

Mari Vuorisalo

Lasten kentät ja pääomat

Osallistuminen ja eriarvoisuuksien
rakentuminen päiväkodissa



Mari Vuorisalo

Lasten kentät ja pääomat

Osallistuminen ja eriarvoisuuksien
rakentuminen päiväkodissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
toukokuun 24. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, Auditorium S212, on May 24, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Lasten kentät ja pääomat

Osallistuminen ja eriarvoisuuksien
rakentuminen päiväkodissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 467

Mari Vuorisalo

Lasten kentät ja pääomat

Osallistuminen ja eriarvoisuuksien
rakentuminen päiväkodissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Leena Alanen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: *Rimpuilua* by Joonas Vähäsöyrinki 2010. Oil on canvas, 130 x 165 cm.

URN:ISBN:978-951-39-5205-1

ISBN 978-951-39-5205-1 (PDF)

ISBN 978-951-39-5204-4 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

ABSTRACT

Vuorisalo, Mari

Children's fields and capitals. Participation and the construction of inequality in preschool.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 218 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 467)

ISBN 978-951-39-5204-4 (nid.)

ISBN 978-951-39-5205-1 (PDF)

This study explores children's everyday actions in a preschool with particular focus on children's participation. The theoretical bases for the study combine childhood studies and Pierre Bourdieu's relational sociology - especially his concepts of field and capital. The primary aim of the study is to gain a profound understanding of children's participation and how it produces children's positions in a group. The study aims also to determine day-care practices which constructed inequalities in preschool.

The ethnographic data for the study were collected in one preschool. Participants consisted of one preschool group and its staff. The main data consist of observations carried out during an entire preschool year. The interpretation of the data relies on Bourdieusian field analysis. The relational concepts of field and capital have been defined through a dialectical process between the observation data and the theoretical notion.

Firstly, the study considers what structures constrain social action in preschool. It shows that in daily activities, conversation and equality were emphasized. Secondly, and in particular, the study examines the social arenas of preschool as fields. Two fields - the field of children and adults and the field of children - were identified. Participation in these fields requires different forms of capital. In the field of children and adults, conversation is a crucial practice which produced conversation capital. The field of children relies on social recognition, which is a particular form of social capital in this field and also a sign of power. Children's positions in the fields are defined by the value of their capital.

The results reveal that participation is not equal in preschool. Through field analysis, the study indicates that the preschool has structures which produce distinctions and inequalities in everyday interactions. From a relational point of view, the study provides an opportunity to take a critical look at the structures of preschool.

Keywords: preschool, field, forms of capital, ethnography, childhood studies

Author's address	Mari Vuorisalo Department of Education University of Jyväskylä mari.vuorisalo@gmail.com
Supervisors	Professor Leena Alanen Department of Education University of Jyväskylä Lecturer Anja-Riitta Lehtinen Department of Education University of Jyväskylä
Reviewers	Professor Hannele Forsberg School of Social Sciences and Humanities University of Tampere Professor Elina Lahelma Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki
Opponent	Professor Elina Lahelma Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki

ESIPUHE

Minusta tuli tutkija, kun professorit Leena Alanen ja Martti Siisiäinen rohkeasti kutsuivat minut tekemään väitöskirjaa luotsaamaansa Suomen Akatemian hankkeeseen Resurssit, paikallisuus ja elämänkulku. Kiitos Leena ja Martti kutsusta tieteentekijäksi! Hanke on ollut bourdieulaisen sosiologian oppikoulu, jossa tutkimusta tehtiin kriittisesti ja kunnianhimoisesti. Olen ylpeä, että olen saanut olla mukana. Kiitos koko tutkimusryhmälle Päivi Kivelä, Tomi Kankainen, Anja-Riitta Lehtinen, Marjatta Marin, Veli-Matti Salminen ja Matti Vesa Volanen. Erityiskiitos Päiville jakamisesta, ensin vertaisuudesta, sittemmin ystävyydestä.

Olen saanut tehdä tutkimukseni kahden hienon naisen ohjauksessa. Kiitos professori Leena Alanen tinkimättömästä ohjauksesta, aidosta rohkaisusta ja rakentavasta kritiikistä. Olet antanut vapautta ajatella itse ja kärsivällisesti odottanut, että saan ajatukseni valmiiksi. Kiitos lehtori Anja-Riitta Lehtinen monista keskusteluista ja yhdessä ajattelemisesta. Ohjauksestasi on huokunut luottamus ja arvostus työtäni kohtaan. Sydämellinen kiitos teille molemmille.

Parhaimmat kiitokset työni esitarkastajille professori Hannele Forsbergille ja professori Elina Lahelmalle. Kiitos kommentteista, jotka auttoivat näkemään uusin silmin omaa työtäni. Arvokkaan palautteenne varassa sain vielä kirkastettua näkökulmaani ja työni rakennetta. Professori Elina Lahelmalle kiitos myös vastaväittäjäksi lupautumisesta.

Pidän itseäni etuoikeutettuna, koska olen saanut tehdä tutkimustani osana upeaa työyhteisöä. Kiitos varhaiskasvatuksen yksikön väki! Kiitos tutkijoiden vertaisapu- ja tukiryhmä Taisto. Vuosien varrella ryhmään on ehtinyt kuulua monia oivaltavia tutkijoita, kiitos teille kaikille. Tapaamisissa on aina ollut yhtä reipas, hulvaton ja samalla asiantunteva meininki. Suoraa palautetta on saatu ja annettu, ja aina on myös löytynyt ymmärtävä olkapää ja nenäliina, kun niitä on tarvittu. Sain työni viime vaiheessa käsikirjoituksestani palautetta Paula Eerola-Pennaselta. Kiitos Paula rohkaisusta. Aivan älyttömän akateemiset ja erityiset kiitokset haluan antaa Raija Raittilalle ja Niina Rutaselle, joiden kannustus, kiinnostus ja kommentit työni monissa vaiheissa ovat siivittäneet minua eteenpäin ja yli pahimmista karikoista. Kiitos akateemiset ystävät!

Varhaiskasvatustieteen oppiaine on tarjonnut kotipesän monella tavalla, eikä vähäisin niistä suinkaan ole taloudellinen tuki, jota työni on saanut. Olen saanut tehdä tutkimustyöni laitoksen tohtorikoulutettavana. Kiitos. Kiitos taloudellisesta edellytysten tarjoamisesta kuuluu myös Suomen kulttuurirahaston Keski-Suomen rahastolle, joka katsoi suopeasti työni loppuunsaattamista.

Olen saanut myös hyvin käytännöllistä apua. Kiitos Resurssit-hankkeessa tutkimusavustajana toimineelle Saana Wolffille avusta aineistojeni kanssa. Samoin kiitos tutkimusjärjoittelija Maija Suutariselle avusta aineiston koodauksessa. Kiitos myös taiteilija Joonas Vähäsöyryngille luvasta käyttää teosta ”Rimpuilua” väitöskirjan kansikuvana.

Päiväkodin kentät ja lasten pääomat tulivat minulle tutuiksi elämällä ja olemalla päiväkodissa. Yhdet tärkeimmistä kiitoksistani kuuluvat sen päiväko-

din väelle, joiden arjessa sain olla mukana tutkijana. Kiitos lapset ja aikuiset, jotka annoitte oman toimintanne, juttunne ja monet tärkeät asianne – osallistumisenne ja erilaisuutenne, tämän tutkimuksen aineistoksi. Olette korvaamattomia tässä tutkimusprosessissa.

Olen onnellinen siitä, että elämässä on koko ajan ollut paljon muutakin kuin tutkimus. Kiitos ystävät paikasta keskuudessanne, pelistä omalle itselleni. Teitä on monta, se on ihanaa. Olette pitäneet huolta minusta lukemattomilla tavoilla, se on ollut tärkeää. Kanssanne saan laulaa, tanssia, nauraa ja olla vaan.

Koko perheeni luottamus työni valmistumiseen on ollut järkähtämätöntä. Armasta veljeäni Markkua ja hänen perhettään haluan kiittää hetkistä tavallisen arjen keskellä. Kiitos äiti ja isä. Kiitos, että olen saanut kasvaa rakkaana lapsenanne, kiitos, että saan olla sitä edelleen. Kiitos rakkaat lapset Juuso, Veera ja Luukas. Te olette ystävinäni näyttäneet, mitä käytännössä on se, mikä itselleni on ollut viime vuodet vahvasti sosiologisen teorian kyllästämään. Kiitos tärkeät Saima ja Aarni, jotka olette tuoneet arkeen raikkaan tuulahduksen elämää, keppihevosiä ja skeittilautoja. Ylitse kaiken, kiitos Pekka, arjen kannattelijä, rakkain kriitikko, tärkein keskustelukumppani. Ilman sinua tämä työ ei olisi valmistunut.

Jyväskylässä 23.4.2013

Mari Vuorisalo

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen teoreettiset käsitteet ja niiden väliset suhteet.	56
KUVIO 2	Analyysin teoreettiset vaiheet ja toteutus.....	88
KUVIO 3	Keskustelupääoman lajit ja muutokset lasten keskinäisessä järjestyksessä.....	124
KUVIO 4	Lasten asemat ohjatun toiminnan kentällä ja kentän pelin rakentuminen.....	125
KUVIO 5	Verkostotyyppien nelikenttä	142
KUVIO 6	Lasten keskinäisen kentän tärkeimmät suhteet	146
KUVIO 7	Titan ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto.....	149
KUVIO 8	Venlan ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto	155
KUVIO 9	Aaron ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto.....	159
KUVIO 10	Lassen ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto.....	165
KUVIO 11	Lasten asemat lasten kentällä	173

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Lasten oma-aloitteiset kontaktit tutkijan kanssa.....	81
TAULUKKO 2	Lasten osallistuminen viikonloppukuulumisista kertomiseen aamupiireissä.....	112
TAULUKKO 3	Lasten keskustelualoitteet aamupiireissä.....	117
TAULUKKO 4	Lasten keskinäiset valinnat vapaissa leikki-tilanteissa.....	133
TAULUKKO 5	Lasten verkostotyyppittäin tekemät valinnat	136
TAULUKKO 6	Titan verkoston jäsenet	149
TAULUKKO 7	Venlan verkoston jäsenet.....	155
TAULUKKO 8	Aaron verkoston jäsenet	160
TAULUKKO 9	Lassen verkoston jäsenet	166
TAULUKKO 10	Päiväkotikentäksi yhdistetyt lasten asemat osallistumisen kentillä.....	180

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	TEOREETTINEN LÄHESTYMISTAPA: KOHTI BOURDIEULAISTA ANALYYSIA.....	16
2.1	Kenttä	18
2.2	Pääoma	23
2.2.1	Kulttuurinen pääoma	26
2.2.2	Sosiaalinen pääoma.....	28
2.2.3	Symbolinen pääoma ja valta.....	30
2.3	Habitus	33
2.4	Osallistuminen – bourdieulaisia huomioita	36
3	BOURDIEU LAPSUUDENTUTKIMUKSESSA	41
3.1	Lasten pääomia, kenttiä ja habituksia.....	42
3.2	Vuorovaikutus päiväkodissa	50
3.3	Yhteenvetoa	53
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	55
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	59
5.1	Etnografinen lähestymistapa tässä tutkimuksessa	60
5.2	Aineistot	65
5.3	Sisään lasten päiväkotiarkeen.....	69
5.3.1	Tutkimusluvut	70
5.3.2	Tutkijan oman paikan taju	74
5.3.3	Lasten suhteet tutkijaan.....	78
5.4	Analyysi	84
5.4.1	Bourdieulainen kenttäanalyysi	84
5.4.2	Analyysin toteutus tässä tutkimuksessa.....	89
6	PÄIVÄKODIN REUNA-EHTOJA LASTEN OSALLISTUMISELLE	95
6.1	Päiväkodin fyysiset tilat ja ajankäyttö	96
6.2	Osallistumisen jäsentyminen	100
7	OHJATTU TOIMINTA – LASTEN JA AIKUISTEN KENTTÄ.....	110
7.1	Lasten osallistuminen aamupiireissä.....	110
7.2	Aamupiireissä käytettävä pääoma.....	111
7.3	Lasten asemat ohjatun toiminnan kentällä	123

7.4	Ohjatun toiminnan kentän logiikka	127
8	LASTEN KENTTÄ	130
8.1	Lapsiryhmä verkostona	131
8.2	Typologia leikkiverkostoista	135
8.2.1	Paras kaveri -verkosto	137
8.2.2	Laaja verkosto	138
8.2.3	Paras kaveri & laaja verkosto	139
8.2.4	Suppea verkosto	140
8.2.5	Verkostotypologia ja sosiaalinen pääoma	141
8.3	Lasten suhteet ja asemat ryhmässä	145
8.3.1	Titta	149
8.3.2	Venla	154
8.3.3	Aaro	159
8.3.4	Lasse	165
8.3.5	Asemat lasten kentällä	171
8.4	Lasten kentän logiikka	174
9	PÄIVÄKOTIKENTTÄ JA ERIARVOISUUKSIEN RAKENTUMINEN....	177
10	JOHTOPÄÄTÖKSET	186
	SUMMARY	196
	LÄHTEET	201
	LIITTEET	213

1 JOHDANTO

Ruokasalissa istuu omilla pöydissään useita seurueita lapsia. Syödään aamupalaa. Lastentarhanopettaja syö myös aamupalaansa, yksin aikuisten pöydässä. Lapset äityvät välillä äänekkäisiin keskusteluihin. Opettaja muistuttaa ruokarauhasta. Hän nostaa sormen huuliensa eteen ja osoittaa näin eleellä, että ruokaillessa ei puhuta. Puheensorina taukoaa ja lapset syövät hiljaisuuden vallitessa. Sitten Laura aloittaa omalta paikaltaan keskustelun opettajan kanssa. Hän kertoo kuulumisiaan. Opettaja kuuntelee, vastaa ja kyselee Lauralta lisää. Lapset syövät, saavat luvan nousta pöydästä ja kiittävät. Yhteen pöytään jää vielä pari poikaa, jotka nauravat ja juttelevat kovaan ääneen. Ruokailu on kesken, opettaja tulee poikien luokse ja sanoo: ”*Matti, mitä sä täällä riehut? Ethän sä käyttäydy koskaan noin!*”¹

Tämä on tutkimus lasten arjesta ja eriarvoisuuksien rakentumisesta päiväkodin esiopetusryhmässä. Miksi Laura saa kertoa kuulumisiaan koko ryhmä kuullen, mutta Matin oletetaan syövän hiljaa? Tällä tutkimuksella pyrin seikkaperäisesti selvittämään, miten lasten ja aikuisten toiminta tuottaa eriarvoisuutta lasten välille päiväkodissa. Etsin vastauksia kysymyksiin, millaisia sosiaalisia osallistumisen tiloja, kenttiä, päiväkodissa muodostuu ja millaisia resursseja, pääomia, lapsella pitää olla osallistuakseen.

Kohdistan huomion lapsiin ja arjen vuorovaikutustilanteisiin, joiden tulkitseen olevan *lasten osallistumista päiväkodissa*. Tutkimus tarkastelee etnografisesti relationaalisia suhteita lasten kesken, lasten ja aikuisten välillä sekä lasten ja päivähoitoinstituution välillä. Lasten arkisen toiminnan kautta ja sen avulla kurottaudutaan katsomaan myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäytymisen käytäntöjä ja miten ne määrittyvät. Tämä toteutuu ranskalaisen sosiologi Pierre Bourdieun teoreettis-metodologisella lähestymistavalla, joka tarjoaa käsitteitä jäsentää toimintaa myös rakenteellisesti. Relationaalinen lähestymistapa tuottaa tutkimukseen kaksi näkökulmaa: siinä missä rakenteet ohjaavat ja pakottavatkin lapsia toimimaan tietyllä tavalla myös lapset määräävät rakenteita ja reunaehtoja.

¹ Kuvaukseen on poimittu sisällöt tutkimusaineistosta yhdistämällä tapahtumia kahdesta aamupalatilanteesta. Alkuperäisiä havainnointimuistiinpanoja on karsittu.

Monitieteinen tutkimukseni paikantuu varhaiskasvatustieteen ja lapsuudentutkimuksen kentille sekä päiväkotia lapsuuden instituutiona tarkastelemaan tieteelliseen keskusteluun. Tutkimus on myös yksi avaus suomalaiseen päiväkotitutkimukseen ja erityisesti keskusteluihin lasten osallistumisesta päiväkodissa.

Varhaiskasvatustieteen sisällä kiinnittymiseni lapsuudentutkimukseen merkitsee lasten toiminnan tutkimista, mutta myös päiväkodin tarkastelua yhteiskunnallisena instituutiona. Lapsuudentutkimus on raivannut jalansijaa kohta 30 vuotta tavoitteenaan tuoda esiin eri tieteenalojen sisällä lasten toimijuus ja toisaalta lapsuuden asema yhteiskunnan rakenteissa. (Qvortrup 1985; Alanen 1992; Hutchby & Moran-Ellis 1998; James, Jenks & Prout 1998; Qvortrup, Corsaro & Honig 2009; Strandell 2010b.) Lapsuudentutkimus on vakiinnuttanut paikkansa myös varhaiskasvatustieteen sisällä lähestymistapana, joka pitää yllä niin lasten toimijuutta kuin lapsuuden rakenteellisuutta. Lapsuudentutkimus korostaa lasten ja lapsuuden asemaa yhteisöissä ja yhteiskunnassa olevana (being), ei vain kasvatuksen ja ajan myötä joksikin tulevana (becoming) (James & Prout 1997), tai vaihtoehtoisesti muistuttaa aikuisia heidän asemastaan muuttuvina ”tulevina”, ei vain ”olevina” toimijoina (Lee 2001).

Tutkimuksessa yhdistetään etnografinen lähestymistapa ja relationaalinen teoreettinen ajattelu. Tämä yhdistelmä luo lasten arjen ja toiminnan tutkimukseen näkökulman, jota lapsuudentutkimuksessa on hyödynnetty vasta vähän, mutta jonka avulla voidaan lasten välinen mikrotason toiminta asettaa tarkasteluun osana laajempaa yhteisöllistä ja myös yhteiskunnallista kontekstia. (Ks. Alanen, 2009b, 2012; Raittila 2008.) Relationaalinen lähestymistapa konkretisoi tuu tässä tutkimuksessa bourdieulaisena lähestymistapana, sen käsitteinä ja tapana selittää sosiaalista elämää kokonaisvaltaisesti. Bourdieun teorian ja keskeisten käsitteiden *kenttä*, *pääoma* ja *habitus* selitysvaikutus on juuri siinä, että ne tuovat yhteen yhteiskunnan monilla tasoilla tapahtuvat ilmiöt. Lasten osallistumista päiväkodin ohjattuun toimintaan ja lasten keskinäiseen toimintaan on päiväkotij- ja varhaiskasvatustutkimuksissa selvitetty moninaisilla tavoilla ja lukuisissa tutkimuksissa (esim. Corsaro 1997, Brotherrus 2004, Turja 2007). Uutta ja vähäistä on kuitenkin lasten arkea koskeva tutkimus, jossa nämä toiminnat määritellään sosiaalisina kenttinä ja niitä lähestytään kokonaisvaltaisesti, myös päiväkotitoiminnan rakenteellisella tasolla, kuten tässä tutkimuksessa on tavoitteena.

Suomessa bourdieulaisella teoreettis-metodologisella otteella toteutettuja lapsuudentutkimuksia on muutamia (esim. Kiili 2006). Joukko harvenee entisestään kun tutkimuksen instituutioksi rajataan päiväkotij. Anja-Riitta Lehtinen (2000, 2009b) on tutkimuksessaan ottanut keskeiseksi käsitteeksi lasten resurssit (pääomat) ja tarkastelee niiden avulla, millaista toimijuutta lapsille päiväkodissa rakentuu. Anu Kuukka (2005, 2009) on puolestaan raportoinut valmistumassa olevan väitöskirjansa tuloksia artikkeleissa, joissa hän tarkastelee lasten ruumiillisuutta pääomana päiväkodissa. Kun katse suunnataan kansainvälisiin tutkimuksiin, bourdieulaisten tutkijojta löytyy luonnollisesti lisää, mutta joukko pysyy edelleen varsin harvalukuisena, etenkin jos rajausta pidetään nimen-

omaan varhaiskasvatusikäisiä lapsia käsittelevissä tutkimuksissa. Bourdieulainen kehys on innoittanut kansainvälisesti erityisesti sellaista tutkimusta, joka tarkastelee varhaiskasvatusikäisiä monikulttuurisessa kontekstissa (Connolly 1998, 2004; Palludan 2007). Tämä niukkuus on pakottanut minut liikkumaan lapsuudentutkimuksen, varhaiskasvatuksen, kasvatustieteen ja sosiologian kentillä etsimässä sopivia sovellustapoja ja teoreettisia kumppaneita. Toisaalta se on mahdollistanut oman tutkimuksen toteuttamisen alueella, jota on toki paljon tutkittu, mutta vasta vähän lähestytty näiden teoreettisten käsitteiden avulla.

Bourdieuin teoreettis-metodologisia käsitteitä, *ajattelun työvälineitä* (Bourdieu & Wacquant 1995, 19), soveltamalla tavoitteena on etsiä tapoja tulkita lasten toimintaa ja osallistumista päiväkodissa ja kehittää uusia välineitä lasten sosiaalisen toiminnan tutkimiseen. Lapsuudentutkimuksen teoreettista kehittäilyä voi pitää varsinaisen tutkimustehtävän rinnalla kulkeneena juonteena. Bourdieuin antia on, että lapsiryhmän toimintaa tutkitaan ilman henkilöitymistä. Bourdieu (1998, 43) toteaa sosiaalisen olevan suhteissa. Tarkastelussa ei mennä yksilön ominaisuuksiin, vaan pureudutaan kentälle muodostuviin suhteisiin. Suhteet tuovat ilmi toimijoiden asemat kentällä ja se, että kentällä on tietynlaisia suhteita määrittää, mikä yksilötoimijoille on mahdollista kullakin kentällä.

Tämä tutkimus asettaa kysymykset lasten osallistumisesta päiväkodin arjen kontekstiin. Päiväkodissa olemisen suhteissa olemista, jolloin ilman erillistä osallistamista lapset ovat mukana osallistujina päiväkodin vuorovaikutustilanteissa ja vaikuttavat sitä kautta myös toiminnan muotoutumiseen. Lasten osallistumista päiväkodissa määrittävät myös päiväkodin rakenteelliset tekijät. Ne ohjaavat, millaista osallistuminen on ja mikä on lapsille mahdollista. Näin osallistuminen, joka voi yhtä lailla näyttäytyä osallistumattomuutena, on osa jokaista päivää päiväkodissa. Tässä tutkimuksessa osallistuminen on pitkälti tavallista päivähoidossa olemista. On vain päiväkotit, ryhmä lapsia ja sitä ohjaavat varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja toiminta näiden kolmen osapuolen välillä, arki jota toteutetaan päivähoidon ja esiopetusten tavoitteiden mukaisesti. Näistä lähtökohdista osallistun tällä tutkimuksella kasvavaan keskusteluun lasten osallistumisesta.

Lasten osallistumista on tutkimuksessa lähestytty ja myös määritelty monin eri tavoin (esim. Hart 1997; Shier 2001; Percy-Smith & Thomas 2010, myös Kiili 2007; Bae 2009; Alanko 2010). YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen myötä lasten osallisuuden, osallistumisen ja osallistamisen tutkimuksesta on kehittynyt valtava tutkimuksen ja kehittämishankkeiden maailma. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin hyvin rajatusti lasten osallistumiseen päiväkodin vuorovaikutustilanteissa, joissa he toimivat niin yhdessä opettajien kuin toisten lastenkin kanssa. Selvitän, millaista osallistuminen arjessa on ja millaisia resursseja se lapsilta edellyttää. Osallistumiseen liitetään yleensä tietoinen vaikuttamaan pyrkiminen, joka ohjaa sekä aikuisten että lasten toimintaa (ks. esim. Hill ym. 2004, 78). Tästä poiketen määrittelen osallistumisen sosiaalisessa tilassa muodostuvana *kentän pelinä*, jolloin toiminta ei näydydykään tavoitteellisenä, vaan asemasta ja osallistujan resursseista ammentavana luontevana reagoitina kentän tapahtumiin.

Suurin osa suomalaisista varhaiskasvatuksesta, 2–5-vuotiaista, osallistuu päivähoitoon (Myllyniemi & Gissler 2012, 35) ja esiopetus tavoittaa miltei koko 6-vuotiaiden ikäluokan (Sauli & Säkkinen 2007, 173). Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden ja maksuttoman esiopetuksen myötä varhaiskasvatus on yhteiskunnalta iso panostus pieniin lapsiin, ”tulevaisuuteen” niin kuin on tapana sanoa. Samalla päivähoito ja esiopetus ovat lapsi-ikäluokat yhteen kokoavaa yhteiskunnallista toimintaa, jolla on merkittävä vaikutus siihen, millaista lapsuus nykyaikana on. Muuttuneet hallinnan käytännöt ovat tuottaneet varhaiskasvatukseen käytäntöjä, jotka lisäävät niin lasten kuin perheidenkin hallintaa yhteiskunnan suunnasta. Alasuutari ja Karila (2009) ovat osoittaneet, että osa tällaista hallinnan ja arvioinnin yksilöllistävää kulttuuria ovat esimerkiksi lapsikohtaisesti laadittavat varhaiskasvatussuunnitelmat. Lapsuus kasvatusinstituutioissa on entistä yksilöllisempää ja lapsen yksilöllisyydestä ja toisaalta myös toimeliaisuudesta on tullut päivähoitoon perusarvoja (Gulløv 2003; Kampmann 2004; Alasuutari 2010; Kjørholt & Seland 2012, Strandell 2012b; Paju 2013). Samanaikaisesti Turja (2011) kuitenkin näkee, että pyrkimykset lasten osallisuuteen varhaiskasvatuksessa ovat kehittäneet toimintaa pois yksilöistä kohti yhteisössä kasvamista.

Nämä eri suuntiin toiminnan painoa työntävät osa-alueet luovat väistämättä päivähoitoon toteutukseen ristivetoa. Sen vuoksi on tärkeää tarkastella päiväkotia lasten arjen osallistumisen paikkana. Päiväkodin arkea ja lasten toimintaa analysoimalla tutkimuksessa etsitään niitä mahdollisuuksia ja rajoja, joita lasten osallistumiselle päiväkodissa on. Tärkeäksi teemaksi nostan lasten väliset erot ja lapsille muodostuvat asemat. Päivähoitossa, jota on tituleerattu myös suomalaisen yhteiskunnan lippulaivaksi tasa-arvoisuuden lisääjänä ja resurssien jakajana (Välimäki & Rauhala 2000, 396), on tärkeää kiinnittää tutkimuksellinen huomio arjen käytäntöihin ja kysyä, miten tasa-arvoisuus ja tasavertaisuus toteutuvat. Bourdieu (1998, 19) korostaa, että sosiaalisissa suhteissa oleminen on erojen tekemistä. Tällaisesta lähtökohdasta tekemäni tarkastelu asettaa toiminnan tasavertaisuudelle haasteen. Pyyteetön pyrkimys tasavertaisuuteen voi saada aikaan myös eriarvoistumista, kuten tässä tutkimuksessa osoitan.

Olen kerännyt tutkimusta varten aineiston havainnoimalla yhden päiväkodin arkea, erityisesti päiväkodin esiopetusryhmän lukuvuotta. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ei niinkään ole päiväkodin perustehtävä, vaan sosiaalinen elämä, jota päiväkodissa vietetään. Sitä tarkastellaan Bourdieun luomilla käsitteillä. Analyysia on ohjannut kysymys: Mitä eroja voi huomata niissä, jotka ovat etuoikeutetussa asemassa suhteessa niihin, jotka eivät ole? Kenttäanalyysissä selvitetään, miten erilaisuudet asettuvat suhteessa toisiinsa. Tutkimuksen empiirinen kohde on päiväkotiryhmä, analyttisenä kohteena puolestaan ovat *kentät*, jotka päiväkodin sosiaaliseen tilaan muodostuvat. Tutkimuksen tuloksena syntyvä kuvaus lasten päiväkotiarjesta ja sen käytännöistä kootaan kahdeksi kentäksi, joista toisen muodostaa lasten osallistuminen päiväkodin aikuisten ohjaamaan toimintaan ja toisen puolestaan lasten keskinäinen toiminta. Kenttien kuvaus tapahtuu tarkastelemalla lasten käyttämiä kulttuurisia ja sosiaalisia

pääomia ja näiden kautta lapsille muodostuvia asemia kentällä. Asemien analysointi päiväkodin arjesta tuottaa osana tuloksia esiin päiväkotiryhmässä muodostuvia luokka-asemia, jotka vaikuttavat juuri näillä kentillä lasten osallistumiseen.

Tutkimus on alkanut osana Suomen Akatemian rahoittamaa *Resurssit, paikallisuus ja elämäntilanne* -tutkimushanketta, jossa haettiin vastauksia bourdieulaisista lähtökohdista asetettuihin kysymyksiin paikallisyhteisön toimijoiden resursseista.² Monitieteinen hanke toteutettiin Jyväskylän yliopistossa vuosina 2005–2009 Suomen Akatemian myöntämällä rahoituksella. Hankkeessa lähdettiin selvittämään yhtä pientä keskisuomalaista paikallisyhteisöä tutkimalla, miten ihmisten arki jäsentyy kentiksi, joilla käydään kamppailuja pääomista ja muunnetaan niitä toisikseen. Hankkeessa kerättiin laajasti niin määrällistä kuin laadullistakin aineistoa saman yhteisön asukkaista viidessä eri ikäryhmässä. Oma tutkimukseni on kohdistunut näistä viidestä ikäkohortista kaikkein nuorimpaan. Sitoutuminen hankkeeseen on tuottanut omaan tutkimukseeni teoreettiset kehykset Bourdieun toimintateoreettisesta sosiologiasta ja paikan aineistonkeruulle tutkitun paikallisyhteisön päiväkodissa. (Alanen, Salminen & Siisiäinen 2007; Siisiäinen & Alanen 2009; Alanen & Siisiäinen 2011; Kivelä 2012 & Salminen 2012.)

Tutkimusraportti etenee siten, että johdantoa seuraa sukellus Bourdieun teoreettisiin käsitteisiin ja niistä tehtyihin sovelluksiin lapsuudentutkimuksessa (luvut 2 ja 3). Tarkennan tässä kuvailemaani tutkimustehtävää luvussa neljä ja samalla kirjaan tutkimuskysymykset lopulliseen muotoonsa teoreettisten käsitteiden kautta. Tutkimuksen etnografisen osuuden toteutuksen esittelen luvussa viisi, jossa samalla pohdin myös tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja luotettavuutta. Samainen luku päättyy analyysitapani esittelyyn. Tutkimusaineiston empiirinen tarkastelu ja varsinaiset tutkimustulokset esitellään luvuissa kuusi, seitsemän, kahdeksan ja yhdeksän. Tulosluvuista ensimmäinen on tutkimuksen teoreettisen lähestymistavan tuottama rakenteellinen analyysi, joka kuvaa päiväkodin reunaehtoja lasten osallistumiselle. Kolme muuta tuloslukua kerivät auki reunaehtojen sisällä tapahtuvaa osallistumista. Empiirinen osa toimii näiden neljän luvun kokonaisuutena, joka etenee ja syvenee luku luvulta. Raportin päätteeksi palaan tarkastelemaan tutkimuskysymyksiin saamiani vastauksia ja arvioimaan tutkimusta niin luotettavuuden kuin sovellettavuudenkin näkökulmista.

² Hankkeen koko nimi englanniksi on Resources, locality and life course: An interdisciplinary study on the diversity, exchange and (trans)formation of economic, social and cultural resources. Hankkeesta on aiemmin valmistunut kaksi sosiologian väitöskirjaa (Kivelä 2012 ja Salminen 2012).

2 TOOREETTINEN LÄHESTYMISTAPA: KOHTI BOURDIEULAISTA ANALYYSIA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, ranskalaisen sosiologi ja kulttuuriantropologi Pierre Bourdieun (1930–2002) luoman toiminta-teoreettisen ajattelutavan ja sen keskeisimmät käsitteet *pääoma*, *kenttä* ja *habitus* (Bourdieu 1977, 1990b, 2000). Luku keskittyy näiden käsitteiden avaamiseen, mutta bourdieulainen lähestymistapa laajenee raportin edetessä teoreettis-metodologiseksi tavaksi tutkia ja selittää lasten päiväkodissa muodostamaa sosiaalista tilaa. Luku päättyy osallistumisen tarkasteluun tämän teoreettisen kehityksen kautta.

Bourdieu kehitti teoriaansa empiriasta käsin, mistä johtuen käsitteiden saamat määritelmät muuttuivat ja kehittyivät tutkimus tutkimukselta. Tämä puolestaan on usein johtanut siihen, että Bourdieuta on kritisoitu käsitteidensä epäjohdonmukaisesta ja ristiriitaisesta määrittelystä. Kriitikot kuitenkin näyttävät unohtaneen empirian merkityksen ja vaikutuksen. (Atkinson 2012, 736.) Bourdieu ei tehnyt määrittelyjä luodakseen ensisijaisesti teoriaa, vaan selittääkseen empiirisiä ilmiöitä. Käsitteet ovat ennen kaikkea empirian palveluksessa. (Grenfell 2008b, 2.) Niinpä se, mitä tässä luvussa esittelen, on katsaus tutkijan ajattelun työvälineisiin (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 19). Näillä käsitteellisillä työvälineillä hahmotan sosiaalisen elämän rakentamista ja rakenteistumista päiväkodin lapsiryhmässä. Kutsun Bourdieun käsitteistä muodostuvaa käsiteapparaattia tässä teoriaksi tietoisena siitä, että apparaatin kehittäjä itse vierasti käsitteidensä nimeämistä teoriaksi.³

Kehittäessään käsitteellisiä ja metodologisia välineitä sosiaalisen elämän jäsentämiseen Bourdieu hylkäsi sosiologian perinteiset jaot mikro- ja makroanalyysiin sekä rakenteeseen ja toimijaan. Hänen pyrkimyksensä oli kehittää kokonaisvaltaista tieteellinen työskentelytapa, jonka avulla on mahdollisuus tuot-

³ Osmo Kivinen (2006, 231) on todennut Bourdieun tieteellisestä työstä, että vaikei Bourdieu itse työskennellyt luodakseen teoriaa, hän tuli kuitenkin tehneeksi sellaisen. Bourdieun käsitteistä on muodostunut teoria monille häntä seuranneille tutkijoille.

taa yhtenäinen ja laaja-alainen kuvaus sosiaalisesta todellisuudesta niin, että se sisältää näiden dikotomioiden molemmat ääripäät ja liittää ne toisiinsa. (Bourdieu & Wacquant 1995, 22–23.) Bourdieun lähestymistapa lepää sen varassa, että sosiaalinen todellisuus ja yksilöiden toiminta ymmärretään relationaaliseksi. Bourdieu teki tietoisien eron asioiden substantiaaliseen selittämiseen. Hän painottaa, että sosiaalinen maailma rakentuu suhteista ja suhteissa. (Bourdieu 1998, 43.)

Bourdieuun sosiologisen ajattelun taustalla vaikuttaa monipuolinen tieteen-tekijöiden joukko. Sosiologeista hänen ajattelunsa nähdään jatkavan Marxin, Weberin ja Durkheimin tieteellistä työtä. Näiden lisäksi hänen ajatteluunsa vaikuttivat muiden joukossa mm. Bachelard, Heidegger, Levi-Strauss, Merleau-Ponty, Sartre ja Wittgenstein. Bourdieun tieteelliselle työlle on kuitenkin leimallista, että hän otti vaikutteita näiden edeltäjiensä töistä, mutta valtaosan käsitteidensä kehittelystä hän teki itse, empirian kautta. (Grenfell 2008a, 20–25; myös Swartz 1997, 28–48.) Bourdieu kehitti omia käsitteitään muiden ajattelun innoittamana, mutta monin kohdin myös kyseenalaisti ne ja loi itsenäisesti tieteellistä kontribuutiotaan (Wacquant 2004, 391). M’hammed Sabour (1995, 11) on todennut Bourdieusta, että ”[h]än muistuttaa vain itseään”.

Bourdieu on luonnehtinut omaa työtään kietomalla yhteen kahta tieteellistä lähestymistapaa. Hän on sanonut sen olevan sekä konstruktivistista strukturalismia että yhtä hyvin strukturalistista konstruktivismia. Tällä hän haluaa painottaa, että nämä molemmat tieteenfilosofiset lähestymistavat sisältyvät yhtäläillä hänen teoreettiseen ajatteluunsa. Strukturalismilla hän haluaa korostaa, että yhteiskunnassa on olemassa suhteellisen pysyvät konkreettiset rakenteet, jotka ovat itsenäisinä olemassa toimijoiden tietoisuudesta tai tahdosta riippumatta. Näillä rakenteilla on voimaa ohjata toimijoiden käytäntöjen ja representaatioiden muodostumista. Konstruktivismilla Bourdieu taas viittaa puolestaan toimijoiden kykyyn kentillä vaikuttaa yhteiskunnan järjestäytymiseen. Toimijat määrittävät rakenteita ja rakenteistavat yhteiskuntaa. (Bourdieu 1989, 14.)

Bourdieuun luoma toiminnan teoria kiteytyy edellä esitellyssä: objektiiviset ja subjektiiviset tulkinnat sosiaalisesta todellisuudesta ovat jatkuvassa dialogisessa keskenään. Sosiaaliset toimijat niin yksilö- kuin ryhmätasollakin ovat sisäistäneet objektiiviset rakenteet osaksi toimintaansa ja rakenteet tuottavat toimijoille näin vihjeitä siitä, miten toimia. Samanaikaisesti toimijoiden tekemät valinnat ovat sitä käytäntöä, joka luo ja määrittää rakenteita. Sosiaalinen todellisuus ei näin ollen toteudu vain objektiivisina rakenteina, vaan samanaikaisesti myös subjektiivisina tulkintoina. Näiden tasojen välillä käytävä vuorovaikutus kuvastaa niitä suhteita, joissa tapahtuva jatkuva neuvottelu pitää sosiaaliset määrittelyt todellisuudesta koko ajan liikkeessä. (Bourdieu 1985a, 727–728; 1989, 14–15.) Näin Bourdieu yhdistää teoriassaan yhteiskunnan määrittymisen sekä rakenteiden että toimijan tasolla ja mullistaa ajattelutapoja, joilla yhteiskuntatieteissä sosiaalista todellisuutta perinteisesti on selitetty (Grenfell & James 1998, 12). Bourdieu asettaa sosiologisen tutkimuksen tavoitteeksi paljastaa erilaisissa sosiaalisissa tiloissa ne perustavanlaatuiset rakenteet, jotka tuottavat sosiaalisen maailman, ja tuoda esiin ne mekanismit, jotka näyttävät takaavan olemassa ole-

vien sosiaalisten maailmojen uusiutumisen ja muuntumisen. (Bourdieu & Wacquant 1995, 31–35.)

Bourdieu ei omista tutkimuksissaan tarkastellut lapsia yhteiskunnallisina osallistujina tai lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä. Hänen ajattelunsa yksilöistä toimijoina ja yhteisöjen relationaalisesta muotoutumisesta on sovellettavissa kuitenkin lapsiin siinä missä aikuisiinkin. Lapsien voi nähdä toimivan yhteiskunnan erilaisissa sosiaalisissa tiloissa, käyttävän resurssejaan, muodostavan pääomia arkisissa toimissa ja vaikuttavan niiden kautta yhteiskunnan laajempiin rakenteisiin. (Alanen 2009b, 308.) Tässä tutkimuksessa sovelletaan Bourdieun toimintateoreettista ajattelua sen selvittämiseen, miten lapset toimivat ja osallistuvat päiväkotiyhteisössä.

Seuraavana tartun Bourdieun käsitteisiin ja niiden määrittelyyn. Lähestymistapa sisältää kaksi haastetta määrittelyjen tekemiselle. Ensimmäinen Bourdieu painotti käsitteidensä empiriaan pohjautuvaa määrittelyä. Näin ollen seuraavat määrittelyt luovat vasta kehyksiä sille, mistä käsitteissä on kyse. Tutkimus itsessään tuottaa käsitteille tämän tutkimuksen mukaiset määrittelyt. Nämä sisällöt valmistuvat näin ollen vasta tutkimusraportin lopussa tuloksina. Toinen haaste on relationaalinen lähestymistapa, sillä myös käsitteet määrittyvät suhteissa ja ennen kaikkea suhteessa toisiinsa. Käsitteet tarvitsevat toisiaan, jotta ajattelun logiikkaan pääsee kiinni. Tästä syystä määrittelyissä väistämättä tulee viittauksia käsitteiden välillä ja ajattelun logiikka, jonka käsitteet synnyttävät, on esitelty vasta kun kaikki kolme keskeisintä käsitettä on kuvailtu. Haasteista huolimatta jostakin on lähdettävä liikkeelle ja niinpä ensimmäisenä määrittelen sosiaalista tilaa kuvaavan *kentän* käsitteen, sen jälkeen kentän synnyn aikaan saavat *pääomat* ja viimeisenä kentän toimijoita määrittävä *habituksen* käsite.

2.1 Kenttä

Kenttä on Bourdieun teoriassa sosiaalista tilaa ja yhteiskunnan rakenteita kuvaava käsite. Hän korvaa ajattelussaan yhteiskunnan käsitteen näillä sosiaalisen tilan ja kentän käsitteillä. Bourdieun käsityksen mukaan yhteiskunta rakentuu kentistä, joilla on varsin itsenäinen rakenne. Moderneissa yhteiskunnissa kenttiä on useita. Ne leikkaavat toisiaan ja ovat mahdollisesti hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Toimijat puolestaan osallistuvat useille kentille samanaikaisesti. (Bourdieu & Wacquant 1995, 125.) Kenttä-käsitteeseen tartuttaessa on tärkeää pitää mielessä, että kyse on *dynaamisesta sosiaalisesta tilasta*. Kenttä luo toiminnalle rakenteen. Tästä syystä toiminnassa voidaan tunnistaa pysyvyyttä ja rakenteiden tuottamaa ohjaavuutta, mutta samalla kenttä on rakenteistuva. Toimijoiden tulkinnat rakenteista ja toiminta itsessään muokkaa kenttää ja sen rakenteita koko ajan. Toimijat määräävät kenttää siinä missä kenttä toimijoita. Tämä kaksisuuntaisuus luo kenttään dynamiikan ja kentän sisäisen toiminnan logiikan, jota tutkimuksissa, niin kuin tässäkin, pyritään selvittämään.

Kenttä⁴ on vahvasti empiirinen käsite. Se ei ole valmiina rakenteena odottamassa toimijoita, vaan muodostuu vain ”mikäli pelaajat tulevat siihen, uskovat siihen ja aktiivisesti tavoittelevat sen tarjoamia palkintoja” (Bourdieu & Wacquant 1995, 39). Yksi Bourdieun kentälle antamista määritelmistä on seuraava:

”Kenttä on järjestynyt sosiaalinen avaruus, *voimakenttä*. Siellä on hallitsijoita ja hallittuja sekä kestäviä ja pysyviä eriarvoisuussuhteita, jotka vaikuttavat sen sisällä. Voimakenttä on samalla myös *taistelukenttä*, jolla pyritään muuttamaan tai säilyttämään kenttää itseään. Kukin tämän avaruuden sisällä toimivista käyttää kilpailuun hallussaan olevaa suhteellista voimaa, joka määrittää hänen asemansa kentällä ja myös hänen strategiansa.” (Bourdieu 1999, 60; kursivoinnit MV.)

Määritelmä nostaa kentästä esiin kaksi puolta. Sosiaalisen toiminnan kenttää kuvaavat sekä *voimakentäksi* että *taistelukentäksi*. (Thomson 2008, 69–70) on käyttänyt vielä kolmatta metaforaa ja kuvannut kenttää itsenäisenä toiminta-avaruutena tai *pienoismaailmana*, joka toimii muista kentistä riippumatta. Seuraavana kentän määrittelyä sosiaalisena tilana tarkennetaan näiden kolmen metaforan avulla. Taistelukenttä-termi korvautuu jatkossa pelikentällä.⁵

Voimakenttä viittaa sosiaalisen todellisuuden vetäviin ja työntäviin voimiin. Kentän sisälle muodostuu voimien kenttä, jossa ”*välttämättömyydet pakottavat siellä olevia*” (Bourdieu 1998, 44). Kentällä on olemassa rakenne, joka on varsin pysyvä ja joka muodostuu toimijoiden voimasuhteiden tilana. Toimijat, niin instituutiot kuin yksilötkin, asettuvat tiettyihin aseisiin kentällä ja näin sosiaaliin tilaan muodostuu rakenne. *Asemat* kuvaavat toimijoiden välisiä voimasuhteita ja ennen kaikkea sitä, miten paljon toimijoilla on hallussaan kentän toiminnassa merkityksellisiä eli legitiimejä pääomia. ”Suhteellinen voima”, johon Bourdieu yllä esitellyssä määritelmässä viittaa, tarkoittaa juuri pääomia. Erilaisiksi muodostuneet voimasuhteet saavat kentän toimimaan magneettikentän tavoin niin, että kenttä vetää yhteen toimijoita, joilla on hallussaan samanlaisia pääomia ja taas työntää kauemmas toisistaan niitä toimijoita, joiden pääomat eroavat toisistaan. (Bourdieu 1998, 44; Bourdieu & Wacquant 1995, 129.) Kentän tarkastelu voimakenttänä korostaa sitä, että kentän perusmekanismina on erotelu, erojen tekeminen. Kentän suhteissa ollaan olemassa erojen kautta. (Bourdieu 1998, 43.) Voimakenttänä sosiaalisen tilan vetävät ja työntävät voimat tuovat esiin, mihin ero muodostuu, minkä pääoman hallinta ja tavoittelu erottelee

⁴ Bourdieu omat kenttätutkimukset käsittelevät mm. kirjallisuutta (1996b), koulutusta (1988, 1996b, Bourdieu & Passeron 1977), kulttuuria (1984, 1990b), televisiota (1999) ja uskontoa (1991a).

⁵ Bourdieulaisessa kenttää ja pääomaa koskevassa tieteellisessä retoriikassa viljellään monia sotaisia ja varsin fyysisiä termejä, kuten kamppailu ja taistelu. Omassa tutkimuksessani käytän näiden sijasta pelaamiseen ja neuvottelemiseen viittaavia ilmauksia. Nämä ovat ilmauksina yhtäläillä kuvailevia ja tavoitteena onkin mielikuvien kautta tuottaa ajatus jatkuvuudesta sekä pelien että neuvottelujen suhteen. Kentän säilymisen edellytys on, että peli on käynnissä ja neuvottelijoita riittää. Neuvottelujen osapuolille on tärkeää, että toimijat säilyvät kentällä ja mahdollisuus uusille neuvotteluille on avoimena. Sen sijaan äärimmilleen viedyissä taisteluissa juuri tämän jatkuvuuden estäminen on yksi keskeisimmistä tavoitteista. Vastustajan ei toivota palaavan taistelukentälle.

toimijat. Kaikkea erottautumista kentällä ei suinkaan tietoisesti tavoitella, vaan se tapahtuu kentän mekanismin tuottamana (Bourdieu & Wacquant 1995, 128).

Pelikenttänä (taistelukenttänä) sosiaalinen tila voidaan nähdä silloin, kun toimijat asemansa suomin keinoin pyrkivät muuttamaan tai säilyttämään kenttää sekä hyödyntämään omia pääomiaan, lisäämään ja muuttamaan niitä toisikseen (Bourdieu 1998, 44). Kentän peliin kuuluu, että osa toimijoista pyrkii säilyttämään kentän ja sille muodostuneet toimintatavat, koska kentän pysyminen ennallaan palvelee heidän etuaan. He haluavat säilyttää saavuttamansa aseman ja pääomilleen saadun arvon. Nämä vallan ja auktoriteetin haltijat toimivat kentällä säilyttävien mekanismien mukaan, kun taas niukkaressurssiset pyrkivät kyseenalaistamaan kentän toiminnan ja kumouksellisella strategioilla muuttamaan sitä.⁶ (Bourdieu 1985b, 106.) Vaikka toimintaa kentällä kuvataan alati käynnissä olevana pelinä ja kamppailunakin, se ei tarkoita, että kentillä olisi jatkuvasti avoimia konflikteja. Niukkaressurssisten toiminta saa harvakseltaan muotoja, joissa vastaanhangoittelu on suunniteltua ja tavoitteellista valtarakenteiden haastamista tai horjuttamista. (Emirbayer & Johnson 2008, 24.)

Kentän määrittely omana *pienoismaailmana* on perusteltua siksi, että jokaisella kentällä on oma logiikkansa (Bourdieu & Wacquant 1995, 132; Bourdieu 1998, 139). Bourdieu painottaa, että on olemassa kenttien yleisiä lakeja, joita voidaan selvittää. Peli kentällä on pysyvää, mutta kentästä riippuen vallantavoittelijoiden ja hallitsevien väliset neuvottelut saavat erilaisia muotoja. Kenttiä tutkimalla löydetään uusia yksittäisten kenttien ominaisuuksia, mutta syvennetään myös yleistä ymmärrystä kenttien mekanismeista. Tämän lisäksi kentän itsenäisyyttä toimintakehyksenä korostaa se, että kentällä vallitsee tietty *doksa* eli yhteinen jaettu, mutta useimmiten tiedostamaton ja näin myös kyseenalaistamaton käsitys siitä, millaiset arvot ja toimintatavat kentällä vallitsevat. (Bourdieu 1985b, 105–108.)

Kentän moninaisuudesta käsitteenä kertoo se, että kaikki nämä edellä esiteltyt metaforat kuvaavat kenttää joltain osin, mutta mikään niistä ei yksin anna riittävää kuvaa siitä, mistä kentässä on kyse. Bourdieun teoria kentistä on sovellettavissa erilaisille mitta-asteikoille, kooltaan hyvin erilaisiin sosiaalisiin tiloihin, sillä kaikissa näissä toteutuu samanlainen sisäinen sosiaalisen todellisuuden rakenteellinen jakautuminen vallanpitäjiin ja vallan alla oleviin (Emirbayer & Williams 2005, 692). Jokaisesta kentästä, pienimmästäkin, on löydettävissä sen sisäinen vallanjaon systeemi.

Kentän sisälle muodostuu oma ominainen tapa jakaa valtaa. Valta kiinnittyy tiettyihin pääomiin ja asemiin kentällä ja vallan kenttä aktivoituu, jos näissä tekijöissä tapahtuu muutosta. (Bourdieu 1998, 46.) Bourdieu nostaa kentistä erilleen *vallan kentän*, joka sijoittuu määräävyytensä vuoksi muiden kenttien yläpuolelle (Emirbayer & Johnson 2008, 25; Siisiäinen 2003, 209). Vallan kentällä Bourdieu viittaa sellaiseen kamppailujen kenttään, joka sosiaalisen järjestyksen määrittelyllä ohjailee muita kenttiä. Vallan kenttä on areena vallasta käytäville

⁶ Näiden ilmiöiden havaitseminen on myös yksi tapa tunnistaa kenttä, kun sitä lähdetään analyttisesti etsimään (Bourdieu 1985b, 106).

kamppailuille. Siellä määritellään, millaiset vallanmuodot saavat legitiimin aseman kentällä. (Swartz 2010, 47.) Legitimaation Bourdieu määrittelee toiminnan, asian tai vastaavan osalta tapahtuneeksi, kun siitä on tullut hallitseva eikä sitä tunnisteta tällaiseksi. Se tunnistetaan siis epäsuorasti ja hyväksytään kyseenalaistamatta asiana, joka kuuluu kentälle. (Bourdieu 1985b, 103.)

Kentän pelin pitää käynnissä pelaajien jakama *intressi* peliä kohtaan. Intressin (illuusion) käsitteellä Bourdieu kuvaa pelin merkitystä kentällä toimiville. Intressi merkitsee peliin panostamista ja siihen osallistumista. Käsitettä käytetään näin uudella tavalla, vähän tavallisesta käytöstään poikkeavasti. Bourdieulaista intressiä kuvaavat termeinä myös panos ja pyyde kentän peliä kohtaan. Jos yksilöllä ei ole intressiä kentän peliin, pelillä ei ole hänelle merkitystä eikä hänellä ole halua osallistua siihen. Peliin osallistumisessa nähdään mielekkäys, joka syntyy kentällä jaettavista eduista. Pelaamalla kentän peliä osallistujat osoittavat arvostavansa kenttää ja sen peliä. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126, 145.) Ilman intressiä peliin osallistuminen ei onnistu:

”Vaikka tulijat haluaisivatkin mullistaa kentän sisäiset voimasuhteet, he samalla tunnustavat sen panokset, eivätkä ole niille välinpitämättömiä. Joka haluaa tehdä kentällä vallankumouksen, hyväksyy sen keskeiset sanomattomat vaatimukset, ja tietää, että kenttä on tärkeä ja että sillä käytävä peli on riittävän tärkeä vallankumoukseen pyrkimiseksi.” (Bourdieu 1998, 132.)

Kentällä intressit ovat harvoin pelkästään yksilöllisiä. Bourdieu käyttää intressin käsitettä kenttää kuvatessaan osoittamaan nimenomaan kiinnostusta peliä kohtaan, jolloin ei ole kyse yksilöllisestä edun tavoittelusta. Tässä teoreettisessa yhteydessä oikea tulkinta intressi-käsitteestä jää liian kapea-alaiseksi, jos se rajataan koskemaan vain toimijan omaa etua. Intressi on ominainen pelille, jota kentällä pelataan ja joka saa aikaan erilaisia reaktioita kentän toimijoissa riippuen siitä, millaisessa asemassa nämä toimijat kentällä ovat (Emirbayer & Johnson 2008, 19).

Kenttä tässä tutkimuksessa. Monitasoisuutensa kautta kenttä avaa lasten toiminnan tarkasteluun niin lasten oman toimijuuden kuin yhteiskunnan rakenteellisten seikkojen vaikutukset. Kenttä on kiinnostava käsite, sillä sen avulla on mahdollista tunnistaa ja rajata pääomia, joista lapsilla on hyötyä päiväkodin vertaisryhmässä ja samalla tarkastella, miten rakenteet määrittelevät näitä pääomia. Kenttäteoretisoinnin mukaisesti vuorovaikutusta selittävät tekijät löytyvät rakenteista, selitys ei ole löydettävissä vain vuorovaikutuksesta itsestään (Emirbayer & Johnson 2008, 8–10). Tässä tutkimuksessa liikutaan ennen kaikkea vertaisryhmän tasolla. Kenttäanalyysin kautta on mahdollista etsiä vastausta siihen, mikä erottelee toimijoita toisistaan ja miten näitä erotteluja tehdään.

Kentän käsitettä käytetään tässä tutkimuksessa analyttisenä välineenä, jolla selitetään lasten päiväkotiryhmän sosiaalista vuorovaikutusta ja siellä tapahtuvaa pääomien käyttöä. Päähuomio on siinä, miten lapset rakentavat asemaansa kentän toiminnassa. Tutkimus siis lähtee oletuksesta, että minkä tahansa päiväkotiryhmän arjessa saattaa muodostua bourdieulainen kenttä tai kenttiä.

Päiväkotiryhmä edustaa kenttää yhteiskunnan mikrotasolla. Päiväkoti liittyy elimellisesti nykyaikaiseen lapsuuteen ja sen määrittelyyn yhteiskunnan eri tasoilla. Toisin sanoen, päiväkoti ja esiopetus pitää ymmärtää relationaalisesti osana laajempaa lapsuuden kontekstia ja sen historiaa. Tämän vuoksi myös se, mitä lapsuuden kentällä on tapahtunut ja tulee tapahtumaan, vaikuttaa päiväkotikentän muodostumiseen. Unohtaa ei sovi myöskään fyysisen ympäristön ja paikan vaikutuksia kentän määrittelyyn. Päiväkoti kenttänä liittyy hierarkkiseen ja moniulotteiseen lapsuuden kenttään, mutta myös horisontaalisesti osaksi ympäröivää yhteisöä ja sen monia kenttiä. (Ks. esim. Connolly 1998, 2000 & 2004).

Päiväkotia ei näin ollen voi pitää yksinomaan autonomisena kenttänä, vaan sitä ympäröivät kentät määrittävät monin tavoin päiväkotikenttää. Näiltä ympäröiviltä kentiltä valuu päiväkotiin monia vaikutteita, jotka voivat muuttua intresseiksi ja arvostetuiksi pääomiksi myös tällä kentällä. Päivähoitoa ja esiopetusta määrittävät erilaiset opetussuunnitelmat ja lainsäädäntö. Nämä tekijät tulevat päiväkotiin ulkopuolelta, yhteiskunnan monilta tahoilta ja ovat usein yhteiskuntapoliittisen toiminnan värittämiä.⁷ Päivähoitoon vaikuttavat myös erilaiset toimintakulttuurit, varhaiskasvatushenkilöstön ammatilliset käytännöt ja käsitykset lapsuudesta sekä media ja yhteiskunnallinen keskustelu. Nämä tekijät ovat puolestaan kulttuurisesti painottuneita eivätkä niinkään ohjaa velvoittavasti, mutta ovat osa sitä laajempaa yhteisöä, jossa päivähoitotoimintaa nykyisin toteutetaan ja näin myös vaikuttavat siihen. Lisäksi niin lapset kuin aikuisetkin ovat osallisina monissa päiväkodin ulkopuolisissa yhteisöissä, jotka tulevat toimijoiden mukana osaksi päiväkotia ja sen kenttiä. Koko tämä laaja ja monitahoinen kirjo yhteiskunnan pieniä ja isoja ilmiöitä on luomassa sitä, millainen kenttä päiväkoti on.

Vaikka päiväkoti kenttänä on eittämättä monien ja monenlaisten ulkopuolelta tulevien tekijöiden ohjaama, jää sinne piirteitä, jotka tukevat kenttäanalyysin kautta tapahtuvaa tarkastelua. Päiväkodin vertaisryhmä on kenttä siinä mielessä, että lapsille muodostuu siellä asemat, jotka määrittävät heidän keskinäisiä suhteitaan ja paikkaansa yhteisössä. (Ks. Devine 2009; Petersson 2004). Institutionaalinen asema antaa aikuisille määräysvallan suhteessa lapsiin, mutta valta on kentällä paljon monimutkaisempi ilmiö. Pelit vallasta ja asemasta saavat moninaisia muotoja eivätkä aikuisetkaan ole näiden pelien ulkopuolella. (Reay 2006, 172.) Asema opettajana tai aikuisena ei tarjoa suvereenia valta-asemaa päiväkotiryhmän kentällä, vaan sekin on pelin kohteena ja toisinaan lapset ohittavat aikuiset määräysvallassa. Peli asemien määrittelemisestä ja tunnustuksen saamisesta on päiväkodissa jokapäiväistä. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että suurin osa tästä pelistä käydään tiedostamatta.

⁷ Jarmo Kinos (1997, 2009) on tutkinut suomalaista päivähoitoa ja päiväkotia kenttänä eri ammattiryhmien ja professionaalisuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatusta teollisen oppiaineen muodostamana kenttänä norjalaisessa kontekstissa on tutkinut puolestaan Torill Strand (2006).

2.2 Pääoma

Pääoma on käsite, jonka avulla voidaan tarkastella toimijoiden sijoittumista sosiaalisen tilaan (Bourdieu 1985a, 726). Pääoma on voimavara osallistua sosiaaliseen toimintaan. Pääomat luovat toimijalle edellytykset osallistua ja menestyä kentän pelissä. Juuri kentällä käytävästä pelistä johtuu, että kaikilla kentän tuotteilla ja toiminnoilla on arvo, joka määrittää sitä, mitä muita kentän tuotteita kyseisellä toiminnalla tai tuotteella voi hankkia. Tämä arvonmäärittely johtaa siihen, että pelissä on kyse myös vallasta ja siksi kyvyt, taidot ja ominaisuudet ovat pääomia. (Grenfell & James 1998, 20.)

Bourdieu (1986) on määritellyt pääomalle kolme perusmuotoa, jotka ovat taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma. *Taloudellinen pääoma* on rahaa ja helposti rahassa arvonsa mittauttavaa omaisuutta. *Kulttuurinen pääoma* jakautuu kolmeen muotoon: ruumiillistuneeseen, esineellistettyyn ja institutionalisoituun. Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma viittaa pitkäkestoihin mielen ja ruumiin taipumuksiin, jotka on sisäistetty osaksi omaa toimintaa. Esineellistetty kulttuurinen pääoma on puolestaan erilaisten kulttuurisesti merkittäviksi tunnustettujen hyödykkeiden ja esineiden omistamista ja hallintaa. Institutionalisoitunutta kulttuurista pääomaa saavutetaan suorittamalla tutkintoja, hankkimalla arvonimiä ja koulutuksen tuottamia pätevyyskatsauksia. *Sosiaalinen pääoma* puolestaan muotoutuu sosiaalisista suhteista ja verkostoista, joihin toimija kuuluu. (Bourdieu 1986, 243.) Mikä tahansa näistä pääomista voi saada arvon myös *symbolisena pääomana* (ks. luku 2.2.3), joka on Bourdieun nimeämä neljäs pääoman muoto (ks. esim. Bourdieu 1984, 291; 1998, 141).

Edellä esitelty määrittely muodostaa raamit, joiden mukaan pääomat saavat aina kullekin kentälle ominaiset muotonsa. Määritelmät pilkkovat pääomajajit irti toisistaan, mutta käytännössä niiden erottaminen on usein vaikeaa. Pääomien määrittelyt ja arvot saattavat vaihdella suurestikin eri kentillä. Samanaikaisesti, kun mikä tahansa resurssi voi toimia pääomana, jos se tunnustetaan eli legitimoidaan kentällä, mistään asiasta ilman, että sitä tarkastellaan osana kenttää, ei voida varmuudella taata sen arvoa pääomana (Bourdieu & Wacquant 1995, 126). Bourdieu (1986, 247) korostaa, että pääomat tarvitsevat toimiakseen kentän, jossa ne otetaan käyttöön ja jolla niiden arvo mitataan. Pääomat voidaan määritellä vain osana sitä kontekstia, jossa ne ilmenevät. Irrotettuna kontekstistaan pääomien merkitys katoaa ja selitysvoima loppuu.

Toinen tärkeä piirre sen lisäksi, että pääomat määrittyvät kentän mukaan, on, että ne ovat ennen kaikkea *kentän ominaisuuksia*, eivät yksilön. Niin pääomien kuin kenttienkin analysointi tapahtuu yksilöiden kautta, mutta yksilöt eivät ole varsinainen tutkimuskohde. Heidän toimintaansa analysoimalla päästään käsiksi kentän sosiaalisiin suhteisiin, käytäntöihin ja niiden vaikutuksiin. (Bourdieu & Wacquant 1995, 135.) Kun toimijalla voidaan osoittaa olevan kentällä arvostettuja pääomia, ne tuottavat hänelle henkilökohtaisesti etua siinä sosiaalisessa tilassa. Mutta kun tarkastellaan sosiaalista tilaa, on kyse ennen kaikkea siitä, miten suhteet kentällä järjestyvät ja millaisia asemia kentän toimi-

joille pääomien johdosta muodostuu. Arvostettujen pääomien hallinta kentällä tuo mukanaan mahdollisuuden muuttaa kenttää ja parantaa asemaa siellä (Swartz 2010, 46).

Pääomat ovat yksi muoto vallasta (vallasta tarkemmin luvussa 2.2.3.), mikä tulee esiin kentillä käytävissä peleissä ja neuvotteluissa. Kentät ovat syntyneet pääomien ja pääomayhdistelmien ympärille. Kentän pelissä tuotetaan, kierrätetään ja hankitaan sille kentälle tyypillisiä pääomia, jotka vaihtelevat kentästä riippuen. (Swartz 2010, 46–47.) Pääomia ei yleensä määritellä vain yksittäisissä käyttötilanteissa, vaan ne ovat saaneet arvonsa kentällä osana laajempia prosesseja, pitkän ajan kuluessa. Pääomat eivät ole olemassa vain 'tässä ja nyt', vaan ne muodostuvat menneen ja nykyisen käytön yhteisvaikutuksesta, kentän rakenteen ohjaamina ja erottautumisena muista pääomista. Jotta yksilöllä hallussaan oleva pääoma toimii kentällä, sen pitää tavalla tai toisella vastata rakenteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Rakenteissa pitää olla piirre, joka peilaa yksilön pääoman takaisin. Ilman tätä vastaavuutta resurssi ei toimi pääomana kentällä. (Emirbayer & Johnson 2008, 3.) Bourdieu itse kuvaa kentän vaikutusta resursseihin seuraavasti: *"Voimme ajatella kenttää tilana, missä kentän vaikutuksesta johtuu, ettei pelkästään johonkin objektiin kuuluvilla ominaisuuksilla voi selittää, mitä objektille tapahtuu, kun se kulkee tuon tilan poikki."* (Bourdieu & Wacquant 1995, 128.)

Bourdieu jakaa kentän pelin pääomien näkökulmasta kahteen ulottuvuuteen: peliin pääomien jakautumisesta ja peliin legitiimin pääoman määrittelystä kentällä. Ensimmäinen näistä koskee peliä arvostettujen pääomamuotojen kasvattamisesta ja yhden pääoman vaihtamista toiseksi, arvostetummaksi pääomaksi. Jälkimmäinen on peliä symbolisesta vallasta ja siitä, kenellä on oikeus määrätä kentällä merkityksellisimmistä pääomista. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126; myös Swartz 2010, 46–47.) Pääomat ovat siis kentällä käytössä osana erilaisia pelejä, joilla on erilainen painoarvo kentän rakentumisessa.

Pääomien hankkimiseen ja hallintaan liittyy kiinteästi ajatus siitä, että ne karttavat ajan kuluessa ja niiden eteen nähdyn vaivan ja työn tuloksena. Ne ovat kasautunutta työtä ja luovat edellytyksiä toinen toisilleen. Taloudellinen pääoma mahdollistaa erilaisten kulttuurisen pääoman piiriin kuuluvien ilmiöiden toteuttamisen. Rahalla voi hankkia niin tavaraa, kokemuksia kuin koulutustakin. Sosiaalinen pääoma taas voi puolestaan avata pääsyn kulttuurisen pääoman kartuttamisen kannalta tärkeisiin suhteisiin ja päinvastoin. Pääomien kietoutuminen toisiinsa ja niiden kesken tapahtuva muuntuminen johtaa siihen, että pääomat eivät ole yhtäläisinä tarjolla kaikille. Myös se, että tiettyjä pääomia voi tavoitella vain tietyillä kentillä, asettaa yksilöitä eriarvoiseen asemaan suhteessa pääomien tavoittamiseen. Tämä saa aikaan "mahdollisuuksien epätasa-arvon". (Bourdieu 1986, 241–242.) Runsaasti kentällä arvostettuja pääomalajeja hallussaan pitävät toimijat muodostavat kentän *eliitin*, joka usein pyrkii omalla toiminnallaan ja kentän peliin osallistumisellaan varmistamaan ensinnäkin erottautumisen ja toisaalta aseman säilyttämisen, siis kentällä arvostettujen pääomien säilymisen ennallaan (Bourdieu 1984, 101–114).

Kentälle tulevien toimijoiden pääomavalikoimat ovat määrältään tai sisällöltään erilaisia. Osalla tulijoista on hallussaan jo pääomia, jotka sopivat kentälle. Heille on esimerkiksi kotona kasvatuksen ja perheen elämäntavan myötä keräytyneitä pääomia, joiden avulla he ovat heti kentälle tullessaan toisia taitavampia pelaajia. Vastaavasti on myös niitä pelaajia, joilta nämä edellä mainitut edut puuttuvat. Kenttä on kuitenkin dynaaminen tila, joten valitsemille on aina mahdollisuuksia. Peli on käynnissä ja pelin mahdollisuudet tarjolla. Ilman tätä mahdollisuutta sosiaalinen tila ei ole kenttä. Kuitenkin samalla on totta, että niiden toimijoiden, joiden pääomat paremmin sopivat kentälle, todennäköisesti menestyvät kentällä muita paremmin. (Grenfell & James 1998, 21.) Tämä tiivistys kentän toiminnasta osoittaa, että pelaaminen on mielekästä, koska sillä on mahdollista saada aikaan muutosta ja vaikuttaa niin pääomiin kuin kenttäänkin. Toimijat eivät ole rakenteiden armoilla eikä pelin lopputulosta voida ennalta löydä lukkoon.

Pääoma bourdieulaisessa kehyksessä on itsessään neutraali käsite eikä lähtökohtaisesti arvota joitain resursseja toisia enemmän. Pääomien sitoutuminen kenttään tarkoittaa siis sitä, että omalla kentällään pääomat ovat arvostettuja ja niiden hallintaa tavoitellaan. Pääomaksi muodostuneet resurssit eivät kuitenkaan aina yksiselitteisesti kaikissa yhteyksissä tuota etua haltijalleen. Nuorten miesten väkivaltaista katukulttuuria Oslossa tutkinut Sveinung Sandberg (2008, 157) osoittaa, että kaduilla pätevän 'katupääoman' kasvattaminen johtaa näiden miesten entistä voimakkaampaan syrjäytymiseen yhteiskunnan valtakulttuurista. Vaikka vertaus väkivaltaisen katukulttuurin ja päiväkodin lapsiryhmän välillä on eittämättä karkea, niin näitä ryhmiä yhdistävänä piirteenä voidaan pitää sijoittumista marginaaliin valtakulttuuriin nähden. Myös lapsiryhmässä voi muodostua pääomia, jotka lasten kesken muodostuvalla kentällä ovat arvostettuja, mutta jotka suhteessa aikuisiin heikentävät lapsen asemaa (ks. esim. Connolly 2004). Tällainen pääoma saattaa tulla esiin esimerkiksi rohkeutena rikkoa tai kyseenalaistaa aikuisten asettamia sääntöjä. Arvostuksen hankkimiseen lasten silmissä kentällä tarvitaan toisinaan erilaisia pääomia kuin mitä aikuiset arvostavat.

Pääomat tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa kulkevat rinnan käsitteet resurssi ja pääoma. *Resurssit* ovat lähtökohdiltaan yksilötasoisia ja käsitteenä sillä viitataan kaikkiin niihin taitoihin, taipumuksiin ja tavaroihin, joita lapselle on ominaisuuksiensa, taustansa ja kokemustensa perusteella kertynyt. Yksilöllä voi olla lukemattomia toimintaresursseja – jokainen lapsi saapuu päiväkotiin reput ja taskut täynnä erilaisia aineellisia ja aineettomia resursseja – joiden kanssa hän osallistuu lukuisille erilaisille toiminta-areenoille arjessaan, alkaen omasta perheestä. Monia näistä resursseista esitellään päiväkodissa tavalla tai toisella, sanallisesti ja toiminnallisesti, mutta vain osa niistä muuntuu päiväkodissa pääomiksi, jotka auttavat lasta saavuttamaan arvostusta ja ylläpitämään tai parantamaan asemaansa sosiaalisissa suhteissa. Toimintaresurssin ja pääoman välinen määritelmällinen ero tämän tarkastelun valossa on siinä, että resurssista muodostuu pääomaa kun se otetaan käyttöön vertaisryhmässä ja se alkaa vai-

kuttaa ryhmän sisällä. Tutkimuksen päähuomio kiinnittyy lasten toimintaan vertaisryhmästä muodostuvassa sosiaalisessa tilassa, jossa resurssit ovat tuottamassa sisältöä osallistumiselle. Pääomat puolestaan nähdään vaikuttamisen välineenä.

Seuraavana tässä luvussa otetaan lähempään tarkasteluun pääoman eri lajit. Kulttuurisen pääoman rinnalla tarkastellaan samalla myös taloudellista pääomaa. Sosiaalinen pääoma saa oman alalukunsa ja pääomien tarkastelu päättyy symbolisen pääoman määrittelyyn.

2.2.1 Kulttuurinen pääoma

Kulttuurista pääomaa on pidetty yhtenä Bourdieun merkittävimmistä ja vaikuttavimmista käsitteistä (Robbins 2008, 34; Swartz 1997, 287). Bourdieu päätyi tutkimuksissaan muodostamaan kulttuurisen pääoman käsitteen, kun hän tarkasteli 1960-luvun Ranskassa eri sosiaaliluokkia edustavien lasten menestymistä koulussa (Bourdieu & Passeron 1977). Kulttuurinen pääoma tuotti näiden tutkimusten myötä merkittävän uuden näkökulman koulutuksen periytyvyyteen ja ennen kaikkea siihen, että koulutus suosii ja uusintaa keskiluokkaista elämäntapaa. Bourdieu osoitti, ettei koulumenestys olekaan kiinni yksilön lahjakkuudesta, vaan koulutus rakenteellisena ilmiönä ohjaa sitä, millainen eteneminen opintiellä on mahdollista. Yksilölle koulua tärkeämpi kulttuurisen pääoman tuottaja voi olla kotona oleva koulutuksellinen ”sijoitus” eli se, millainen kulttuurinen pääoma vanhemmilla on hankittuna ja millaisena he siirtävät sen lapsilleen. Koulu peilaa lapsille takaisin keskiluokkaista arvomaailmaa ja tällöin ne lapset, jotka jo kotoa ovat omaksuneet tämän mallin mukaiset pääomat luontevasti itselleen sopiviksi, ovat etulyöntiasemassa hyödyntämässä sitä, mitä koululla on heille tarjottavana. (Bourdieu 1986, 243–244.) Kulttuurinen pääoma on käsitteenä merkittävä myös siinä mielessä, että Bourdieu haastoi sen avulla taloudellisen pääoman ylivallan yhteiskunnan hierarkkisia järjestyksiä selittävänä tekijänä ja osoitti, että kulttuuri ja kulttuurinen pääoma toimivat vastapoolina taloudelliselle pääomalle jaettaessa valtaa sosiaalisessa tilassa (Swartz 1997, 288). Tätä taloudellisen reduktionismin kritiikkiä on pidetty yhtenä Bourdieun ajattelun keskeisistä tavoitteista (Siisiäinen 1986).

Bourdieu on kutsunut kulttuurista pääomaa myös *tiedolliseksi pääomaksi*. Tällä tavalla hän on halunnut korostaa tämän pääomalajin yleisyyttä ja kattavuutta (Bourdieu & Wacquant 1995, 149). Voidaan ajatella, että tiedollisena pääomana kulttuurinen pääoma pitää sisällään kaiken tiedostetun ja tiedostamattomankin tiedon, jota toimijalle on kertynyt. Kulttuurisen pääoman voi kiittää olevan ruumiillistuneessa muodossa legitimoitunutta eli hyväksyttyä tietoa ja käytöstä (Bourdieu 1986, 244). Näin määriteltynä tiedollinen pääoma yhdistyy erityisesti kulttuurisen pääoman ruumiillistuneeseen muotoon, jota voikin pitää kulttuurisen pääoman ytimenä.

Ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman suhteellisesti suurempi painoarvo kulttuurisen pääoman muotojen joukossa tulee ilmi siinä, että esineellistynyttä kulttuurista pääomaa ei voi erottaa ruumiillistuneesta kulttuurisesta pääomasta. Erilaisten merkityksellisten esineiden tai tavaroiden hyödyntäminen ei onnistu

ilman sisäistettyä ymmärrystä siitä, mitä kentällä arvostetaan, ja siihen tarvitaan ruumiillistuneessa muodossa olevaa kulttuurista pääomaa. Näin määrittelyssä kierrytään takaisin ajatukseen, että kulttuurinen pääoma on ennen kaikkea legitimoitua tietoa ja osaamista siitä, miten kenttä toimii ja miten siellä on edullisinta toimia. (Bourdieu 1986, 246.)

Kulttuurinen pääoma tässä tutkimuksessa. Kulttuurinen pääoma saa Bourdieun teoretisoinnissa varsin konkreettiset olemassaolon muodot. Päiväkodin käytännössä niistä tulevat esiin osaamiseen ja omistamiseen liittyvät puolet eli ruumiillistunut ja esineellistynyt kulttuurinen pääoma. Kuten edellä kävi ilmi Bourdieun (1986, 248) jaottelussa kulttuurisella pääomalla on myös institutionalisoitu muoto, joka viittaa koulutusuralla ja muissa vastaavissa instituutioissa hankittuihin tutkintoihin ja pätevyysiin. Lapsille tällaisia meriittejä ei yhteiskunnassa juuri ole.⁸

Kulttuurisella pääomalla on erilaisia ilmenemismuotoja, mutta lisäksi sisäisessä painotuksessa on eroja siinä, millaisessa muodossa kulttuurinen pääoma on haltijalleen ensisijaisesti arvokasta tai hyödyllistä. Nämä ilmiöt voidaan havaita, kun tarkastellaan lasten kulttuurista pääomaa. Erilaisten kulttuurisesti merkityksellisten ja arvostettujen hyödykkeiden hallinta on tärkeää lasten välisissä suhteissa. Niistä rakentuu lasten esineellistynyt kulttuurinen pääoma. Sillä on läheinen yhteys taloudelliseen pääomaan, joka lapsilla tarkoittaa yleensä omassa perheessä saatavilla olevia taloudellisia edellytyksiä. Päiväkotiin nämä taloudellisen pääoman mahdollistamat hankinnat tulevat lapsen mukana muuntuneena kulttuuriseksi pääomaksi. Esineellistynyttä kulttuurista pääomaa voivat olla tavarat ja vaatteet, joiden arvoa mitataan lasten keskinäisissä neuvotteluissa. Taloudellinen pääoma mahdollistaa erilaisten kokemusten ja osaamisen hankinnan vaikkapa lomamatkoina ja harrastuksina, jotka voivat toimia myös päiväkodissa ruumiillistuneena kulttuurisena pääomana. Taloudellisella pääomalla⁹ sinänsä on varsin mitätön rooli päiväkodin arjessa. Lasten omana pääomana se ei juuri näy. Perheen varallisuus voi tulla päiväkodissa esiin, mutta tällöin ei ole kyse lapsen omasta taloudellisesta pääomasta (ks.

⁸ Vuoden mittaisen esiopetuksen suorittaminen ei suomalaisessa yhteiskunnassa juuri näy näydy koulutussaavutuksena, joka erottelisi 6-vuotiaita. Suurimpana syynä tähän on eittämättä se, että valtaosa lapsista hankkii tämän ”pätevyyden” (ks. Sauli & Säkkinen 2007). Esiopetusta voi kuitenkin pitää tietyllä tapaa institutionalisoituneen kulttuurisen pääoman yhtenä muotona, koulutusuran ensimmäisenä kvalifikaationa. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat esiopetusryhmäläisinä kaikki yhdenvertaisessa asemassa keskenään tämän pääomalajin suhteen. Esiopetus instituutiona ei siis toimi erontekojen välineenä. Toisin on tilanteessa, jossa tarkastellaan esiopetusta käymättömien ryhmää. Tämän ”pätevyyden” puute saattaa olla koulumaailmassa erotteleva tekijänä.

⁹ Bourdieulle (1998, 138) taloudellinen pääoma on keskeinen ja hän näkee, että muut pääomamuodot pyritään monesti viime kädessä muuntamaan taloudelliseksi pääomaksi. Bourdieun tekemällä teoretisoinnilla on tärkeä merkitys pääomista käytävässä keskustelussa, sillä se on laajentanut pääoma-käsitettä koskemaan myös kulttuurista ja sosiaalista pääomaa ja osoittanut että kulttuurisella ja sosiaalisella pääomalla on varauksetonta merkitystä ja niistä käydään kamppailua. Yhteiskunta ei rakennu yksin taloudellisen pääoman ja sen tavoittelun varaan. (Bourdieu 1984; 1986.)

myös Lehtinen 2000). Tästä syystä taloudellinen pääoma itsenäisenä pääomamuotona jää pois myöhemmästä empiirisestä tarkastelusta.

Kulttuurisen pääoman tiedollinen ulottuvuus on tärkeä myös päiväkodissa. Sen avulla lapset ammentavat käyttöönsä niitä resursseja, joita heillä ja heissä on. Tieto siitä, miten ryhmässä toimitaan ja miten ryhmä toimii avaa lukemattomia mahdollisuuksia vaikuttaa ja käyttää omia resursseja, muuntaa niitä pääomaksi. Jos lapselta puuttuu tällainen pelisilmä, erilaisten sosiaalisten neuvottelujen voi olettaa päätyvän hyvin helposti umpikujaan ja konflikteihin. Kulttuurista pääomaa on kyky toimia niin, että ottaa käyttöön itsellä olevat taidot ja kokemukset.

Lasten välisissä neuvotteluissa pääomien arvoissa on väljyyttä. Pääomien arvot voivat päiväkodissa muuttua nopeastikin eikä arvoilla välttämättä ole vakautta ja pysyvyyttä. Tämä on osin ristiriidassa edellä esitellyn määritelmän ja aikuisten välisissä suhteissa tehtyjen pääomamäärittelyjen kanssa. Ajan myötä kertymistä ja kerryttämistä pidetään kulttuurisen pääoman muodostumisessa usein merkittävänä (Bourdieu 1986, 244). Lasten kulttuurisesta pääomasta tämä ulottuvuus kuitenkin puuttuu, sillä nuoresta iästään johtuen lapset ovat vasta vähän aikaa keränneet omia kulttuurisen pääoman kokoelmia ja samasta syystä myös kokemusta erilaisista pääomista on kertynyt vielä vähäisesti aikuisiin verrattuna. Kokemusmaailma, jota vasten pääomia arvotetaan, on erilainen. Monet lelut ja tavarat voivat menettää arvonsa äkkiarvaamatta; silloin tarvitaan ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa, jonka avulla voidaan suuntautua uudelleen pääomien arvioinnissa. Lasten pääomaneuvottelujen väljyyttä osoittaa se, että kulttuurisen pääoman arvon saavuttaneet esineet voivat olla hinnaltaan varsin edullisia. Neuvottelut voivat tuottaa hetkellisesti jopa käytetylle karkkipaperille arvon tavoiteltuna pääomana. Tällä tavalla moninaisesti ja alati muuttuvissa pääomaneuvotteluissa ehdoton edellytys selviytymiselle on päiväkodin arjen käytäntöjä koskeva runsas ruumiillistunut kulttuurinen pääoma.

2.2.2 Sosiaalinen pääoma

Sosiaalisen pääoman kuvaamisessa ydin on verkostoissa ja ryhmäjäsenyyksissä. Sosiaalisella pääomalla¹⁰ kuvataan yksilön olemassa olevia ja hänelle mahdollisista sosiaalisista suhteista muodostuvaa verkostoa eli sitä, kuinka laajasta verkostosta on kyse ja keitä siihen kuuluu. Toinen yhtä tärkeä tekijä sosiaalisen pääoman määrittelyssä on sillä, millaisia pääomia toimija voi tavoittaa tai saada niiltä toimijoilta, jotka kuuluvat hänen verkostoonsa. Sosiaalinen pääoma on

¹⁰ Jos sosiaalisen pääoman määrittelyssä kurkistetaan Bourdieun teorian ulkopuolelle, törmätään kirjavaan ja laajaan tieteelliseen keskusteluun. Bourdieun lisäksi sosiaalisen pääoman tutkimuksen parissa merkittävää työtä ovat tehneet erityisesti James Coleman (1988) ja Robert D. Putnam (1993; 2000). Oma tarkasteluni kiinnittyy kuitenkin yksiselitteisesti Bourdieun tekemiin määrittelyihin sosiaalisesta pääomasta ja sitä tarkastellaan osana tästä ja muista käsitteistä muodostuvaa teoreettista kokonaisuutta. Tämän vuoksi en puutu näihin muihin tapoihin määrittellä sosiaalista pääomaa, mutta todettakoon, että Colemanin ja Putnamin sosiaalinen pääoma viittaa tarkasti ottaen varsin erilaiseen ajattelutapaan kuin mitä Bourdieu edustaa.

siis myös antamista ja saamista, jota tapahtuu sosiaalisissa suhteissa. Suhteet todentuvat vastavuoroisena tuntemisena ja tunnustamisena, hyväksyntänä. (Bourdieu 1986, 248.)

Sosiaalinen pääoma eroaa muista pääomamuodoista siinä, miten ja millaisena se on olemassa. Siinä missä kulttuurinen ja taloudellinen pääoma voivat saada hyvinkin konkreettisia muotoja asioina ja esineinä, sosiaalinen pääoma on olemassa vain käytännöissä, joilla sitä toteutetaan. (Bourdieu 1986, 257; Bourdieu & Wacquant 1995, 149.) Konkreettisimmillaan sosiaalista pääomaa on jäsenyys tietyssä nimetyssä ryhmässä. Kuuluminen merkittävään ryhmään voi lisätä jäsenten arvostusta muiden silmissä. Koska sosiaalinen pääoma ei kiinnity konkreettisiin muotoihin, sen ylläpitäminen vaatii alati toimimista siinä sosiaalisessa verkostossa, jonka sosiaalinen pääoma yhdistää. Sosiaalinen pääoma pysyy yllä jatkuvan sosiaalisen toimeliaisuuden ja merkityksellisen (tietoisesti tai tiedostamatta) yhteydenpidon kautta. (Bourdieu 1986, 249–250.)

Kun arvioidaan sosiaalisen pääoman määrää, kiinnittyy huomio toimijan sosiaalisen verkoston laajuuteen. Miten laaja on se verkosto, jossa toimija voi liikkua, tulla tunnistetuksi ja tunnustetuksi sekä jakaa pääomia, niin omiaan kuin verkostoon kuuluvien muiden toimijoiden pääomia. Tämä jakaminen voi olla materiaalista tai symbolista ja sen kautta vahvistetaan entisestään keskinäistä suhdetta ja sosiaalista pääomaa. Vaihto muuttaa vaihdetut asiat tai esi- neet merkeiksi tuntemisesta. Sosiaalisen pääoman yhteys valtaan näkyy ryhmässä yleensä niin, että joku tai jotkut saavat runsaan sosiaalisen pääoman kautta myös vallan edustaa ryhmää ja puhua sen puolesta. Näin ollen voidaan todeta, että sosiaalinen suosio osaltaan ilmentää, keille sosiaalista pääomaa on kertynyt. (Bourdieu 1986, 249–251.)

Sosiaalinen pääoma avaa pääsyn verkostoihin ja niissä olevien mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Tämä on merkittävää toimijan kaikkien pääomien hyödyntämisen kannalta. Runsa sosiaalinen pääoma voi olla selitys sille, miksi toisilla samat kulttuuriset ja taloudelliset pääomat näyttävätkin ”tuottoisempina” kuin jollakulla toisella. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126.)

Sosiaalinen pääoma tässä tutkimuksessa. Lasten vertaisryhmässä, erityisesti päiväkotiryhmässä, jossa taloudellista pääomaa ei juuri käytetä, sosiaalisen pääoman merkitys korostuu. Jos lapsella on sosiaalista pääomaa, tunnustettu asema vertaisryhmän verkostossa, on hänen helpompi löytää keinoja saavuttaa muita pääomia ja saada myös tunnustusta omille pääomilleen, jotka on hankittu ehkä joilla muilla kentillä (esim. kotona). (Ks. Devine 2009.) Sosiaalisen pääoman avulla lapset pystyvät päiväkodissa kompensoimaan muiden pääomien vähäisyyttä tai puutetta, mutta myös tehokkaammin kasaamaan kulttuurista pääomaa itselleen. Puolestaan sosiaalisen pääoman puuttuessa muiden pääomien runsaus ei riitä tätä puutetta korvaamaan. (Lehtinen 2000.) Sosiaalinen pääoma on päiväkodin arjessa esillä niin lasten verkostoina kuin ryhmässä tunnustettuna suosiona ja arvostuksena. Lasten keskinäiset suhteet ja ryhmään osallistuminen vapaassa toiminnassa pohjautuvat juuri sosiaaliseen pääomaan, sen jakautumiseen keskinäisenä tunnustamisena suhteissa.

2.2.3 Symbolinen pääoma ja valta

Bourdieuun neljäs pääoman muoto on symbolinen pääoma. Se kokoaa pääomalajit yhteen. Symbolinen pääoma ei ole vain tietynlajista pääomaa, vaan mistä tahansa pääomasta voi tulla kentällä symbolista, kun se tunnustetaan merkinä jostakin kentän tärkeästä ja keskeisestä ilmiöstä. Kaikki riippuu siis siitä, saako pääoma kentällä osakseen sellaisen arvon ja tunnustuksen, jotka muuttavat sen symboliseksi pääomaksi. (Bourdieu 2000, 242.) Tällaisen arvon ja tunnustuksen saatuaan pääoma ei tule enää tunnustetuksi pääomana, vaan ennen kaikkea oikeutettuna pätevyytensä, legitiiminä pääomana, omalla kentällään (Bourdieu 1986, 245). David Swartz (1997, 43) analysoi symbolisen pääoman käsitettä toteamalla, että se on vallan (power) muoto, jota ei kuitenkaan tulkita vallaksi, vaan esimerkiksi tunnustuksen, arvostuksen ja kunnioituksen kautta tulevana legitimaationa, hyväksyntänä ja itsestäänselvyytenä. Symbolinen pääoma ei näin ollen ole pääomaa sillä tavalla kuin edellisissä luvuissa on pyritty eri pääomalajeja kuvailemaan. Sosiaalinen pääoma tosin on aina myös symbolista pääomaa, koska se perustuu juuri ryhmässä saadulle tunnustukselle ja arvostukselle (Bourdieu 1986, 257).

Symbolinen pääoma antaa merkittäviä vaikutusmahdollisuuksia kentän valtasuhteita koskevassa pelissä. Sen saavuttaminen edellyttää tunnustusta, jonka voi saada vain muilta saman pääoman haltijoilta tai muilta samoihin peleihin osallistuvilta toimijoilta. Vain he voivat tunnistaa pääoman arvon ja siihen liittyvät merkitykset. Kentällä arvostettu pääoma toimii symbolisena pääomana, kun sen avulla voidaan saavuttaa valtaa määrittellä kenttää. Tämä valta näyttäytyy tunnustettuna asemana kentällä. Tällaisesta asemasta puolestaan on mahdollista ryhtyä määrittelemään kenttää, sitä mitä kentällä pidetään arvossa, mitkä meriitit tunnustetaan. Symbolisen pääoman vaikutuksesta pääomien epätasainen jakautuminen kentällä alkaa näyttää eriarvoisuudelta. Pääomalajien ja niiden jakautumisen välillä havaittavat objektiiviset erot alkavat näyttää hierarkkisilta. Symbolinen pääoma yhdessä symbolisen vallan kanssa antaa avaimet määrätä pääomien arvoa kentällä ja sitä, miten pääomalajeja voi muuntaa toisikseen, millainen ”vaihtokurssi” pääomilla on. (Bourdieu 2000, 187, 242.)

Bourdieu (2000, 240) kirjoittaa *Pascalian Meditation* -teoksessa varsin vahvasti sosiaalisen maailman ja siellä saadun tunnustuksen merkityksestä yksilön olemassaololle: ”Sosiaalinen maailma antaa sen, mikä on harvinaislaatusinta, hyväksynnän ja huomioonottamisen. Toisin sanoen, hyvin yksinkertaisesti, syyn olemassaololle”.¹¹ Symbolinen pääoma on arvostusta, nähdyksi tulemistä, kunnioitusta ja merkitystä yksilönä. (Bourdieu 2000, 240–241.) Näiden määrittelyjen kautta on selvää, että tällaisen pääoman puute tai epäonni tällaisesta pääomasta käytävissä peleissä, on merkittävää sosiaalisen tunnustuksen saamiselle ja ryhmään osallistumiselle. Symbolisen pääoman kautta Bourdieu tarkastelee siis vallan ja eriarvoisuuden jakautumista sosiaalisessa ryhmässä, liittämällä näiden tuottamat

¹¹ ”The social world gives, what is rarest, recognition, consideration, in other words, quite simply, reasons for being” (Bourdieu 2000, 240). Suomennos MV.

merkitykset ihmisen yksilölliselle arvolle ja päätyy osoittamaan symbolisen pääoman olevan varsin merkittävää yksilön koko olemassaolon mielekkyydelle. Tästä syystä käsite on tärkeä ja keskeinen bourdieulaisessa lähestymistavassa. Sen kautta avautuvat eriarvoisuus ja eriarvoistumisen aikaan saavat prosessit sosiaalisissa ryhmissä.

Bourdieu käyttää käsitteitä *symbolinen valta*, *symbolinen väkivalta* ja *symbolinen pääoma* kuvaamaan sellaista valtaa, joka määrää ja oikeuttaa kerrostuneen sosiaalisen järjestyksen.¹² Symbolisen vallan ja pääoman kautta eriarvoisuuden määrittelyt rakentuvat sosiaaliseen toimintaan hienovaraisesti ja huomaamattomasti. Bourdieu näkee vallan sosiaalista toimintaa kattavana ulottuvuutena. Valta ilmenee tavalla tai toisella kaikessa arkisessa elämässä. Se toimii epäsuorasti ja saa aikaan ihmisen toiminnassa itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä sekä ajattelun että kehon tasolla. Vallan huomaamaton toteutuminen mahdollistuu Bourdieun mukaan sen vuoksi, että hallitut omaksuvat asemansa normaalinä, väistämättömänä tai luonnollisena. Tästä syystä heiltä jää huomaamatta asemansa todellinen eriarvoisuus. (Swartz 2010, 48.)

Symbolinen valta kytkeytyy läheisesti symbolisen pääoman käsitteeseen. Symbolisen vallan tavoittelemiseksi käytävät pelit ovat kentän dynamiikan perusprosesseja, siis sitä arkea, jota sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eletään. Bourdieu (2000, 187) kuvaa sosiaalista maailmaa symbolisina peleinä tiedosta ja tunnustamisesta. Sosiaalinen maailma saa aikaan tämän pelin, mutta se myös muodostuu tässä pelissä. Näin ollen se on samanaikaisesti pelin panos ja tuotos. Pelin ytimenä on symbolisen pääoman tavoittelu. Tämä peli määrittää sitä, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu ja miten sitä arvioidaan. (Bourdieu 2000, 187.) Samalla tai juuri tästä syystä nämä symbolisen pääoman ja vallan ympärille muodostuvat prosessit ovat kentän merkittävimpiä ilmiöitä. (Emirbayer & Williams 2005, 692.)

Kaksi symbolisen vallan tärkeintä ominaisuutta ovat luonnollistuminen ja väärintunnistaminen, huomaamattomuus. Symbolinen valta ei niinkään tule hyväksytyksi osana sosiaalisia arvojärjestyksiä, vaan se käytännössä sopeutuu osaksi niitä. Käytännön sopeutumisella tässä yhteydessä tarkoitetaan toiminnan ja käsitysten luonnollistumista, ne yksinkertaisesti ovat tavat, joilla toimitaan. Tästä syystä nekin joilla on vähän valtaa tai niukasti pääomia, tunnistavat symbolisen vallan tuottamat toimintatavat ”oikeiksi” kyseenalaistamatta niitä. (Swartz 2010, 48.) Bourdieu käyttää tästä *tunnistamisesta* rekognition käsitettä ja määrittelee sen seuraavasti:

”’Rekognition’ käsitteen piiriin kuuluvaksi katson ne perustavaa laatua olevat refleksoimattomat oletukset, jotka yhteiskunnalliset toimijat tekevät ottamalla maailman yksinkertaisesti annettuna, sellaisena kuin se on ja pitämällä sitä luonnollisena, koska heidän mielensä koostuu kognitiivisista rakenteista, jotka ovat suoraa heijastusta maailman rakenteista. [...] Sosiaaliseen maailmaan syntyneinä me hyväksymme koko joukon postulaatteja ja aksioomia ilman, että niitä lausutaan julki tai erityisesti meille teroitetaan. [...] ‘Se miten asiat ovat’ on kaikista ‘salaisen vaikuttamisen’

¹² Tätä voi Swartzin (2010, 47) mukaan pitää Bourdieun tärkeimpänä kontribuutiona tämän ajan valta- ja hallintakeskusteluille.

muodoista kaikkein kavalin.” (Bourdieu & Wacquant 1995, 204, lainausmerkit lähteen mukaan.)

Luonnollistuminen johtaa siihen, että vallanjaon perusteet jäävät tietoisuuden ulkopuolelle ja tapahtuu *väärintunnistaminen*, misrekognitio. Yksilöt eivät tunnista, miten valta todellisuudessa jakautuu ja suostuvat vallanjakoon tekemänsä virheellisen tunnistuksen perusteella. Vähävaltaiset tulevat hyväksyneeiksi ja toteuttaneeksi itse menettelytapoja ja järjestyksiä, jotka ovat heidän oman etunsa vastaisia. Tästä syystä näitä toiminnan muotoja nimitetään myös *symboliseksi väkivallaksi*. (Swartz 2010, 48; myös 1997, 38.) Bourdieu itse määrittelee symbolisen väkivallan seuraavasti:

”Symbolinen väkivalta on mahdollisimman lyhyesti ja yksinkertaisesti sanottuna väkivaltaa, jossa *sosiaalinen toimija on osallinen sekä uhrina että tekijänä*. [...] Haluan tehdä selväksi, että yhteiskunnalliset toimijat ovat tietäviä toimijoita, jotka vaikuttamalla niihin rakenteisiin, jotka heitä determinoivat, determinoituinkin vaikuttavat siihen, missä määrin tulevat determinoiduiksi. Ja melkein aina vallan vaikutus näyttäytyy siinä, missä määrin määräävät tekijät ja yhteiskunnallisten toimijoiden havaintokategoriat sopivat yhteen. [...] Kutsun väkivallan *misrekognitioksi* altistumista sellaiselle väkivallalle, jota harjoitetaan juuri siksi, ettei sitä väkivallaksi havaita.” (Bourdieu & Wacquant 1995, 203–204, kursivoinnit lähteen mukaan.)

Symbolista väkivaltaa voi pitää fyysiseen väkivaltaan verrattuna jollain lailla ”lempeänä”, mutta se on kuitenkin yhtälailla todellista ja aiheuttaa kärsimystä (Schubert 2008, 184). Bourdieu on kuvannut symbolista väkivaltaa ilmiöksi, joka samanaikaisesti on kaikkialle eikä kuitenkaan missään (everywhere and nowhere) ympäröi kaikkialla. Juuri siksi sitä on lähes mahdotonta väistää tai välttää. Symbolisen väkivallan sosiaalista alkuperää ei tunnisteta, mikä johtaa alati kasvavaan kärsimykseen ja vahvistaa symbolisen vallan ja hallinnan mekanismeja. (Bourdieu & Eagleton 1992, 115.) Symbolisella väkivallalla on kuitenkin väkivallalle tyypilliset seuraukset, se tuottaa kärsimystä ja eriarvoisuutta. Yhteiskunnallisesti valtaosa tästä kärsimyksestä on pientä ja tavallista, arjen ja elämän normaaleina pidettyjä hankaluuksia (Bourdieu ym. 1999, 4).

Edellä olevat symbolista pääomaa ja siihen liittyviä vallan muotoja kuvaavat määrittelyt osoittavat, miten monimutkainen käsitteiden ja myös sosiaalisen todellisuuden avaruus Bourdieun käsitteiden kautta avautuu. *Refleksiiviseen sosiologiaan* -teoksessa symbolisen pääoman käsitteestä todetaan alaviitteeseen kätkeytyneenä mainintana, että se on ”*yksi Bourdieun monimutkaisimmista käsitteistä ja koko hänen tuotantonsa voidaan nähdä sen eri muotojen ja vaikutusten etsinnäksi*” (Bourdieu & Wacquant 1995, 148). Symbolinen pääoma on siis tietyllä tapaa Bourdieun käsitteellisen ajattelun ytimessä tai sen äärellä, millaista tietoa ja mistä Bourdieu on tutkimustyöllään pyrkinyt tuottamaan: selvittämään vallan ja erontekojen mekanismit.

Symbolinen pääoma, valta ja väkivalta tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on bourdieulaisten käsitteiden avulla avata päiväkoti-aikea. Niinpä symbolisesta pääomasta voidaan todeta mukaillen yllä olevaa lainausta: Symbolinen pääoma on yksi päiväkoti-aikeiden monimutkaisimmista ilmiöistä. Koko

päiväkotiarki voidaan nähdä sen eri muotojen tavoitteluksi ja tämä tutkimus näiden vaikutusten etsinnäksi.

Pääomien muuntuminen symboliseen muotoon päiväkodissa tuottaa kentille myös vallankäytön tapoja kenttien käytäntöinä. Kun bourdieulaiset käsitteet kurotaan yhteen alkaen lasten jakamista kentistä ja siellä arvostettujen pääomien jakautumisesta, väistämättä tarkastellaan myös symbolisen vallan ja väkivallan muotoja, joita kentän käytännöissä voi tunnistaa. Symbolinen valta ja väkivalta osoittavat, miten erilaisuus muuttuu päiväkodissa eriarvoisuudeksi. Erityisesti lapsille päiväkodissa muodostuneet asemat ja niihin sitoutuneet osallistumisen mahdollisuudet tuovat esiin, miten eriarvoistuminen päiväkodissa toteutuu ja miten symbolinen väkivalta nivoutuu osaksi arkista osallistumista.

2.3 Habitus

Habitus on kolmas Bourdieun käsiteapparaatin keskeinen käsite. Se kuvaa erityisesti toimijaa ja sitä, miten niin pääomat kuin kenttäkin asettuvat osaksi toimijan tapoja olla ja osallistua sosiaalisessa tilassa. Bourdieu selittää habituksen avulla, miten rakenteet ja yksilöllinen toimijuus päätyvät sopuun yksilön toiminnassa ja auttavat toinen toistaan muotoutumaan. (Maton 2008, 50.) Habitus on käsite, jossa samanaikaisesti yhdistyvät rakenteiden vaikutus toimijaan ja hänen tekemiinsä valintoihin sekä toimija rakenteiden tuottajana. Habitus kuvaa toimijan pysyviä käyttäytymistäipumuksia, dispositioita, jotka muodostuvat kerrostuneesti elämäkulun myötä ja jotka siirtyvät toimijan mukana kentältä toiselle. (Bourdieu 1977, 72.) Habituksen rakenteet eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne polveutuvat aiempien kokemusten ja valintojen pohjalta. Samalla kun ne ovat kestäviä ja toimijan mukana siirtyviä, ne ovat myös muuttuvia. Habitus on linkki menneen, nykyhetken ja tulevan välillä, mutta sen yhdistävä vaikutus käsitteenä ei rajoitu vain ajalliseen jatkumoon, vaan se yhdistää tässä teoreettisessa kehyksessä myös yhteisön ja yksilöllisen sekä objektiivisen ja subjektiivisen, rakenteen ja toimijan (Maton 2008, 53).

Bourdieu nimittää *Järjen käytännöllisyys* -teoksessa (Bourdieu 1998) habitusta käytännöntajuksi ja kuvaa sitä seuraavasti: *”'Subjektit' ovat toimivia ja tietäviä toimijoita. Heillä on käytännöntaju – omaksuttu mieltymysten järjestelmä, havaitsemis- ja jaotteluperiaatteita, kestäviä tiedollisia rakenteita ja toiminnan skeemoja, jotka ohjaavat tilanteen ja siihen sopivan vastauksen näkemistä. Habitus on käytännöntajua siitä, mitä annetussa tilanteessa täytyy tehdä.”* (Bourdieu 1998, 36.) Käytännöntaju ohjaa toimijaa tekemään valintoja, jotka hän kokee itselleen luonteviksi. Samalla valinnoista tulee systemaattisia sen sijaan, että ne tehtäisiin sattumanvaraisesti. Luonteviksi koetuista asioista rakentuu taipumusten (dispositioiden) systeemi, joka synnyttää toimijalle tietyt, rakenteensa mukaiset ajattelutavat, arvostukset ja toiminnan käytännöt. Habitukseseen ei rakennu tietoisia toimintatapoja, vaan ennen kaikkea tuntuma peliin, joka ohjaa toimijaa tunnistamaan automaattisesti kentän pelin (Bourdieu & Wacquant 1995, 160). Sama tiedostamattomuus ulottuu myös kentällä pelaamiseen. Kentän pelissä ei ole kyse tietoisesta pelaamaan

ryhtymisestä, vaan valinnoista, joita kentällä tehdään käytännöntajun varassa. (Bourdieu 1990b, 67.)

Habituksen ominaisuudet sitoutuvat toimijaan myös fyysisesti. Se, miten toimija omaksuu kokemuksia, tapahtuu kokonaisvaltaisesti, ei vain sanallisen ja tiedollisen oppimisen kautta, vaan ruumiillistumalla osaksi toimijan taipumuksia. (Bourdieu 1977, 94.) Habitus tulee käsitteenä lähelle ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa, mutta siinä missä pääoma on ruumiillistunutta ymmärrystä kentästä, habitus on toimijaan sisäistyneitä toimintataipumuksia, ymmärrystä omasta paikasta ja omasta asemastaan erilaisilla kentillä, joille osallistuu. Kulttuurinen pääoma jää kentälle, habitus siirtyy sieltä toimijan mukana. Se, että habituksessa on pysyvyyttä, erottaa toimijan kentällä muista ja luo hänestä subjektin (Bourdieu 1990a, 13).

Omalla kentällään toimija habituksensa ohjaamana tunnistaa tiedostamattaan kentän merkitykset ja intressit. Habituksen ja kentän yhteen nivoutuminen on niin itsestään selvää, että toimija ei pysty itse selittämään habitustaan tai sitä, miten ja miksi hän kentällä toimii. Bourdieu on todennut habituksesta, että se *”on kestävä, muttei ikuinen”* (Bourdieu & Wacquant 1995, 165). Habitus ei ole ihmisen kohtalo, vaan historian tuote, jonka rakennetta ei ole ennalta määrätty, ja joka kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Habituksen pysyvyyttä lisää kuitenkin se, että kokemukset vahvistavat sitä ja kokemukset ovat yhteydessä yksilön asemaan kentällä. (Emt., 159, 165.) Asema luo näkökulman kenttään. Sosiaalisesta tilasta muodostuvat subjektiiviset määrittelyt syntyvät tietystä asemasta käsin. Näin rakenteet kietoutuvat osaksi sitä, miten yksilölliset tulkinnat muodostuvat. (Bourdieu 1989, 18.)

Habituksen muodostuminen kenttään sitoutuneen aseman kautta johtaa siihen, että toimijan taipumukset ja valitut toimintatavat voivat olla järkeviä, vaikka ne eivät olisi rationaalisia.¹³ Kentän ulkopuolelta tarkasteltuna toiminta saattaa vaikuttaa hullultakin, mutta habitus ohjaa valitsemaan kentälle sopivan toimintatavan. Toimijat tunnistavat asemansa mukaiset toimintastrategiat erilaisissa tilanteissa. (Bourdieu 1998, 136–141.) Kentän rakentuminen monimutkaisena sosiaalisena asemien ja vallan tilana johtaa siihen, että toiminta ei näytä aina yksilön kannalta rationaaliselta (Siisiäinen 2010, 23).

Habitukseen tallentuvat toimijalle *”erojen tekemiseen tarvittavat havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet”*. (Bourdieu 1998, 132.) Bourdieu (1989, 19) on todennut, että mikään ei luokittele yksilöä tarkemmin kuin se, miten hän itse luokittelee ja ar-

¹³ Bourdieu (1990a, 11) selittää järkevän ja rationaalisen välistä eroa ajattelussaan antamalla esimerkin tennisottelusta. Pelitilanteessa pelaaja tekee salamannopeita ratkaisuja ja erityisesti, jos hän on taitava, ratkaisut ovat pelin kannalta järkeviä. Samaisen pelaajan valmentaja puolestaan pelitilanteen jälkeen tekee rationaalisia tulkintoja pelistä analysoimalla pelitilanteesta tehtyä tallennetta. Molemmilla näillä toimijoilla on periaatteessa käytössään samat tiedolliset elementit tilanteesta. Pelaaja ”pelin tajun” ohjaamana nopeassa pelitilanteessa tekee järkevät valinnat tiedostamattaan, ennen kuin on ehtinyt edes ajatella. Valmentaja puolestaan pohtien ja analysoiden näkemäänsä voi tehdä rationaalisia tulkintoja pelitilanteesta ja kertoo, mitä pelissä tapahtui. Tällaisiin pohdintoihin ei itse pelitilanteessa yleensä millään kentällä, pelissä kuin pelissä, ole tilaa tai aikaa. (Bourdieu 1990a, 11.)

vostaa asioita. Habitus siis kuvastuu maun, tyylin ja valintojen kautta. Habituksen perustuu myös sosiaalisessa tilassa tapahtuva erottautuminen. Habituksen muodostuu yksilölle ymmärrys omasta asemasta, mutta sen lisäksi ymmärrys muiden samassa tilassa toimivien asemista. (Emt.) Emirbayer ja Williams (2005, 694) ovat todenneet, että heikompaan asemaan kentän vallaanjaossa joutuvat usein ne, joiden habitus on kentän toimintaan huonoiten sopiva. Voidaan siis ajatella, että he hallitsevat huonommin kentän pelissä tarvittavat havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet ja sen vuoksi peli on heille vaikeaa.

Habitus osoittaa eroja ja yhteenkuuluvuutta yksilöiden välillä. Omaan asemaan liittyvä määrittely ylläpitää välimatkaa niihin, joiden tunnustetaan olevan erilaisessa asemassa kuin toimija itse. Kentän suunnasta tarkasteltuna samanlaisessa asemassa olevien toimijoiden habitukset ovat usein keskenään yhteneväisiä niin, että habitus selittää tyylien yhtäläisyyttä tietyssä toimijaluokassa. (Bourdieu 1998, 17–18.) Habituksen samankaltaisuus ajaa toimijoita puolustamaan samankaltaisia asioita ja toimimaan samanlaisten asioiden puolesta. Tällainen tunnustaminen ja yhtenevä toiminta tapahtuu ilman sanallisia sopimuksia: se on siis ”sanomattakin selvää”. (Emirbayer & Williams 2005, 694.)

Habitus on rakentunut ja rakentuu kokemusten perusteella. Sen rakennusaineita ovat esimerkiksi kodin antama kasvatus ja hankittu koulutus. Bourdieu tekee jaon primaari- ja sekundaarihabitukseen. Primaarihabitusta toimijalle muodostuu lapsuudenkokemusten pohjalta ja sitä Bourdieu pitää erityisen pysyvänä. Primaarihabitukseen toimija omaksuu kasvuympäristönsä doksan, itseäänselvyydet, joista ei puhuta. Näin primaarihabituksessa on paljon sellaista, mitä toimija itse ei tiedosta. Myöhemmin erilaisten instituutioiden pyörteissä hankitut kokemukset puolestaan tuottavat toimijalle sekundaarihabitusta, joka rakentuu primaarihabituksen muodostamalle pohjalle. (Bourdieu & Passeron 1977; Bourdieu 1984; myös Kivelä 2012.)

Karl Maton (2008, 62) on todennut, että habituksen tutkiminen on haastavaa. Usein se, mikä empiirisesti voidaan nähdä, on habituksen vaikutusta, ei itse habitusta. Kaikki toiminta on kuitenkin habituksen välittämää, joten kaikki toiminta antaa myös vihjeitä siitä, millainen habituksen rakenne on. Tutkijan haasteena on analysoida käytäntöjä niin, että esiin voidaan tuoda taustalle kätkeytyvä habituksen rakenne. (Maton 2008, 62.) Habituksista on siis mahdollista tehdä havaintoja, mutta pelkän havainnon varassa on hankalaa saada selvyyttä siitä historiasta, joka habituksen on tuottanut.

Habitus tässä tutkimuksessa. Tämä tutkimus pureutuu päiväkodin sosiaaliseen elämään, mutta on syytä muistaa, että se ei tapahdu tyhjiössä. Lapset eivät tule esiopetukseen tyhjästä, vaan he ovat jo kerryttäneet resurssejaan ja muodostaneet habituksensa rakenteita monenlaisissa yhteyksissä. Habituksessaan toimijat kantavat mukanaan kaikkia kenttiä, joilla ovat olleet ja joilla ovat samanaikaisesti. Ensimmäinen kenttä valtaosalla lapsista on heidän oma perheensä, johon he ovat syntyneet. Samanaikaisesti kun lapset käyvät esikoulua, he toimivat myös muissa sosiaalisissa tiloissa, jotka nekin voivat muodostua kentiksi.

Osana *Resurssit*-tutkimushanketta kerättiin lasten samoin kuin kaikkien muidenkin tutkittujen ikäryhmien osalta kyselyaineisto, jossa kartoitettiin kunkin ryhmän resursseja. Tämän aineiston perusteella on ollut mahdollista tehdä eräänlainen hahmotelma lasten habitusten rakennusaineista. Kuvaus paikallisista lapsista on liitteessä 1. Kyselyaineistot kerättiin kuitenkin nimettöminä, joten aineistoja ei ole ollut mahdollista yhdistää. Tästä syystä habitusten määrittely tässä tutkimuksessa törmää aineiston rajoituksiin. Tämä tutkimusraportti, joka lepää havainnointiaineiston varassa, voi tuoda esiin vain habitusta kuvaavia vihjeitä.

Habitus on kuitenkin myös kenttään sitoutuva ominaisuus ja se tekee mielenkiintoiseksi ajatuksen, että kentällä tarjoutuu edellytyksiä tietynlaisten habitusten menestykselle. Vaikka aineiston perusteella ei voi määrittellä lasten habituksia, voidaan kuitenkin pohtia, millaista habitusta (tai habituksia) päiväkodin kentällä odotetaan.

Lapsen perhe ja kodin kasvatus ovat eittämättä ensisijaisia habituksen muotoutumiselle, mutta päivähoito on monelle lapselle ensimmäinen laajempi sosiaalinen yhteisö, jossa he tarkastelevat omaa asemaansa ryhmän jäsenenä. Näin ollen voidaan päivähoitoa ja esiopetusta pitää varsin merkittävänä vaikuttajina lapsen habituksen dispositioiden muotoutumiselle. Esiopetus varsinkin on vaa'an kielen asemassa, sillä se tavoittaa suomalaisessa yhteiskunnassa lähes koko 6-vuotiaiden ikäluokan, nekin lapset jotka siihen asti ovat kasvaneet kotona (Sauli & Säkkinen 2007, 173).

Habituksessaan toimijat kantavat mukanaan kaikkia kenttiä, joilla ovat olleet ja joilla ovat samanaikaisesti. Tästä syystä habitukseen on kertynyt myös joukko "pelityylejä", jokaiselle lapselle omanlaisiaan. Ne otetaan käyttöön päiväkotiin astuttaessa. Tästä syystä peli kentällä voi alkaa heti, kun esiopetusryhmä kokoontuu.

2.4 Osallistuminen - bourdieulaisia huomioita

Näiden edellä esiteltyjen käsitteiden luoman teoreettisen ajattelutavan evästyksellä tässä tutkimuksessa pureudutaan siihen, mitä päiväkodin arjessa tapahtuu. Tarkastelun keskiöön otetaan se, miten lapset osallistuvat. Kokoan tässä luvussa yhteen vielä edellä esitellyistä teoreettisista tarkasteluista ne keskeiset huomiot, jotka kohdistuvat osallistumiseen sosiaalisessa tilassa.

Lainaan osallistumista kuvaavat käsitteet kansalaisyhteiskunnan tutkija Martti Siisiäiseltä (2010), joka on pohtinut Bourdieun relationaalisen sosiologian kautta osallistumisen ongelmaa samannimisessä artikkelissaan yhteiskunnallisen osallistumisen tasolla. Yläkäsitteeksi sosiaalisen kuulumisen erilaisille muodoille Siisiäinen asettaa *osallisuuden*, joka pitää sisällään niin aktiiviset kuin passiivisetkin osallistumisen muodot. Osallisuus voi toteutua eri tavoin ja sen luonne määräytyy sen mukaan, miten osallisuus saavutetaan. Siisiäinen käyttää *osallistumista* terminä silloin, kun on kyse toimijan itsensä aktiivisesti tuottamasta osallisuudesta. Kun taas joku muu taho kutsuu toimijan osallisuuteen, on

kyse *osallistamisesta*, joka sekin toteutuessaan on siis toimijan aktiivista osallisuutta. Kun toimija itse on passiivinen, mutta kuitenkin vapaaehtoisesti mukana toiminnassa, osallisuus on tyypiltään *mukautuvaa osallisuutta*, jossa toimija on ikään kuin ajopuuna mukana häntä ympäröivissä tapahtumissa. Osallisuuteen voidaan myös pakottaa. Jos toimija joutuu osallistumaan ilman vaihtoehtoja, ulkopuolelta tulleen tahon määräämänä, on osallisuus *pakottamista*. Nämä neljä ovat osallisuuden eräänlaiset ideaalityypit, jotka yleensä aina käytännössä liittyvät toisiinsa eivätkä ilmene määrittelyjen kaltaisina selvärajaisina tyyppinä. (Siisiäinen 2010, 11–13.)

Osallisuuden jaottelu tyyppeihin riisuu käsitteen ja osoittaa, ettei kyse ole yksiselitteisestä toimeliaisuudesta. Jaottelun kautta avautuu osallistumisen moniulotteisuus. Tyypit tarjoavat osallisuuden määrittelyyn monta erilaista tuloakulmaa. Niiden kautta on mahdollisuus määrittellä myös osallistumattomuutta, joka sekin voi olla toimijan aktiivinen ja kentälle hyvin sopiva valinta. Osallistuminen on siis toimijan aktiivista, oma-aloitteista ja vapaaehtoista toimintaa, joka eroaa osallistamisesta siinä, että toiminnan laittaa käyntiin toimija itse. Toimijan aktiivisuudesta huolimatta osallistumista rajaavat kuitenkin symbolisen vallan kautta tuotetut hallitsevat symboliset kategorisoinnit. (Siisiäinen 2010, 11–13.) Osallistuminen, johon analyysiosassa pureudutaan, on ennen kaikkea lasten aktiivista toimintaa ja sitä kautta rakentuvaa osallisuutta, joka toteutuu osana arkea ilman, että käynnissä olisi erityisiä osallistumiseen tai osallistamiseen pyrkiviä hankkeita. Havainnointiaineistolla on mahdollisuus tuottaa tietoa juuri tästä osallisuuden ulottuvuudesta. Päiväkodissa näkyvät kuitenkin jossain määrin kaikki tyypittelyssä määritellyt erilaiset osallisuuden ilmenemistavat. Kentän pelin kautta tarkasteltuna osallisuustyypit tuottaa väistämättä erilaisia strategioita osallistua.

Bourdieuin käsitteet tavoittelevat kauttaaltaan sen selittämistä, miten yksilöt osallistuvat sosiaaliseen toimintaan ja millaista on järveä toiminta. Käsitteet tarjoavat siis oivalliset työkalut jäsentää osallistumista ja syventää ymmärrystä siitä, miten osallistuminen rakentuu. Peli, jota kentällä käydään, pysyy käynnissä sen myötä, että kentän pelaajat osallistuvat siihen. Kuten kenttää esittelevässä luvussa kerrottiin, osallistumisen edellytyksenä on intressi kentän peliä kohtaan. Tässä kohdin on tärkeää, että intressi määritellään juuri Bourdieun tekemällä tavalla. Intressi ei ole vain henkilökohtaista voiton- tai eduntavoittelua, vaan laajempaa kiinnostusta kentän peliä kohtaan ja siinä mukana olemista, koska peli tunnustetaan tärkeäksi. (Bourdieu 1998, 131, 141.) Intressin kautta rakentuu toimijalle osallistumisen mielekkyys. Peli tunnustetaan sellaiseksi, että sen panoksia halutaan tavoitella. Intressi on siis avain osallisuuteen, välttämätön osa osallistumista.

Osallistuminen nojaa siihen, miten yksilön toimijuus kentällä toteutuu. Toimijoiden sijoittumista sosiaalisessa tilassa eli heidän asemiaan määrittää kaksi hallussa oleviin pääomiin liittyvää tekijää. Ensimmäinen näistä on pääomien määrä. Toinen tekijä puolestaan on pääomista muodostuva sisällöllinen kokonaisuus eli se, millaisia pääomia toimijalla on ja miten hyvin ne sopivat yhteen toimijaa ympäröivän kentän kanssa. (Bourdieu 1989, 17.) Pääomien

määrään ja rakenteeseen kiinnittyvät toimijan asema, suhteellinen vahvuus ja strateginen orientaatio ja näiden avulla on mahdollista selittää sitä, millaisia siirtoja toimija kentällä tekee, miten rohkeita, riskialttiita tai varovaisia hänen siirtonsa ovat. Strategisen orientaation kautta tarkasteluun tulee myös toimijan habitus, sillä strategiat määräytyvät ajassa tapahtuvan kehityksen mukaan. Dispositiot ohjaavat sitä, millaisia toimintamahdollisuuksia toimija havaitsee ja mitä niistä hän pitää itselleen mahdollisena. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126–127.)

Toimija joutuu tekemään valintansa tietämättä tarkalleen, mitä tulevaisuus tuo tullessaan tai mihin valinta lopulta johtaa. Tästä syystä habituksen merkitys korostuu. Habitukseen on rakentunut dispositioiden systeemi, joka ohjaa toimijaa tekemään tulevaisuutta koskevia valintoja. (Siisiäinen 2010, 24.) Tästä seuraa, että tietyt toimintatavat, tietyntyylinen osallisuus on toisille mahdollisempaa kuin toisille. Habitus tuottaa toiminnalle jatkuvuutta, pääomat sitovat itseensä tietyt mahdollisuudet. Toimija pyrkii valitsemaan suhteessa kenttään itselleen parhaiten sopivan toimintatavan. Bourdieu (1974, Siisiäisen 2010, 17 mukaan) nimittää tätä valintojen syntyprosessia todennäköisyyden kausaalisuudeksi. Siisiäinen (2010) kuvaa todennäköisyyden kausaalisuutta toteamalla:

”Se ei ilmene eri toimijoilla samanlaisena tai ’tasa-arvoisena’. Toimija, jonka habitus on sopusoinnussa kentän symbolisen maailman kanssa ja joka hallitsee kentällä arvostettuja pääomien lajeja, kykenee valitsemaan todennäköisesti itselleen suotuisaan lopputulokseen johtavia vaihtoehtoja, [...]. Toimija, jonka pääomien lajit ovat väärän tyyppisiä ja jonka habitus istuu huonosti kentän arvoasteikossa ylhäällä oleviin vaihtoehtoihin, [...], tekee usein viisaasti väistämällä itselleen epärealistiset vaihtoehdot, välttäänsä resurssiensa haaskuuta ja tehdessään muunlaisia valintoja.” (Siisiäinen 2010, 32, lainausmerkit alkuperäisen tekstin mukaan.)

Bourdieuilainen ajattelutapa asettaa päiväkodin tarkastelulle kehyksen, jossa päiväkotia avautuu mahdollisuuksina niille lapsille, joilla on sillä kentällä tarvittavia resursseja, tajua kentän pelistä ja itsevarmuutta osallistua tähän peliin. Puolestaan niille lapsille, joilta puuttuvat arvostetut pääomat ja tarvittava pelisilmä, päiväkotia voi muodostua esteeksi osallistumiselle ja toimijuudelle. (Ks. Siisiäinen 2010, 28.) Osallistuminen päiväkodin kentällä on aina monitasoista. Ohjatussa toiminnassa osallistuminen ei tapahdu vain suhteessa opettajaan tai sisältöihin, joista toiminnassa on kyse. Osallistuminen tapahtuu aina suhteessa koko ryhmään. Kentän pelissä osallistuminen, pelaaminen, tuo ilmi ja määrittää kaikkia niitä tekijöitä, joista kentällä on kyse. Lähtökohtaisesti, koska toimijat ovat erilaisia ja kentillä on tietty rakenne, mikään kenttä ei pysty tarjoamaan toimijoille tasavertaisesti osallistumisen mahdollisuuksia. Strategiat, joilla osallisuutta toteutetaan, voivat olla reaktiivisia ja proaktiivisia riippuen siitä, millaisessa asemassa toimija on kentällä ja millaisia mahdollisuuksia hän kentällä tunnistaa. Reaktiiviset toimintastrategiat ylläpitävät samanlaisina jo olemassa olevia toimintatapoja. Proaktiiviset strategiat puolestaan pyrkivät muuttamaan tilannetta ja tästä syystä ne tuottavat liikettä ja konfliktejakin sosiaaliseen elämään. Niukat ja huonosti kentälle sopivat resurssit johtavat sen sijaan vetäytyvien strategioiden käyttöön. (Kivelä 2012, 37–38.)

Kenttä määrittyy pelaajien mukaan, mutta päiväkodin vuorovaikutusyhteisöön kuuluu päivittäin myös jäseniä, jotka eivät ole aktiivisia kentän pelissä. Päiväkodin erityispiirteisiin kenttänä kuuluu, että se on tietyiltä osin rajattu sosiaalinen tila. Toimijoista pääosa eli lapset eivät yleensä itse voi päättää siitä, ovatko he tällä areenalla vai eivät. Kentällä on siis toimijoita, joiden intressin juuri tätä peliä kohtaan voi tietyiltä osin kyseenalaistaa. Tästä huolimatta he ovat osallisia päiväkodin arjen käytännöissä ja läsnä siinä sosiaalisessa tilassa, jossa kentän peli toteutuu. Toinen päiväkodin puitteiden luoma erityispiirre tällä kentällä on, että peliä pelataan usein niin, että kaikki arjen käytäntöihin osallistuvat ovat sitä todistamassa. Pelissä määrittyvät suhteet tuottavat kaikille ryhmän jäsenille keskinäisiä asemia, myös niille lapsille, joiden strateginen orientaatio ei tue aktiivista osallistumista. Heidän osallisuuttaan kuvaavat paremmin osallisuuden muut tyypit, erityisesti sopeutuva osallisuus ja osallistaminen (ks. Siisiäinen 2010, 11).

Päiväkodin toimintaa puolestaan lähtökohtaisesti määrittää osallistaminen. Ajatuksena on, että kaikki lapset ovat oikeutettuja osallistumaan ja heille kaikille pyritään tarjoamaan tasavertaisesti tilaisuuksia osallistua. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989) määrittää nimenomaan lapsen oikeudeksi sen, että hän saa osallistua yhteisönsä toimintaan. Tämä pyritään päiväkodissa takaamaan sillä, että toimintaan suunnitellaan lukuisia osallistumisen paikkoja. Lapset osallistetaan päiväkodin arkeen, usein mielekkäästi ja hyvin tuloksin.

Lehtisen (2009a, 155) mukaan suurin osa lapsista hänen tutkimassaan päiväkotiryhmässä näytti osallistuvan innokkaasti päiväkodin sosiaalisiin käytäntöihin ja nauttivan niistä. Kentällä voidaan siis olettaa olevan monia pelaajia, joiden osallisuus tässä yhteisössä on aktiivista osallistumista. Osalla lapsista asema määrittyy kuitenkin ennemminkin sen kautta, mitä ei tapahdu. Osallistumattomuus, ei-pelaaminen, on myös mahdollista. Tämä ei kuitenkaan voi olla vaikuttamatta siihen, miten toimijan asema määrittyy tällä kentällä, joka häntä ympäröi. Tästä näkökulmasta ryhmäläisyys velvoittaa peliin, vaikka ”pelityyli” ei olisi aktiivinen osallistuminen. Jos toimijan ja kentän yhteisvaikutuksesta muodostuu käsitys, että toimijalla ei ole tässä pelissä tarvittavia resursseja ja asema suhteessa muihin on heikko, voi lapsi päätyä aktiivisesti valitsemaan osallistumattomuuden. Lapsilla on monia keinoja toteuttaa tätä osallistumattomuutta, eikä päiväkodissa yleensä käytetä pakkokeinoja. Tutkimushaastattelussa kysyin, mitä lapset tekevät, kun pitää tehdä jotain sellaista, mitä he eivät haluaisi tehdä. Lapset vastasivat usein vain tekevänsä: *”Mä en haluais tehdä, mutta mä vaan teen.”*¹⁴ Osallistamiseen kätkeytyy niin vahvasti määräysvallan ulottuvuus, että lapset eivät oikeastaan tunnista osallistumattomuuden vaihtoehtoa, vaan tekevät kun käsketään. Kasvatusinstituutiossa aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde osallistamisen välineenä on ilmeisen merkittävä.

Aikuisten ja lasten väliset suhteet eivät kuitenkaan ole ainoa päiväkodin osallistumisen kentistä. Päiväkotikielentä voi jakautua lukuisiin alakenttiin. Lasten välisiin suhteisiin voi muodostua kenttiä ja tiettyjen toimintojen ympä-

¹⁴ Lainaus Matiaksen haastattelusta.

rille voi myös muodostua kenttiä. Lapset liikkuvat näiden kenttien välillä. Päiväkodin arjessa toimija joutuu työstämään samanaikaisesti asemaansa useilla kentillä ja niiden vaikutukset ulottuvat hänen osallistumiseensa muissa peleissä. Asemat rakentuvat useiden pelien summana. Asema tietyllä kentällä vaikuttaa siihen, millaiseksi asema toisessa pelissä muodostuu. Hyvä asema toisessa pelissä voi tuottaa etua myös sellaisessa pelissä, jossa hallussa olevat pääomat eivät ole niin päteviä. Jos asema jossain pelissä taas on näkymätön tai heikko, toinen peli vaatii aktiivista ja onnistunutta pelaamista, jotta asema voi muuttua. Kentillä voi siis vallita erilaisia olosuhteita. Peleihin osallistumista myös valikoidaan riippuen siitä, miten tärkeiksi pelit tunnistetaan (intressi) ja millaisena omat mahdollisuudet havaitaan. Toimijan pelisilmä tuottaa arviota siitä, mihin peleihin kannattaa osallistua. (Bourdieu 1986, 250-251; 2000, 151.)

Nämä näkökulmat avaavat päiväkotia kenttäajattelun kautta. Kenttinä rakentuvassa päiväkodissa lapset ovat osallisia kentän pelissä, kun astuvat päiväkodin kynnyksen yli. Toinen näkökulma on, löytävätkö lapset päiväkodista kentän, jolla he voivat hyödyntää resurssejaan. Millainen olisi päiväkotia, jossa muodostuva kenttä voisi antaa jokaisen lapsen resursseilla oikeutuksen osallistua?

3 BOURDIEU LAPSUUDENTUTKIMUKSESSA

Erot ja eriarvoisuus samoin kuin toiminnan ja toimijoiden tutkiminen ovat merkittäviä lapsuudentutkimusta ja bourdieulaista lähestymistapaa yhdistäviä teemoja. Bourdieun (ks. esim. 1977, 1984, 1990b) oman tutkimustyön tavoitteena oli paljastaa, miten yhteiskunnallinen eriarvoisuus syntyy ja miten sitä ylläpidetään. Lapsuudentutkimus puolestaan on ensin sosiaalitieteiden ja nykyisin monien tieteenalojen sisällä vaikuttavana lähestymistapana halunnut tuoda esiin lasten eriarvoista (usein vähempiarvoistakin) asemaa yhteiskunnallisina *toimijoina* ja toisaalta osoittaa, miten lapsuutta ja lasten asemaa yhteiskunnan *rakenteena* ei tunnisteta (Alanen 2009a). Näiden yhteisten tavoitteiden perusteella lapsuudentutkimus ja bourdieulainen lähestymistapa voidaan liittää yhteen siitä huolimatta, että Bourdieu itse ei kohdistanut tutkimuksiaan lapsiin.

Bourdieulaisessa tutkimuksessa ja lapsuudentutkimuksessa on siis huomattavaa tavoitteiden samankaltaisuutta. Käyn tässä luvussa läpi lasten osallistumiselle relevantteja pääomia, kenttiä ja habituksia käsittelevää bourdieulaista lapsuudentutkimusta¹⁵ sekä näiden mainittujen käsitteiden kautta että kokonaisuina tutkimuksina. Tavoitteena on tarkastella sekä sitä, mitä lapsuudentutkimuksessa on nähty tarpeelliseksi tutkia juuri bourdieulaisin käsittein ja millaisiin tutkimuksellisiin sovelluksiin tutkijat ovat päätyneet bourdieulaista käsiteapparaattia käyttäessään.

Bourdieun ajattelutapaa on sovellettu lapsuudentutkimuksessa runsaasti, mutta myös varsin moninaisesti. Bourdieulaista teoriaa soveltavista lapsuudentutkimuksista muodostuu jatkumo, jossa väljimmmin Bourdieun tutkimuksiin viittaavat käyttävät hyväkseen hänen tutkimustuloksiaan (esim. Farrell, Tayler

¹⁵ Bourdieun käsitteitä soveltavien tutkijoiden määrittely tässä luvussa lapsuudentutkijoiksi tapahtuu minun toimestani. Tulkitsen, että lapsia ja lapsuutta käsittelevä tutkimus, jota tehdään bourdieulaisista lähtökohdista, on lapsuudentutkimusta. Tämä määrittely voi ylittää ne määrittelyt, joita tutkijat itse omalle lähestymistavalleen antavat. Määrittely toimii tässä luvussa myös rajauksena suhteessa niihin lukuisiin tutkimuksiin, joissa käytetään Bourdieun käsitteistöä. Monitieteinen lapsuudentutkimus rajautuu tässä siis tutkimusaiheen (lapset ja/tai lapsuus) ja bourdieulaisen teoreettisen lähestymistavan mukaan.

& Tennent 2004; Gulløv 2008; Horst & Gitz-Johansen 2010), kun taas toiset tutkijat ottavat työkaluikseen Bourdieun määrittelemät käsitteet teoreettisina apuvälineinä. Tällaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa lasten ja nuorten sosiaalista pääomaa (Morrow 1999), lasten resursseja päiväkodissa (Lehtinen 2000), lapsille perheidensä kautta muodostuvia luokka-asemia (Lareau 2003), lasten ja lapsuuden poliittisuutta (Kallio 2006), lasten osallistumista koulun lapsiparlamentissa (Kiili 2006), lapsuuden ja nuoruuden hallinnan muutosta (Harrikari 2008), tyttöjen ja poikien ruumiillisuutta yläkoululaisten liikuntatunneilla (Berg 2010), lasten osallistumismahdollisuuksia sosiaalityössä (Warming 2011a) sekä ”normaalin” lapsuuden määrittelyä huostaanottoasiakirjoissa (Kataja 2012). Jatkumon toisen ääripään muodostavat tutkimukset, joissa bourdieulaiset käsitteet otetaan käyttöön teoreettis-metodologisena apparaattina ja tutkimuksen työkaluina, joilla lähestytään ja selitetään empiiristä ilmiötä (esim. Connolly 1998; Strand 2006; Palludan 2007, Devine 2009). Edellä mainitut tutkimukset edustavat monia eri tieteenaloja, mutta tutkijoiden töitä yhdistää tavoite tuottaa esiin lasten välisiä tai lapsuuteen liittyviä eriarvoisuuksia ja niiden synty- ja ylläpitomekanismeja.

Lukuisat lapsuudentutkijat ovat inspiroituneet Bourdieun ajatuksista. Sen sijaan tutkimuksia, joissa sovelletaan Bourdieun toimintateoreettista ajattelutapaa teoreettis-metodologisesti läpi koko tutkimuksen, on vähän. Varhaiskasvatuksen kontekstissa tai vastaavan ikäisten kanssa bourdieulaista tutkimusta ovat edellä mainituista tehneet vain Connolly (1998, 2000, 2004, 2011), Lehtinen (2000) ja Palludan (2004, 2007). Siitä huolimatta, että Bourdieu on ehkä yksi maailman tunnetuimmista ja eniten viitatuista sosiologeista, varhaiskasvatuskäisiä lapsia hänen käsiteapparaatillaan on tutkittu vasta varsin vähän. Tärkein anti, mitä bourdieulaisilla käsitteillä toteutettu tutkimus voi myös varhaiskasvatukseen tuoda, on relationaalinen lähestymistapa. Tämän lähestymistavan omaksuminen ei suinkaan tarkoita sitä, että tutkimuksessa aina tulee kuljettaa mukana koko arsenaalia käsitteitä. Uusi anti, jota lähestymistapa voi tutkimukselle tuottaa on sosiaalisen tarkasteleminen suhteiden ja näiden suhteiden ominaisuuksien kautta sen sijaan, että huomio ensisijaisesti kiinnitetään toimijoihin ja heidän ominaisuuksiinsa. (Alanen 2009b, 2012, 2013.)

3.1 Lasten pääomia, kenttiä ja habituksia

Kun Bourdieun käsitteet otetaan tutkimuksessa käyttöön teoreettis-metodologisena lähtökohtana, ne ulottavat vaikutuksensa läpi koko tutkimusprosessin. Erilaiset lähestymistavat ja tutkimukselliset sovellukset ovat johtaneet erilaisiin ratkaisuihin, miten käsitteitä on käytetty tutkimusten analyysissä ja metodologisissa käännteissä.

Osoituksena siitä, miten Bourdieun käsitteiden valinta – silloin kun niistä halutaan rakentaa teoreettis-metodologinen perusta tutkimukselle – vaikuttaa siihen, miten tutkimus toteutetaan, on seuraava kuvaus yhdestä kokonaisesta tutkimuksesta. Paul Connollyn (1998) tutkimus *Racism, gender identities and*

young children on ensimmäisiä lapsuudentutkimuksia, jotka on toteutettu niin teoreettisesti kuin metodologisestikin bourdieulaista lähestymistapaa soveltaen. Connollyn tutkimus osoittaa, että Bourdieun käsitteiden soveltaminen ulottaa vaikutuksensa koko tutkimuksen toteuttamistapaan. Olen päätynyt tällaiseen kokonaisen tutkimuksen kuvaamiseen siitä syystä, että omassa tutkimuksessani lähestyn tutkimusaiheittani vastaavalla tavalla. Toisaalta bourdieulaisten tutkimusten esittelyssä on sama vaikeus kuin Bourdieun omien käsitteiden määrittelyssä. Tutkimuksissakin käsitteet kietoutuvat toisiinsa ja muodostuvat kokonaisuuden, jonka pilkkominen käsite kerrallaan ei tuo esiin teoreettis-metodologisen apparaatin kokonaisuutta.

Rasismi on yhteiskunnallinen kenttä

Paul Connolly (1998) *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic inner city primary school*. Lontoo: Routledge.

Paul Connolly (1998) tekee tutkimuksessaan syväluotauksen 5–6-vuotiaiden pohjoisirlantilaislasten sosiaaliseen maailmaan monietnisisessä koulussa ja asuinympäristössä. Tutkimuksen keskiössä on rasismi. Tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten moninaisin tavoin rasismi kytkeytyy lasten elämään ja muokkaa heidän käsityksiä itsestään. Tutkimuksen lapset asuvat kaupungin huonomaineisella asuinalueella ja tulevat monista erilaisista etnisistä taustoista. Lapsiryhmissä on helppoa havaita monenlaisia rasistisia ilmiöitä. Sen sijaan niiden alkuperän ymmärtäminen edellyttää tarkastelun laajentamista lasten toiminnasta kouluun ja paikalliseen yhteisöön.

Connolly rakentaa tutkimusta metodisesti bourdieulaisessa kehyksessä kiinnittämällä huomion rasistisiin prosesseihin, joita lasten välillä ilmenee. Hän selittää niiden alkuperää viittaamalla laajempiin sosiaalisiin prosesseihin koulussa ja sen ulkopuolella. Connolly työstää aihetta analysoimalla laajaa empiiristä aineistoa, jonka ytimenä ovat lasten toiminnan havainnointi koulussa ja lasten haastattelut. Aineistona on myös lukuisia hallinnollisia asiakirjoja ja erilaisia tilastoja, joiden avulla kuvataan paikallista yhteisöä. Paikallisella tasolla merkittävää aineistoa ovat opettajien ja lasten vanhempien haastattelut.

Connolly lähtee liikkeelle teoreettisten käsitteiden soveltamisesta ajatuksesta, että rasismi ei ole vain ajatuksia ja rakenteita, vaan se ulottaa vaikutuksensa siihen, millaisiksi ihmisten käsitykset itsestään ja omista mahdollisuuksistaan muodostuvat. Tähän perustuu myös se voima, joka rasismilla on. Connolly pitää rasismia synnyssä keskeisenä diskursseja, puhetapoja, jotka kertautuessaan yhteiskunnan eri tasoilla luovat mielipiteistä ”totuuksia”. Selittääkseen rasismia ilmiönä Connolly on ottanut käyttöönsä Bourdieun käsitteet pääoma, kenttä ja habitus. Näiden rinnalla tutkimuksen keskeisenä käsitteenä on diskurssi. Connollyn tulkinnan mukaan diskurssien vaikuttavuus toteutuu nimenomaan *habituksen* kautta. Sen välityksellä diskurssit siirtyvät osaksi identiteettiä. Kokemukset ja ymmärrys sosiaalisesta maailmasta luovat opitut ja tiedostamattomat tavat ajatella ja toimia. Diskurssien vaikuttamisen yksi reitti kulkee *kentän* jatkuvien kamppailujen kautta, kun yksilöt tavoittelevat pääomia. *Pääomiin* liittyvät tietyt diskurssit, jotka määrittävät ja järjestävät ymmärrystämme sosiaalisesta maailmasta. Pääoma-käsitteen avulla tutkimus selvittää, miksi tietyt ilmiöt ovat muodostuneet merkityksellisiksi. Strategiat, joilla yksilöt pyrkivät saavuttamaan tai säilyttämään pääomia ovat lopulta niitä, jotka sisäistetään habitukseen.

Tutkimusaiheen tarkastelua ohjaa näkemys siitä, että asiat eivät tapahdu tyhjiössä, vaan tarvitaan laajaa ymmärrystä sosiaalisista prosesseista. Tällaisen ymmärryksen saavuttaminen edellyttää, että tutkittavaa ilmiötä katsotaan myös ”koulun porttien ulkopuolella”. Rasismi ei selity tai tule riittävällä tavalla ymmärretyksi, jos sitä tarkastellaan vain koulussa. Tätä tarkastelua Connolly tekee erityisesti kentän käsitteellä ja analysoi samaa ilmiötä

yhteiskunnan monilla eri tasoilla. Lasten kokemukset vaikuttavat siihen, miten he toimivat. Ympäröivä yhteisö, niin koti kuin koulukin, ohjaa sitä, millaiset valinnat ja toimet ovat mahdollisia.

Connolly rakentaa tutkimuskohteelleen huolelliset raamit suhteessa aikaan ja tilaan. Hän käy läpi taloudellisten kriisien vaikutukset brittiläiseen politiikkaan 1960-luvulta alkaen ja rakentaa näin pohjaa sille, miten keskustelu rodusta (race) on tullut osaksi yhteiskunnallista diskurssia. Kaikki tämä pohjatyö tähtää siihen, että lasten toiminta keskenään tulee ymmärretyksi osana yhteiskunnallista tapaa toimia. Tarkastelu tulee vaihe vaiheelta lähemmäs lasten arkea ja kokemuksia. Samat kentät halkovat yhteiskuntaa monilla tasoilla. Niiden vaikutukset voi löytää sekä lasten välisistä suhteista että poliittisesta toiminnasta. Samalla hän kuitenkin teroittaa, etteivät diskurssien vaikutukset yhteiskunnassa liiku vain ylhäältä alas. Poliittiselta tasolta ei ehdoita voida määrätä, millaisena arki ihmisten välillä toteutuu. Tämä on tärkeä relationaalisen tarkastelun peruslähtökohta. Jos se unohtuu, määrittelyt alkavat näyttää deterministisiltä.

Analyysissa Connolly sukeltaa tutkittavaan aiheeseen ja kuvaa sen ilmenemistä kaikilla näillä edellä mainituilla tasoilla. Analyysissa vuorottelevat tutkijan kirjoittamat pitkät kuvaavat jaksot, tilastot ja aineistoesimerkit. Connolly käyttää erilaisia aineistoja ja analyysitapoja nostaakseen aineistosta esiin keskeiset ilmiöt ja kuljettaakseen lukijaa mukana siinä käsitteellisessä kehityksessä, jota tutkimus rakentaa. Hän tarkastelee myös sitä, miten tutkimusaineistot tuotettiin hänen ja oppilaiden välisissä kohtaamisissa. Aineistot saivat muotonsa siitä, millaisia lapset olivat, mutta myös siitä, kuka ja millainen tutkija itse oli. Tutkijana hän oli mies, aikuinen ja valkoihoinen. Nämä seikat vaikuttivat siihen, miten lapset suhtautuivat häneen. Erilaiset asiat olisivat voineet nousta merkittäviksi toisen tutkijan keräämässä aineistossa. Connolly korostaa, että aineistoa pitää lukea ja tulkita osana sitä kontekstia, jossa se on tuotettu.

Sen sijaan, että tutkimus kuvaisi tietyn etnisen ryhmän kokemuksia koulussa, tavoitteena on kuvata prosesseja, jotka monimutkaisella tavalla tuottavat näitä kokemuksia ja luovat kontekstia, jossa kokemukset syntyvät. Tutkimus tuo esiin prosesseja, joilla rasismia tuotetaan koulun arjessa, mutta erilaisten tapausten kautta se valottaa vaihtelua, mitä eri toimijoiden välillä on. Toiset tulevat vedetyksi mukaan näihin prosesseihin, kun taas toiset pystyvät välttämään rasistisia määrittelyjä. Tutkimuksen tärkeää antia on se, että toiminta kiinnittyy monimutkaiseen suhteisiin ja verkostoihin monilla yhteiskunnan tasoilla. Tutkimus pitää koko ajan esillä sosiaalisen maailman monimutkaisuutta ja sitä, ettei yksinkertaisia määritelmiä voi tehdä, sillä sosiaalinen maailma on avoin ja muuttuva.

Connolly korostaa tutkimuksessaan moneen otteeseen, että tulokset kuvaavat pientä osaa koulun arjesta eikä niitä voi yleistää koko tutkittua koulua tai koulumaailmaa kattaviksi. Ne ovat näytteitä siitä, mitä koulussa muun ohessa tapahtuu. Tulosten avulla voidaan päästä kiinni joihinkin prosesseihin, jotka vaikuttavat ja ylläpitävät rasistisia käytäntöjä ilman, että niistä oltaisiin tietoisia. Samalla tutkimus lisää ymmärrystä ja tietoa asioista ja sen varassa opettajat voivat kehittää ja muokata omaa toimintaansa.

Connolly pitää Bourdieun käsitteiden panosta merkittävänä, kun halutaan selvittää, miten tietyn kontekstin asenteet ovat muodostuneet ja miten tämä konteksti vaikuttaa osallistujiin muotoutuviin ryhmiin. Hän korostaa tutkimuksensa lähtökohtana Bourdieun ajatusta, jonka mukaan sosiaalisen toiminnan kehittymistä ja muutosta voidaan parhaiten ymmärtää, kun tarkastellaan jatkuvasti käynnissä olevia kamppailuja resursseista ja hyödykkeistä. Bourdieun kentän käsite antaa välineet ymmärtää erityisiä suhteita, joita kehittyy yksilöiden ja ryhmien kamppaillessa tietyistä pääomista. Kenttä muodostuu pääomakamppailun ympärille. Ne auttavat erottelemaan erilaisia sosiaalisia konteksteja

(kentän käsite) ja tunnistamaan ja ymmärtämään sosiaalisen toiminnan perusteita, jotka vaikuttavat näissä erilaisissa konteksteissa (pääoma-käsitteen kautta). (Connolly 2000, 503–505.) Connolly käyttää Bourdieun teoriaan osoittaakseen, miten lasten oma toiminta ja ympäröivä yhteisö vaikuttavat lasten identiteetin muodostumiseen. Lapset eivät vain toista sitä, mitä heille opetetaan. Toisaalta he eivät myöskään ole vapaita valitsemaan, mitä itse haluavat. Tällaisen ajattelutavan ja ymmärryksen kehittämiseen Bourdieun teoria tarjoaa teoreettiset välineet. (Connolly 1998, 17.)

Connolly (1998, 23–24) tarkastelee tutkimuksessaan rasismia talouden, kansallisen politiikan, paikallisen asuinalueen, koulun ja lasten välisten vertais-suhteiden kentällä. Connolly korostaa kolmea seikkaa hyödynnettäessä kentän käsitettä: (1) Kun voidaan määritellä ja tunnistaa tietty kenttä (Connollyn tutkimuksessa rasismi) samanaikaisesti yhteiskunnan monilla tasoilla, se johtaa lasten välisten vertaissuhteiden ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen kokonaisvaltaisessa kontekstissa. Ilman tätä näkemystä päädytään helposti ajattelemaan, että lasten käsitykset toisistaan muodostuvat ja vaikuttavat vain vertaisryhmän sisällä. Kenttäanalyysi tarjoaa mahdollisuuden ottaa huomioon, miten lapsiryhmään muualta tulevat ja sieltä ulospäin ulottuvat tekijät muokkaavat sitä, millaiseksi vertaisryhmän vuorovaikutus muodostuu. (2) Koska habitus muodostuu suhteessa kamppailuun tietyistä pääomista tietyllä kentällä, johtaa se Connollyn mukaan siihen, että yksilöllä on yhtä monenlaisia habituksen muotoja kuin on kenttiä ja kamppailuja, joihin hän osallistuu. Connolly vertaa habituksia identiteetteihin, joita voi olla monenlaisia riippuen aina kontekstista eli kentästä. Kenttä nostaa keskeiseksi jonkin puolen habituksesta (esim. sukupuoli, kansallisuus). (3) Kentät eivät muodostu vain sosiaalisten suhteiden synnyttämisenä verkostoina, vaan lisäksi aika ja tila ohjaavat kentän muodostumista. Kentät ilmentävät omaa aikaansa ja tila tarjoaa niille tietyt edellytykset muotoutua. Kenttä ei siis ole vain sosiaalisten suhteiden aikaansaama verkosto, vaan muotoutuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa spatiaalisten ja ajallisten reunaehtojen kanssa. Aika ja tila ovat mukana määrittämässä sitä, millaisia sosiaalisia suhteita kentälle voi muodostua. (Connolly 1998, 23–24.) Nämä lähtökohdat sitovat tutkimukseen mukaan myös rakenteen tarkastelun.

Tärkeä anti, joka Connollyn tutkimuksella on lapsiryhmiä koskevalle tutkimukselle, on se, että hän korostaa niin lasten kuin aikuisten opettajienkin käsitysten ja toimintatapojen muotoutumista kentällä. Yksilön käsitys sosiaalisesta maailmasta on muotoutunut, ei vain sosiaalisesti vaan myös ajan ja paikan ohjaamana. Selitykset toimintatavoille löytyvät vertaisryhmää laajemmilta kehiltä. Tarkastelutapa auttaa välttämään sellaisia johtopäätöksiä, joissa lasten tai aikuisten toimintatavat tulkittaisiin jollain lailla luonnollisina ominaisuuksina. (Connolly 1998, 115, 191.) Niin aikuiset kuin lapsetkin valitsevat toimintatapansa sen mukaan, mikä on heidän asemastaan käsin kentällä järkevää ja sopimaa, unohtamatta kuitenkin, ettei ole kyse rationaalisesta valinnasta.

Yksi paljon mielenkiintoa ja tutkimusta herättänyt käsite 1990-luvulta alkaen on ollut *sosiaalinen pääoma*, jota on tutkittu myös bourdieulaisista lähtökohdista

(esim. Morrow 1999, 2001, 2006; Stephenson 2001; Tolonen 2004; Leonard 2005;). Osaltaan voi sanoa, että Bourdieun käsitteet ovat tulleet lapsuudentutkimukseen juuri sosiaalisen pääoman ja laajemminkin pääomia käsitteiden tutkimusten kautta. Pääomien avulla on tutkittu esimerkiksi lasten ruumiillisuutta päiväkodissa (Kuukka 2005) ja lasten osallistumista päätöksentekoon koulussa (Kiili 2006).

Morrow (1999, 2001, 2006) pitää sosiaalista pääomaa tarkastelevan tutkimuksen ongelmana sitä, että näissä keskusteluissa on pääosin sivuutettu lasten oma toimijuus ja aktiivisuus sosiaalisen pääomansa muodostajina.¹⁶ Tällöin lapsen sosiaalinen pääoma nähdään pääosin vanhempien sosiaalisen pääoman kautta (ks. myös Ellonen & Korkiamäki 2006, 241). Näkemyksestä puuttuu yleensä tyystin ulottuvuus, jossa nähtäisiin lasten tuovan perheeseen sosiaalista pääomaa (Morrow 2006, 128).

Morrow (2006) korostaa kolmea seikkaa, joiden vuoksi Bourdieun määrittelyä sosiaalisesta pääomasta olisi syytä soveltaa tutkittaessa lapsia ja nuoria. Ensimmäisenä hän nostaa esiin sosiaalisen pääoman yhteydet muihin pääomajajeihin ja sitä kautta muodostuvan monipuolisen kuvan sekä pääomien muotoutumisesta että niiden yhteyksistä toisiinsa. (Morrow 2006, 146, myös Leonard 2005, 619.) Toinen merkittävä seikka tässä lähestymistavassa on pääomiin liittyvä tunnistaminen. Toimijalle, pääoman haltijalle, annetaan aktiivinen rooli. Sosiaalista pääomaa ei voi muodostua ilman, että toimija tunnistaa olemassa olevan resurssin pääomaksi ja käyttää niitä. Tähän liittyy myös se, että sosiaalinen pääoma ei muodostu vain tietyssä paikassa tai ole maantieteellisesti sidottua, vaan ennen kaikkea sen tunnistamiseen ja toteutumiseen verkostona. Kolmantena seikkana Bourdieun teorian soveltamisessa Morrow tuo esiin mahdollisuuden tarkastella sosiaalista pääomaa sen muotoutumisprosessien ja käytön kautta sen sijaan, että sitä pidetään kiinteästi tunnistettavana tai mitattavana ominaisuutena, jolloin tämän käsitteen kautta on mahdollista tuoda esiin myös rakenteellisia vaikuttimia ja eriarvoisuutta, jota voi havaita pääomien jakautumisessa. (Morrow 2006, 147–148.)

Bourdieun pääomakäsitettä lapsuudentutkimuksessa on yhtenä ensimmäisistä soveltanut Anja-Riitta Lehtinen (2000), joka on tutkinut lasten toimijuutta ja neuvotteluja päiväkodissa. Hän luo tutkimuksessaan lasten toimijuudelle kolme avainkäsitettä, jotka ovat neuvottelu, valta ja toimintaresurssit. Tutkimus kartoittaa lasten sosiaalista toimintaa päiväkodissa ja sen perusteella tutkimuksessa nimetään lasten hallussa oleviksi ydinresursseiksi inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset toimintaresurssit. (Lehtinen 2000, myös 2009a, 2009b.)

Toimintaresurssien käsite noudattelee tutkimuksessa Bourdieun pääomakäsitettä. Lehtinen jättää taloudellisen pääoman tarkastelun ulkopuolelle, koska se ei ole lasten käytössä suoraan oleva resurssi. Sen sijaan korostetusti tulevat esiin lasten kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma. Lehtisen nimeämät inhimilliset ja kulttuuriset resurssit ovat molemmat kulttuurisen pääoman erilaisia ilmene-

¹⁶ Morrow (2006, 127–128) on lähtenyt määrittelyissään haastamaan erityisesti amerikkalaisen tutkimuksen tuottamaa kuvaa sosiaalisesta pääomasta lapsilla.

mismuotoja. Inhimilliset toimintaresurssit kuvaavat ennen kaikkea yksilöä itseään, hänen kokemuksiaan, tietojan, taitojan ja osaamistaan. Kulttuurisina toimintaresursseinaan lapset puolestaan käyttävät materiaalista ja symbolista kulttuuria ja sen merkityksellistämistä. Sosiaaliset toimintaresurssit kuvaavat sosiaalisia verkostoja. Sosiaalisten toimintaresurssien ytimen Lehtinen (2000, 192) nimeää suosion ja luottamuksen. Ne syntyvät lasten välille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Lehtinen 2000, 106–108, 122, 144.) Tutkimus tuo esille koko tämän lasten hallussa olevan resurssien kirjon ja osoittaa, miten lapset toimijoina käyttävät näitä resursseja neuvotteluissa osallistumisen voimavaroina ja vallankäytön välineenä.

Toimintaresurssit ovat lapsille tärkeitä, sillä niiden avulla on mahdollista osallistua sosiaaliseen toimintaan tavalla, joka on toimijalle itselleen tuottavaa. Osallistumisen areenoja, joissa lapset voivat näitä resurssejaan käyttää, ovat niin ohjatut kuin lasten kesken jaetut toimintatilanteet. Lehtinen (2000) tuo esiin, että lasten resursseista aikuisten ohjaamissa tilanteissa korostuvat erityisesti inhimilliset resurssit. Puolestaan lasten keskinäisissä sosiaalisissa tilanteissa lapsilla on enemmän valtaa itse määrittää ja neuvotella siitä, miten tilanteissa järjestäydytään. Näihin neuvotteluihin osallistuessaan lapset käyttävät resurssejaan monipuolisesti ja käytössä ovat kaikki resurssien lajit. Erityisesti vapaan toiminnan tilanteet ovat niitä, joissa lapset käyttävät valtaa osana neuvotteluja. Keskinäiset suhteet ovat lasten keskinäisen vallankäytön areena, jossa toimintaresursseja voidaan käyttää myös strategisesti tiettyjen päämäärien tavoitteluun. (Lehtinen 2000.)

Lehtinen (2000, 168–188) luo neljä toimijuuden profiilia uudistajat, uusintajat, taistelijat ja seurailijat. Nämä tyypittelevät profiilit tuovat jo nimessään esiin, miten lapset ovat toimijoina erilaisia ja miten heillä tilannekohtaisesti hallussa olevat toimintaresurssit suuntaavat heidän toimijuuttaan ja tuottavat tilanteellisia mahdollisuuksia osallistua. Kussakin tyypissä lapset käyttävät toimintaresurssejaan luodakseen omaa asemaansa ryhmässä neuvotteluissa ja päiväkodin toimintaan osallistumisessa. Lehtinen itse ei käytä tyypeistä habitus-käsitettä, mutta tyypit kuvaavat lasten sijoittumista päiväkotiin toimintaresurssiensa kautta ja näin tyyppien voi nähdä kuvaavan myös sitä, millainen on lapsille luonteva tapa osallistua päiväkodin kentällä.

Neuvottelujen ja vallankäytön tilanteiden kautta Lehtinen (2000) osoittaa, että päiväkodissa lasten asemat tuotetaan osana sosiaalisia käytäntöjä. Asemat eivät ole olemassa valmiina eivätkä ne ole luonteeltaan pysyviä. Tästä syystä neuvottelu, valta ja toimintaresurssien käyttö kuvaavat sitä, millaista lasten toimijuus päiväkodissa on. Tutkimus nostaa esiin sosiaalisten resurssien keskeytyksen. Kaikilla lapsilla, joilla oli paljon sosiaalisia resursseja tutkitussa päiväkotiryhmässä, oli aina myös runsaasti muita resursseja. Sen sijaan kulttuuristen tai inhimillisten resurssien runsaus ei taannut lapselle sosiaalisia resursseja, eikä kenelläkään vähän inhimillisiä ja kulttuurisia resursseja omaavalla ollut paljon sosiaalisia resursseja. Tämä osoittaa, miten resurssit, niiden hankkiminen ja käyttö, kietoutuvat toisiinsa ja ne määrittävät yhdessä. (Lehtinen 2000, 185–188; myös 2009b.)

Merkittävä osa pääomia koskevaa tutkimusta kuvaa, miten pääomat muuntuvat toisikseen ja miten niiden avulla on mahdollisuus vaikuttaa asemaan lapsiryhmässä. Tähän teemaan on pureutunut irlantilainen Dympna Devine (2009, 2011), joka on tutkinut maahanmuuttajalasten asemaa irlantilaisessa koulujärjestelmässä ja erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajalasten¹⁷ sopeutumisesta irlantilaiseen koulumaailmaan. Tutkimus tarkastelee lasten pääomia ja niiden muuntautumismahdollisuuksia arkisissa neuvotteluissa. Devine kritisoi maahanmuuttajalasten integraatiosta tehtyjä tutkimuksia siitä, että niistä monista osoitetaan kyllä, miten sosiaalinen pääoma toimii ja kasvattaa inhimillistä pääomaa, mutta ne eivät tunnista vallan merkitystä sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä ja miten tällaisen vallan saavuttamista ohjaavat laajemmat sosiaaliset rakenteet. Tähän Bourdieun käsiteapparaatti tarjoaa Devinen mukaan välineen, jolla voidaan löytää yhteyksiä jokapäiväisten käytäntöjen ja laajempien yhteiskunnan prosessien välillä. Devine tarkastelee koulua kenttänä, erityisenä sosiaalisena tilana, jossa toimijat ovat sijoittuneena sen mukaan, millaisiin pääomia heillä on mahdollisuus tavoittaa. (Devine 2009, 522.)

Tutkimuksen tulokset osoittavat sosiaalisen pääoman olevan tärkeää maahanmuuttajalasten sopeutuessa kouluun ja sitä kautta irlantilaiseen yhteiskuntaan. Sosiaalisen pääoman merkitystä korostavat havainnot siitä, että sosiaalinen pääoma on kaikkein tehokkaimmillaan, kun sitä lujittavat muut pääomat. Devine toteaa, että tutkituilla lapsilla saattaa olla oman etnisen ryhmän sisällä runsaastikin sosiaalista pääomaa, mutta koulussa tilanne ei kaikille näyttyädy samanlaisena. Sosiaalisen pääoman rinnalla lapsen oma ja perheen tarjoama kulttuurinen pääoma on merkittävä avain siihen, miten lapsi pystyy hyödyntämään pääomiaan koulussa ja millaisiin asemaan hän voi päästä. (Devine 2009, 525, 532–533.) Hyvien sosiaalisten suhteiden merkitys näyttäytyy pääomien vaihtoarvona, mutta vaatii toteutuakseen myös muita pääomia.

Maahanmuuttajalapsilla on yhteiskunnassa kaksinkertainen vähemmistöstatus. He ovat lapsia ja sen lisäksi he kuuluvat etniseen ja kulttuuriseen vähemmistöön. (Devine 2009, 531.) Oman perheensä sisällä lapsella saattaa kuitenkin olla merkittävä asema koko perheen sopeutumisessa ja pääomien kartuttamisessa. Koulun kautta lapsilla on yhteys ympäröivään yhteisöön, jonka toimintatapoja ja kieltä he hallitsevat. Sen sijaan lasten vanhemmilta monessa tapauksessa puuttuvat vastaavat yhteydet uuteen kotimaahan. (Devine 2011, 150.)

Monet maahanmuuttajalapsen pyrkivät koulussa häivyttämään etnisen taustansa ja tätä kautta parantamaan asemiaan kentällä käytävissä neuvotteluissa. He halusivat ehdottomasti, että heitä kohdellaan samalla tavalla kuin muitakin lapsia. (Devine 2011, 150.) Devine (2009) osoittaa, että tutkitut lapset suhtautuvat kouluun strategisesti. He pyrkivät hyödyntämään kulttuurista ja sosiaalista pääomaansa, jotta he asettuisivat osaksi ympäröivää yhteiskuntaa.

¹⁷ Tutkimuksessa on kerätty aineistoa kolmessa koulussa 9–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien haastatteluina ja havainnoitteina. Haastateltavana on ollut 41 lasta, joista viisi oli syntynyt Irlannissa. Aineistoon kuuluu myös reilun kymmenen vanhemman haastattelut. (Devine 2009, 523–524.)

Vaikka lapset liikuttavat pääomiaan ja ovat arjessaan strategisia toimijoita, tämä ei poista näiden lasten asemaa vähemmistöryhmänä ja heidän sosiaaliluokkaan kytkeytyvän asemansa (sekä vähemmistön sisällä että suhteessa valtaväestöön) merkitystä pääomien kerääntymisessä. (Devine 2009, 531–533.) Devine (2011, 151) korostaa, että hyväksyntä ja tunnistaminen ovat avaimet lasten koulutukselliseen hyvinvointiin. Tähän liittyy niin huomioiminen yksilönä, jonka ääni kuullaan ja jolla on lupa ja mahdollisuus olla äänessä, kuin koulun tarjoama vahvistus, seuranta ja mielekäs tuki koulutyölle ja muulle osallistumiselle koulussa.

Lasten *habituksista* tehty tutkimus kiertää tarkastelun jälleen Paul Connollyn tutkimustyöhön. Erityisesti viimeaikaisissa tutkimuksissaan Connolly on tarkastellut habituksen käsitteen avulla etnis-uskonnollisen identiteetin muodostumista (Connolly ym. 2009, Connolly 2011). Habitus on hänellä käytössä myös poikien koulumenestystä käsittelevässä tutkimuksessa (Connolly 2004). Habitus muotoutuu dialektisessa suhteessa toimijan ja sosiaalisten rakenteiden välillä. Toinen seikka jota hän korostaa on luontevuuksien, suhtautumistapojen, sisäistäminen muutoin kuin vain oppimisena. Habitus on haltijalleen tiedostamaton, kyseenalaistamaton toimintatapa, joka ohjaa kokonaisvaltaisesti ajattelua, toimintaa ja valintoja. (Connolly 2004, 87.)

Etnis-uskonnollista identiteettiä tutkiessaan Connolly kumppaneineen on kerännyt tutkimusaineistoja laajoina 3–4- sekä 3–6-vuotiaille lapsille suunnatuina strukturoituina kyselyhaastatteluin. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteena on ollut lasten kansallisen identiteetin muodostuminen Pohjois-Irlannissa, jossa erottelu katolisiin ja protestantteihin on vahvaa. Kyselyissä lapsia pyydettiin arvioimaan omia suosikkejaan tai itselleen sopivia asioita kysymyksistä, joiden vastausvaihtoehdot oli muodostettu erottelemaan etnis-uskonnolliset ryhmät toisistaan. (Connolly ym. 2009, 222; Connolly 2011, 178.) Kyselyn lähestymistapa mahdollistaa myös sen kuvaamisen, miten erilaiset taustamuuttajat (sukupuoli, asuinpaikka, sosioekonominen asema) näyttävät vaikuttavan asenteiden ja ajatusten kehittymiseen. (Connolly 2011, 183.)

Tutkimukset osoittavat, että jo pienet lapset tekevät erotteluja ja suosivat sen mukaisia asioita (esim. lippua, urheilulajeja), jotka tyypillisesti liittyvät heidän itsensä edustamaan ryhmään. Tulosten mukaan etnisten ryhmien erilaisuuden tiedostamiseen ei tarvita ulkoista tai näkyvää eroa. Tietoisuus syntyy ja omaksutaan arjessa. Vahvat erottelut Pohjois-Irlannissa johtavat siihen, että jo hyvinkin pienet ovat tietoisia, mihin ryhmään he kuuluvat, ja heille on alkanut muodostua etninen identiteetti sen lisäksi, että heillä on paljon tietoa ja tietoisuutta etnisistä eroista. (Connolly ym. 2009, 223, 228; Connolly 2011, 184.)

Connolly ja kumppanit pitävät habituksen käsitettä sopivana kuvaamaan niitä tiedostamattomasti, annettuina, syntyneitä käsityksiä, joita näillä pienillä lapsilla on ilman, että he tietäisivät tai ymmärtäisivät suosimiensa tapahtumien tai symbolien merkitystä. Habituksen avulla voidaan tuoda ilmi kehys, jossa lasten tietoinen ymmärrys kulttuurisista tavoista alkaa muodostua ja kehittyä. (Connolly ym. 2009, 229.) Etninen habitus auttaa ymmärtämään sekä mikrotä-

son vuorovaikutusta, käyttäytymistä ja lasten näkökulmia että laajempia rakenteita ja sosiaalisia prosesseja (Connolly 2011, 186).

Vaikka nämä Connollyn tutkimukset eivät enää juuri kiinnitä huomiota pääomien määrittelyyn, niissä kulkee kuitenkin tavalla tai toisella aina mukana sosiaalinen konteksti, eli yhteys habituksen määrittymiseen kentällä säilyy. Connolly ottaa kuitenkin kentän itsestäänselvyytenä, nimittääkin sitä sosiaalisiksi kontekstiksi. Tästä syystä voi todeta, ettei Connolly tee tutkimuksissaan varsinaista kenttäänalyysia. Hän ei kyseenalaista kentän olemassaoloa, vaan käyttää sitä kehyksenä, jonka sisällä pääomia ja habituksia päästään määrittelemään. Kentän käsite on saanutkin hänen tutkimuksissaan rinnalleen myös muiden tekemiä sosiaalisen kontekstin määrittelyjä. Connolly on käyttänyt mm. Norbert Eliasian figuraation käsitettä. (Connolly 2004, 88–94.)

Connolly (Connolly ym. 2009 & Connolly 2011) on tehnyt viimeaikaisissa tutkimuksissaan merkittävän avauksen määrällisen lähestymistavan suuntaan pienten lasten asenteiden ja käsitysten tutkimisessa. Lapsuudentutkimus on paljolti perustunut laadullisiin aineistoihin ja niiden käsittelyyn, erityisesti kun tutkittavat ovat varhaiskasvatusikäisiä. Tästä osoituksena on jo sekin, että kaikki muut tässä yhteydessä raportoivat Bourdieun käsitteitä soveltavat tutkimukset perustuvat laadullisiin aineistoihin. Connolly perustelee määrällistä aineistonkeruutapaa etnisiä asenteita tutkittaessa sillä, että habitukset, jotka ovat havaittavissa, ovat myös mitattavissa, kun ne tulevat ilmi toiminnassa ja asenteissa. Bourdieun tavoin hän korostaa, ettei kyselynä toteutetun laajan tutkimuksen tavoitteena ole tässä tapauksessa tuottaa kaiken kattavia ja laajasti yleistettävissä olevia tuloksia, vaan haarukoida esiin kulttuurisia toimintatapoja ja luontevuuksia, jotka näyttävät ilmeisiltä tutkittavien joukossa. (Connolly 2011, 177; myös Connolly ym. 2009, 222.) Samalla hän painottaa, että rinnalle tarvitaan laadullista tutkimusta, jonka avulla voidaan ymmärtää syitä, miksi tietynlaiset ajattelutavat ovat muodostuneet ja miten ne ilmenevät arjessa (Connolly 2011, 184). Vahvimmat ja kiinnostavimmat tulokset saadaan yhdistämällä nämä kaksi lähestymistapaa.

3.2 Vuorovaikutus päiväkodissa

Osallistumista päiväkodissa luodaan vuorovaikutuksessa. Charlotte Palludan (2007, myös 2004) on tutkimuksessaan¹⁸ tarkastellut, miten tanskalaisen päiväkodin kielellisten käytäntöjen ja prosessien kautta tehdään eroja lasten välille. Palludan kuvaa tutkimuksessaan hienovaraisia, mutta voimallisia ja vaikuttavia pedagogisia käytäntöjä, joita hän on löytänyt analysoimalla sekä lasten että opettajien puhetapoja päiväkodissa. Palludan toteaa, että kielellä on elintärkeä

¹⁸ Tutkimusaineistonsa Palludan (2007, 77–79) on kerännyt etnografisena havainnointina tanskalaisessa päiväkodissa, jossa sekä lapsilla että henkilökunnalla oli moninaiset kulttuuriset, sosiaaliset ja kielelliset taustat.

merkitys sosio-kulttuuristen hierarkioiden tuottamisessa ja uusintamisessa päiväkodissa. Nämä hierarkiat koskevat niin sukupuoli- ja luokkasuhteita kuin etnistä taustaakin. Tutkimuksen keskiöön nousee tanskankielen asema toimintaa rakenteellisesti määrittävänä tekijänä. Päiväkodin käytännöissä tanska oli pääkieli, jonka käyttöä suosittiin ja odotettiin lapsilta. (Palludan 2007, 76, 79.)

Hän havaitsi, että päiväkodin äänimaailmaa hallitsee puhe. Kohtaamisissa aikuisten ja lasten välillä puhe on tärkein keino, jolla yhteys luodaan. Sen avulla ollaan vuorovaikutuksessa, neuvotellaan ja toteutetaan pedagogista toimintaa. Puhuminen on myös pedagogisen toiminnan kohteena, kun opettajat ohjaavat lapsia pukemaan sanoiksi ajatuksiaan, tunteitaan, toiveitaan ja kokemuksiaan. Kaiken tämän perusteella voi todeta, että puhuminen, kyky käyttää kieltä, on huomattavassa asemassa päiväkodissa. (Palludan 2007, 79.)

Edellä esitellyt väitteensä Palludan perustelee tarkastelemalla päiväkodin henkilökunnan toimintaa arjen vuorovaikutustilanteissa ja osoittamalla aikuisilla olevan näissä kaksi ääntä: *opettaminen* (teaching tone) ja *sananvaihto* (exchange tone). Opettamisääntä käytetään tilanteissa, joissa aikuinen ohjaa, selittää tai esittelee jotain asiaa. Lapsen osa on tällöin kuunnella ja ottaa vastaan. Lapset ja aikuiset ovat vuorovaikutuksessa tällä tavalla myös tilanteissa, joissa lapsi esittää kysymyksen ja aikuinen vastaa. Sananvaihtoäänellä puolestaan käydään keskusteluja, joissa molemmat osapuolet esittävät kysymyksiä ja vastauksia. He ovat aktiivisia ja jakavat kokemuksia, mielipiteitä ja tietoja. Näille molemmille äänille löytyy päiväkodista omat käyttötarkoituksensa, mutta arki osoittaa, että niitä käytetään laajasti monenlaisissa tilanteissa. Myös lyhyissä epävirallisissa tilanteissa kohtaaminen voi tapahtua opettamisena. Erontekojen kannalta keskeinen tulos on, että äänet suuntautuvat eri lapsiryhmille. Opetusääntä käytetään etnisten vähemmistöjen kanssa, kun taas keskustelut sananvaihtona käydään etnistä enemmistöä edustavien, tanskaa äidinkielenään puhuvien lasten kanssa. (Palludan 2007, 80–81.)

Yhtenä selityksenä kahden erilaisen äänen muodostumiselle Palludan pitää opettajien vilpittöntyä halua ottaa vastuullisesti huomioon jokaisen lapsen vuorovaikutustaidot. Opettajat pyrkivät käyttämään erilaisia tilanteita mahdollisimman monipuolisesti opettaakseen kieltä niille lapsille, jotka eivät puhu tanskaa äidinkielenään. Palludan esittää, että lopulta kuitenkin tanskankielentaito ei yksin ole ratkaisevaa siinä, millaisen vuorovaikutustavan opettajat valitsevat keskustellessaan lapsen kanssa. Myös niiden maahanmuuttajalasten kanssa, jotka puhuvat tanskaa sujuvasti, opettajat puhuvat opettaen. Hän päätyykin johtopäätökseen, että etnistä vähemmistöä edustavien lasten oletettu kielitaito on se, joka ohjaa opettajaa. Hän käyttää Bourdieun teoriaa selittääkseen, miten puhutavat ovat muodostuneet. Hän kuvaa opettajien puhetapoja heidän habituksensa ja dispositioidensa ulkoisina ilmentyminä. Arki, se miten opettajat vaihtelevat puhetapoja vuorovaikutuskumppanista riippuen, uusintaa käsitystä vähemmistölapsien heikommista kielellisistä valmiuksista suhteessa enemmistöä edustaviin lapsiin riippumatta siitä, millaisia kunkin lapsen todelliset kielelliset valmiudet ovat. (Palludan 2007, 82.)

Siitä huolimatta, että opettajat pyrkivät ottamaan kaikki lapset huomioon, heidän hyvä aikomuksensa tuottaa vahvasti erottelua lasten välille. Lapsille tuotetaan asemat opetettavina ja keskustelukumppaneina. Opetettavana lapset ovat toissijaisessa asemassa ja käytäntöjen kohteena. Keskustelukumppanit puolestaan saavat aseman tasavertaisina subjekteina vuorovaikutuksessa. Nämä erottelut, joita kielenkäytöllä tuotetaan, ovat tuottamassa myös hierarkioita ja eristämistä päiväkodissa. (Palludan 2007, 83.) Näiden havaintojen perusteella voi todeta, ettei ”yksilöllisten tarpeiden” huomioiminen tuota lapsille keskinäistä tasavertaisuutta.

Opettajien käyttämät puhuvat sekoittuvat arjessa toisiinsa. Opettajat puhuttelevat myös enemmistölapsia opetusäänellä. Nämä lapset kuitenkin helposti muuttavat puhettavan tai haastavat aikuisen vuorovaikutukselliseen vaihtoon sen sijaan että asettuisivat opetettaviksi. Enemmistölapsilla on taju siitä pelistä, jota vuorovaikutuksesta käydään ja miten siinä syntyneitä asemaa voidaan hyödyntää. Vastaavaa käytäntöä ei kuitenkaan ole opettajien ja vähemmistölasten vuorovaikutuksessa. Tämän perusteella Palludan tekee johtopäätöksen, että ilmeisesti opettajat pitävät luonnollisena (peliin sopivana) sitä, että enemmistölapset eivät suostu vuorovaikutuksen objekteiksi. Tätä havaintoa tukee myös se, että vähemmistölapset eivät pysty saavuttamaan samanlaista keskustelemaa vuorovaikutusta opettajien kanssa kuin enemmistölapset, vaikka he pyrkisivät tähän aktiivisesti ja omalla toiminnallaan osoittaisivat olevansa kiinnostuneita keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksia. Palludan on havainnut, että opettajat eivät lähde mukaan keskusteluun, vaikka jotkut vähemmistölapsista tekevät sinnikkäästi aloitteita. Opettajat esimerkiksi vaihtavat puhettavaa kesken keskustelun niin, että sananvaihto palasi opetukseksi. Enemmistö- ja vähemmistölasten vuorovaikutustavoissa oli vähäisiä eroja, mutta niillä oli merkittävä vaikutus vuorovaikutuksen toteutumiseen. (Palludan 2007, 83–84.)

Havainnoilleen Palludan löytää teoreettisen selityksen Bourdieun käsitteistön kielellisestä habituksesta, kielellisistä markkinoista ja pelin tajusta. Näiden käsitteiden avulla hän teoretisoi sitä sosiaalista dynamiikkaa, joka tuottaa ja uusintaa erottelua päiväkodissa. Kielellinen habitus on lapsen tapa toimia, markkinat taas rakenne, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Vähemmistölasten kielellinen habitus ei vastaa näiden kielellisten markkinoiden kysyntään ja siksi he eivät onnistu saavuttamaan samanlaista asemaa vuorovaikutuskumppaneina kuin enemmistölapset. Näillä kielellisillä markkinoilla he kohtaavat sanktion, jonka muoto on opetuspuhe. Heidän tajunsa tästä pelistä on erilaista niin, että he eivät pysty tunnistamaan tilanteita, ohjailemaan niitä ja ymmärtämään kontekstia eli toimimaan yhteisymmärryksessä odotusten ja mahdollisuuksien suhteen. Onnistumista eivät takaa vähemmistölapsen kielelliset ja kulttuuriset resurssit. On kyse siitä, että lasten kielellinen habitus kohtaa markkinat, joita aikuiset hallitsevat. Kun lapselle on muodostunut tietty vuorovaikutusasema, sitä on vaikea muuttaa. Tästä seuraa, että vähemmistölapset vääjäämättä ajautuvat sivuun aikuisten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta. (Palludan 2007, 85–87.)

Palludanin tutkimus tuo esiin, miten vuorovaikutus päiväkodissa toteutuu ja miten rakenteessa oleva enemmistökielen valta-asema tuottaa toimintaan

käytäntöjä, jotka vastoin opettajien pyrkimyksiä johtavat tilanteeseen, jossa suh-
tautuminen lapsiin on erilaista. Eriarvoistavat prosessit näyttävät tässä ristiriitai-
dan, johon rakenteet pakottavat päiväkodin toimijat. Toisaalta opettajat pyrki-
vät huomioimaan tanskaa toisena kielenään puhuvat lapset erityisellä tavalla ja
pitämään huolta heidän kielenoppimisestaan. Samalla kuitenkin, kun rakenne
painottaa tanskan asemaa toiminnan ensimmäisenä kielenä, opettajien toiminta
ei lisääkään tasavertaisuutta, vaan osoittaa eronteon kohdan, joka on lasten et-
ninen tausta – ei heidän todellinen kielitaitonsa. Tässä tulee esiin käytännön
monimutkainen jäsentymisen ja toisaalta se, että myös etninen tausta on opetta-
jien toimintaa ohjaava rakenne.

3.3 Yhteenvetoa

Bourdieu on löytänyt paikkansa lapsuudentutkimuksessa. Hänen tuotantonsa
on innostanut erilaisista näkökulmista tutkimustaan tekeviä lapsuudentutkijoi-
ta. Bourdieun tärkeintä antia tutkimukselle on eittämättä ajattelun logiikka, joka
hänen käsitteidensä myötä tutkimukseen tulee. Käsitteiden kietoutuminen toi-
siinsa johtaa yksittäisten asioiden tarkastelusta yhteyksien tarkasteluun. Lähes-
tymistavassa suhteiden ensisijaisuus asettaa kunkin tutkimuksen tulokset osaki-
si kontekstiaan. Tutkimukset tarjoavat lisää välineitä bourdieulaisen ajattelun
logiikan ymmärtämiseen, jolloin näkemisen tapa kehittyy.

Yksittäiset tulokset kuuluvat kontekstiinsa. Näin on esimerkiksi ranska-
laista yhteiskuntaa kuvanneen Bourdieun (1984) *Distinction*-teoksen laita. Se,
mikä ranskalaisessa yhteiskunnassa erottelee ihmisiä, ei sellaisenaan erottele
meitä suomalaisia. Sen sijaan prosessit, joita tämänkaltaisten tutkimuksen lä-
hestymistavoilla voidaan osoittaa, tuottavat tietoa, joka voi auttaa näkemään ja
ymmärtämään paremmin muita tutkittavia ilmiöitä. Linjassa edellä esitetyjen
käsitteenmäärittelyjen kanssa on, että tutkimustulokset sidotaan omaan kon-
tekstiinsa eikä niitä suoraan sovelleta kumuloituvana tietona siitä, millaisia lap-
set tai lapsuudet eri kentillä ovat.

Samalla on kuitenkin paikallaan todeta, että bourdieulainen lähestymistä-
pa on tuottanut lapsuudesta uudenlaista kuvaa ja osoittanut esimerkiksi, että
lasten kentät ovat yhteiskunnassamme niin vertikaalisia kuin horisontaalisiaakin.
Bourdieuilainen lapsuudentutkimus on kehittänyt kuvaa niistä mekanismeista,
joilla lapsuus yhteiskunnassa toteutuu ja toisaalta joilla lapset toteuttavat toimi-
juutta. Lapset ovat mukana tuottamassa ilmiöitä, jotka läpäisevät yhteiskunnan
kaikki tasot. Tästä osoituksena on esimerkiksi Connollyn (1998) lasten rasismia
käsitellyt tutkimus. Lapset ovat arjessaan mukana lukuisilla kentillä samanaikais-
aisesti, eri tutkimukset ovat tuoneet esiin eri konteksteja, joissa lapsille muo-
dostuu kenttiä. Devine (2009) on maahanmuuttajalapsia tutkiessaan puolestaan
tuonut esiin, että lapset ovat samanaikaisesti pelaajia useilla kentillä ja heidän
asemansa kentillä saattaa olla myös hyvin erilainen. Tämä osoittaa lasten kent-
tien itsenäisyyttä. Kentistä muodostuu sosiaalisia tiloja, jotka tarjoavat erilaisia
osallistumisen mahdollisuuksia.

Tärkeä ulottuvuus, jonka bourdieulaisella lähestymistavalla lapsia tutki-
neet ovat tuoneet esiin, on se, miten lapsille muodostuu resursseja ja miten lap-
set käyttävät niitä pääominaan (Lehtinen 2000; Devine 2009). Pääoma on lapsen
hallussa oleva muuntautuva voimavara, jonka avulla on mahdollista osallistua.
Pääomien muuntaminen rakentuu osaksi lasten toimijuutta. Niin Lehtinen
(2000) kuin Devinekin (2009) korostavat sosiaalisen pääoman, erityisesti kave-
risuhteiden, merkitystä lasten pääomavalikoimassa. Lasten pääomat, niiden
kerryttäminen, käyttö ja muuntaminen, kiertyvät pitkälti sen ympärille, millais-
ta sosiaalista pääomaa lapsella on hallussaan. Tämä korostaa lasten sosiaalisten
suhteiden ja ryhmien tutkimisen merkitystä.

Tutkimukset osoittavat lisäksi, miten erilaisilla kentillä menestyminen
edellyttää lapsilta tietynlaista habitusta, luontevia osallistumisen tapoja (ks.
esim. Palludan 2007). Rakenteet määrittävät lapsia ja heidän osallistumistaan,
mutta samalla lapset osoittavat toimijuutta, joka puolestaan kertoo, että myös
lapset rakentavat arkeaan suhteissa. Myös lapset ohjaavat rakenteiden muodos-
tumista. Edellä esitellyt tutkimukset osoittavat, miten rakenteet ja lapset toimi-
joina ovat vuorovaikutuksessa erilaisilla kentillä.

Bourdieuin käsiteapparaatti on monitasoisuudessaan ja -tahoisuudessaan
valtava tutkimuksen työväline. Tämän ongelman tutkijat ovat yleensä ratkais-
seet niin, että ovat lähteneet liikkeelle tietyistä käsitteistä. Connollylla (1998,
2004, 2011) sisääntulo bourdieulaiseen ajattelun logiikkaan tapahtuu habituksen
kautta. Devine (2009, 2011) ja Lehtinen (2000), samoin kuin Morrow (1999, 2006),
ovat puolestaan valinneet tulokulmakseen pääoman. Palludan (2007) on ku-
vannut päiväkodin käytäntöä rakenteiden ja toimintatapojen kautta. Tutkimuk-
set osoittavat, että habitusta tutkimalla on mahdollisuus tuottaa tietoa useilta
kentiltä, joilla lapset osallistuvat tai jotka väistämättä luovat edellytyksiä lasten
osallistumiselle. Pääomat puolestaan ovat tutkijoiden käsittelyssä avanneet eri-
tyisesti kenttiä, joilla osallistuminen tapahtuu. Oman tutkimukseni keskiöön
olen nostanut Bourdieun kentän ja sen kautta pääomat, vähemmälle jää habi-
tusta koskeva tarkastelu. Habitus on rajautunut pois aineiston analyysistä pää-
asiassa siksi, että aineisto ei anna riittävää kuvaa lasten habituksista.

Pyrin tutkimuksessani kuten Connolly (1998, 2004) hyödyntämään koko-
naisvaltaisesti Bourdieun keskeisiä käsitteitä ja tutkimusotetta. Samaan tapaan
kuin Palludan (2007) omassa tutkimuksessaan, tavoitteenani on tuottaa myös
uutta tietoa päiväkodin ja varhaiskasvatuksen käytännöistä. Pyrin tarkalla et-
nografisella kuvauksella ja bourdieulaisella otteella tarkastelemaan päiväkodin
käytäntöjä kriittisesti seuraavassa luvussa kuvaamani tutkimustehtävän mukai-
sesti.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

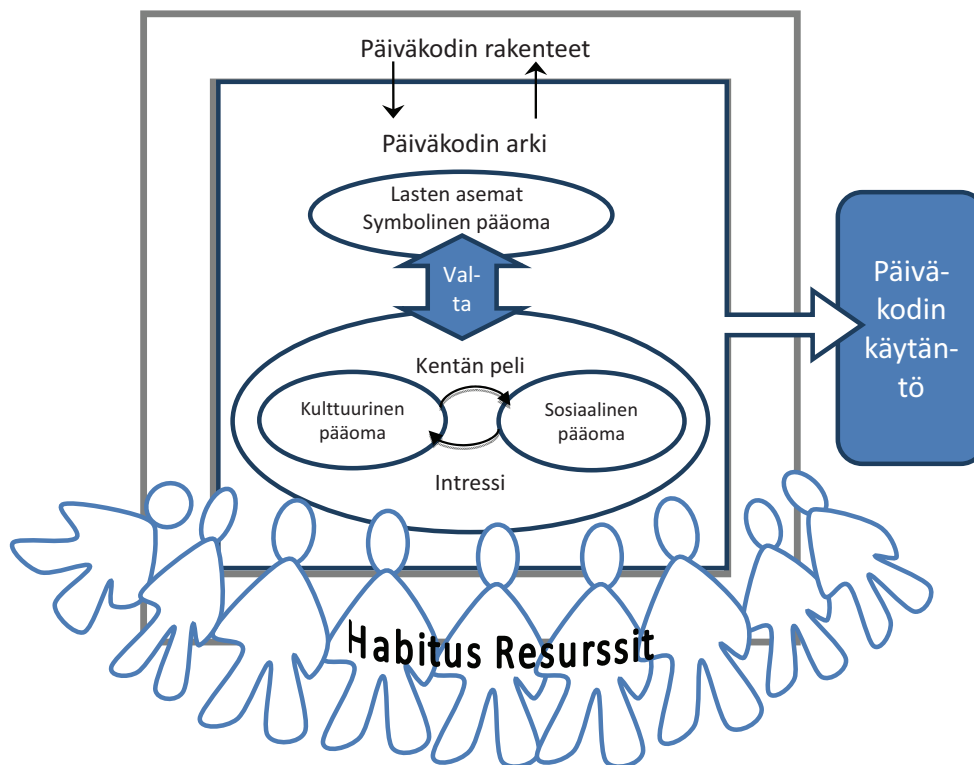
Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lapset osallistuvat päiväkodin toimintaan arjen tasolla ja mikä on tyypillistä tällaiselle arkiselle osallistumiselle. Tämän tavoitteen myötä tutkimuksessa pyritään tunnistamaan ne dynaamiset, monimutkaiset ja osin ehkä paradoksaalisetkin sosiaaliset prosessit, jotka muodostavat osallistumisen käytännöt päiväkodin lapsiryhmässä. Samalla tuodaan esiin, miten käytännöt johtavat eriarvoistumisen rakentumiseen päiväkodissa.

Bourdieuin käsitteistä tässä tutkimuksessa otetaan käyttöön ennen kaikkea *kenttä* ja *pääoma*. Näiden käsitteiden avulla analysoidaan ja teoretisoidaan päiväkodin arjen sosiaalisia käytäntöjä. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on myös laajentaa teoreettista tulkintaa päiväkotitoiminnasta ja tarjota uudenlaista tapaa ymmärtää sitä. Tarkastelun keskiössä on päiväkodin arki ja sosiaaliseen tilaan muodostuva *kentän peli*. Lasten osallistumista päiväkodissa tarkastellaan soveltamalla kenttäajattelun logiikkaa; millaisten resurssien avulla osallistuminen tapahtuu, mitkä osoittautuvat osallistumisessa merkittäviksi pääomiksi ja millaiset asemat lapsille kentän logiikkaa: noudattelevissa peleissä muodostuu. Näiden perusteella luodaan kuvaus *kentän käytännöstä* (praksis). Tutkimusta analyttisenä kysymyksenä ohjaa sen selvittäminen, mitä eroja voi huomata niiden kentän toimijoiden osallistumisessa, jotka ovat etuoikeutetussa asemassa suhteessa niihin, jotka eivät ole. Näin tutkimus tuo esiin, miten päiväkodissa rakentuu lasten välistä eriarvoisuutta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millainen kenttä päiväkodissa muodostuu aikuisten ja lasten suhteista?
 - Mikä on ohjatun toiminnan kentällä arvostettua pääomaa?
 - Millaiset asemat lapsille kentällä muodostuu?
2. Millainen kenttä päiväkodissa muodostuu lasten keskinäisistä suhteista?
 - Mikä on lasten kentällä arvostettua pääomaa?
 - Millaiset asemat lapsille kentällä muodostuu?
3. Miten päiväkodin eriarvoistava käytäntö rakentuu?

Kuvio 1 esittää, millaiseen sovellukseen Bourdieun käsitteistä tässä tutkimuksessa on päädytty. Tutkimuskohteena on päiväkotit-instituutio ja erityisesti lapsi toimijana tässä institutionaalisessa kehyksessä. Päiväkodin toimintaan vaikuttavat monet ulkopuolelta tulevat tekijät. Ne on kuviossa nimetty *päiväkodin rakenteiksi*, joita huomioimatta tutkimuksessa ei voida edetä. Rakenteilla viitataan laajasti päiväkodin ja päivähoidon toimintaedellytyksiin, niin fyysisiin, taloudellisiin kuin poliittisiin ulottuvuuksiin. Rakenteet eivät suoranaisesti ole tämän tutkimuksen analyysin kohde, vaan ne otetaan pitkälti annettuina päiväkodin vuorovaikutusyhteisön määrittelijöinä. Analyysissa tarkastellaan rakenteiden tuottamia reunaehtoja siltä osin, kun ne päiväkodin arkea kuvaavassa empiirisessä aineistossa ilmenevät. Reunaehdot kietoutuvat osaksi tulkintaa ja rakenteellinen analyysi liikkuu päiväkodin vuorovaikutusyhteisön tasolla.



KUVIO 1 Tutkimuksen teoreettiset käsitteet ja niiden väliset suhteet.

Kuvion nuolet päiväkodin rakenteiden ja *päiväkodin arjen* välillä kuvaavat lasten ja aikuisten välistä neuvottelua. Rakenteisiin kytkeytyy tässä tutkimuksessa myös osa "vallan kenttää", joka on yksi bourdieulaisen kenttäanalyysin keskeisistä analyysikohteista. "Vallan kentän" kamppailuja käydään lasten vuorovai-
kutuksen näkökulmasta ennen kaikkea suhteessa toimintaa ohjaavaan kenttään. Tähän kenttään vaikuttamalla lapset pyrkivät muuttamaan myös sitä kenttää,

jolla he päiväkodissa toimivat ja jonka rutiineihin he osallistuvat. Tutkimuskohdeena varsinaisesti on päiväkodin arki, josta tutkimusaineisto on kerätty. Tutkimustehtävänä on kuvata tätä arkea *päiväkodin käytäntönä*, joka aineistosta analyysin myötä tuotetaan esille. Käytäntö on tässä yhteydessä teoreettinen käsite, joka kuvaa sitä, miten kentän logiikka päiväkodissa toteutuu. Päiväkodin käytäntöä kuvataan tutkimuksessa määrittelemällä lapsille osana tätä käytäntöä luokka-asemia päiväkodin kenttien sisällä.

Lapset tulevat päiväkotiin mukanaan tietyt *resurssit* ja tietynlainen *habitus*. Resurssit ovat muotoutuneet erilaisissa yhteyksissä, osa pitkän osa lyhyen ajan kuluessa. Niiden lähteet voivat olla niin kotona kuin päiväkodissakin tai kauempana, lapsen elämän monilla eri kentillä, joihin tutkimuksen aineistonkeruulla ei päästä kurottautumaan. Resurssista monet tulevat esille päiväkodissa sanallisesti kuvailtuina ja käytännössä esiteltyinä. Lukemattomat resurssit jäävät myös näyttäytymättä. Tutkimus ei pyri luotaamaan läpi kaikkia resursseja, joita lapsilla on, vaan analyysin kohteena ovat erityisesti ne resurssit, jotka näyttäytyvät osana päiväkodin muodostuvia kentän pelejä. Lapsilla on jo päiväkotiin tullessaan muilla kentillä hankittuja luontevuuksia ja heille ominaisia toimintatapoja. Päiväkodissa nämä eri habitukset kohtaavat kentän, jolla tietynlaisella habituksella osallistuminen on luontevaa, toisella taas ei. Analyysi ei pureudu näihin toimijoiden habituksiin, mutta kuljettaa mukana ajatusta siitä, että kenttä tarjoaa eväitä habituksen muodostamiseen ja kutsuu esiin tiettyjä habituksia. Koska aineisto ei tarjoa mahdollisuutta habitusten analysointiin, rajautuvat tarkastelusta pois myös habitukseen usein sitoutuvat ominaisuudet kuten sukupuoli ja perheen sosio-ekonominen luokka-asema. Habitusten tarkastelu tässä tutkimuksessa tapahtuu päiväkodin arjessa, jolloin ollaan teoreettisesti kiinni kentässä.

Kuviossa *intressi* ja *kentän peli* ovat yhdessä saman rajauksen sisäpuolella. Bourdieun teorian mukaisesti intressi on kentän pelin käynnistävä pyyde: panostus sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joka päiväkodissa syntyy. Näin peli nimetään intressin mukaan. Peli saa lapset osallistumaan, tuomaan siihen mukaan omat resurssinsa, sillä peli tunnustetaan tärkeäksi. Pelissä käytetyt resurssit voivat puolestaan kentällä muuntua pääomaksi. Peliin sopivien pääomien kautta on mahdollista saavuttaa pelaajalle itselleen edullinen asema kentällä. Päiväkodin käytännössä osa lasten resurssista muuntuu *kulttuuriseksi*, *sosiaaliseksi* ja *symboliseksi pääomaksi*.¹⁹ Pääomien, niiden hankkimisen, käyttämisen ja määrittelemisen ympärille rakentuu kentän peli, jota tässä tutkitaan päiväkodin kontekstissa. Pääomat ovat teoreettinen väline hahmottaa päiväkodin sosiaalista vuorovaikutusta ja siinä tapahtuvia muutoksia, erityisesti lapsille muodostuvia asemaa.

¹⁹ Kuviossa puuttuu Bourdieun teoriassa keskeinen taloudellinen pääoma. Tähän olen päättänyt aiempien pohdintojen mukaisesti siksi, että taloudellinen pääoma itsessään on päiväkodin arjessa varsin pienessä roolissa (ks. luku 2). Taloudellinen pääoma tulee päiväkotiin jo muuntuneena muiksi pääomiksi, ennen kaikkea kulttuuriseksi pääomaksi. Nämä muuntautumisprosessit taloudellisen pääoman osalta tapahtuvat ennen niiden tuleamista osaksi päiväkodissa käytäviä pelejä ja neuvotteluita.

Tärkein pääomien muuntumisprosessi tässä tutkimuksessa on kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman muuntuminen *symboliseksi pääomaksi*. Tämä muuntumisprosessi on kuviossa erotettu kentän pelistä, vaikka se onkin osa samaa peliä. Symbolinen pääoma nähdään keskeisenä kentän pelin tuloksena ja siksi se on irrotettu varsinaisesta peliprosessista. Päiväkodin käytännössä kentällä tavoitellaan symbolista pääomaa, koska sen hallinta tuo mukanaan kentän pelin hallintaa. Symbolinen pääoma onkin määrittelyltään pitkälti yhtenevä *lasten aseman* ja *vallan* kanssa. Lapset, joiden pääomat legitimoituvat kentällä symboliseksi pääomaksi voivat vaikuttaa siihen, mitkä resurssit kentällä toimivat pääomina. Symbolisen pääoman tuoman aseman myötä he voivat myös hyödyntää muita resurssejaan tämän aseman kannattelemina.

Symbolinen pääoma on legitimoitunutta kulttuurista tai/ja sosiaalista pääomaa. Se on kentällä tunnus asemasta ja vaikutusvallasta, jolloin se avaa haltijalleen erilaisia mahdollisuuksia tulkita ja osallistua kentän peliin. Symbolisen pääoman avulla lapsi voi vaikuttaa myös siihen, miten hänen resurssinsa kentän pelissä tulevat huomioiduksi. Symboliseen pääomaan kytkeytyy valta, kentän pelin vaivattomuus ja helppous, tällä kentällä luonteva toimintatapa. Tätä kautta selittyy, miksi joku lapsista pystyy hyödyntämään tietyn resurssin pääomana ja toinen taas ei. Symbolisen pääoman ja siihen liittyvän vallankäytön kääntöpuolena on, että kentän peliin kuuluu eriarvoistuminen, joka rakenteiden suomissa rajoissa näyttäytyy symbolisena väkivaltana niitä lapsia kohtaan, jotka eivät pidä hallussaan edullisia asemia kentällä. Arjessa symbolinen väkivalta näyttäytyy kärsimyksenä, hienovireisenä vaivalloisuutena, josta muodostaa vastinpari kentän vaivattomuudelle ja osallistumisen helppoudelle.

Kentän käsite rajautuu tässä tutkimuksessa päiväkotiin. Samalla kuitenkin on selvää, että tämä on vain empiirinen rajaus. Kentät levittäytyvät päiväkodin ulkopuolelle ja monet kentät toimivat samanaikaisesti ja päällekkäisesti. Lapset ja aikuiset ovat toimijoita monella kentällä yhtä aikaa. Kentän logiikkaa noudattelevassa tarkastelussa nostan esiin, miten vuorovaikutuksen tarkastelu tällä tavoin paljastaa sosiaalisen erottautumisen ja eriarvoisuuden prosesseja yhteiskunnan mikrotasolla. Empiirisestä rajauksesta johtuen kuitenkin kentän käsite määrittyy ambivalentisti. Samanaikaisesti kun nähdään, että päiväkotit muodostaa kentälle fyysiset rajat, koska aineisto ei anna mahdollisuutta muiden rajojen etsimiseen, kysytään kuitenkin, onko päiväkotit kenttä ja onko siellä mahdollisesti useampiakin kenttiä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on saanut alkunsa ja kehittynyt osana *Resurssit, paikallisuus ja elämänkulku* -tutkimushanketta. Tutkimuksen toteuttaminen monitieteisessä ryhmässä, jossa kaikkien tutkimukset kohdistuivat samaan paikallisyhteisöön, työskentelestä muodostui eräänlainen muunnelma kollektiivisesta etnografiasta (ks. Gordon ym. 2006, Woods ym. 2000), jossa jokaisen tutkijan tieto ja ymmärrys tutkimuspaikkakunnasta on omaa osahanketta laajempi. Jokainen osahanke kohdistui tutkimuspaikkakunnalla eri ikäryhmään, ja sitä kautta ryhmässä tunsimme yhteisöä laajasti. Eri ikäryhmien lisäksi yhden osahankkeen muodosti paikallisten kansalaisjärjestöjen tutkimus. Jokaisessa osahankkeessa kerättiin aineistoa kyselylomakkeella ja erilaisilla laadullisilla menetelmillä. Yhteiset keskustelut ja osin yhteiset aineistot muodostivat tutkimusryhmän jakaman yhteisen kattavan tieto- ja kokemuspohjan paikallisyhteisöstä, jonka asukkaita tutkimme.

Tutkimushankkeen aluksi teimme yhdessä tutkijajoukolla useampia ns. avaintoimijahaastatteluja, joissa haastateltavanamme oli kunnan viranhaltijoita, seurakuntien työntekijöitä, erilaisissa luottamustehtävissä ja järjestöissä toimivia paikallisia. Yksi avaintoimijahaastatteluista toteutettiin kohdennetusti liittyen lasten paikallisiin elämänpiireihin. Avaintoimijahaastattelut olivat meille tutkijoille arvokkaita orientaatioita paikallisuuteen ja tutkimiimme ilmiöihin.²⁰ Tutkijoiden käsissä kuuluivat myös paikallishistoriikki ja paikallislehti. Seurasin itse koko *Resurssit*-hankkeen ajan paikallislehteä, joka piti minut tutkijana tietysti tapaa kiinni tutkimassani yhteisössä. Hankkeen edetessä saimme esitellä valmistuneita tuloksia (Alanen, Salminen & Siisiäinen 2007, Siisiäinen & Alanen 2009, Alanen & Siisiäinen 2011) useampaan otteeseen tutkittaville itselleen erilaisissa kyläilloissa, joita paikallisella kansalaisopistolla järjestettiin. Yhteys tutkittaviin säilyi näin myös aineistonkeruun jälkeen.

²⁰ Avaintoimijahaastatteluja ei käytetty hankkeessa varsinaisena tutkimusaineistona. Näin sovittiin haastateltavien kanssa, lähinnä tutkimuseettisistä syistä, sillä paikkakunnallaan hyvin tunnetut toimijat olisi ollut helppo tunnistaa haastattelulausunnoista.

Etnografisen työskentelyn päiväkodissa suoritin yksin. Vaikka raportti kuvaa ensisijaisesti tätä päiväkotietnografiaa, tutkijana ymmärrykseni tutkittavistani ei ole rakentunut vain päiväkodin arjessa, vaan osana *Resurssit*-hankkeen kokonaisuutta, joka muodostui edellä kuvatulla tavalla. Olen itse analysoinut ja raportoinut myös omasta ikäryhmästäni kyselylomakkeella kerättyä aineistoa (Lehtinen & Vuorisalo 2007 ja 2009; Vuorisalo 2011a). Lasten ikäryhmässä lomakkeet lähetettiin vanhemmille, jotka lomakkeen kysymysten kautta kertoivat sekä omista resursseistaan että lapsen ja perheen resursseista. Kyselyaineistosta koottu kuvaus paikallisista lapsista on tämän raportin liitteenä (liite 1).

Tutkitun paikallisyhteisön väestö on melko homogeeninen kulttuuristen, taloudellisten ja sosiaalisten resurssiensa suhteen (Kivelä & Salminen 2009, 47). Tästä syystä lasten perheiden tarkastelu ei tuottanut suuria eroja lasten välille. Kyselyllä kerätty aineisto jää tutkimusta taustoittavaksi kuvaukseksi. Yhtenä syynä tähän on se, että nimettömänä kerättyjä kyselyjä ei voinut liittää päiväkodissa havainnoituihin lapsiin, vaikka he kuuluvat kyselyn piiriin. Kyselyn tulokset eivät myöskään tuo esiin, miten perheet tai lapset ”pelaavat” paikallisten kenttien pelejä, tekevät niissä erotteluja ja mitkä heidän resursseistaan tunnistetaan vuorovaikutuksessa myös pääomiksi. Vaikka on oletettavaa, että näitä erotteluja tehdään paikallisilla toiminta-areenoilla, päiväkotitarjoaja rajatun sosiaalisen tilan, jossa on mahdollista havainnoida, miten resurssit toimivat käytännössä. Lasten tekemät erottelut tapahtuvat vuorovaikutuksessa yhteiskunnan mikrotasolla, mutta kuitenkin niiden kautta on mahdollista havaita, miten vaikutukset yhteiskunnan muilta tasoilta kietoutuvat lasten arkeen päiväkodissa.

Päivähoito on lasten sosiaalisissa verkostoissa solmukohta. Varsinkin esiopetus tavoittaa lähes koko ikäluokan. Näin ollen päiväkotitarjoaja on tärkeä paikka, jossa lapset voivat osallistua paikalliseen yhteisöön ja tavata muita lapsia. Päiväkodilla on erityinen luonne lasten omana jaettuna paikkana, joka kuhisee sosiaalista toimintaa ja jossa erilaisista taustoista tulevat lapset toimivat yhdessä ja tutustuvat toisiinsa. Samanaikaisesti päiväkotitarjoaja voidaan nähdä keskeisenä paikkana, jossa määritellään paikallista lapsuutta. Päiväkotitarjoaja on myös ensimmäinen julkinen instituutio, jossa lapset järjestetään ryhmäksi ja joka toiminnan tarjoamisen ohella arvioi, miten he onnistuvat toteuttamaan ”normaalia” lapsuutta (ks. Bundgaard & Gulløv 2008).

5.1 Etnografinen lähestymistapa tässä tutkimuksessa

Olen tuottanut tutkimukseeni liittyvän aineiston etnografisella tutkimusotteella yhden päiväkodin arjesta. Pääaineistoni muodostuu etnografisesta havainnoinnista, joka kattaa yhden päiväkodin esiopetusryhmän vuoden. Tarkastelen tässä luvussa etnografiaa tutkimusmenetelmänä sekä bourdieulaaisessa että lapsuudentutkimuksen etnografista tutkimusta teoretisoivassa kehityksessä.

Eräs tapa avata etnografista lähestymistapaa on lähteä liikkeelle itse käsitteestä ja purkaa se osiinsa. Etnografia-sanassa yhdistyvät kreikasta peräisin olevat sanat *etno* eli ”kansaa” ja *grafia* eli ”kirjoittaminen”. Kyse on siis kansasta kirjoittamalla tehdystä kuvauksesta. Termi itsessään nostaa esiin niin tutkimuksen kohteen kuin tutkimuksen tekijänkin. Nämä kaksi puolta liittyvät erottamattomasti siihen, millaista tietoa etnografialla tuotetaan. Tutkija valitsee, missä toteuttaa kenttätönsä, ja tekee tulkintoja siitä kirjoittaakseen kuvauksen tutkimuksensa kohteena olleista ihmisistä, ”kansasta”. (Silverman 2001, 45.)

Etnografinen lähestymistapa on kehityskulkunsa myötä tullut ikään kuin kaukaa lähelle. Ensimmäiset etnografit olivat antropologeja, jotka matkustivat 1800-luvun lopulla kauas teollistuneen maailman ulkopuolelle tutkimaan kansoja ja heimoja, joiden kulttuurit erosivat länsimaisesta elämäntavasta. Näiden antropologien tekemien tutkimusretkien innoittamina sosiologit lähtivät kaduille tutkimaan erilaisia alakulttuureja, toisenlaisia tapoja elää arkipäivää, joka toteutuu valtakulttuurin rinnalla. Tämän tutkimuksellisen linjan luojina pidetään ns. Chicagon koulua, ryhmää chicagolaisia sosiologeja, jotka tutkivat elämää kaupunkiympäristössä erityisesti 1920-luvulla. (Delamont 2007; Silverman 2001, 47–54.) Näitä reittejä etnografisen tutkimusote on rantautunut useille ihmistieteiden alueille ja vieraiden kansojen tutkimisesta on päädytty tarkastelemaan usein tutkijan omaa kulttuuria, niin kuin tässäkin tutkimuksessa.

Pierre Bourdieu oli yhteiskuntateorian kehittäjä, mutta hän oli myös etnografi, vaikka tämä harvoin nostetaan esiin hänen tutkimustensa yhteydessä. Bourdieu teki ensimmäiset merkittävät tutkimuksensa etnografioina Algeriassa ja Ranskassa 1960-luvun vaihteen molemmin puolin. Algeriassa hän tutki Kabylialian paimentolaisia ja teki työtään kaukana omasta kulttuuristaan, kun taas Ranskassa tutkimuskohteena olivat Bearnin maalaiskylän talonpojat, yhteisö, josta Bourdieu oli itse kotoisin. (Wacquant 2004, 388–389; myös Painter 2000, 239–240.)

Nämä kaksi etnografista tutkimusta olivat merkittäviä Bourdieun tieteelliselle ajattelulle ja niiden vaikutukset on luettavissa läpi koko hänen tutkimustyönsä. Ensinnäkin tutkimukset tuottivat havainnon yhteisöjen yleisistä käytäntöjen logiikasta (the logic of practice) ja suuntasi Bourdieun ajattelun irti mekaanisista kulttuuristen sääntöjen ja rakenteiden tarkastelusta kohti toimijoiden noudattamia strategioita. Toinen merkittävä etnografisen työskentelyn tuottama havainto oli osaksi tulkintaa rakentunut katseen kääntäminen takaisin itse, tutkijaan. Tätä perua on Bourdieun sosiologialle ominainen ”episteeminen refleksiivisyys” (Bourdieu & Wacquant 1995, 58–71). Tutkija ei voi ymmärtää ja selittää kohdettaan ilman, että tarkastelee myös omaa osuuttaan ja sitä, miten itse on sekä tuottanut aineiston että tulkinnut sen. (Wacquant 2004, 389.)

Michael Grenfell ja David James (1998) ovat tarkastelleet Bourdieun etnografioita ja esittäneet kolme niille tyypillistä piirrettä. Ensimmäinen näistä on teorian ja empiirisen käytännön kietoutuminen yhteen. Käytäntö ja teoria yhdessä tuottavat ne tavat ja keinot, joilla aineistoa tuotetaan ja analysoidaan. Teoria on empiirisen työn kautta kehittyntä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mikä johtaa ilmiön selittämiseen. (Grenfell & James 1998, 155.)

Toinen merkittävä piirre Bourdieun ajattelussa etnografiankin kannalta ovat tieteenfilosofiset sitoumukset, joihin tiedonmuodostus nojautuu. Bourdieu piti välttämättömänä tavoittaa aineistoon niin objektiiviset kuin subjektiiviset puolet tutkittavasta ilmiöstä ja asetti ensisijaiseksi tutkimuskohteeksi *suhteet*. Ne nähdään rakenteellisina niin, että rakenteet ohjaavat sitä, miten suhteet voivat muodostua ja toteutua. Samanaikaisesti yksilöt tuottavat rakenteista tulkin-toja. Rakenteiden rinnalla ja niiden selvittämiseksi tarvitaan yksilöiden tulkin-nallisia kokemuksia rakenteista ja niiden vaikutuksista. Tätä lähestymistapaa on nimitetty fenomenologiseksi strukturalismiksi. Todellisuus rakentuu suhteissa. Aineiston näkökulmasta, tämä johtaa siihen, että tutkija on myös yksi näissä suhteissa olevista. Aineisto on tutkijan tuottamaa ja tutkijan osuuden on tultava esiin osana tutkimusta. Tähän perustuu osaltaan se, että Bourdieu päätyi kehittämään tutkijan laajaa refleksiivisyyttä omaa toimintaa ja tulkintojaan kohtaan. (Grenfell & David 1998, 155–156.)

Bourdieu ulottaa vaatimuksen tutkijan refleksiivisyydestä koskemaan kaikkea tieteellistä tutkimusta, ei vain etnografioita, joiden yhtenä keskeisenä tunnuspiirteenä voi pitää hyvin laajaa ja perusteellista refleksiivistä pohdintaa siitä, miten aineisto on tuotettu. Bourdieun oma metodinen repertuaari oli laaja. Riippumatta tutkijan käyttämästä menetelmästä hän siis piti tutkimuksen välttämättömänä edellytyksenä sitä, että tutkija reflektoi, niin kuin etnografi, vaikutuksiaan siihen, millainen asema hänellä on suhteessa aineiston tuottamiseen, tulosten analysointiin ja niiden sijoittumiseen osaksi tiedeyhteisöä. (Bourdieu & Wacquant 1995, 58–71.) (Refleksiivisyydestä tässä tutkimuksessa tarkemmin alaluvussa 5.3.)

Kolmas bourdieulaisen etnografian omaperäinen kohta on analyysi ja erityisesti käsitteiden asema siinä *ajattelun työvälineinä*. Bourdieu painottaa systemaattisesti käsitteidensä avoimuutta ja niiden määrittelyä empirian kautta. Avoimuus johtaa siihen, ettei yhtä yksittäistä tapaa soveltaa käsitteitä ole. Analyysi edellyttää sukellusta empiriaan. Ajattelun työvälineiden avulla on tavoitteena löytää käytäntöjen logiikka, joka toimii tutkittujen sosiaalisten käytäntöjen pohjavirtana. Tämä logiikka tulee ilmi kentän toimijoiden vuorovaikutuksessa eikä se ole sattumanvarainen muttei myöskään ennalta määrätty. Käytäntöjen logiikan tunnistaminen tapahtuu ajattelun työvälineiden eli käsitteiden *kenttä*, *pääoma* ja *habitus* kautta. Haaste, jonka tiedon relationaalinen muodostuminen tutkijalle asettaa on se, että tutkimus voi saavuttaa vain pinnan näistä sosiaalisen käytännön ilmiöistä; näin määrittelytkään eivät voi olla luonteeltaan pysyviä tai tiukkarajaisia. (Grenfell & David 1998, 156–157.) Sosiologisen tutkimuksen haasteena on, että siinä pyritään selvittämään sumeaa ja epätasällista todellisuutta, joka ei toista omia säännönmukaisuuksiaan kerta toisensa jälkeen samanlaisina, vaan muuntuu ja muuttuu jatkuvasti. Tästä syystä käsitteiden joustavuus ja avoimuus on välttämätöntä. (Bourdieu & Wacquant 1995, 43–44.) (Analyysistä tarkemmin alaluvussa 5.4)

Metodologisesti lähestymistapaani ohjaa bourdieulainen tiedontuottaminen, jossa teoria ja empiria rakentuvat rinta rinnan. Teoreettiset käsitteet määrittävät aineiston ohjaamina, eikä teoriaa siltä osin ole valmiina ennen aineiston

analyysia. Etnografisesti toteutetun empirian avulla luon teoriaan pohjaavat käsitteet, joita ei ole ennakolta määritelty sellaisena kuin ne tässä tutkimuksessa esittelen. Kyse ei ole siis perinteisessä mielessä ymmärryksestä teorialähtöisyydestä, vaan empiirisestä työskentelystä, jota leimaa bourdieulainen *ajattelun logiikka*.

Etnografiasta on vuosien saatossa tullut *lapsuudentutkimuksessa* laajasti käytetty lähestymistapa tutkia lasten arkea (Lange & Mierendorff 2009, 80–81). Etnografinen tutkimus on vienyt lasten asemaa tutkimustiedon tuottajina aimo harppauksen eteenpäin. Etnografiset tutkimukset ovat vaikuttaneet vahvasti siihen, että lapsuudentutkimuksen lähtökohtainen ymmärrys lapsista pätevinä tuottamaan tietoa omasta elämästään on vahvistunut. Etnografisen tutkimuksen etuna on korostettu erityisesti sitä, että lapset saavat toimia itsenäisesti siinä kontekstissa, joka on heille tuttu, ja näin voivat käytännössä osoittaa pätevyytensä oman arkensa asiantuntijoina. (James 2001.) Etnografiassa tutkijan tehtävänä on liittyä tutkittavien yhteisöön ja opetella tuntemaan se. Tutkija elää tutkittavien kanssa samaa arkea ja osallistuu siihen riittävällä tavalla voidakseen oppia, kokea ja tuntea, millaista heidän elämänsä on (Delamont 2007, 206–207).

Sittemmin etnografian erinomaisuutta on myös kritisoitu ja sen itsestään selvää asemaa sekä toimivuutta yhtenä lapsuudentutkimuksen tärkeimmistä lähestymistavoista on kyseenalaistettu (Gallacher & Gallagher 2008; Warming 2011b). Etnografisen lähestymistavan historia, menetelmän synty vieraiden kulttuurien ymmärtämistä ja kuvaamista varten, luo huomaamatta varjon lasten tutkimiselle tällä tavalla. Lapset voidaan nähdä toisina, vieraina, ryhmänä jota aikuiset tarkastelevat ulkopuolelta ymmärtääkseen, mistä on kyse. (Lange & Mierendorff 2009, 81). Erityisesti kritiikki on kuitenkin kohdistunut siihen, miten hyvin lasten ääni saavutetaan lapsiin kohdistetuilla ja lasten kanssa toteutetuilla tutkimusmenetelmillä. Kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota siihen, että menetelmiä ei ole tarkasteltu kyllin kriittisesti. Sen sijaan niiden toimivuuden tärkeimpänä perusteluna on pidetty sitä, että ne on suunniteltu lapsiystävällisiksi. Tämän on ajateltu riittävän tuottamaan laadukkaita aineistoja tutkimuksissa, joissa lapset ovat mukana. (Punch 2002; Gallacher & Gallagher 2008; Tisdall, Davis & Gallagher 2009.)

Kritiikistä huolimatta etnografialla on kiistattomat vahvuutensa. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista etnografisesti tutkinut Raija Raittila (2008, 53) toteaa etnografisen aineiston antavan tutkijalle mahdollisuuksia tarkastella tutkittavien näkökulmasta toimintaa ja sen merkityksiä. Tutkittavien joukossa elämällä hankitun laaja-alaisen tiedon välityksellä on mahdollista tavoittaa tutkittava ilmiö syvällisesti ja monipuolisesti. Etnografia tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden nähdä käytännössä sitä, mitä kysymällä ei pysty tavoittamaan. Varsinkin kun tutkitaan ilmiöitä, joiden oletetaan olevan tutkittaville itsestäänselvyksiä, paras tapa niiden selvittämiseen on havainnoida, miten asiat arjessa toteutuvat. (Tisdall ym. 2009, 58.)

Kun tekee yhteistyötä lasten kanssa, tutkija havaitsee helposti omat rajoitteensa hankkia tietoa ja käyttää tutkimusmenetelmiä sillä tavoin, että tutkija ja

lapset ymmärtävät toisiaan (Hunleth 2011). Etnografialle suurin haaste onkin tutkija itse. Etnografiaa tehdään kokonaisvaltaisesti läsnäolemalla ja sen toteuttaminen vaatii tutkijalta omien henkilökohtaisten kykyjen, taitojen ja resurssien käyttöä. (Emond 2005, 125; Lappalainen 2006, 75–78; Paju 2013, 47–54.) Yksi keskeisimmistä kohdista on, miten tutkija aikuisena asettuu lasten joukkoon.

Tutkijan roolin tietoinen rakentaminen on osa luotettavan tutkimusaineiston hankintaa. Aikuisen tutkijan pitää toimia lasten maailmassa huolellisen tietoisena siitä, miten yleinen tapa jakaa valta aikuisten ja lasten välillä ohjaa myös tutkijan aseman muodostumista ja lasten suhtautumista tutkijaan aikuisena. (James 2001, 253–254.) Aikuinen tutkijana ei missään olosuhteissa voi sulautua huomaamattomasti lasten joukkoon. Tätä ei ole edes syytä yrittää. Vallan epäsuhta, joka lasten ja aikuisten välisissä suhteissa länsimaisessa yhteiskunnassa vallitsee, vaikuttaa väistämättä siihen, että aikuinen ei voi olla yksi lapsista. (Mayall 2000, 121–122.)

Päiväkodin institutionaaliset rakenteet asettavat lapsia ja aikuisia tietynlaisiin asemiin, joissa aikuisilla on kasvattajan ja opettajan tehtävä. Tästä syystä tutkijan roolin erityisyys pitää tietoisesti tuoda ilmi päiväkotiyhteisössä. Valtasuhteet ja vallan jakautuminen tutkimuksessa tai aikuisten ja lasten välillä ylipäätään ei kuitenkaan tapahdu suoraviivaisesti aina aikuisista lapsiin päin. Niin lapset kuin aikuisetkin käyttävät tutkimuksessa valtaa eri tavoin, eri kohdissa ja valta liikkuu tutkijan ja tutkittavien välillä määrittyen aina tilannekohtaisesti eri tavalla. (Christensen 2004, 175.) Pysin rakentamaan roolini tutkijana henkilökunnasta eroavaksi *erilaiseksi aikuiseksi* (Strandell 1995, 24), joka toimi lasten kanssa luotettavan ystävän tapaan, mutta joka kuitenkin menetteli myös aikuiselle vastuullisella tavalla. Etnografi joutuu aina etsimään paikkaansa tutkimuksessa yhteisössä, miten asettua suhteisiin tutkittavien kanssa. Tämä ei ole vain lasten parissa tehtyjen etnografioiden kysymys. Bourdieu (1990b, 14) tuomitsee jyrkästi tutkijoiden yritykset kuroa umpeen etäisyyttä tutkittaviin ”*yrittämällä jonkinlaista harhaista primitiivistä osallistumista*”.²¹

Etnografian työ alkaa suhteiden luomisesta ja suhteisiin asettumisesta. Samantha Punch (2002, 328) nostaa esiin tutkittaviin tutustumisen avaimena luontevien suhteiden muodostamiseen osaksi tutkimusta. Paula Eerola-Pennanen (2013, 62) näkee, että ihmisten välisissä suhteissa sittenkin tärkeämpää on suhteen luonne kuin suhteessa olevien toimijoiden määrittäminen aikuiseksi tai lapseksi. Tämä jatkaa Nick Leen (2001, 19) kriittistä ajatusta siitä, että aikuiset toimijoina olisivat valmiita ja lapset vasta varttuvia ja tulossa joksikin, jota aikuiset jo ovat. Myös aikuiset muuttuvat, varttuvat, kuten lapsetkin, muutos vain on menossa eri kohdassa kuin lapsilla. Sosiaalisissa suhteissa voi olla niinkin, että lapset ovat niissä taitavampia kuin aikuiset (ks. Vuorisalo 2010).

Tutkijan työ ja vuorovaikutus aineiston kanssa on kuitenkin vasta alussa siinä vaiheessa, kun tehdään kenttätöitä. Etnografia on dialogia kahteen suuntaan: ensinnä vuorovaikutus, joka syntyy tutkijan ja tutkittavien välille ja toi-

²¹ Lainauksen käännös *Refleksiiviseen sosiologiaan* -teoksesta (Bourdieu & Wacquant 1995, 65).

saalta tutkijan ja hänen tekstinsä lukijoiden välille. Raportoidessaan tuloksiaan tutkija on dialogissa oman tutkimusyhteisönsä kanssa ja käyttää kieltä tavalla, joka sopii tämän yhteisön viestintään. Nämä tutkimusyhteisön ja tieteellisen kentän puhelvat muokkaavat tutkittavien elämästä tietynlaisen tulkinnan ja vaikuttavat siihen, mikä ylipäättään otetaan tutkimuksen kohteeksi ja miten sitä katsotaan. Tähän dialogiin kätkeytyy etnografin valta. Hän voi ottaa sen, mitä tutkittavat ovat hänelle näyttäneet ja tuottaneet, ja koota niistä yhteen tutkimustulokset, jotka tuodaan esille erilaisessa kontekstissa, erilaisella puheentavalla. Tällöin usein intressi ja tavoite ovat eri kuin mitä tutkittavilla itsellään. (Smith 2002, 20; Lahelma & Gordon 2007, 36.)

Etnografisia tutkimuksia on tehty suomalaisissa päiväkodeissa useita. Harriet Strandellin (1994) väitöskirjatutkimus avasi tien uudelle tavalle tarkastella lapsia päiväkodissa ja tehdä tutkimusta päiväkodin arjessa. Strandellin jalanjäljissä ovat kulkeneet monet (esim. Lehtinen 2000; Lappalainen 2006; Raittila 2008; Vuorisalo 2009; Rutanen 2011, 2012; Siippainen 2012, Eerola-Pennanen 2013; Paju 2013). Omaa työskentelyäni tutkijana päiväkodissa on ohjannut merkittävästi edellä kulkeneilta saatu oppi. Ennen kaikkea ymmärrys siitä, että huolellisella työllä tutkija voi saavuttaa lasten joukossa aseman, josta käsin aikuiselle voi rakentua rooli tutkijana, erilaisena aikuisena päiväkodin arjessa. Metodisesti etnografiassa minua innoitti myös mahdollisuus päästä tarkastelemaan uudelta näkökulmasta sitä arkea, joka oli minulle tuttua lastentarhanopettajana. Tosin tutkimuspäiväkotini arkea en tunne muuten kuin tutkijana. Työkokemukseni on hankittu muissa päiväkodeissa.

Vielä ennen varsinaiseen kenttätutkimuksen kuvausjaksoon siirtymistä pohdin lyhyesti *kentän* käsitettä. Bourdieulaisessa ja etnografisessa lähestymistavassa käytetään samaa käsitettä kenttä erilaisissa merkityksissä. Siinä missä Bourdieulle kenttä on sosiaalista tilaa kuvaava empiirisesti määrittyvä käsite, etnografille se merkitsee tutkijan itsensä valitsemaa tutkimuksen toteutuspaikkaa, kenttää jossa kohdataan tutkittavat. Näistä käsitteistä kumpaakaan ei ole helppoa korvata jollakin toisella. Lähestymistapojen tieteelliseen keskusteluun osallistuminen eräällä tapaa velvoittaa tutkijaa käyttämään kentän käsitettä niin kuin muutkin sen tekevät. Selvyyden vuoksi pyrin käyttämään tutkimuskenttä-termiä viittaamaan päiväkotiin etnografian toteuttamispaikkana ja muutoin pitämään huolta, että konteksti ohjaa lukijan ymmärrystä, onko kyseessä aineistonkeruun kenttä vai analyttinen kentän määrittely ja kuvaus.

5.2 Aineistot

Tutkimuksen aineisto muodostuu kolmesta osasta, joista merkittävin on päiväkodissa suorittamani havainnointi. Kaksi muuta osaa ovat lasten ja henkilökunnan haastattelut sekä tutkimuspäiväkirja. Näiden kahden aineiston rinnalla tutkimuksessani on kulkenut tutkimuspaikkakunnalla kerätty lomakeaineisto, jossa vastaajina ovat varhaiskasvatusikäisten lasten vanhemmat. Kyselyllä saadut tutkimustulokset on raportoitu toisaalla (Lehtinen & Vuorisalo 2007; 2009,

Vuorisalo 2011a). Tässä tutkimuksessa keskityn etnografiseen aineiston raportointiin.

Havainnointi. Keräsin aineistoa päiväkodissa kolmen lukukauden aikana. Havainnointipäiviä oli yhteensä 60, joista 42 päivää olin mukana esiopetusryhmän toiminnassa. Esiopetusryhmässä oli 21 lasta, joista 20 osallistui tutkimukseen. Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Havainnointiaikani näissä kolmessa tehtävässä toimi kuusi eri henkilöä sairauslomien, työpaikan vaihtumisen ja muiden työaikaan liittyvien järjestelyjen johdosta. Lisäksi ryhmässä oli lyhyempiä jaksoja joitain harjoittelijoita ja varhaiskasvatusalan opiskelijoita. Ryhmästä 12 lasta ja toinen lastentarhanopettajista olivat minulle tuttuja 3–5-vuotiaiden ryhmästä, jota olin havainnoinut esiopetusvuotta edeltävänä keväänä. Havainnointipäiviä tuolloin kertyi 18. Kenttätyöskentelyni aloittanut vaihe pienempien ryhmässä toimi ennen kaikkea tutustumisvaiheena, esitutkimuksena ja havainnointimenetelmän opetteluna ja kehittämisenä omaksi työvälineekseni.

Esiopetus toteutettiin ryhmässä aamupäivän aikana ja siihen myös havainnointi ajoittui. Havainnoin ryhmässä sekä vapaata että ohjattua toimintaa sisällä ja ulkona. Olin mukana kaikenlaisissa ryhmän päivittäiseen arkeen liittyviä tapahtumia, mutta en havainnoinut päivälepoa eikä lasten asioimista wc:ssä. Olin päiväkodissa pääasiassa aamupäivisin, koska silloin koko ryhmä oli paikalla. Tutkimusryhmän lapsista suurin osa oli kokopäivähoidossa. Muuttamat lapset osallistuivat vain esiopetukseen eli olivat päiväkodissa puolipäiväisesti ja heidät tultiin hakemaan kotiin lounaan jälkeen.

Havainnointijaksot painottuivat erityisesti esiopetusvuoden alkuun syksyllä ja loppuvaiheisiin keväällä. Aloitin havainnoinnin esiopetusryhmässä elokuussa samana päivänä kuin esiopetus virallisesti alkoi. Syksyllä toteutin havainnointia niin, että seurasin jokaista tutkimuksessa mukana ollutta lasta yhden havainnointipäivän ajan. Keskittymällä tiettyyn lapseen koko päiväksi pyrin varmistamaan, että jokainen lapsi tulee näkyväksi aineistossa. En kuitenkaan tehnyt henkilökunnalle tai lapsille itselleen tiettäväksi, että työskentelin tällä tavalla. Tästä syystä jouduin jonain päivänä vaihtamaan havainnoimaani lasta aamun aikana, kun aikuiset esittivät minulle toiveita siitä, missä osassa ryhmää suorittaisin havainnointiani.

Keräsin koko havainnointiaineistoni kirjaamalla tapahtumat kynä–paperimuistiinpanoina. Tutkimusaineiston keräämisessä päädyin tähän menetelmään erityisesti siitä syystä, että yksi ryhmän lapsista ei ollut mukana tutkimuksessa. Muistiinpanomenetelmällä minun oli helppo sulkea hänet pois aineistosta. Aineiston keruu vain kynä–paperi-menetelmällä kuitenkin rajoitti alkuperäisiin tilanteisiin palaamista. Olin muistiinpanojeni varassa. Toisaalta havainnointi muistikirjan kanssa oli vaivatonta ja mahdollisesti nopean reagoinnin kaikkeen ympärillä tapahtuvaan. Minun oli helppoa siirtyä lasten perässä tilasta toiseen niin ulkona kuin sisälläkin ja aloittaa ja päättää havainnointi tilanteen mukaan.

Kirjoittamiseni muodostui tärkeäksi vuorovaikutuksen välineeksi tutkittavien kanssa. Suhteeni lapsiin sai merkittävää sisältöä siitä, että nimenomaan kirjoitin tapahtumia talteen ja muistikirjastani saatoin palauttaa ne helposti lap-

sille (vrt. Paju 2009). Muistikirjani oli myös tärkein tutkijanroolini rakentamiseen liittyvä konkreettinen väline. Päiväkodissa opettajat eivät kulje muistikirjojen kanssa, näin saatoin erottua aikuisena opettajista ja muistuttaa muita päiväkodintoimijoita roolistani tutkijana. Aloitin kirjoittamisen samalla kun aloitin kenttätöön. Lapset tutustuivat minuun ja työskentelytapaaani samalla kertaa. Kirjaamisessani oli tauko vain silloin, kun ruokailin lasten kanssa tai liukuin retkillä ryhmän mukana. Lisäksi joinain sadepäivinä päädyin ratkaisuun, etten vienyt muistikirjaani ulos, vaan kirjasin ulkoilun tapahtumat heti ensimmäisen tilaisuuden tullen.

Havainnointini oli ennen kaikkea ryhmän mukana elämistä, eikä tästä syystä noudattanut mitään tiettyä rakennetta (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Pysin kuitenkin tallettamaan erityisesti sellaisia tapahtumia, joissa teoreettisen viitekehysteni ohjaamana ajattelin tapahtuvan resurssien käyttöä tai muuntamista. Tämä havainnoinnin resurssikeskeisyys on eittämättä vaikuttanut siihen, millaiseksi aineisto muodostui. Ymmärrykseni Bourdieun käsitteistä ja niiden ilmenemisestä osana tutkittavien arkea on kehittynyt huomattavasti aineistonkeruun jälkeen, mistä syystä tämänhetkisen tietämykseni valossa todennäköisesti kiinnittäisin päiväkodissa huomiota osin eri asioihin, kuin mitä aineistoa kerätessäni tein. Siinä vaiheessa kun aineiston kerääminen oli käynnissä, osasin moitteetta määritellä kaikki teoreettiset käsitteet. Vasta analyysi ja tulosten kirjoittaminen ovat opettaneet ajattelun logiikan, jota käsitteiden soveltaminen vaatii.

Tutkimus sinällään ei käsittele sensitiivisiä aiheita. Aineistossa on kuitenkin monia yksittäisiä arjessa nopeasti ohivilahtavia tilanteita ja asioita. Niiden tallentuminen aineistoon ja aineiston suoma mahdollisuus palata takaisin tarkastelemaan näitä tapahtumia tekee aineistosta monella tavalla yksityiskohtaisen. Yksittäisiä lapsia kuvataan aineistossa tarkastikin. Tästä syystä olen muokannut aineistoa niin, että yksittäisten lapsen tunnistaminen ei olisi mahdollista. Olen muuttanut kaikki tunnistamista edistävät yksityiskohdat esitetyissä aineisto-otteissa. Nimet, joilla lapset aineistossa esiintyvät, olen muuttanut valitsemikseni peitenimiksi.²² Aineisto-otteissa ei ilmoiteta tarkkoja havainnointijankohtia. Näin siitä syystä, että tutkittavien suojaamiseksi olen päättänyt jättää yksilöimättä lukuvuoden. Samalla hälvenee, mistä pienen paikallisyhteisön ikäryhmästä on kyse. Tutkimusaineisto on kerätty *Resurssit*-hankkeen aikana.

Tutkimukseni tavoitteena ei ole tarkastella päivähoiton henkilöstön osaamista tai heidän ammatillista toimintaansa. Olen ollut ennen kaikkea kiinnostunut lapsista. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nostaa kuitenkin tarkastelun keskiöön suhteet, joita päiväkodissa muodostuu. Näin ollen lasten suhteet aikuisiin ovat yhtälailla päivähoiton arjessa vaikuttavia ilmiöitä, jotka siksi on syytä nostaa esiin. Tunnistan tutkimustuloksiani raportoidessani saman ongel-

²² Valitsin peitenimet sen perustella, millaisen miellelyhtymän lapsen tai aikuisen olemus minussa herätti. Jotkut lapsista toivat mieleeni jonkun jo tuntamani henkilön ja nimesin lapsen tämän henkilön mukaan muistaakseni peitenimet paremmin.

man, jota Sirpa Lappalainen (2006, 4) on omassa tutkimuksessaan kuvaillut: kriittisyys saattaa tahattomasti näyttäytyä arvosteluna. Mikrotason tarkastelussa yksittäisen toimijan tekemiset saavat aineistossa kohtuuttoman näkyvän paikan. Tätä ei voi välttää, kun tarkastelussa ovat ne arjen käytännöt, joita ryhmään muodostuu. Jos aineisto näyttää yksittäisen toimijan epäedullisessa valossa, kyse on enemmänkin kulttuurisista, jaetuista ja koulutuksen luomista kasvatuksellisista käytännöistä kuin yksittäisen ammattilaisen pätevyydestä tai pätemättömyydestä. (Lappalainen 2006, 4; myös Strandell 2012a, 25.) Bourdieulainen selitystapa ei myöskään kiinnity yksilön ominaisuuksiin, vaan suhteisiin joita kentällä muodostuu ja mihin kentällä toimijat asettuvat. Yksittäisen toimijan, aikuisen tai lapsen, ominaisuudet eivät selitä suhteita, vaikka näitäkin piirteitä aineisto-otteista voi lukea. Suhteet selittyvät kentän rakenteen kautta, ja siihen pyrin tässä tutkimuksessa.

Häivyttääkseni tutkimusaineistossani olevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilöitä käytän kaikista henkilökuntaan kuuluvista nimitystä ”aikuisen” tai ”opettaja”. Opettaja-nimitys ei tässä yhteydessä viittaa virka-asemaan tai koulutukseen, vaan on yleisnimi päiväkodin henkilökunnan edustajalle vastaavalla tavalla kuin aikuinen. Joissain kohdin on selvyuden vuoksi syytä käyttää aikuisista erisnimiä; nämä vaihtelevat esityskerrasta toiseen. Erotukseksi lapsista nimet on tällöin kirjoitettu isoilla kirjaimilla.

Aineistosta poimittujen esimerkkiotteiden tekstiä olen täydentänyt joiltain osin siitä, mitä alkuperäinen kirjattu havainnointiaineisto on. Täydennykset on tehty sitä silmällä pitäen, että lukijalle tulisi aineisto-otteesta riittävästä informaatiota tilanteen ymmärtämiseksi. Lisäykset koskevat siis joitain päiväkodin päivittäisiä rutiineja tai toistuvia asioita, joita en ole itselleni kirjannut aineistoon, mutta joita ilman aineistosta ei välity, mistä tilanteessa on kyse. Aineisto-otteista on jätetty monesti pois käsiteltävän asian kannalta epäolennaisia osia. Poiston osoituksena ovat hakasulut. Viitataan havainnointiaineiston tilanteisiin kirjaimella H ja juoksevalla numeroinnilla.

Haastattelut. Havainnointivaiheen loppupuolella haastattelin esiopetusryhmässä kymmenen lasta ja ryhmässä sillä hetkellä työskennelleen henkilökunnan. Lasten haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja henkilökunnan jäsenet haastattelin yhteisessä ryhmähaastattelussa. Lapset valikoituivat haastatteluun vapaaehtoisuuden perusteella. Esittelin tutkimukseni haastatteluosuutta koko ryhmän yhteisellä aamukokoontumisella. Kerroin, että haluaisin havaintojeni tueksi vielä kysyä lapsilta joistain asioista ja kysyin, ketkä haluaisivat osallistua tällaiseen haastatteluun. Halukkaita ilmaantui heti neljä. Tämän jälkeen tarkensin vielä esittelyä ja sanoin, että haastattelut nauhoitetaan. Kolme lasta lisää nosti peukkunsa kiinnostuksen merkiksi. Osa lapsista motivoi siis ilmeisesti keskustelun tallentaminen (ks. Paju 2009, 215–216). Kaikki haastatteluun osallistuneet lapset halusivatkin lopuksi kuunnella tallennettua puhettamme. Näiden seitsemän lapsen lisäksi pyysin itse haastatteluun kolme lasta, kun siihen tarjoutui sopiva tilaisuus. Haastatteluaineiston äärellä voin kuitenkin havaita, että lapsen omalla halulla ja aloitteella oli merkittävä vaikutus haastattelupuheen runsauteen ja monipuolisuuteen. Itse kutsumiltani lapsilta sain huomattavasti

niukempia vastauksia kuin niiltä, jotka itse halusivat tulla mukaan haastatteluihin. Haastatelluiksi tuli lopulta puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista.

Havainnoinnin aikana saamani kokemukset ja tiedot auttoivat minua laatimaan haastattelukysymykset.²³ Haastattelujen tavoitteena oli hankkia lisäselvyyttä asioihin, joista minulle oli muodostunut käsitys havainnoinnin perusteella. Haastattelukeskusteluissa halusin selvittää oman ymmärrykseni yhtäpitävyyttä tutkittavieni ajatusten kanssa. Minua kiinnosti kuulla, tekevätkö lapset samanlaisia määrittelyjä esimerkiksi ystävyys-suhteistaan sanallisesti kuin mitä havaintojeni perusteella oletin.

Tutkimuspäiväkirja. Etnografiseen kenttätyöskentelyyni liittyy myös havainnointi- ja analyysivaiheessa kirjoittamani tutkimuspäiväkirja. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen kytkeytyi läheisesti havaintojen tekemiseen. Aluksi kirjasin muistikirjastani kaikki päiväkohtaiset muistiinpanot yhteen tekstidostoon. Analyysivaiheen alussa erotin tutkimuspäiväkirjatekstit erillisiksi pohdinnoiksi kunkin päivän osalta ja jatkoin näiden pohdintojen kirjoittamista päiväkirjamuodossa vielä analyysivaiheessa. Puhtaaksi kirjoitetun aineiston lukeminen palautti mieleeni erilaisia tuntemuksia ja ajatuksia havainnointitilanteista. Nämä mietteet löysivät paikkansa tutkimuspäiväkirjasta. Tutkimuspäiväkirja oli lisäksi ensimmäinen paikka, johon analyysivaiheessa kirjasin ylös eri havainnointipäivien välille rakentuvia jatkumota: päivästä toiseen samoina jatkuvia leikkejä, samojen lasten yhteisistä leikkejä ja vastaavia. Käytän tuulososassa joitain näistä tutkimuspäiväkirjaotteista ja viittaan niihin päiväyksellä, josta käy ilmi kuukausi ja päivä.

5.3 Sisään lasten päiväkotiarkeen

Tarkastelen tässä luvussa, miten arkeni tutkijana päiväkodin esiopetusryhmässä rakentui. Aloitan kuvailemalla virallisten tutkimuslupien hankkimista ja tutkimuksesta sopimista niin aikuisten kuin lastenkin kanssa ja pohdin sitä, miten välit tutkittavien kanssa muodostuivat. Avoimuudella näiden vaiheiden raportoinnissa pyrin osoittamaan tutkimuksen eettistä ja sitä kautta myös tieteellistä pätevyyttä (Konntinen 2010, 54). Reflektoin tässä luvussa omaa toimintaani ja asemaani tutkittavien joukossa ja sitä miten oma osuuteni tutkimuskentällä vaikutti siihen, millainen aineistosta saattoi muodostua. Pohdin sekä omaa toimintaani että lasten suhteita minuun.

²³ Lapsen haastattelun teemat: Millaista esikoulussa on? (lapselle mieluisat ja epämieluisat asiat, ryhmässä toimiminen, aikaan ja tilaan liittyvät järjestelyt) Miten toiminta rakentuu? (lapsen oma toiminta, sen suunnittelu ja käynnistäminen; koko ryhmän toiminta) Lapsi esikoululaisena (lapsen arvio itsestään ja suhteet muihin lapsiin). Esikoulu ja koti.
Henkilökunnan haastattelun teemat: Lapset (lasten viihtyminen, keskinäiset suhteet, lasten keskinäinen vapaa toiminta). Toiminta (tavoitteet, ohjattu toiminta, yhteistyö kotien kanssa). Tutkimus (arvio vaikutuksista lapsiin, ryhmään, aikuisten omaan toimintaan).

Aineistonkeruun toteutuksen pikkutarkka kuvaus ja tutkijan toiminnan eettinen pohdinta liittyvät vahvasti etnografiseen lähestymistapaan (Lahelma & Gordon 2007, 35–37). Samalla alaluvuista muodostuu vakava yritykseni tehdä omasta tutkimustoiminnastani sitä reflektiota, johon Bourdieu tutkijoita haastaa (Bourdieu & Wacquant 1995, 58–71).

5.3.1 Tutkimusluvut

Tutkimuslupien hankkiminen on monivaiheinen prosessi, erityisesti kun tutkitaan lapsia. Lasten osallistumisesta tutkimukseen päättävät tietyltä osin viime kädessä aikuiset (Hill 2005, 70–71; Emond 2005, 128). Osa näistä aikuisten myöntämistä tutkimusluvista saa käsin kosketeltavan muodon allekirjoitettuna papereina. Osa taas solmitaan suullisina sopimuksina ja kutsuina tutkimuskentälle.²⁴ Siitä huolimatta lupa tulla tutkimuskentälle ei takaa sisäänpääsyä tutkittavien maailmaan (Emond 2005, 132; Strandell 2010a, 96–97).

Tutkimuslupien hankinnassa tärkeässä osassa ovat erilaiset *portinvartijat*, jotka toimivat tehtävässään niin virallisella kuin epävirallisellakin valtuutuksella. Virallisilla porteilla seisovat viranomaiset ja vanhemmat. Julkishallinnollisessa instituutiosta päivähoitoa toteuttavat viranomaiset eri virka-asteilla ovat veloitettuja arvioimaan tutkimuksia ja niiden toteutusta. Lasten osalta yhtä porttia vartioivat myös vanhemmat, joiden vallassa on päättää, saako lapsi osallistua tutkimukseen vai ei.²⁵ (Mäkelä 2010, 69–72.) Näiden portinvartijoiden kanssa tutkijalla on käytössään viralliset neuvottelukanavat ja -tavat: lupakävykkeet ja -kirjeet. Luottamuksen saavuttaminen tutkittavien kanssa on kuitenkin lopulta tutkimuksen onnistumisen kannalta kaikkein tärkein neuvotteluprosessi. Tutkimukset päiväkodeissa ja vastaavissa instituutioissa voidaan toteuttaa aikuisten lupien ja suostumusten varassa. Lapset itse ovat kuitenkin lo-

²⁴ Viittaan tässä tutkimusluvalla virallisia reittejä myönnettyihin lupiin ja suostumuksella puolestaan tarkoitan tutkittavien lasten, heidän vanhempiensa ja päiväkodin henkilökunnan henkilökohtaisesti antamiin suostumuksiin osallistua tutkimukseen. Tämä käsitteiden erottelu pohjautuu Vehkalahden ym. (2010, 14) tekemään tarkennukseen teoksessa *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*.

²⁵ Jos lapsia koskevaa tutkimusta länsimaisissa kasvatusinstituutioissa pysähtyy pohtimaan bourdieulaisilla käsitteillä, voi yhtenä doksan ilmentymänä pitää sitä, että vanhemmat päättävät lapsen tutkimukseen osallistumisesta. Asetelmaa on mahdollonta kääntää pääläelleen. Koska tutkimassani esiopetusryhmässä yksi lapsista ei ollut mukana tutkimuksessa, pohdin useaan otteeseen lapsen oikeutta päättää osallistumisestaan. Vanhempien antama kielto oli ehdoton. Tämä tuli minulle selväksi, kun varmistin asian vielä erikseen kysymällä. Käytännössä vaikutti siltä, että lapsen tahto ei ollut kuitenkaan vanhempiensa tahdon mukainen (ks. Vuorisalo 2010). Mietin mahdollisuutta välittää vanhemmille kenttätutkimuksen aikana tietoa, että lapsi itse haluaisi osallistua tutkimukseen ja näin tarkastuttaa vanhempien suostumusta. Asiaan puuttaminen vaikutti kuitenkin epäreilulta lasta kohtaa. En halunnut asettaa häntä ”kahden tulen väliin” paljastamalla, että lapsen tahto eroaa vanhempien tahdosta ja toiseksi vetämällä lasta itseni kanssa samalle puolelle, vanhempiaan vastaan. Doksa, jota itsekin lapsuudentutkijana noudatin, hiljaa harmitellen, mutta ääneen kyseenalaistamatta, on että ensisijainen vastuu lapsesta kuuluu perheelle. Vakuutuin, ettei yhteiskunnassamme voi ottaa puheeksi sellaista aihetta, että varhaiskasvatustieteisen tutkimusmyönteisyys ohittaisi vanhempien asettaman kiellon.

pulta tutkimuskentän merkittävimmät portinvartijat, vaikka heidän valtuutuksena on luonteeltaan usein epävirallista. Vain heidän hyväksyntänsä mahdollistaa aineiston tuottamisen. (Leonard 2007, 135–140; Strandell 2010a, 96–97.) Tarkastelen seuraavana, millaisten porttien kautta oma reittini tutkimuskentälle kulki ja päädyn pohtimaan erityisesti epävirallisten portinvartijoiden asemaa ja heidän luottamuksensa saavuttamista.

Omassa tutkimuksessani lupien hankkiminen alkoi yhteistyösuhteen luomisella päiväkotiin. Päiväkodissa suhtauduttiin tutkimukseen hyvin avoimesti ja sain valtuudet suunnitella kenttätöskentelyni tarpeideni mukaan. Tämän jälkeen lähestyin kunnan sosiaalijohtajaa, joka tapaamisen ja hakemuksen perusteella myönsi minulle luvan toteuttaa tutkimukseni tässä päivähoitoyksikössä. Kun hallinnossa oli suhtauduttu tutkimukseeni myötämielisesti, portit tutkimuskentälle olivat auki ja aloitin työskentelyn tutkimuskentällä.

Kenttätöskentelyn aluksi tapasin tutkittavassa päiväkotiryhmässä jokaisen lapsen vanhemmista ainakin toisen, kun lasta tuotiin tai haettiin. Näissä tilanteissa esittäydin ja annoin vanhemmille tutkimuslupakirjeen, jossa pyysin vanhempien suostumusta sekä lasten havainnoimiseen että haastattelemiseen. Vanhemmat antoivat suostumuksensa passiivisesti (Tisdall ym. 2009, 33), sillä pyysin heitä palauttamaan luvan kirjallisesti ainoastaan siinä tapauksessa, että he halusivat kieltää lapsensa osallistumisen. Kuten jo edellä on käynyt ilmi, yksi kirjeistä palautui ja yksi lapsista jäi tutkimusaineiston ulkopuolelle. Pidin tutkimustani esillä erityisesti vanhempien ja myös lasten suuntaan siten, että kun olin päiväkodissa kiinnitin eteiseen näkyvälle paikalle kuvallisen ilmoituksen läsnäolostani ryhmässä.

Tutkimukseen tuli uusia lapsia kahteen otteeseen: silloin kun aloitin havainnoinnin 3–5-vuotiaiden ryhmässä ja toistamiseen kun esiopetusryhmä aloitti toimintansa. Jälkimmäisessä vaiheessa sovin tutkimukseen osallistumisesta enää niiden perheiden ja lapsia kanssa, jotka olivat esiopetusryhmässä minulle uusia tuttavuuksia. Lapsiryhmän kokoonpano pysyi samana koko esiopetusvuoden. Päiväkotiryhmän aikuisten kanssa sovin tutkimuksesta suullisesti. Erityisesti henkilökunnan vaihtuvuus, uudet työntekijät, harjoittelijat ja sijaiset pitivät neuvottelut tutkimukseen suostumisesta aktiivisina aikuisten suuntaan. Näissä tilanteissa jouduin aina joltain osin neuvottelemaan asemastani uudelleen (ks. Delamont 2002, 119), vaikkakin kaikki henkilökuntaan kuuluvat antoivat suostumuksen toimintansa havainnointiin.

Koen, että lasten myötämielinen suhtautuminen ja kiinnostus tutkimukseeni rakentui erityisesti muutaman lapsen myötävaikutuksella. Sara Delamont (2002, 146–147) nostaa esiin, miten jokin tietty tapahtuma kentällä saattaa nousta kaikkein merkittävämmäksi tutkijan aseman rakentumisessa, oman paikan lunastamisessa ja luottamuksen muodostumisessa. Pidän omassa tutkimuksessani erästä alkuvaiheessa 3–5-vuotiaiden ryhmässä havainnoimaani leikkiätilannetta tällaisena. Leikkiin osallistui vain kolme lasta, mutta he olivat ryhmässään arvostettuja ja tärkeitä jäseniä. Tästä syystä heihin luomani luottamukselliset välit saivat aikaan sen, että minun oli helppo olla lasten joukossa ja saavuttaa

ainakin useimpien lasten silmissä asema joka määrittyi nimenomaan tutkimukseni kautta erilaiseksi aikuiseksi. Seuraavana on tämä havainnointini avainhetki:

Laulusalissa

1 Venla lähtee laulusaliin. Laura jää vielä tekemään askarteluaan. Menen laulusaliin. Otto katsoo minua. Tuntuu siltä, että häiritsen. Niinpä kysyn luvan, saanko tulla. Otto myöntää. [...] Laura: *"Tätä taloa kiertää tässä hiihtorata."* [Laura on tullut saliin mukaan leikkiin, jonka Otto ja Laura olivat aloittaneet jo ennen askartelua. MV] Laura: *"Voiko nää kissat myös muuttaa sinne?"* Otto: *"Tietysti."* Laura tulee luokseni kysymään, mitä kirjoitan. Luen muistikirjani sivun alusta Lauran kysymyksen, voivatko kissat muuttaa. Laura: *"Toi kirjoitti 'Voiko nää kissat myös muuttaa sinne?'"* Venla ja Ottokin tulevat luokseni. Venla: *"Toi kirjoitti senkin, kun me kerran myytiin kakkaa. Vai kirjoititko?"* En muista tapahtumaa, mutta vastaan, että olen saattanut kirjoittaakin. Kysyvät kirjoitanko kaiken, mitä he puhuvat. Sanon, että kirjoitan kaiken minkä ehdin. Laura: *"Lue meille."* Venla: *"Myöhemmin."* Palaavat leikkiin. Venla: *"Nyt me ei voida enää kiroilla täällä, kun toi kirjoittaa sen ylös."* Otto: *"Voidaanpas. Voi pyllyreikäpaska."* Venla: *"Otto! Toi kirjoitti sen."* Otto: *"Ei se ehtinyt. Ehditkö?"* Naurattaa, en vastaa suoraan. Aikuinen kysyy toisesta huoneesta, mitä lapset komentavat niin kauheasti. Laura: *"No kun toi kirjoittaa kaiken, mitä me puhutaan."* [...] [Leikki jatkuu ilman että leikkijät kiinnittävät minuun huomiota. MV] Laura tulee kysymään, mitä olen nyt kirjoittanut. Venla: *"Myöhemmin."* Lapset tulevat kuitenkin luokseni ja kysyvät, mitä olen kirjoittanut. Luen siltä aukeamalta. Laura haluaa, että luen myös muilta sivuilta. Lukemisen sijaan kysyn pelin nimeä, johon Laura eilen opetti pihalla säännöt. Sanovat yhtä aikaa, että peli on rönttö. Otto: *"Kerropa Laura vielä ne säännöt."* Laura selittää pelin säännöt. Kysyvät miksi kirjoitan. Kerron, että kirjoitan muistaakseni ja kirjoittaakseni kirjan siitä, mitä lapset tekevät päiväkodissa. Otto kysyy, miksi minun pitää tehdä kirja. Laura: *"Kirjoita sinne, että me piereskellään ja mä osaan tehdä voltin."* Laura menee pyörimään lattialle. Laura: *"Ja että mä osaan seisoa käsillä."* Meno villiintyy. Tuntuu siltä, että lapset esiintyvät minulle. Nousen lähteäkseni pois. Laura: *"Ei saa mennä."* Tulee eteeni. Muut yhtyvät Lauran estelyyn. Poistun kuitenkin hymyillen. Melkein saman tien tulee ohje siivota uloslähtöä varten. (4.5.)

Tämä tilanne, jossa lapset käyttivät voimasanoja ja keskustelimme tutkimukseni, rakensi minun ja näiden ryhmässä avainasemassa olevien lasten välistä luottamusta kauaskantoisella tavalla. Havainnointini saa lapset pohtimaan, miten tapahtumien tallentaminen vaikuttaa heidän toimintaansa. Siinä missä Venla kokee havainnoinnin rajoittavan heidän mahdollisuuksiaan kiroilla ja toimia vapaasti, Otto kyseenalaistaa kirjoittamiseni vaikutukset (rivit 12–14). En puutu kiroiluun enkä paljasta huoneeseen kurkistavalle opettajalle, mitä lapset ovat puhuneet (rivit 15–16). Jotain tilanteen merkittävydestä oli aistittavissa jo havainnointihetkellä, mutta sen tärkeys paljastui vasta ajan myötä. Se, mistä Laura ja Otto muistivat minut, kun palasin kesäloman jälkeen jälleen päiväkotiin, oli muistikirjaani tallennettu *"pyllyreikäpaska"*. Tästä leikkitalanteesta kuului kaituja myös silloin, kun esittelin työskentelyäni esiopetusryhmässä. Ennen kuin olin itse ehtinyt kertoa, mistä työskentelyssäni on kyse, Otto esitteli minut:

Aamupiiri

[...] PAULA esittelee ryhmän aikuiset. Sitten on minun vuoroni esittäytyä. Kerron nimeni ja etten ole päiväkodissa töissä, vaan työpaikkani on yliopistossa. Olen kiinnostunut lasten puuhista päiväkodissa ja kirjoitan niitä ylös kirjaani. Otto: *"Niin sä*

kirjoitat kaiken, mitä me sanotaan ja tehdään ja sitten sä teet niistä kirjan.” Myönnän, että juuri tästä on kyse. Kerron vielä, että osallistuminen on vapaaehtoista. [...] H4

Työskentelyni oli Otolle tuttua ja esittelyssä käytetyt sanat lainattu omasta suustani. Jo ennen kaikille yhteistä aamupiiriä Otto oli kertaalleen esitellyt minut samoilla sanoilla yhdelle ryhmän uusista tytöistä. Hän käytti myöhemminkin tällaisia puheenvuoroja, joissa kertoi, miksi kirjoitan tai mainitsi, että olen päiväkodissa aina siellä missä lapsetkin. Näin Otto avasi minulle portit esiopetusryhmän kentälle. Sen sijaan, että olisin itse pitänyt tutkimustani esillä, Otto teki sen puolestani.

Kun neuvottelin lasten kanssa tutkimukseen osallistumisesta, painotin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja pyrin pitämään tämän työskentelyssäni esillä. Nämä neuvottelut olivat välillämme usein sanattomia ja perustuivat ennemminkin tilaan asettumiseen kuin sanallisiin sopimuksiin. Monesti asetuin tekemään havainnointia sellaiseen paikkaan, jossa lapset ja aikuiset liikkuvat ilman erillisiä neuvotteluja siitä, kenen käytössä tietty tila oli. Jos koin lasten keskinäisen toiminnan olevan intiimiä tai erityisen intensiivistä, kysyin erikseen luvan ennen kuin asettauduin havainnoimaan. Jos lapset lähtivät pois luotani tai havainnointi tuntui muuten haittaavan heitä, vetäydyin pois. Joissain tilanteissa kysyin lupaa aikuisilta ja joissain tilanteissa aikuiset myös esittivät minulle pyynnön, etten tulisi havainnoimaan tiettyä toimintaan (esimerkiksi päivälepoa). Näitä toiveita noudatin.

Lapset eivät juuri keskustelleet kanssani tutkimukseen osallistumisesta. Suostumista ympäröivä hiljaisuus sai minut pohtimaan instituutiossa tapahtuvan havainnoinnin pakottavuutta (ks. David, Edwards & Alldred 2001; Gallagher ym. 2010). Viralliset aikuisten myöntämät tutkimusluvut eivät antaneet lapsille mahdollisuutta kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta muutoin kuin yksittäisissä tilanteissa, joissa havainnointini kohdistui juuri kyseisen lapsen toimintaan. Havainnoin lukuisia yhteisiä tilanteita, joihin osallistui koko ryhmä. Näissä tilanteissa lasten toimet tallentuivat aineistooni, halusivatpa he sitä tai eivät. Instituution ja vanhempien taholta annettu tutkimuslupa ylitti tässä yksittäisen tutkimukseen osallistujan (tai osallistetun) tahdon. Virallisen luvan saatua minulla oli mahdollisuus olla läsnä päiväkodissa, halusivatpa lapset sitä tai eivät. Vaikka suostumuksen jatkuva tarkastaminen oli käytännössä mahdollista, pidän kuitenkin tärkeänä sen toteamista, että institutionaalisessa kontekstissa tapahtuvassa havainnoinnissa ja etnografisessa työskentelyssä tutkija ei aina voi ottaa huomioon tutkittavien vapaaehtoisen osallistumisen varmistamista. (Ks. myös Strandell 2010a, 97.) Lapsia tutkittaessa tämän seikan huomiointi on erityisen tärkeää, sillä usein koko ryhmän osallistuminen otetaan annettuna, kun lapset ovat jo valmiiksi järjestäytyneet ryhmään. Toisaalta myöskään ryhmään tulleilla uusilla aikuisilla ei ollut lopulta juuri mahdollisuutta vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen päiväkodissa, kun se oli jo käynnissä heidän työ- tai harjoittelurupeamansa alkaessa. Kukaan ei kieltänyt oman työskentelynsä havainnointia, mutta ehkä heitä ajoi tähän sama sosiaalinen paine kuin lapsia.

Vaikka pidän tärkeänä tutkimuslupien toteutumisen pohtimista ja epäkohtien esiin nostamista, on eittämättä paikallaan todeta, ettei tutkimukseen osallistuminen ollut lapsille välttämättä vastenmielistä tai heidän arkeaan häiritsevää. Osallistuminen saattoi olla lapsille jopa mieluisaa. Taavi puki tämän sanoiksi toteamalla minulle päiväkodin pihassa: *”Kiva, kun mua saa tarkkailla”* (H27). Kun olin päiväkodissa, pyrin keskittämään kaiken tarmoni siihen, että olin läsnä lapsia varten, kuuntelin heitä ja osoitin mielenkiintoa heidän tekemisiiän ja sanomisiaan kohtaan, olivatpa ne mitä tahansa. Kaiken tämän näkemäni ja kuulemani pyrin myös kirjaamaan huolellisesti ylös ja näin varmistamaan luotettavan ja päiväkodin arkea tarkasti kuvaavan aineiston.

5.3.2 Tutkijan oman paikan taju

Etnografinen ymmärrykseni tutkittavasta päiväkodista on rakentunut kentällä tutkittavien joukossa; menemällä päiväkotiin aamulla, osallistumalla aamupiireihin, syömällä aamupalaa ja lounasta samoissa pöydissä lasten kanssa, kulkemalla ryhmän mukana yhteisillä retkillä ja istumalla lukuisilla tuokioilla, jakamalla samat sateet ja auringonpaisteet päiväkodin pihalla. Näissä hetkissä minulle on jäsentynyt *ellettyä tietoa* tästä päiväkotiyhteisöstä, joka on minussa, kun tutkin aineistojani ja teen analyysia.

Sen lisäksi, että keräsin tietoa, minulla oli oma paikka osana tätä yhteisöä. Etnografina asetuin osaksi tutkimuskentän suhteita ja olin osa sitä mitä havainnoin. Tutkittavien ja minun välille muodostui henkilökohtaisia ja erilaisia suhteita. Tutkittavat asettivat minut tiettyihin positioihin ja loivat erilaisia odotuksia toiminnalleni (ks. Delamont 2002, 157). Tarkastelen tässä alaluvussa näitä erilaisia positioita, joihin tutkijana kentällä asetuin tai tulin asetetuksi.

Yksi Bourdieun (Bourdieu & Wacquant 1995, 58–71) keskeisistä vaatimuksista tutkijoille on kriittinen reflektio omasta tutkimustyöstä. Hän liittää kiinteästi tämän reflektion piiriin tutkijan oman toiminnan ja sen tarkastelun, kuka on ja mistä tulee, millaiselle pohjalle tutkijana tieteellistä työskentelyään rakentaa ja mikä on oma suhde tutkittavaa aiheeseen. Jotta voisin käsitellä näitä seikkoja omassa tutkimuksessani, olen analysoinut erikseen ne otteet tutkimusaineistostani, joissa olin kirjoittanut itseni mukaan tapahtumiin. Tämän analyysin pohjalta tarkastelen, miten ja millaisissa rooleissa toimin tutkimuskentällä suhteessa lapsiin ja varhaiskasvatuksen ammattilaisiin. Analysoidessani tutkimustyöskentelyäni erottelin ensimmäisessä vaiheessa omat esiintymiseni aineistossa sen perusteella, tulinko näkyväksi lasten toiminnan perusteella vai muuten eli oman toimintani tai ryhmän aikuisten toiminnan perusteella. Vaikka pyrin pitämään oman osallistumiseni tutkimuskentällä mahdollisimman vähäisenä, analyysi osoittaa, että olin monissa kohdin näkyvä ja vaikuttava toimija siellä, missä kulloinkin tein havaintojani.

Etnografian on työskenneltävä tutkimuskentällä kentän ehtojen ja aikataulujen mukaisesti (Delamont 2002, 96). Hänen on sopeuduttava kentän olosuhteisiin myös siinä, että luo olemiselleen tavan, joka sopii kentän muuhun toimintaan. Koska astuin osaksi tutkittavien arkea, en voinut olla täysin ulkopuolinen havainnoitsija, vaikka tällaista roolia olisin itselleni toivonutkin. Tutkijana

en voinut myöskään olla täysi osallistuja ilman, että olisin omalla toiminnallani alkanut merkittävästi vaikuttaa tutkittavaan ryhmään ja tutkimuksen asetelma olisi muuttunut. (Ks. Emond 2005, 125, 131.) Pelkäsin, että tutkijanakin alan toimia kuin lastentarhanopettaja, jos otan aktiivisen osallistujan roolin. Pelkäsin, että oma habitukseni, se ruumiillistunut käsitys aikuisena päiväkodissa olemisesta, joka minussa oli lastentarhanopettajana, paljastaa minut ilman, että edes itse huomaan puhuvani, elehtiväni ja toimivani kuin lastentarhanopettaja.

Estääkseni opettajuuden esiin ryöpsähtämisen päätin tietoisesti osallistua niin vähän kuin mahdollista ja samaan aikaan kuitenkin pyrkiä olemaan aito tunteva ihminen. Aina kun lapset tekivät aloitteen, yritin ottaa sen huomioon. Autoin lapsia ja osallistuin heidän toimintaansa, kun he pyysivät. Juttelin lasten kanssa, kun siihen tarjoutui luonteva tilaisuus, mutta pääosin pyrin olemaan sivussa toiminnasta ja keskittymään havaintojen kirjaamiseen. Osallistumisen pitäminen vähäisenä oli helppo toteuttaa. Sen sijaan tunteminen oli vaikeampaa. Joidenkin tilanteiden jälkeen mietin, miten saatoin antaa silmiäni alla tapahtua lasten epäoikeudenmukaista kohtelua ja kirjata vain ylös kiinnostavaa tapahtumakulkua. Se rooli, jonka tutkijana olin omaksunut, vei minua ja erityisesti tunteiden osalta myös kahlitsi sitä, mitä pidin itselleni mahdollisena tapana toimia, nyt kun olin tutkija. (Ks. myös Paju 2013, 47–54.) Alla on yksi esimerkki tällaisesta ristiriitaisesta tilanteesta, jota kirjatessa kävin sisäistä kamppailua tutkijaminäni ja lastentarhanopettajaminäni välillä:

Ulkona

[...] Petri on hakenut varastosta narun, jota vetää hiekkaa pitkin. Petri: *"Kattokaa, täällä on käärme."* Venla ja Laura tarttuvat narun toiseen päähän ja vetävät sitä itselleen. Aikuinen puuttuu tilanteeseen. Venla ja Laura sanovat, että naru on heidän. Aikuinen määrää Petrin antamaan sen tytöille. Petri luovuttaa narun. Tytöt vievät sen mukanaan. Venla: *"Me saatiin käärme."* [...] H139

Lastentarhanopettajana olisin puuttunut tilanteeseen, ei epäilystäkään. Olisin sanonut kollegalleni, että naru kuuluu Petrille, joka leikki sillä alun perin. Tutkijana kuitenkin annoin kaiken tämän tapahtua ja kirjasin sen vain muistikirjaani tutkimuksessani raportoitavaksi aineisto-otteeksi. Tutkijana siinä hetkessä koin, että tilanteeseen puuttuminen sotkee suhteeni niin lapsiin kuin aikuisiin; mikä on asemani, jos asetun samaan positioon kuin ryhmän aikuinen ja neuvottelen hänen kanssaan siitä, miten tilanne tulisi oikeudenmukaisesti ratkaista. Lapset tuskin olivat tietoisia, että katseeni juuri sinä päivänä seurasi kaikkea, mitä Petri teki, ja että kirjasin tapahtuneen. Halu tallettaa aineistoon kiinnostavia tilanteita ja toisaalta tarve olla aiheuttamatta haittaa aikuisten työskentelylle laittoivat minut tutkijan toisinaan tasapainoilemaan ristiriitaisten tunteiden välillä (ks. Delamont 2002, 116). Toki on myös niin, että osa tilanteiden tapahtumista ja niiden merkityksistä avautui minullekin vasta analyysissa.

Kerroin henkilökunnalle, että pyrin aiheuttamaan heille läsnäolollani mahdollisemman vähän vaivaa ja olemaan mahdollisimman huomaamaton. Tällaisena roolini tarkoitti sitä, että en ottanut kantaakseni vastuuta, joka kasvattajalla on lapsiryhmässä ja mihin liittyy esimerkiksi puuttuminen tilanteisiin,

joissa rikotaan ryhmän sääntöjä. Olin valmistautunut siihen, että jos muita aikuisia ei ole paikalla, puutun selvästi vaarallisiin (henkisesti tai fyysisesti) tilanteisiin. Tällaisia tilanteita sattui vain muutamia. Niissä puuttumiseni lähti aina oman toimintani perustelusta, etten esimerkiksi halunnut kirjata nimittelyjä muistikirjaani. Luotin näissä tilanteissa siihen, että kun perustelen tekemiseni lapset eivät ymmärrä väärin asemaani tutkijana. En näissäkään tilanteissa kuitenkaan koskaan jakanut määräyksiä saati rangaistuksia tai kertonut niistä ryhmän henkilökunnalle. Oma kokemukseni on, että olemalla kiinnostunut ja siten kunnioittamalla lasten tekemistä, saavutin myös lasten keskuudessa kunnioituksen sille, mitä itse tein.

Koin suhteiden luomisen ryhmässä työskennelleisiin aikuisiin paljon jännitteisemmäksi ja haastavammaksi kuin mitä lasten kanssa. Oman paikan ottaminen päiväkodin aikuisten yhteisössä oli minulle vaikeaa kaiketi juuri siitä syystä, että olen kuulunut vastaavaan yhteisöön lastentarhanopettajana. Aikuisten välisissä suhteissa koin epämääräisyyttä, missä vastuuni rajat kulkevat ja miten työni luonne ymmärretään. Työtäni tutkijana ryhmässä ei kyseenalaistettu ja valtaosan ajasta sain keskittyä tekemään havaintojani ja muistiinpanojani. Henkilökunta suhtautui minuun ystävällisesti ja huomaavaisesti, mutta kuitenkin samalla oli käynnissä neuvottelu siitä, mitä asemani merkitsee.

Halusin esiintyä suhteessa lapsiin neutraalisti, minkä vuoksi pidin erityisen haastavina ja vaikeina tilanteet, joissa tulin ryhmän aikuisten toimesta määritellyksi ennen kaikkea aikuisena ja siihen positioon liittyvien yleisten odotusten kautta. Määrittelyt siitä, mitä minun kuuluu aikuisena tehdä ja miten toimia ryhmässä, tulivat esiin usein epäsuorasti, tavalla jonka koin kritiikiksi omaa toimintaani ja tutkijanasemaani kohtaan. Ehkä ne eivät edes olleet kritiikkiä, mutta tuntemukseni kertoo siitä, miten suhteessa lapsiin koin, että minulla oli lupa olla paikalla eikä minun tarvinnut tai edes kuulunut osallistua. Suhteessa aikuisiin taas koin olevani jonkun välissä: ehkä ennen kaikkea omien sisäisten kamppailujeni välissä, olenko tutkija vai lastentarhanopettaja. Alla on kaksi otetta aamupalatilanteista, joissa molemmissa tulkitsen aikuisten toiminnan kritiikiksi havainnointityötäni eli passiivista osallistumattomuuttani kohtaan.

Aamupalalla

Tero seisoo ensimmäisenä jonossa. Puurokattilassa on kansi paikoillaan. Huomatesaan tämän Tero sanoo: *"Hei!"* Lähtee selvittämään asiaa, ei pyydä minulta apua. Menen istumaan penkille ruokasaliin. KYLLIKKI tulee, sanoo Terolle: *"Eikö MARI hoksannut nostaa kattilan kantta?"* Tero menee paikalleen otettuaan puuroa: *"Ihan tyhmää olla ekana. Joutuu odottamaan niin kauan."* (9.10.)

Aamupalalla

[...] Istun aamupalalla Oton ja Venlan pöydässä. Keskustelemme. Lähinnä Venla ja Otto juttelevat. SARITA huomauttaa asiasta, mutta lähettää sitten Oton pois pöydästä levottomuuden takia. Oton pitää mennä istumaan toiselle puolelle salia. [...] H99

Tulkitsen sekä Kyllikin että Saritan kritisoivan näissä tilanteissani sitä, etten ole ollut tilanteissa "kunnon" aikuinen ja olen toimillani aiheuttanut heille enem-

män haittaa kuin hyötyä. Näissä molemmissa tilanteissa valitsemani toimintatavat johtavat myös lapset kurjiin tilanteisiin. Tero ei saa nauttia ensimmäisenä olemisen riemusta ja Otto joutuu kurinpitotoimenpiteiden kohteeksi. En voi välttyä ajatukselta, että näissä tilanteissa aikuiset antavat minulle sanallisesti ja sanattomasti palautetta, että minun pitäisi aikuisena kantaa vastuuta tilanteiden etenemisestä päiväkodin sääntöjen ja toimintatapojen mukaisesti. Tällaiset kriittiset kommentit olivat harvinaisia, mutta nostavat näissä nimenomaisissa tilanteissa pintaan sen jännitteen, jota itse koko ajan työstin ja puntaroin.

Sain toisinaan suoria kutsuja toimia aikuisena, opettajana. Erityisesti minut laskettiin henkilöstöresurssiksi tilanteissa, jotka poikkesivat ryhmän tavallisesta arjesta. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset retket. Oli varsin ymmärrettävää, että minun toivottiin auttavan tilanteissa, jotka olivat koko ryhmälle uusia. En kieltäytynyt tällaisista tehtävistä. Alla on yksi retkikokemukseni:

Retkellä

[...] Kun tullaan metsäretken pääpaikkaan, lapsille kerrotaan metsäsäännöt. [...] Sääntönä on, että aikuisen pitää olla koko ajan näkyvissä. Opettaja: *"Koko ajan pitää näkyä minä taikka ULLA taikka MARI."* [...] Matias ja Henri kulkevat puskipöytä ja huutavat: *"MARI näkyy, MARI näkyy!"* Ovat menossa melkoiseen ryteikköön, mutta kääntyvät sieltä takaisin. [...] H103

Metsäretkellä minulle ei varsinaisesti annettu mitään tehtävää, vastuu liikkumisalueen laajuudesta oli lapsilla itsellään. Kuitenkin siinä tilanteessa, kun olin itse siirtynyt jo melko kauas muusta ryhmästä ja kuulin poikien äänten katoavan aina vain kauemmas ryteikköön, mietin jo epätoivoisesti, mitä tehdä. Muis-tan avuttomana päylyilleeni muiden aikuisten suuntaan. Pojat kuitenkin kääntyivät takaisin ennen kuin sain päätettyä, millaisen toimintatavan valitsen. Tilanne kuvaa myös sitä, miten vahvasti olin omaksunut omaan toimintaani puuttumattomuuden linjan. Samaisella retkellä ei tehty muita vastaavia irtiottoja ryhmästä metsän siimekseen. Tästä syystä ajattelen, että pojat tunnistivat tilanteessa tämän "säännön" erityisyyden. En ollut lapsille samanlainen aikuinen kuin henkilökuntaan kuuluvat.

Olen edellä tarkastellut suhdettani päiväkodin henkilökuntaan työskentelelyyni vaikuttaneiden kriittisten pisteiden kautta. Aineisto-otteissa esittelemäni tilanteet olivat minulle tutkimuskentällä haastavia. Tilanteissa piti salamannopeasti valita oma toimintatapa, jota aina ei tuntunut olevan valmiina. Tekemäni tulkinnat värittivät luonnollisesti omien odotusteni kautta. Mikään aineistosani ei kieli siitä, että aikuisten toiminta olisi estänyt tutkimukseni etenemistä lasten parissa tai vaikuttanut siihen, miten lapset ymmärsivät asemiani. Tämän lisäksi kohtaamisissa jaettiin kuitenkin myös huumoria ja hassuttelua aikuisten, minun ja lasten kesken. Tällaisiakin hetkiä sisältyy aineistooni lukuisia.

Eteisessä

Kysyn opettajalta, voinko tulla perjantaina katsomaan, millainen lasten lelu-päivä on. Opettajalle tämä sopii. Hän istuu viereeni ja selittää leikkillisesti, että sitten ei saa tuoda patterilla käyviä leluja. Sanon, että voin tuoda Rikun. Otto on riisumassa kaapilaan: *"Onko se sun poikaystävä?"* Sanon, että leikkikoira. (28.9.)

Sain opettajalta lelupäivää varten samat ohjeistukset kuin lapsetkin. Samainen ote osoittaa, miten tutkija on tutkimuskentällä kiinnostuksen ja havaintojen kohteena omana itsenään. Samoin kuin minä halusin tutustua tutkittaviin, myös he halusivat tutustua minuun ja tietää, kuka olen.

Kenttätöytä jälkeensä tarkastellessa tuntuu itsestään selvältä, että tutkimuskentällä työskentely työnsi oman habitukseni murrosvaiheeseen ja työstin sitä, mikä on oma henkilökohtainen suhteeni päivähoitoinstituutioon, milaista työtä minä siellä olen tehnyt ja teen. Tunnistin miten rakenne painaa minua asettumaan osaksi kentän peliä ammattikasvattajan positioon, niin kuin aikuisen kuuluu. Aikuisen ei ole helppoa vastustaa näiden rakenteiden kutsua, ei vaikka olisi lapsuudentutkija. Työtä suhteessa kenttään pitää tehdä hyvin tietoisesti ja sietäen jännitettä, joka toimijan ja rakenteiden välille muodostuu.

Habitukseeni kotiutunut lastentarhanopettajuus on väistämättä ollut määrittämässä, miten ymmärrän sitä, mitä aineistooni on tallentunut. Koen, että tämä on ollut sekä etu että haitta. Tutkimuskentällä ollessani päiväkotirutiinien tuttuus auttoi minua omien tila-aika-polkujeni rakentamisessa. Samalla tavalla kuin lapset tunsivat päiväkodin rutiinit, myös minä tunsin ne ja pyrin hyödyntämään tätä tietoa etsiessäni havainnointipaikkoja toiminnan sivusta ja suunnitellessani omaa osallistumistani tai osallistumattomuuttani. Mutta samaisten rutiinien tuntemus on varmasti myös sumentanut katsettani ja aineistosta on jäänyt pois ihmettelyjä, jotka olisivat voineet herättää kriittisiä pohdintoja. Olen kuitenkin kokenut aineiston äärellä tällaisia havahtumisen hetkiä, joissa olen tunnistanut itsellenikin tutun toimintatavan ja samalla ihmettelyn, miksi me aikuiset pidämme tätä tärkeänä. Jossain määrin siis onnistuin pitämään kiinni valitsemastani näkökulmasta tutkijana. Niitä hetkiä, jolloin se ei onnistu, en varmaankaan pysty itse edes tunnistamaan. Olen kuitenkin tietoinen tästä.

5.3.3 Lasten suhteet tutkijaan

Tutkimuksen aikana sekä suhteeni eri lapsiin että lasten ymmärrys tutkimuksestani ja roolistani tutkijana rakentui eri tavoin. Sen lisäksi, että edellä tarkastelin, mitä kenttätöytäskentely sai aikaan minussa, on syytä nostettava tarkasteluun myös se, mitä läsnäoloni päiväkodissa vaikutti lapsiin ja sai aikaan heissä. Kenttätöytäskentelyn keskeisiä kysymyksiä ovat myös, mitä hyötyä lapset näkevät tutkimuksella olevan ja miten he käyttävät tutkimusta omiin tarkoituksiinsa (Hunleth 2011, 81.) Tein tutkimusta lapsista, mutta arki kentällä oli myös lasten tekemää tutkimusta, sillä lapset toimivat monella tapaa aktiivisesti tutkimuksen subjekteina. Tarkastelen tässä alaluvussa ensin sitä, miten muistiinpanojen kirjaaminen muodostui yhdeksi vuorovaikutuksen lajiksi tutkimuskentällä ja sen jälkeen siirrän huomion jokaiseen lapseen erikseen aineistossani ja siihen, miten paljon meidän välillemme muodostui kentällä kohtaamisia.

Kirjoittaminen oli tärkein tutkimustyöskentelyäni määrittävä toiminta päiväkodissa. Kirjoitin jatkuvasti ylös kaikkea mitä näin ja kuulin. Kirjoittamisen ympärille rakentui valtaosa minun ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja sitä kautta määrittyi roolini suhteessa lapsiin. Tutkimuksessa suhteet tutkijan ja tutkittavien välillä syntyvät yleensä tutkijan aloitteesta ja toteutuvat pääosin

tutkijalähtöisesti, vaikka toimivaan suhteeseen kuuluukin aina vastavuoroisuus. Jean Hunleth (2011) havahtui huomaamaan tutkiessaan afrikkalaislasten suhtautumista vanhempiansa sairastumiseen, miten lapset ottivat aktiivisen roolin tutkimussuhteen luomisessa ja pitivät huolta suhteen ylläpitämisestä. Hunleth havaitsi, että tavat joilla lapset käyttivät tutkimuksen työvälineitä hyväkseen, antoivat merkittävää tietoa siitä, millaisia pelkoja, tarpeita ja tietoja lapsilla oli. Lasten kokemusten kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen vaatii myös sen pohjimista, mistä syystä lapset ovat suostuneet mukaan tutkimukseen ja näiden syiden tutkiminen taas puolestaan johtaa lasten kokemusten laajempaan ymmärtämiseen. (Hunleth 2011, 87, 91–92.)

Lapsille päiväkodissa näytti olevan mieluisaa ja tärkeää, että heidän toimintaansa dokumentoitiin. Lapset kertoivat minulle, mitä he olivat tekemässä ja nimesivät toimintansa minua varten. Monesti näihin kertomisiin liittyi myös suoraan esitetty kehoitus, että kirjoittaisin ylös kerrotun asian. Lapset kutsuivat minut havainnoimaan omaa leikkiään tai kävivät ohimennen sanomassa jonkin asian, jonka pyysivät kirjoittamaan. Kirjoittamispyyntöjen lisäksi olennainen osa vuorovaikutustamme oli, että luin kirjoittamiani asioita. Lapset pyysivät minua lukemaan tekemiäni muistiinpanoja. He tulivat usein luokseni kysymään, mitä olin kirjoittanut tai esittivät suoran kehoituksen *”lue, mitä sä oot kirjottanu”*. Tämä kertoo, että kirjatuihin asioista kuuleminen oli lapsista mielenkiintoista. Siinä tarjoutui heille uusi, erilainen ulottuvuus päiväkodin arkeen, jota yleensä ei pystynyt palauttamaan mieleen tai kertaamaan sillä tavoin, mitä muistiinpanoni mahdollistivat.

Kirjoittamiselle ja lukemiselle muodostui monia funktioita. Etnografiassa käytetyt menetelmät eivät vain tuota aineistoa, vaan ne liittyvät ja kietoutuvat myös kentän muuhun elämään ja sosiaalisiin suhteisiin (Hunleth 2011, 85). Muistiinpanoni olivat lasten käytössä heti, kun olin saanut ne kirjattua. Vasta analyysia tehdessäni ymmärsin, miten moninaisesti lapset käyttivät niitä. Jo pelkkä erilaisten asioiden kirjaaminen synnytti sen, että muistiinpanot olivat tietynlaista tunnustusta lasten resursseille. Tällaisia olivat monet kirjaamiset: uudet vaatteet, elokuvissa käynti, rautahampaat ja kiva leikki. Nämä ja monet vastaavat asiat haluttiin tallettavaksi tutkimusaineistooni. Mutta samalla kirjaamisessani ei ollut kyse vain yksittäisten lasten halusta tallentaa omia juttujaan. Lapset pitivät huolta siitä, että muistikirjastani löytyivät päiväkodin merkittävät tapahtumat, esimerkiksi se, että päiväkodin pihassa oli käynyt ulkoilun aikana siili. Odottamattomien, erilaisten ja hauskojen hetkien haluttiin löytyvän myös muistikirjastani. Lapset tuottivat aktiivisesti niitä asioita, joista muodostui tutkimukseni aineisto.

Lasten aktiivisuus suhteessa kirjoitettuihin muistiinpanoihini sai aikaan, että muistiinpanot eivät vain lähteneet mukanani tutkimuskentältä, vaan elivät osana päiväkodin arkea. Lapset viihdyttivät itseään ja toinen toisiaan muistiinpanojeni kautta. He pyysivät minua ensin kirjoittamaan rallattelemaani lauluja tai irti tilanteesta olevia yksittäisiä sanoja. Näiden muistiinpanojeni kuuleminen sitten äänen luettuina oli lapsista aina hirmuisen huvittavaa. Mutta samalla vuorovaikutus muistikirjani kautta piti kirjoittamiseni esillä ja julkisena. Kun

lapset ottivat kirjaamani jutut esiin, minulle tarjoutui myös tilaisuus kysyä siitä, mitä lapset olivat tekemässä. Tämän tutkimuksen aineisto tuotettiin lasten toimesta monin tavoin juuri muistikirjaani.

Havainnointiaineiston tarkastelu tuo selvästi esiin, ettei havainnointini ollut huomaamatonta. Isoissa ryhmätilanteissa lapset eivät varmaankaan tienneet, mitä kulloinkin kirjasin, mutta erityisesti tilanteissa, joissa oli läsnä vain muutamia lapsia, he olivat varsin tietoisia siitä, että kirjaan ylös juuri sitä, mitä he tekivät. Tästä kirjoittamisen mieleen painumisesta kertoo se, että lapset muistivat tilanteita, joita olin ollut havainnoimassa pitkänkin ajan jälkeen. He kertoivat esimerkiksi leikkineensä jotain tiettyä leikkiä vielä uudelleen sen jälkeenkin, kun olin ollut sitä havainnoimassa. Kohtaamiset lasten ja minun välillä osoittautuivat myös itsessään merkityksellisiksi, mistä kertoo seuraava tilanne:

Leikkihuoneessa

[...] Elina jää yksin kanssani leikkihuoneeseen. Elina: *"Me juteltiin joskus ulkona pitkään. Se oli kivaa."* Pienen tauon jälkeen hän sanoo: *"Sä oot nähnyt käärmeen."* Juttelimme muutaman sanan käärmeistä. Sitten SIRPA tulee ja päivittelee, miten tavarat ovat jääneet laittamatta paikalleen. SIRPA kysyy, voisiko Elina siivota leikkihuoneen, vaikkei ole sitä sotkenutkaan. Elina lupaa siivota. [...] H266

Elina muistutti minua tästä tärkeästä kohtaamisesta aivan aineistonkeruuni viimeisinä päivinä. Yritin myöhemmin tuloksetta löytää aineistostani tämän Elinan mainitseman käärmekeskustelun. Jonkin maininnan yhteisestä keskustelusta löysin, mutta aihetta en ollut siinä yhteydessä kirjannut. En pysty palauttamaan tätä tilannetta itselleni aineiston kautta, mutta saamani palautteen perusteella voin kuitenkin todeta, että olin saanut olla mieleenpainuva keskustelukumppani. En ollut päiväkodissa vain saamassa. Suhteet lasten ja minun välille olivat myös lapsille antoisia, ja niillä oli heille itselleen merkitystä. Jos ei muuta, niin ainakin Elina sai tutustua ihmiseen, joka on nähnyt käärmeen luonnollisessa elinympäristössään.

Lasten suhteet minuun olivat kuitenkin aktiivisuudeltaan ja luonteeltaan erilaisia. Samanaikaisesti jollekin lapselle kuuluiin ryhmään ja jollekin toiselle taas en.

Aamupalalla

[...] Kun enää muutama lapsi on syömässä, Pasi ja Matias laskevat ruokailijoita. Matias laskee neljä. Pasi laskee viisi ja osoittaa viimeisenä minua. [...] H85

Siinä missä Matias laskee vain ruokasalissa olevia lapsia, Pasi laskee myös minut ruokailijaksi ja läsnä olevaksi. Seuraavassa esimerkissä taas osoittaa, miten havainnoidessani olin täysin tapahtumien ulkopuolella.

Leikkihuoneessa

[...] Lapset ovat piirtelemässä keskenään. Laura ryhtyy etsimään laatikostosta tyhjää vihkoa. Löytää keskeneräisen värityskuvan laatikosta, jossa sellaisia ei pitäisi olla. Näyttää sitä muille. Elina tulee. Lapset tunnistavat Lauran näyttämän työn Teron tekemäksi. Otto: *"Tero ei osannut kyllä piirtää."* Otto ja Henri ottavat kuvan ja innostavat

toisiaan piirtämään siihen. Otto sanoo piirtävänsä pitkän kärsän. Henri sanoo, että hän piirtää pimppikarvat. Otto kurkistaa käytävään ja palaa nopeasti paikalleen: "*Henri, Henri, pois, pois, pois. Ope tulee.*" Opettaja tulee. Henri on vielä piirtämässä. Opettaja ei puutu tähän. [...] H165

Otto ja Henri venyttävät tässä päiväkodin arkisen toiminnan rajoja töhrimällä piirustusta, joka ei ole heidän kummankaan tekemä ja lisäämällä siihen kuva-aiheita, jotka ainakin tällaisessa yhteydessä ovat päiväkodissa sopimattomia. Muita aikuisia ei tilanteessa ole minun lisäksi paikalla ennen kuin opettaja tulee. Läsnaoloni ei edusta lapsille tilanteessa minkäänlaista auktoriteettia tai valvontaa. Ryhmän opettaja on sen sijaan aikuinen, jonka saapumista pelästytään. Opettaja tosin ei puutu tilanteeseen, sillä hänellä ei pelkän näkemisen perusteella voi olla tietoa, että Henri ei tee piirustuksiaan omaan työhönsä.

TAULUKKO 1 Lasten oma-aloitteiset kontaktit tutkijan kanssa.

Lapsen nimi	Kontakteja tutkijaan
<i>Laura*</i>	58
Henri	50
<i>Matias</i>	26
Irina	22
<i>Venla</i>	20
<i>Otto</i>	18
Matti	16
<i>Heidi, Siiri</i>	14
Aaro	12
Elina	11
<i>Hilla, Taavi</i>	8
Tero	7
Viola	6
<i>Lasse</i>	4
<i>Meri, Pasi, Titta</i>	3
Petri	2
Yhteensä	305

* *Kursivoinnilla merkitty tutkimushaastatteluun osallistuneet lapset.*

Sen lisäksi että roolini näkyvänä ja näkymättömänä vaihteli, lasten ja minun välille syntyi erilaisia vuorovaikutussuhteita. Olen kerännyt aineistosta taulukkoon 1 tiedot siitä, kuinka usein kukin lapsista oma-aloitteisesti keskusteli kanssani. Taulukko kielii selkeistä lasten välisistä eroista siinä, miten kiinnostuneita tai miten luontevana he pitivät näitä keskusteluja. Joidenkin lasten kanssa suhde muodostui nopeasti mutkattomaksi ja heille tuntui olevan itseltään selvää roolini tutkijana ja erilaisena aikuisena, joka ei kuulu päiväkodin henkilökuntaan. Tällaista suhtautumista osoittaa esimerkiksi Irinan toiminta seuraavassa tilanteessa.

Eteisessä

[...] Kun lähden aamupalalle, ovella vastaan tulee Irina äitinsä kanssa. Äiti alkaa kertoa minulle, että Irina on syönyt jo aamupalan. Irina ei kuitenkaan pysähdy luokseni vaan vaatii äitiään sanomaan asian opettajalle. [...] (25.9.)

Irina oli tytöistä yksi, jonka kanssa olin tutkimuspäiväkodissa melko paljon tekemisissä. Tulkinta seuraavasta aineistonäytteestä tuo esiin sekä hänen välitöntä tapansa keskustella että toisen tytön, Merin, pienieleinen kiinnostus ja vuorovaikutus kanssani.

Leikkihuoneessa

[...] Irina sanoo, että vihossani on kauniit kannet. [Muistikirjani kannessa vaaleanpunaisia lehtikuvioita. MV] Sanon 'niin' ja näytän kansia hänelle paremmin. Irina lähtee eteiseen. Meri tulee kohti minua. Hidastaa vauhtia lähempänä. Näytän kannet hänellekin ja sanon: "Tälläset." Meri nyökkää. [...] H241

Olen itse tässä tilanteessa halukkaampi kuin Meri luomaan vuorovaikutusta välillemme. Tulkitsen lähestymisen kiinnostukseksi samasta asiasta, mistä Irian kanssa olemme keskustelleet. Saan vastaukseksi Meriltä pääannyökkäyksen. Meri osoitti vain harvoissa tilanteissa aktiivisesti kiinnostustaan toimintaani kohtaan. Tämän nyökkäyksen lisäksi aineistoon on tallentunut kaksi muuta kohtaamista, joissa juttelimme jotain.

Taulukon mukaan lapsista kanssani eniten tekemisissä oli Laura, joka myös aktiivisesti itse piti yllä keskustelujamme. Keskustelimme Lauran kanssa usein päiväkodin arjen tapahtumista. Laura piti minusta huolta tutkimuskentällä olemalla kiinnostunut kirjoittamisestani, kutsumalla minua mukaan toimintaan ja kertomalla siitä, mitä ryhmässä oli tapahtunut sinä aikana, kun havainnoinnissani oli taukoa.

Eteisessä

Tapaan Lauran ensimmäisenä lapsena eteisessä. Hän tervehtii iloisena ja ääni kuulostaa vähän yllättyneeltä. Palaan päiväkotiin reilun kuukauden tauon jälkeen. Laura selittää, että hän aivan pitkästyty, kun hänen pitää odottaa. Opettaja oli luvannut hakea hänelle valkoista paperia ja lähtenyt hakemaan sitä, mutta nyt häntä ei kuulu takaisin. Laura alkaa kertoa kuulumisia: "Meillä on täällä uus harjoittelija. Sen nimi on SAKKE. Ja sitten meillä on ollut LAIMI ja SYNNOVE, sitä sä et tunne, mutta ne ei ole enää." Vastaan, että LAIMIN tiedänkin. Laura sanoo, että SYNNOVE oli vaan viikon. Kysyn, oliko hän TET-harjoittelija. Laura vastaa, että oli. (16.11.)

Vaikka koin, että monista lapsista oli luontevaa, että päiväkodissakin saattoi olla aikuisia, jotka toimivat keskenään eri tavoin ja jotka kaikki eivät olleet opettajia, asemani erilaisena aikuisena ja vetäytymiseni tietyistä aikuisille päiväkodissa kuuluvista vastuista ei ollut aina ja kaikille itsestään selvää:

Ulkona:

[...] Ulos kuuluu puhelimen ääni. Siiri: "Miks sä et vastaa?" Sanon, että en ole päiväkodissa töissä, sisällä on varmaan joku, joka vastaa. [...] H153

Siiri pohti useaan otteeseen ääneen asemaani ja havainnointini merkitystä. Tässä hän kummasteli sitä, etten tarttunut aikuisille kuuluvaan tehtävään päiväkodissa. Olin ulkona olevista aikuisista tällä hetkellä lähimpänä päiväkodin sisäänkäyntiä, joten siinä mielessä oli ymmärrettävää ajatella, että minä menisin vastaamaan puhelimeen. Matias kävi myös vastaavaa pohdintaa roolistani ja tehtävistäni aikuisena.

Lelupäivä leikkihuoneessa

[...] Matiaksen auto on ikkunapöydällä. Petri antaa sille vauhtia niin, että se putoaa lattialle. Pasi liukuu penkkiä pitkin. Matias katsoo minua ja sanoo: *”Pasi ei saisi tehdä tota.”* Pasi pyytää pojilta, että hän saisi laskettaa autoja. Matias antaa Pasin laskettaa omaansa, hän sanoo, että hän on kiinnittäjä ja menee alapäähän mäkeä. [...] H134

Kuulin tässä tilanteessa Matiaksen kommentissa kutsun puuttua Pasin toimintaan. Lapset leikkivät keskenään leikkihuoneessa, johon autoille oli tehty laulusalin penkistä liukumäki. En ollut seuraamassa mäen rakennusta, mutta rakennelman poikkeuksellisuudesta päätellen, että sen oli tehnyt lelupäivää varten joku ryhmän aikuisista. Pasi ei tilanteessa lähetäkään autoa mäkeä pitkin, vaan liukuu siitä itse. Tämä häiritsee mitä ilmeisimmin leikkiä, mutta on Matiaksen mielestä myös kiellettyä toimintaa. Se saa Matiaksen asettamaan minulle odotuksen, että aikuisena puuttuisin tilanteeseen. Näin en kuitenkaan tehnyt, kun penkki pysyi tukevasti paikallaan eikä liukuminen aiheuttanut Pasille tai muille pojille vaaraa.

Siirin ja Matiaksen pohdinnat osoittavat, että määrittelyt asemastani ja tehtävistäni eivät olleet yksiselitteisiä ja saattoivat myös vaihdella tilannekohtaisesti. Edellä esitellyt aineisto-otteet tuovat esiin Matiaksen ja Pasin tekemiä tilanteisia määrittelyjä. Tämän jakson alussa olleessa aamupalaepisodissa Matias ei huomioi minua ollenkaan ja Pasi puolestaan laskee minut läsnä oleviin. Tässä leikkitilanteessa sen sijaan olen Matiakselle läsnä aikuisena, kun taas Pasi liukuu penkillä välittämättä läsnäolostani.

Niille lapsille, joiden kanssa minulla muodostuivat aktiiviset suhteet, olin myös resurssi aikuisena. Vaikka en kuulunutkaan henkilökuntaan, olin aikuinen, joka voi tehdä aikuisen taidoille ja mitoille sopivia asioita. Minua pyydettiin nostelemaan alas ylähylyllä olleita asioita, laittamaan kurarukkasia ja pujottamaan lahkeita saappaiden päälle, joitain tehtävistäni mainitakseni. Aluksi minulta kyseltiin lupaa erinäisiin asioihin ja tietoja ulkoiluajoista ja vastaavista, mutta melko pian lapset huomasivat, etten osannut vastata tällaisiin kysymyksiin, minkä jälkeen kysymykset suunnattiin ryhmän muille aikuisille. Sen lisäksi, että luin lapsille omaa tutkimuskirjaani, lukutaitoani käytettiin muuten hyväksi ja luin lapsille leluissa olevia tekstejä ja vastaavia. Satuja minua pyydettiin lukemaan joitain kertoja, mutta näissä tilanteissa yleensä vetosin muistiinpanoihini ja pyysin puolestani lupaa saada jatkaa kirjoittamista.

Olen tässä luvussa tarkastellut lasten erilaisia suhtautumistapoja minuun tutkijana ja esitellyt myös numeroiden valossa sitä, miten lasten osallistuminen tutkimukseeni ja näkyvyys aineistossani on erilaista. Lapsuudentutkimuksessa on viime aikoina pohdittu, miten lapset voitaisiin saada mukaan keräämään

tutkimusaineistoja ja tutkimusta voitaisiin tehdä lasten kanssa sen sijaan, että lapset ovat vain tutkimuksen kohteena (esim. Tisdall ym. 2009). Omaan aineistonkeruuseeni ei liittynyt tällaisia osallistavia pyrkimyksiä. Siitä huolimatta koen, että lapset olivat aktiivisesti tuottamassa tutkimusaineistoja.

Joudun kuitenkin toteamaan, että aineistossani joidenkin lasten ääni kuuluu muita paremmin ja selvemmin. Vaikka tavoitteenani oli havainnoida koko ryhmää ja vaikka jokainen lapsi oli yhtenä päivänä erityisesti havaintojeni kohteena, se millaiset suhteet lapset loivat minuun ja miten aktiivisesti olin heidän kanssaan vuorovaikutuksessa, vaikutti siihen, miten paljon lapset näkyvät aineistossani. Sheila Greene ja Malcolm Hill (2005, 3) muistuttavat lasten kokemuksia tutkivia siitä, että jokainen lapsi on erilainen ja heidän kokemuksensa ja tulkintansa arjestaan ovat yksilöllisiä. Tutkimus ei näin ollen ole kuvaus lapsesta, vaan erilaisia kuvauksia lapsista. Tarkastellessani lasten ja minun välisten suhteiden luottamuksellisuutta tai muita vastaavia ilmiöitä en voi tehdä näitä määrittelyjä koko aineiston kattavasti, koska suhteeni lapsiin olivat erilaisia ja on oletettavissa, että myös luottamus rakentui erilaiseksi suhteen tiiviyydestä riippuen.

5.4 Analyysi

Tämä analyysiluku jakautuu kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä avaan kenttäanalyysia Bourdieun määrittelyjen ja hänen ajatteluaan tarkastelleiden tutkijoiden pohdintoina. Toisessa alaluvussa puolestaan kuvaan tätä tutkimusta koskevan analyysin ja sen toteuttamisen. Alaluvut yhdistyvät lukujen väliin sijoittuvassa kuviossa (kuvio 2, sivu 88). Molemmissa luvuissa viitataan kuviossa esitettyihin analyysin vaiheisiin, jotka on merkitty roomalaisilla numeroilla.

5.4.1 Bourdieulainen kenttäanalyysi

Bourdieuun näkemys yhteiskunnasta korostaa sosiaalisen todellisuuden muodostumista niin rakenteiden kuin toimijoidenkin yhteisvaikutuksesta. Analyysissa näiden ääripäiden tavoittaminen edellyttää sekä objektiivisiin rakenteisiin että toimijoiden subjektiiviseen todellisuuteen ulottuvaa tarkastelua. Bourdieu kutsuu tällaista analyysia *kaksinkertaiseksi luennaksi*. Ensimmäistä luentaa hän nimittää objektiivisten rakenteiden luennaksi. Sillä pyritään tekemään näkyviksi ne rakenteet ja objektiiviset säännönmukaisuudet, joita toimijat yhteiskunnassa noudattavat ja jotka monesti peittyvät toimijoilta *”läpinäkyvyyden illuusion”* (Bourdieu & Wacquant 1995, 27) niin, että niiden olemassaoloa tai vaikutuksia ei tunnisteta. Toisessa luennassa puolestaan on kyse subjektivistisestä luennasta, jossa tuodaan esiin toimijoiden välitön eletty kokemus. Tästä luennasta Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 1995, 28–29) toteaa: *”Subjektivismiin arvo piilee siinä, että se tunnustaa arkipäivän tiedon, subjektiivisten merkitysten ja praktisen kompetenssin tärkeän roolin yhteiskunnan jatkuvassa tuottamisessa.”* (Bourdieu 1989, 15, 20; Bourdieu & Wacquant 1995, 26–29.)

Bourdieu pitää näitä molempia luentoja analyysille välttämättömiä, mutta asettaa objektiivisen luennan kuitenkin ensisijaiseksi. Näin siitä syystä, että *”toimijoiden näkemykset vaihtelevat systemaattisesti sen mukaan, mikä asema heillä on hallussaan objektiivisessa sosiaalisessa tilassa”*. (Bourdieu 1989, 18.) Objektiivisen ja subjektiivisen todellisuuden kyky selittää toisiaan perustuu niiden välissä olevaan yhteyteen, niin että *”[...] sosiaaliset jakaumat ja mentaaliset skeemat ovat rakenteellisesti homologisia, koska ne liittyvät geneettisesti toisiinsa.”* (Bourdieu & Wacquant 1995, 33.) Yhteiskunnan kaksoistodellisuuden tarkastelussa yhdistyvät niin strukturalistinen kuin konstruktivistinen lähestymistapa. Kaksoisluennan kautta ylitetään tiukka analyttinen jako rakenteisiin ja toimijoihin ja sen sijaan tarkastellaan, miten nämä puolet yhdessä vahvistavat toisiaan ja ovat luomassa kuvaa inhimillisestä todellisuudesta. (Bourdieu & Wacquant 1995, 29–30.)

Tärkeää analyysia toteutettaessa on pitää mielessä, että *kenttäanalyysin fokus ei ole yksilöissä*, vaikka analysointi tehdään yksilöiden toiminnan kautta. Analyysin tavoitteena on kuvata laajempaa sosiaalista todellisuutta. Kentän analysointi avaa toimijan näkökulman, vaikka kiinnostus ei ole toimijoissa subjektina, vaan kentällä toimivina agenteina, joilla on hallussaan tarvittavat ominaisuudet (pääomat) tehokkaaseen ja vaikutuksia aikaansaavaan toimintaan kentällä. (Bourdieu & Wacquant 1995, 135–136.) Kenttä ja pääoma kytkeytyvät määrittelyssä yhteen. Bourdieu (emt., 136) näkee niiden välisen yhteyden ikään kuin hermeneuttisena kehänä, jossa kentän määrittely edellyttää siellä vaikuttavien pääomien tunnistamista ja pääomien tunnistaminen puolestaan edellyttää kentän toimintatapojen tuntemista. Nämä kaksi käsitettä ovat siis riippuvaisia toinen toisistaan.

Kenttäanalyysissa etsitään kentälle määritettyjen asemien välisiä suhteita ja eri asemiin sijoittuneiden toimijoiden suhteita toisiinsa (ylivalta, alistus- vai homologinen suhde). Bourdieu pitää empiirisen tutkimuksen tehtävänä selvittää samalla kertaa, mistä kentästä on kyse, miten kenttä rajautuu ja millaiset pääomat siellä ovat merkityksellisiä ja aktiivisesti käytössä. Kentän analysoinnille Bourdieu asettaa kolme vaihetta. (1) Ensinnäkin on määritettävä kentän suhde vallan kenttään. (2) Tämän jälkeen on selvitettävä kentällä pääomia tavoittelevien toimijoiden (yksilöiden ja instituutioiden) välisten suhteiden rakenne. (3) Kolmannen vaiheen muodostaa kentän toimijoiden habitusten analysointi eli sen tarkastelu, millaisia dispositiojärjestelmiä kentälle on muodostunut. (Bourdieu & Wacquant 1995, 125–126, 132–133.)

Nämä vaiheet muodostavat kehyksen, jonka sisällä analyysi tapahtuu. Kovin konkreettisia ohjeita vaiheiden toteuttamiseen Bourdieu ei kuitenkaan anna. Se, miten hän on itse niitä työstänyt, jää pitkälti lukijoiden tulkittavaksi, sillä hän ei avaa analyysiaan vastaamaan näitä vaiheita. Ne voi kuitenkin löytää useista hänen tutkimuksistaan. Vaiheille näyttää aina olevan tunnusomaista, että ne kietoutuvat analyysissa toisiinsa ja niiden erottaminen toisistaan on hankalaa. (Grenfell 2010, 22.) Kenttäanalyysi on monimutkainen ja usein monia erilaisia analyysitapoja hyödyntävä prosessi, jossa edellä esitelty kolme vaihet-

ta täydentyvät vähitellen analyysin edetessä sen sijaan, että ne valmistuisivat toinen toisensa jälkeen.

Bourdieuolaista teoriaa laajasti tarkastellut Michael Grenfell (2010) toteaa kenttäanalyysistä, että kaikki kolme vaihetta ovat olennaisia ja analyysin selitysvaiva piilee vaiheiden mukaisessa kokonaiskuvauksessa. Ensimmäisessä vaiheessa asetetaan kenttä suhteisiin muiden kenttien kanssa (kuvio 2, sivu 88, toteutetun analyysin III vaihe). Tällöin tapahtuu myös tutkimuskohteen, *kentän*, konstruointi (IV vaihe). Analyysin toinen vaihe pureutuu pääomiin ja sen selvittämiseen, mikä kentällä on arvostettua, minkä ympärille kamppailu muodostuu (VI vaihe). Pääomien analyysi vaatii sekä määrän että laadun erottelua, mutta näiden lisäksi vaikuttavat toimijoiden trajektorit kentällä, eli sen tarkastelu, miten heillä olevat pääomat ovat kertyneet, millaisessa liikkeessä heidän asemansa on kentällä. Trajektorien kautta analyysin kohteeksi tulevat toimijoiden habitukset. (Grenfell 2010, 21–22.)

Keräämäni tutkimusaineisto keskittyy erityisesti lasten toimintaan päiväkodin esiopetusryhmässä. Havainnointi oli aineistonkeruun keskeisin menetelmä. Näin on pitkälti siitä syystä, että aineistoa kerätessäni keskityin resursseihin ja tavoitteenani siinä vaiheessa oli tuottaa analyysin kautta esiin nimenomaan lasten resurssien muuntumista pääomiksi päiväkodissa. Analyysivaiheessa näin kerätty aineisto osoittautui riittämättömäksi huolellisen bourdieulaisten kenttäanalyysin ensimmäisen ja kolmannen vaiheen toteuttamiseen. Olen kuitenkin toteuttanut kenttäanalyysin ensimmäinen vaiheen siinä laajuudessa kuin empiirinen aineisto antaa siihen mahdollisuuden. Rakenteiden sijaan katson tämän analyysivaiheen tuovan esiin päiväkodissa vallitsevia reunaehtoja lasten osallistumiselle (ks. luku 6). Kenttäanalyysin kolmas vaihe, habituksiin kohdistuva analyysi, toteutuu tässä tutkimuksessa ennen kaikkea kentän eli päiväkotiryhmän näkökulmasta ja kenttäanalyysin toisen vaiheen tuottamien tulosten kautta. Ne tuovat esiin viitteitä siitä, millaisille habituksille päiväkotikenttä avautuu tai jää avautumatta asemasta riippuen.

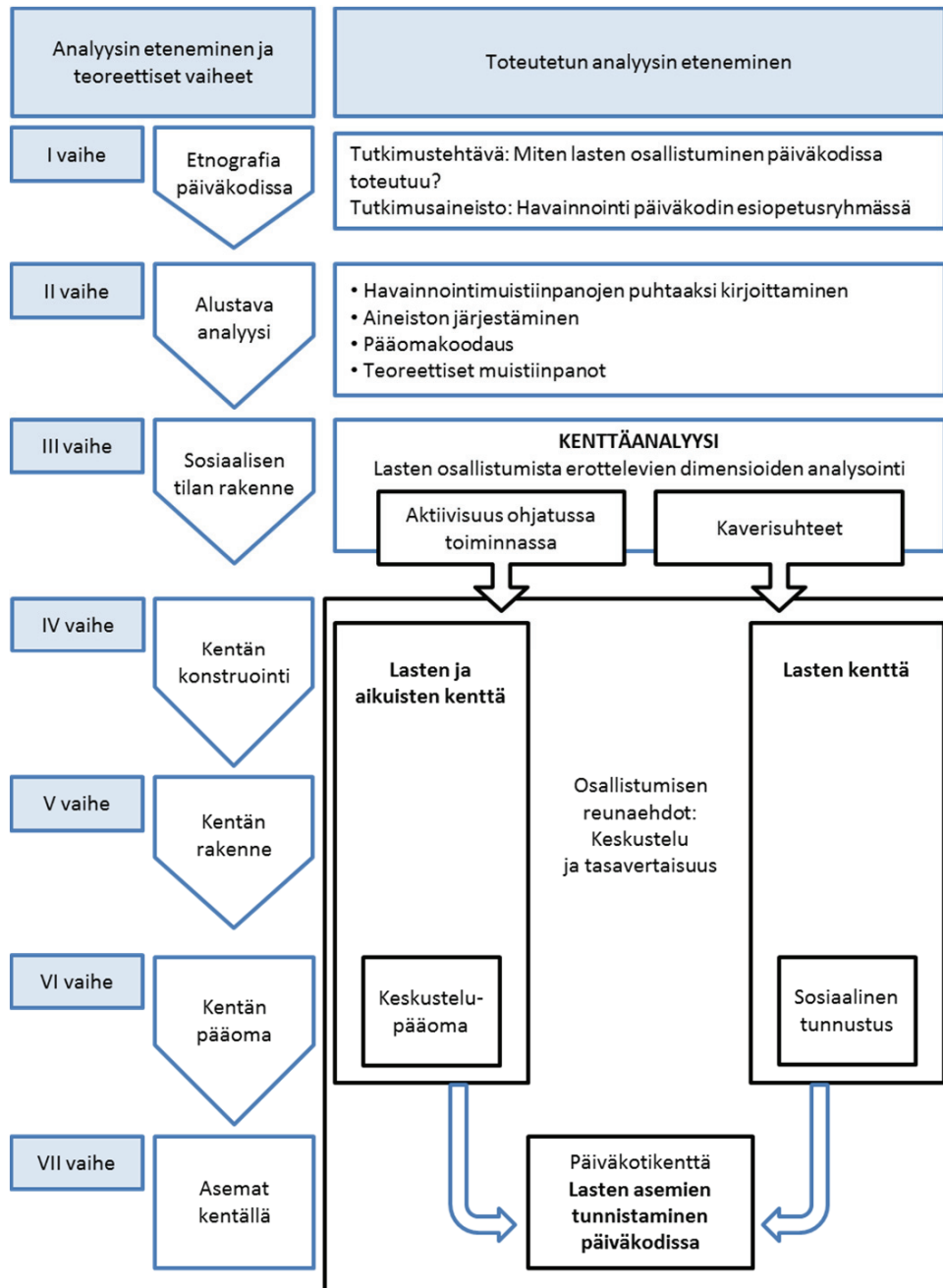
Kenttää käsitteenä tarkastellut Leena Alanen (2007) on kiteyttänyt kenttäanalyysia koskevassa artikkelissaan sen, miten analysoida kentän rakenteistuneisuutta ja määrittellä sitä Bourdieun eri käsitteiden avulla. Hän on teorian ja tutkimuksissa toteutettujen kenttäanalyysien pohjalta nimennyt kolme analyysin tasoa. Ensimmäisenä tarvitaan synkroninen analyysi, jossa hahmotellaan kentällä olevat asemat ja kentän erityiset pääomat (VI vaihe). Osana tätä ensimmäistä vaihetta täsmennetään, mitä pääomalajeja sitoutuu kentän eri asemiin ja kuinka paljon, ja mikä pääoma muodostuu kentällä jaetuksi legitiimiksi symboliseksi pääomaksi. Näin saadaan tässä ensimmäisessä analyysivaiheessa selvitettyä kentän rakennetta (V vaihe). Toisessa vaiheessa siirrytään diakroniseen analyysiin, jossa pyritään tunnistamaan kentällä vallitsevaa dynamiikkaa (VII vaihe). Tavoitteena on hahmottaa, millaisia strategioita eri asemilla kentällä olevat toimijat käyttävät ja millaisia habituksia toimijoille eri asemilla muodostuu. Kolmannessa analyysivaiheessa kiinnitetään huomio kentän toimintaan siellä vallitseviin jaettuihin sitoumuksiin ja kentän rajoihin. Alanen toteaa, että analyysin vaiheistaminen on välttämätöntä, jotta analyysissa pysyvät mukana

kaikki keskeiset käsitteet. Samalla hän kuitenkin toteaa, että analyysi toteutuu näissä vaiheissa ennemminkin kehämäisesti kuin suoraviivaisesti vaiheesta toiseen edeten. Aina uudet analyysikerrokset kerryttävät lisää sisältöä jokaiseen vaiheeseen, jotta kentästä voidaan muodostaa riittävän selkeä hahmo ja analyttinen kuvaus. (Alanen 2007, 118.)

Oman kenttäänalyysini innoittavana esimerkkinä on ollut Mustafa Emirbayerin ja Eva M. Williamsin (2005) toteuttama kenttäänalyysi tutkimuksessa, jossa he selvittivät sosiaalityön toteutumista asunnottomien keskuudessa. He loivat analyysissa kaksi kenttää, toisen kodittomien asuntoloista New Yorkissa ja toisen näitä palveluita käyttävistä asunnottomista asiakkaista. Emirbayer ja Williams ryhtyivät kenttäänalyysiin osoittaakseen, miten tämän yhteiskunnallisen palvelun piirissä toiminta on käytännössä järjestynyt, miten valta on jakautunut eri toimijoille ja miten he sitä käyttävät. Samalla he tuovat esiin, miten relationaalinen ja bourdieulainen teoreettinen lähestymistapa palvelee myös kehittämistyötä käytännön tasolla. (Emirbayer & Williams 2005.) Oman analyysini toteuttaminen samassa suunnassa Emirbayerin ja Williamsin analyysin kanssa on johtanut siihen, että päiväkodista piirtyy kuva valtasuhteiden ja toiminnan toteutumisen näkökulmasta. Analyysin edetessä ja teoreettisen ymmärryksen lisääntyessä tutkimustehtäväni muuntui yksittäisten lasten resurssien tarkastelusta enemmän lasten tarkasteluun ryhmänä osallistumisen ja mukaan pääsemisen näkökulmasta. Alasen (2007) nimeämät vaiheet toteutuvat omassa analyysissä erityisesti kentän tunnistamisen jälkeen, kun olen pureutunut siihen, miten kenttä on olemassa: mistä pääomista kentillä kamppaillaan ja millaisia asemia kamppailut tuottavat.

Kenttäänalyysia kuvattaessa on syytä painottaa, että kenttä on analyttinen konstruktio (Bourdieu & Wacquant 1995, 124). Sosiaalinen tila on todellisuudessa aina kerättyjä aineistoja laajempi ja monimuotoisempi. Tästäkin syystä tutkimuksissa kuvatut kentät ovat aina ennemminkin symbolisia tiloja kuin sosiaalisen todellisuuden kuvauksia. (Grenfell 2010, 22.) Sosiaalisen todellisuuden laajuudesta johtuen kentän rajojen hahmottaminen voi olla mahdotonta. Analyysia ei pystytä ulottamaan sinne asti, mihin kentän vaikutukset yltävät. Siksi analyysissa on keskeisempää etsiä kentän ydinprosesseja sen sijaan, että pyrittäisiin tiukasti rajaamaan yksittäisiä kenttiä erilleen yhteiskunnan muista prosesseista. Kenttien jatkuva muuntuminen hankaloittaa rajojen löytämistä, sillä kenttien muuntuessa myös rajat muuntuvat. (Thomson 2008, 78–79.)

Bourdieuin käsitteet kietoutuvat tiukasti toisiinsa ja määrittyvät yhdessä – aina empiriasta käsin (Bourdieu & Wacquant 1995, 123). Bourdieun teoreettisen ajattelun systeeminen luonne johtaa siihen, että kenttää analysoitaessa tarvitaan ja voidaan käyttää kaikkia kentän rakennetta ja toimintaa kuvaavia käsitteitä (Alanen 2007, 114). Pääomia ei voi ottaa tutkimuskohteeksi ilman, että samalla tulee analysoiduksi kenttä, jolla ne ilmenevät ja jolla niitä koskevaa peliä pelataan. Vaikka analyysi siis nimellisesti kohdistuu kenttään, sen myötä avautuu koko sosiaalinen tila ja määrittyvät myös kentällä muodostuvat pääomat ja habitukset.



KUVIO 2 Analyysin teoreettiset vaiheet ja toteutus

5.4.2 Analyysin toteutus tässä tutkimuksessa

Analyysin tavoitteena on tuoda aineistosta esiin lasten osallistuminen päiväkotiarkeen erityisesti lasten näkökulmasta. Analyysia ohjaa lasten toiminnan ja päiväkodin arkeen osallistumisen tarkastelu. Tästä syystä analyysi kohdistuu erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joita päiväkodissa päivittäin toimivat jaksavat keskenään. Lähtökohtana on ajatus, että vuorovaikutus, miten ja millaisena se toteutuu, ilmentää toimijoiden asemia ja suhteita toisiinsa tässä yhteisössä. Yhteisö on sosiaalinen tila, jonka kenttämaisyyttä analyysin avulla selvitetään. Tätä perustaa vasten analyysissa on mukana sekä lasten keskinäisiä että lasten ja aikuisten välisiä vuorovaikutustilanteita.

Analyysini perustuu aineiston huolelliseen läpikäymiseen ja sen perusteelliseen tuntemiseen. Merkittävässä osassa on se, että olen itse tehnyt tutkimuksen kenttätyön ja ollut fyysisesti läsnä tilanteissa, joissa aineisto on tuotettu. Niiden kokemusten kautta on mahdollistunut tässä toteutettu analyysi siinä muodossaan, miten ja millaisena se on tehty ja lopulta saatettu tuloksiksi (ks. Tolonen 2001, 72). Läsnäolo päiväkodissa tuotti muistinvaraista elettyä tietoa päiväkodista. Aineistoa lukiessani saatoin muistaa äänenpainoja ja asentoja, joita tilanteeseen liittyi ja palauttaa tapahtumat mieleeni myös kuvina. Nämä muistikuvat sekoittuvat väistämättä osaksi analyysia ja näin analyysissa minulla oli kaikilta osin enemmän tietoa ja kokemuksia käytettävissäni kuin, mitä olen pystynyt siirtämään paperille. Elettynä tietona oleva muistinvarainen aineisto on jotain sellaista, jota tutkimuskentältä ei pysty kirjaamaan paperille havaintona tai muistiinpanona. Tästä huolimatta olen pyrkinyt kuvaamaan sekä tutkimuskentällä olemiseni että analyysin seikkaperäisesti ja näin huolehtimaan tutkimuksen luotettavuudesta.

Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan lienee mahdotonta tehdä kenttätyötä ilman, että hän samalla analysoi aineistoaan. Delamont (2002, 171) onkin todennut, että laadullinen analyysi jatkuu läpi koko tutkimusprosessin. Analyysi on tässäkin tutkimuksessa kulkenut rinnalla jo aineistonkeruusta alkaen. Samalla kun keräsin aineistoa, kirjoitin puhtaaksi päiväkodissa tekemiäni muistiinpanoja. Havainnointi ja kirjoittaminen yhdessä olivat työskentelyvaiheita, joissa muodostin ensimmäisen ymmärrykseni lasten osallistumisesta. Niiden perusteella muotoilin myös lapsille ja aikuisille haastatteluissa esittämäni kysymykset. Jo sitä ennen arkisissa keskusteluissa niin lasten kuin aikuisten kanssa testasin ajatuksiani ja etsin tarkennuksia joillekin havainnoilleni. (Kuvio 2, I vaihe)

Havainnointimuistiinpanot olen kirjoittanut puhtaaksi itse. Haastattelut litteroi puolestani *Resurssit*-hankkeen tutkimusavustaja. Tarkastin haastattelujen litteroinnit ja täydensin esimerkiksi lasten epäselvää puhetta. Osoittautui, että minun oli helpompi saada lasten puheesta selvää, kun tunsin lapset ja olin itse tilanteissa haastattelijana.

Samalla kun kirjasin tekstitiedostoksi muistikirjaani merkitsemäni havainnot, täydensin tekstiä muistinvaraisesti kokonaisuksi kuvauksiksi tapahtumista. Tästä syystä pyrin tekemään kirjaamisen mahdollisimman nopeasti ha-

vainnoinnin jälkeen. Kirjaamisen yhteydessä poistin lasten oikeat nimet aineistosta. Ensimmäisessä vaiheessa kirjasin yhteen tekstitiedostoon päiväkohtaisesti kaikki muistikirjassani olleet havainnot ja pohdinnat. Kun kaikki havainnointipäivät olivat valmiina sähköisinä tiedostoina, aloin jäsentää materiaalia päivä kerrallaan. Ensimmäisten lukukertojen myötä lisäsin tiedostoihin jäsentäviä otsikointeja, jotka noudattelivat pääosin ryhmän päiväjärjestystä (esim. aamupiiri tai ulkoilu). Poimin tekstistä erilleen myös tulkinnalliset havainnot ja omat ajatukseni. Siirsin nämä havainnot päiväkohtaisiin tutkimuspäiväkirjatiedostoihin. Viittaan tulososassa tästä aineiston osasta poimittuihin otteisiin päivämäärällä.

Erotin näin tutkimusaineistosta analysoitavaksi tutkimushavainnot, jotka ovat sisällöllisesti kokonaisia toiminnan kuvauksia. Tutkimushavainto on havainnoinnissa yhtäjaksoinen samassa tilassa tai saman tilanteen kehittymistä seuraava jatkumo, joka joissain tilanteissa tapahtui useammassa paikassa havainnoitujen lasten liikkumisen mukaan. Nimitän näitä havainnointitilanteiksi (H). Järjestin aineiston episodeihin, joille annoin merkiksi juoksevan numeroinnin (1–272). Jätin jäsentelyssä joitain tilanteita, joista muistiinpanoihin oli tallentunut vain yksittäinen maininta, havainnointitilanteiden ulkopuolelle ja siirsin nämä havainnot tutkimuspäiväkirjatiedostoihin. Näitä tilanteita olen kuitenkin analysoinut soveltuvin osin esimerkiksi aineistosta tehdyissä kvantifioinneissa.

Analyyssissa on ollut mukana havainnointiaineisto koko esiopetusvuodesta. Havainnointiaineiston runsaudesta johtuen haastattelut, joita tein ovat jääneet vähäisempään rooliin analyyssissa. Olen käyttänyt niitä lähinnä lasten välisiä suhteita analysoidessani tarkastaakseni, miten yhteensopivia omien havaintojeni myötä rakentunut käsitykseni lasten ystävyysuhteista on lasten mainitsemien ystävyysuhteiden kanssa.

Analyyssissa olen työstänyt aineistoa monin tavoin. Siihen on kuulunut useita vaiheita, jotka vasta pitkällisen työstämisen jälkeen jäsenyivät bourdieulaiseksi kenttäanalyyssiksi. Järjestämisen jälkeen lähdin analyyssissa liikkeelle tutkimuksen pääomien teoreettisesta määrittelystä ja loin koodin jokaista pääoman muotoa varten. Tämä oli ensimmäinen koodaus, jonka tein aineistolle. Käytin apunani NVivo-analyysohjelman. Kävin aineistoa läpi koodaten mahdollisten pääomien lisäksi lasten keskinäisiä ja lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita sekä osallistumisen erilaisia muotoja. Toteutin tämän analyyssivaiheen noudattaen vielä varsin perinteistä teorialähtöistä otetta.

Analyysohjelma tarjosi helpon apuvälineen aineistoon tehtyjen koodausten poimimiseen ja tarkasteluun erilaisina listauksina. Huomasin kuitenkin listauksia tarkastellessani, että näin analysoiden aineisto pirstaloituu ja konteksti häviää. Analyyysin selitysvoima katosi, kun toimijoiden ja tilanteiden suhteet eivät tulleet ilmi. Tekemäni koodaukset eivät avanneet aineistoa, vaan kaipaivat ympärilleen laajempia jatkumoa. Aineistolle tekemäni esikoodaus asettui lopulta analyyssissa palvelemaan ennen kaikkea aineiston haltuunottoa ja sen tutuksi tulemistä. Alkuvaiheessa tehty koodaus ei ulotu raportoitaviin tuloksiin asti.

Koodausyrityksen jälkeen palasin lukemaan aineistotiedostoja paperilta ja tekemään erilaisia reunahuomautuksia. Tämä lukeminen eteni niin, että seuraavassa vaiheessa kirjoitin tapahtumista teoreettisia muistiinpanoja. Muistiinpanoni koskivat lasten käyttämiä resursseja, niiden muuntumista pääomaksi, merkkejä vallasta, jota suhteissa käytettiin, ja toiminnassa tapahtuvaa samankaltaisuuden tai erilaisuuden osoittamista. Aineistoa lukiessani ja kommentoidessani etsin samoja asioita, joita olin pyrkinyt tunnistamaan esikoodausvaiheessakin (pääomat, valta ja osallistuminen), mutta kommentoinnin avulla pystyin rakentamaan siltoja tapahtumien välille ja säilyttämään mukana suhteet, joita tunnistin aineistossa (II vaihe). Minulla oli mahdollisuus viedä analyysiani tässä vaiheessa eteenpäin myös pitämällä sekä kotimaisia että kansainvälisiä konferenssiesityksiä ja kirjoittamalla tuloksiani artikkeleiksi. (Ks. Lehtinen & Vuorisalo 2009; Vuorisalo 2011a, 2011b.)

Varsin pitkään analyysini keskittyi nimenomaan lasten resurssien ja pääomien määrittelemiseen. En saanut kuitenkaan pelkkien pääomien raportoinnin kautta tuotua aineistostani esille niitä sosiaalisen osallistumisen ja ryhmän muodostumisen mekanismeja, jotka saatoin selvästi havaita analyttisen lukemisen myötä. Näin ollen otin analyysiin mukaan päiväkotiyhteisön tutkimisen bourdieulaisena kenttänä. Tähän vaiheeseen ajoittuu teoreettisen ymmärryksen syveneminen ja Bourdieun käsitteiden jäsentyminen oman tutkimukseni ajattelun työvälineiksi. Aineiston tasolle tämä ajatus kääntyi analyttiseksi tehtäväksi tunnistaa niitä kohtia ja tapahtumia, joissa lapset osallistumisellaan tuottavat erontekoja aineistossa (ks. Emirbayer & Williams 2005). Näitä eronteko-kohtia analysoin mielessäni kysymykset, mikä tässä tilanteessa on tärkeää, mitä tämä tilanne tuottaa toimijalle tai toimijoille, mikä päiväkodin arjessa voi selittää tapahtumia.

Varsinainen tässä raportissa esiteltäviin tuloksiin johtanut analyysi perustuu aineiston tiivistämiseen teoreettisiksi muistiinpanoiksi ja lopulta näiden muistiinpanojen auki kirjoittamiseen. Analyttisten muistiinpanojen kokoamiseksi ja suuntaamiseksi erityisesti kentän tutkimiseen, otin avukseni Emirbayerin ja Williamsin (2005) jo edellä esitellyn artikkelin ja muotoilin sen pohjalta itselleni taulukon, johon keräsin kenttäanalyysia varten keskeisimmät muistiinpanoni (ks. liite 2).²⁶ Näitä muistiinpanoja tehdessäni pyrkimyksenäni oli suodattaa aineisto bourdieulaisen ajattelun logiikan läpi. Kirjasin taulukkoon jokaisesta havainnointitilanteesta muistiinpanot, jotka koskivat huomioita *pääomista, vallasta, intresseistä* sekä toiminnassa jaetuista sitoumuksista eli kentän *doksasta*. Emirbayer ja Williams (2005, 691–694) nimeävät nämä neljä tekijää kentän keskeisiksi pysyviksi ominaisuuksiksi, joiden selvittämiseksi kenttäanalyysi perustuu. Omassa analyysissäni tämä taulukkoon tekemäni tiivistys auttoi sekä aineiston hallinnassa että teoreettisen aineksen esiin nostamisessa. Tehtyä-

²⁶ Alkuperäinen taulukko on kirjattu vaakasunnassa olevalle arkille kirjasimen piste-koolla 9. Taulukon laajuus näin aseteltuna on 64 liuskaa. Liitteenä oleva taulukko on aseteltu paremmin väitöskirjan julkaisuformaattiin sopivaksi eikä tästä syystä vastaa ulkoasultaan alkuperäistä.

ni tämän koonnin asetin aineistolleni Emirbayeria ja Williamsia seuraten kysymyksen: *mikä erottelee lapset tällä kentällä ja millä dimensiolla erottelu tehdään?* (III vaihe.)

Emirbayer ja Williams (2005, 695.) lähtivät analyysissään liikkeelle hahmotellen ensin osittain intuitiivisestikin, mistä erot kentällä muodostuvat. Selvittäminen käynnistyi kokemusten ja oletusten perusteella, mitä seurasi näiden käsitysten empiirinen testaaminen. (Emt.) Keskeistä tässä tarkastelussa on nimenomaan pohtia ja etsiä sitä dimensiota, jolla erottelua tapahtuu niin, että muodostuu kentän kamppailu: ei siis vain eroja tai erilaisuuksia, vaan eriarvoisuutta tuottava dimensio. Tämä nostaa esiin aineiston merkityksen bourdieulaisessa analyysissä. Erottelut tuotetaan esiin aineistosta. Ne voivat noudattaa valmiita kategorioita, mutta yhtä hyvin jättää noudattamatta. Kenttäanalyysi on erottelevien kategorioiden etsintää ja niiden tuottamista aineistosta. Kenttäanalyysin näkökulmasta ei ole olemassa kategorioita, jotka automaattisesti tuottavat erottelua jokaisella kentällä.

Asetettuani omalle analyysilleni erottelua koskevan kysymyksen pohdin aineistoani sekä teoreettisen tietämykseni että käytännössä hankkimani kokemuksen perusteella. Tein arviota siitä, millä perusteella erottelua lasten osallistumisessa voisi muodostua. Tällaisina tyypillisinä erottelevina tekijöinä valitsin tarkasteluun lasten sukupuolen, ryhmään kuulumisajan ja lapsen hallussa olevat akateemiset taidot (erityisesti lukutaito). Näitä tekijöitä tarkastelin sen mukaan, saataanko havaita aineistossa erontekoa ja valtasuhteiden muodostumista. Samalla pohdin, muodostuuko näiden tekijöiden ympärille pääomaa, joka muuntuisi symbolista pääomaksi ja sitä kautta vallaksi ryhmässä. Aineiston perusteella totesin, että nämä jaot tuottavat erilaista osallistumista, mutta ne eivät muodosta dimensiota, joka tuottaisi kamppailua pääomasta ja sitä kautta eriarvoisuutta. Nämä valmiit kategoriat eivät automaattisesti kiinnity osallistumisessa vahvempaa tai heikompaan asemaan tuottaviin pääomiin. Niin tytöissä kuin pojissakin oli vähän ja paljon osallistuvia. Sukupuoli ei siis valmiina dimensiona tuota tällä kentällä pääomaa, josta kamppailtaisiin. Samoin jotkut ryhmään syksyllä uutena tulleista lapsista saavuttivat heti merkittävän ja näkyvän aseman. Aika ei siis myöskään luonut erottelevaa dimensiota ryhmässä.

Opetuksen kontekstissa akateemisista taidoista muodostuvan osaamisen voisi olettaa tuottavan jakolinjan lasten välille. Aineistosta kävi kuitenkin ilmi, että tällaiset taidot eivät yksinään tuottaneet lapsille etuoikeuksia ryhmässä. Lukutaito tarjoaa tästä oivallisen esimerkin. Yksi ryhmäläisistä osasi lukea jo esiopetuksen alkaessa. Tämä taito ei kuitenkaan oikeuttanut häntä nauttimaan ryhmän eliittiin kuulumisesta, sillä taidot yksin eivät olleet erotteleva dimensio. Ikä ei esiopetusryhmässä näyttäytynyt myöskään merkittävänä erottelijana, mutta tämä lähinnä siitä syystä, että kaikki lapset olivat syntyneet samana vuonna ja kuukausiin perustuvaa erottelua lapset eivät käyttäneet. Edellä tarkasteltujen mahdollisten erottelevien tekijöiden perusteella lapsista muodostuu ryhmiä päiväkotiryhmän sisään ja osallistumisessa havaittavia eroja voi perustella myös näillä tekijöillä. Kyseessä eivät kuitenkaan ole ne dimensiot, joiden

ympärille muodostuu kentän peli ja neuvottelu vallasta. Näissä ryhmissä on sisäisiä jakoja, ja siksi ne eivät itsessään eriarvoista kentän toimijoita.

Osallistumisen näkökulmasta eriarvoistavat dimensiot lasten välille alkoivat muodostua, kun tarkastelin *kaverisuhteita* ja *osallistumisaktiivisuutta* aikuisten ohjaamaan toimintaan (III vaihe). Näiden erottelevien tekijöiden kautta saattoi havaita lasten välillä osallistumisessa sekä laadullisia että määrällisiä eroja ja lasten välisiä erontekoja, jotka alkoivat näyttäytyä myös eriarvoisuutena. Tämän havainnon perusteella kaverisuhteet ja osallistumisaktiivisuus on nimetty lapsia erotteleviksi dimensioiksi ja ne on otettu tutkimuksessa lasten osallistumista kuvaavan kenttäanalyysin lähtökohdiksi.

Erontekojen etsintä on johtanut kahteen fokusoituun kenttäanalyysiin, joissa kuvasin lasten osallistumista *lasten ja aikuisten kentällä* ohjatussa toiminnassa ja *lasten kentällä* lasten keskenään jakamassa toiminnassa ohjatun toiminnan ulkopuolella (IV vaihe). Ohjatussa toiminnassa tarkastelen lasten osallistumista erityisesti aikuisten järjestämässä päiväkodin aamupiireissä. Lasten keskinäisistä tilanteista olen analysoinut lapsista muodostuvaa sosiaalista verkostoa ja lasten asemia siinä. Teen nämä tarkastelut tulososassa erillään sekä *objektiivisen rakenteita* (V vaihe) koskevan että *subjektiivisen toimintaa* (VI vaihe) kuvaavan luennan kautta. Analyysin kuudes vaihe pureutui erityisesti analysoiduilla kentillä arvoitetuiksi muodostuneiden pääomien tunnistamiseen ja nimeämiseen.

Kentän rakenteiden ja pääomien analysoinnin jälkeen oli mahdollista lähteä tarkentamaan niitä asemia, joita kentälle muodostuu (VII vaihe). Asema kentällä osoittaa näkökulman, mistä lapset toimijoina katselevat kenttää ja millaisena se tietystä asemasta käsin näyttäytyy. Tässä analyysissä en muodostanut jokaiselle lapselle omaa henkilökohtaista asemaa päiväkodin kentällä, vaan asema muodostuu suhteessa siihen ilmiöön, joka kentällä erottelee lapsia. Kenttää jakavan pääoman avulla voidaan näin osoittaa, missä asemassa olevilla on mahdollisuus määritellä kentän symbolista pääomaa (Emirbayer & Williams 2005). Asemia on tarkastelu myös sen suhteen, millaisia säilyttämiseen ja kyseenalaistamiseen pyrkiviä strategioita lapset käyttivät kentällä toimiessaan.

Monipolvisen kenttäanalyysini voi lopulta kiteyttää kahteen jaksoon ja kolmeen työskentelytapaan: Aineiston analyysin ensimmäinen jakso tapahtui kentällä ja siinä tärkein työskentelytapa oli havainnointi. Sen jälkeen toinen jakso tapahtui paperilla ja analyysityöskentely perustui lukemiseen ja lopulta havaintojen laskemiseen. Koska analyysi on tehty koko aineiston kattavasti, on tuloksia raportoinnissa tiivistetty niin, että seikkaperäinen kuvaus kohdistuu tiettyihin toiminnallisiin osiin, jotka esimerkkeinä kuvaavat ilmiöitä. Tiivistääkseni ja havainnollistaakseni tuloksia olen päättänyt myös kvantifioimaan aineistoani. Laskin aineistosta niin mainittuja asioita, osallistumisen määriä kuin lasten välisiä suhteita. Lasten verkostoja kuvaavat kaaviot perustuvat näihin aineistosta tehtyihin kvantifiointeihin. Lopulliseen analyysiin ja raportoiduiksi tuloksiksi laskelmista päätyivät lasten sosiaalisia verkostoja kuvaavat lasten keskinäiset valinnat ja lasten osallistumiskerrat ohjatuissa tilanteissa.

Laadullisen aineiston saattaminen numeeriseen muotoon on ongelmallista ja monin osin puutteellistakin. Empiirisen tarkastelun kiinnittyminen aineiston

kvantifiointeihin on syytä nähdä kuitenkin ennen kaikkea laadullisen analyysin illustrointina ja tiivistämisenä. Vaikka esitän saadut luvut tulososassa yleensä ensin, niiden syntyjärjestys on toinen. Laskelmat ovat lunastaneet paikkansa tekstitasolla tehdyn analyysin perusteella. Ilman koko aineiston tuntemisesta muodostunutta tukea en olisi esitellyt lukuja. Lukujen pätevyyttä vahvistaa se, että laskelmat on tehty samanlaisina läpi koko aineiston.²⁷

Analyysin tavoitteena on kuvata päiväkotiarjen erilaisia tilanteita kenttänä tai kenttinä sen mukaan, mitä analyysin avulla aineistosta pystytään tuottamaan. Samalla on kuitenkin syytä korostaa, että päiväkodin arjessa nämä kaksi toiminnan muotoa ovat läsnä samanaikaisesti. Ne leikkaavat jatkuvasti toisensa ja ulottavat vaikutuksensa toisiinsa. Jako on siis vain analyttinen ja tulososan päätteeksi yhdistänkin näissä kahdessa toimintaympäristössä muodostuneet asemat ja pääomat toisiinsa (VII vaihe).

Bourdieu kuvaa kenttäanalyysia jatkuvana liikkeenä kentän ja pääomien määrittelyn välillä. Samoin teorian soveltamisesta tässä tutkimuksessa muodostui jatkuva liike teorian ja aineistonanalyysin välille. Palasin analyysista uudelleen ja uudelleen tarkentamaan teoreettista ymmärrystäni, kirkastamaan analyysini apparaattia, miten käsitteet määrittyvät ja mihin prosesseihin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskeisimmät havainnot on syytä kiinnittää.

²⁷ Laskenta on tehty kahteen kertaan kahden eri laskijan toimesta. Minulla oli mahdollisuus saada tätä koodausta kanssani tekemään tutkimusharjoittelija. Lopullisen vastuun laskelmiin luetuista tapahtumista kannan tutkijana, sillä olen käynyt läpi harjoittelijan tekemät koodaukset.

6 PÄIVÄKODIN REUNAehtoJA LASTEN OSALLISTUMISELLE

Tämän luvun tehtävänä on kuvata puitteet, joissa olen tutkinut lasten toimintaa. Tutkimuspäiväkoti luo sekä fyysiset että sosiaaliset puitteet lasten osallistumiselle. Jotta päiväkodin arkea voidaan ymmärtää ja selittää, pitää tunnistaa, mitä mahdollisuuksia ja rajoitteita päivähoidon ja esiopetuksen rakenteisiin kätkeytyy. Tässä tutkimuksessa näiden rakenteellisten reunaehtojen tunnistaminen lähtee liikkeelle empiriasta käsin ja keskittyy erityisesti sen tarkasteluun, millaisia edellytyksiä lasten osallistumiselle päiväkodin erilaisissa tilanteissa on asetettu. Reunaehdot asettavat arjessa mahdollisuuksia ja rajoitteita päiväkodin tilan, ajan ja normien suhteen.

Reunaehdot järjestävät ja jäsentävät päiväkodin arkea. Monet näistä reunaehdoista määrittellään päiväkodin ulkopuolella ja ne liittyvät mm. normatiivisen hyvän varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Tuula Gordon tutkijaryhmänsä kanssa (1999) on jaotellut kasvatusinstituution toiminnalle kolme tasoa, virallisen, epävirallisen ja fyysisen, joiden kautta tarkastellaan toiminnan toteutumista. Näistä virallinen taso viittaa nimensä mukaisesti viralliseen järjestykseen, jonka varassa kasvatusinstituutio toimii. Siihen kuuluvat niin opetussuunnitelma, toiminnan menetelmälliset ratkaisut kuin asemaan perustuvat valtasuhteet esimerkiksi lapsen ja ammattikasvattajan välillä. Epävirallinen osa puolestaan toteutuu informaalissa vuorovaikutuksessa ja valtarakenteissa, jotka muodostuvat virallisten suhteiden rinnalle. Fyysisenä paikkana kasvatusinstituutio luo niin virallisen kuin epävirallisenkin järjestyksen tapahtumapaikan. Samalla fyysinen taso viittaa myös tilaa, aikaa, liikettä ja ääntä koskevaan sääntelyyn. (Gordon ym. 1999, 691.) Kasvatustoiminnan viralliset ja niiden rinnalla monet epäviralliset tavoitteet luovat pohjan sille järjestykselle, jonka puitteissa lapset voivat päiväkodissa toimia. Reunaehtojen tunnistaminen johtaa tässä tutkimuksessa lasten osallistumisen tarkasteluun ja näin auttaa ymmärtämään sitä, miten lapset toimivat ja mitä lasten kesken tapahtuu.

Sisääntulo päiväkodin rakenteisiin tehdään empirian kautta. Teoreettisen kehityksen valossa on kyse objektiivisia rakenteita hahmottelevasta luennasta (Bourdieu & Wacquant 1995, 26–29), sen kuvaamisesta, millaisia säännönmu-

kaisuuksia toimijat kentällä noudattavat ja millaisia suhteita arjen järjestyksen myötä kentälle muodostuu. Päiväkodin arkiset rutiinit osoittavat, mitä kenttää ohjaavat rakenteet ovat, riippumatta siitä, keitä kentälle tulevat yksittäiset toimijat ovat. Kenttä elää ja muuttuu päiväkodissa toimintavuoden myötä, mutta tietyt rakenteet siitä ovat jo valmiina ennen kuin toiminta alkaa. Näin se, millaisia toimintatapoja lapset ja aikuiset valitsevat tässä rakenteellisessä kehityksessä ei ole yksin heidän omaa itsenäistä valintaansa, vaan sitä mihin kentän rakenne heitä ohjaa. Se, mitä tällä kentällä voi tapahtua, millaiset valinnat ovat mahdollisia, on rajattua. Kentän pelissä on kyse myös siitä, miten näiden rakenteellisten ehtojen hallinta onnistuu, muodostuuko kentän rakenteesta toimijalle rajoite vai mahdollisuus. Juuri rakenteiden ja toiminnan sulavasta yhteispelistä on kyse silloin, kun toimija on kentällä ”kuin kala vedessä” (Bourdieu & Wacquant 1995, 158). Vaikka toimijoilla voi olla tavoitteita oman osallistumisensa suhteen, niin usein kentälle luontevasti sopivat toiminnot valikoituvat toimijoiden repertuaarista täysin tiedostamatta. Kentälle sopiva toiminta ei ole suunniteltua tai rationaalista, vaan habituksen reagointia kentän rakenteisiin ja sen perusteella tapahtuvaa kentällä suunnistautumista. (Emirbayer & Johnson 2008, 32.)

Objektiivisten rakenteiden luennassa olen kiinnittänyt huomion siihen, millaiseksi lasten osallistuminen muodostuu päiväkodissa. Analyysin keskiössä ovat olleet nimenomaan lapset ja heidän toimintansa. Tästä syystä näen aikuiset ennemminkin rakenteiden edustajina kuin aktiivisina toimijoina. Kasvatustoiminnalle on ominaista rakenteellinen valta-asetelma, jossa aikuinen kasvattajana vastaa toiminnasta ja sen sisällöistä kentällä (ks. Vuorikoski 2003, 17–47, myös Laki lasten päivähoidosta 1973/1983). Näin aikuiset päiväkodissa ovat automaattisesti asemassa, jossa rakenteen tuottama valta on heidän käytössään. Päiväkodin ammattikasvattajat toimivat samanaikaisesti myös päiväkotia laajemmalla varhaiskasvatuksen kentällä, joka määrittelee heidän toimiaan päiväkodissa. Aikuisten tehtävänä on tuottaa päiväkotiin niitä sisältöjä, joita virallisella tasolla on määriteltä, ja valvoa niiden toteutumista.

Tässä luvussa hahmottelen, millainen tila fyysisen päiväkodin sisällä muodostuu virallisesta ja epävirallisesta päiväkodista (ks. Gordon ym. 1999, 691) ja millaisia ovat niiden kautta muodostuneet reunaehdot, jotka ovat tärkeässä osassa esikouluryhmän lasten ja aikuisten jakamia sitoumuksia siitä, miten päiväkodissa toimitaan.

6.1 Päiväkodin fyysiset tilat ja ajankäyttö

Esiopetusryhmällä on toimintaa varten tilat omissa rakennuksissaan. Lasten sisäänkäynti päiväkotiin tuo heidät tuulikaapin kautta pitkään ja tilavaan eteiseen, jota hallitsee pitkä rivi kaappeja. Niissä lapset säilyttävät vaatteitaan ja tavaroitaan. Eteisestä on käynti lasten käytössä oleviin ryhmätiloihin: ruokasaliin, leikkihuoneeseen, laulusaliin ja lepohuoneeseen, jota kutsutaan päiväkodin arjessa nimellä ”nukkari”. Nämä huoneet ovat väliovilla yhteydessä toisiinsa, mutta kulku tiloihin on järjestetty eteisen kautta. Eteisestä pääsee myös lasten

wc-tiloihin, henkilökunnan työhuoneeseen ja käytävään, jonka varrella on erilaisia vain aikuisten käytössä olevia huoltotiloja.

Leikkihuoneessa on paljon erilaisia lasten käytössä olevia leikkivälineitä ja tarvikkeita. Sinne on sijoitettu lasten vapaasti käytettävissä olevat pelit, askartelutarvikkeet, piirustuspaperit, muovailuvaha jne. Huoneessa ovat myös lastenkirjat ja joitain pieniä leluja sekä rakennussarjoja. Rungas varustelu jo kielii tämän huoneen keskeisyydestä. Kokonsa puolesta leikkihuone on tosin ryhmän yhteisessä käytössä olleista tiloista pienin. Lasten työskentelyä varten huoneessa on pöytiä ja tuoleja sekä sohva. Tilaa käytetään ohjatussa toiminnassa silloin, kun jakaudutaan työskentelemään kahdessa ryhmässä.

Lasten vapaan toiminnan aikana leikkihuoneen ja siellä olevien välineiden käyttöön ei tarvita erillistä lupaa. Muihin tiloihin mennessään lapset puolestaan kysyvät luvan erikseen. Luvan pyytämiseksi ei ole niinkään kyse siitä, että tilojen käyttö olisi kiellettyä, vaan siitä, että se on osa tapaa organisoida lasten toimia ja tilankäyttöä. Samalla aikuiset saavat tietää, missä lapset ovat ja lapset hankkivat itselleen oikeutuksen käyttää tiettyä tilaa. Tätä oikeutusta käytetään tarpeen vaatiessa myös siten, että kieltäydytään jakamasta tilaa muiden kanssa. Kun leikit päättyvät, lapset yleensä palaavat leikkihuoneeseen neuvotellakseen uudelleen sekä lasten että aikuisten kanssa siitä, mitä seuraavaksi tekisivät.

Laulusali ja lepohuone ovat kaksi erillistä tilaa, mutta ne voidaan tarpeen tullen yhdistää yhdeksi isoksi saliksi esimerkiksi liikuntatuokioita varten. Laulusalissa seinien vierustoja kiertävät penkit, joilla lapsilla on omat nimetyt paikat. Laulusalissa tapahtuu suurin osa koko ryhmän yhteisestä ohjatusta toiminnasta kuten aamupiirit ja lauluhetket. Lepohuoneessa lapsilla on kiinteät kerosängyt, joissa niissäkin on jokaiselle oma paikka. Lepohuone on päivän mittaan tarpeen mukaan muussa käytössä. Toisinaan sinne kokoonnutaan ohjattuihin tuokioihin, kun ryhmä jakautuu työskentelemään pienryhmissä. Lapset voivat käyttää sitä myös vapaassa toiminnassa leikkipaikkana.

Ruokailutilassa on lapsia varten erimuotoisia pöytiä. Ne on ryhmitelty kokonaisuuksiksi, joiden muodostelmia vuoden mittaan joitain kertoja vaihdellaan. Aikuiset ruokailevat korkeammassa, omiin mittoihinsa sopivassa pöydässä vierekkäin, kasvot lapsiin päin. Ruokailutilan toisesta päädyistä on erotettu lapsille kotileikki välineineen ja kalusteineen.

Esiopetusryhmä ulkoilee isossa omassa pihassaan. Pihassa kasvaa useita korkeita puita ja siinä on paljon erikokoisia kiviä sekä rinne, joka jakaa alueen ylä- ja alapihaan. Yläpihalla on laatoitettu käytäväalue, josta on sisäänkäynti päiväkotirakennukseen, katettu hiekkalaatikko ja leluvarasto sekä pysyvä suojapeitteellä katettu maja. Alapihalle puolestaan on leikkimökki, keinuja ja pienempi hiekkalaatikko. Siellä ovat myös palloilumaalit. Ulkoilu on lasten vapaan toiminnan aikaa niin, että lapset järjestäytyivät leikkimään omatoimisesti. Ulkoiluista muodostuu yleensä pisin yhtenäinen lasten oman vapaan toiminnan hetki. Vapaus, joka lapsilla näissä hetkissä on, on vapautta aikuisten suunnitelmasta ja ohjaamasta toiminnasta. Vapautta rajoittivat kuitenkin toiminnan tasolla aikuisten valvonta, erilaiset aika- ja tilaratkaisut (ks. Rutanen 2009, 224–225) sekä kentän peli omine lainalaisuuksineen.

Esiopetusryhmän päivä noudattaa tiettyä, varsin pysyvää päiväjärjestystä, joka on esitelty alla. Päiväjärjestykseen on kiinnitetty kellonajoilla ruokailut. Muut tapahtumat sijoittuvat niiden ympärille ja noudattavat valtaosassa päiviä tätä listattua järjestystä.

Ryhmän päiväjärjestyksen runko
 vapaata toimintaa päiväkodin avauduttua
 aamupiiri alkaa laulusalissa
 aamupala klo 8
 aamupiiri jatkuu
 ohjattu toiminta (kahdessa ryhmässä)
 ulkoilu
 lauluhetki
 lounas klo 11.30
 päivälepo (+ vapaa toiminta)
 kokoontuminen laulusalissa
 välipala klo 14
 vapaa toiminta
 ulkoilu

Aika ja tilat kietoutuvat päiväkodissa monin tavoin toisiinsa. Monet päiväjärjestykseen kuuluvat tapahtumat on sidottu tiettyihin paikkoihin ryhmän tiloissa. Lapset kokoontuvat aamulla aina leikkihuoneeseen, missä aikuinen viettää aikaa lasten kanssa. Muut ryhmän tilat aamulla ovat lasten käytössä, jos lapset niin haluavat ja asiasta sovitaan aikuisen kanssa. Muihin tiloihin lapset lähtevät leikkimään yleensä jotain ennalta valitsemaansa ja nimeämäänsä leikkiä. Sen sijaan jos lapsilla ei ole suoralta kädeltä jotain suunnitelmaa, mitä haluaisivat tehdä, he jäävät leikkihuoneeseen seurustelemaan toistensa ja aikuisten kanssa. Tällöin he valitsevat tekemisensä toimista, joita leikkihuoneessa on tarjolla. Leikkihuone on vielä rajatumminkin toiminnan keskuksena päivälepoa seuraavana vapaan toiminnan aikana. Silloin lapsilla on käytössään vain leikkihuone ja siellä olevat toimintamahdollisuudet. Tällä järjestelyllä pyritään takaamaan leporauha niille lapsille, jotka ovat levätessään nukahtaneet. Leikkihuoneesta lasten äänet kantautuvat mahdollisimman vähän lepoahuoneeseen.

Tutkimuspäiväkodin esiopetusryhmä muodostuu lapsista, joista osa on ollut jo vuosia samassa ryhmässä toistensa kanssa. Yli puolet lapsista ja yksi opettajista on ollut edeltävän vuoden samassa päiväkotiryhmässä. Esiopetuksen, ”eskarin”, alkaessa ryhmä muotoutuu kuitenkin uudelleen, kun siihen liitetty uusia lapsia ja aikuisia ja toimintaympäristö vaihtuu. Uusista tulijoista jotkut eivät ennen tätä ole olleet päiväkodissa. Sosiaalisessa tilassa, joka ryhmästä muodostuu, osa lapsista on ehtinyt jo luoda moninaisia keskinäisiä suhteita. Esiopetusvuoden alkaessa lapsilla on siis eri määrä kokemuksia toisistaan, ryhmää ohjaavista aikuisista ja myös instituutiosta, johon asettuvat.

Lapsille järjestetään ryhmässä sekä esiopetusta että päivähoitoa. Suurin osa lapsista osallistuu molempiin. Heidät tuodaan aamulla ja he ovat paikalla usein pitkälle iltapäivään. Ryhmässä on kuitenkin joitain lapsia, jotka osallistuivat vain aamupäivällä järjestettyyn esiopetukseen. Tämä muuttaa ryhmän

kokoonpanoa päivän aikana ja vaikuttaa tilojen käyttöön. Aamupäivisin talo on täynnä, iltpäivisin, erityisesti välipalan jälkeen, lapset voivat käyttää fyysisiä tiloja vapaammin. Myös sosiaalinen tila määrittyy ja määritellään aina uudelleen riippuen siitä, millaisia muutoksia ryhmän kokoonpanossa tapahtuu. Päiväkodin arkea on, että ryhmästä on läsnä päivittäin vähän eri kokoonpano. Niin aikuisten kuin lastenkin lomat ja sairauspoissaolot, lasten muuttuvat hoitoajat, aikuisten vaihtuvat työvuorot muuttavat päivittäin sitä, miten arki järjestyy ja järjestetään. Jatkuvat pienet muutokset pitävät yllä liikettä ja niitä neuvotteluja, joita kenttien määrittämiseen liittyy.

Ohjattu toiminta on päiväkodissa tärkeässä asemassa ja sitä korostavat ajan ja tilan suhteen tehdyt ratkaisut. Ajankäytössä tämä tulee näkyviin niin, että lasten vapaa toiminta jaksotetaan ohjatun toiminnan mukaan. Aamuisin aikuiset varsin usein arvioivat, kannattaako lasten enää aloittaa tiettyjä toimia (esim. pelejä), koska niitä ei ehditä saattamaan loppuun ennen aamupiiriä, jota puolestaan seuraavat päivän muut toimet. Aamulla aloitettujen leikkien ja muiden toimien siivoaminen on myös tehtävä, joka pitää suorittaa ennen aamupiirin alkamista, koska sen jälkeen lapsilla ei ole enää mahdollisuutta jatkaa omia toimiaan. Tämä korostaa ohjatun toiminnan tärkeää paikkaa päiväkodin *ajassa*. Vastaavalla tavalla merkittävä siirtymä ajallisesti on ulkoiluunlähtö. Ohjatun toiminnan merkittävyyttä *tilassa* puolestaan korostaa se, että ohjattua toimintaa varten aikuiset usein muuttavat tilajärjestelyjä, jotta tila palvelisi toiminnalle asetettuja tavoitteita. Ruokailutilassa tehdyt muutokset ovat tällaisista tilajärjestelyistä selkein esimerkki. Tila toimii ryhmässä myös ”luokkana”, kun pidetään ”koulupäiviksi” nimettyjä esiopetustuokioita. Tällöin pöytien järjestys vaihdetaan pulpettimaiseksi niin, että kaikki lapset istuvat omilla pöydissään yksin tai kaksin ja katsovat istuessaan samaan suuntaan, kohti liitutaalua, joka on aikuisten ruokapöydän (nyt opettajanpöydän) takana. Näillä järjestelyillä luodaan hyvin konkreettista tilallista jatkumoa esikoulusta kouluun.

Ohjatussa toiminnassa ryhmä jakautuu yleensä päivittäin työskentelemään kahdessa ryhmässä. Molemmat ryhmät tekevät tuokioilla samat sisällölliset asiat vuoropäivinä. Aikuiset ovat muodostaneet ryhmät ja ne pysyvät samana läpi koko lukuvuoden. Nimitän ryhmiä ”Näppäriksi” ja ”Käteviksi”. Ryhmässä on aina kaksi lasta nimetty viikoittain apulaisiksi, joiden päivittäiset toimet ajoittuvat osin päällekkäin ulkoiluajan kanssa. Ulkoilun lähetessä loppuun apulaiset menevät ensinnä hakemaan postin päiväkodin postilaatikosta. Tämän jälkeen he siirtyvät muita ennen sisälle kattamaan pöytiä ja avustamaan lounastarjoilun valmistelussa.

Ulkoilua seuranneella lauluhetkellä ryhmä kokoontuu jälleen laulusaliin laulamaan ja leikkimään yhdessä ennen ruokailun alkamista. Toimet toteutuvat aikuisen ohjauksessa lukuun ottamatta hetken aloitusta. Koska lasten sisääntulo ulkoilusta tapahtuu porrastetusti, ensimmäisenä sisään tulleet ehtivät leikkiä keskenään opettajan käynnistämää niin sanottua odotteluleikkiä, ennen kuin ryhmä on koossa. Luluhetki päättyy siihen, että apulaisina olleet lapset kertovat, mitä ruokaa on tarjolla, ja kutsuvat muut lapset syömään. Lounaan syötyään vain esiopetukseen osallistuneet tai puolipäivähoidossa olleet lapset hae-

taan ja muut siirtyvät kuuntelemaan satua ja lepäämään ”nukkariin”. Koska pääosa tutkimuksen aineistosta on kerätty päiväkodissa aamupäivisin, päätän päiväohjelman kuvailun tähän.

Päiväjärjestys nostaa esiin monenlaisia uusia alkuja, joita päivät pitävät sisällään. Tämä katkelmallinen ajankäyttö kouluttaa lapsista päiväkodissa tietyllä tapaa ”aloittamisen asiantuntijoita”. Samalla toiminnassa kuitenkin tulee esiin halu pitää kiinni aloitetuista toimista ja jatkaa sitä, mitä on tehty. Leikkihuoneen hyllyjen päällystöt täyttyvät usein muovailuvahasta tehdyistä hahmoista ja muista kesken jääneistä rakennelmista ja askarteluista. Ne jätetään toiveikkaasti odottamaan, että niiden työstämistä jossain vaiheessa päivää voidaan tai halutaan jatkaa. Odottamaan jätetyt asiat ovat pieniä pysähdyksiä päiväkodin eteenpäin vyöryvässä aikataulussa, merkittäviä hetkiä. Se, palataanko näihin hetkiin enää jatkossa, vaihtelee. On kuitenkin ilmeistä, että aika päivittäin etenevänä muuttujana aiheuttaa jännitettä ryhmän toimintaan.

Katkelmallisuus asettaa myös aikuiset ambivalenttiin tilanteeseen. Vaikuttaa siltä, että he ovat väistämättömän edessä päiväjärjestyksen kanssa. Rajalliset tilat, joita tarvitaan monenlaisiin toimiin saman päivän sisällä, eivät mahdollista kaikkien leikkien ja askartelujen jättämistä odottamaan. Tilat tarvitaan jo seuraavassa hetkessä muuhun käyttöön, mikä pakottaa aikuiset, osin vastoin omaa tahtoaan tai parasta ymmärrystään²⁸, ohjeistamaan lapset siivoamaan.

Se, miten lapset kulkevat fyysisessä tilassa ajankäytön määräämillä poluilla, osoittaa teknisesti, miten arki päiväkodissa toteutuu. Näistä aikaan ja tilaan liittyvistä järjestelyistä muodostuvat tutkimuspäiväkodin toiminnassa osa reunaehdoista, joiden puitteissa aikuiset toteuttavat esiopetustoimintaa ja lapset osallistuvat. Päiväkodin arki, jota edellä kuvataan, resurssoi lapset tietyillä kulttuurisilla resursseilla, joiden hallinta mahdollistaa toiminnan tässä instituutiossa. Jokainen lapsi päiväkodissa tuntee edellä kuvatut käytännöt: siirtymät, omat paikat, aikataulut ja niihin liittyvät sijoittumiset tilassa. Lapset pitävät hallussaan näitä resursseja, mutta lisäksi he jakavat lähes vastaan sanomatta aikuisten kanssa nämä sitoumukset, *doksan*, että päiväkodin arki toteutetaan yllä kuvatulla tavalla. Tätä taustaa ja arkea vasten jatkan objektiivista luentaa päiväkodin arjen jäsentymisestä lasten osallistumisen näkökulmasta.

6.2 Osallistumisen jäsentyminen

Lasten osallistuminen päiväkodissa jäsentyy osallistumisen reunaehtojen mukaan. Reunaehdot luovat odotuksia siitä, miten lapset päiväkodissa toimivat; mikä on osallistumisen kannalta mahdollista ja mikä mahdotonta. Reunaehdot

²⁸ Tutkimushaastattelussa henkilökunta innostui visioimaan, miten edes päiväkodin pihassa voisi olla jotain rajattuja alueita, aikuiset kutsuivat niitä naurahtaen ”karsinoiksi”, joihin leikit voisivat rauhassa jäädä odottamaan leikkijöitä. Aikuiset kantoivat huolta siitä, että leikit yksinkertaistuvat, kun jatkuva siivoaminen vie innon luoda monimutkaisia leikkirakennelmia.

muodostavat kentälle niitä objektiivisia rakenteita, joihin suhteessa kentällä tapahtuu erottautumisia. Jotta osallistuminen kentällä voi onnistua, toimijaa puntaroidaan sen suhteen, miten hyvin hänen pääomansa ja habituksensa sopivat yhteisen kentän rakenteiden kanssa.

Reunaehtoien tarkastelu kohdistuu tässä erityisesti niihin arjen käytäntöihin, joissa tapahtuu lasten osallistumisen erontekoja. Käytän empiriasta esimerkkinä esiopetusryhmän ensimmäistä virallista kokoontumista: ensimmäisen esiopetuspäivän ensimmäisestä aamupiiristä. Monet reunaehdoista asettuvat paikalleen tässä tilanteessa ja niiden tuottamat osallistumisen rakenteet kentällä tulevat näkyviin heti ryhmän toiminnan alkaessa.

Aamupiiri

1 Laulusaliin on tullut uusia lapsia, kun tulen sinne aamupalalta muiden lasten
 2 kanssa. [...] PAULA järjestää lapsille istumapaikat penkeille. Yksi jakamisen
 3 perusteista on pituus. Lyhimmät ohjataan matalalle penkille, että heidän jal-
 4 kansa yltäisivät lattiaan. [...] Kun paikat on järjestetty, Paula kysyy, oliko tä-
 5 nään erilaista tulla päiväkotiin. Suurin osa lapsista sanoo yhteen ääneen, että ei
 6 ollut yhtään erilaista tulla. Irina sanoo, että hänestä oli vähän erilaista, kun oli
 7 ollut kipeänä. Sen jälkeen PAULA esittelee ryhmän aikuiset. Sitten on minun
 8 vuoroni esittäytyä ja kertoa tutkimuksestani. [...] PAULA jatkaa jälkeeni ky-
 9 symällä, mitä eskarissa tehdään. Siiri: *"Kaikkea hauskaa. Askarrellaan."* Irina:
 10 *"Piirretään."* PAULA myöntää näiden pitävän paikkansa, mutta kertoo siten,
 11 että kaikkein tärkeintä, mitä harjoitellaan on keskustelutaidot, toisen
 12 kuunteleminen ja vuorotellen puhuminen. Toinen tärkeä juttu on kavereiden
 13 kanssa oleminen. Opetellaan kirjaimia ja numeroitakin, mutta se ei ole ollen-
 14 kaan niin tärkeää. Eskarissa kyllä leikitään välillä koulua ja pidetään koulupäi-
 15 viä. [...] PAULA sanoo, että nyt on lasten vuoro esittäytyä, jokainen saa sanoa
 16 vuorotellen nimensä: *"Sanotko sinä ensin Taavi?"* Taavi: *"Joo. Taavi."* Seuraavana
 17 on Petri. Hän kääntää käsillään t-paitansa kaulusta. Ei sano mitään. PAULA
 18 kysyy hänen nimeään pariin otteeseen, mutta sanoo sitten itse Petrin nimen,
 19 kun ei saa vastausta. Kaikki muut sanovat oman nimensä. PAULA toistaa joka-
 20 kaisen lapsen nimen ääneen. Venla sanoo, kun PAULA toistaa hänen nimen-
 21 sä: *"Mä sanoin."* [...] PAULA esittelee kalenterin, joka ryhmässä on käytössä.
 22 Ensin katsotaan seinällä olevaa kuukausia ja vuodenaikojä kuvaavaa vuo-
 23 siympyrää. Sen päällä on vuosiluku. PAULA kysyy, tietääkö kukaan mikä
 24 vuosi nyt on. Aaro saa vastata. Hän tietää vuosiluvun. [...] Kun katsotaan
 25 kuukausikalenteria käy ilmi, että Meri osaa lukea. PAULA kysyy osaavatko
 26 lapset jo viikonpäivät. Monet sanovat osaavansa. Laura saa luvan luetella päi-
 27 vät. Hänellä tulee kuitenkin torstai heti maanantain jälkeen ja PAULA sanoo,
 28 että meni väärin. Päivät luetellaan yhteen ääneen. PAULA selittää, että kalen-
 29 teriin merkitään numerot kahdella eri värillä: arkipäivät sinisellä ja viikonloput
 30 punaisella. Joku lapsista saa aamupiirissä aina tulla merkitsemään päivän, eli
 31 vahvistamaan tussilla kalenteriin ennalta lyijykynällä tehdyn numeron. Titta
 32 saa olla ensimmäinen. Kalenterin kanssa samaan tauluun merkitään myös joka
 33 viikolla apulaiset. Ensimmäisellä viikolla apulaiset ovat Laura ja Petri. Sen
 34 jälkeen tullaan lattialle piiriin laulamaan *"Tule ystäväksi näin"*. Laulun jälkeen
 35 palataan penkeille. [...] PAULA kysyy, onko lapsilla eskariin liittyviä kysy-
 36 myksiä. Irina haluaa kysyä lelupäivästä. PAULA sanoo, että se onkin tärkeä
 37 kysymys. Päiväkodissa on aina joskus lelupäivä, josta ilmoitetaan erikseen. [...] Lapsille
 38 jaetaan ensimmäisenä eskarijuttuna omat puukynät. PAULA kertoo,
 39 miten kyniä tulee käyttää ja säilyttää. Kynissä on nimilaput valmiina. Kynien
 40 kanssa lähdetään ruokasaliin piirtämään kansikuva omiin piirustusvihkoihin.
 41 [...] H4

Päiväkodin esiopetusryhmän lukuvuosi lähtee tästä liikkeelle. Aikuisten ja lasten esittelyjen lisäksi esitellään päiväkodin toiminta ja sen keskeiset tavoitteet.

Keskusteleminen nimetään esiopetusvuoden tärkeimmäksi tavoitteeksi. Toiseksi tavoitteeksi asetetaan lasten keskinäiset suhteet, ”kavereiden kanssa oleminen”. (Rivit 11–13.) Toiminnan reunaehdot, joista muodostuu päiväkotikentän rakenteellisia piirteitä, ovat aamupiirissä osallistumista määrittävät *keskustelu* ja *tasavertaisuus*. Nämä piirteet ovat olemassa jo ryhmän ensimmäisellä kokouksella ja ne säilyvät läpi toimintavuoden. Kun istumajärjestys saadaan valmiiksi, opettaja kutsuu lapsia keskusteluun esittämällä avoimen kysymyksen (rivit 4–5). Piirin edetessä kysymyksiä tulee lisää. *Keskustelu* etenee opettajan johdolla ja koko piirin toteutus lepää opettajan puheen lisäksi sen varassa, että lapset vastaavat opettajan kysymyksiin.

Osallistumisen *tasavertaisuus* tulee aamupiirissä esiin siinä, miten toimintaa toteutetaan. Kaikille lapsille tarjotaan yhtäläinen mahdollisuus (tai velvollisuus) osallistua samoihin toimiin samalla tavalla. Tässä ryhmän ensimmäisessä yhteisessä kokouksessa kaikki lapset esittelevät itsensä samalla tavalla (rivit 15–20). Kenestäkään ei tuoda esiin, onko ryhmä tai päiväkotikiitos lapselle vieras vai tuttu asia. Kuten aiemmin jo kävi ilmi, lapsista yli puolet on ollut edeltävän vuoden samassa ryhmässä. Kesän jälkeen nyt koolle oleva ryhmä on jo toiminut muutaman viikon ennen esiopetuksen alkamista ja lapset ovat palanneet kesän jälkeen ryhmään eri aikoina. Ryhmässä on tähän asti ollut mukana myös joitain lapsia, jotka ovat nyt siirtyneet kouluun aloittamaan ensimmäistä luokkaa. Tähän jo käynnissä olleeseen toimintaan viittaa opettajan kysymys, oliko nyt erilaista tulla päiväkotiin (rivit 4–5). Vaikka ryhmään on siis ollut mahdollista tulla jo aiemmin, osa lapsista aloittaa tässä aamupiirissä päivähoiton taas kesäloman jälkeen, joillekin tämä on koko päiväkotikiitoksen aloitus. Tilannetta havainnoimalla näistä lasten välisistä eroista ei voi saada suoraa informaatiota. Esittäytyminen koskee kaikkia tasavertaisesti samanlaisena, kutakin kehoitetaan sanomaan nimensä vuorollaan. Ensimmäisessä aamupiirissä esiteltyt kalenteri- ja apulaiskäytännöt (rivit 21–33) pitävät tasavertaisuutta ryhmässä vahvasti esillä läpi koko toimintavuoden. Jokainen lapsi vuorollaan suorittaa näitä tehtäviä. Vuoroista pidetään kirjaa ja kirjanpidosta tarkastetaan, että kaikki lapset ovat käyttäneet vuoronsa ennen kuin kierros aloitetaan alusta.

Keskusteleminen ja tasavertaisuus määrittävät toisiaan osallistumisen muotoina. Tasavertaisuutta tuotetaan keskustelemalla. Koska lasten odotetaan keskustelemaan, samojen asioiden tekeminen ei yksin riitä täyttämään tasavertaiselle osallistumiselle asetettuja tavoitteita. Vaikka tietyt vuoroihin perustuvat asiat osallistavat jokaisen lapsen, tasavertaisuus ei toteudu vain toimintana. Keskustelu laajenee päiväkodin vuorovaikutuksessa määrittämään myös lasten toimeliaisuutta, siten että keskustelulla ja puhumisella säilyy merkittävä sija kaikissa lasten osallistumisissa erityisesti aikuisten kanssa.

Keskustelu ja tasavertaisuus määrittelevät osallistumisen reunaehdot tutkimuspäiväkodissa. Pysyvyys tekee niistä päiväkotikentän rakenteellisia elementtejä. Ne ovat järjestystä, jota toiminnassa tuotetaan. Nostan keskustelulle perustuvan ja tasavertaisen osallistumisen kentän rakenteiksi erityisesti siitä syystä, että suhteessa niihin syntyvät kentällä erottelut. Nämä rakenteet ovat kentän pelin kohteena. Keskustelu ja tasavertaisuus ovat rakenteita, joiden pe-

rustelut ovat formaalissa varhaiskasvatuksessa ja jotka toteutuvat niissä keskeisissä periaatteissa, joilla aikuiset ohjaavat lapsiryhmää. Syvennän seuraavaksi näiden kahden osallistumisen reunaehdon tarkastelua ja pohdin niiden toteutumista laajemmin päiväkodin arkisissa tilanteissa.

Keskustelu

Keskustelun merkitys tutkimuksessa esiopetusryhmässä käy ilmi toiminnan monilta tasoilta. Se on aikuisten mainitsema toiminnan tärkeä tavoite. Se on myös yksi kaikkein keskeisimmistä opetussuunnitelmallisista tavoitteista, joita varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle asetetaan. Niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) kuin Esiopetussuunnitelman perusteet (2000)²⁹ tuovat esiin kielen merkityksen toiminnassa. Kielen kehityksen tukeminen, keskusteleminen ja monipuolinen vuorovaikutus ovat keskeisiä toiminnan toteutuksessa. Esiopetuksen laatua arvioineesta selvityksestä (Hujala ym. 2012, 64) käy ilmi, että opettajat itse kokevat toteuttavansa päivittäin kieleen ja vuorovaikutukseen liittyviä sisältöalueita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 27) kielen alle kootaan kaikki muut sisällölliset alueet. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2000, 10) puolestaan kieli ja vuorovaikutus mainitaan ensimmäisenä sisältöalueena, jonka tavoitteena on muun muassa tukea lapsen kasvua aktiiviseksi puhujaksi ja kuuntelijaksi sekä opetella kertomista ja keskustelemista.

Keskustelu ja puhuminen nousevat merkittävään asemaan päiväkodissa, esiopetustoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Tästä keskeisestä ja tärkeästä tavoitealueesta rakentuu osana ohjattua toimintaa kenttä erontekojen tuottamiselle päiväkodissa, kuten luvussa seitsemän esitän. Päiväkodin arjessa keskustelulla, puhumisella, omien ajatusten ja suunnitelmien sanoiksi pukemiselle on monta paikkaa ja monta tehtävää. Sitä odotetaan lapsilta, mutta se on myös lapsille panos ja tuotos kentän pelissä. Puhuminen on lasten ensisijainen keino vaikuttaa siihen kenttään, jolla aikuiset toimivat, päiväkotitoimintaa määrävään vallan kenttään. Keskustelu on neuvottelua, jota lapset käyvät vallan kentän suuntaan. Keskusteleminen on myös keino erottautua muista lapsista ja tulla näkyviin aikuisten kanssa. Monet näistä keskusteluista muodostuvat niin, että aikuinen esittää kysymyksen, johon lapsi vastaa. Nimenomaan näiden vastausten odottaminen ja antaminen ovat ne tärkeät keskustelulliset ulottuvuudet, joista osallistumiselle muodostuu mahdollisuuksia ja rajoja tuottava rakenne. Keskusteleminen määrittää hyvin konkreettisesti sitä, millainen osallistuminen ryhmässä tuottaa näkyvän paikan ja mahdollistaa osallistumisen ja sen myötä aseman ja vaikuttamisen kentällä. Ohjatussa toiminnassa puhuminen, keskustelu, on merkittävin osallistumisen tapa suhteessa aikuisiin. Toiminnassa on paljon opettajajohtoisia tilanteita, joissa lasten osallistuminen opettajan ohjaamiin ja käynnistämiin keskusteluihin tuottaa tärkeitä sisällöllisiä osia toimintaan. Se, miten aktiivisia lapset ovat ja millä tavalla osallistuminen tapahtuu, vaihtelee.

²⁹ Käytän päiväkodin arjen käytäntöjä tulkitessani Esiopetussuunnitelman perusteiden versiota vuodelta 2000, koska uudempi vuoden 2010 versio ei ollut vielä voimassa kun keräsin tutkimusaineiston.

Päiväkodin arjessa vaikuttaa siltä, että monet lasten puheenvuoroista käytetään juuri sen vuoksi, että aikuiset kuulisivat ja huomaisivat ne. Monet lapset aloittavat päivänsä keskustelemalla ryhmän aikuisten kanssa ja kertomalla tuoreimmat kuulumisensa kotoa heille. Lapset valitsevat keskustelukumppanikseen nimenomaan aikuisen, vaikka muita lapsiakin on paikalla. Tämän voi olettaa johtuvan aikuisten asemasta kentällä ja tätä kautta heillä olevasta vallasta legitimoida lasten resursseja ja näin auttaa lapsia hyödyntämään omia resurssejaan pääomana kentän pelissä. Seuraavat kaksi episodtia kuvaavat tätä. Ensimmäinen esimerkki on lelu päivästä, jolloin lapsilla on mukana kotoa tuotuja leluja. Kun Matias tulee leikkihuoneeseen, siellä ovat yksi ryhmän aikuisista ja lapsista Hilla.

Leikkihuoneessa

[...] Matias tulee ulkovaatteet päällä leikkihuoneeseen näyttää heti leluaan minulle, istun lähimpänä ovea, menee sitten näyttämään aikuiselle. Lelu on läppäkännykkä. Siitä lähtee ääntä. [...] H229

Toisessa esimerkissä taas Irina kävelee ensitöikseen aikuisen luokse kertomaan juttunsa, vaikka leikkihuoneessa jälleen on läsnä myös Hilla, joka on Irinan paras ystävä ryhmässä.

Leikkihuoneessa

[...] Irina tulee: *”Mulla on yks juttu.”* Irina menee aikuisen luo ja näyttää hampaitaan. Häneltä on lähtenyt hammas. [...] H52

Vuorovaikutuksen ensisijainen suunta näissä tilanteissa on lapsesta aikuiseen, jonka tiedossa lapsi haluaa asiansa olevan. Tämä on yksi päiväkodin järjestystä ja arjen toimintatapoja leimaava piirre. Useissa keskusteluissa lapset ovat suorassa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa ja kuitenkin samalla muut lapset ovat kuulemassa ja seuraamassa, mistä keskustellaan. Näin tilanteet eivät ole vain keskusteluun osallistuvien välisiä, vaan samalla koko ryhmän kesken jaettuja, jolloin niiden vaikutukset myös yltävät koko ryhmään. Tällainen muista lapsista erottautuminen suhteessa aikuiseen kielii eittämättä siitä, että lapsille aikuiset ovat merkittävällä paikalla päiväkodin arjessa. Kentän logiikkaan kuuluu, että lapset ylläpitävät omaa asemaansa aikuisen kautta ja valjastavat aikuisen kanssa käydyt keskustelut tällaiseen käyttöön, erottautumiseen ja toisaalta vallan kentän suuntaan tapahtuvaan oman aseman määrittelyyn. Keskusteleminen on erityisesti lasten ja aikuisten välisissä suhteissa vaikuttava rakenne ja määrittää osallistumista näihin suhteisiin.

Keskustelulla ja puhumalla vaikuttaminen laajenee ryhmässä ohjatun toiminnan ulkopuolelle, sillä toimeliaisuus vaatii rinnalleen puheen, jotta toiminnasta tulee oikeutettua aikuisten silmissä. Lasten odotetaan nimeävän toimintansa ja tätä kautta määrittävän sitä, mitä he tekevät tai suunnittelevat tekevänsä. Keskustelu, aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen, tuo lasten toimintaan mukaan suunnittelun. Toiminnalle pitää antaa myös jokin nimi, sillä toiminta yksin ei aina riitä.

Leikkihuoneessa

[...] Aamulla paikalla ovat Siiri, Otto, Matti ja Pasi. Siiri seisoo kontallaan sohvan vieressä olevan tuolin päällä. Hän liikuttelee käsiään sormet koukussa, aivan kuin raapisi ilmaa. Muut istuvat pöydän ympärillä. Aikuinen tulee ovelle. Kysyy Siiriltä, onko tällä tekemisen puute. Siiri sanoo, ettei kuule kysymystä ja aikuinen toistaa sen useampaan kertaan, ennen kuin Siiri kuulee. Vastaa, ettei hänellä ole tekemisen puute. Siiri: *"Mulla ei ole mitään leluja, mä leikin tavallista leikkiä."* [...] H181

Toiminnan tasolla tilanne vaikuttaa selvältä. Siiri leikkii kissaa, niin kuin hän on tehnyt useita kertoja aiemminkin. Pöydän ympärillä istuvat pojat eivät pidä niin kovaa ääntä, etteikö Siiri voisi kuulla aikuisen kysymystä. Arvelen kuulemattomuuden liittyvän hänen leikkirooliinsa. Opettaja toistaa sinnikkäästi kysymyksensä. Hänelle ei riitä toiminnan tulkitseminen. Hän odottaa ja vaatii vastauksen kysymykseensä. Kun hän saa sen, Siiri voi jatkaa leikkiään. Aikuinen valitsee näkemisen sijasta kuulemisen. Tällaisella toiminnalla aikuinen vahvistaa käytäntöjä, joka korostaa puhumisen merkitystä. Lapsilta odotetaan omien toimien sanallistamista. Tätä kautta toiminta saa oikeutuksensa.

Lapset osallistuvat paljolti toimimalla, mutta kuten tässä pyrin osoittamaan, toimeliaisuus ei yksin riitä päiväkotikentän pelissä. Toiminnalle tarvitaan nimi, joka pitää sanoa ääneen, erityisesti lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Toisaalta keskusteluihin kietoutuu jo aiemminkin tarkasteltu kentän ambivalentti suhde aikaan. Aikuiset kysyvät lapsilta toiminnasta ja haluavat tarjota mahdollisuuden jatkaa, ainakin vielä vähän, niitä toimia, jotka lapset nimeävät heillä olevan kesken.

Ruokasalissa (lasten oman toiminnan aika)

[...] Matias kuljeskelee. Aikuinen kysyy, onko hänellä joku homma. Matias sanoo, ettei ole, joten aikuinen kehottaa häntä lähtemään jo vessaan. Matias käy eteisessä, mutta tulee taas takaisin ruokahuoneeseen. Matias käy välillä liitutaululla, jossa Heidi on piirtämässä. Heidi häiriintyy ja uhkailee, että hän kertoo Matiakselta kohta opettajalle. Aikuinen tulee ja huomaa Matiaksen. Ihmettelee, miten Matias on vielä siinä ja kysyy, mihin käski Matiaksen mennä. Matias: *"Vessaan."* Aikuinen: *"No niin, alapa mennä ja nyt kaikki alkakaa siivota, niin lähdetään ulos."* H220

Tässä tilanteessa aikuinen alkaa valmistella ulkoiluun siirtymistä, lähettämällä ensin vessaan ja sitten pukemaan lapsen, jolla ei ole kesken mitään nimettyä toimintaa. Kun Matias ei nimeä toimintaansa, aikuinen tekee sen hänen puolestaan ja tarjoaa hänen toiminnalleen päiväjärjestykseen sopivan sisällön. Päiväkodin arki sallii varsin vähän nimetöntä vaeltelua tai "vain olemista" (ks. myös Strandell 1995). Jos tällaista haluaa tehdä, sille pitää antaa jokin nimi, jolloin siitä voi tulla oikeutettua tekemistä. Näin keskusteleminen ohittaa toiminnan johtavana tapana määrittää toiminnan oikeutusta. *Nimetyt toiminnot* ovat pelkkää toimintaa oikeutetumpia osallistumisen tapoja.

Keskustelemisen sisään kätkeytyy myös kontrolli, jota aikuiset tehtävänsä suomilla valtuuksilla päiväkodissa harjoittavat. Toimintaa ei kuitenkaan voi nimetä miksi tahansa, sillä tietynlaiset vaaralliset tai yleisen normin rikkovat toimet ovat päiväkodissa kiellettyjä. Aikuisten kysymyksiin on olemassa tiettyjä sovinnaisia vastauksia, joita pitää osata antaa, jotta toiminta voi saada osakseen

aikuisen hyväksynnän. Aikuisten esittämä ”mitä teet”-kysymys ei ole aina aito tiedustelu toiminnan sisällöstä. Tällaiseen kysymykseen vastatessaan lapset valmistautuvat oikeuttamaan oman tekemisensä, koska aikuinen asemansa puolesta voi arvioida onko tekeminen ”oikein” vai ”väärin”, saako sitä jatkaa vai ei.

Leikkihuoneessa (lelupäivänä)

[...] Henri siirtyy legolaatikon luokse. Siellä pojat keskustelevalle lelupäiväleluistaan. Henri ei heti sano, mitä hänellä on. Näyttää legoissa olevaa kalaa: ”*Se on vähän tämän, sillä on pyrstö.*” Opettaja tulee eteisestä ja kysyy Henriltä: ”*Henri, onko sulla mitään tehtävää?*” Henri: ”*Ei, toi vaan kysy, mitä mä toin.*” Nousee ja on palaamassa paikalleen Hillan pelipöytään. Opettaja pyytää, voisiko Henri hänen puolestaan pelata pelin loppuun Hillan kanssa, kun hänen pitäisi olla eteisessä ottamassa lapsia vastaan ja Hilla joutuu odottamaan. Henri siirtyy opettajan paikalle pelaamaan. [...] H131

Olen täydentänyt havaintoani muistiinpanoihin ihmettelyllä Henrin äänensävyistä, jolla hän vastaa aikuiselle. Kuulijana ajattelin, että Henri puolustelee keskusteluaan toisten poikien kanssa. Hän vaihtaa tilanteessa nopeasti paikkaa, niin kuin hänellä ei olisi oikeutta osallistua legorakenteluun. Lisäksi olen kirjannut ”Henrin ilme kirkastuu”, kun hän kuuli, miksi aikuinen esitti kysymyksensä. Tämä asetelma tuo nurinkurisuudessaan esiin sen, miten aikuisten lasten tekemisiin kohdistamat kysymykset asettavat keskustelulle tiettyjä odotuksia ja oletuksia siitä, mistä lähtökohdista kysymyksiä esitetään.

Tasavertaisuus

Samoin kuin keskusteleminenkin, myös tasavertaisuutta perustellaan esiopetustyötä ohjaavissa valtakunnallisissa asiakirjoissa. Lasten tasavertaista kohtelua painottavat niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kuin esiopetussuunnitelman perusteetkin. Esiin nousee vahvasti ryhmässä toimiminen ja toisten huomioon ottaminen. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2000, 7–8; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12–13.) Nämä opetussuunnitelmat viittaavat puolestaan YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989), joka virallisesti ja lainsäädännöllisellä velvoittavuudella perustelee jokaisen lapsen yhtäläisen oikeuden osallistua ja tulla kuulluksi. Tasavertaisuus on toimintaa ohjaava normi, jota aikuiset vaalivat lapsiryhmässä, mutta myös arvo, jonka he haluavat opettaa lapsille.

Periaatteellisella tasolla tasavertaisuudessa on siis kyse siitä, että jokainen lapsi on yhtä tärkeä ja jokaiselle tarjotaan samanlaiset mahdollisuudet osallistua. Käytännössä tasavertaisuus näyttäytyy kuitenkin usein siten, että tehdään samoja asioita (ks. myös Strandell 2012a, 128). Tasavertaisuus liudentuu arjessa samanlaisuudeksi. Tasavertaisuuteen kietoutuu tietyiltä osin osallistumisen pakkoa, mikä hämärtää lasten erilaisuudelle annettavaa arvoa. Kasvatuksen lähtökohtana oleva tasavertaisuus samanlaisuutena voi johtaa siihen, että erilaisuus muuttuukin eriarvoisuudeksi. Tästä on kyse, kun erilaisuus alkaa sulkea pois mahdollisuuksia. Tasavertaisuudessa, joka lepää samanlaisen osallistumisen varassa, erilaisuus voi alkaa näyttää täyttämättä jääneeltä normilta. Osallis-

tumisen tasavertaisuus muodostuukin pitkälti kasvattajien tuottamana osallistamisena ja lasten näkökulmasta tasavertaisuus on osin osallistumisen pakkoa.

Aamupiiri

[...] Aikuinen kysyy, edellistä ja tätä päivää kalenterista. Peukkuja on ylhäällä. Terola on peukku pystyssä, mutta hänen vieressään istuva Lasse vetää kädet selän taakse. Aikuinen sanoo naurahtaen: *”Ai sä pistit kädet oikein selän taakse, ettei ope vaan kysy sul-ta.”* Sitten aikuinen ryhtyy katsomaan, kenen nimi puuttuu listasta. Hän sanoo, että luettelee kaikkien nimet, jotka ovat jo olleet ja ne, jotka eivät ole, nostavat peukun sitten ylös. Tarkistuksen perusteella osoittautuu, että tässä kuussa eivät kalenterilla ole käyneet vielä Otto, Titta, Tero ja Lasse. Aikuinen sanoo, että lasketaan nyt näiden lasten kesken, kuka pääsee laittamaan. [...] H176

Teron ja Lassen toimista aamupiirissä voi arvella, että molemmat pojat ovat tietoisia siitä, että heidän nimensä puuttuu kalenterista. Teron tämä tieto saa nostamaan peukkunsa ylös, kun taas Lasse laittaa kädet piiloon selän taakse ja näin varmistaa, että hänen peukkunsa ei tulkita olevan ylhäällä. Tällaisena tilanteen näkee varsinkin aikuinen, joka tämän jälkeen ryhtyy tarkistamaan listan perusteella, kenet hän voi pyytää. Aikuisen pyrkimystä valintansa oikeudenmukaisuuteen esimerkissä korostaa se, että valinta tapahtuu arpomalla lorun avulla. Aikuinen ei määrää ketään ja hänen valitsemassaan ilmaisutavassa korostuu tehtävän tärkeys: kuka *pääsee* laittamaan kalenterin. Tasavertaisuutta vaalitaan lasten oikeutena.

Tasavertaisuus määrittää toimintaa arvona niin, että sen olemassaoloa ei kyseenalaisteta. Toiminnan tasolla tämä tasavertaisuus saattaa merkitä lapsille myös pakkoa osallistua. Yllä olevan esimerkin aamupiiritilanteessa aikuista hymyilyttää Lassen pyrkimys olla osallistumatta, mutta tästä ei avaudu mahdollisuutta jättää oma vuoro käyttämättä – tasavertaisesta osallistumisesta ei voi luopua. Tasavertaisuutta, joka tässä tulee ilmi arjen pienissä tehtävissä ja valinnoissa, voi pitää kasvatuksen kyseenalaistamattomina lähtökohtina, peruskivinä, joihin tukeutuu lasten kasvattaminen tasavertaisiksi ja tasa-arvoisiksi kansalaisiksi. (Ks. esim. Lappalainen 2006, 2–4; Hakala 2007, 85–89.)

Tasavertaisuus tarkoittaa päiväkodissa nimenomaan lasten keskinäistä tasavertaisuutta. Toinen yhteys, jossa tasavertaisuutta vaalitaan, on aikuisten arvio lasten keskinäisistä suhteista. Kun ohjatussa toiminnassa toteutuu ennen kaikkea samanlaisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille lapsille, lasten keskinäisissä suhteissa toteutuu puolestaan lasten välisten suhteiden tasavertaisuus. Lasten keskinäisissä suhteissa ja lasten valitsemassa toiminnassa tämän arvon voi kiteyttää muotoon *”kaikki lapset on kavereita keskenään”*. Tasavertaisuus lasten välisissä suhteissa tarkoittaa tämän ohjeistuksen sovittamista osaksi sitä, miten sosiaalisissa tilanteissa toimitaan.

Tasavertaisuus kietoo lasten keskinäiset sosiaaliset suhteet osaksi reunaeh-toja. Sosiaalisten suhteiden muodostumiselle on olemassa tiettyjä odotusarvoja ja reunaeh-toja, kun lapsiryhmä kokoontuu yhteen. Lasten välisillä keskinäisillä suhteilla on kentän rakenteen kannalta erityinen merkitys. Toistensa seuraan hakeutuminen on ihmisille toimijoina luontevaa, eikä se ole vain päiväkotikent-tää määrittävä ominaisuus. Sitä voi kuitenkin pitää kentän rakenteellisena omi-

naisuutena sillä perusteella, että se on yksi toiminnalle asetetuista tärkeimmistä tavoitteista. ”Kavereiden kanssa oleminen” on opettajan sanoin toinen niistä tärkeistä asioista, joita esiopetusvuonna harjoitellaan, kuten ensimmäisessä aamupiirissä tuli esiin (aineistoesimerkki sivu 101). Toiminnan tasolla lasten onnistuminen kaverisuhteissa peilautuu takaisin mahdollisuuksina, joita päiväkohti lapsille tarjoaa. Päiväohjelmassa on useita kohtia, jolloin lasten oletetaan toimivan itsenäisesti keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa. Rakenne tukee sitä, että lapset toimivat yhdessä. Lapsen tilanne koetaan puolestaan ongelmalliseksi, jos hänelle ei muodostu sosiaalisia suhteita (Alasuutari 2010, 165).

Tulkinta sosiaalisista suhteista osana päiväkotikentän objektiivisia rakenteita saa tukea siitä, että tutkimuspäiväkodissa aikuiset toimivat näiden tavoitteiden suuntaisesti ja pyrkivät luomaan lasten välille yhteistä toimintaa esimerkiksi ehdottamalla lapsille yhteisiä leikkejä. Tätä voi pitää yhtenä osoituksena siitä, että lasten välisten suhteiden muodostuminen ei ole vain lasten aikaan saamaa, vaan jotain, mitä kentän toiminnassa rakenteellisesti odotetaan tapahtuvan.

Leimallista sille, miten aikuiset tuottavat lasten välisiä suhteita ryhmään on, että rakenteen suunnasta tarkasteltuna kaikki sosiaaliset suhteet ovat päiväkodissa mahdollisia: kuka tahansa lapsista voi jakaa toiminnan kenen tahansa lapsen kanssa. Tasavertaisuus kuvastuu siitä, miten aikuiset ymmärtävät ja ylläpitävät päiväkodissa sosiaalisia suhteita. Aikuiset vahvistavat toiminnassaan tätä piirrettä suosimalla kokoonpanoja, jotka eroavat siitä, keiden kanssa lapset keskenään viettävät aikaansa. Aikuiset esimerkiksi määräävät työskentelypareja ja ryhmiä, joissa lapset ohjatussa toiminnassa työskentelevät. Osa tasavertaisuutta on siis se, että kaikki lapset opettelevat tuntemaan toisensa ja työskentelemään toistensa kanssa.

Tasavertaisuus, jonka mukaan aikuiset organisoivat lasten sosiaalisia suhteita, asettuu toiminnan rakenteelliseksi osaksi sitä kautta, että lapset pitävät sitä itsestään selvänä. On tavallista, että aikuiset antoivat ryhmässä ohjeistuksia siitä, miten sosiaaliin suhteisiin järjestäytyään.³⁰ Lapset toisinaan jo ennakolta kyselivät, saako ohjatussa toiminnassa tehdä kaveria koskevan valinnan itse vai tekevätkö opettajat nämä valinnat. Tyypillisesti opettajat saattoivat määrätä esimerkiksi parit lapsille, kun järjestäydyttiin jonoon retkeä varten. Samoin monesti käytetty ohje oli, että tyttöjen tuli valita parikseen poika ja poikien tyttö. Näillä keinoin ryhmässä pidettiin yllä tasavertaisuutta kaverisuhteiden muodostamisessa. Tasavertaisen suhteiden kautta aikuiset tietyllä tapaa myös kyseenalaistivat lasten väliset ”paras kaveri”-suhteet, sillä opettajan tekemät valinnat harvoin noudattivat lasten omia kaverivalintoja.

Näin ollen voidaan olettaa, että aikuisten toiminta, jossa oletetaan kaikkien lasten keskinäisten suhteiden olevan mahdollisia, voi toisinaan saattaa yh-

³⁰ Tasavertaisuuteen ja uusiin suhteisiin kasvattamisen lisäksi opettajan tekemillä sosiaalisilla järjestelyillä oli usein myös ryhmän kontrollointiin tähtäävä ulottuvuus. Toisilleen vähän vieraammat lapset tai tyttö-poika-parit aiheuttivat harvemmin häiriötä kuin mitä parhaat kaverukset toimiessaan keskenään.

teen lapsia, jotka eivät muuten vietä aikaa yhdessä. Joissain tilanteissa tämä voi olla omiaan tuomaan yhteen lapsia, jotka eivät muuten löytäisi toistensa seuraan. Mutta samalla se joissain tilanteissa voi johtaa lasten välillä tilanteisiin ja suhteisiin, joissa yhteistyön tekeminen on hankalaa tai peräti vastenmielistä. Ei ole tavatonta, että aikuisten määräämää paria kommentoidaan sanomalla: *”Hyi, mä en halua olla sen pari”*. Äärimmillään tällaisissa tilanteissa voi muodostua puitteet kiusaamiselle. Osallistumisessa ovat esillä kaikki Siisiäisen (2010) esittelemät osallisuuden sävyt: aktiivisesta omasta toiminnasta ulkoapäin tulevaan pakkoon.

Keskustelu ja tasavertaisuus ovat osallistumista rajaavia ja mahdollistavia reunaehtoja siinä sosiaalisessa tilassa, joka päiväkotiin muodostuu. Ne ovat osallistumista ohjaavia, koko toiminnan kattavia linjauksia, jotka määrittävät sitä, mil-laisten periaatteiden mukaan päiväkodissa erilaiset niin lapsista itsestään kuin aikuisista lähtevät toiminnat toteutuvat ja miten niihin on mahdollista osallistua. Keskustelu ja tasavertaisuus ovat objektiivisina rakenteina olemassa päiväkotikentällä toimijoista riippumatta. Ne ovat päiväkodissa jaettuja sitoumuksia, kenttää ohjaavaa *doksa*, jota päiväkodissa ei kyseenalaisteta, vaikka toisinaan se saattaa merkitä lapsille myös pakkoa osallistua.

Tutkimuspäiväkodin arjen tarkastelu jatkuu seuraavana kohti osallistumisen kenttiä, jotka analyysissä osoittautuivat selvimmin erotteluja lasten välille tuottaviksi.

7 OHJATTU TOIMINTA - LASTEN JA AIKUISTEN KENTTÄ

7.1 Lasten osallistuminen aamupiireissä

Tässä luvussa kuvataan lasten osallistumista aikuisten päiväkodissa ohjaamaan toimintaan ja siitä analyttisesti muodostettua lasten ja aikuisten jakamaa ohjattua toiminnan kenttää. Ohjattua toimintaa tässä luvussa edustavat aamupiirit. Esiopetuksen arjessa on paljon aikuisjohtoista toimintaa, joka on suunniteltu koko ryhmälle (Hujala ym. 2012, 62–63, 71). Ohjattu toiminta on päiväkodin arjen ydinalueita. Aamupiirin erityislaatuun toimintamuotona kuuluu, että se toistuu päivittäin samanlaisena. Analyysi kohdistuu erityisesti siihen, miten keskustelut toteutuvat aamupiirissä. Keskusteleminen yhdessä toisten ajatusten kuuntelemisen kanssa on nimetty esiopetusvuoden tärkeimmäksi tavoitteeksi. Näin sille on annettu toiminnassa erityinen asema. Edellä luvussa kuusi sitä tarkasteltiin myös toiminnan reunaehtona.

Yhtenä toiminnan lähtökohtana siis on, että lapset osallistuvat opettajien käynnistämiin keskusteluihin. Se on suhde, johon lapset asetetaan päiväkodin toiminnassa. Tämän luvun tavoitteena on kuvata, miten keskustelemisen ympärille rakentuu lasten osallistumisen *kenttä*. Analyysin lähtökohtana on kysymys, mikä erottaa lapsia, kun he osallistuvat ohjattuun toimintaan. Ohjattu toiminta on päiväkodissa yksi asemien rakentumisen ja rakentamisen paikka. Ohjatun toiminnan rakenne tuottaa ehtoja, joiden varassa lasten asemien rakentuminen voi edetä.

Esiopetusryhmässä päivät alkavat aamupiirillä, jota varten lapset kokoontuvat laulusalin penkeille, omille nimetyille paikoilleen. Tästä edellä ollut esiopetusryhmän ensimmäinen aamupiiri (sivu 101) antoi jo esimerkin. Aamupiiri jakautuu monesti kahteen osaan, joista ensimmäinen on yleensä lyhyempi ja pidetään ennen aamupalaa. Varsinainen aamupiiri ohjelmineen pidetään aamupalan jälkeen. Kaksiosaisen aamupiirien ensimmäiseen kokoontumiseen liittyy yleensä kuulumisten vaihtoa tai päivän tapahtumiin orientoitumista. Paikalla on vasta osa lapsista, sillä lasten saapuminen ajoittuu juuri aamupalan

alkamiseen. Aamupiirin ensimmäistä osaa voi pitää eräänlaisena välietappina, jossa kootaan päiväkotiin saapuneet lapset yhteen ja siirrytään aamupalalle.

Keskustelut, joissa lapsilla on tilaisuus kertoa kuulumisiaan ja jakaa kokemuksiaan, avaavat aamupiirit lapsille omien resurssiensa esittelyn paikoiksi. Osallistumisen näkökulmasta tässä tarkastelussa ei niinkään nouse esille lasten kuulumisten sisällöt, vaan ketkä kuulumisistaan kertovat ja kuinka usein. Kuitenkin on syytä muistaa, että sillä mitä lapset kertovat on myös merkitystä, sillä kaikki resurssit eivät päiväkodissa pääse sellaisenaan esille. Osasta vain kerrotaan. Tällöin kyky sanallistaa omaa elämäänsä ja arjen tapahtumia sekä osallistua keskusteluun nousee erittäin merkittäväksi tekijäksi päiväkodin arjessa. Lapsilla, jotka tunnistavat tällaiset tilanteet osallistumisen paikkoina ja käyttävät ne hyväkseen, on mahdollisuus muuntaa resurssejaan pääomiksi ja määrittellä asemaansa ryhmässä (Thornberg, 2009, 401). Ryhmän yhteiset keskustelut tarjoavat tällaiselle osallistumiselle erinomaisen tilaisuuden.

Aamupiiri on päivittäin samanlaisena toistuva osa päiväkotiarkea. Tästä syystä voi olettaa, että se on kaikille lapsille yhtä lailla tuttu toiminta ja lapset tietävät, mitä osallistuminen vaatii ja tarkoittaa. Havainnoin esiopetusryhmässä 36 päivänä aamupiirejä, joista 25 oli kaksiosaisia. Aineistossa on siis yhteensä 61 aamupiirikokontumista. Aamupiiri on kiinnostava nostaa esiin päiväkodin arjesta, sillä se on toimintamuoto, jota toteutetaan lukuisissa suomalaisissa päiväkodeissa, ei vain tutkimuspäiväkodissa. Aamupiirit ympäri maata näyttävät pitävän sisällään useimmiten samat keskeiset osat, jotka liittyvät kalenterin päivittämiseen. (Ks. Hujala ym. 2012, 63.) Aamupiirejä tarkastellaan tässä luvussa erityisesti lasten osallistumisen ja tätä kautta heille ohjatussa toiminnassa määrättyjen asemien näkökulmasta.

7.2 Aamupiireissä käytettävä pääoma

Tutkimuspäiväkodin aamupiireissä tärkeässä osassa on keskustelu, jota lapset käyvät yhdessä piiriä ohjaavan aikuisen kanssa. Ohjaajana oleva opettaja on aamupiirissä keskushenkilö, jonka kautta puheenvuorot kulkevat. Keskustelut toteutuvat pääosin opettajan aloitteesta. Lapset pyytävät peukaloa nostamalla itselleen puheenvuoron. Lasten ensisijaisena keskustelukumppanina, jolle puheenvuorot kohdistetaan, on aikuinen. Luonnollisesti koko muu läsnä oleva ryhmä kuulee nämä keskustelut ja joissain tilanteissa lapset kommentoivat pyytämillään puheenvuoroilla sitä, mitä joku toinen lapsista on edellä sanonut.

Keskusteluilla on yksi samanlaisena toistuva muoto, joka toteutuu aina maanantaisin. Tällöin lapset saavat kertoa viikonloppukuulumisiaan. Kuulumiskeskustelu on ryhmässä samanlainen pysyvä osio kuin kalenteri ja se toistuu aina uuden viikon alkaessa. Kuulumisista kertominen on vapaaehtoista. Piiriä ohjaava aikuinen avaa keskustelun yleisellä kysymyksellä, kuka haluaisi kertoa viikonlopustaan ja tämän jälkeen lapset pyytävät puheenvuoron, jonka kaikki halukkaat myös saavat. Aineistossa on seitsemän aamupiiriä, joissa lapset kertovat edeltäneen viikonloppu tapahtumista. Osa näistä piireistä pidetään

kahdessa osassa, kuten aamupiirit ryhmässä on tapana toteuttaa. Näitä kaksiosaisia piirejä on tarkasteltu tässä yhtenä keskustelukokonaisuutena. Koska tarkastelussa on erityisesti lasten osallistuminen ryhmän toimintaan, en niinkään tuo esille, millaisia kuulumisia lapset kertovat, vaan sen sijaan huomio kohdistuu siihen, ketkä lapsista osallistuvat ja miten aktiivista heidän osallistumisensa on.

Viikonloppukuulumiskeskusteluista on taulukkoon 2 laskettu jokaiselle lapselle kertomisprosentti. Se kertoo, kuinka monta kertaa he ovat olleet paikalla päiväkodissa, kun kuulumiskeskusteluja on käyty, ja kuinka monessa niistä he ovat kertoneet joitain kuulumisiaan. Lisäksi taulukossa on sarake ”kieltäytyy kertomasta”. Lapset, joilla on merkintä tässä sarakkeessa, ovat kysyttäessä kieltäytyneet osallistumasta kuulumiskeskusteluun.

Taulukon lukuja tarkastellessa on pidettävä mielessä, että määrällinen havainnollistaminen perustuu etnografiseen havainnointiin, jossa tarkkuuteen pyrkimisestä huolimatta epätarkkuudet havainnointitilanteessa ovat mahdollisia. Lukuarvot on kuitenkin laskettu systemaattisesti analyysiin otetuista tilanteista. Tällä tavalla esitettyinä luvut tiivistävät ne tulokset, joita jatkossa tarkastellaan aineistoesimerkkien avulla. Luvut osoittavat yhden ulottuvuuden lasten toimintatavoista ja asemista ryhmässä suhteessa toisiinsa.

TAULUKKO 2 Lasten osallistuminen viikonloppukuulumisista kertomiseen aamupiireissä

Aamupiirikeskustelut viikonloppukuulumisista		
Keskusteluja yht. 7, lasten läsnäolokerrat 5-7		
Nimi	Kertomisprosentti	Kieltäytyy kertomasta
Laura	100	-
Irina	100	-
Siiri	100	-
Matias	83	-
Tero	67	1
Taavi	67	1
Meri	60	-
Henri	57	-
Elina	57	1
Venla	50	-
Aaro	43	1
Hilla	43	1
Pasi	33	-
Matti	28,5	-
Otto	28,5	1
Titta	28,5	1
Heidi	14	1
Viola	0	1
Lasse	0	1
Petri	0	1

Viikonloppukuulumisissa taulukosta erottuu selvästi kolme tyttöä. Laura, Irina ja Siiri kertovat kuulumisia viikonlopustaan aina, kun he ovat paikalla. Heidän aktiivisuuttaan korostaa se, että he kaikki kertovat aina useampia kuulumisia kerralla. Heidän jälkeensä voidaan erottaa ryhmästä seitsemän lapsen joukko (Matiaksesta Venlaan), jotka ovat mukana vähintään puolessa käydyistä keskusteluista. Loput eli puolet ryhmän lapsista kertoo viikonloppukuulumisiaan harvoin tai ei ollenkaan. Ryhmässä on kolme lasta, Viola, Lasse ja Petri, jotka eivät kerro omia kuulumisiaan oma-aloitteisesti kertaakaan eivätkä tartu tilaisuuteen silloinkaan, kun heiltä suoraan kysytään. Kertomisesta kieltäytymiset painottuvat samoihin lapsiin, jotka muutenkin osallistuvat vähän. Kuulumisina kerrottujen asioiden määrä on kieltäytymisille eräänlainen vastinpari, sillä mitä aktiivisempia lapset ovat, sitä tyypillisempää on, että he kuulumisia kertoessaan tuovat esille useampia asioita tai tapahtumia.

Erot lasten osallistumisen välillä ovat ilmeisiä. Kuulumiskeskustelut edustavat toiminnassa muotoa, jossa lapsilla on mahdollisuus itse valita osallistuako vai ei. Näin lapsille tulee aktiivisesti valittavaksi myös osallistumattomuus (ks. Siisiäinen 2010). Lapset saattavat olla osallistumatta tai kysyttäessä kieltäytyä. Keskusteluissa lapsilla on siis mahdollisuus käyttää valtaa omasta osallistumisesta päättämiseen, mikä ei tutkimuspäiväkodin ohjatuissa tilanteissa vastaavalla tavalla ollut muuten juuri mahdollista. Tämä mahdollisuus saattoi houkuttaa lapsia osallistumattomuuteen. Osallistumisaktiivisuuden tuottamat erot lasten välillä osoittavat kuitenkin jotain siitä, mikä on lapsille luontevaa. Puolestaan se, että keskusteleminen on ryhmän toimintaa määrittävä rakenne, liittyy keskusteluihin osallistumisen osaksi kentän peliä. Miksi jotkut lapsista osallistuivat aina, kun siihen oli mahdollisuus, ja miksi puolestaan osa lapsista ei koskaan ja mihin se johtaa?

Siirryn seuraavana tarkastelemaan lähemmin niitä tilanteita, joista lapsille taulukkoon kerätyt lukuarvot ovat muodostuneet. Aloitan tarkastelun viikonloppukuulumisten kertomisessa kärkikolmikkoon sijoittuvista tytöistä. Luran, Irinan ja Siirin aktiivisuus viikonloppukuulumisista kerrottaessa muodostaa heille erityisen aseman näissä keskusteluissa. He saavat ja ottavat puheenvuoron heti tultuaan paikalle, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Aamupiireissä:

[...] Viikonloppukuulumisten kertominen on jo käynnissä kun Siiri tulee aamupalalta. Hän istuu paikalleen ja saa kertoa oman juttunsa heti ensimmäisellä peukunnostolla. [...] H74

[...] Keskustelu viikonloppukuulumisista on käynnissä kun Irina astelee saliin. Kävelee näyttävästi asuaan esitellen salin poikki paikalleen, sanoo samalla: *"Huomenta EEVA. Mä oon saanut viikonloppuna uudet vaatteet."* EEVA: *"Mä huomaan. Mene omalle paikalle, kohta voit sitten kertoa niistä."* [...] H84

[...] Aikuinen ottaa kalenterin. Laura sanoo, että hänellä on vielä yksi juttu. Aikuinen ei anna enää puheenvuoroa, ei kiinnitä Lauraan huomiota. Laura sanoo juttunsa, vaikka ei ole saanut puheenvuoroa. [...] H145

Esimerkeistä voi huomata, että tällainen osallistuminen on näille lapsille helppoa ja luontevaa. Osallistuminen, jota tässä toteutetaan, on tärkeää myös aikuisille. Toiminta lepää sen varassa, että lapset haluavat jakaa kuulumisiaan ryhmässä aikuisen ja toisten lasten kanssa. Laura, Siiri ja Irina ilmiselvästi ovat tähän halukkaita. Koska aikuiset tarvitsevat heitä oman toimintansa toteuttamiseen, he saavat paljon tukea osallistumiselleen aikuisilta. Tyttöjen oleminen näissä tilanteissa on niin luontevaa, että he muodostavat voimavaran myös opettajalle. Näin kentän rakenne, keskustelujen kautta ilmenevät suhteet, joita aikuiset ylläpitävät, peilaa näille tytöille takaisin heidän keskustelulliset resurssinsa ja tuottaa niistä pääomaa tällä kentällä.

Kuulumisten kertominen on luontevaa ja hauskaa. Se luo ryhmään hyvää tunnelmaa, kuten edeltävässä esimerkissä EEVA-opettajan ja Irinan välinen keskustelu. Mutta koska kuulumiskeskustelujen ympärille rakentuu kenttä, samalla on kyse erottautumisesta ja asemien luomisesta kentällä. Siksi kertominen on tärkeää. Edeltävissä esimerkeissä Laura kertoo kuulumisensa siitä huolimatta, että ei saa lupaa ja opettaja on siirtymässä toiminnassa jo eteenpäin. Osa erottautumista on myös se, mitä kertoo. Kertomisen tärkeydestä ja valikoiduista sisällöistä on osoituksena seuraava esimerkki, jossa Siiri muistelee vierailua eläintarhaan:

[...] Seuraavana tulee vuoroon Siiri. Tämä kertoo pitkät pätkät eläinpuistossa näkemistään eläimistä. [...] Kun Siiri lopettaa, aikuinen sanoo: *”Se taisi olla jo vähän vanhempi juttu, mutta sä halusit vielä muistella sitä.”* Aikuinen sanoo olevansa iloinen siitä, että Siiri muisti niin hyvin niin monia eläimiä. Kysyy sitten, haluaako Siiri vielä kertoa viikonlopusta. Siiri: *”Okei. Ei kyllä tapahtunut mitään, mä vaan leikin.”* nen: *”No se se vasta olikin tärkeä juttu.”* [...] H84

Kun aikuinen kysyy viikonlopusta, Siiri toteaa, ettei tapahtunut mitään. Leikkiminen ei hänestä ole kertomisen arvoinen asia, vaan hän valitsee kerrottavaksi jotain, mitä pitää mielenkiintoisempana. Sen lisäksi, että Siirin pitkä selostus aiemmasta eläintarhavierailusta osoittaa keskusteluun osallistumisen ja kertomisen merkityksellisyyttä, se nostaa esiin lasten ja opettajan erilaiset sisällölliset tavoitteet näille keskusteluille. Siinä missä opettaja antaa vaikutelman, että tavallisten asioiden kertominen riittää, lapset näyttävät valitsevan kerrottavaksi merkittäviä kokemuksia. Opettaja tekee lasten arkea näkyväksi. Lapset kertovat asioita, joiden kautta voi tuoda esille resurssiaan ja erottautua ryhmässä.

Siirin tekemän valinnan kautta päästään kiinni siihen, miten jokaisella lapsella olisi eittämättä kerrottavana sen kaltaisia asioita, joita varten tämä keskustelu päiväkodissa käydään. Osallistumiselle on siinä mielessä olemassa tasavertainen tila ja odotus siitä, millaisia asioita lapset voisivat kertoa. Lapset kuitenkin valitsevat kerrottavansa. Monet valitsevat olla kertomatta mitään tai vain toisinaan viikonlopun tapahtumat ovat sellaisia, että lapset katsovat niissä olevan jotain kerrottavaa muillekin. On siis kyse myös siitä, miten asiat esitetään. Puhuminen, taito keskustella on *kulttuurista pääomaa*, jonka varassa päiväkodissa toimitaan. Osallistuminen tällä kentällä on puhetta, joka on se pääoman laji, josta kentällä pelataan.

Puhumisesta, keskusteluihin osallistumisesta ja eri tavoin toteutuneista keskusteluista, muodostuu tärkeä lapsia heidän osallistumisessaan erotteleva tekijä. Viikonloppukuulumisista käytävissä keskusteluissa kulttuurinen pääoma pitää puhumisen ja kertomisen lisäksi sisällään tärkeänä osana päiväkodin normeihin suostumisen. Nimitän näin muodostunutta kulttuurista pääomaa *päiväkodin keskustelupääomaksi*. Lapset osallistuvat tämän pääoman tavoitteluun ja siitä neuvotteluun sen mukaan, miten opettajat tilannetta ohjaavat. Tämä tuottaa keskustelemisestä muodostuneeseen kulttuuriseen pääomaan ulottuvuuden joka tulee päiväkodin rakenteen ja opettajien suoman arvostuksen suunnasta. Päiväkodin keskustelupääoma noudattelee sitä, miten lasten päiväkodissa oletetaan osallistuvan. Lapsille, joilla on hallussaan tällaista pääomaa, opettajan avaama keskustelu on rakenne, johon osallistumisen mahdollisuudet he tunnistavat. Heillä on pelisilmää, miten aikuisten ohjaamasta keskustelusta muodostuneelle kentälle voi osallistua.

Aamupiirikeskustelut luovat tilan, jossa lapset voivat osallistua ja käyttää päiväkodin keskustelupääomaa. Pääoma on tavoitettavissa analyttisesti aamupiirikeskusteluista, mutta sen muodostuminen, käyttö ja vaikutukset ulottuvat muihinkin päiväkodissa käytäviin keskusteluihin ja päiväkodin porttien ulkopuolelle. Keskustelun luontevuus on osa näiden lasten habitusta, joka vahvistuu tilanteissa, mutta ei ole syntynyt yksinomaan siinä.

Isä sanoo ensin: *"Irina on tänään"*, mutta jatkaa sitten: *"No, kerro ite, mitä sulla on tänään."* Irina sanoo, että hän on tänään puokkari [=puolipäivähoidossa, MV]. Hän lähtee lounaan jälkeen hammaslääkäriin. H42

Tämän perusteella ei liene liioittelua olettaa, että Irinan ja todennäköisesti näiden kaikkien paljon osallistuvien lasten kotona keskustellaan ja luotetaan siihen, että lapsi on pätevä puhuja. Kun päiväkodin aamupiirissä tarjotaan tilaa kertoa ja puhua, he tarttuvat toimeen muutta mutkitta ja pääsevät näin kiinni suoraan ryhmässä vaikuttamiseen, sillä *päiväkodin keskustelupääoman hallinta avaa monenlaisia vaikuttamismahdollisuuksia päiväkodin arjessa*. Seuraavissa esimerkeissä pääoma on hyvin konkreettisesti käytössä.

Aamupiirissä:

[...] Lapset pyytävät Raketti-lentokone -leikkiä. Aikuinen ottaa sen. [...] Kun leikki loppuu, lapset nostavat peukkuja pystyyn. Ilma on samaan aikaan täynnä huudeltuja leikkiehdotuksia. Aikuinen sanoo kysyvänsä vain peukuilta. [...] Laura pyytää peukulla, että leikittäisiin sama leikki uudelleen. Lauran toive toteutetaan. [...] Leikki loppuu. Lapset huutavat, että leikitään Kurki ja sammakot. Irinalla on peukku pystyssä. Kun saa puheenvuoron toivoo, että leikittäisiin Kurki ja sammakot. Aikuinen lupaa, että leikki otetaan kohta. [...] Alkaa kurki ja sammakot. [...] H128

Tässä tilanteessa Irina ja Laura saavat läpi ehdotukset, kun he tekevät ne peukua nostamalla. Laura saa tilanteesta läpi oman ehdotuksensa. Irina puolestaan esittää muodollisesti oikein saman ehdotuksen, jota ryhmässä toivoo moni. Aikuiset eivät ota huomioon ehdotuksia, jotka tehdään huutelemalla, koska huutelu rikkoo pyydettyihin puheenvuoroihin perustuvaa osallistumisen normistoa. Päiväkodin keskustelupääoman haltijat Laura ja Irina, ensinnäkin tunnistavat

tavan jolla peliä tällä kentällä pitää pelata. Lisäksi he saavat osakseen opettajien arvostusta, joka tulee ilmi siinä, että aikuiset toteuttavat heidän ideansa. Nimitän tätä pääomalajia juuri päiväkodin keskustelupääomaksi siksi, että *se toimii tällä kentällä rakenteiden kanssa yhteen ja ylläpitää päiväkodin keskeisiä toimintoja*: opettajien ohjaamaa ja johtamaa toimintaa, johon lapset osallistuvat. Puhujat pyytävät puheenvuoroja ja myös saavat niitä. He noudattavat keskustelunomaista osallistumista niin kuin aikuisten toteuttamat rakenteet edellyttävät ja sitä kautta he vaikuttavat ryhmässä. Se tekee aamupiireistä, joissa on tilaa aikuisten ja lasten väliselle keskustelulle, tärkeitä osallistumisen paikkoja niille, joilla on hallussaan keskustelupääomaa. Tästä kielii seuraava Irinan kommentti:

Aamupiirissä, viikonloppukuulumiset

[...] Aaron kertomien juttujen jälkeen lähdetään aamupalalle. Aikuinen sanoo, että kuulumisia jatketaan sen jälkeen. Irina sanoo lähtiessään: *"Mä olisin halunnut istua pidempään."* Aikuinen: *"No kohta se kyllä onnistuu."* H143

Irinan resurssit sopivat hyvin sellaiseen osallistumiseen, jolle aikuiset ohjauksellaan luovat mahdollisuuksia ryhmässä. Hänellä on hallussaan päiväkodin keskustelupääomaa. Sen avulla ja oletettavasti sen vuoksi hän saa paljon osallistumisen mahdollisuuksia. Kommentin perusteella rohkenen päätellä, että hän nauttii päiväkodin toiminnasta. Saumaton yhteensopivuus kentän toimintatapojen ja aikuisten ohjauksen kanssa johtaa siihen, että hän tässä suoraan sanallisella palautteella osoittaa tukeaan sille tavalle, jolla kenttä nyt toimii. Hän pystyy vahvistamaan asemaansa ja hyödyntämään resurssejaan niissä toiminnoissa, joita kentälle rakenteet tuottavat. Hänellä ei ole tarvetta eikä pyrkimystä muuttaa kenttää. Osallistuminen ja siinä muodostuva päiväkodin keskustelupääoma tuottaa Irinalle vahvan aseman ryhmässä, jolloin hänen strategiansa kentän toiminnassa pyrkii ylläpitämään toimintoja sellaisina kuin ne ovat.

Irinalla on peukku pystyssä. Sijainen kysyy, mitä asiaa Irinalle on. Irina: *"Saisinko kertoa viikonloppukuulumisia?"* Sijainen sanoo, että nyt piti ottaa kalenteri, mutta sanookin sitten, että voidaanhan se tehdä näinkin päin. H111

Irinan kysymys esimerkkitalanteessa on tulkittavissa tällaiseksi *säilyttäväksi strategiaksi*. Hän myös pitää huolta ja varmistaa, että viikoittainen kuulumiskeskustelu käydään. Saatuaan puheenvuoron Irina kertoo polveillen ja monisanaisesti vierailusta lelukauppaan, tavarataloon ja hampurilaisravintolaan sekä hänelle itselleen että muille perheenjäsenille tehdyistä hankinnoista.

Tähänastinen aamupiirikeskustelujen tarkastelu on rajautunut kuulumiskeskusteluihin ja muihin opettajan jakamien puheenvuorojen perusteella käytyihin keskusteluihin. Keskustelun formaali rakenne tuottaa tähän vuorovaikutukseen kentän, joka erottelee osallistujia ja jolla menestyksekkäs osallistuminen kysyy aivan tietyn tyyppistä kulttuurista pääomaa. Formaalia keskustelurakennetta noudattelevat lapset käyttävät keskusteluresurssejaan ja muokkaavat niistä itselleen päiväkodin keskustelupääomaa. Tämä on yksi *keino erottaautua päiväkodin keskustelujen kentällä*.

Päiväkodin keskustelupääoma ei ole ainoa tapa osallistua aamupiireissä käytäviin keskusteluihin. Keskustelunomaisuus leimaa kaikkia aamupiirejä ja tarkastelu osoittaa, että keskusteluihin osallistutaan myös muulla tavoin kuin pyytämällä puheenvuoro aikuiselta. Valtaosa keskusteluista käydään ilman samanlaista pysyvää jäsenystä, joka viikonloppukuulumisista kertomisella on. Tuon kuulumiskeskustelujen rinnalle lasten itsenäiset keskustelualoitteet ja osallistumisen kaikkeen aamupiireissä käytävään keskusteluun. Koko aamupiirikeskustelujen tarkasteleminen avaa laajemmin lasten osallistumista. Vertaamalla kuulumiskeskusteluja muihin keskustelualoitteisiin tulevat esiin ne erot, joita lasten osallistumistapoihin liittyy.

TAULUKKO 3 Lasten keskustelualoitteet aamupiireissä

Lasten omat keskustelualoitteet aamupiireissä (aamupiirejä 61 kpl)			
Nimi	Aloitteellisuusprosentti	Aloitteiden määrä yht.	Läsnäolokertoja yht.
Otto	147	87	59
Laura	120	71	59
Venla	105	61	58
Irina	96	48	50
Siiri	77	36	47
Henri	67	40	60
Tero	50	28	56
Taavi	50	26	52
Matias	37	20	54
Heidi	25	13	53
Aaro	18	10	55
Titta	16	9	55
Matti	12	7	60
Hilla	11	7	61
Meri	9	5	55
Pasi	7	3	45
Elina	5	3	55
Viola	2	1	45
Lasse	2	1	50
Petri	0	0	61

Taulukkoon 3 on kerätty lasten aktiiviset keskustelualoitteet aamupiirien ohjauksissa ja vapaissa keskusteluissa. Taulukkoon on merkitty jokaisesta 61 kokoon-tumisesta kaikki aineistossa olevat lasten *oma-aloitteiset* puheenvuorot, joilla lapset kommentoivat opettajan esille tuomia asioita tai vastaavat niistä esitettyihin kysymyksiin sekä tilanteet, joissa lapset itse avaavat keskustelun opettajan kanssa. Viikonloppukuulumiset kuuluvat osaksi näitä keskusteluja. Lasten keskinäisiä keskusteluja ja kommentointeja on laskettu vain silloin, kun keskustelu on käyty osana ryhmän yhteistä keskustelua kaikkien kuullen. Sellaisia kysymyksiä, jotka opettaja on kohdentanut tietylle lapselle nimeltä, ei ole laskettu mukaan, koska niissä aloitteentekijänä ei ollut lapsi. Lapset on asetettu järjestykseen aloitteellisuusprosentin mukaan. Näin on voitu huomioida lasten pois-

saolojen vaikutus osallistumiseen. Prosentit kipuavat yli sadan muutamilla lapsilla, jotka olivat äänessä usein ja useaan otteeseen samankin piirin aikana.

Tässäkin taulukoinnissa erottuu muista kolme aktiivisinta lasta, joiden osallistumisprosentit ovat yli sata. Otto, Laura ja Venla keskustelevat toistuvasti aikuisten kanssa. Kokonaisuutena tarkasteltuna taulukko osoittaa, että 61 aamupiiri-istunnossa aikuisilla on kahdeksan aktiivista keskustelukumppania (Otosta Taaviin). Aktiivisimmat Otto, Laura ja Venla tekevät keskustelualoitteita aina, kun ovat paikalla. Muut viisi aktiivisista keskustelijaa osallistuvat vähintään joka toinen kerta. Lukujen valossa näyttää siltä, että reilu kolmannes lapsista käyttää valtaosan puheenvuoroista. Muut lapset ovat paikalla ja osallistuvat ohjattuihin leikkeihin ja muihin toimiin, mutta keskustelut aikuisten kanssa eivät ole luonteva osa heidän osallistumisrepertuaariaan.

Seuraava aineistoesimerkki kuvaa aamupiireissä käytävää keskustelua ja osoittaa erityisesti keskusteluihin paljon osallistuvien Oton ja Venlan tapaa käyttää puheenvuoroja. Heistä kumpikaan ei juuri kerro viikonlopuistaan, mutta muuten he osallistuvat keskusteluihin usein. Monesti osallistuminen tapahtuu myös ylittäen rakenteisiin asetetut osallistumisnormit tasavertaisuudesta tai opettajajohtoisesta keskustelusta.

Aamupiirissä

- 1 Aikuinen sanoo, että otetaan sellainen leikki, joka osalle on tuttu ja osalle vieras. Leikki on nimeltään Tikka puuta koputtaa. [...] Laura tulee ensimmäisenä
- 2 esittämään valitsemaansa eläintä. Hän esittää pupua, se arvataan nopeasti.
- 3 Aikuinen sanoo, että nyt onkin ongelma, millaista ääntä pupu pitää. Otto huutaa
- 4 penkiltä: "Puputtaa." Aikuinen myöntää, että niin kai se on. Taavi sanoo,
- 5 että hän on kyllä kuullut, kun pupu kirskuu. Aikuisesta sitä ei voida esittää.
- 6 Lauletaan "Minä olen pupu, ja osaan puputtaa". Laulun aikana Laura vielä loikkii
- 7 pupuna lattialla. Venla kommentoi laulun jälkeen: "Miksei sanota, että osaan
- 8 jänistää." Seuraavaksi esittäjäksi aikuinen valitsee Irinan. Irina esittää matoa.
- 9 Venla arvaa sen. Aikuinen on jo lopettamassa leikkiä. Monta peukkua on yl-
- 10 häällä. Venla sanoo, että hän tietäisi vielä yhden hyvän. Venlalla ei ole peukku
- 11 pystyssä. Aikuinen: "No tule sitten." Venla: "Tää voi näyttää vähän hiireltä, mutta
- 12 tää ei oo." Aikuinen kehottaa vain esittämään, ei saa antaa liikaa vinkkejä. Ven-
- 13 la esittää gerbiiliä. Laura arvaa oikein. H35

Leikin ideaan kuuluu, että arvoituksen ratkettua siihen vastataan eläimen ääntelyä mukailevalla laululla. Pupu on tässä mielessä hankala eläin. Oton hauska ja laulurytmiin sopiva idea äänestä perustuu sanaleikkiin (rivit 4–5). Opettaja tarttuu tähän. Oton ehdotus ohittaa Taavin ehdotuksen, joka kuitenkin lienee lähempänä jäniksen todellista ääntelyä (rivit 5–6). Oton aloittama sanoilla leikitely saa esityksen jälkeen Venlan jatkamaan jänikseen liittyvien kielikuvien kehittelyä (rivit 8–9). Näitä ideoita Otto ja Venla esittävät ilman, että opettajalta pyydetäisiin erillistä puheenvuoroa. Aamupiirin edetessä Venla puhuu itselleen esitysvuoron ohi hiljaisten peukkujen, joiden haltijat myös pyrkivät esiintymään (rivit 10–12). Opettaja on jo lopettamassa leikkiä, kun Venla saa hänet vakuuttuneeksi siitä, että hänen ideansa on vielä esittämisen arvoinen.

Esimerkkitalanteen keskustelussa on *kaksi tasoa*, joista ensimmäinen noudattelee mekaanisesti ryhmän yhteistä leikkiä ja siinä olevia pyydettyjen esitys- ja vastausvuorojen sääntöjä. Toinen taso, jolla Otto ja Venla käyvät keskustelua

opettajan kanssa, on edellisen yläpuolella ja sillä neuvotellaan, miten leikki ja lopulta koko tilanne toteutetaan. Keskustelussa tuotetut kaksi tasoa toteuttavat kentän kaksi piirrettä: toisaalta pelin, jossa käytetään ja lisätään pääomia, ja toisaalta kenttää määrittelevän neuvottelun vallasta vaikuttaa kenttään (Bourdieu & Wacquant 1995, 126). Pääomien käyttämistä ja lisäämistä tapahtuu esimerkkitalanteessa leikkiin osallistuvien kesken. Kentän määrittelyä ja neuvottelua valasta puolestaan käydään vapaasti keskustellen ja ideoiden aikuisen ja muuttaman lapsen välillä. Keskusteleminen aikuisen kanssa näissä tilanteissa ei ole siis vain osallistumista siihen, mitä lapsille tarjotaan, vaan sen määrittämistä, mitä tilanteessa tehdään. Samalla määritellään osallistujien asemia, kenen ideat tulevat kuulluiksi, ja neuvotellaan siitä, mikä on arvokasta ja huomioitua tällä kentällä. Tällöin määritellään koko ryhmän tasolla tapahtuvaa toimintaa, ei vain sitä, miten yksittäinen lapsi voi olla toiminnassa mukana. Edellä olleessa esimerkkitalanteessa molemmat Otto ja Venla tuottavat toimintaan puheella sisältöjä, jotka vaikuttavat koko ryhmän toimintaan. Osoituksena siitä, että keskusteluissakin on *koko ajan käynnissä kentän peli*, voi pitää sitä, että monesti keskustelut saavat muotoja, joissa puheenvuorojen pyytämistä ja antamista ei enää noudatetakaan, vaan keskustelu lapsen ja opettajan välillä soljuu vapaana.

Vapaa aamupiirikeskustelu on kuulumiskeskustelujen rajattua toimintaa laajempi ja monimuotoisempi osallistumisareena. Päiväkodin keskustelupääoman rinnalla vaikuttaa *vapaa keskustelupääoma*. Keskustelu rakenteellisena reunaehtona antaa mahdollisuuden tällaisen pääomalajin muotoutumiselle. Siinä missä kuulumiskeskusteluissa päiväkodin keskustelupääoma noudattelee ohjatun toiminnan rakennetta, vapaassa keskustelussa lapset ryhtyvät määrittelemään opettajan kanssa sitä, miten koko tilanne toteutuu. Tämä eittämättä osoittaa, että keskusteluissa tarvitaan ja niissä tuotetaan osallistujille pääomaa. Myös vapaa keskustelupääoma on kulttuurista pääomaa, jonka arvo perustuu siihen, että sen haltijoilla on mahdollisuus vaikuttaa tilanteisiin ja ennen kaikkea siihen, miten resurssit ja asema tulevat tilanteessa huomioiduksi.

Päiväkodin aamupiireissä käytetään kahdenlaista kulttuurista pääomaa, joilla molemmilla lajeilla myös vaikutetaan siihen, mitä päiväkodin arki on. Opettajalla on merkittävä asema lasten pääomien määrittelyssä. Neuvottelu, jota pääomasta käydään, tapahtuu pääosin lasten ja aikuisten välillä siinä, ottavatko aikuiset lapsen resurssit huomioon vai ei. Vaikka aamupiirikeskusteluissa molemmat pääomalajit tuottavat erontekoa lasten välille, lapset eivät käy neuvotteluja suoraan keskenään. Aamupiirit sulautuvat osaksi laajempaa kenttää ja sitä, miten keskustelu päiväkodin rakenteellisena reunaehtona tarjoaa mahdollisuuksia hyödyntää tällä kentällä karttunutta pääomaa. Tarkastelu on toistaiseksi kiinnittynyt vain niihin lapsiin, joilla nämä keskustelupääomat ovat suvereenisti hallussa. Pääoma ei tuottaisi erontekoa, ellei olisi lapsia, joilla tällaista pääomaa on niukasti. Otan siksi seuraavana tarkasteluun lapset, jotka eivät osallistu keskusteluihin omasta aloitteestaan.

Kaikki osallistuminen ryhmän ohjatuissa tilanteissa ei jäseny puheeksi, vaikka osallistuminen määrittyy vahvasti keskustelemisen kautta. Paljon osallistumista tapahtuu ilman, että se saa lainkaan sanallista muotoa. Se, että ryh-

mässä on joitain lapsia, jotka eivät tule näkyviin keskusteluissa ja saavat luke- makseen nollan puheenvuoroja laskettaessa, ei tarkoita sitä, etteivätkö nämä lapset osallistuisi hiljaisella tavalla. Tuon seuraavaksi esiin kaksi esimerkkiä hiljaisten lasten toiminnallisesta osallistumisesta:

Aamupiiri

[...] Aikuinen kysyy, onko ryhmässä yhtään lasta, jonka nimi alkaisi p-kirjaimella. Monia peukkuja nousee. Petri on yhtenä. Aikuinen alkaa ääneen pohtia: *"Onkos meillä tällä hetkellä oikeesti yhtään, jonka nimi alkais peellä?"* Kun aikuinen toistaa tätä useampaan kertaan, eikä tunnu itse muistavan, Petri laskee peukkunsa. Muut lapset sanovat Petrin nimen. Aikuinen: *"Petri, totta kai. Anteeksi kun unohdin. Etkö sä muistanut itekään?"* Petri ei vastaa. Aikuinen: *"Onkos muita?"* Lapset sanovat myös poissaolevan Pasiin nimen. [...] H236

Lapset istuvat puolikaassa ja Petrin paikka on aikuisen sivustalla. Tämä vaikuttaa varmaankin siihen, että Petrin vastausyritys jää huomaamatta. Aikuinen ei saa mieleensä sopivia lapsia ryhmästä ja toistelee ääneen omaa pohdintaansa. Tämän jälkeen Petrikin ilmeisesti alkaa epäillä omaa osaamistaan. Hän laskee peukkunsa, kun aikuinen toistelee kysymystään. Muut lapset vastaavat Petrin puolesta ja vasta silloin aikuinen huomaa hänet. Aikuinen pyytää unohdustaan anteeksi ja sen jälkeen kommentillaan nimeää heidät molemmat ikään kuin leikkillisesti huonomuistisiksi. Opettajalle ei todennäköisesti missään vaiheessa selviä, että Petrillä oli peukku ylhäällä heti sen jälkeen, kun kysymys esitettiin. Se mitä tilanteessa puhutaan ääneen, saa Petrin näyttämään osallistumattomalta.

Tilanne korostaa *ääneen* tapahtuvan osallistumisen merkittävyyttä. Pelkkä toiminnallinen osallistuminen ei riitä, vaan lasten pitää saada äänensä kuuluviin. Se, että opettaja ei huomaa tai muista Petriä luo tilaa tulkinnalle, että opettajalla on tietty odotusarvo siitä, ketkä lapsista osallistuvat keskusteluun, keneltä opettaja odottaa saavansa vastauksen. Opettajan toiminta ja kommentti huonomuistisuudesta, anteeksipyyntöstään huolimatta, uusintaa ja vahvistaa Petrin paikkaa ryhmässä hiljaisena ja keskusteluihin osallistumattomana.

Seuraavassa esimerkissä Lasse kuitenkin osoittaa, miten osallistuminen voi olla myös *sanatonta*.

Aamupiiri

[Vuorossa on apulaisten valinta alkaneelle viikolle. MV] Apulaisina ovat Lasse ja Venla. Opettaja kysyy nimilappuja laittaessaan, onko tutunnäköisiä nimiä. Lasse hymyilee, mutta ei sano mitään. Venla on pois, joten opettaja sanoo, että Lasse saa valita jonkun lapsista sijaiseksi, [...] H145

Lassen sanaton hymy, kun oma nimi ilmestyy taululle, osoittaa, että hän on mukana toiminnassa ja seuraa tarkasti, miten tilanne etenee. Taulukkoon kirjautuneet vähäiset osallistumiskerrat keskusteluissa eivät merkitse sitä, että toiminta ei olisi kiinnostavaa. Hymyllä osallistuminen tuo esiin lasten osallistumisen erilaisia muotoja. Osallistuminen voi olla myös äänetöntä ja hyvin hienovaraista. Tässä opettajalle riittää, että Lasse osallistuu hymyllä, kun heidän katseensa kohtaavat.

Kahden edellä esitellyn tilanteen vertailu kuitenkin osoittaa, ettei vähäeleisesti tehty osallistuminen aina tule huomatuksi. Tämä korostaa sitä, että osallistumisen tasavertaisuus toteutuu lopulta keskustelujen kautta. Määräävä rakenne, johon toiminta ohjautuu, muodostuu puhumisesta ja keskusteluihin osallistumisesta. Tasavertaisuuden saavuttaminen edellyttää keskusteluihin osallistumista, mistä syystä tasavertaisuus, jota pyritään toteuttamaan kaikkien lasten samanlaisena toimintana, voikin alkaa näyttää eriarvoisuudelta. Se tasavertaisuus, jota pelkkä osallistuminen äänettöminä peukun nostoina tai katseina edustaa, ei tule ryhmässä näkyväksi tavalla, joka osoittaisi lapsella olevan näissä ryhmätilanteissa erottautumiseen tarvittavaa pääomaa. Eronteko, joka hiljaisesta osallistumisesta seuraa, ei kerrytä osallistumattomien pääomaa, ennemminkin osoittaa niiden niukkuutta ja tästä syystä työntää näitä toimijoita kentällä epäsuotuisaan asemaan suhteessa niihin, jotka hallitsevat kentällä erottautumisen puhumisen ja sen eri pääomamuotojen kautta.

Esiopetuksen laatua arvioivassa raportissa suhtaudutaan varsin kriittisesti aamupiirikäytäntöihin. Lasten toiminta sai arvioitsijat vakuuttumaan, etteivät aamupiirit kiinnosta lapsia ja lisäksi niiden sisältöjä kritisoidaan liian abstrakteiksi. (Hujala ym. 2012, 63–64.) Aamupiirikeskustelujen tarkastelu tuo selvästi esiin, että lasten välillä on suuria eroja siinä, miten aktiivisesti he osallistuvat aamupiirien ohjatuissa tilanteissa. Samoin osallistumistavat ovat varsin erilaisia. Tästä syystä keskustelupääoma jakautuu kahtaalle: päiväkodin normistoa seuraavaan keskustelupääomaan ja laajempaan vapaaseen keskustelupääomaan. Molemmat keskustelupääoman lajit ovat merkittäviä kulttuurisen pääoman muotoja, joilla lapset rakentavat osallistumistaan, mutta myös erottautuvat, päiväkodin ohjatuissa tilanteissa. Aineiston valossa näyttää siltä, että aamupiiri on osalle lapsista hyvin kiinnostava osallistumisareena, kun taas toiset eivät voi osallistua siihen ollenkaan.

Joukossa on joitain, jotka hallitsevat näistä molemmat ja puolestaan joitain lapsia, jotka eivät hallitse kumpaakaan. Tutkimusaineiston avulla ei voida selittää, miksi pääomat joillain lapsilla on hyvin niukkoja, onko kyseessä esimerkiksi lapsen valinta tai kentän toiminnan asettamat liian suuret vaatimukset. Lasse itse selittää haastattelussa omaa käytöstään ja samalla Petrin käytöstä toteamalla, että he ovat keskenään samanlaisia ja heitä yhdistää se, että he molemmat ovat ujoja: *”Kyllä Petriki on vähä ujo, et se ei uskalla sanoa”*. Taju siitä, miten peliin osallistutaan, on Lassella kohdallaan: pitäisi uskaltaa sanoa.

Kulttuurisen pääoman, joka keskusteluihin osallistujalle muodostuu, voi nähdä muuntuvan myös *symboliseksi pääomaksi* (Bourdieu 2000, 187). Lapset, jotka ovat valmiita osallistumaan keskusteluun ja tuomaan omat ajatuksensa ja toiveensa esiin puheen kautta, ovat ryhmässä etulyöntiasemassa. Nimitän tätä puhumisen kautta muodostettua symbolista pääomaa lasten *puhevallaksi*. Lasten käyttämät puheenvuorot johtavat siihen, että he saavat tunnustusta resurssilleen, heidän esittämiään toiveita toteutetaan, he saavat itselleen pyytämiään rooleja ja huomiota, jota vähäpuheiset lapset eivät saa. Aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa olemisen, avaa lasten eteen mahdollisuuksien valikoiman, jossa he itse voivat olla toimijoita, osallistujia. Myös muut resurssit kuin puhuminen

voidaan silloin ottaa käyttöön ja muuntaa pääomaksi, jonka kanssa toimia ja määrittää omaa asemaansa päiväkodissa. Eriarvoistuminen on tässä kohdin ilmeistä. Lapset, jotka eivät osaa, rohkene tai halua käyttää puheenvuoroja ison ryhmän edessä aikuisten kanssa, jäävät helposti ilman niitä mahdollisuuksia, joita puhuville lapsille tarjoutuu. Alla olevassa esimerkissä tulee ilmi niin Lauran kuin Otonkin käyttämä puhevalta vapaina puheenvuoroina ohjatussa tilanteessa.

Lauluhetki

- 1 Vaihdetaan leikkiä opettajaleikkiin, jossa lapset ovat piirissä. Yksi valitaan kes-
- 2 kelle opettajaksi näyttämään, mitä muiden pitää laulun aikana tehdä. Laura
- 3 sanoo, että hän haluaa olla opettaja. Joku sanoo, että Laura on jo saanut olla.
- 4 Laura toistaa kolmesti kovaan ääneen: "En oo ollu." Toistaa tätä vielä silloinkin,
- 5 kun laulu on jo alkanut ja Hilla valittu opettajaksi. Aikuinen ei puutu Lauran
- 6 huutamiseen. Oman vuoronsa jälkeen opettajanroolissa ollut lapsi saa valita
- 7 seuraavan opettajan. Tyttöjen pitää pyytää poikia ja poikien tyttöjä. Hilla pyy-
- 8 tää Ottoa. Otto ei halua. Aikuinen sanoo, että ottaa jonkun sellaisen, jolla on
- 9 peukku ylhäällä. Peukun saavat nostaa vain sellaiset lapset, jotka eivät ole vie-
- 10 lä olleet johtamassa leikkiä. Hilla pyytää seuraavana Henriä. Henri pyytää
- 11 Irinan. Otto valittaa, kun kokoajan vaan hypitään. Aikuinen pyytää, että seu-
- 12 raava opettaja keksisi nyt jotain muuta kuin hyppimistä. Irina valitsee Matin.
- 13 Leikki jatkuu ja Laura sanoo: "Ope, miksei mua oo koskaan otettu." Aikuinen: "En
- 14 tiedä." Laulu jatkuu, kun vuorossa on Aaro hän pyytää Lauran. Laura hyppii
- 15 ympäri yhdellä jalalla. H95

Laura pyytää opettajalta suoraan, että hän pääsisi leikkiin. Joku ryhmässä vastaa näihin Lauran pyyntöihin kritisoidulla, että Laura on jo saanut olla. (Rivit 2-4.) Aineiston perusteella en pysty kommentoimaan tämän kritiikin osuvuutta. Opettaja ei kuitenkaan ota huomioon Lauran pyyntöjä eikä puutu toisten huomautuksiin. Lauran pääsy leikkiin osoittaa jo aiemminkin kuvailtua keskustelujen jaettua luonnetta. Laura suuntaa kommenttinsa opettajalle, mutta tämä ei tarjoa Lauralle pääsyä leikkiin. Sen sijaan keskustelun kuullut Aaro on ensimmäinen poika, joka Lauran kysymyksen jälkeen pääsee valitsemaan seuraavan opettajan leikkiin. (Rivit 13-14.) Hän toteuttaa Lauran toiveen ja näin ollen Laura pääsee kysytyään heti ensimmäisen tilaisuuden tullen mukaan. Vaikka hänen puhevaltansa ei tässä vaikuta opettajan toimintaan, se osoittaa Lauralle luontevaa tapaa toimia ja sitä miten hänen toiveensa tulee kuulluksi lasten keskuudessa. Oton kommentti toimii tilanteessa suorana puhevallan osoituksena (rivi 11-12). Opettaja ohjeistaa ryhmää heti Oton toiveen mukaisesti. Hetkeä myöhemmin, kun Laura lopulta valitaan, hän ei enää noudata tätä annettua ohjeistusta.

Puhevalta, jota lapset käyttävät, haastaa monissa kohdin toiminnan opettajajohtoisuutta. Lapset ottavat käyttöön keskustelurakenteen, joka ryhmässä on. Avaamalla keskustelun he pakottavat myös opettajan määrittelemään sitä, mitä puheella voi saada aikaan. Seuraava esimerkki on poimittu osoittamaan erityisesti sitä, miten puhumisessa on kyse *vallankäytöstä*. Jo se että puhuu, voi tuottaa lapselle etua, vaikka se mistä puhuu ja miten puheenvuorot käyttää, ovat vastoin niitä normeja, joiden noudattamista aikuiset vaalivat. Titan ja Oton toiminta on tässä erityisen huomion kohteena.

Tuokio leikkihuoneessa

Puolet ryhmästä siirtyy jonossa aamupiiristä leikkihuoneeseen. Otto haluaisi itse valita paikkansa, mutta opettaja ohjaa hänet istumaan toisaalle. Oton itse valitsema paikka olisi Titan vieressä. Opettaja istuu sohvalle: *"Katsokaas tänne."* Titta työntää päänsä etukenoon ja tuijottaa kaula pitkänä ja silmät suurina opettajaa, joka kehottaa Tittaa istumaan paikalleen. [...] Opettaja selittää, miten omenat tehdään. Askarteluun liittyy myös pistelynä tehtävä osuus. Otto: *"Pistely on tylsää."* Titta: *"Niinpä."* Titta saa tehtäväkseen jakaa kaikille sakset. Otto puolestaan jakaa kaikille kolme omenaa. [...] H56

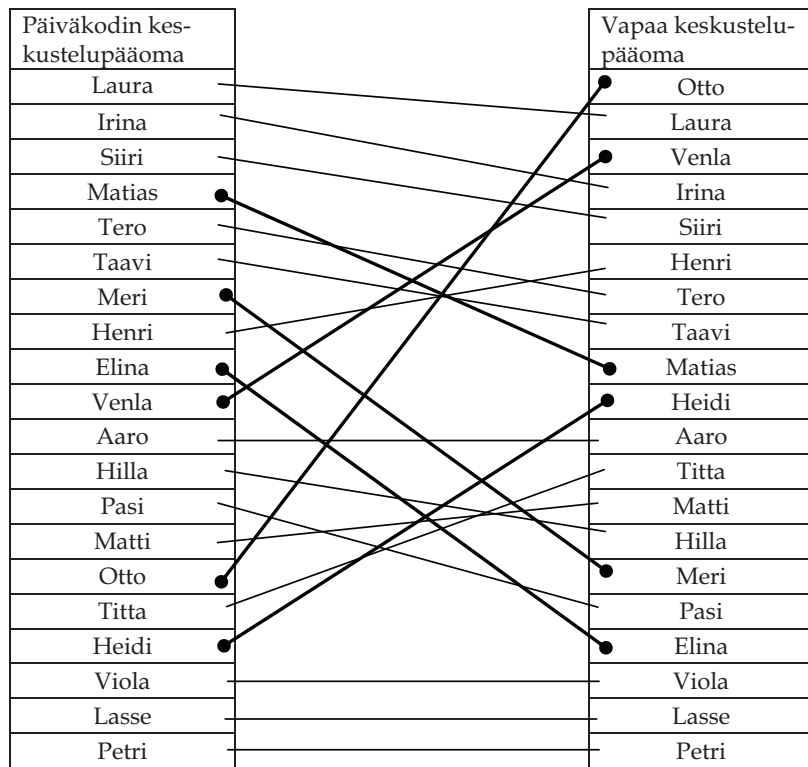
Tuokion aluksi aikuinen ja lapset keskustelevat syksystä ja omenasadon kypsymisestä. Aikuinen puuttuu jo heti alussa sekä Oton että Titan toimiin. Tilanteessa ollaan käynnistämässä askartelua. Kun Otto ja Titta yltyvät arvostelevaan opettajan antamaa tehtävää, he saavat tehtäväkseen toimia opettajan apulaisina. Tällaiset tehtävät ovat lapsista usein haluttuja ja Otto ja Tittakin ryhtyvät jakamaan materiaaleja heti tehtävän saatuaan.

Normin rikkova käytös tuottaa Otolle ja Titalle mahdollisuuden päästä apulaisiksi. Aikuinen tarjoamalla etua ja erityistä osallistumista yhteiseen toimintaan pelaa lapset puolelleen ja mukaan ohjattuun toimintaan. Samalla hän puuttuu orastaviin järjestyshäiriöihin. Lapset käyttävät tilanteessa puhetta valtana, joka tuottaa heille erityisetuja ja mukavaa tekemistä. Puhe tuottaa heille etua siitä huolimatta, että he arvostelevat sitä, mitä ollaan tekemässä. Puhujat ovat osallistujina suvereenia, olipa heidän osallistuminen sitten päiväkodin osallistumisnormiston mukaista tai ei.

7.3 Lasten asemat ohjatun toiminnan kentällä

Päiväkodin aamupiireissä vaikuttavia keskustelupääoman muotoja on lapsilla hallussaan eri määrät erilaisina yhdistelminä. Tätä kautta lapsille muodostuvat asemat ohjatun toiminnan kentällä. Asemat vaikuttavat siihen, millaiseksi vuorovaikutus muodostuu ja miten kunkin viesti vastaanotetaan. Vastaanotto riippuu paljolti toimijoiden välisten suhteiden objektiivisesta rakenteesta ja siitä millaisiin asemiin toimijat sijoittuvat suhteessa toisiinsa. (Bourdieu 1977, 25.)

Erot, joita päiväkotikeskustelujen kautta syntyy, muodostuvat osallistumisen tavan ja osallistumattomuuden kautta. Selvimmin toisistaan eroavat osallistuvat ja osallistumattomat lapset. Mutta osallistuvat lapset eroavat myös siinä, miten heidän osallistumisensa rakentuu, painottuuko siinä osallistuminen ennemminkin tiettyä rakennetta noudattavaan keskusteluun (päiväkodin keskustelupääoma) vai onko osallistuminen monipuolista ja erilaisia normitettuja tapoja rikkovaa (vapaa keskustelupääoma). Näistä erotteluista rakentuu kenttä, jolla päiväkodin ohjatuissa tilanteissa kamppaillaan. Kuviossa 3 on asetettu vierekkäin kaksi keskustelupääoman muotoa ja lasten järjestys sen mukaan, miten aktiivisia he ovat kummankin pääomalajin käyttäjinä. Kuvion tiedot on poimitu taulukoista 2 ja 3. Kaksi saraketta yhdistävillä viivoilla kuviossa osoitetaan, miten lasten paikat liikkuvat kahden pääomamuodon välisessä järjestyksessä.

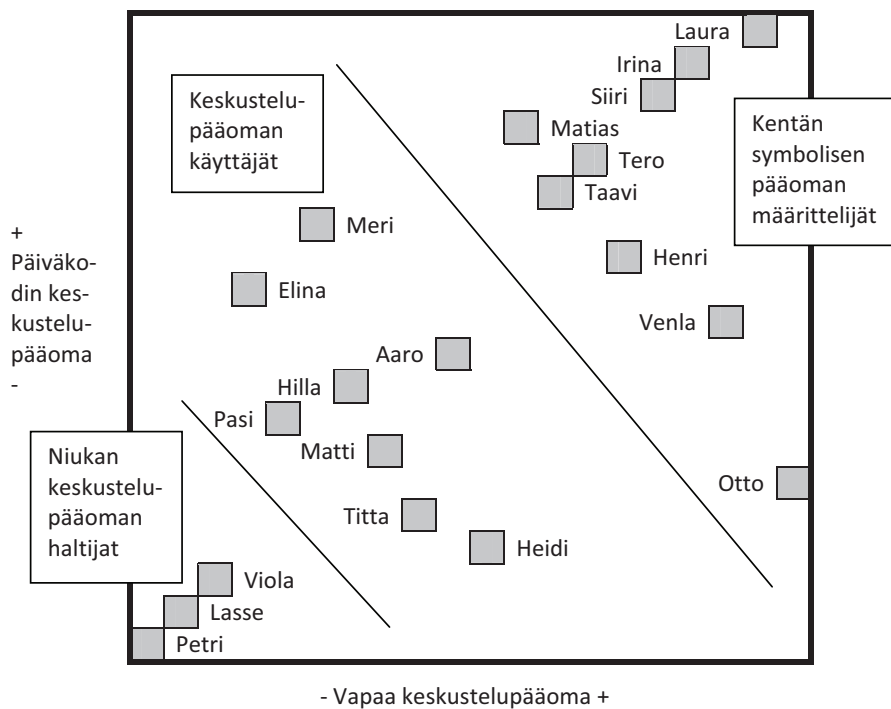


KUVIO 3 Keskustelupääoman lajit ja muutokset lasten keskinäisessä järjestyksessä

Päiväkodin keskustelupääomaa paljon hallitsevilla Lauralla, Irinalla ja Siirillä on myös vapaata keskustelupääomaa. Vapaata keskustelupääomaa ryhmässä on kuitenkin erityisesti Otolla. Oton aktiivisuus näyttäytyy aivan erilaisena, kun ohjatusta ja sisällöltään rajatusta kuulumiskeskustelusta ja päiväkodin keskustelupääomasta siirrytään yleiseen aamupiirikeskusteluun ja vapaan keskustelupääoman hyödyntämiseen. Venla kipuaa myös ylöspäin taulukon aktiivisuuslukemissa ja samaa tapahtuu Heidän osallistumisessa. Matias, Meri ja Elina puolestaan menettävät sijoituksensa. Heidän osallistumisensa muuttuu paljon vähäisemmäksi, kun tarkastellaan kaikkia aamupiireissä käytyjä keskusteluja. Ryhmässä on siis joitain lapsia, joiden asema keskustelupääoman haltijana muuttuu merkittävästi, kun pääomalaji vaihtuu. Suurin osa (12 lasta) hallitsee molempia pääomalajeja kutakuinkin samalla tavalla ja heidän paikkansa ei keskinäisessä järjestyksessä muutu olennaisesti.

Suurimmat muutokset, joita kahdessa eri tarkastelussa tapahtuu, tuovat esiin, että ryhmässä on lapsia, joiden osallistuminen painottuu yksinomaan joko ohjattuihin tai oma-aloitteisiin keskusteluihin. Ryhmässä on myös sellaisia lapsia, jotka osallistuvat kaikkeen keskusteluun, noudattipa se sitten tiettyä toistuvaa mallia tai tilanteellisesti vaihtelevaa toteutusta, ja samalla on lapsia, jotka eivät osallistu keskusteluihin, toteutettiinpa ne miten tahansa.

Keskustelupääoman eri muotojen hallinta tuottaa lapsille aseman päiväkodin kentällä. Lasten asemat ohjatussa toiminnassa rakentuvat siitä, miten he näitä pääomia pystyvät hyödyntämään. Neuvottelu, joka pääomien ympärille rakentuu, koskee ennen kaikkea niitä mahdollisuuksia, jota pääomaa käyttämällä voidaan saavuttaa, siis sitä mitä puhevalta symbolisena pääomana haltijalleen tuottaa. Jatkan lasten osallistumisen tarkastelua seuraavana asettamalla lapset edellä esiteltyjen kahden keskustelutavan mukaisessa järjestyksessä kaksiulotteiseen kuvioon (kuvio 4). Lapsen paikka määräytyy hänen kummankin pääomalajin keskinäisessä järjestyksessä saamien sijoitusten leikkauspisteeseen. Kuvio muodostuu kahden akselin suhteen. Lasten osallistuminen aamupiireissä jakautuu sekä ohjattuun keskusteluun että vapaaseen keskusteluun osallistumiseen.



KUVIO 4 Lasten asemat ohjatun toiminnan kentällä ja kentän pelin rakentuminen

Lasten sijoittumiset kuvioon osoittavat heille muodostuneita asemia suhteessa toisiinsa sen mukaan, miten paljon heillä on keskustelupääoman kahta eri lajia hallussaan. Kuvioista on rajattu kolme eri aluetta kuvaamaan sitä, miten kentän peli toteutuu. Paljon osallistuvat lapset tuottavat osallistumisellaan myös kentän pelin ja määrittelevät sitä, miten kenttä toimii. Tästä syystä joukko on nimetty *kentän symbolisen pääoman määrittelijöiksi*. Nämä lapset ovat aktiivisissa suhteissa aikuisiin ja käyvät sitä kautta tärkeitä kenttää määrittäviä neuvotteluja siitä, miten lapset voivat osallistua ja miten toiminta toteutuu. Näiden tyttö-

jen ja poikien toimesta käydään neuvottelut, joissa määritty keskustelupääoman luonne. Kentän määrittelijöillä on hallussaan puhevaltaa eli kentän symbolista pääomaa. Mitä lähempänä kuvion oikeaa reunaa lapsen paikka on, sitä enemmän lapsen toiminnassa voi huomata puhevallalle rakentuvaa vaikuttamista. Siis lapsi tulee huomatuksi puhuessaan, hänen puheenvuoroilleen on tilaa ryhmässä, ne tulevat kuulluiksi ja puheen kautta he tuottavat itselleen alati lisää arvostusta ja vaikutusmahdollisuuksia. Toiminnassa on odotusarvo, että nämä lapset käyttävät puheenvuoroja ja osallistuvat keskusteluihin, joita ryhmässä käydään. Keskustelut tarjoavat näille lapsille jatkuvasti mahdollisuuksia vahvistaa puhevaltaansa.

Tässä kentän määrittelijöiden ryhmässä on sekä ohjatuissa tilanteissa aktiivisesti toimivia päiväkodin keskustelupääoman haltijoita että omaaloitteisesti toimivia vapaan keskustelupääoman haltijoita. Näistä viimeiseen joukkoon sijoittuvat Otto ja Venla. Oton paikka kuviossa eroaa huomattavasti muista lapsista. Hänen osallistumisensa tapahtuu ennen kaikkea keskustelemalla opettajan kanssa, usein vielä niin, että hän itse on keskustelussa aloitteellinen ja valitsee aiheen. Venla puolestaan on mukana ohjatussa toiminnassa ja pyrkii aktiivisesti osallistumaan siihen. Pääosa hänen osallistumisestaan tapahtuu omaaloitteisesti ja itseohjautuvasti. Myös muille aktiivisten joukkoon kuuluvilla lapsilla on tuttua vaihdella keskustelupääoman lajia, edistääkseen osallistumistaan. He tunnistavat sekä ohjatun että vapaan osallistumisen tavat ja osaavat käyttää näitä osana kentän peliä.

Keskustelupääoman käyttäjät -joukkoon sijoittuvat ne lapset, jotka aktiivisuudessaan jäivät edellisestä ryhmästä, mutta kuitenkin sekä osallistuvat että toimivat itseohjautuvasti. Heillä on hallussaan päiväkodin ohjatussa toiminnassa tarvittavaa keskustelupääomaa, jonka avulla he voivat osallistua. Heidän osallistumisensa on lähinnä pääomien käyttöä ja lisäämistä sen sijaan, että se määritteli kenttää uudella tavalla. Tähän joukkoon kuuluvat tytöt Meri ja Elina esimerkiksi osallistuvat erityisesti silloin, kun toiminnalla on selkeä opettajan johtama rakenne. He osallistuvat tuttuihin, samoina toistuviin osiin ohjattua toimintaa, mutta eivät ole näkyvässä roolissa keskusteluissa, joita käydään päiväkohtaisista aiheista. Titta ja Heidi puolestaan ovat tässä ryhmässä tyttöjä, joiden osallistumisessa on painotus vapaaseen keskustelupääomaan. He saavat osakseen myös negatiivista huomiota ohjattua toimintaa haastavasta käytöksestä, mutta heille ei muodostu puhevaltaa ryhmässä.

Vähiten osallistuvia joukko on kuviossa nimetty *niukan keskustelupääoman haltijoiksi*. Tähän joukkoon sijoittuvien lasten osallistuminen keskustelupääoman käyttöön on vähäistä. Osallistumisen muodoista heillä toteutuu lähinnä vain osallistumisen pakollinen osuus. Lapsilla on aktiivisuutta, joka tulee näkyviin pienissä lähes huomaamattomissa hetkissä, mutta heiltä puuttuu osallistumisessa tarvittavat keskustelupääomat. Heidän pääomansa eivät päiväkodin aamupiireissä kohtaa kenttää, jolle he voisivat osallistua. Tarkastelut osoittavat, että passiivisuus on osin lasten itsensä tekemä valinta olla osallistumatta, mutta samalla se on myös suhteissa tuotettua passivointia.

7.4 Ohjatun toiminnan kentän logiikka

Osallistuessaan päiväkodin aamupiireihin lapset tekevät samalla työtä, joka johtaa heidän asemansa määrittymiseen aikuisten ja lasten jakamalla kentällä esiopetusryhmässä. Aamupiirissä istutaan laulusalin seiniä kiertävillä penkeillä niin, että jokaisella osallistujalla on näköyhteys toisiinsa. Niin osallistuminen kuin osallistumattomuuskin on näkyvää koko muulle ryhmälle. Tilanteelle luodut rakenteet ohjaavat lapsia nimenomaan kertomaan resursseistaan. Lasten ensisijaisena vuorovaikutuskumppanina on opettaja, jonka kanssa keskustellaan. Tällöin keskustelemalla osallistumisen osaaminen on merkittävää.

Omista resursseista kertomista ja valmiutta puhua arvostetaan hyvin paljon päiväkodin kentällä, jossa lapset toimivat. Myös muut tutkijat ovat havainneet puhumisen ja sanallistamisen merkityksen bourdieulaisella kentällä. Emirbayer ja Williams (2005, 708) totesivat, että sosiaalihuollon institutionaalisella kentällä asiakkaiden vuorovaikutustavat vaikuttivat huomattavasti siihen, millaiseen asemaan asiakas kentällä päätyi. Päiväkotitutkimuksen kontekstissa Palludan (2007, 79, 88) totesi aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksesta, että puhuminen ja se miten se kullakin lapsella toteutui, oli erottelevaa ja ratkaisevan tärkeää lapsen kannalta. Puhumisella on osallistumisessa huomattava vaikutus. Erityisesti se vaikuttaa siihen, millaisen aseman lapsi voi saada ja lasten toimet hyväksytään myös helpommin, kun lapsi pystyy ne puheella perustelemaan tai selittämään. Puheen ja keskustelujen kautta luotu asema antaa vapautta ja arvoa osallistumiselle.

Ohjatun toiminnan kentällä on jännite, joka syntyy sitä, että opettajat tuottavat sinne ohjatulla toiminnalla tietyn sisällön, johon lasten oma toiminta törmää. Aikuisten suunnasta tarkasteltuna kentän peli on rakennettu hyvin yksinkertaisen logiikan varaan: toiminta on tarkoitettu etenemään aikuisen johdossa, keskustellen ja toiminnan osalta kaikkia samalla tavalla osallistaen. Tätä logiikkaa noudattavat pelaajat käyttävät päiväkodin keskustelupääomaa ja heidän strategiansa on säilyttää kenttää. Samalla näin pelaavat toimijat saavat pääomalleen kentän valtaapitävien eli aikuisten arvostuksen. Mutta koko kentän logiikaksi tämä ei yksin riitä, sillä kentällä on toimijoita, joiden osallistumisstrategia lähtökohtaisesti pyrkii *muuttamaan kenttää ja pelaajien voimasuhteita*. Kentän logiikka monimutkaistuu lasten toiminnasta, siitä että osallistuminen ei ole vain opettajalle puhumista, vaan ryhmän suhteissa olemista ja sitä kautta myös valan määrittelyä ryhmässä.

Keskustelupääoman muotojen käytön ja niiden vaikuttavuuden välille muodostuu jännite. Päiväkodin keskustelupääoma on tiukemmin sidottu päiväkodin ohjattuihin tilanteisiin kuin vapaa keskustelupääoma. Päiväkodin keskustelupääoman hallinta tuottaa lapselle kuitenkin asemaa, joka peilautuu päiväkodin muillakin kentillä. Vapaa keskustelupääoma ja sen hallinta läpäisee päiväkodissa koko toimintaa, koska se kätkee sisäänsä symbolista valtaa, jota nimitän puhevallaksi. Sen avulla erottaudutaan keskusteluissa ja sitä kautta keskusteluihin osallistumisesta ja osallistumattomuudesta muodostuu kentällä

eriarvoistava tekijä. Vapaan keskustelupääoman haltijoilla on oikeus sanoa, mikä on arvokasta tällä kentällä ja sitä kautta he tässä pienessä yhteisössä alustavat itselleen vahvan aseman myös muilla päiväkodin kentillä.

Opettajan asema toiminnan ohjaajana on monella tapaa merkittävä. *Kentän symbolisen pääoman määrittäjöille* on muodostunut asema, jossa he ovat aikuisen pääasiallisia vuorovaikutuskumppaneita. Monet toimivat *keskustelupääoman käyttäjinä* ja ovat enemmän kuulijoina ja seuraajina kuin aktiivisina osallistujina aamupiireissä. Ryhmässä *niukan keskustelupääoman haltijat* osallistuvat harvoin. He eivät tee omia avauksia, mutta vastaavat heille esitettyihin kysymyksiin ja osallistuivat muutenkin omalla vuorollaan. Tämä osoittaa, että lapset asettuvat aamupiireissä erilaisiin asemiin suhteessa toiminnan sisältöön ja ohjaavaan opettajaan. Asemat eivät ole yksinomaan lapsen itselleen ottamia, vaan vuorovaikutuksessa, suhteessa rakentuvia. Opettajien toiminta osaltaan vahvistaa tai muodostaa erotteluja, joita suhteissa syntyy.

Joidenkin lasten osallistuminen ryhmässä on näkyvää, mutta tapahtuu pääosin vapaissa keskusteluissa. Joillekin lapsille taas ohjatun toiminnan keskustelurakenne on tärkeä ja mieluisa osallistumisen väylä. Tässä luvussa tehty kenttätarkastelu osoittaa, että ohjatuissa tilanteissa on paljon neuvoteltavuutta, jonka osa lapsista tunnistaa. Näille lapsille, jotka neuvottelevat aikuisten kanssa ja käyvät epävirallisia keskusteluja, muodostuu puhevaltaa, jota aikuisetkaan eivät voi sivuuttaa. Ne, joilla on puhevaltaa, tekevät muita ryhmäläisiä enemmän aktiivisesti aloitteita aikuisten suuntaan ja vaikuttavat näiden tekemiin valintoihin.

Lasten osallistuminen ei ole samanlaista, vaan lapsen luontevaksi kokema tapa osallistua ohjaa, millaiseen asemaan lapsi päiväkodin kentällä asettuu. Lapset pyrkivät tuottamaan eroja tavoitellessaan edullista asemaa ryhmässä, mutta kentän tarjoamat osallistumisen rakenteet jo sinällään tuottavat eriarvoisuutta. Osallistuminen on valikoitunutta ja tuottaa eroja lasten välille, kun osallistuminen jakautuu epätasaisesti ryhmässä. Keskustelujen ulkopuolelle jääminen koko ryhmän yhteisellä kentällä työntää joitain lapsia syrjään toiminnasta, jota aikuiset ohjaavat. Toisaalta ohjattu toiminta ei ole ainoa osallistumisen paikka esiopetusryhmässä. Lapsille, jotka eivät ole aktiivisia ohjatussa toiminnassa, voivatkin muut arenat, kuten leikki ja lasten keskinäinen toiminta olla merkittävämpiä.

Puhueessaan lapset vahvistavat sekä omaa asemaansa että kenttää ja sen toimintaa: mikä siellä on tärkeää ja mahdollista. Tästä syystä puhe toimii kentällä monin tavoin sekä puhujien itsensä että kentän pelin kannalta. Puhujien pääoma lisääntyy ja asema vahvistuu ja keskustelu toimintana, osana kentän peliä, määrittelee ja suojelee sitä, miten peliä pelataan. Puheen tehokkuus ei ole vain sanoissa, vaan myös sanojassa. Sanojan asema kentällä antaa sanoille painoarvon. Sanat sanotaan kentällä tietystä asemasta käsin. Silloin samatkin sanat voivat saada monenlaisia merkityksiä ja vastaanotto on erilaista.

Bourdieu käyttää omissa kirjoituksissaan ilmaisua kielelliset markkinat. Tällä hän viittaa siihen, että puheenvuoron arvo määrittyy puhujan mukaan. Vaikka toimijalla on puhumiseen vaadittavat taidot, voi kenttä määrittää hänet

puhujana epäpäteväksi. Kielellinen kompetenssi on sidoksissa kentän valtarakenteisiin, mikä erottelee puhujat ja heidän viestinsä tärkeyden. Kieli on yksi sosiaalisen eronteon välineistä. (Bourdieu 1991b, 54–55.) Hiljaiset lapset, ne jotka eivät tuo itseään puhumalla esille, voivat jäädä sen vuoksi huomiotta ja muuttua ryhmässä näkymättömiksi (Holkeri-Rinkinen 2009, 217; myös Devine 2009, 530). Vastaavasti taas lapset, joilla on ryhmässä valtaa, voidaan nähdä ryhmässä ”lasten äänenä”. Tällöin kysymyksesä jää, kenen ”äänen” nämä lapset saavat kuulumaan: omansa vai koko ryhmän?

Keskustelulle rakentuva päiväkodin toiminta kuitenkin edellyttää, että lapset pelaavat tätä kentän peliä eli osallistuvat keskusteluihin. Vaikka kaikki eivät näin toimisi, toiminnan etenemisen kannalta on välttämätöntä että ryhmässä on osallistuvia lapsia. Osallistuessaan he ovat merkittävässä roolissa toiminnan sisällön tuottamisen kannalta. Samalla keskusteleminen rakenteellisesti eriarvoistaa lapsia päiväkodissa. Näin on pitkälti siitä syystä, että keskusteleminen ei ole ainoa logiikka, jota kenttä seuraa. Sen rinnalla oletettu tasavertainen samanlainen osallistuminen esiin eron, kun kaikki lapset eivät olekaan mukana keskusteluissa.

8 LASTEN KENTTÄ

Päiväkotiryhmässä muodostuu valtava määrä sosiaalisia suhteita. Kahdenkymmenen lapsen esiopetusryhmässä on 380 lasten välistä suhdetta. Jokaisen lapsen suhteet toisiin lapsiin ovat erilaisia. Näistä kaverisuhteista käydään päivittäin neuvotteluja, jotka pitävät niin lapset kuin suhteetkin liikkeessä. Samalla punoutuu jokaiselle osallistujalle oma sosiaalinen verkosto ja asema koko ryhmän suhdeverkostossa.

Tässä luvussa kuvaan lasten keskinäisen sosiaalisen järjestyksen muotoutumista lasten välisinä kaverisuhteina ja lapsille muodostuvina verkostoina. Analyysin lähtökohtana on selvittää, mikä erottelee lapsia keskinäisissä suhteissa ja miten lapset osallistuvat siinä sosiaalisessa tilassa, joka heidän välisistään suhteista muodostuu. Näin määrittyy *lasten kenttä*. Tarkastelussa pidän kiinni kaikkien lasten yhdessä muodostamasta lasten keskinäisestä sosiaalisesta tilasta. Sen vuoksi pyrin tuomaan esiin yksittäisen lapsen suhteet ja toiminnan aina koko ryhmän suhteiden kautta. Koko ryhmän tasolla toteutettu käsittely näkyy myös siinä, millaisia pääomia analyysi tuo esiin lasten kentältä. Lasten kenttä ryhmän toiminnan tasolla on melko abstrakti osallistumisen areena, jossa kaikki eivät suinkaan jaa kaikkea yhteistä toimintaa. Sen sijaan jakamisen kohteena on arvostus ja sen perusteella määräytyvät asemat.

Lapsiryhmästä muodostuva jättimäinen sosiaalisten suhteiden paletti toteuttaa bourdieulaiselle kentälle tyypillisen piirteen: kaikki suhteet ovat mahdollisia, mutta kaikki eivät toteudu. Kaikki lapset eivät solmi suhteita keskenään ja lasten verkostot muodostuvat erilaisiksi. Lapsiryhmässä alkaa tapahtua erotteluja ja erottautumisia sen mukaan, ketkä ovat kavereita keskenään. Kentälle syntyy jännitteitä. Vetävät ja työntävät voimat näkyvät konkreettisesti suhteissa, joita lasten välille muodostuu tai jää muodostumatta. Se keitä verkostoon kuuluu, erottelee jo lähtökohtaisesti lapsia lähemmäs ja kauemmas toisistaan. Tässä toteutuu samanlaisuuden ja erilaisuuden tunnistaminen lasten kesken.

Päiväkodissa lasten sosiaalisia suhteita koskevien valintojen ytimen muodostavat leikkitalanteissa tehdyt kaverivalinnat. Tällöin lapset valitsevat seuransa pääsääntöisesti itse ilman, että aikuiset vaikuttavat näihin päätöksiin. Tästä alkaa *lasten kentän peli*, jossa keskeiseksi nousee se, millaisia kaverisuhteita lap-

selle muodostuu. Lasten keskinäinen kenttä on ennen kaikkea sosiaalisten suhteiden kenttä, jossa suhteet ja verkostot, joita lapset onnistuvat luomaan, ovat ensisijaisia. Sosiaalisilla suhteilla on merkittävä arvo; muiden resurssien arvo pääomana määrittyy sosiaalisten suhteiden myötä. Arjen toiminnan tasolla tämä tarkoittaa, että asema määrittää, toimivatko lapsen hallussa olevat resurssit, esimerkiksi taidot ja tavarat, pääomana lasten keskinäisissä suhteissa.

Anja-Riitta Lehtinen (2000, 188) on todennut lasten välisiä neuvotteluja päiväkodissa selvittäneessä tutkimuksessaan, että lapset pystyvät sosiaalisten suhteiden tuottamalla sosiaalisella pääomalla kompensoimaan monin tavoin muiden pääomien puutteita. Sukellus tutkimuspäiväkodin sosiaalisten suhteiden maailmaan vahvistaa tämän tuloksen. Kentän keskeisimmät neuvottelut käydään sosiaalisen pääoman ympärillä. Se, että sosiaalinen pääoma on aina myös symbolista pääomaa (Bourdieu 1986, 257), tekee suhteista merkityksellisiä arvostuksen, aseman ja vallan näkökulmasta. Tästä syystä sosiaalinen pääoma kietoutuu lasten välisissä suhteissa läheisesti yhteen suosion kanssa. Päiväkodissa lapset rakentavat asemaansa kenttien yhteisissä. Erottelut, joita ohjatun toiminnan kentällä tehdään, vaikuttavat lasten keskinäiseen kenttään ja päinvastoin. Kentät ovat lapsille läsnä samanaikaisesti.

Tässä luvussa lasten kentän, verkostojen ja keskinäisen sosiaalisen maailman tarkastelu keskittyy lasten leikeissä ja vapaassa toiminnassa tekemiin kaverivalintoihin. Tavoitteena on erilaisten tulokulmien avulla osoittaa, miten lapsiryhmässä muodostuu kentän peli sosiaalisen suosion ympärille. Tarkastelu alkaa lapsiryhmän muodostamasta verkostosta.

Lasten sosiaalisia suhteita ja sitä kautta muodostuvaa sosiaalista pääomaa on analyysissä tarkasteltu ajallisesti eri vaiheissa ja teknisesti eri tavoin. Ensimmäinen analyttinen ymmärrys lasten välisistä suhteista muodostui päiväkodin arjessa, osana havainnointia. Tekstinä olevan aineiston äärellä olen sekä laskenut että lukenut lasten kohtaamisia. Näiden vaiheiden kautta lasten muodostamasta sosiaalisesta verkostosta, lasten asemista suhteessa toisiinsa ja lasten sosiaalisesta pääomasta on muodostunut ymmärrys, jonka esittelen tässä luvussa. Relationaalista aineistoa on ollut mahdollista analysoida niin valintojen määrän kuin suhteiden laadun osalta. Ne tuottavat kaksi erilaista verkostanalyysia. Suhteiden määrä ja verkostojen laajuus kuvaavat sitä, miten kukin lapsi osallistuu lasten keskinäiselle kentälle, mutta ne eivät kuitenkaan riitä selittämään kokonaan lasten asemaa keskinäisten sosiaalisten suhteiden kentällä. Tästä syystä tarkastelen erikseen, keitä lasten verkostoihin kuuluu.

8.1 Lapsiryhmä verkostona

Lapsiryhmä on verkosto, jossa jokaisen lapsen osallistuminen sosiaalisiin suhteisiin tapahtuu yksilöllisellä tavalla. Lapselle muodostuva oma ystävä- ja leikkiverkosto on se, jossa lapsen osallistuminen keskinäisiin suhteisiin käytännössä toteutuu. Huolimatta siitä, että esiopetusryhmässä kaikkien lasten suhteet ovat potentiaalisina olemassa, lasten verkostot osoittavat, missä määrin ja miltä

osin nämä suhteet toteutuvat. Verkostojen kautta on mahdollista selvittää, millaista lasten osallistuminen keskinäisiin suhteisiin on ja millaisiin asemiin lapset kentällä sijoittuvat suhteessa toisiinsa. Verkosto luo kuvan, miten paljon lapsella on ryhmässä suhteita ja miten hän tällä lasten keskinäisellä kentällä liikkuu. Samalla verkosto tuo esiin, millaisessa laajuudessa lapsen mahdollisuudet hankkia ja käyttää pääomiaan toteutuu. Se, että voi valita kaverinsa ja tulee itse valituksi, on osoitus suosiosta. Näin sosiaalisten valintojen määrä on yksi osoitus myös sosiaalisesta pääomasta, jota lapset valinnoillaan tuottavat sekä itselleen että toinen toisilleen.

Lasten verkostojen ja sosiaalisten suhteiden avaamiseksi aineistosta on laskettu kaikki lasten väliset valinnat, jotka ovat johtaneet yhteiseen toimintaan tai leikkiin. Valinnaksi kutsutaan siis tässä lapsille muodostuvaa yhteistä toimintaa. Toiminta itsessään saattaa monesti tuottaa valinnan niin, että vasta toiminnan käynnistyttyä lapset sopivat vievänsä tilannetta eteenpäin yhdessä (ks. Strandell 1995, Vuorisalo 2009). Valintaa ei aina tehdä tietoisesti ja harkiten, vaan sen mukaan, mikä koetaan suhteissa luontevaksi ja mikä tuntuu mahdolliselta, jolloin samalla on kyse kentän pelin kannalta keskeisistä toimista.

Kaikki aineistoon tallentuneet vapaissa leikki-tilanteissa tehdyt kaverivalinnat on koottu taulukkoon 4. Useamman lapsen muodostamissa ryhmissä kaikki ryhmässä leikkineet lapset on merkitty kukin erikseen toistensa valinnaksi. Lapsilla oli tämän lisäksi niin aineistossa kuin havainnoinnin ulkopuolellakin kontakteja toisiinsa esimerkiksi ohjatuissa tilanteissa. Lasten välisten valintojen jääminen tässä taulukossa lukemaan nolla ei siis osoita, ettei näiden lasten välillä olisi lainkaan vuorovaikutusta. Sen sijaan keskinäisen yhteyden niukkuudesta lukema kuitenkin kertoo. Aineistoa ei ole painotettu lasten poissaolojen suhteen. Tällainen painotettu laskelma olisi ollut mahdollista tehdä, mutta pelkkä laskennallinen painottaminen ei olisi tuonut esiin poissaolojen vaikutusta suhteiden laatuun. Juuri suhteiden laatu on suurin puute, josta lasten suhteiden kuvaus lukuina tarkasteltuna kärsii. Puutteena on se, että taulukossa suhteet näyttävät hyvin staattisilta. Arjessa suhteet kuitenkin elävät ja muuttuvat. Taulukko ei tuo näkyviin esimerkiksi suhteissa tapahtuvaa ajallista muutosta, jota joidenkin lasten kaverivalinnoissa saattoi havaita lukuvuoden mittaan selvästi tapahtuvan.

Puutteistaan huolimatta taulukointi antaa kokonaiskuvan lasten välille muodostuvasta suhteiden verkostosta ja siitä, miten verkostot muodostuvat. Lukujen avulla on mahdollista kuvata sosiaalisten valintojen suuntaa ja lasten verkostojen laajuutta. Luvut näyttävät, millainen kokonaisuus ryhmän sosiaalisista suhteista muodostuu. Koska määrällisessä tarkastelussa on edellä mainittuja puutteita, taulukon jokaista yksittäistä ruutua ei sinällään tarkastella merkittävänä, vaan tulkinta muodostuu kokonaisuudesta ja saa tuekseen aineisto-esimerkkejä, jotka valaisevat suhteiden laatua. Otan seuraavana taulukosta lähempään tarkasteluun lasten välisten valintojen vastavuoroisuuden ja verkoston laajuuden. Näiden ulottuvuuksien kautta hahmottuu, millaisia piirteitä lasten tekemillä kaverivalinnoilla on ja miten ne eroavat toisistaan.

TAULUKKO 4 Lasten keskinäiset valinnat vapaissa leikki-tilanteissa.

Lapsen tekemät kaverivalinnat päiväkodin vapaissa leikki-tilanteissa

	Aaro	Elina	Heidi	Henri	Hilla	Irina	Lasse	Laura	Matias	Matti	Meri	Otto	Pasi	Petri	Siiri	Taavi	Tero	Titta	Venla	Viola
Aaro		0	4	2	6	2	4	3	2	18	2	3	10	4	2	6	13	2	2	0
Elina	0		2	1	3	1	0	0	0	0	3	2	0	0	5	3	0	2	1	7
Heidi	4	2		1	0	0	0	3	1	3	4	1	1	1	1	0	0	4	3	2
Henri	2	1	1		16	11	0	8	5	5	2	4	3	1	2	11	1	4	6	1
Hilla	6	3	0	16		23	0	1	0	1	3	3	0	0	0	5	4	1	1	2
Irina	2	1	0	11	23		0	1	0	0	1	2	0	0	0	3	1	1	1	1
Lasse	4	0	0	0	0	0		1	3	4	0	1	5	13	1	4	15	0	0	0
Laura	3	0	3	8	1	1	1		2	1	3	12	2	3	3	3	1	11	17	0
Matias	2	0	1	5	0	0	3	2		4	0	1	3	7	1	9	1	2	2	0
Matti	18	0	3	5	1	0	4	1	4		1	1	14	5	1	5	11	1	1	0
Meri	2	3	4	2	3	1	0	3	0	1		3	1	2	1	2	0	9	3	7
Otto	3	2	1	4	3	2	1	12	1	1	3		1	2	19	2	1	9	4	4
Pasi	10	0	1	3	0	0	5	2	3	14	1	1		7	2	11	11	2	2	0
Petri	4	0	1	1	0	0	13	3	7	5	2	2	7		3	13	11	2	2	0
Siiri	2	5	1	2	0	0	1	3	1	1	1	19	2	3		2	1	3	3	4
Taavi	6	3	0	11	5	3	4	3	9	5	2	2	11	13	2		10	2	2	3
Tero	13	0	0	1	4	1	15	1	1	11	0	1	11	11	1	10		0	0	0
Titta	2	2	4	4	1	1	0	11	2	1	9	9	2	2	3	2	0		9	6
Venla	2	1	3	6	1	1	0	17	2	1	3	4	2	2	3	2	0	9		0
Viola	0	7	2	1	2	1	0	0	0	0	7	4	0	0	4	3	0	6	0	

Korostukset:

- 0 ei yhteisiä leikkejä
 16 suurin valintojen määrä sarakekohtaisesti (lihavoitu)
 23 eniten valintojen vastavuoroisesti (vahvistetut reunaviivat, lihavoitu)

Lasten sosiaalisia suhteita kuvaavassa taulukossa on korostuksilla nostettu esiin kaikkein niukimmat ja tiiveimmät lasten väliset valinnat. Lapselle nimetyllä pystysuoralla rivillä suurin lukema osoittaa, kenet lapsista kyseinen lapsi on valinnut useimmin leikkikaverikseen. Lukema on lihavoitu. Vaakariviltä on puolestaan mahdollista lukea lapsen muilta osakseen saamat valinnat. Vaakariville kertyneet lihavoidut lukemat osoittavat, jos lapsi on saanut suurimman valintamäärän useammalta lapselta. Tällä tavalla useita valintoja on saanut osakseen esimerkiksi Hilla, jonka rivillä on lihavoitu sekä Henrin että Irinan kanssa jaetut valinnat. Jos leikkisuhteessa on vastavuoroisesti molemmilla lapsilla eniten valintoja, lukeman reunaviivat on vahvistettu (esim. Hilla ja Irina).

Vastavuoroisesti eniten valintoja jakavia leikkipareja (tummennetut ääri-viivat) on kuusi eli kahdellatoista lapsella valinnat suuntautuivat niin, että he molemmat ovat useimmin valinneet toisensa. Kaveripareja muodostavat Aaro ja Matti, Elina ja Viola, Hilla ja Irina, Laura ja Venla, Lasse ja Tero, Taavi ja Petri sekä Siiri ja Otto. Näistä nimitän *paras kaveri* -suhteiksi niitä, joissa lapset ovat paljon yhdessä ja viettävät aikaa myös kaksin. Tällainen paras kaveri -suhde on Hillan ja Irinan, Lauran ja Venlan, Siirin ja Oton sekä Aaron ja Matin suhde toisiinsa.³¹ Muut mainitut parit, vastavuoroisista luvuista huolimatta, eivät käytännössä ilmennä vastaavaa kaveruutta kuin edellä mainitut parit. Elinalle Viola on selvästi paras kaveri leikkivalintojen määrällä mitattuna. Violalla on kuitenkin yhtä tiivis suhde Meriin ja lähes yhtä paljon leikkejä Titan kanssa. Muihin paras kaveri -suhteisiin verrattuna tytöt leikkivät yhdessä verrattain harvoin. Taavi ja Petri ovat usein samoissa leikeissä ja kuuluvat poikien kaveriporukkaan, mutta ovat ani harvoin kaksin. Teron ja Lassen suhde on puolestaan yksi niistä, jossa tapahtuu lukuvuoden kuluessa merkittävä muutos. Pojat ovat syksyllä paljon yhdessä, mutta kevätpuolella näin ei enää ole. Näistä syistä lukemat eivät kerro näissä kolmessa parissa *paras kaveri* -suhteesta.

Paras kaveri -suhteet ovat yksi piirre lasten suhdeverkostojen muodostumisessa. Lasten väliset suhteet ovat kuitenkin moninaisia ja monelta puuttuu tällainen paras kaveri -suhde. Lasten kentällä suhteiden vastavuoroisuus on yksi tekijä, joka erottelee lapsia. Kaverisuhteissa on liikkuvuutta. Vastavuoroisuuden sijaan monien lasten ”parhaalle kaverille” suhde ei ole yhtä merkittävässä asemassa, vaan hänellä on jonkun toisen lapsen kanssa tiiviimpi suhde. Sosiaaliset suhteet eivät ole tasavertaisia ja sitä kautta suhteisiin kytkeytyy lapsia eriarvoistavia piirteitä.

Vastavuoroisuuden lisäksi edellä olevasta taulukosta käy ilmi, että lapset eivät vapaassa toiminnassa tee valintoja niin, että verkostoon kuuluisivat kaikki ryhmän lapset. Harmaat ruudut taulukossa osoittavat kohdat, joissa keskinäiset leikkivalinnat puuttuvat. Harmaita ruutuja on 82. Se määrä lasten välisiä suhteita jää kokonaan toteutumatta vapaiden leikkien aikana. Lisäksi taulukossa on 80 ruutua, joihin on kirjautunut vain yksi valinta. Heikkojen tai satunnaisten suhteiden kokonaismäärä lähentelee puolta kaikista 380 suhteesta, joita ryhmässä on. Näiden laskelmien kautta paljastuu, että ryhmässä on lukuisia suhteita, joissa valinnat tapahtuvat harvoin tai jäävät toteutumatta kokonaan. Melkein jokaisella lapsella on joku, jonka kanssa hänellä ei näytä olevan yhteyttä.

Osallistumista jäsentävä odotus suhteiden tasavertaisuudesta, että kaikki lapset voivat jakaa leikkejä keskenään, jää lasten välisissä suhteissa toteutumatta. Vaikka kaikki lapset ovat jäseniä samassa ryhmässä, he eivät kaikki kuulu toistensa sosiaaliseen verkostoon. Vain yksi poika, Otto, oli leikkien kautta tekemisissä jokaisen muun ryhmäläisen kanssa. Suppeimmat verkostot ryhmässä ovat Elinalla, Lassella ja Violalla, joilta puuttuu leikkivalinnat kahdeksan tai yhdeksän lapsen kanssa. Heidän verkostonsa ovat siis valintojen suhteen lähes

³¹ Nimeämistä tukee myös se, että haastatteluissa käyneet lapset nimesivät lähes poikkeuksetta parhaiksi kavereikseen lapset, joiden kanssa heillä on useimpiin valintoja.

puolet suppeampi kuin Otolla tai Taavilla, jonka verkostosta puuttuu yksi ryhmäläisistä. Verkoston laajuus osoittaa mahdollisten suhteiden määrää, miten laajassa verkostossa lapsen on mahdollista liikkua leikkikavereita valitessaan ja osallistuessaan toimintaan. Ystävä- ja kaveriverkoston laajuus on yksi osiaalisista pääomaa, jota kentällä jaetaan. Verkoston suppeus on myös yksi lapsia eriarvoistava tekijä, koska se rajaa sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuksia.

8.2 Typologia leikkiverkostoista

Lasten sosiaalisten valintojen määrän vertailu osoittaa, että lapset toimivat eri tavoin luodessaan suhteita päiväkotiryhmässä ja leikkiverkostot rakentuvat erilaisiksi. Siinä millaisiksi verkostot muodostuvat voi havaita kuitenkin joidenkin lasten kesken tiettyä samankaltaisuutta. Näiden erojen ja samankaltaisuuksien esiin nostamiseksi tein lasten verkostoista typologian ja nimesin neljä tyyppiä: *paras kaveri & laaja verkosto*, *paras kaveri -verkosto*, *laaja verkosto ja suppea verkosto*. Tyypeissä tiivistyvät lasten erot sosiaalisten suhteiden rakentajina ja keskinäiseen vuorovaikutukseen osallistujina. Erilaiset verkostot merkitsevät erilaisia suhteita ja eriarvoisia mahdollisuuksia osallistua lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Sen vuoksi ne ovat yksi kentän erotteleva tekijä lasten välillä. Aktuaaliset ja potentiaaliset suhteet, joita verkostoissa on, ovat ydin myös sosiaalisen pääoman hankkimiselle. Tästä syystä verkostotypologia tuo esiin, millaiselle pohjalle kussakin tyyppissä sosiaalinen pääoma kehittyy.

Tyypit muotoutuvat lasten keskinäisessä toiminnassa tekemien kaverivalintojen perusteella. Huomioin typologiassa kolme tekijää: miten paljon lapsella on kuhunkin lapseen erikseen kohdistuvia valintoja, miten laaja lapsen verkosto on ja millainen on valintojen yhteenlaskettu kokonaismäärä. Tyypittelyä varten järjestin taulukossa 4 olevat lasten leikkivalintalukemat suuruusjärjestykseen erikseen näiden kolmen tekijän suhteen. Suuruusjärjestystaulukoita vertailemalla poimin lapset, joiden verkostot ovat muodostuneet keskenään samankaltaisella tavalla ja yhdistin tiedot tyypeiksi. Lasten sijoittamista eri tyyppisiin on ohjannut myös osana havainnointia ja analyysia muodostamani käsitys lasten asemasta lapsiryhmässä. Tyypittelyt eivät perustu vain yhteensopiviin lukuarvoihin, vaan lasten paikka eri tyypeissä on myös havainnointiaineiston analyysin tulosta, jonka esitän näin tiivistettynä.³²

Tyyppien nimeäminen perustuu siihen, millaisen painotuksen lasten tekemät kaverivalinnat saavat. Typologiaa kuvaa taulukko 5, josta käy ilmi lukuina kukin tyyppi ja siinä muodostuneet valinnat. Samaan tyyppiin kuuluvaksi valittujen lasten tekemistä kaverivalinnoista on laskettu keskiarvo³³, joka näin

³² Sama harkinnanvaraisuus pätee myös suhteisiin siltä osin, kun lasten verkostoon on kuulunut aineiston ulkopuolella oleva ryhmäläinen.

³³ Luvut on pyöristetty tasaluvuiksi.

edustaa tyyppin kaverivalintojen määrää. Taulukkoon on merkitty, keiden lasten tiedot kussakin tyyppissä on yhdistetty toisiinsa.

TAULUKKO 5 Lasten verkostotyypeittäin tekemät valinnat

Kaverivalintojen jakautuminen verkostossa oleville lapsille	<i>Paras kaveri -verkosto</i> Hilla, Irina, Siiri, Venla	<i>Paras kaveri ja laaja verkosto</i> Aaro, Laura, Matti, Otto	<i>Laaja verkosto</i> Henri, Pasi, Petri, Taavi, Tero, Titta	<i>Suppea verkosto</i> Elina, Heidi, Lasse, Matias, Meri, Viola
	Kaverivalintojen määrä keskiarvoina tärkeysjärjestyksessä			
Lapsi 1.	21	18	14	9
Lapsi 2.	10	13	11	7
Lapsi 3.	5	10	11	4
Lapsi 4.	4	6	9	4
Lapsi 5.	3	5	8	3
Lapsi 6.	3	4	6	3
Lapsi 7.	3	4	4	2
Lapsi 8.	2	4	3	2
Lapsi 9.	2	3	3	1
Lapsi 10.	2	2	2	1
Lapsi 11.	2	2	2	1
Lapsi 12.	1	2	2	1
Lapsi 13.	1	2	2	1
Lapsi 14.	1	1	1	1
Lapsi 15.	1	1	1	0
Lapsi 16.	1	1	1	0
Lapsi 17.	0	1	1	0
Lapsi 18.	0	0	1	0
Lapsi 19.	0	0	0	0

Taulukko 5 osoittaa lukuina, kuinka paljon valintoja kussakin tyyppissä tehtiin. Vasemmalle sijoitetussa sarakkeessa on numerojärjestyksellä osoitettu kaikki ryhmän lapset. Lasten tekemät kaverivalinnat voivat ryhmässä kohdistua 19 lapseen. Tyypittelyssä on kiinnitetty huomiota vain siihen kuinka monta kertaa valintoja tehdään. Jokaisella lapsella valinnat suuntautuvat eri lapsiin. Tarkastelu kohdistuu näin valintojen määrään ja kertymiseen sen mukaan, kuka valintoja tekee. Sen sijaan, kuka lapsista tulee valituksi, ei ole tässä tarkastelun kohteena.

Laskutapaa selventävänä esimerkkinä toimikoon paras kaveri -verkostotyyppi. Ensimmäinen lukema 21 tässä sarakkeessa on siis keskiarvo Hillan, Irinan, Siirin ja Venlan tärkeimmistä kaverivalinnoista. Kunkin lapsen valintojen määrä ja se keneen valinta kohdistuu, voidaan tarkastaa taulukosta 4 (sivu 133). Luku kymmenen seuraavalla rivillä tässä tyyppissä puolestaan osoittaa keskiarvon siitä, kuinka monta kertaa nämä lapset ovat valinneet toiseksi parhaan kaverinsa. Samalla tavoin alenevassa tärkeysjärjestyksessä on laskettu kaikissa tyypeissä olevat valintojen keskiarvolukemat.

Edellä olevan taulukon lukemat osoittavat, että eroiksi lasten välillä muodostuvat verkoston laajuus ja kaverivalintojen määrä, erityisesti se, keneen va-

lintoja kohdistetaan. Lukuarvojen väliset erot ovat pieniä. Varsinainen verkostotyyppin luonne muodostuu siitä, miten aktiivisimmat suhteet toteutuvat kokonaisuutena. Luvut osoittavat, että kussakin tyyppissä on muutamia suhteita, joita pidetään aktiivisesti yllä. Aktiivisten suhteiden jälkeen valinnat harvenevat tyyppistä riippuen eri tavoin. Joka tyyppissä on 4–6 lasta, jotka liittyvät verkostoihin satunnaisesti. Sen sijaan tyypit erottuvat toisistaan siinä, miten monta lasta uupuu verkostosta kokonaan. Satunnaiset ja puuttuvat suhteet leimaavat erityisesti suppea verkosto -tyyppiä.

Varsin vakiintuneena käsityksenä lasten sosiaalisten suhteiden muodostumisesta voidaan pitää ajatusta siitä, että tytöt muodostavat tiiviitä suhteita parhaan kaverin kanssa, kun taas pojat toimivat enemmän laajoissa kaveriporukoissa (esim. Thorne 1993, 91–95; Strandell 1995, 84–85). Tekemäni verkostotyyppologia tukee tätä käsitystä tietyiltä osin: Paras kaveri -verkostoon sijoittuu vain tyttöjä. Pojat puolestaan ovat enemmistönä laaja verkosto -tyypissä. Typologian kaksi muuta verkostotyyppiä kuitenkin tuovat esiin myös vastakkaisia asetelmia. Kaikilla tytöillä ei ole parasta kaveria, ja pojilla on merkittäviä paras kaveri -suhteita ja niitä tavoitellaan ryhmässä, kuten jatkossa käy ilmi.

Koska kentän peli pyrkii tuottamaan erotteluja, erilaiset verkostot johtavat myös erilaisen sosiaalisen pääoman muodostumiseen lasten keskinäisellä kentällä. Näihin eroihin pureudutaan tarkemmin seuraavassa tyyppien esittelyssä. Sosiaalisten suhteiden toteutuminen päiväkodin arjessa on kuitenkin aina monimutkaisempaa kuin mitä yhteen tyyppiin tallentuu. Tyyppien esittelyssä painottuu edellä mainittu verkostotyyppin luonne ja kuvaukset muodostavat verkostojen muodostumistavoista eräänlaisia ideaalityyppejä.

8.2.1 Paras kaveri -verkosto

Paras kaveri -verkostotyyppi on muodostettu lapsista, jotka valitsevat leikkikaverikseen useimmiten saman lapsen, parhaan kaverinsa. Tässä tyyppissä lasten (Hilla, Irina, Siiri ja Venla) leikkivalinnoille on ominaista, että valintoja on paljon ja ne keskittyvät yhteen lapseen. Valintoja parhaan kaverin kanssa on paljon, muita suhteita ei ylläpidetä yhtä tiiviisti. Verkostossa tapahtuu jyrkkä kaventuminen paras kaveri -suhteen jälkeen. Erotus seuraavaksi tärkeimpään leikkikaveriin on yli kymmenen valintaa. Sosiaalista verkostoa voi kuvata hyvin keskittyneeksi yhteen tärkeään kaverisuhteeseen, vaikka verkostossa on useita muitakin lapsia. Tyyppin muodostavista lapsista Hilla ja Irina ovat parhaita kaveriteita keskenään. Siirin paras kaveri on Otto ja Venlan Laura. Molemmat Otto ja Laura sijoittuvat tyyppiin, jossa on sekä paras kaveri -suhde että laaja verkosto (luku 8.2.3).

Paras kaveri -suhteet ovat ryhmässä esillä monilla tavoin. Vapaiden leikkitilanteiden lisäksi nämä lapset hakeutuvat mieluusti toisiensa seuraan myös ohjatuissa tilanteissa, jos se suinkin on mahdollista. Lasten ohjatuissa tilanteissa tekemien kaverivalintojen joukossa nämä paras kaveri -suhteet erottuvat kirkkaasti muista. Parhaat kaverukset vahvistavat keskinäistä suhdettaan ryhmässä niin toiminnallisesti kuin sanallisestikin. Esimerkiksi Irina antaa tällaisen tun-

nustuksen tilanteessa, jossa opettaja kysyy aamupiirissä, millainen on hyvä ystävä. Irinan yksisanainen vastaus kuului: ”Hilla.” (H55).

Sosiaalisen pääoman näkökulmasta tarkasteltuna tämän tyyppin lapsilla on keskeistä se, että lapset ovat sitoutuneita toisiinsa. Irinan ja Hillan keskinäinen jakaminen takaa heille sosiaalista pääomaa tässä ryhmässä. Samoin on Siirin ja Venlan paras kaveri -suhteissa. Heidän sosiaalista pääomaansa kasvattaa tämän lisäksi se, että heidän parhaat kaverinsa ovat lapsia, joilla on ryhmässä heitä enemmän suhteita. Näin tytöt ovat mukana ystäviensä kautta omia verkostojaan laajemmissa verkostoissa, joita voi pitää heidän potentiaalisina suhteinaan saavuttaa sosiaalista pääomaa. Paras kaveri -verkostotyyppissä *ystävyyys* on sosiaalisen pääoman tiivis ydin. Tällaisessa suhteessa on helppo käyttää kaikkia niitä resursseja, joita lapsella on ja lasten välisessä jakamisessa monet resurssit voivat toimia myös pääomana, joka ei välttämättä yllä koko ryhmän jakamalle kentälle. Yhtäältä tällä tavalla muodostunut sosiaalinen pääoma on helposti haavoittuva. Parhaan kaverin poissaolo tai välirikko kaverusten kesken voi johdattaa tilanteeseen, jossa lapsi jää yksin.

Sosiaalista pääomaa voi tässä tyyppissä pitää vahvana. Connolly (1998, 180) totesi, että lapsilla, joilla on paljon sosiaalista pääomaa, on lapsiryhmässä vähän sosiaalista liikkuvuutta, sillä suhteet luovat osallistumiseen pysyvyyttä. Suhteidensa perusteella lapsilla on selvä oma sosiaalinen paikka ryhmässä. Heillä on ystävät, joihin suhteet ovat tiiviit ja pitkälti kyseenalaistamattomat. He voivat osallistua ryhmään sellaisesta asemasta, jossa olemassa olevat paras kaveri -suhteet takaavat, etteivät he joudu käymissään neuvotteluissa jatkuvasti mitaamaan uudelleen omaa arvoaan ja sosiaalisen pääomansa riittävyttä.

8.2.2 Laaja verkosto

Toinen verkostotyyppi, joka lasten tavasta muodostaa kaverisuhteita tulee ilmi, on *laaja verkosto*. Tähän tyyppiin kuuluvat lapset (Henri, Pasi, Petri, Taavi, Tero³⁴ ja Titta) liikkuvat lapsiryhmässä laajassa sosiaalisessa verkostossa. Heidän verkostossaan on useita lapsia, joiden kanssa ollaan paljon tekemisissä. Tyypissä lasten leikkiverkostoon kuuluvat kaikki lapset yhtä lukuun ottamatta. Muihin tyyppisiin verrattuna tässä tyyppissä on eniten aktiivisia suhteita. Edellä esiteltyyn paras kaveri -verkostotyyppiin verrattuna tässä tyyppissä on lapsia, joilla on paljon kaverisuhteita, mutta paras kaveri -suhteen kaltaista vastavuoroisesti jaettua suhdetta tässä tyyppissä ei ole. Verkostossa on monia tiiviitä suhteita, mutta mikään niistä ei näytä olevan toistaan tärkeämpi. Tähän tyyppiin kuuluvat lapset osoittavat kaverivalinnoillaan, että osa lapsista muodostaa ryhmässä verkostoja, joihin kuuluu ryhmästä useita lapsia, myös sellaisia, jotka eivät leiki keskenään. Lapset liikkuvat ja liittyvät erilaisiin leikkiryhmiin. Osallistuminen tapahtuu koko ryhmän tasolla.

³⁴ Teron verkosto on tiivis, mutta siitä puuttuu enemmän lapsia kuin muilla tähän tyyppiin kuuluvilla lapsilla. Hänellä on kuitenkin useita vahvoja suhteita, joiden perusteella hänet sijoitettiin tähän verkostotyyppiin.

Laaja verkosto -tyypissä osallistuminen lasten keskinäisten suhteiden kentällä on aktiivista ja näkyvää. Siihen liittyy paljon neuvotteluja suhteiden ja toiminnan toteutumisesta. Sosiaalisten suhteiden runsaudesta johtuen päiväkodin lapsiryhmä on avoinna sekä aktiivisesti toimivina että potentiaalisina suhteina. Tyypin lapset voivat vaivatta liikkua ryhmässä ja saavuttaa verkostojensa kautta kaikki lapset ja näin myös kaikilla lapsilla hallussaan olevat resurssit. Lapset eivät jää yksin, vaan löytävät kavereita ja yhteistä tekemistä monenlaisten lasten kanssa. Heidän asemansa on tunnustettu ryhmässä monen lapsen toimesta, mikä on osoitus sosiaalisesta suosiosta.

Aktiivisuus tuottaa näille lapsille sosiaalista pääomaa lasten kentällä. Koska suhteita on paljon ja verkosto on laaja, sosiaalista pääomaa voidaan pitää myös vahvana. Vahvuus toteutuu toisella tapaa kuin paras kaveri -suhteissa. Aktuaaliset ja potentiaaliset suhteet, jotka mahdollistavat ryhmässä liikkumisen ovat tässä tyypissä sosiaalisen pääoman ydin.

Laajan verkoston sosiaalisen pääoman ydin on *liikkuvuus*. Kun lapsilla on paljon suhteita ja monia kavereita, he voivat liikkua ryhmässä ja jakaa erilaisia asioita monien ryhmäläisten kanssa. Tämä on etu, jonka varassa tässä tyypissä neuvotellaan ryhmän kentälle osallistumisesta ja siellä vaikuttamisesta. Tällä tavalla verkostojaan muodostavat lapset ovat osallistujina herkistyneet ryhmän vetäville ja työntäville voimille sen mukaan, miten voimakentät tuottavat ryhmässä suosiota eli kenen kanssa leikkiä ja mitä.

Lasten osallistumista päiväkodissa jäsennetään tasavertaisuutena, joka lasten kaverisuhteissa näyttäytyy kaikkien suhteiden samanarvoisuutena. Laaja verkosto toteuttaa tätä osallistumisen reunaehto oivallisesti. Kun lasten kentää ja sillä osallistumista tarkastellaan aikuisten suunnasta, nämä lapset ovat kaikkien kavereita silloin, kun on lasten keskinäisen toiminnan aika. Lapset pysyvät verkostonsa kautta luomaan toimintaa riippumatta siitä, keitä muita leikkiin osallistuu. Heidän verkostonsa mahdollistaa aina uusia avauksia erilaisiin toimii ryhtymiseksi ja eri lasten seuraan liittymiseksi. Näin he toteuttavat rakenteellisen odotuksen, että lapset osallistuvat ja toimivat päiväkodissa tasavertaisesti kaikkien kanssa.

8.2.3 Paras kaveri & laaja verkosto

Paras kaveri & laaja verkosto -tyypissä kaksi edellä esiteltyä tyyppiä yhdistyvät. Tämän tyypin lapsilla (Aaro, Laura, Matti ja Otto) on verkostossaan sekä paras kaveri että paljon muita lapsia, joihin leikkivalinnat suuntautuvat. Verkosto on lähes yhtä kattava kuin laajassa verkostotyyppissä. Tämän tyypin verkostossa on siis paras kaveri -suhteesta muodostuvaa tiiviyyttä ja pysyvyyttä, mutta myös suuntautumista laajasti muihin ryhmäläisiin.

Tyyppiä muodostavat Aaro ja Matti ovat parhaat kaverukset keskenään. Heidän kummankin verkostoon laajuutta tuottavat erityisesti leikit muiden laaja verkosto -tyyppiin kuuluvien poikien kanssa. Kuten edellä tuli esiin Luran ja Oton parhaat ystävät ovat puolestaan Venla ja Siiri paras kaveri -verkostotyyppistä.

Verkostotyypissä yhdistyvät parhain puolineen kaksi edellistä tyyppiä. Tässä tyypissä paras kaveri -suhteiden haavoittuvuus korvautuu verkoston laajuudella. Vahva sosiaalinen pääoma tekee näistä lapsista ryhmässä suosittuja ja heidän seuransa on haluttua. Heille ei yleensä tuota vaikeuksia löytää kaveria ja mielekästä tekemistä. Heidän vahva asemansa tuottaa heille etua niin, että he voivat tavallisesti valita, mitä haluavat tehdä ja kenen kanssa.

Lapsilla, joiden verkosto noudattelee tällaista tyyppiä, sosiaalinen pääoma muodostuu myös kaikkien niiden etujen mukaisesti, mitä kahdessa edeltävässä tyypissä on kuvattu. Siinä on sekä vastavuoroisten valintojen määrästä että verkoston laajuudesta muodostuvaa vahvuutta. Heille sosiaalinen pääoma tuottaa tunnustusta tiiviinä suhteena parhaan ystävän kanssa ja toisaalta verkoston laajuus mahdollistaa liikkumisen ja aktiivisen osallistumisen ryhmässä. Kahdella tavalla kertyvä sosiaalinen pääoma muuntuu erityisesti näillä lapsilla symboliseksi pääomaksi, joka legitimoii heidän asemaansa lasten kentällä. Lasten asema kentällä rakentuu muiden osoittaman *suosion* kautta ja suosion myötä heille annetaan symbolista valtaa vaikuttaa kenttään ja sen toimintaan.

8.2.4 Suppea verkosto

Neljäs verkostotyyppi on *suppea verkosto*. Tässä tyypissä lapset (Elina, Heidi, Lasse, Matias, Meri, Viola) tekevät kaverivalintoja huomattavasti vähemmän kuin kolmessa edellisessä tyypissä. Tyypin verkostosta puuttuu monia lapsia ja useiden lasten kanssa on valittu yhteinen leikki vain kerran. Verkosto on suppea sekä valintojen määrän että laajuutensa suhteen. Kaikille tähän tyyppiin sijoitetuille lapsille on yhteistä, että heidän tärkeimmät valintansa eivät lapsiryhmässä kohtaa, vaan heidän parhaat ystävänsä valitsevat itselleen jonkun muun lapsen parhaaksi ystäväksi.

Sosiaalisen pääoman muodostumisen kannalta merkittävintä tässä tyypissä on, että kaverivalintoja on vähän ja verkostoista puuttuu useita lapsia. Sosiaalista pääomaa on tästä syystä näillä lapsilla muita ryhmäläisiä vähemmän. Yhtenä tekijänä tähän, samanaikaisesti sekä syynä että seurauksena, on se, että niukka verkosto ei tarjoa tilaa, jossa pääomaa voisi kehittyä. Heillä on suhteita harvempiin lapsiin kuin muilla ja näin se joukko, jossa valintoja voi tehdä, on myös pienempi kuin muissa verkostotyypeissä. Connolly (1998, 180) on tehnyt tutkimuksessaan havainnon, että lapset joilla on vähän sosiaalista pääomaa, usein löytävät oman paikkansa ryhmästä muita heikommin. Tästä syystä heillä on muita vähemmän sosiaalisia kontakteja.

Kun sosiaalista pääomaa on vähän, sosiaalisten suhteiden ympärillä käytäviä neuvotteluja tarvitaan enemmän ja niiden käyminen on haasteellisempaa. Tästä syystä neuvotteluja voidaan jättää käymättä ja niiden sijasta valita toimia, joita voi tehdä itsenäisesti. Monet tähän tyyppiin kuuluvista lapsista käyttävät päiväkodissa paljon aikaa esimerkiksi piirtämiseen. Tässä tyypissä on muita enemmän ryhmässä syksyllä uutena aloittaneita lapsia. Näiden lasten suhteita leimaakin osittain lukuvuoden aikana tapahtunut muutos. Monilla suhteet alkavat vakiintua vasta keväällä. Sitä ennen ei ole niin selvää, kenen kanssa yhteisiä leikkejä jaetaan ja lapset viettävät aikaa myös yksin.

Lapsilla, joiden verkosto on suppea, osallistumista lapsiryhmän toimintaan voi luonnehtia *seurailevaksi*. Se lyö leimansa sosiaaliseen pääomaan. Esimerkiksi ulkoiluista tehdyissä havainnoissa on tähän tyyppiin valituista lapsista paljon tilanteita, joissa lapset liikkuvat muiden leikkien liepeillä, mutta eivät osallistu niihin.

Suppeassa verkostossa osallistuminen tapahtuu ryhmän sosiaalisen tilan laitamilla. Tyyppiin kuuluvat lapset muodostavat keskinäisiä suhteita, joissa ei tuoteta koko kentällä arvioitavaa sosiaalista suosiota. Suhteet löytävät oman tilansa, jossa ne eivät ole vaikuttamassa neuvotteluihin siitä, miten päiväkodissa lasten kenttä toimii, mutta haltijoilleen suhteet ovat tärkeitä niin kuin mitkä tahansa merkitykselliset sosiaaliset suhteet. Näissä suppean verkoston jakavien lasten keskinäisissä leikeissä heidän resurssinsa ovat käytössä ja ne voivat muuntua pääomiksi sillä mikrokentällä, joka kaverisuhteissa muodostuu. Verkoston niukkuus kuitenkin johtaa siihen, että pääomat eivät pääse purkautumaan isommalle lasten keskinäisten suhteiden kentälle, eivätkä lapset näin ollen pääse osallistumaan niihin neuvotteluihin, joissa määritellään lasten kenttää.

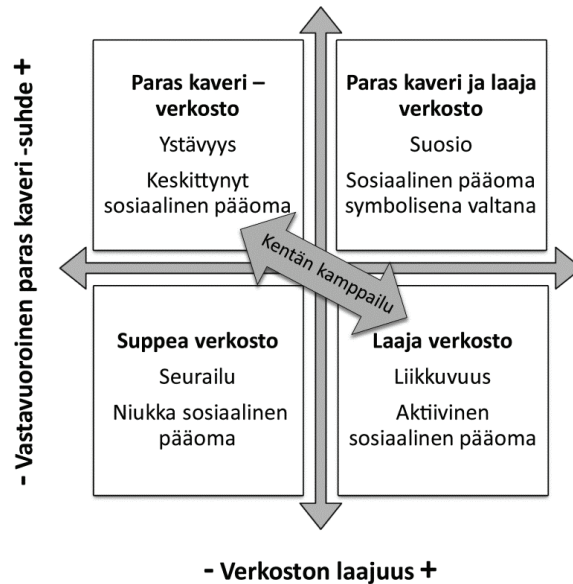
8.2.5 Verkostotypologia ja sosiaalinen pääoma

Lasten kenttä on pitkälti sosiaalisen pääoman kautta rakentuva osallistumisen kenttä. Lapset luovat kentällä toimiessaan itselleen sosiaalisia suhteita ja sitä kautta heille muodostuu sosiaalista pääomaa. Neuvottelut sosiaalisen pääoman muodosta ovat lasten keskinäisissä suhteissa se elementti, jonka perusteella lasten osallistumisen erot tulevat ilmi ja jonka mukaan lasten asemat kentällä määrittyvät. Sosiaalinen pääoma ei kuitenkaan ilmene vain yksinomaan suhteina, vaan se saa vuorovaikutuksessa monipuolisia piirteitä ja sisällöllisiä määrittelyjä, jotka tuottavat eri suunnista eroja lasten välille. Tässä luvussa kokoan yhteen typologiassa muodostuneen lasten kenttää koskevat sosiaalisen pääoman määrittelyt ja tarkastelen niiden vaikutuksia lasten osallistumisstrategioiden muodostumiselle.

Verkostotyyppien kautta tulee esiin kaksi tapaa luoda sosiaalista pääomaa lasten kentällä. Sitä muodostetaan luomalla ja ylläpitämällä tiivistä ja emotionaalistakin ystävyysuhdetta kuten paras kaveri -verkosto osoittaa. Toisaalta keskeinen sosiaalisen elämän elementti, joka tuottaa sosiaalista pääomaa, on laaja verkosto. Siinä sosiaalinen pääoma rakentuu suhteiden määrän kautta ja edellyttää lapselta aktiivista sosiaalista liikkumista suhdeverkostossaan. Paras kaveri ja laaja verkosto -tyypissä sosiaalinen pääoma kertyy molempia reittejä. Sitä saadaan niin ystävyuden kuin aktiivisen sosiaalisen osallistumisenkin kautta, kun taas suppeassa verkostossa se niukka sosiaalinen pääoma, jota verkostossa muodostetaan, rakentuu ryhmän laitamille, irralleen ryhmän rakennetta määrittävistä sosiaalisista neuvotteluista.

Verkostotyyppit näkyvät siis sosiaalisen pääoman erilaisina vahvuuksina. Vahvuus muodostuu joko suhteen vastavuoroisuudesta tai verkoston laajuudesta. Verkostotyyppit on asetettu näiden kahden ulottuvuuden mukaan kuviin 5. Kun kentällä tarkastellaan, mikä erottelee lapsia toisistaan keskinäisissä suhteissa, nelikentän kaksi ulottuvuutta asettavat nämä tyyppit kentälle suhteis-

sa toisiinsa. Kuviosta käy ilmi myös sosiaalisen pääoman ydinominaisuudet kussakin verkostotyypissä.



KUVIO 5 Verkostotyyppien nelikenttä

Paras kaveri & laaja verkosto -tyyppiin kuuluvilla lapsilla on ryhmässä verkostot, joiden avulla he asettuvat lasten kentällä keskeiseen ja varsin kyseenalais-tamattomaan asemaan sekä ystävyyssuhteidensa että ryhmässä tapahtuvan sosiaalisen liikkuvuuden suhteen. Heidän asemansa kentällä on legitimoitunut symbolisen vallan kautta niin, että heidän asemansa ei edellytä jatkuvaa määrittelytyötä. Legitimoitu asema tuottaa osallistumiseen sävyn, jonka mukaan heidän toimintansa määrittelee sitä, mitä kentän sosiaalisissa suhteissa tavoitellaan.

Varsinaiset omaa asemaa koskevat neuvottelut (kuviossa Kentän kamppailu -nuoli) käydään niiden lasten kesken, jotka sijoittuvat tyyppeihin laaja verkosto ja paras kaveri -verkosto. Neuvottelun keskiössä ovat paras kaveri -suhteet ja niiden nimeäminen. Kentän peli toteutuu tasolla, jossa aktiivisesti käytetään ja muunnetaan arvostetuiksi määritettyjä resursseja. Näihin tyyppeihin sijoittuu lapsia, jotka pelaavat kentän peliä erityisenä panoksenaan muuttaa tai säilyttää kentällä vallitsevat suhteet. Neuvottelut luovat tyyppeihin myös osallistumisen strategian. Laaja verkosto -tyyppiin kuuluvat toimivat kenttää muuttamaan pyrkivän strategian ohjaamana, kun taas paras kaveri -verkostossa osallistumisstrategiana on olemassa olevan tilanteen säilyttäminen. Laajassa verkostotyyppissä panokset sosiaalisten suhteiden määrittelyssä ovat aktiivisia. Puolestaan lapset, joiden osallistuminen lasten keskinäiselle kentällä tapahtuu paljolti paras kaveri -suhteen kautta, pyrkivät säilyttämään kentän ennallaan eli pitämään kiinni ystävyyssuhteesta, joka on muodostunut. Suppea verkosto -tyypin lapset eivät ota aktiivisesti osaa kentän määrittelystä käytäviin neuvotte-

luihin, vaan ottavat oman asemansa ennemminkin annettuna kuin pyrkivät osallistumaan neuvotteluihin, joissa määritellään asemia. Heillä ei ole sellaisia paras kaveri -suhteita, jotka toisivat heidät näkyvästi esiin ryhmässä sosiaalisina toimijoina, eikä kentällä osoiteta heille myöskään sellaista suosiota, joka voisi tuottaa sosiaalista tunnustusta.

Paras kaveri -suhteiden asettuminen nimenomaan kenttää säilyttäväksi strategiaksi määrittäytyy empiirisissä tilanteissa. Arvostus tulee esiin laajan verkostotyypin kautta. Laajassa verkostossa kenttää pyritään muuttamaan sen suuntaisesti, että suhteet voitaisiin määrittää paras kaveri -suhteiksi. Alle on poimittu kaksi keskustelua, joissa laajan verkoston haltijoista Pasi tekee pariinkin otteeseen tällaisia paras kaveri -määrittelyjä. Keskustelut käydään toisiaan ajallisesti lähellä olevissa tilanteissa, kun tullaan ulkoa sisään.

Eteisessä

Kun tullaan sisään, Matti, Pasi ja Tero ovat kaikki samaan aikaan riisumassa kenkiään. Matti: *"Paras porukka."* Pasi: *"Tero on mun paras kaveri."* Matti ei kommentoi tätä selkeästi, mutta sanoo Pasille, kun laittavat kenkiä hyllyyn: *"Et sä voi määrätä, mihin mä laitan kengät."* H63

Lauluhetkellä

Lapset järjestäytyvät lattialle piiriin. Pasi istuu Teron ja Matin välissä. Pasi katsoo Teroa ja sanoo: *"Parhaat kaverit just meni vierekkäin."* Hymyilee tämän jälkeen myös Matin kanssa. H64

Yllä käydyissä keskusteluissa pojat luovat järjestystä keskinäisiin suhteisiinsa. Neuvotteluissa keskeisenä kriteerinä käytetään sitä, kuka on kenenkin paras kaveri. Pojista Pasi ja Tero kuuluvat laaja verkosto -tyyppiin. Siitä huolimatta, että Pasilla on laaja verkosto hän pitää tärkeänä tehdä paras kaveri -määrittelyjä. Myös Matti, jonka paras kaveri on Aaro, vaikuttaa närkästyneeltä Pasiin tekemästä, erottelevasta määrittelystä. Edellä puntaroitu paras kaveri -suhteiden arvo ja muunnettavuus niin kulttuuriseksi kuin symboliseksi pääomaksi asettuu tässä kaverisuhteita koskevan neuvottelun tavoitteeksi. Suosio, jota kentän pelillä tavoitellaan, on laajassa verkostossa jatkuvan neuvottelun alla. Se tekee neuvotteluista työläämpiä kuin mitä ne paras kaveri -suhteissa ovat. Pysyvien suhteiden puuttuessa lasten sosiaalinen liikkuminen on ryhmässä runsaampaa, kun suhteet hakevat muotoaan ja ystävät etsivät toisiaan.

Paras kaveri -suhteisiin kytkeytyvä kentän peliä säilyttävä strategia tulee esiin monissa kohdissa. Päiväkotikenttää koskevissa neuvotteluissa paras kaveri -suhteella voi saavuttaa etulyöntiaseman, sillä neuvotteluista voi jättää pois vaiheen, jossa sovitaan kenen kanssa toiminta toteutetaan ja siirtyä suoraan toimintaan. Ryhmässä oli esimerkiksi sellaisia tilanteita, joissa yhteisen kokoon-tumisen päätteeksi lapset saivat valita, mitä ja kenen kanssa he lähtevät tekemään. Tällaisessa tilanteessa paras kaveri -suhteesta oli selvää etua, sillä yhteinen tekeminen oli mahdollista valita nopeasti, kun se kenen kanssa toimeen ryhtyy, oli jo selvillä.

Edut, joita paras kaveri -suhteet tuottavat, osoittavat että tällainen suhde ei ole vain sosiaalista pääomaa, vaan se on muunnettavissa myös kulttuuriseksi pääomaksi. Paras kaveri -suhteen haltijat osoittavat hallitsevansa sosiaalisissa suhteissa toimimisen, mitä toimijoiden odotetaan päiväkodin tavoitteiden mukaisesti harjoittelevan. Lasten kentällä lapsilla on vapaus solmia haluamiaan suhteita ja näin sekä harjoittaa tätä taitoa että osoittaa sen hallintaa. Paras kaveri -suhteella on mahdollisuus erottautua muista. Paras kaveri on enemmän kuin mikä tahansa sosiaalinen suhde. Pysyvyys, jonka paras kaveri -suhteessa voi saavuttaa tuottaa osallistumiseen kyseenalaistamattomuutta, joka vahvistaa lapsen asemaa ryhmässä. Samalla on kuitenkin syytä pitää mielessä, että kenttä on jatkuvassa liikkeessä. Kentän suhteita koskevat neuvottelut ja peli kaverisuhteista on koko ajan käynnissä.

Lasten asemien määrittäminen kentällä perustuu yhtäältä tähän kaverisuhteiden muodostumistapaan. Toinen määrittelyssä tärkeä suunta on suhde aikuisiin ja heidän edustamaansa vallan kenttään. Sosiaalisten suhteiden hallinta kietoutuu neuvotteluihin aikuisten kanssa. Paras kaveri -suhde on näkyvää osallistumista myös aikuisten suuntaan. Se osoittaa yhden päiväkodin tärkeän tavoitteen saavuttamisen. Tästä syystä rakenne peilaa lapsille takaisin mahdollisuuksia, joita paras kaverisuhteeseen liittyy. Paras kaveri -suhteet ovat kentällä tunnettuja ja sitä kautta tunnustettuja.

Suhteita säilyttämään pyrkivä strategia kentän pelissä näkyy niin, että lapset pitävät suhteita esillä. Suhteet tehdään näkyväksi muille samalla, kun keskinäinen yhteenkuuluvuus (ks. Hännikäinen 2006) vahvistuu. Toisaalta tähän keskinäisen yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen liittyy väistämättä kääntöpuolena toisten lasten jättäminen suhteen ulkopuolelle. Tämä asettuu ristiriitaan tasavertaisuutta korostavan kentän reunaehdon kanssa. Aikuiset pyrkivät pitämään huolta ryhmän yhteneväisyydestä ja järjestävät lapsia toimimaan niin, että parhaat kaverit eivät aina liity toistensa seuraan. Tässä mielessä hyvin tiedossa oleva ystävyysuhde voi kääntyä myös lapsia vastaan ja ollakin aikuisten kontrollin väline. Tiettyjen suhteiden korostaminen on kentällä ambivalentti ilmiö. Samalla kun kenttä tarjoaa niille muita parempia mahdollisuuksia, ne toisaalta rikkovat rakenteellista ajatusta kaikkien suhteiden tasavertaisuudesta ja samanarvoisuudesta. Nämä kentällä tapahtuvat liikkeet korostavat, että verkostossa oleva tiivis vastavuoroisuus samoin kuin laajuus luovat molemmat erityisiä etuja lasten kentällä. Kentällä on vahva odotus siitä, että lapset toimivat keskinäisissä suhteissa.

Sosiaalinen pääoma, jota suhteet tuottavat, lepää verkoston laajuuden ja toisaalta verkostoon kuuluvien lasten varassa. Mitä enemmän lapsella on sosiaalisia suhteita, sitä edullisempaan ja keskeisempään asemaan hänen on mahdollista asettua kentällä. Vaikka verkosto, johon kuuluu paljon lapsia, tuottaa paljon suhteita, verkosto ei laajuudellaan kuitenkaan yksin takaa arvostettua asemaa lasten välisissä suhteissa. Tärkeää on myös se, keiden kanssa suhteissa ollaan ja millaisessa asemassa nämä verkostoon kuuluvat lapset ovat koko ryhmän lapsista muodostuvalla kentällä. Vähäinen määrä suhteita voi merkitä paljon vaikutusvaltaa, jos verkostoon kuuluu ryhmässä arvostetussa asemassa

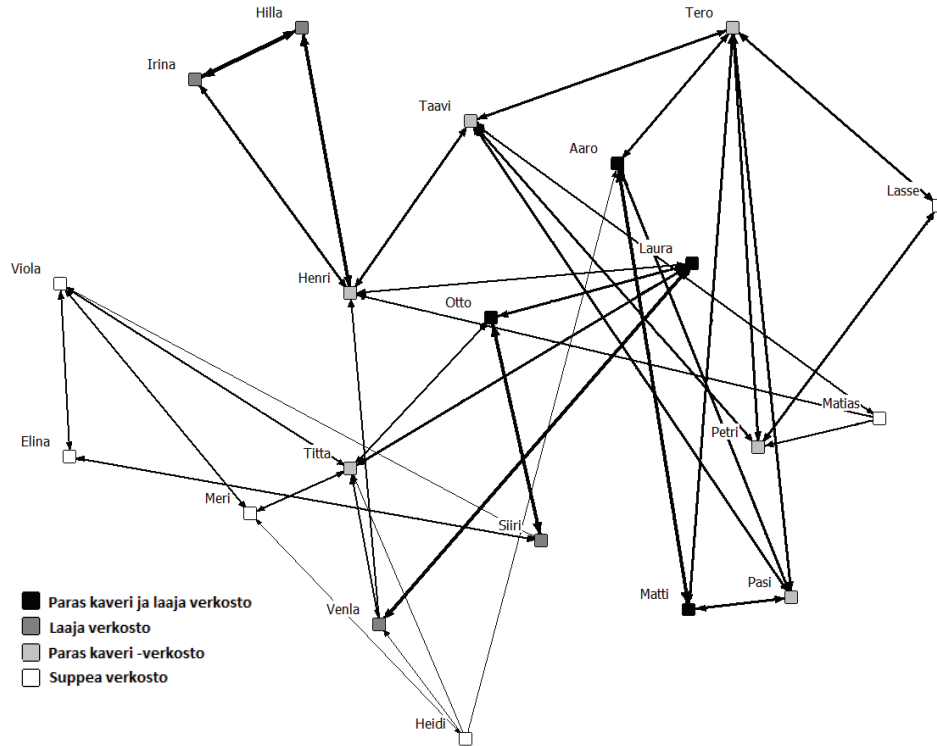
olevia henkilöitä. Verkostotyypit eivät tästä syystä riittävällä tavalla kuvaa sitä, millaisiin asemiin lapset lasten kentällä asetutaan.

8.3 Lasten suhteet ja asemat ryhmässä

Samanaikaisesti kun suhteet ovat henkilökohtaisia ja henkilöiden välisiä, suhteet luovat ryhmään verkoston, jossa määritellään sitä, miten lapset ryhmänä asettuvat päiväkotiin, kukin asemaan, joka määrittyy suhteista muihin kentän toimijoihin. Asemien kautta määrittyy, miten lapset voivat hyödyntää päiväkodissa tarjolla olevia mahdollisuuksia. Lasten erilaiset verkostotyypit näyttävät, millaisella strategialla lapset asettuvat kentän sosiaalisiin suhteisiin. Samalla ne ovat osoitus erilaisista tavoista pelata tätä lasten keskinäisistä suhteista muodostuvan kentän peliä. Tyyppeihin on tiivistetty ideaalihakmo lasten verkostoista. Se, millaisina suhteet toteutuvat, on tyyppejä monimutkaisempaa. Tyypin kautta ei yksinomaan voida kuvata sitä, millainen rakenne lasten kentälle muodostuu, sillä sosiaalisessa pääomassa on kyse myös siitä, keitä tuntee ja mitä näiden verkostoon kuuluvien toimijoiden kanssa pystyy ryhmässä jakamaan, millaisia pääomia suhteissa liikutellaan. Tämän luvun tehtävänä on avata sosiaalisissa suhteissa tapahtuvaa valintaa ja merkitysten vaihtamista.

Lapset järjestyvät sosiaaliselle kentälle sen mukaan, ketkä ovat suosittuja ryhmässä ja keiden seuraa tavoitellaan. Sosiaaliset suhteet palautuvat haltijalleen takaisin suosiona ja sitä kautta asemana ryhmässä. Sosiaaliset suhteet ovat päiväkodissa merkittävää pääomaa (ks. myös Lehtinen 2000, 188). Suhteiden varassa lepää paljon, sillä sen lisäksi että ne ovat itsessään sosiaalista pääomaa, ne avaavat mahdollisuuksia muiden pääomien saavuttamiseen ja hyödyntämiseen. Lasten keskinäisissä suhteissa pääomien muuntuminen pitää yllä tätä pääomien liikettä lasten välillä. Suosio on yksi tapa saavuttaa vaikutusvaltaa ryhmässä. Suosio sosiaalisena pääomana onkin, kuten edellä todettiin, jo muuntunut symboliseksi pääomaksi.

Seuraava verkostokuvio (kuviokuva 6) on muodostettu lasten vapaissa leikkitalanteissa tekemien valintojen perusteella, jotka numeerisesti esitettiin jo edellä taulukossa 4 (sivu 133). Verkostossa tapahtuvan sosiaalisen liikkeen täsmentämiseksi kuvioon on jätetty vain kunkin lapsen aktiivisimmat ja tällä perusteella tärkeimmät suhteet. Kaikki suhteet, joissa lapset ovat tehneet yli kymmenen valintaa, on merkitty kuvioon. Niillä lapsilla, joilla on valintoja kaverisuhteissa tätä vähemmän, kuviossa näkyvät kolme tai neljä tärkeintä suhdetta. Lapsia yhdistävissä suhdeviivoissa on nuolenkärki sen mukaan, mistä suunnasta tärkeimmät valinnat tehdään. Suurin osa tärkeimmistä valinnoista on vastavuoroisia ja kärki on nuolen molemmissa päissä. Lapsen asemaa osoittavan symbolin värisävy kertoo, mihin tyyppiin lapsi edellä kuvatussa typologiassa kuuluu.



KUVIO 6 Lasten keskinäisen kentän tärkeimmät suhteet

Verkostokuvio on luotu Ucinet-ohjelmalla (Borgatti, Everett & Freeman 2002), joka on laskenut jokaiselle lapselle paikan verkostossa ja painottanut aseman keskeisyyttä verkoston laajuuden ja suhteiden aktiivisuuden perusteella. Lasten asemat kuviossa on laskettu kaikkien leikkivalintojen perusteella. Ohjelma on sijoittanut kuvion keskelle ne lapset, joilla on ryhmässä merkittävimmät verkostot. Lähekkäin ovat ne lapset, joiden verkostot ovat muodostuneet keskenään samalla tavalla. Lasten sijoittuminen kuviossa lähelle toisiaan ei välttämättä osoita, että juuri näillä lapsilla olisi läheiset suhteet toisiinsa. Mitä kauempana lapset ovat kuviossa toisistaan, sitä erilaisemmat heidän verkostonsa ovat. Lasten välisten suhteiden tiiviyyttä kuviossa osoittavat yhdistävien viivojen paksuudet. Mitä paksumpi viiva on, sitä enemmän lasten välillä on vastavuoroisia valintoja.

Lähimmäksi kuvion keskustaa sijoittuu Otto. Hänellä ja muilla kuvion keskiosiin sijoituvilla lapsilla on ryhmässä kattavat verkostot. Uloimpana kuviossa on puolestaan lapsia, joilla on suhteita vähän tai verkostossa on tietty painotus niin, että se ei ole vastaavalla tavalla kattava kuin lapsilla kuvion keskustassa. Kuvio tuo esiin lasten välillä tapahtuvaa sosiaalista jakautumista. Kuvion oikealle puolelle sijoittuvat monet ryhmän pojista ja heidän välillään kulkee useita tummia viivoja osoittamassa vahvoja suhteita. Laura on ainoana tyttönä sijoitettu selvästi ryhmässä tälle puolelle kuviota. Lauran tärkeimpiä

ystäviä ovat kyllä muut tytöt, mutta hänen verkostonsa kokonaishahmo työntää häntä kuvion oikealle laidalle, sillä Lauran verkostoon kuuluvat kaikki ryhmän pojat, mutta tyttöjä (Elina ja Viola) siitä sen sijaan puuttuu. Kuvion keskelle sijoittuva Henri on tietyllä tapaa vastakohta Lauralle. Hänellä on tiiviit suhteet moniin tyttöihin, erityisesti Hillaan ja Irinaan, ja hänen verkostostaan puuttuu ainoastaan yksi lapsi poika (Lasse). Kuvion vasemmalla puolella taas on pääosa ryhmän tytöistä. Heistä muodostuu oma verkostonsa, jossa vastavuoroisia valintoja ei ole yhtä paljon kuin pojilla, mutta tytöt ovat samalla tavalla keskenään verkostoituneita.

Poikkeuksen tästä tekevät Hilla ja Irina, jotka tärkeimmillä suhteilla painotetussa kuviossa näyttävät lähes eristäytyvän muusta ryhmästä. Tämä korostaa heidän vahvaa keskinäistä suhdettaan. Sen lisäksi heillä on varsin samanlaiset verkostot, sillä he sijoittuvat kuviossa lähelle toisiaan. Tyttöjen sijoittuminen kuvion ulkokaarelle osoittaa puolestaan, että tytöt ovat paljon tekemisissä vain keskenään. Heidän verkostojaan ajatellen Henri on tärkeässä asemassa, sillä hänen kauttaan tytöille avautuu myös monia muita suhteita lapsiryhmässä. Puolestaan Laura ja Venla sekä Aaro ja Matti, joiden väliset suhteet olen myös nimennyt paras kaveri -suhteeksi, ovat kuviossa varsin etäällä toisistaan. Näin ollen kuvio osoittaa, että heillä ystävyys-suhteestaan huolimatta on erilaiset verkostot. Verrattuna Hillan ja Irinan väliseen tiiviiseen, mutta melko eristäytyneeseen suhteeseen näissä paras kaveri -suhteissa verkoston monipuolisuus tuo laajempaa liikkuma-alaa koko ryhmän suhteissa. Irina ja Laura, joiden kulttuurinen pääoma päiväkodissa rakentuu varsin samalla tavalla, asettuvatkin nyt sosiaalisissa verkostoissa melko erilaisiin asemiin. Siitä huolimatta, että päiväkodin kaksi kenttää limittyvät arjessa ja rakentavat yhdessä lasten asemaa päiväkodissa, kulttuurinen pääoma yksin, varsinkaan päiväkodin keskustelupääoma, ei tuota lapselle sosiaalisia suhteita.

Otan lyhyeen tarkasteluun verkosto-ohjelman kuvion keskelle sijoittaman Oton. Hänen asemansa valottaa, miten verkostosuhteiden kautta voidaan päästä kiinni siihen, mistä asema ja vaikutusvalta ryhmässä muodostuvat. Samalla on toki syytä pitää mielessä, että kaverisuhteet eivät yksin määritä lapsen asemaa ryhmässä. Ohjelma asettaa Oton sille paikalle, jolle hän kentällä kuuluu myös havaintojeni perusteella. Oton merkittävä asema tulee esiin vaikutusvaltana ja johtajuutena. Hänen verkostonsa on laaja, kuten edellä tuli esille. Jo se kertoo hänen asemastaan ja se tulee myös esiin monissa lasten jakamissa toimissa: Oton antamasta ohjeistuksesta koko ryhmä siirtyy istumaan laulusalin penkeille, mitä opettaja ihmettelee, sillä hän ei vielä ole antanut tällaista ohjetta (H119). Leikissä Otolta kysytään, pääseekö siihen mukaan, vaikka Otto ei ole leikissä roolissa, josta käsin päätetään osallistujista (H71). Vettä kengässä -leikissä kolmannes ryhmäläisistä valitsee ensimmäisenä Oton omaksi kaverikseen, joka leikissä on tavoitteena löytää (H100). Nämä ja lukuisat muut pienet tapahtumat kertovat Oton asemasta ja samalla siitä, miten asemaa lasten kesken rakennetaan. Oton asemaa tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon myös ohjattun toiminnan kenttä. Hänelle rakentuva vahva asema vapaan keskustelupääoman käyttäjänä vaikuttaa myös hänen asemaansa lasten kentällä.

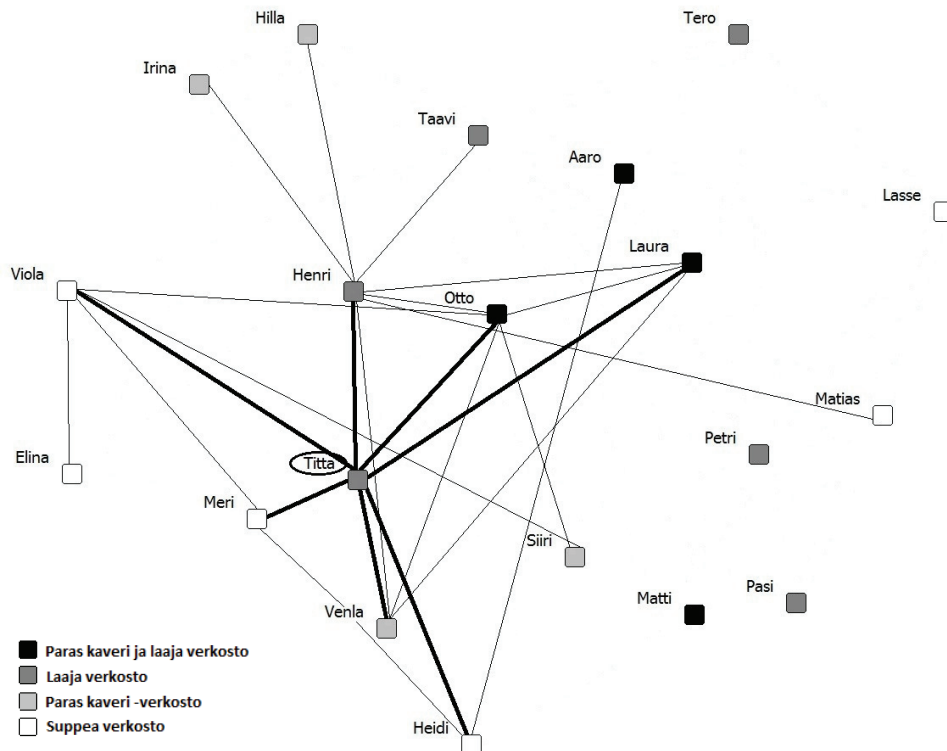
Vaikka lasten keskinäinen kenttä on altis vaikutteille, joita ohjatun toiminnan kentältä tulee, kentän itsenäisyydestä kieli se, että lasten keskinäisissä suhteissa on merkittävässä asemassa myös sellaisia lapsia, jotka eivät näkyvästi osallistu ohjattuun toimintaan, mutta ovat puolestaan suosittuja ja haluttuja leikkikavereita vapaan toiminnan aikana. Kentän peli sekä tuottaa asemat että tuo ne esiin. Rungas ja rikas aineisto, joka etnografialla voidaan kerätä, tarjoaa jokaisen lapsen kohdalta vastaavia määrittelyjä, joiden perusteella heidän sosiaalisesta suosiostaan on mahdollista tehdä päätelmiä.

Jatkan lasten keskinäisen kentän ja sen verkostojen tarkastelua nostamalla esille kustakin edellä esitellystä tyyppistä yhden lapsen. Näiden valittujen lasten sosiaaliset suhteet tuovat esiin erilaisia piirteitä, jotka kuvaavat lasten kentän merkittäviä ilmiöitä ja osoittavat sitä, miten kentällä lasten asemia määritellään ja miten suhteissa toimitaan. Lapset irrotetaan tässä tarkastelussa lopulta tyypeistään eikä lasten toiminta saman tyyppin sisällä suinkaan ole yhteneväistä kaikkien tyyppiin kuuluvien lasten kesken. Vaikka tarkastelu tapahtuu yksittäisten lasten kautta, tavoitteena on luoda kuvaus yleisemmällä tasolla siitä, miten verkostot ja se miten suhteissa toimitaan, luo lapsille asemaa lasten kentällä. Olen tehnyt samanlaisen analyttisen tarkastelun jokaisen lapsen suhteiden laadusta ja valinnut esiteltäväksi nämä neljä.

Olen laatinut kullekin lapselle verkostokuvion, joka on tarkennettu ja kyseiseen lapseen kohdistettu versio kuviosta 6. Lasten omiin verkostokuvioihin on piirretty vahvoina viivoina kunkin lapsen omat aktiiviset ystävyyssuhteet. Ohuemmat viivat puolestaan osoittavat suhteita, jotka tulevat lapsen verkostoon toissijaisina eli lapsen ystävien suhteina. Näin verkostokuva osoittaa lapsen aktuaalisia ja potentiaalisia suhteita ja tuo esiin lapsen sosiaalista pääomaa. Kaikki kuvioon viivoilla merkityt suhteet tarkoittavat sitä, että lapsilla on välillään neljä tai useampia keskinäisiä leikkivalintoja. Verkostokuvioita täydentämään on kussakin alaluvussa laadittu myös taulukko, johon on koottu nimillä verkoston haltijan omat suhteet ja hänen ystäviensä suhteet aktiivisuusjärjestyksessä.

8.3.1 Titta

Olen valinnut Titan edustamaan laajassa verkostossa toimivaa lasta, jonka sosiaalisten suhteiden ja oman osaamisen kautta tulevat esiin kentän vetävät ja työntävät voimat. Leikki on Titalle väline, jonka avulla hän liikkuu ja hallitsee omia sosiaalisia suhteitaan ja vapaassa toiminnassa ylläpitää asemaansa ryhmässä.



KUVIO 7 Titan ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto

TAULUKKO 6 Titan verkoston jäsenet

Verkoston haltija	Titan ystävyys-suhteet	Titan ystävien suhteet	
Titta	1. Laura	1. Venla, 2. Otto, 3. Titta, 4. Henri	
	2. Meri	Otto	1. Siiri, 2. Laura, 3. Titta, 4. Henri, 5. Venla, 6. Viola
		Venla	1. Laura, 2. Titta, 3. Henri, 4. Otto
		Viola	1. Elina, 2. Meri, 3. Titta, 4. Otto, 5. Siiri
	4. Heidi	Henri	1. Aaro, 2. Meri, 3. Titta
			1. Hilla, 2. Irina, 3. Taavi, 4. Laura, 5. Venla, 6. Matias, 7. Matti, 8. Otto, 9. Titta

Titan verkoston kautta voi havaita, että tärkeimmät kaverivalinnat ketjuuntuvat ryhmässä. Titta on keskeisessä asemassa ketjussa, joka muodostuu Elinasta, Violasta, Meristä, Titasta, Laurasta ja Venlasta. Elinan tärkein kaveri on Viola (7 valintaa). Violalle Elinakin on tärkeä kaveri, mutta hänellä on sama määrä valintoja myös Merin kanssa. Merin tärkein kaveri on puolestaan Titta (9 valintaa). Titta saa osakseen eniten valintoja myös Heidiltä, mutta Titalle itselleen tärkein kaveri on Laura (11 valintaa), jonka paras kaveri on Venla (17 valintaa). Tytöt eivät päädy valitsemaan toisiaan vastavuoroisesti, vaan jokaiselle joku muu on vielä tärkeämpi. Jokainen näistä lapsista on valinnut useimmin lapsen, jolla on vähän enemmän sosiaalisia suhteita kuin hänellä itsellään. *Kenttä osoittaa vetoa suosittujen lasten suuntaan.*

Valintojen ketjuuntuminen nostaa Titan kiinnostavalle paikalle tyttöjen muodostamassa leikkiryhmässä. Hän leikkii kaikkien ketjussa mukana olleiden tyttöjen (Elina, Viola, Meri, Laura, Venla) kanssa, mutta kaikki muut tytöt eivät leiki keskenään. Lauralla ei aineiston mukaan ole yhteisiä valintoja Elinan tai Violan kanssa ja myös Venlalla on vain yksittäinen valinta Elinan kanssa, Violan kanssa ei ainoatakaan. Verkostojen liittyessä yhteen lapsien välille rakentuu yhteyksiä toisiinsa, vaikka suoraa yhteyttä ja keskinäistä jakamista ei olekaan. Seuraavat episodit kuvaavat Titan paikkaa tässä kaveriketjussa Titan omien valintojen osalta.

Tuokio leikkihuoneessa

[...] Titta pyytää Venlaa pelaamaan kanssaan piirtelyn jälkeen. Venla lupaa, mutta sanoo sitten, että hän onkin Lauran kanssa. Titta ja Venla huutelevat toisilleen eri pöytiin. Opettaja ottaa itselleen tuolin ja istuu tyttöjen väliin. Saatuaan kuvansa valmiiksi Titta tulee pelikaapille ja sanoo, että hän valitsee pelin hänelle ja Venlalle. Titta: "Mitä pelataan?" Venla kysyy: "Mitä on?" Mutta sanookin sitten: "Mutta kun mä en tuu pelaamaan." [...] Titta aloittaa pelin lopulta opettajan kanssa. [...] Venla saa kuvansa valmiiksi. Tulee katsomaan Titan ja opettajan peliä. H26

Esiopetustuokion päätteeksi Titan ja Venlan neuvottelut lautapelin aloittamisesta osoittavat, miten Titta pyrkii sinnikkäästi aloittamaan yhteisen toiminnan Venlan kanssa. Ryhmä työskentelee kahdessa pienryhmässä. Laura on eri ryhmässä kuin Titta ja Venla, joten Venlalla ei ole mahdollisuutta ainakaan heti aloittaa yhteistä toimintaa Lauran kanssa. Aineisto ei valaise, ovatko Laura ja Venla sopineet jo jostain yhteisestä vai pitääkö Venla vain kiinni omasta suunnitelmastaan, jonka mukaan hän haluaa olla Lauran, parhaan kaverinsa, kanssa. Tytöt käyvät samanlaisen neuvottelun samoin tuloksin myös seuraavana päivänä. Tällöin Titta pyytää Venlaa parikseen, kun ryhmä järjestäytyy parijonoon, mutta silloinkin Venla valitsee Lauran (H36). Titan ponnistelut neuvotteluissa kaverisuhteiden luomiseksi suuntautuvat aktiivisina Venlan ja Lauran muodostaman parivaljakon suuntaan. Näissä esimerkeissä Titta neuvottelee erityisesti Venlan kanssa, mutta havainnointi leikkivalinnoista osoittaa, että myös Laura on Titalle tärkeä kaveri. Titta pyrkii kentän pelillä horjuttamaan Lauran ja Venlan välistä vahvaa suhdetta, mutta onnistuu siinä huonosti.

Laura ja Venla ovat kentällä asemassa, joka vetää Tittaa puoleensa. Hänellä on paljon leikkejä näiden tyttöjen kanssa ja lisäksi Otto ryhmän keskeisistä

hahmoista kuuluu hänen verkostoonsa. Titta on leikkijänä arvostettu, kuten jatko osoittaa, mutta hänen asemansa ei kuitenkaan ole niin vahva, että hän vailla kirpaisevia tappioita pystyisi neuvottelemaan yhteisistä toimista näiden omien tärkeiden ystäviensä kanssa. Toinen puoli Titan verkostosta muodostuu puolestaan suhteista, joissa Titta itse on vastaavan vaa'an kielen asemassa. Tyttöjen ystävyysuhteiden ketju antaa Titalle aseman, jossa myös hän voi vaikuttaa monen ryhmäläisen suosioon ja asemaan lasten kentällä. Sitä kuvaa seuraava pitkäkö leikkiepisodi Titan, Heidin ja Elinan välillä.

Elina on pitkään istunut hiekkalaatikolla ja tehnyt omaa rakennelmaansa. Hiekkalaatikolla on ollut useita muitakin lapsia, mutta Elina ei ole mukana heidän leikeissään. Hän rakentelee hiljaa ja seuraa katseella, mitä muissa leikeissä hiekkalaatikolla ja pihalla tapahtuu. Ulkoilun aikana Titta ja Heidi ovat leikkineet pihassa useissa paikoissa ja hiekkalaatikollakin he ovat ehtineet olla jo tovin. He ovat rakentaneet leikkiinsä uima-altaan upottamalla hiekkiaan vedellä täytetyn astian. Elina on seurailut leikkiä aivan vierestä jonkin aikaa, mutta ei ole kommentoinut sitä mitenkään. Tyttöjen välille muodostuu ensin keskustelu ja sitten leikki Titan aloitteesta.

Ulkona

1 [...] Titta sanoo: "Elina, tuu kattoon, kun nää sukeltaa ja tulee ylös." Titta heittelee
 2 muovisia pieniä nukkeja rakentamaansa uima-altaaseen. Elina hymyilee ja
 3 kääntyy leikkiä kohti. Titta: "Elina, kato." Heidi on Elinan ja Titan välissä. Elina
 4 istuu paikallaan ja seuraa leikkiä Heidn selän takaa. Välillä Elina seuraa kat-
 5 seellaan, kun pihaan viritetään korkeushyppypaikka. [...] Titta kysyy: "Elina,
 6 haluatko säkin tehdä?" Elina: "Joo." Heidi on varastossa hakemassa jotain. Kun
 7 Heidi tulee paikalle, Titta sanoo: "Elinakin tulee rakentamaan. Tuu kattoon tätä."
 8 Elina nousee, tulee lähemmäs. Heidi: "Sun pitää tehdä, mitä Titta sanoo. Titta ja
 9 minä johdetaan tätä leikkiä." Titalla on kädessään puulaatta. Hän sovittelee sitä
 10 eri puolille uima-allasta. Kysyy Elinalta: "Mihin haluat tämän laittaa?" Elina
 11 valitsee yhden sivun neljästä vaihtoehdosta niin, että laatta on häneen päin.
 12 Titta laittaa laatan siihen, mihin Elina on näyttänyt. [...] Titta ja Heidi rakenta-
 13 vat ja siirtelevät leikissä olevia rakennelmia paikasta toiseen hiekkalla. [...] Elina
 14 ei sano mitään. Hän istuu hiekkalaatikon reunalla ja seuraa Titan ja Heidn
 15 toimia. Sitten Heidi lähtee pois hiekkalaatikon. Elina näyttää Titalle omaa
 16 rakennelmaansa: "Mä olen tehnyt tälläsen. Kato. Iteleni sillan ja tässä on vuori."
 17 Titta ei sano mitään, ei liiemmin myöskään katso. Heidi tulee takaisin ja tuo
 18 vettä. Titta lähtee nyt puolestaan pois. Elina nostaa leikissä olevan keinun, joka
 19 on kaatunut. Heidi: "Älä koske mihinkään tai menee ihan pilalle. Sä voit leikkiä isällä."
 20 Elina: "Missä se sitten on?" Heidi: "Ai niin, ei tässä leikissä ookkaan isää." Elina on
 21 Titan uima-altaan luona. Titta tuo lisää vettä, mutta opettaja kieltää. Hänen
 22 mielestään märkä hiekka alkaa haista, kun laatikko peitetään yöksi. Tytöt päät-
 23 tävät siirtää leikin toiselle hiekkalaatikon, jossa ei ole katosta. Elina on muka-
 24 na siirtämisessä. Heidi antaa hänelle ohjeita: "Tuo yksi kerrallaan." Elinalla on
 25 käsissä kolme tavaraa. Heidillä itsellään on myös monta tavaraa käsissä. Hei-
 26 di: "Laita ne tähän reunalle." Elina: "Mä haen vielä yhden jutun." Elina juoksee
 27 toiselle hiekkalaatikon ja tulee takaisin autotallin ja muovisen häkkyrän kans-
 28 sa. Häkkyrää on käytetty siltana. Heidi: "Me ei tarvita siltaa." Titta: "Kyllä tarvi-
 29 taan." Titta ja Heidi ryhtyvät rakentamaan uutta leikkiä. Elina katselee. Hei-
 30 di: "Mee hakeen Elina kaikki, mitä me tarvitaan." Elina lähtee. Tuo tällä kertaa
 31 tikkuja ja puulaatan, jonka paikasta sai aiemmin leikissä päättää. [...] Tytöt
 32 kutsuvat rakennelmaa huvipuistoksi. Lapsille ja aikuisille tehdään omat uima-
 33 altaat. [...] Elina ottaa yhden nukken ja uiittaa sitä isommassa altaassa. Elina on
 34 siirtämässä nukkea pienempään altaaseen, mutta Heidi kieltää. Perusteluna on,
 35 että Elinan nukke on aikuinen ja se ei voi uida lasten altaassa. [...] Heidi lähtee

- 36 hakemaan lisää vettä. Tällä välin Titta ja Elina juoksevat hiekkalaatikon reunaa
 37 pitkin. Elina: "Mennään tätä pitkin." Titta: "Mä juoksen." Elina: "Ota mut kiinni."
 38 Titta saa Elinan kiinni ja osat vaihtuvat. Elina saa Titan kiinni, kun lyhentää
 39 matkaa juoksemalla hiekkalaatikon läpi. Heidi tulee takaisin, samaan aikaan
 40 aikuinen käskää siivoamaan leikin, koska on aika lähteä sisälle. Heidi: "Jatke-
 41 taan huomenna." Titta: "Ei kun iltapäivällä." [...] Opettajan määräyksestä tyttöjen
 42 on siivottava leikki pois. H48

Titta kutsuu Elinan leikkiin. Elinan mukaantulo ei ole Heidille mieleen (rivit 8–9, 19–20, 34), mutta hän ei kuitenkaan missään vaiheessa kyseenalaista Titan Elinalle esittämää kutsua. Titan päätösvalta leikissä pakottaa Heidin suostumaan tilanteeseen, mutta Elinalle hän osoittaa moneen otteeseen, miten Elinan on suostuttava Titan ja Heidin määräyksiin leikissä. Elina ei kyseenalaista näitä Heidin määräyksiä (rivit 20, 24–26, 30). Titta puolestaan kumoo Heidn Elinalle antamia ohjeita (rivit 28–29) ja Titalla on viimeinen sana siihen, miten leikki etenee. Heidi pitää osan kritiikistään Titalta salassa ja kaikkein karkeimmin Heidi kohtelee Elinaa silloin, kun tytöt ovat leikissä kaksin (rivit 19–20). Molemmille tytöille, Elinalle ja Heidille, Titta on se, jonka suosiossa he haluavat pysyä. Ulkoilun päätteeksi Heidi pyrkii varmistamaan, että leikki Titan kanssa myös jatkuisi. Siivousmääräykset johtavat tosin siihen, että leikki pitää ainakin rakentaa uudelleen.

Elinan toiminta osoittaa, että hän hallitsee kentän pelin, joka kaverisuhteiden ja suosion ylläpitämiseen liittyy. Hänen osallistumisensa leikkiin on lähinnä seurailevaa ja toiminnallista, mutta kun Elinalle tarjoutuu tilaisuus olla kaksin Titan kanssa, hän on aktiivinen (rivit 15–16, 36–39). Ryhmän verkostossa Elina ja Heidi ovat asemassa, jossa Titta vetää Heidiä ja Elinaa puoleensa. Heidillä ja Elinalla molemmilla itsellään on suppeat kaveriverkostot. Titan suosion kautta heidän on mahdollista tavoittaa kentällä sellaisia pääomia, jota tytöillä itsellään ei ole hallussaan. Sosiaalinen tunnustus, jota Titta voi antaa, on mahdollista muuntaa mukaviksi leikeiksi tässä ja nyt, mutta myös laajemmaksi arvostukseksi ryhmässä, sillä Titan verkostojen kautta avautuvat ryhmän monet muut sosiaaliset suhteet. Nämä ovat niitä mekanismeja, joilla kentällä neuvotellaan suhteista, ja niitä tavoitteita, joita sosiaaliseen toimintaan kätkeytyy, myös toimijoilta itseltään. Kentän pelin tunnistaminen ja intressi peliä kohtaan, johtaa valitsemaan tietyt tilanteet luontevasti siinä hetkessä parhaina ja oikeina ratkaisuuina. Kentällä vallitsevien voimien kautta tulee ymmärretyksi myös se, miksi esimerkiksi tässä aineistosta poimitussa tilanteessa Elina suostuu mukaan leikkiin, johon hän ei kuitenkaan kaikkien leikkijöiden toimesta ole tervetullut ja joka tuottaa hänelle itselleen leikissä arjen pientä kärsimystä (ks. Bourdieu ym. 1999, 4).

Leikki Heidn ja Elinan kanssa tuo esiin Titan *leikkitaidot*, joilla hän kutsuu leikkiin mukaan muita ja rakentaa leikki-tilanteita. Tämä on hänen hallussaan olevaa ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa, jolla varustettuna hän liikkuu lasten kentällä. Leikkitaitojensa vuoksi hän on suosittua seuraa, kun leikitään kuvittelu- ja roolileikkejä. Leikkitaito pitää sisällään resursseja, joilla luodaan sosiaalisia suhteita ja tuotetaan leikkiin sisältöjä. Leikkitaito on kykyä luoda mielekkäitä tilanteita lasten välille ja käyttää päiväkodin mahdollisuuksia odo-

tusten mukaisesti ehkä suurimmalla vapaudella, mitä lapset keskinäisessä toiminnassaan voivat saavuttaa. Kuvittelu antaa leikkijöille vapauden irrottautua kaikista rajoitteista, joita päiväkodissa aikuisten toimesta asetetaan. Titan leikki-aidot ovat ryhmässä laajasti tunnustettuja. Paljon sosiaalista pääomaa hallitsevat Otto ja Laura pyytävät myös Tittaa mukaan leikkeihin.

Leikkihuoneessa aamulla

- 1 Titta on aamulla päiväkodin leikkihuoneessa. Paikalla on myös Otto, joka pe-
- 2 laa magneettitaulupeliä. Laura ja Hilla pelaavat opettajan kanssa Unoa. Titta
- 3 kertoo toiselle aikuiselle, että hänelle on tullut keinumisesta huono olo. Titta
- 4 on sohvalla. Otto tulee pyytämään häntä leikkimään kanssaan kotista
- 5 [=kotileikkiä, MV]. Kutittelevat toisiaan. Laura tulee myös sohvalle. Hän kysyy
- 6 Titalta, tuleeko tämä mukaan vuorenavallitukseen. Leikkihuoneessa keskustel-
- 7 laan yhteisesti Hillan hampaasta. Elina tulee. Matti ja Henri tulevat. Titta ottaa
- 8 hyllystä kirjan. Ennen kirjan aloittamista hän käy vielä laittamassa nimensä
- 9 pöydällä olevaan värityskuvaan. Sen jälkeen hän alkaa lukea Koiramäki-kirjaa.
- 10 Hilla tulee myös lukemaan sitä. Otto ehdottaa Titalle junaradan rakentamista.
- 11 Titta ei vastaa Oton ehdotuksiin. [...] Otto on katselemassa Titan kirjaa. Elina-
- 12 kin istuu samalla sohvalla, mutta toisessa päässä. [...] Lähdetään penkeille
- 13 aamupiiriin. Titta katsoo kirjan loppuun ja vie sen sitten takaisin hyllyyn. H52

Kenellekään muulle ei tässä tilanteessa ehdoteta yhteiseen leikkiin ryhtymistä. Titta puolestaan saa osakseen monta pyyntöä eri lapsilta. Merkittävää on lisäksi se, että ehdotusten tekijöinä ovat ryhmässä suositussa ja edullisessa asemassa olevia lapsia. Titta on suosittu ja haluttu leikkikaveri, jolloin hänen on mahdollista jättää leikkitarjoukset myös käyttämättä. Hän on asemassa, jossa voi luottaa, että leikit päivän mittaan järjestyvät ja kiinnostavaa tekemistä löytyy. Hän lukee rauhassa kirjansa loppuun sen sijaan, että aloittamalla leikit heti pyrkiisi varmistamaan leikki- ja kaverisuhteiden säilymisen. Kentän peli on hyvin hienosyisenä käynnissä koko ajan ja se, että voi valita ja jättää tarjoukset käyttämättä on omiaan vahvistamaan leikkijän asemaa. Myös se, että mitään ei tapahdu, yhteistä leikkiä ei synny, määrittää asemia ja keskinäisiä suhteita. Tässä neuvottelut yhteisen leikin aloittamisesta osoittavat, miten sosiaalinen pääoma on panos ja tuotos kentän pelissä samanaikaisesti.

Titan verkoston rakentaminen, jota edellä esitellyt episodit kuvaavat, osoittaa, miten erilaisten resurssien ja pääomien liikkeet kentällä tapahtuvat samanaikaisesti ja monimutkaisesti. Pienet nyanssit, joita neuvotteluissa käytetään, voivat olla merkittäviä määrittelijöitä niin pääomien muuntumiselle kuin lasten asemalle. Lasten keskinäisissä suhteissa hienovaraisuutta lisää se, että kentän peliä käydään aikuisten silmien alla ja siellä neuvottelut törmäävät kenttää rakenteina määritteleviin tekijöihin, kuten siihen, että ”kaikki lapset ovat kavereita keskenään”. Lasten kentällä keskinäisiä suhteita ei välttämättä määritellä näin humanissa hengessä. Asemien vaikutus ja osoittaminen tapahtuu usein tavalla, joka ei aina ole hienovarainen eikä hienotunteinen. Lasten keskinäiset suhteet ovat täynnä vastaavalla tavalla latautuneita määrittelyjä ja neuvotteluja, jotka tuottavat lapsille asemia.

Titalla on laaja kaveriverkosto, jossa hänellä kuitenkin ei ole yksiselitteistä paras kaveri -suhdetta. Tästä syystä hänen *leikkitaitonsa* ovat tärkeä käyttö-

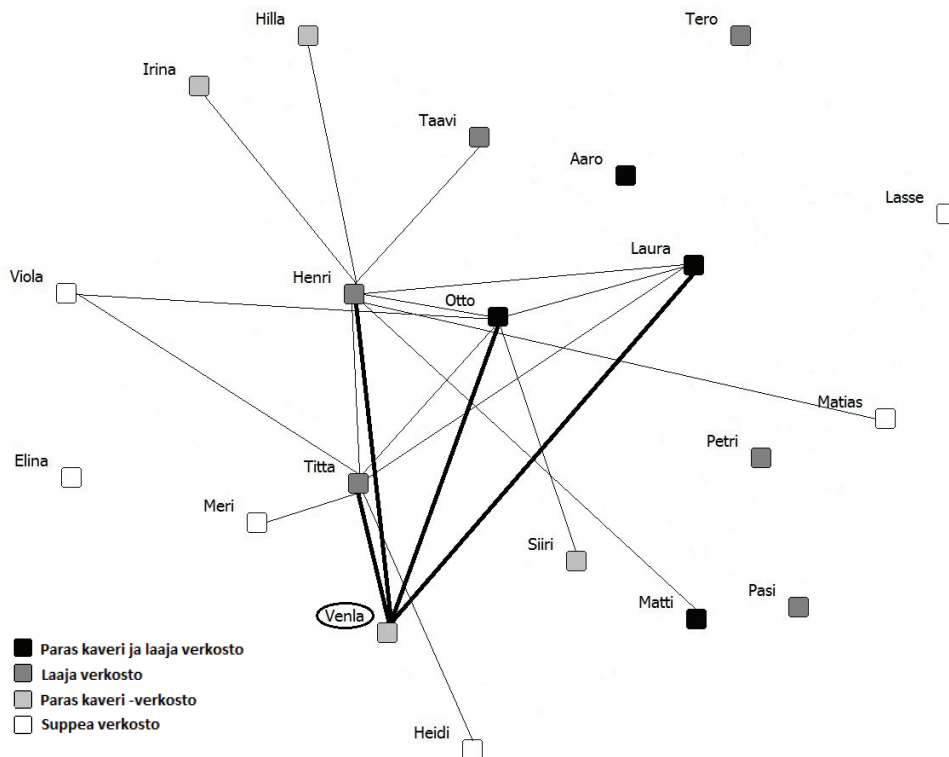
voima ylläpitää neuvotteluja ja liikettä suhteissa, laajan verkoston edellyttämällä tavalla. Titta saa osakseen suosiota toiminnan kautta leikkimällä. Se on kulttuurista pääomaa, jota lasten kentällä arvostetaan ja jonka kautta on mahdollista saada osakseen kentällä toimimisen näkökulmasta elintärkeää suosiota.

Jos Tittaa ja hänen toimintaansa päiväkodissa niin ohjatun toiminnan kuin lastenkin kentällä tarkastelee tyyppinä, korostuu leikin ja leikkitaitojen merkitys. Yhtäältä näyttää siltä, että päiväkodin ohjattu toiminta ja siellä muodostuva kenttä ei ole ”Titta-tyypin” osallistumiselle keskeinen sosiaalinen tila. Sen sijaan lasten keskinäinen toiminta, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus jakaa erilaisia leikkejä on tärkeää. Osallistuminen ohjatun toiminnan kentälle menee omalla painollaan. Sen sijaan kenttä, jolle lapsen pääomat sopivat ja jossa ne saavat arvostusta, löytyy lasten keskinäisestä toiminnasta.

8.3.2 Venla

Venla edustaa paras kaveri -tyyppiä. Hän on yhdessä parhaan kaverinsa Lauran kanssa ryhmän merkittävässä asemassa olevia lapsia. Samoin Venlan muista ystävistä Henri ja Otto sijoittuvat ryhmän verkostossa keskeiselle paikalle. Lisäksi Venlan verkostoon kuuluu Titta. Kaikilla näillä ystävillä on lasten verkostossa keskeisempi paikka kuin Venlalla itsellään. Ystävyys-suhteista muodostuu tiivis verkosto, sillä kaikilla Venlan ystävillä on suhteita myös toisiinsa. Haastattelussa Venla erikseen korostaa omien ystävyys-suhteidensa merkitystä, sillä hän toteaa ryhmän koosta esitettyyn kysymykseen, että olisi paljon haus Kempaa, jos ryhmässä olisivat vain hänen omat ystävänsä.

Venlan verkosto on tarkastelussa erityisesti siitä syystä, että Venla ja hänen lähimmät ystävänsä ovat ryhmässä vahvassa asemassa. Merkittävä osa tästä asemasta rakentuu sen varaan, että Venlalla on paljon vapaata keskustelupääomaa, jota käytetään erityisesti ohjatun toiminnan kentällä. Sillä kentällä Venlan asema on niin vahva ja monella tapaa kentän aikuisten tunnustama, että hänen arvoaltaansa ja suosiotaan ei kiistetä myöskään lasten keskinäisissä suhteissa. Venla on legitimoinut asemansa pitkälti vapaan keskustelupääoman avulla. Venlan verkostoon kuuluvilla Lauralla, Otolla ja Henrillä on jossain määrin samanlainen tilanne aseman määrittelyssä. Titan asema ryhmässä on kiistanalaisempi, kuten hänen verkostojaan koskeva tarkastelu osoitti, mutta leikkitaitojensa perusteella hän on ryhmässä tärkeä toimija.



KUVIO 8 Venlan ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto

TAULUKKO 7 Venlan verkoston jäsenet

Verkoston haltija	Venlan ystävyys-suhteet		Venlan ystävien suhteet
Venla	1.	Laura	1. Venla, 2. Otto, 3. Titta, 4. Henri
	2.	Titta	1. Laura, 2. Meri, 3. Otto, 4. Venla, 5. Viola, 6. Heidi, 7. Henri
	3.	Henri	1. Hilla, 2. Irina, 3. Taavi, 4. Laura, 5. Venla, 6. Matias, 7. Matti, 8. Otto, 9. Titta
	4.	Otto	1. Siiri, 2. Laura, 3. Titta, 4. Henri, 5. Venla, 6. Viola

Verkostokuviossa eivät tule näkyviin suhteet Irinaan ja Heidiin, sillä Venlalla on vain harvakseltaan yhteistä toimintaa heidän kanssaan. Molemmat tytöt Venla kuitenkin itse mainitsee haastattelussa ystävikseen. Vuorovaikutuksen tasolla tämä ystävyys on myös havaittavissa, vaikka se muuttuu harvakseltaan konkreettisiksi leikeiksi tai vastaaviksi. Venla ja Irina asuvat lähellä toisiaan. Heidän ystävyysuhteensa on saanut alkusykäyksensä tässä esiopetusryhmässä. Keskusteluissa tulee usein esiin, että tytöt ovat viettäneet tai suunnittelevat viettävänsä yhteistä aikaa kotona. Päiväkodissa he kuitenkin viettävät valtaosan ajastaan siellä muodostuneissa paras kaveri -suhteissa: Venla Lauran kanssa ja Irina Hillan kanssa. Heidän ja Venlan välillä puolestaan toteutuu sosiaalisesta

pääomasta vastavuoroinen tunnustaminen. Keskustelut osoittavat vastavuoroista hyväksyntää ja kiinnostusta toisen toimia kohtaan. Poimin aineistosta yhden tällaisen esimerkin tilanteesta, jossa tytöillä on erilliset puuhut ruokailuhuoneessa vapaan toiminnan tilanteessa.

Ruokasalissa

[...] Heidi jatkaa piirtämistä taululle. Hän käy kysymässä Venlaa: *"Haluatko tulla piirtämään?"* Venla ei halua, vaan jatkaa leikkiään. Heidi menee takaisin piirtämään. Sitteen hän huikkaa Venlalle: *"Tuu Venla kattoon."* Nyt Venla nousee ja tulee katsomaan, mitä Heidi on tehnyt. [...] H220

Tällaiset pienet hetket osoittavat, että sosiaalisessa pääomassa lasten välillä on olemassa myös potentiaalinen ulottuvuus. Venlalla ja Heidillä on yhteys, jota on potentiaalista hyödyntää. Venla on ryhmässä asemassa, josta käsin hän voi jakaa suosiotaan ilman varsinaista yhteistä toimintaa. Venla on tärkeä henkilö Heidille, jonka oma asema ryhmän sosiaalisessa verkostossa jää reunalle. Hänellä on vähän sosiaalisia suhteita, mutta hänellä on kuitenkin suhde Venlaan. Tämä siirtää pienen osan Venlan arvovallasta myös Heidin käyttöön.

Käsitys Venlan asemasta ryhmässä perustuu siihen, miten hän suhtautuu muihin kentän lapsiin ja miten he puolestaan suhtautuvat häneen. Yksi osoitus tästä on se, miten Venla toimii ryhmässä eräänlaisena mielipidevaikuttajana. Seuraavassa tilanteessa viisi lasta Venla, Hilla, Meri, Taavi ja Tero ovat kokoon-tuneet leikkihuoneeseen päiväunien jälkeen. Hilla ja Venla ovat tutkineet auto-rataa ennen näytteessä käytävää keskustelua.

Leikkihuoneessa

[...] Venla palaa piirtämään. Hilla jää autojen luokse. Pöydässä keskustellaan televi-sion piirrosarjata Franklinista. Venlan mielestä se on ihan vauvojen ohjelma. Teron mielestä ei. Taavi on samaa mieltä Teron kanssa. Venla kysyy Taavilta: *"Katothko sä sitä sitten?"* Taavi: *"En."* Taavi poistuu pöydästä, siirtyy autoradan luo. Palaa kuitenkin piirtämään, kun aikuinen tulee huoneeseen ja käskee laittamaan radan lattialle. Venla sanoo pöydällä olevasta maatuskanukesta: *"Tossa on toi mummo, jolla on pää halki."* Tämä kommentti saa aikaan yleisen naurunremakan. Venlaa tullaan hake-maan. [...] H11

Keskustelussa Venla saa yksinkertaisella ja periaatteessa neutraalilla kysymyk-sellä Taavin pyörtämään mielipiteensä. Tilanteen hämmentävyydestä Taavin kannalta kertoo se, että hän vaihtaa keskustelun jälkeen vielä paikkaakin. Kes-kustelulla on kiinnostava ajoitus. Se käydään heti esiopetusvuoden ensimmäi-senä päivänä, jolloin Tero ja Taavi ovat tulleet mukaan ryhmään. Venla tuo heti alusta pitäen esille, millaisia mielipiteitä hän arvostaa. Se, miten vahvasti se vaikuttaa erityisesti Taaviin osoittaa, että Venlan tavassa esittää kysymys tulee ilmi myös hänen asemansa ryhmässä. Niin Venla kuin Taavikin tunnistavat tässä eittämättä myös asemaa koskevan valtaneuvottelun ja mielipiteensä vaihtamisella Taavi yrittää vielä pelastaa sen, mitä pelastettavissa on hänen oman asemansa kannalta. Keskustelun jatkossa tulee esiin toinen vaikutusvaltaa osoittava piirre, joka liittyy huumoriin. Se näyttää tässä ryhmässä kiinnittyvän

erityisesti niihin lapsiin, joilla on ryhmässä tärkeä asema. Aineistossa varsinkin Venla ja Otto lausuvat tällaisia koko ryhmää naurattavia kommentteja. Juuri muut eivät vastaavia juttuja kerro koko ryhmän kuullen.

Venlalle ja hänen verkostoonsa kuuluville lapsille myös sellaiset asiat leikeissä ovat mahdollisia, joita muilta lapsilta ei suvaita. Seuraava pieni läpikulku tapahtuu samassa episodissa, josta Titan verkostokuvauksessa oli pitkä esimerkki Titan, Elinan ja Heidn yhteisestä leikistä. Venla kumppaneineen on paikalla ennen kuin tämä yhteisleikki alkaa. Titta ja Heidi kuitenkin leikkivät jo hiekkalaatikolla, paikalla ovat myös Elina ja yhdessä leikkivät Irina ja Hilla:

Ulkona

Lauran johtamana hiekkalaatikon läpi kulkee vaeltajien joukko (Laura, Venla ja Otto). Laura: *"Nyt tullaan juoksuhiekalle."* Vaeltajat menevät hiekkalaatikon yli kiviä ja puita pitkin. Hiekkalaatikolla olijat eivät kommentoi kulkijoita mitenkään. H48

Vaeltajajoukolle, jolla on tämä kokoonpano, ei kommentoida heidän aiheuttamaansa häiriötä. Kaikki viisi hiekkalaatikolla leikkivää tyttöä suostuvat siihen, että heidän leikkinsä on yhtäkkiä osa vaellusleikkiä. Näin ei suhtauduta kaikkiin lapsiin, vaan leikkien rajoista ja niiden ylityksistä muodostuu toisinaan koväänisiä kahakoita.

Näitä lyhyitä episodeja ja aiempia ohjatun toiminnan kenttää kuvaavia episodeja³⁵ läpikäydessä muodostuu kuva lasten osallistumisen kentällä Venlalla olevasta asemasta, joka on varsin lähellä ryhmää ohjaavia aikuisia, erityisesti vallankäytön suhteen. Suhde aikuisten suuntaan on tiivis ja myös aikuisten toimet tukevat lapsen asemaa ryhmässä. Venlan erityistä asemaa suhteessa aikuisiin ja ryhmän toimintaan kuvaa se, että hän moneen otteeseen ehdottaa, mitä toimintaa ryhmässä voitaisiin toteuttaa. Tällainen osallistuminen ryhmässä vaatii keskustelupääoman lajien hallintaa. Niinpä tällaista osallistumista on vain jollain lapsista. Yhden esityksistään Venla tekee, kun ryhmä alkaa valmistautua joulua edeltävään puurojuhlaan. Episodin aiemmissa vaiheissa opettaja on esitellyt, mitä puurojuhlassa tapahtuu ja kertonut, että sinne kutsutaan lasten perheet.

Aamupiiri

[...] Venla kysyy, saavatko he (Venla, Laura, Titta ja Henri) esittää puurojuhlassa heidän tonttupajaesityksensä. Opettaja ei tiedä, mistä on kyse. Kysyy, onko sellainen olemassa. Venla sanoo, että he harjoittelivat sitä eilen ulkona. Opettaja: *"Ai sitäkö te teitte?"* Muutkin porukassa mukana olleet myötäilevät Venlan ideaa. Opettaja: *"Me ei hirveesti voida ottaa ohjelmaa sinne juhliin, mutta harjoitella nyt niin katsotaan, mitä siitä tulee."* Sitten ryhmä jaetaan päivän töihin. H184

³⁵ Venlan verkostojen esittelyssä ei ole pitkää aineistoesimerkkiä, kuten muissa lapsikohtaisissa luvuissa. Kiinnostunut lukija voi kuitenkin palata aiempiin esimerkkeihin, joiden valossa voi arvioida Venlan osallistumista ryhmässä. Venla on merkittävässä roolissa aineistoesimerkeissä, jotka ovat sivuilla 72 ja 118.

Omassa havainnointityöskentelyssäni tuli ennen puurojuhlaa katkos, mistä syystä tiedustelin myöhemmin Venlalta, tuliko tonttupajaesitys mukaan juhlaohjelmaan. Venla kertoi esityksen kaatuneen jo harjoitusvaiheessa. Venla selitti, että pajasta lähti joulupukki pois ja sitten tuli uusi sekoileva pukki tilalle ja sitten lähtivät tontut. Esitys oli jäänyt siis toteutumatta.

Aikuisen ehdotukselle antama vastaus osoittaa, etteivät aikuiset ole odottaneet lapsilta ohjelmatarjouksia. Venlan aseman kannalta ohjelman peruuttaminen ei ole tässä kovinkaan merkittävä seikka. Osoituksena asemasta ja osallistumisen tavasta on jo se, että Venlalle on mahdollista tehdä tällainen, varsin poikkeuksellinen ehdotus. Omalla tavallaan ehdotus tuo esiin Venlan osallistumisesta myös puolen, jossa hän käyttää asemaansa koko ryhmän toiminnan edistämiseen.

Lasten asemat ohjatussa toiminnassa ovat osaltaan koko ajan vaikuttamassa siihen, millaisiksi lasten suhteet muodostuvat ja miten niillä voidaan tuottaa asemaa ja arvostusta ryhmässä. Ne, joilla on symbolista valtaa ohjatun toiminnan kentällä, ovat ryhmässä määräävässä asemassa myös vapaan toiminnan tilanteissa. Venla rakentaa arvovaltaansa erontekojen kautta. Hän on ryhmässä vahvan ohjatun toiminnan kentän kulttuurisen pääomansa perusteella asemassa, josta käsin hän voi tehdä valintoja ystävyysuhteissaan eikä hän pidä tarpeellisena yrittää ulottaa verkostoaan kaikkiin lapsiin. Tällainen asema ryhmässä tuottaa arvostusta myös niille lapsille, jotka kuuluvat Venlan verkostoon.

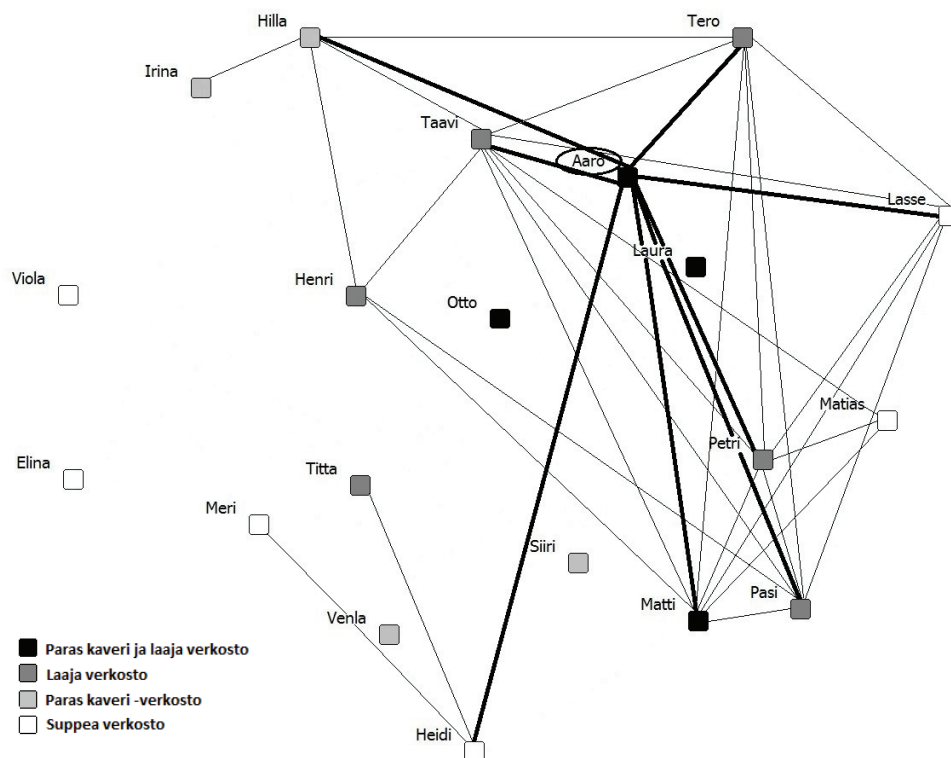
Bourdieu (1984, 101–114) termein tämän Venlan suhteista muodostuvan verkoston voi nimetä kentän *eliittistä*. Lapsista, jotka tekevät ja saavat ryhmässä mitä haluavat suhteessa muihin lapsiin ja myös suhteessa aikuisiin, muodostuu ryhmän eliitti. Tärkeä ominaisuus tälle ryhmälle on, että se määrittelee kenttää siltä osin, mikä kentällä on arvostettua ja miten kentällä toimitaan. Tällöin verkostojen ja suhteiden tarkastelulle avautuu uusi näkökulma. Enää ei tavoitellaakaan mahdollisimman laajaa verkostoa, vaan valvotaan sitä, ketkä verkostoon kuuluvat: kenelle annetaan sosiaalista tunnustusta. Elitismi päiväkodissa merkitsee sitä, että ryhmässä on mahdollista saavuttaa etuoikeuksia muita helpommin. On väärin kuvitella, että Venlan verkosto muodostaisi jonkinlaisen diktatuurin ryhmän sisällä, mutta asema eliittinä tuo esiin erottautumisen ja muistuttaa siitä, että pääomien ja aseman kautta toisille lapsille päiväkodin arki on helpompaa kuin toisille. Kuten edellä viimeisenä ollut esimerkki ohjelmaehdotuksesta tuo esiin, on kyse eliitistä, joka osallistuu vahvasti ja pitää asemaansa yllä tätä kautta ryhmän sisällä. Se, että monilla verkoston lapsilla on yhtäläillä vahva asema ryhmässä, tekee mahdolliseksi sen, että nämä lapset keskinäisillä suhteillaan vahvistavat toinen toistensa asemia.

”Venla-tyypissä” osallistuminen on vahvaa niin lasten keskinäiselle kuin aikuisten ohjaamalle kentälle. Pääomat sopivat molemmille kentille ja tulevat niillä myös mitä suurimmassa määrin arvostetuiksi. Tästä syystä asema on vahva molemmilla kentillä. Analyysissa näyttää siltä, että ohjatulla kentällä saavutettu symbolinen valta johtaa eliittiaseman saavuttamiseen lasten keskinäisissä suhteissa. Vahva asema ja läheiset vuorovaikutussuhteet aikuisten

kanssa tuottavat kenttiä yhteen sovittavan pelin, joka samalla on myös kentän määrittelyä, ei vain sille osallistumista.

8.3.3 Aaro

Aaro ja hänen verkostonsa tuovat tarkasteluun esimerkin toiminnassa syntyvästä suosiosta, jota toiset lapset pitävät vahvasti yllä. Aaro kuuluu yhtenä pojista muodostuvaan leikkiryhmään. Muut samaan ryhmään kuuluvat pojat ovat Lasse, Matti, Pasi, Petri, Taavi ja Tero. Nämä pojat viettävät usein aikaa yhdessä jossain määrin vaihtelevissa kokoonpanoissa. Aarolla on tässä ryhmässä kiistan johtoasema, joka on saavutettu erityisesti *muiden antaman tunnustuksen* perusteella.



KUVIO 9 Aaron ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto

TAULUKKO 8 Aaron verkoston jäsenet

Verkoston haltija	Aaron ystävyys-suhteet		Aaron ystävien suhteet
Aaro	1.	Matti	1. Aaro, 2. Pasi, 3. Tero, 4. Henri, 5. Petri, 6. Taavi, 7. Lasse, 8. Matias
	2.	Tero	1. Lasse, 2. Aaro, 3. Matti, 4. Pasi, 5. Petri, 6. Taavi, 7. Hilla
	3.	Pasi	1. Matti, 2. Taavi, 3. Tero, 4. Aaro, 5. Petri, 6. Lasse
	4.	Hilla	1. Irina, 2. Henri, 3. Aaro, 4. Taavi, 5. Tero
		Taavi	1. Petri, 2. Henri, 3. Pasi, 4. Tero, 5. Matias, 6. Aaro, 7. Hilla, 8. Matti, 9. Lasse
	5.	Heidi	1. Aaro, 2. Meri, 3. Titta
		Lasse	1. Tero, 2. Petri, 3. Pasi, 4. Matti, 5. Aaro
		Petri	1. Lasse, 2. Taavi, 3. Tero, 4. Matias, 5. Pasi, 6. Matti, 7. Aaro

Aaro sijoittuu leikkiverkostotyypittelyssä paras kaveri & laaja verkosto -tyyppiin. Aarolla on vahva paras kaveri -suhde Matin kanssa. He ovat olleet pitkään, jo ennen esiopetusvuotta, toistensa ystäviä ja vierailevat myös toistensa kodeissa leikkimässä. Poikien ystävyys tulee ilmi arjessa esimerkiksi siitä, miten tietoisia lapset ovat toistensa olemisesta ryhmässä.:

Leikkihuoneessa

Eteisestä kuuluu että Aaro on tullut päiväkotiin. Matti menee Aaroa sohvan taakse piiloon: *"Sanokaa, kun Aaro tulee, niin mä meen piiloon."* Aaro tulee leikkihuoneeseen. Hän etsii Mattia. Lasse ryhtyy etsimään Aaron kanssa. Aaro palaa takaisin eteiseen, sanoo, että Matti on kyllä jossain, koska hänen vaatteensa roikkuvat eteisessä. Aaro ja Lasse kiertävät muissa huoneissa, kun tulevat takaisin leikkihuoneeseen Lasse huomaa Matin: *"Tuolla se on."* Matti tulee hymyillen piilostaan, Aaroakin hymyilyttää. Lasse menee eteiseen ja haluaa aikuista. H255

Matti päättää mennä piiloon ja yllättää ystävänsä, kun hän kuulee Aaron äänen eteisestä. Aaro puolestaan tullessaan leikkihuoneeseen ensi töikseen ihmettelee, missä Matti on. Hän on eteisen naulakossa roikkuvien ulkovaatteiden perusteella selvillä, että Matti on jo paikalla. Ystävyys on tietyllä tapaa itsestäänselvyys, mutta samalla se on suhde, johon liittyy yllä kuvatun kaltaisia pieniä tekoja ystävysten kesken. Aaron verkosto ei kuitenkaan rajoitu yksin Mattiin, vaan kuten kuvioista 9 käy ilmi hänen aktiiviset ja potentiaaliset suhteensa tavoittavat laajasti ryhmän muita lapsia.

Se millaisia suhteita Aarolla on, miten muut pojat häneen suhtautuvat ja millaiset toimet Aarolle näissä suhteissa ovat mahdollisia, osoittavat Aaron olevan toiminnallinen ja arvostettu johtohahmo poikien keskuudessa. Pelissä kaverisuhteista panoksena toimivat erilaiset resurssit, aineelliset ja aineettomat. Seuraavassa esimerkissä Aaron asemaa vahvistavat erityisesti muut pojat, ei niinkään hän itse.

Leikkihuoneessa

Tero, Matti ja Aaro pelaavat korttia. [...] Pojat vaihtavat pelin hyrrärulettiin, mukana ovat Aaro, Pasi, Matti ja Tero. Matti kysyy, voiko hän olla ensimmäinen, muttei saa vuoroa. Aaro aloittaa ja sanoo, että Matti voi olla toka. Pasi ei pelaa, muut pojat pyörittävät hyrrää. Tero saa kuulun sadan pisteen koloon. Matti: *"Aaro on saanut 300."* Pasi: *"300 on enemmän kuin 100."* Tero: *"On kakssataakin."* H32

Tässä keskustelussa luodaan järjestystä poikien välille. Olemassa olevista asemista kielii jo se, että Matti ei saa itselleen ehdottamaansa pelipaikkaa. Matin kysymys pitää sisällään oletuksen, että hän ei kysymättä voi olla leikin aloittaja. Tämä rooli menee ilman erillistä neuvottelua Aarolle, joka puolestaan lupaa Matille paikan toisena. Pasi, joka ei pyydä itselleen aktiivisesti osallistumismahdollisuutta tähän peliin, jää tai jättäytyy seurailijaksi. Jatko osoittaa, millä perusteella kiistaton aloituspaikka kuuluu Aarolle: hän on onnistunut pelissä aiemminkin. Aaron asema tulee esiin Matin ja Pasiin toiminnan kautta siinä vaiheessa kun Tero, ryhmän uusi poika, onnistuu pelissä. Aaro itse ei mainitse saavuttamaansa tulosta, vaan muut tekevät sen hänen puolestaan. Tämä osoittaa, miten Matti ja Pasi vahvistavat sekä suhdettaan Aaroon että keskinäisiä asemiaan antamalla tunnustusta Aaron saavuttamalle tulokselle.

Korostaessaan Aaron saamaa tulosta Matti ja Pasi tulevat antaneeksi arvon myös Teron tulokselle hyvänä saavutuksena. Mitätön tulos ei tarvitsisi vastinparikseen Aaron hyvien tulosten esiin tuomista. Teron saama palaute osoittaa, miten menestys ja taidot lasten välisissä kisailuissa ovat kulttuurista pääomaa, jolla on mahdollista kohentaa asemaa ja saada tunnustusta, jota sosiaalisen pääoman ja suosion muodostaminen edellyttävät. Matti ja Pasi eivät omilla tuloksillaan pysty osoittamaan Terolle keskinäistä järjestystä, mutta he asettuvat yhtenä rintamana Teron menestyksen tielle ja käyttävät resurssinaan Aaron menestystä ja jo olemassa olevaa kaverisuhdettaan Aaroon. Samalla tuotetaan järjestys, jossa Aaro on suosittu ja taitava, peliporukan arvostetuin jäsen ja tästä syystä myös kamppailun ulkopuolella. Matti ja Pasi pyrkivät torjumaan sosiaalisessa järjestyksessä taakseen hyvällä tuloksella arvostusta kartuttavan Teron.

Samalla kun tämä episodi kuvaa, miten ryhmässä kamppaillaan ja neuvotellaan erilaisten resurssien arvosta ja arvottomuudesta, se osoittaa myös, miten *resurssit lähtevät muuntumaan* lasten välisissä suhteissa. Yksi mainio tulos Terolta saa muut pojat jo varuilleen, miten tämä resurssi vaikuttaa poikien keskinäisiin suhteisiin. Taitava hyrränpyöräytys ei jää vain pelin tasolle, vaan se lähtee etenemään kohti sosiaalisia suhteita, eikä sen lopullisena päämääränä vaikuta olevan vain tämä peli, vaan pelaajien keskinäinen sosiaalinen järjestys.

Onnistuminen lautapelissä toimii tässä Teron merkittävänä resurssina, jonka kautta käynnistyy neuvottelu sosiaalisista asemista. Tällainen resurssi on kuitenkin vain hetkellisesti arvokas. Menestys lautapelissä ei takaa yksiselitteisesti menestystä päiväkodin sosiaalisissa suhteissa. Seuraavalla kerralla määritetyt tapahtuvatkin jo jollain muulla tavalla. Yksittäisten resurssien, kuten hyrräruletin hallinnan sijaan on tunnettava kentän peli ja tunnistettava pelaajien erilaiset asemat siinä.

Poikien yhteinen toiminta on monesti jonkin pelin pelaamista. Jalkapallo on pitkin vuotta yksi suosikkipeleistä. Alla on pitkäkö episodi yhdestä poikien ulkoilussa käymästä pelisessiosta. Pelaamassa ovat Aaron lisäksi Lasse, Tero, Matti ja Pasi. Loppupuolella peliin osallistuu myös Taavi.

Ulkona

1 Kun tulen ulos, Aaro on pelaamassa jalkapalloa. [...] Pelissä ovat mukana Pasi
2 ja Matti, he ovat Aaron kanssa kolmestaan joukkue. Toisessa joukkueessa ovat
3 Tero ja Lasse. Kentällä pelaavat aluksi pääosin Aaro ja Pasi vastaan Tero. Aaro
4 tekee monta maalia peräkkäin joukkueelleen ja Tero puolestaan tekee vain
5 yhden. Tero pysyy rauhallisena, vaikka on tappiolla. Kun tulee paha tilanne,
6 Matti siirretään pois maalilta ja Pasi tai Aaro menee maaliin. Tero kommentaa,
7 sättii ja myös kehuu Lassea. Kysyy mm. onko moke [=maalivahti, MV] hereillä,
8 kun vastustajat tekevät maalin. Matti on maalissa, huutaa sieltä minulle: "*Kato,*
9 *kuinka vahva mä oon!*" Nostaa maalia ilmaan. Ihmettelen, että onpa vahva. Het-
10 ken kuluttua Matti kysyy, kumpaa joukkuetta kannatan. Sanon seuraavani
11 molempia. Kysyn, onko joukkueilla nimiä. Sillä hetkellä vain Pasi ja Matti ovat
12 kentällä, muut ovat hakemassa palloa kauempaa. Pasi sanoo, että he ovat
13 Suomi, leijonajoukkue. Pasi lähtee juoksemaan toisten luo ja sanoo, että he ovat
14 leijonajoukkue. Tero sanoo, että he ovat Venäjä. Matti sanoo samanaikaisesti
15 toista joukkuetta Ruotsiksi. Terokin sanoo kohta Lasselle, että he ovat Ruotsi.
16 Aaro tulee pallon kanssa ja sanoo, etteivät he ole Suomi: "*Suomi on huono jalka-*
17 *pallossa.*" Ryhtyvät valitsemaan hyviä jalkapallomaita. Tero sanoo, että he ovat
18 Portugali. Lasse ehdottaa toisille Italiaa. Kun vierasmaalaiset joukkueet on
19 valittu, Lasse sanoo Terolle, että pitää puhua toista kieltä. Tero puhuu pitkään
20 pelitilanteissa siansaksaa ja heiluttaa samalla käsiään. Kun välillä hän vaihtaa
21 suomeen, Lasse muistuttaa: "*Toista kieltä.*" Aaro sanoo, että he ovat Brasilia.
22 Tero on tavoittelemassa palloa: "*Me ollaan sittenkin Brasilia.*" Aaro: "*Ette te voi*
23 *olla, mä varasin sen.*" Aaro sanoo saman pariin otteeseen, Tero ei väitä vastaan.
24 Peli jatkuu. [...] Tulee kiistatilanne. Aaro ehdottaa heidän joukkueelleen rank-
25 kua [=rangaistuspotkua, MV] ja toiselle joukkueelle vapaapotkua. Kun Tero
26 protestoi, miksi he saivat vain vaparin, Aaro selittää, että heitä rikottiin lähem-
27 pänä maalia. Sopivat, milloin peli lopetetaan. Ensin ehdotetaan tiettyä maali-
28 määrää. Pasi sanoo kymmenen. Tilanne on 9-1 Aaron joukkueelle. Tero sanoo
29 20. Aaro tekee ehdotuksen 15. Lopulta sopivat kuitenkin, että peli loppuu sit-
30 ten kun on mentävä sisälle. Pelin tiimellyksessä Aaron silmään menee hiekkaa.
31 Peli keskeytyy hetkeksi tämän vuoksi. Aaro syyttää tilanteesta vähän Teroa,
32 mutta siitä ei nouse mitään juttua. Aaro on ottanut hanskan pois kädestä puh-
33 distaakseen silmäänsä. Hän pyytää Teroa laittamaan hanskan takaisin. Tero
34 yrittää, mutta hanska ei mene. Aaro katselee ympärilleen, näkee minut ja tulee
35 kysymään apua. Kun Aaro tulee luokseni, peli taustalla käynnistyy. Aaro hä-
36 täilee liikkeissään. Sanon: "*Nyt tuli kiire.*" Aaro: "*Niin.*" Peli jatkuu ja Tero tekee
37 maalin. Maalista tulee kiistaa, toiset väittävät, että siitä ei oteta. Aaro määrää
38 rankun ja menee itse maaliin. Tero tulee vetämään. Tekee monta hienoa har-
39 hautusta. Neljännellä kerralla Aaro sanoo: "*Ei oo kivaa.*" Sitten Teron jalka osuu
40 vahingossa palloon ja pallo lähtee laiskasti liikkeelle. Aaro syöksyy pal-
41 loon: "*Se meni siinä.*" Tero hymähtää, ei sano mitään. [...] Lasse on lähdössä
42 pelistä pois. Tero sanoo, että ei se mitään, hän taistelee. Lasse on hetken poissa,
43 mutta tulee sitten takaisin. Tero sanoo: "*Sä voit olla huilimassa, mä kyllä taistelen.*"
44 Lasse tulee kuitenkin takaisin. Peli muuttuu niin, että Matti tulee pois maalista
45 ja Pasi menee tilalle. Tero saa vähän enemmän maalintekomahdollisuuksia,
46 sillä Matti ei ole kovin aktiivinen kentällä. Tero saa vapaapotkun. Hän näyttää,
47 miten muiden pitää seisoa muurissa. Tero ja Lasse sanovat joukkueita epäta-
48 saisiksi ja välillä he ehdottavat, että Matti vaihtaisi heidän puolelleen. Tämä ei
49 tunnu sopivan. Lopulta Aaro sanoo, että Matti voi itse päättää. Matti ei halua
50 vaihtaa joukkuetta. Hetken pelattuaan Lasse lähtee taas pois. Tero jää pela-
51 maan yksin. Hän pelaa hetken. Sitten sanoo lopettavansa ja menee kättelemään,
52 ensin Mattia maalissa, sitten Pasia ja Aaroa. Pasi sanoo, ettei peli vielä lopu,
53 kun ei vielä tarvitse mennä sisälle. Tero sanoo kuitenkin lopettavansa. Aa-

54 ro: "Pelaatko, jos saat olla mun joukkueessa?" Tero: "Joo, jos alotetaan nollanollasta."
 55 Peli alkaa uudelleen, toisessa joukkueessa ovat Matti ja Pasi. Tero ja Aaro vuo-
 56 rottelevat maalilla. Tero kommentoi pelin alkaessa, että nyt tuli Pasille ja Matil-
 57 le tiukat paikat. Taavi tulee kysymään, pääseekö peliin mukaan. Pojat sanovat,
 58 ettei voi tulla, kun toisesta joukkueesta tulee liian ylivoimainen. Taavi sanoo,
 59 että kaikki pitää ottaa mukaan. Pienen hetken Taavi on Pasiin ja Matin puolella,
 60 mutta sitten taas tulee keskustelu ylivoimasta ja siitä, ettei Taavi voi tulla peliin.
 61 [...] Taavin tultua Aaro sanoo itseään huonoksi pelaajaksi. Taavi sanoo, että
 62 Aaro on hyvä. Taavin mukaantulo muuttaa peliä niin, että Aaro ja Tero halua-
 63 vat lopettaa ja alkaa harjoitella potkuja ja torjuntaa. Pasia tämä harmittaa ko-
 64 vasti. Kentälle haetaan toinen pallo. Hetken kuluttua peli käynnistyy vielä sa-
 65 malla kokoonpanolla kuin alussa, mutta sitten on aika lähteä sisälle. H213

Tilanteessa alussa muodostetut joukkueet vaikuttavat varsin epätasaisilta pelitaidoiltaan. Tämä joukkueiden epätasaisuus tuottaa pelin edetessä Lasselle ja Terolle erilaiset tavat reagoida tilanteeseen. Tero nostattaa urheana taistelumielialaa (rivi 43), kun Lasse puolestaan pariinkin otteeseen lähtee pelistä pois (rivit 41, 50). Tero on oman joukkueensa johtaja, mutta Aaro on kiistatta koko pelin johtaja. Hän osoittaa hallitsevansa jalkapalloilun tekemällä heti alussa useita maaleja (rivit 3–4). Peli on välillä tiukkaa, mutta sopu pelaajien välillä säilyy. Tähän on pitkälti syynä se, että kaikki suostuvat Aaron johtajuuteen ja siihen, että Aaro sanoo useimmissa tilanteissa peliä koskevan viimeisen sanan. Tällaisia tilanteita ovat joukkueiden nimeäminen maiden mukaan (rivit 16–17, 21–23), kiistatilanteiden ratkaiseminen (rivit 24–27, 37–38), joukkueiden kokoonpanojen vaihtaminen (rivit 49, 53–54).

Osoitus siitä, että jokaisen pelitaidot jalkapalloilijana tunnetaan, on se miten pelaajat sijoittuvat tehtäviin, maalivahdiksi ja kenttäpelaajiksi. Samalla väläys pelissä onnistumisen merkityksestä saadaan siinä, miten pelirooleja vaihdetaan pelin kuluessa tilanteen mukaan (esim. rivit 5–6). Poikien pelisysteemi muuttuu, kun Taavi liittyy hetkeksi mukaan peliin (rivit 57–64). Aaro kyseenalaistaa omat pelitaitonsa. Tässäkin tilanteessa kuitenkin Taavi omalla kommentillaan pyrkii vahvistamaan Aaron asemaa. Pelaamisen sijasta ryhdytään kuitenkin harjoittelemaan. Pasia tämä tilanne harmittaa, ilmeisesti siitä syystä, että heidän voittomahdollisuutensa paranevat huomattavasti, kun Taavi tulee joukkueeseen. Pasiin protesti ei kuitenkaan vaikuta pelin jatkamiseen sillä hetkellä. Taavin tuoma muutos poikien välisessä vuorovaikutuksessa tuo esiin, että neuvottelu asemista ja pääomien arvosta on ystäväystenkin välillä jatkuvaa.

Vaikka Aaron ratkaisut joissain kiistoissa eivät näytä täysin puolueettomilta, pojat suostuvat niihin. Tero kysyy joitain perusteluja, mutta saatuaan ne, hän tyytyy Aaron ratkaisuun. Poikien jalkapallopelit toteutuvat aineistossa useampana kertana vastaavalla tavalla. Tilanne itsessään ei suoraan selitä, miksi Aarolle annetaan poikien keskuudessa näin kyseenalaistamaton johtoasema, mutta toiminnassa pojat osoittavat sen monin tavoin. Aaro itse käyttää asemaansa toiminnan järjestämiseen. Tilanne osoittaa, miten jalkapalloilu pelitaitona on näiden poikien keskuudessa arvostettu resurssi. Se muuntuu myös pääomaksi, joka tuottaa tässä pelaamiseen ryhtyneessä porukassa keskinäisiä asemia. Mitä ilmeisimmin taidoiltaan heikoimmat ja aiheesta vähiten kiinnostuneet pojat, Matti ja Lasse, ovat molemmissa joukkueissa maalivahteina.

Aaron suosio ei rajoitu yksin muihin lapsiin ja lasten keskinäiseen toimintaan. Aaro on ohjatussa toiminnassa mukana melko maltillisesti, mutta hän saa osakseen paljon luottamusta aikuisilta. Opettajat valitsevat usein Aaron aloittamaan jonkin toimen tai uuden asian ryhmässä. Aarolle annetaan tällaisia tehtäviä, koska hänen taitoihinsa luotetaan myös siten, että Aaro antaa muille hyvän esimerkin eikä toimillaan aiheuta järjestyshäiriöitä. Asema opettajien ”luottolapsena” on lasten tiedossa ja peilautuu ryhmään heidän antamaan palautteena. Tästä esimerkkinä on poiminta laulutuokiolta:

Laulutuokio

[...] Levottomuus penkeillä jatkuu, kun osa lapsista on jo lähtenyt syömään. Taavi eritoten pyörii paikallaan ja aikuinen pyytää hänet opettajaksi. Opettaja: *”Haluatko Taavi tulla tänne, kun sulla on niin paljon asiaa?”* Ensin Taavi kieltäytyy, mutta päättää sittenkin tulla. Opettaja sanoo, että Taavi tietää, mitä nyt pitää tehdä. Taavi valitsee ensimmäisenä lähteväksi Aaron pöydän: *”Koska Aaro osaa olla niin hienosti.”* [...] H221

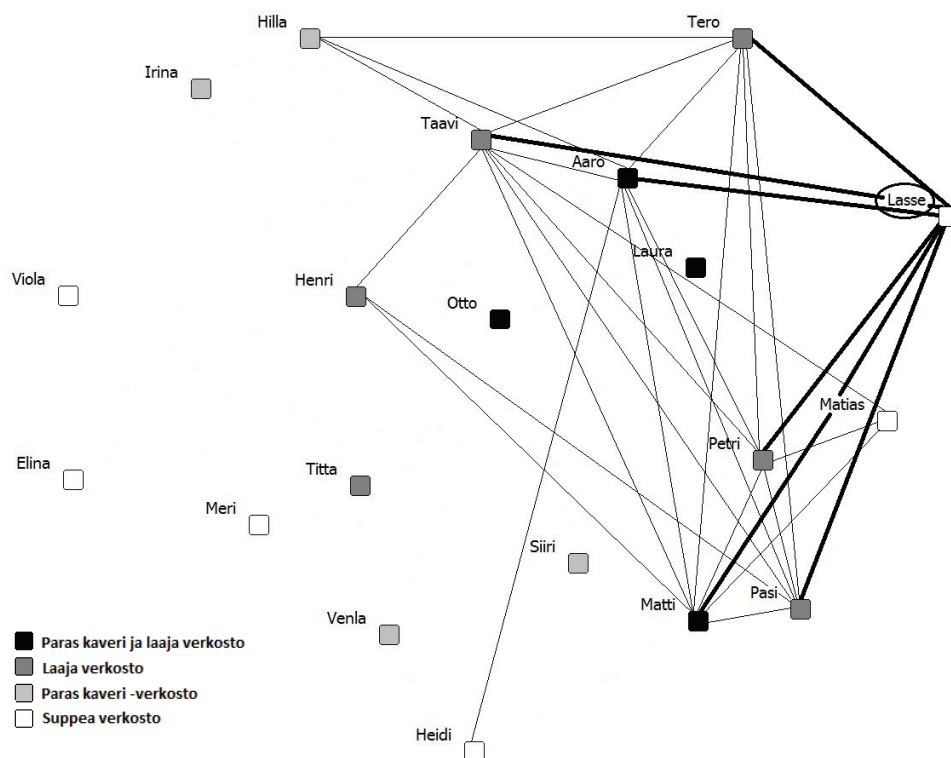
Taavi, joka oman häiritsevän käytöksensä perusteella saa erityistehtävän, valitsee Aaron ja tämän pöytäkunnan. He pääsevät syömään Aaron hyvän käytöksen perusteella. Opettaja ei anna Taaville ohjetta, vaan viittaa ainoastaan siihen, että Taavi tietää entuudestaan, mitä pitää tehdä ja millä perusteella aikuiset ryhmässä tekevät valintoja. Taavi palkitsee Aaron hyvästä käytöksestä, aivan kuten opettajatkin ryhmässä tekevät.

Lasten ja aikuisten jakama käsitys Aarosta tuo esiin, että Aaro täyttää ryhmässä jaetun ymmärryksen siitä, millainen on ”hyvä esikoululainen”. Aaro kuuluu myös ryhmän eliittiin, kuten Venlakin, mutta hänen asemansa ja eliittinä saavuttamansa etuoikeudet rakentuvat eri tavalla kuin Venlalla. Aaro on suosittu, koska muut lapset nimenomaan haluavat olla hänen kanssaan ja antavat hänelle aseman, josta käsin hän johtaa yhteisiä tilanteita. Aarolla on paljon *leikkitaitoja*, joiden avulla hän pystyy luomaan ja ylläpitämään mielekkäitä tilanteita yhteiselle toiminnalle. Aaro on saavuttanut johtajuutensa juuri leikkitaitojensa avulla. Hänen asemansa ryhmässä eroaa Titasta, toisesta taitavasta leikkijästä, siinä suhteessa, että hänen asemansa omassa verkostossaan on kiistaton, toisin kuin Titalla. Leikkitaito, joka on keskeinen niin Aaron kuin Titankin aseman muodostumisessa, on kentällä arvostettua pääomaa. Se on pääomaa, jonka käyttäminen vaatii sekä sosiaalisia että kulttuurisia resursseja.

”Aaro-tyypistä” tulee osa päiväkodin eliittiä sillä, että sekä aikuiset että lapset tarjoavat hänelle tätä paikkaa. Hänen asemansa kentällä vaikuttaa itseltään selvältä, sillä hän on kiva ja reilu kaveri, taitava leikkijä, osaa noudattaa ohjeita ja osallistua rauhallisesti. Hän on kaikilla kentillä kiinnostunut ja innostunut siitä mitä päiväkodissa tapahtuu. ”Aaro-tyyppi” solahtaa päiväkodin ja esiopetuksen systeemiin tavalla, joka täyttää kentän järjestystä ylläpitävät reunaehdot aiheuttamatta ylilyöntejä tai rیمانalituksia. Kenttä ja kentällä olijat tunnistavat tämän tyyppin yhteensopivuuden kentän reunaehto- jen kanssa tavalla, joka saa kentän automaatin tavoin tukemaan toimijan osallistumista.

8.3.4 Lasse

Viimeisenä otan esittelyyn Lassen verkostot. Ne rakentuvat pitkälti samoista suhteista kuin Aaronkin verkosto, mutta Lassen asema ja suhteet ovat varsin erilaisia Aaroon verrattuna. Verkostotyypeissä Lasse kuuluu suppeaan verkostoon. Hänen oma verkostokuvionsa kuitenkin osoittaa, että hänellä on aktuaalisia ja potentiaalisia suhteita, joissa toimia. Hänen osallistumisensa niissä ei vain ole kovin aktiivista. Tosin hänellä on aktiiviset suhteet parhaisiin ystäviinsä Teroon ja Petriin. Näissä suhteissa on kuitenkin jännitteitä ja ne tuottavat Lasselle hämmennystä. Tämän hän tuo itse esiin haastattelussa.



KUVIO 10 Lassen ensi- ja toissijaisten sosiaalisten suhteiden verkosto

TAULUKKO 9 Lassen verkoston jäsenet

Verkoston haltija	Lassen ystävyysuhteet		Lassen ystävien suhteet
Lasse	1.	Tero	1. Lasse, 2. Aaro, 3. Matti, 4. Pasi, 5. Petri, 6. Taavi, 7. Hilla
	2.	Petri	1. Lasse, 2. Taavi, 3. Tero, 4. Matias, 5. Pasi, 6. Matti, 7. Aaro
	3.	Pasi	1. Matti, 2. Taavi, 3. Tero, 4. Aaro, 5. Petri, 6. Lasse
	4.	Aaro	1. Matti, 2. Tero, 3. Pasi, 4. Hilla, 5. Taavi, 6. Heidi, 7. Lasse, 8. Petri
		Matti	1. Aaro, 2. Pasi, 3. Tero, 4. Henri, 5. Petri, 6. Taavi, 7. Lasse, 8. Matias
		Taavi	1. Petri, 2. Henri, 3. Pasi, 4. Tero, 5. Matias, 6. Aaro, 7. Hilla, 8. Matti, 9. Lasse

Lukuvuotta aloitettaessa Lassen paras ystävä ryhmässä on Tero. Mutta pian toiminnan ryhmässä päästyä vauhtiin poikien ystävyys alkaa rakoilla. Aineistoon ovat tallentuneet seuraavat keskustelut parin päivän välillä.

Eteisessä

Tero ja Lasse ovat laittamassa kenkiä ulkoeteisessä, kun tulen sinne. Tero sanoo Lasselle, että hän hyppää ulkona korkeutta Matin kanssa: *"Matti on mun maailman paras kaveri."* H47

Eteisessä

Tero saa ensin vaatteet päälle, menee katsomaan, kun Matti pukee. Katselvat yhdessä kaappien oviin kiinnitettyjä omakuvapiiroksia. Lasse ja Tero ovat yhtä aikaa laittamassa kenkiä ulkoeteisessä. Lasse: *"Mä leikin Matin kanssa."* Tero: *"No niin mäkin."* Matti ei ole eteisessä, kun tämä keskustelu käydään. H62

Molemmat yllä olevista keskusteluista käydään tilanteissa, joissa pojat ovat läsnä kahden. He mittelevät näissä keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa siis enemmänkin siitä, miten he keskenään asettuvat tähän ryhmään kuin pyrkivät tekemään muille tiettäväksi suhteitaan. Keskinäiset suhteiden lausuminen äänen on ennemminkin erontekoa poikien välillä kuin liittymistä uusiin suhteisiin. Kummankaan pojan suunnitelmat Matin kanssa leikkimisestä eivät heti jatkossa toteudu. Päivittäisellä tasolla tarkasteltuna huhti-toukokuussa tehdyissä havainnoissa Lassella ei ole enää yhtään leikkiä Teron kanssa, vaan yhteiset toimet ovat Petrin ja Matiaksen kanssa.

Seuraava pitkä episodi ulkoilutilanteesta on lokakuulta. Edellä mainittujen ystävyysuhteiden kannalta päivä on erityinen, koska Tero on poissa esikoulusta. Olen valinnut juuri tämän episodin kuvaamaan Lassen verkostoa, koska siinä neuvotteluja suhteista tapahtuu kentällä moneen suuntaan ja neuvottelut tuovat erityisesti esiin sen, millaisesta asemasta käsin Lasse osallistuu lasten kentälle. Samalla tilanteessa tulee ilmi kaikuja siitä, miten ryhmän aikuiset Lassen asemaa määrittävät.

Ulkona

1 Lasse on kivillä Matin kanssa. Keskustelevat, mikä on kummankin lempipeli.
2 Kulkevat, puhaltelvat pakkasilmaa. Lasse: *"Savua tulee. Höyryä tulee."* Jatkavat
3 kuljeskelua ja puhaltelua. Lasse: *"Mitä tehtäis? Pelataan pesistä."* Matti: *"Ei."*
4 Ovat varaston lähellä. Matti: *"Jos tuut kiville, mä voin olla sun kanssa."* Menevät
5 katsomaan teltaa, joka on romahtamaisillaan. Nostelevat tukipuita. Lasse: *"Mä*
6 *oon näin riski. Yhellä kädellä."* Lasse on nostanut puun pänsä yläpuolelle. Ai-
7 kuinen huutelee pojille, että ovat varovaisia, kivet voivat olla liukkaita. Tulevat
8 pois kiviltä. Matti: *"Tuu, mennään ajaan maastureilla."* Pojat hakevat lelulaatikos-
9 ta samanlaiset maasturit. Lasse: *"Mä tiedän, missä ajetaan."* Lasse juoksee aidalle.
10 Matti menee perässä. Työntävät autoja aidan päällistä pitkin. Matti menee
11 edellä. Tulevat autojen kanssa aidalta kiville. Lasse: *"Leikitäänkö kolmestaan, kun*
12 *Aaro tulee?"* Matti: *"Aaro ei halua. Se halua olla vaan mun kanssa."* Puhuvat apu-
13 laisena olosta. [En kuule kunnolla. MV] Matti tuo auton takaisin hiekkalaati-
14 kolle. Palaavat kiville. [...] Pojat jatkavat matkaa ovelle. Katselevat ikkunasta
15 eteiseen. Juttelevat Aarosta ja siitä miten hyvä jalkapalloilija Aaro on. Opettaja
16 huutaa pojille: *"Ei saa piirtää ikkunaan. Tulkaa tänne odottamaan."* Pojat siirtyvät.
17 Matti menee kyykkyyyn ja nojaa seinään oven lähellä. Lasse menee istumaan
18 samalla tavalla. [...] Pasi ja Petri tulevat ulos. Lasse lähtee Petrin kanssa varas-
19 tolle: *"Ollaanko taas sitä yhtä juttua, missä mailalla hakataan?"* Petri: *"Muistatko*
20 *kun eilen nähtiin. Kuka se toinen lapsi oli?"* Lasse: *"Mun kaveri Simo, sekin on ollut*
21 *täällä eskarissa."* Pojat lähtevät varastosta pesäpallomailan ja pallon kanssa ala-
22 pihalle. Pasi tulee poikien luokse, Lasse määrää hänet kiinniottajaksi. Petri on
23 syöttäjä ja Lasse lyö. Aikuinen käy näyttämässä, miten pesäpallossa palloa
24 syötetään lyöjälle ylöspäin. Petri on heittänyt kohti. Pojat jatkavat tämän jäl-
25 keen vielä hetken. Kun he lopettavat pelin, osa tavaroista jää alapihalle. Lasse
26 huutaa Pasiille: *"Sinä tuot sen."* Ottavat varastosta kuormurit. Kun Lasse lykkää
27 omaansa pois varastosta, Pasi seisoo Lassen edessä eikä väistä. Kuormureita on
28 neljä. Lassen, Petrin ja Pasiin seuraan liittyy hetken kuluttua myös Taavi. Kun
29 Taavi tulee, Lasse sanoo Petrillem: *"Ei ajeta enää."* Petri kuitenkin jatkaa ja Lasse-
30 kin jatkaa. Lykkäävät rekkoja neljä rinnakkain, niin että jokainen pitää kiinni
31 sekä oman että naapurin auton lavasta. Aikuinen huomauttaa, että autoilla
32 pitää ajaa niin, että ne pysyvät ehjinä. Kun pojat menevät mäestä neljä rinnak-
33 kain, Lasse on reunimmaisena. Hän kaatuu ja kohta hänen rekkansa irtoaa
34 rivistä. Sitten sekä Pasi että Taavi kaatuvat. Pojat ovat keinujen luona. Lasse on
35 menossa keinumaa: *"Ei ajeta enää näillä."* Petri: *"Kyllä ajetaan."* Muut pojat
36 jatkavat matkaa kimpussa. Lasse tulee oman autonsa kanssa vähän erillään.
37 Petri on keskellä, kun hän tekee Taavin ja Pasiin kanssa kolmen auton rintaman.
38 Lasse saa pojat kiinni, tekevät parit autoista ja vaihtelevat niitä. [...] Lasse sa-
39 noo taas: *"Ei ajeta."* Muut pojat menevät kolme rinnakkain. Lasse: *"Mä ainakin*
40 *potkin palloa."* Lassella ei kuitenkaan ole palloa, eikä hän hae sitä, vaan kulkee
41 poikien perässä. Lykkää taas kohta kuormuria. [...] Pasi jää yksin keinuille.
42 Lasse kaatuu kurvatessaan autolla. Petri: *"Lassella oli takajarru päällä."* Juttu
43 naurattaa kaikkia. Taavi ehdottaa, että tehdään kepeistä jarrut autoihin. Petri ja
44 Lasse eivät kuitenkaan tartu tähän. Petri nostaa Lassen auton ja lykkää sen
45 yhdessä omansa kanssa Lassen luokse. Taavi: *"Hei oottakaa!"* Petri: *"Lähetään*
46 *Lasse. Riviin. Lasse, rivikäin."* Petri ja Lasse eivät odota Taavia, joka huutaa mon-
47 ta kertaa: *"Hei oottakaa!"* Petri ja Lasse lykkäävät autonsa yläpihalle.
48 ri: *"Lähdetään jo alapihalle. Mennään parkkipaikalle, jatketaan matkaa."* [...] Käyvät
49 alapihalla ja lykkäävät autot sitten kiville. Taavi on Petrin ja Lassen mukana.
50 Kun ovat kivillä, opettaja sanoo, että sillä ei voi lykätä autoja. Lasse: *"Ei ajeta."*
51 Tuovat autot varastoon. Petri ja Lasse tulevat varastosta mailojen kanssa. Taavi
52 huutaa heitä odottamaan. Lasse: *"Eikä ooteta!"* Petri ja Lasse menevät mailojen
53 kanssa aidan vieressä olevalle maalitalulle. Lasse lyö käpyä ja osuu tau-
54 luun: *"Maali!"* Roikkuvat aidalla. Aikuinen sanoo tästä. Pitävät mailoja välillä
55 kitaroina. Taavikin on mukana. Kuuluu laulua. Lasse ottaa Petrin mailan ja
56 hakkaa kahdella mailalla kuin rumpukepeillä aittaa. Lopettavat ja tuovat mailat
57 varastoon. Varaston edessä on kaksi teltassa ollutta pitkää kannatuspuuta.
58 Petri: *"Tossa on aika isot rumpukapulat."* Lasse nauraa. Lasse ja Petri juoksevat
59 leikkimökin taakse. Leikkimökissä on leikki käynnissä. Aikuinen kieltää, että

60 pojat eivät saa häiritä toisten leikkiä. [...] Pojat kulkevat aidan viertä pitkin.
 61 Päätyvät alapihan kiville. Hakkaavat siellä kepinjärkäleillä puita ja maata. Las-
 62 se kutsutaan apulaiseksi. Häneltä kysytään, kenet ottaa kaveriksi. Lasse vastaa
 63 aikuiselle: "Matti haluaa olla." Petri: "Ota mut." Henri kuulee keskustelun ja
 64 tulee pyytämään, että Lasse ottaisi hänet. Lasse: "Me varmaan Matin kanssa ol-
 65 laan." Matti tulee apulaiseksi. Lähtevät ensin hakemaan postin. Petri kulkee
 66 poikien kanssa portille, odottaa siellä ja saattaa pojat ovelle, kun nämä mene-
 67 vät sisään. H147

Toiminnantäyteinen aamupäiväulkoiu sisältää monia kiinnostavia kohtia. Nostan esiin erityisesti ne, joiden kautta on mahdollisuus ymmärtää Lassen suhteita ja asemaa ryhmässä. Yksi episodin tärkeistä henkilöistä suhteessa Lasseen on Matti, josta Lasse ja Tero jo edellä olleissa aineistonäytteissä keskustelivat. Matti on ryhmässä edullisessa asemassa. Hänellä itsellään on vahva verkosto, johon kuuluu parhaana kaverina Aaro, yksi lasten kentän tärkeistä jäsenistä, ja hänellä itsellään on paljon kaverisuhteita. Matti on poikien verkostossa linkki, jonka kautta on mahdollista saada tunnustusta myös omalle asemalle. Poikien suhteet ovat esillä heti alussa. Matti vastaa "ei" Lassen tekemiin ehdotuksiin (rivi 3) ja sen sijaan valitsee itse, mitä pojat tekevät. Lasse suostuu näihin ja liittyy mukaan Matin ehdotuksiin. Hän kehittelee niitä eteenpäin tai seuraa Mattia. Hyvin alkaneet yhteiset toimet kuitenkin katkeavat, kun Lasse kysyy mahdollisuutta tulla mukaan Matin ja Aaron leikkiin (rivit 11–12). Kysymys jo itsessään osoittaa Lassen tietävän, miten poikien leikit ryhmässä yleensä muodostuvat. Nämä suhteet pojat ottavat tilanteessa annettuina. Matti leikkii Aaron kanssa eikä siihen oteta muita mukaan (rivit 11–12). Näin Matti ainakin asian esittää. Kun lisää poikia tulee ulos, Lasse vaihtaakin sulavasti seuraa ja aloittaa toimet Petrin kanssa (rivit 18–19). Lasse ryhtyy puolestaan määräämään Pasia, joka tulee mukaan Lassen ja Petrin leikkiin (rivit 22, 25–26). Toisin kuin Lasse suhteessa Mattiin, Pasi ei ole varauksetta valmis ottamaan vastaan Lasselta tällaisia määräyksiä (rivit 26–27). Tilanteessa on konfliktin aineksia, kun Pasi asettuu tukkimaan Lassen reitin, mutta poikien välit eivät tästä kärjisty. Lassen määräykset tosin loppuvat. Käynnissä on koko ajan kamppailu siitä, mikä on sallittua kenellekin.

Lassella on päivänä, jolta havainnointi on, käsissään yksi päiväkotikentän valttikorteista. Hän on kyseisellä viikolla apulainen, mutta hänen parinsa on sairastunut, joten hän saa valita, kenet hän pyytää apulaisparikseen. Tämän valttikorttinsa Lasse ojentaa Matille (rivit 62–65). Apulaistehtävän arvosta ryhmässä kertoo paljon se, että ryhmässä edullisessa asemassa oleva Henri ilmestyy paikalle, kun tulee puhe apulaisen valitsemisesta. Hänkin olisi valmis Lassen kanssa tähän tehtävään. Havainnointitilanteen alussa olen saanut huonosti kirjatuksi, mitä Lasse ja Matti keskustelevat apulaisasiasta (rivit 12–13), mutta Lasse muistaa tämän keskustelun. Havainnointi herättää odotuksen, että yhteisen leikin päätteeksi Lasse valitsisi Petrin apulaiseksi kanssaan. Mutta näin ei tapahdu. Lasse pitää kiinni sopimuksesta, jonka on Matin kanssa ilmeisesti tehnyt. Hän toimii näin siitäkkin huolimatta, että apulaisvalttikortti ei avannut hänelle pääsyä mukaan Matin ja Aaron leikkiin. Lasselle on tärkeämpää vahvistaa suhdetta Mattiin kuin Petriin tässä poikkeuksellisessa valintatilanteessa, jossa hänen on mahdollisuus päättää, kenelle hän suo ryhmässä arvostetun erikoistehtävän.

Loppujen lopuksi vaikuttaa siltä, että Petri hyväksyy Lassen toimintatavan. Petri ei hermostu valinnasta, vaan kulkee Lassen ja Matin mukana suorittamassa tehtävää sen matkan, minkä voi (rivit 65–67). Siitä asemassa, jossa Petri ja Lasse ryhmässä ovat, he eivät toiminnassaan voi panostaa vain keskinäiseen suhteeseen, vaan heidän on otettava huomioon koko lasten kenttä. Syrjäisestä asemasta on pelattava kentän peliä silloin, kun käsissä on tarvittavia pelimerkkejä. Apulaisuus on tässä se, minkä avulla Lasse pystyy hetkellisesti osallistumaan lasten kentän peliin sen ytimessä, Matin ja Henrinkin kanssa.

Toinen merkittävä seikka, minkä vuoksi koko pitkä episodi tuodaan tässä esille, on se, miten Lasse joutuu tekemään utterasti töitä saadakseen luotua ehdottamiaan leikkitalanteita. Kuorma-autoilla ajelu ei selvästikään ole se leikki, jossa Lasse haluaisi olla mukana. Hän yrittää neljästi saada Petriä mukaansa johonkin muuhun leikkiin, vasta viides kerta tuottaa tulosta (rivit 29, 35, 39, 39–40 ja 50–51). Sen lisäksi, että autoleikki ei miellytä Lassea, leikin sisällä on myös jännitettä, millaisessa kokoonpanossa leikkiä toteutetaan. Pasi jättäytyy itse pois leikistä (rivi 41). Taavi puolestaan pyytää useita kertoja Petriä ja Lassea odottamaan häntä, mutta joutuu lopulta itse juoksemaan pojat kiinni (rivit 46–47, 51–52). Taavi kuitenkin sinnittelee leikissä mukana.

Neuvottelut keskinäisiin suhteisiin osallistumisesta ovat koko ajan käynnissä. Samalla määritetään kentällä tärkeätä sosiaalista suosiota, kun arvioidaan sitä, miten toisten osallistuminen otetaan huomioon. On kuitenkin syytä nostaa esiin, että pojilla on myös hauskaa yhdessä ja he viljelevät huumoria leikin lomassa (rivit 42–43, 57–58). Erityisesti Petri on tässä aktiivinen. Hän saa muut nauramaan jutuillaan. Petri näyttäytyy leikissä varsin erilaisessa asemassa kuin millainen asema hänellä on ohjatun toiminnan kentällä (ks. sivu 125).

Tilanteessa tulee korostuneesti esiin myös se, miten ryhmän aikuiset puutuvat poikien tekemisiin toistuvasti (rivit 7, 16, 31–32, 50, 54 ja 59–60). Lähes kaikki aikuisten tekemät väliintulot ovat luonteeltaan enemmänkin ennakoivia kuin varsinaiseen toimintaan puuttuvia. Poikien tekemiset ovat koko ajan aikuisen valvovan silmän alla. Huomioita tekee kaksi eri aikuista (”aikuinen” ja ”opettaja”). Tähän vaikuttaa varmaankin se, että pojat liikkuvat ympäri pihaa ja tästä syystä aikuisen katse poimii heidät toimiaan eri aikoina. Aikuisten jatkuvat pienet väliintulot herättävät kuitenkin kysymyksen, onko pojilla legitiimi asema toimijoina tässä ryhmässä. Vaikutelma, joka tässä tilanteessa syntyy, on aikuisten toistuvien puuttumisten vuoksi, että ryhmää ohjaavat aikuiset eivät anna pojille tällaista asemaa.

Lasse yllätti minut, kun hän ensimmäisten joukossa ilmoitti halukkuutensa osallistua tutkimushaastatteluihin, sillä meidän välillämme ryhmässä oli vuorovaikutusta varsin vähän. Kun haastattelu oli käsillä, Lassella oli paljon sanottavaa ja hän antoi varsin harkittuja vastauksia omasta asemastaan ja ystävyyssuhteistaan. Lasten haastattelut ajoittuivat tutkimusjakson ja esiopetuslukuvuoden loppuun. Tässä vaiheessa Lasse oli käynyt läpi isoja muutoksia tärkeimmissä ystävyyssuhteissaan. Haastattelussa Lasse kertoo ystävistään seuraavasti:

Lassen haastattelusta

MV: No sä teet Petrin kanssa yhdessä juttuja, mut teeks sä jonkun muun kanssa tai kehen muun kanssa sä teet yhdessä juttuja?

Lasse: No ei kukaan muu niin paljon tuu mun kans paitsi Petri.

MV: Nii et te ootte usein yhdessä?

Lasse: Nii me ollaan parhaita kavereita.

MV: Onks sulla muita kavereita täällä eskarissa?

Lasse: No ei eskarissa mutta kyllä meiän talon lähellä.

MV: Joo. Onks sulla ollu eskarissa muita kavereita aiemmin?

Lasse: No ollu Tero, mut en mä enää oo sen kaveri

MV: Mikset sä oo enää Teron kavereita?

Lasse: Siks, se on löytäny muita kavereita, nii emmää välitä ja määki oon löy.. Matias-kin on mun kaveri.. välillä se Matias, välillä se Matias vähä.. meille tulee riitaa.

MV: Joo. Onks tyttöissä ketään sun kaveria? ...Ei...

Lasse: Emmää

Lasse nimeää Petrin ystäväkseen ennen kuin ehdin edes kysyä aiheesta. Terosta Lasse ei puolestaan mainitse mitään. Vasta kun erikseen kysyn, hän kertoo ystävyuden päättymisestä. Havainnointiaineistoon on tallentunut Lassen ja Matiasin välillä kolme leikkiä. Yhteisten toimien vähäisyydestä johtuen tätä suhdetta ei ole merkitty verkostokuvioon. Kysymys ystävydestä tyttöjen kanssa tuntuu puolestaan hämmentävän Lassea. Hän alkaa pyörittää päätään kysymyksen kuullessaan eikä perustele vastaustaan. Lasse määrittelee itsekin verkostonsa päiväkodissa suppeaksi. Petrin jälkeen hänen tärkeimmät ystävänsä ovat kodin lähellä, ei päiväkodissa.

Lasse tunnistaa asemansa lasten kentän reunamilla. Toisaalla haastattelussa hän tuo esiin, että isossa ryhmässä on hankala luoda ystävyysuhteita. Lassen omin sanoin *"miten jonku vois ottaa kaveriks"*. Läpi haastattelun hän pohtii sitä, miten voisi toimia luontevasti päiväkodissa lasten välisissä suhteissa. Lasse kuvaa myös niitä muutoksia, joita hänen ja Teron välisessä suhteessa on tapahtunut. Suhde on muuttunut määräilyksi. Lasse ottaa esimerkin jalkapallon peluusta.

MV: No millasista asioista lapset määrää? Niin ku vaikka se Tero, jonka sä sanoit, et Tero määrää?

Lasse: No öö. Määki potki jalkapalloo ja sitte mää sanon "kyllä maalivahti saa mennä käveleen sinne", ni se sano et "ei saa maalivahti" tai silleen. Jos tulee käsi, nii se väittää aina, et jos tulee käsi multa, nii se väittää aina et e. Mää sanon. Se sano "käsi", nii mää sanon "eikä tullu", nii sitte se väittää et "tuli".

MV: Nii

Lasse: Nii, se hermostuttaa mua.

Lasse kuvaa hänen ja Teron kiristyneitä välejä ja kiistoja, joita pelaamisen yhteydessä syntyy. Hän tuo esiin, miten nämä kiistat häneen vaikuttavat. Lassen kokemus on, että Tero määrää häntä. Ystävyysuhteet on muuttanut muotoaan. Tätä kokemusta vasten on helppo ymmärtää, miksi Lasse ei mainitse Teroa ystäväkseen. Toisaalta Lasse kertoo määräilyn yhteydestä myös hänen ja Petrin välisestä suhteesta.

Lasse: No kyllä Petri vähä kiristää mua

MV: Millasilla jutuilla se kiristää?

Lasse: Sitte jos mä sanon "ollaa jotai muuta leikkiä tai jotain sitä", nii sitte se vaa... Tai mä en anna jotain tavaraa, mikä sen mielestä tärkeä eikä se sitte tee se... Mä annan sille, että se sano "anna nii mä voin kattoo", niin mä annan ja sitte se kattonu ja sitte mä sanon "anna se" nii se heittää siitä maahan ja sitte mä sa.. Sit se sanoo "emmää leiki sun kaa" tai sillee. Mulla on se "en mä anna tätä, tää on tärkeä" nii sitte se sanoo "em, mä en leiki sun kaa".

Samalla kun Petri on Lassen ystävä, heidän suhteessaan on jännite, jolle Lasse antaa nimen "kiristäminen". Poikien välinen suhde on osa lasten kenttää ja heidän suhdettaan määrittää molempien poikien asema kentän laitamilla. Kumpikaan pojista ei oman asemansa kautta pysty tuomaan suhteeseen ryhmässä nautittua suosiota tai arvostusta. Molempien poikien asema on heikko ohjatun toiminnan kentällä. Lasten kentällä Petri on vähän Lassea edullisemmassa asemassa, mutta ei kuitenkaan nouse ryhmän arvojärjestyksessä juuri parempaan asemaan kuin mitä on ohjatun toiminnan kentällä.

Poikien keskinäinen suhde kielii siitä, että kentän kamppailu leimaa myös heidän ystävyystään. Ystävyyssuhteessa on jännitteitä, jotka pojat purkavat toisiinsa, koska heidän sosiaalinen pääomansa ei tarjoa sille muita purkautumisreittejä. Kentän laitamilla pojat ovat asemassa, josta käsin he eivät onnistu yhdessäkään tuottamaan toisilleen tai itselleen edullisempaa asemaa tai suosiota, jota aseman kohottamisessa välttämättömänä pääomana tarvittaisiin. Jännite osoittaa, että pojat ovat mukana kentän pelissä, he eivät ole välinpitämättömiä sen suhteen, millaiseksi heidän oma asemansa kentällä määrittyy.

"Lasse-tyyppiä" leimaa sosiaalisen pääoman niukkuus lasten kentällä, mikä kietoutuu yhteen myös ohjatun toiminnan kentän syrjäisen aseman kanssa. Pääomien niukkuus kielii ennen kaikkea resurssien huonosta yhteensopivuudesta päiväkodin kentillä vaadittavien resurssien kanssa. Koti ympäristöineen on tässä tyyppissä vähintään yhtä tärkeä, ellei tärkeämpikin osallistumisen tila kuin päiväkotitila. Resurssija Lassella on, mutta ne eivät sovi päiväkotikentän peliin, mistä syystä hän näyttäytyy kentällä syrjään asetetulta tai asettuvalta. Lasse osoittaa, että hän ymmärtää kentän pelin, mutta "pelimerkkejä" on liian vähän. Tästä syystä tilanne kertoo ennen kaikkea päiväkodista pelikenttänä.

8.3.5 Asemat lasten kentällä

Kentällä lasten toiminnan tavoitteena on tehdä kenttä edulliseksi sosiaalisesti toimintaympäristöksi ja sovittaa oma osallistuminen tämän ympäristön vaatimusten mukaiseksi. Lasten tavat osallistua kentällä ovat erilaisia riippuen siitä, millaiseen asemaan lapset ovat ryhmässä asettuneet. Myös se vaihtelee, mitä lapset pitävät itselleen mahdollisena ja millaisia etuja he ajattelevat voivansa kentällä saavuttaa. Edullista asemaa kentällä on syytä tarkastella kentän ja sen toiminnan kautta. Kyseessä ei ole yksiselitteinen oman edun tavoittelu, vaikka siitakin toki jossain tapauksissa on kyse, vaan omasta asemasta käsin mahdollisimman hyvän pelin pelaaminen sillä kentällä, jolle toimet suuntautuvat.

Lasten kenttä toimii päiväkodissa ohjatun toiminnan kentän kanssa rinnakkain ja kentällä saavutetut asemat vaikuttavat toisiinsa. Ohjatun toiminnan kentän merkitystä korostaa se, että tällä kentällä lasten kanssa toimivat myös ryhmän aikuiset. Merkittävä osa päiväkodin valtasuhteista määritellään ohjatun toiminnan ohessa. Lasten ja aikuisten kentällä ruumiillistunut kulttuurinen pääoma ja se, miten sitä ryhmässä käytetään, kumpuaa esiin siinä, miten ryhmän keskinäisissä suhteissa jaetaan arvostusta. Lasten keskinäinen kenttä ei määrity vailla vaikutteita siitä, mitä päiväkodin muilla kentillä tapahtuu. Erityisesti ohjatun toiminnan kentällä vapaan keskustelupääoman kautta edullisen aseman saavuttaneet lapset saavat lasten keskinäisissä suhteissa lähes automaattisesti aseman, jossa he voivat määritellä myös lasten keskinäistä kenttää.

Lasten kentän ja ohjatun toiminnan kentän lähekkäisyys ja osittainen päällekkäisyyskään eivät kuitenkaan sulje pois lasten kentän itsenäisyyttä. Lasten kentän lapset jakavat keskenään ja myös siellä syntyy ryhmän sisäisiä erotteluja ja valtasuhteita. Toinen ulottuvuus, jonka mukaan lasten asemat päiväkodissa jäsenyivät, on vaikutusvalta lasten kentällä. Leikki nousee tässä yhdeksi tärkeäksi tekijäksi. Leikeissä onnistuminen, leikkitaito, antaa mahdollisuuden vaikuttaa kentällä muodostuvaan asemaan. Leikki on lasten keskenään jakama merkittävä osallistumisen muoto, joten leikkitaito toimii kentällä pääomana. Palaan vielä siihen, millaisia edellä jo tyypeiksikin hahmottelemani lapset ovat lasten ja osin myös ohjatun toiminnan kentän osallistujina.

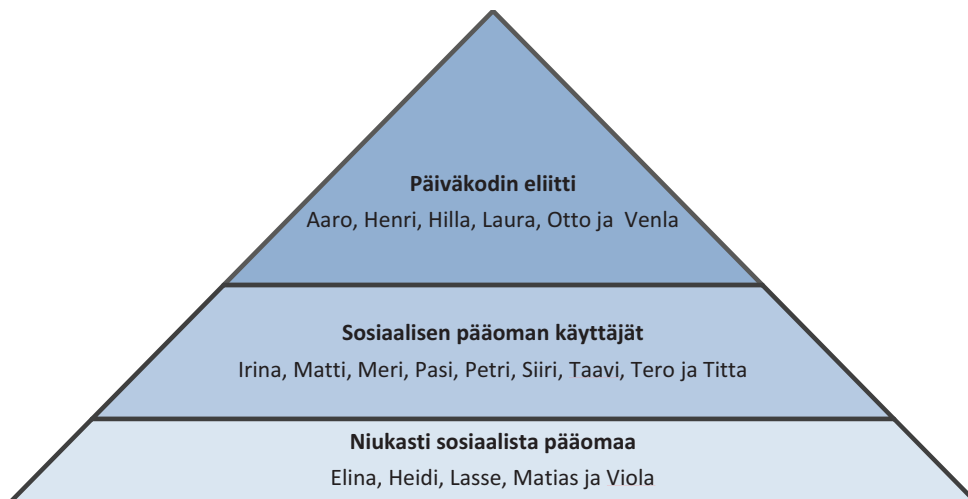
Titta pitää leikkitaitonsa avulla yllä verkostoaan, vaikka hän on ristiriitaisessa asemassa suhteessa siihen kuuluviin lapsiin. Leikkitaitojensa vuoksi Titta saa osakseen suosiota myös niiltä lapsilta, joiden asema kentällä on häntä itseään merkittävämpi. Toisaalta Titta tarjoaa itse suosiota sellaisille lapsille, joiden asema ryhmässä on heikompi kuin hänellä. Titta ei kuitenkaan saavuta leikkitaidollaan sellaista suosiota, joka kentän asemassa tarjoaisi hänelle pääsyn yhdeksi eliitin edustajista. Titta ei saa Venlalta eikä myöskään Lauralta varauksentonta suosiota osakseen, mikä osoittaa, että eliitin edustajat itse ovat estämässä Titan liittymistä tähän joukkoon.

Venla saavuttaa aseman yhtenä eliitin edustajista. Hänen asemaansa vaikuttaa vahvasti se, että hän on vaikutusvaltainen suhteessa aikuisiin. Hänellä on hallussaan symbolista valtaa, joka tulee ohjatun toiminnan kentältä. Se on tuottanut hänelle aseman, josta hän pitää kiinni myös lasten kentällä. Tässä häntä tukee se, että hänen verkostonsa muodostuu ryhmän muista vaikutusvaltaisista lapsista, joilla on paljon lasten kentän symbolista pääomaa, suosiota. Venlan verkoston kautta tulee ilmi tärkeä huomio siitä, että verkoston laajuus ei yksin kerro vaikutusvaltaisesta asemasta. Eronteot, joista kenttä muodostuu, merkitsevät Venlalle sitä, että hän itse monelta osin rajaa verkostoaan.

Aaro nousee asemaltaan myös ryhmän eliittiin. Tämän hänelle takaa sopuisa käytös, joka tuottaa aikuisten suosion ohjatussa toiminnassa. Lasten suosiota hän taas nauttii leikkitaitojensa puolesta. Molemmille, Venlalle ja Aarolle, heidän asemansa tässä ryhmässä takaa mahdollisuuden luontevaan osallistumiseen ja lasten kentän ottamiseen oman osallistumisensa areenaksi. He ovat

tällä kentällä kuin ”kalat vedessä”. Se, miten he päätyvät osaksi eliittiä, tapahtuu eri tavoin. Venlan suhde aikuisiin on ennemminkin ristiriitainen, kun taas Aaro nauttii aikuisten suosiosta. Heitä yhdistävä tärkeä piirre on kuitenkin juuri tämä, että myös aikuiset tunnistavat heidän tärkeän ja merkittävän aseman ryhmässä ja sovittavat omat toimensa suhteessa näihin lapsiin tämän mukaisesti. Venlan ohjatun toiminnan kentällä hallitsema symbolinen valta tuottaa suhteissa aikuisiin aseman, jossa toiminnan jouhevan etenemisen kannalta on edullisempaa ottaa Venlan osallistuminen huomioon kuin jättää se huomioimatta.³⁶ Aaro puolestaan toteuttaa molemmilla kentillä ihanteellisesti reunaehtoihin sopivaa osallistumista, jolloin hänen osallistumisensa vahvistaminen on samalla kentän rakenteiden vahvistamista.³⁷ Tämä *eliitti määrittää* sen, mikä on arvostettua lasten kentällä päiväkodissa. He tekevät keskenään erilaisista lähtökohdista nämä määrittelyt, mutta yhtä kaikki he ovat asemassa, jota päiväkodissa eivät sivuuta lapset eivätkä aikuiset.

Lasse puolestaan sijoittuu kentän toiselle laidalle, kauas eliitistä. Hänelle osallistuminen näyttäytyy myös arjen pienenä kärsimyksenä (Bourdieu ym. 1999, 4), sillä osallistumisessa lasten kentälle hiertää koko ajan jokin. Hänellä ei ole sosiaalista pääomaa, joka sopisi kentän peliin. Häntä ei tue asema ohjatun toiminnan kentällä. Tästä syystä hänelle on luontevaa asettua sosiaalisissa suhteissa lasten kentän laitamille. Samalla on syytä kuitenkin muistaa, ettei tällaisessa asemassa oleminen päiväkodissa aina näytä syrjäytymiseltä tai varsinkaan toimettomuudelta. Lassen sosiaalisissa suhteissa tapahtuu paljon, hän on mukana leikeissä, mutta se, miten suhteet toteutuvat osoittaa hänen asemaansa suhteessa ryhmän muihin toimijoihin ja sitä kautta arkeen tulee kärsimystä.



KUVIO 11 Lasten asemat lasten kentällä

³⁶ Venlan kanssa samalla tavalla eliittiasemaan sijoittuvia ovat Henri, Laura ja Otto.

³⁷ Hillan asema eliitissä on muodostunut samalla tavalla kuin Aarolle.

Tämä tarkastelu tuottaa kolmeportaisen lähestymisen lasten kentän asemiin (kuvio 11). Kentän huipulla ovat *päiväkodin eliittiin* kuuluvat toimijat, jotka samalla ovat asemassa, josta käsin voi määritellä miten ja milloin sosiaalista suosiota kentällä jaetaan. Toinen ryhmä ovat Titan kaltaiset *sosiaalisen pääoman käyttäjät*, lapset, jotka ovat kentällä vahvasti mukana, luovat omia sosiaalisia suhteitaan ja käyttävät niissä pääomia, joihin vuorovaikutustilanteet antavat mahdollisuuden. Nämä kentän toimijat eivät kuitenkaan määrittele sitä, mitä kentällä arvostetaan tai miten suosiota voi saavuttaa. Sen sijaan he käyttävät omia resurssejaan ja saavuttavat niillä sosiaalista pääomaa, jota sitten puolestaan käyttävät kentällä. Kolmannessa ryhmässä ovat lapset, joilla on *niukasti sosiaalista pääomaa*. Tämä ryhmä muodostuu lapsista, jotka eivät saavuta kentällä sosiaalista suosiota. He tunnistavat oman asemansa kentän laidalta.

8.4 Lasten kentän logiikka

Lasten kenttä rakentuu lasten toisiinsa kohdistaminen valintojen varassa, sillä sosiaaliset suhteet ovat kentän ydin. Erot, joita kentällä muodostuu, rakentuvat sosiaalisissa suhteissa olemisen ympärille. Lapsista muodostuvan verkoston tarkastelu eri kulmista on edellä valaissut, ettei lasten kenttä ole yhtenäinen. Suhteita muodostetaan eri tavoin, niitä muodostuu eri määrä eri lapsille ja kaikki lapset eivät kuulu toistensa verkostoihin. Tämä kentän moninaisuus johtaa siihen, että lasten resurssit (tiedot, taidot ja tavarat) tulevat käyttöön pienemmissä ryhmissä. Koko ryhmää kattavalle lasten kentälle ei muodostu yksittäisistä resursseista pääomaa, jonka varassa kentällä olisi mahdollista menestyä tai vaikuttaa. Näin ollen kentällä keskeisintä on sosiaalinen pääoma, tunteminen ja tunnustaminen, joka liittyy sosiaalisiin suhteisiin. Kulttuurista pääomaa, erityisesti leikkitaitoja, käytetään kentällä sosiaalisen pääoman kartuttamiseen.

Lasten lipuminen verkostoissa kauas toisistaan voi muodostaa lasten vapaan toiminnan tilanteisiin useita osakenttiä, joissa erilaiset asiat saavuttavat arvon pääomana. Lapsilta kysytään erilaisia taitoja riippuen siitä, onko toiminta, jossa ollaan mukana, jalkapallo-ottelu vai hevosleikki. Osakenttien yli kaareutuu päiväkodin lapsista muodostuva keskinäisten suhteiden kenttä, jolla menestyminen määrittää myös sitä, miten nämä leikkien osakentät päiväkodissa muodostuvat. Osakentillä menestyminen auttaa aseman saavuttamisessa myös koko ryhmän lasten keskinäisellä kentällä.

Sosiaalisen pääoman luonne samalla symbolisena pääomana johtaa siihen, että se karttuessaan tuottaa suosiota ja arvostusta lasten välisissä suhteissa. Lasten hallussa oleva symbolinen valta tuottaa arvojärjestyttä, jossa painoarvoa on sillä, keiden seuraa tavoitellaan ja keiden seurasta puolestaan halutaan kieltäytyä. Verkosto on keskeinen osallistumista määrittävä tekijä. Verkostonsa kautta lapsi tavoittaa, tai häneltä jää tavoittamatta, ne neuvottelut, joissa kentän peliä ja osallistujien asemia määritellään.

Sosiaalisen pääoman keskeinen muoto lasten välisissä suhteissa on *sosiaalinen tunnustus*, jota lapset toisilleen antavat. Verkoston kautta tavoitetaan suh-

teita, joissa tämä tunnustus liikkuu. Sosiaalisen tunnustuksen merkitys on siinä, että se on lasten kentän sosiaalisen pääoman ulottuvuus, josta koko lapsiryhmän tasolla kamppaillaan. Sosiaalinen tunnustus on pääomaa, joka määrä lapsen aseman ryhmässä ja sitä kautta tuottaa kentälle rakenteen.

Sosiaalisen tunnustuksen saaminen on merkittävää, sillä viimekädessä se muuttuu vaikutusvallaksi ryhmässä. Saatu tunnustus kerryttää haltijalleen lasten keskinäistä sosiaalista pääomaa, joka muuntuu symboliseksi pääomaksi, siis vaikutusvallaksi ryhmässä. Sen avulla on mahdollista ohjailla arjen rakentumista ja neuvotteluja muille pääomalajeille ryhmässä annettavista arvoista.

Yksi päiväkodin lapsiryhmän erityisominaisuuksista on, että kentän sosiaaliset suhteet ovat aktiivisia samanaikaisesti. Valtaosa lasten välisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu päiväkodissa ja siellä kaikki lapset ovat yhtä aikaa läsnä. Suhteet eivät näin ole vain toimijoiden välisiä, vaan valinnat, jaetut tunnukset ovat kaikkien havaittavissa. Tieto siitä, kuka leikkii kenenkin kanssa ja millaisia toimia ryhmässä on käynnissä, on kaikkien ryhmäläisten saatavilla. Lapset myös keräävät tätä tietoa, sillä kentän rajallisuus tekee mahdolliseksi tavoittaa erilaiset toiminnat ja samanaikaisuus tekee mahdolliseksi olla vaikuttamassa ja osallistumassa suhteisiin. Kentän suhteiden tunteminen kuuluu kentän peliin. Leikkejä ja kavereita on mahdollisuus vaihtaa. Kentän määrittely on koko ajan käynnissä. Päiväkodin toiminnalle on ominaista sosiaalinen liike.

Koska päiväkotiryhmä kenttänä on fyysisesti pieni ja rajattu, resurssit, joita toimijoilla on, sitoutuvat erityisellä tavalla toimijoiden asemaan kentällä. Resurssit määritellään kentällä ennemminkin haltijansa aseman kuin sisältönsä perusteella. Se kuka resurssin tuo esille, on monessa tilanteessa merkittävää kuin se, millaisesta resurssista on kyse. Pienuudestaan huolimatta kentällä on heterogeenisyyttä niin, että käytössä on monenlaisia resursseja, jotka tunnustetaan pääomina. Toisaalta sosiaalinen pääoma auttaa muiden pääomien tavoittamisessa ja omien pääomien hyödyntämisessä. Ilman sosiaalisen pääoman tuottamaa asemaa lasten keskinäisellä kentällä, muiden pääomien hyödyntäminen ja käyttäminen on vaikeaa. Tämä kertoo siitä, miten pääomat ovat tiukasti kietoutuneet toisiinsa. Kentän peli etenee mutkikkaana sosiaalisten suhteiden ja erilaisten pääomien kokonaisuutena. Kentän määrittely on koko ajan käynnissä niin, että tietyissä tilanteissa pääomana toimineet ilmiöt ovatkin jo seuraavassa hetkessä menettäneet arvonsa. Näin ollen tärkeää ei ole se, millaisia resursseja lapsella on. Tärkeää on se, miten hän osaa ottaa ne käyttöönsä ja löytyykö kentältä peli, jossa ne muuttuvat pääomaksi.

Sosiaalisen pääoman rinnalla merkittäväksi nousee ruumiillistunut kulttuurinen pääoma. Tässä yhteydessä se nimenomaan kuvastaa ymmärrystä kentän pelistä. Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma *pelin tajuna* tekee osallistumisesta joustavaa ja sosiaalisesti ”notkeaa”. Tällainen pelin taju on mahdollista niille lapsille, joiden habitus sopii yhteen kentän rakenteiden ja toimintatapojen kanssa. Tällainen ruumiillistunut kulttuurinen pääomaa on kykyä selvittää tilanteista, joissa kentän peliä pelataan ja keskinäisiä sosiaalisia suhteita järjestetään. Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma rakentuu niin kentän tuntemuksesta kuin kyvystä muokata omia resursseja käyttöön tarpeen mukaan. Pelin taju auttaa

ymmärtämään, milloin ja missä omat resurssit voi ja on syytä ottaa käyttöön. Usein kyse on tilanteen osuvuudesta, ei niinkään siitä, että pääomat, joita lapsilla on hallussaan, olisivat ylivertaisia. Sosiaalisissa suhteissa ja kentän pelissä menestyäkseen toimijat tarvitsevat sosiaalista tunnustusta. Ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman avulla hallussa olevat resurssit on mahdollista muuntaa keskinäisten suhteiden kentän sosiaaliseksi pääomaksi. Suhteet määräävät sitä, millaisessa muodossa tämä sosiaalinen pääoma palaa haltijalleen takaisin.

9 PÄIVÄKOTIKENTTÄ JA ERIARVOISUUKSIEN RAKENTUMINEN

Päiväkotikenttä toimii tässä kokoavana, ei analyttisenä käsitteenä, joka osoittaa, miten päiväkodissa lapsille muodostuvat kaksi osallistumisen kenttää, lasten kenttä ja lasten ja aikuisten kenttä, lopulta yhdessä muodostavat sen sosiaalisen tilan, jossa lapsen asema ja vaikutusmahdollisuudet päiväkodissa tunnustetaan ja tunnustetaan.

Peli, jota päiväkotikentällä pelataan, kohdistuu lasten asemien määrittelyyn. Tässä kentät väistämättä limittyvät ja vaikuttavat toisiinsa. Pienessä yhteisössä kaikki tuntevat toisensa tavalla, jonka perusteella voivat myös pätevästi arvioida sekä omaa että muiden asemia suhteessa toisiin. "Voittoja" näissä peleissä saavutetaan muilta osallistujilta saadun huomion ja arvostuksen kautta. Lapset tavoittelevat niin aikuisilta kuin toinen toisiltaan huomiota. Päiväkodin reunaehtojen mukaan on itsestään selvää, että jokaisella lapsella on arvostettu asema ryhmäläisenä. Lasten osallistumisen tarkastelu kenttänä kuitenkin osoittaa, että arvostus jakautuu ryhmässä epätasaisesti ja se tuottaa erilaisia osallistumismahdollisuuksia - eriarvoisuutta.

Eriarvoisuus, joka ryhmään rakentuu pääomien jakautumisen ja lasten asemien myötä, tulee näkyviin siinä, miten ryhmässä lasten mahdollisuuksien tunnistaminen tapahtuu. Sen sijaan, että mahdollisuudet tunnistettaisiin kaikille samanlaisina ja tasavertaisina, niiden jakautuminen tapahtuu sen mukaan, millaisessa asemassa lapsi on ryhmän kentillä. On tärkeää muistaa, että tunnistaminen, jota tässä kuvataan, tapahtuu osana toimintaa ja käytäntöä, joka ryhmään on muodostunut. Tunnistaminen on siis habituksen mukaisten luontevien toimintatapojen valitsemista, ei tietoista tilanteiden ja asemien puntarointia.

Tunnistamisessa (recognition) ja väärintunnistamisessa (misrecognition) on kyse siitä, että arjen käytäntö pidetään totutun mukaiseksi (Bourdieu & Wacquant 1995, 203–204). Tunnistaessaan asioiden etenevän sillä tavalla ja siinä järjestyksessä kuin niiden odotetaan tapahtuvan toimijat vahvistavat olemassa olevaa järjestystä. He osoittavat valinnoillaan ja toiminnallaan, että tunnistavat ne tekijät, joiden mukaan valtaa toimijoiden kesken jaetaan. Arjen käytännössä luonnollistuu näin myös eriarvoisuus, joka valtasuhteisiin on muodost-

tunut. Se, mikä objektiivisesti katsottuna on mahdollisuuksien epätasa-arvoista jakautumista, tunnustetaan luonnolliseksi, arjen käytännön mukaiseksi. Tämän mekanismin kautta arki tuottaa eriarvoisuutta huomaamatta, ilman että edes ne, joihin eriarvoistaminen kohdistuu, itse tunnustaisivat, mitä arki tuottaa ja millaisissa prosesseissa he itse ovat mukana. Näin tunnustettuna arjessa tapahtuu väärintunnistaminen, joka ilmenee arjessa *symbolisena väkivaltana*, oikeutettuna epätasa-arvoisena kohteluna. Väärintunnistaminen osoittaa eriarvoisuuden toteutumisen arjen toiminnassa ilman, että sitä tuomitaan tai edes osataan nimetä eriarvoisuudeksi tai epäoikeudenmukaisuudeksi. Seurauksena tästä on arjen pieni kärsimys, jota tuottaa osallistuminen kentälle, jolle omat pääomat sopivat huonosti.

Eriarvoistavat käytännöt, joita päiväkodissa tapahtuu, saavat oikeutuksensa kentän sisällä siitä, millaisessa asemassa toimija on. Lasten asemat ovat erilaisia, joten heidän mahdollisuutensa saada arvostusta ovat myös erilaisia. Asema määräytyy kentän pelissä, ei päivähoitoa ohjaavissa asiakirjoissa eikä osallistumisen reunaehdoissa. Siitä syystä ristiriita, jota toiminnassa muodostuu suhteessa eri tasoilla asetettuihin virallisiin tavoitteisiin, voidaan nimetä Bourdieun teorian mukaisesti symboliseksi väkivallaksi. Symbolista väkivaltaa pitää yllä todennäköisyyden kausaalisuus eli toimijan taipumus tehdä riskittömiä valintoja ja pyrkimys tätä kautta säilyttää olemassa olevat pääomat. (Bourdieu 1974, Siisiäisen 2010, 30–31 mukaan.)

Koska päiväkotikentälle osallistuvat niin lapset kuin aikuisetkin, kaikki päiväkodin toimijat ovat osallisia symboliseen vallankäyttöön ja myös symbolisen väkivallan harjoittamiseen. Koska väkivalta terminä on vahva, on syytä muistuttaa, että symbolinen väkivalta ei kentän tapahtumana ole yleensä fyysistä tai psyykkistä koskemattomuutta rikkovaa toimintaa, vaan rakenteiden tuottamaa ja mahdollistamaa eriarvoisuutta. Väkivallan kohteelle se näyttäytyy väistämättömänä kärsimyksenä, mutta myös kentän oikeutettuna toimintana hänen itsensäkin mielestä. Analyyttinen tarkastelu osoittaa, että kentän objektiivisiin rakenteisiin nähden kenttä toimii jäseniä eriarvoistavasti. Symboliselle väkivallalle on tyypillistä, että väkivallan kohteena olevat harjoittavat sitä myös itse itseensä eli omalla toiminnallaan pitävät yllä eriarvoisuuttaan, koska se on vallitseva tapa, jolla kentällä toimitaan.

Päiväkotikenttä muodostuu kahden osallistumisen kentän yhteensovittamisena. Päiväkotikenttä kuvaa sitä arjessa toteutuvaa rinnakkaiseloja, jossa lasten osallistuminen todellisuudessa tapahtuu. Lapset ovat toimillaan samanlaisesti kummankin päiväkotikentän pelaajia ja toimijoita. Erot asemien välillä ovat joltain osin varsin hienosyisiä ja liukuviakin, erityisesti siitä syystä, että kentät ovat eläviä tiloja, joita määritellään koko ajan.

Olen asettanut seuraavaan taulukkoon 10 (sivu 180) ristikkäin molemmille kentille muodostuneet kolme eri asemaa kuvaavaa tapaa hallita kentän tärkeää pääomaa. Kukin ryhmän lapsista kuuluu johonkin erisnimellä merkittyyn ruutuun taulukossa. Ruuduissa on yhtä lukuun ottamatta aina useita lapsia. Olen

valinnut lapsille kahdeksan ”aseanimeä”.³⁸ Nimien vaihtamisen taustalla on kolme syytä, joista ensimmäinen on pyrkimykseni tällä tavalla nostaa tulkinnan abstraktiotasoa ja kiinnittää huomio ensisijaisesti suhteisiin ja aseisiin, joista käsin suhteissa ollaan. Suhteiden näkökulmasta ei ole ensisijaisen tärkeää erottaa kuka nimenomainen yksilö suhteessa toimii. Toinen syy kokoaviin uusiin nimiin on siinä, että useammat lapset jakavat samanlaisen aseman ryhmässä. Kolmas syy on tutkimuseettinen ja pyrin kaksinkertaisilla peitenimillä varmistamaan, ettei lapsia tunnusteta näistä aineisto-otteista.

Seuraavassa esimerkissä lasten keskinäinen sosiaalisen järjestyksen muodostaminen tapahtuu osana aikuisten ohjaamaa toimintaa. Yhteinen leikki on välineenä pelissä kaverisuhteiden määrittelystä. Esimerkki osoittaa myös, miten kentät ovat arjen toimintatilanteissa samanaikaisesti läsnä ja miten pelit toteutuvat yhdessä, osin jopa niin, että pelit luovat toisilleen edellytyksiä toteutua. Käynnissä on lauluhetki, jossa Eila on ”viikon henkilönä”³⁹. Tämän johdosta hän saa esittää oman toiveleikkinsä, johon koko ryhmä osallistuu. Eilalla, kuten monella muullakin, on toiveena Kurki ja sammakot -leikki⁴⁰, jossa voittaja on leikissä viimeisenä mukana oleva lapsi. Aineistosta on poimittu tähän erityisesti osuus, jossa Eila kertoo viikon henkilönä parhaista ystävistään ja lopuksi ollut toiveleikki.

³⁸ Lapset eivät esiinny ”aseanimillä” aiemmin esillä olleissa aineisto-otteissa. Käytän lapsista taulukon 10 mukaisia nimiä vain symbolista vallankäyttöä kuvaavissa aineistoesimerkeissä. Samaa aseanimeä kantavat lapset on jatkossa erotettu toisistaan nimeä seuraavalla kirjaimella. Tunnistekirjaimet on lisätty jokaisessa aineistoesimerkissä erikseen esiintymisjärjestyksen mukaan. Erisnimet, joita lapsista käytän, on irrotettu lasten sukupuolista. Esimerkiksi ”Voitto” voi siis seuraavissa esimerkeissä olla joko tyttö tai poika. Aseanimet on valittu mahdollisimman kuvaaviksi sen mukaan, millaisia osallistumisstrategioita nämä lapset voivat kentällä käyttää.

³⁹ Jokainen lapsi vuorollaan oli viikon henkilönä. Omaa viikkoaan varten lapsi valmisti kotona vanhempiensa kanssa kartongille esittelyn, jossa kerrottiin lapsesta ja hänen perheestään ja jossa yleensä oli myös valokuvia. Viikon henkilö esiteltiin aina maanantaisin. Yhdessä opettajan kanssa henkilö esitteli taulun teksteineen ja valokuvineen. Sen jälkeen muilla lapsilla oli mahdollisuus kysellä erilaisia asioita viikon henkilöltä. Usein näissä kysymyksissä oltiin kiinnostuneita lapsen erilaisista lempiasioista kuten lempiruoasta, lempilelusta ja vastaavista. Viikon henkilön taulu asetettiin ryhmätiloihin muiden lasten ja aikuisten tutustuttavaksi esittelyn jälkeen.

⁴⁰ Joku osallistujista on kurkena, jonka tavoitteena on syödä suihinsa sammakot eli muut leikkijät. Kurki soittaa kehärumpua, jolloin sammakot pomppivat ja kun soitto taukoaa sammakot jähmettyvät paikalleen. Jos sammakko hiljaisuuden aikana liikkuu, kurki voi syödä hänet, mistä on seurauksena leikistä pois joutuminen. Viimeisenä leikissä mukana oleva sammakko voittaa leikin.

TAULUKKO 10 Päiväkotikentäksi yhdistetyt lasten asemat osallistumisen kentällä.

Päiväkodin kenttä		Lasten kentällä saavutettu sosiaalinen pääoma		
		Niukasti kentällä arvokasta pääomaa	Pääoman käyttäjät	Päiväkodin eliitti
Lasten ja aikuisten kentällä saavutettu kulttuurinen pääoma	Pääoman määrittelijät/symbolinen valta	"Ellen"	"Toivo"	"Voitto"
	Pääoman käyttäjät	"Eila"	"Tyyne"	"Varma"
	Niukasti kentällä arvokasta pääomaa	"Eino"	"Taisto"	

Laulusalissa

- 1 [...] Taulussa on lueteltu Eilan parhaat ystävät. Aikuinen pyytää Eilaa kerto-
2 maan nämä nimet, mutta Eila ei sano, niinpä aikuinen lukee ne ääneen. Eskari-
3 kavereista mainitaan Toivo A., Tyyne A. ja Eila B. [Lisäksi on joitain muita
4 lapsia, jotka eivät kuulu samaan eskariryhmään. MV] [...] Sitten aikuinen ky-
5 syy lempileikkiä. Eila valitsee "Kurki ja sammakot". Aikuinen kommentoi
6 [osittain epäselvä kirjaus MV], että se on monien suosikkileikki. Aikuinen an-
7 taa rummun suoraan Eilalle, mikä tarkoittaa sitä, että Eila on leikissä kurkena.
8 Muut lapset tulevat lattialle. [...] Ensimmäisellä kierroksella Eila pudottaa
9 Ellenin ja Tyyne B:n. [...] [Eila pudottaa lapsia yhden kerrallaan pois leikistä.
10 MV] Neljännen kierroksen aluksi aikuinen kehottaa kurkea olemaan tarkkana.
11 Neljännellä kierroksella putoavat Tyyne A., Voitto A., Voitto B. ja Toivo B.,
12 joka ei halua lähteä, mutta aikuiset sanovat hänelle, että kurki söi hänet. Toivo
13 B. ei mielestään liikkunut. Viidennellä kierroksella putoavat Voitto C. ja Tyyne
14 B., kuudennella Taisto. Seitsemännellä kierroksella Eila koputtaa rumpukapu-
15 lalla Voitto D:n selkää. Voitto D. tarttuu kapulaan ja vetää sen itselleen Eilan
16 kädestä. Aikuinen: "Voitto!" Voitto D.: "Mä en edes liikkunut." Aikuinen tulee
17 Voitto D:n luokse, ottaa kapulan tältä ja palauttaa sen Eilalle. Aikuinen sanoo
18 Voitto D:lle: "Kurki on nähnyt jotain." Viimeisinä jäljellä ovat Toivo A. ja Eila B.,
19 jotka Eino valitsee tässä järjestyksessä pois pelistä. Penkillä sanotaan: "Tietysti,
20 sen parhaat kaverit." Eila B:lle sanotaan, että tietysti tämä voitti, koska on Eilan
21 paras kaveri. Eila B.: "En ole!" [...] H237

Kesken leikin olen havainnoidessani kirjoittanut itselleni ylös ihmettelyn, millä perusteella pudotukset tehdään. Leikistä joutuvat pois sellaiset, jotka saattavat olla täysin liikkumatta, kuten Toivo B. närkästyneenä tuo esiin, kun kurki valitsee hänet (rivit 11–13). Kun leikki lähenee loppuaan, jäljellä on enää kaksi lasta: Toivo A. ja Eila B. (rivi 18), heistä kummankin Eila on maininnut parhaina ystävinään (rivi 3). Tämän huomaavat myös muut lapset (rivit 19–20). Havainnoidessa on päivänselvää, että Eila ei valitse leikistä pois vain niitä lapsia, jotka liikkuvat. Se on valintaperusteista yksi, mutta myös muita perusteita, kuten sosiaaliset suhteet, käytetään valittaessa leikissä mukanaolijoita.

Sosiaalisen järjestyksen luomisen kannalta tilanne on kiinnostava, sillä leikinjohtajan rooli, joka kurjella on, tarjoaa valtaa. Viikon henkilönä Eila saa käsiinsä vallan, jota hänen asemansa kentällä ei tue. Roolia tai valtaa ei tarvitse tavoitella, vaan toiminta pitää sisällään tämän mahdollisuuden automaattisesti. Tästä syystä Toivo B. ja Voitto D. eivät leikissä ota uskoakseen Eilan tekemiä valintoja. Mutta heidän on taivuttava päätökseen, sillä leikissä kurjella on kaikki valta. Kun ”kurki on nähnyt jotain”, leikkijöiden on väistyttävä.

Leikki tuottaa ryhmään tilapäisen vallan uusjaon, jonka lapset ovat ottaneet käyttöönsä antaakseen tunnustusta ja murtaakseen ryhmäläisten välillä muuten vallitsevat asemat. Voitto D:n käytöksestä voi huomata (rivit 15–17), miten vaikea hänen on hyväksyä Eilan valintaa, kun heidän valta-asemansa tämän valinnan myötä keikahtavat tilanteellisesti päällelleen. Voitto D:n tuohumus purkautuu fyysisesti, mutta Eilaa suojaa hänen asemansa kurkena. Aikuinen puuttuu tilanteeseen kurjen puolesta.

Eilan asemaa ja hänellä arjessa hallussaan olevaa valtaa tuo osaltaan esiin se, miten Eila B. suhtautuu Eilan antamaan ystävyuden tunnustukseen. Eilan asemasta käsin annettu tunnustus määrittelee Eila B:tä tavalla, josta hän haluaa irtisanoutua muun ryhmän edessä. Heidän keskenään samanlainen, heikohko asema päiväkotikentällä, ei kaipaa julkista uusintamista, vaan synnyttää ennemminkin tarpeen eronteolle. Eilan yritys tässä yhteydessä käyttää tilanteen hänelle suomaa symbolista valtaa ja vaikuttaa sosiaalisten suhteiden määrittelyyn ei onnistu. Eila B. leikkaa yritykseltä siivet.

Siinä missä aikuiset noudattavat leikin sääntöjä, lapset tuottavat sen avulla keskinäisten sosiaalisten suhteiden määrittelyä. Aineiston laajempi tarkastelu osoittaa, että näin ei käy vain tällä kerralla. Myös muut lapset käyttävät samaa leikkiä samalla tavalla antaakseen tunnustusta omille ystävilleen. Käykin niin, että ohjatun toiminnan kentällä pelataan lasten kentän peliä.

Leikki kääntää ryhmän vallanjaon päällelleen. Symbolinen väkivalta tässä tilanteessa tulee ilmi nurinkurista reittiä, kun valtaa onkin yhtäkkiä sellaisella toimijalla, jolle se asemansa puolesta ei kuulu. Eila toimii tilanteessa toisin kuin mitä hänelle yleensä pidetään luontevana. Leikin varjolla hän voi syödä leikistä pois sammakoita mielensä mukaan. Lapset tunnistavat, että tilanteessa toimitaan väärin sekä leikin sääntöjen että ryhmäläisten keskinäisten asemien suhteen. Sävy, jolla joihinkin leikinjohtajan määräyksiin suhtaudutaan, osoittaa, että leikki ei ole ”vain leikkiä”, vaan osa kentän peliä, jossa asemia määritellään.

Seuraavassa episodissa pihan pallokentällä aikuisen toiminta on omiaan lisäämään lasten välistä erottelua siitä huolimatta, että aikuinen kommenteiltaan pyrkii pitämään huolta ja suojelemaan lasta vahingolta. Palloilemassa ovat Toivo, Eino ja Taisto:

Ulkona

Jalkapallopelissä Taistoon sattuu. Hän on maalivahti. Toivo on potkaissut pallon kohti maalia ja se on osunut ilmeisesti Taiston päähän tai kasvoihin. Taisto vetää lippuksensa lipan silmilleen ja kääntää selän pelikentälle. Toivo huutaa: ”Haloo!” Taisto ei reagoi. Toivo menee lähelle ja yrittää nostaa lippaa, sanoo monta kertaa: ”Haloo!” Sitten pyytää anteeksi. Taisto pitää käsillä lippaa niin, ettei Toivo saa sitä ylös. Toivo

sanoo aikuiselle, että Taisto ei suostu nostamaan lippaa. Toivo selittää, mitä tapahtui. Aikuinen nostaa Taiston lipan kasvoilta ja sanoo Toivolle ja Einolle, ettei saa potkia niin kovaa, koska Taisto vasta opettelee maalivahtina olemista. H58

Kommentillaan Taiston opettelusta aikuinen tulee tuottaneeksi Toivolle ja Einolle pelissä asemat osaavina pelaajina, joiden taitotasolle Taisto ei yllä. Samalla aikuinen erottaa lapset keskenään eriarvoisiin asemiin. Kommenttiin sisältyy oletus, että Toivon ja Einon pelatessa omalla tasollaan pitää ottaa huomioon Taiston osaamattomuus. Näin Toivolle ja Einolle tulee tehtäväksi pitää huolta ystävästään sen sijaan, että he olisivat tasaveroisia ja samanarvoisia pelaajia jalkapallossa. Tilanne ja siinä aikuisen tekemät määrittelyt on osoitus siitä, että aikuinen tunnistaa lasten asemat päiväkotikentällä. Hän rakentaa selitykset toiminnalle näiden asemien mukaisesti. On eittämättä totta, että Taisto ei ole taitava jalkapalloilija. Samalla kun aikuinen ottaa huomioon lapset yksilöllisesti, taitojensa mukaan, hän käyttää ja uusintaa myös symbolisen vallan avulla sitä asemaa, joka lapsella on ryhmässä.

Tilanteeseen kietoutuu symbolista väkivaltaa toiminnan reunaehtojen tasavertaisuuden kautta. Käytännön tilanteessa lapset eivät määrikyään tasavertaisina, vaan asemiansa kautta. Toivo, jolla on vahva asema päiväkodin ohjatun toiminnan kentällä ja joka on myös varsin hyvässä asemassa lasten keskinäisellä kentällä, asetetaan tässä huolehtimaan Taistosta, jonka asema erityisesti ohjatun toiminnan kentällä on heikompi kuin Toivolla. Tehtäväjako uusintaa lasten voimasuhteet kentän asemien mukaan. Tulkinta osallistumisesta jalkapallopeleihin on yhteneväinen sen kanssa, miten lapset osallistuvat päiväkotikentällä.

Seuraava, lyhyt episodi kuvaa vallan moninaisuutta ja sitä, miten pieneen hetkeen päiväkotipäivästä sisältyy useita eri tahoille suuntautuvia erontekoja ja asemien määrittelyjä. Ryhmässä ollaan aloittamassa lauluhetkeä ennen lounasta ja lapset ovat juuri palanneet päiväkotiin teatteriesityksestä, jonka läheisen koulun oppilaat järjestivät. Lea-opettaja ei ollut retkellä mukana.

Lauluhetki

LEA kyselee aluksi, olivatko teatteriesityksen koululaiset tuttuja lapsille. Voitto sanoo, että sadun prinsessa oli Eilan sisko. LEA: *"Oliko! Oliko Eila se sun sisko?"* Eila pudistaa päätään. LEA kysyy uudelleen ja Eila sanoo, ettei tiedä. Tutuista näyttelijöistä kertovat Voitto, Toivo ja Voitto B. Kun VUOKKO tulee saliin, LEA kysyy häneltä Eilan siskosta. VUOKKO vaikuttaa epäroivältä, mutta sanoo sitten, ettei ollut. LEA sanoo VUOKOLLE, että Eino vastasi hänen kysymyksensä, ettei tiedä. H237

Koko episodi saa alkunsa siitä, että Voitto vastaa Lean esittämään kysymykseen Eilan puolesta. Tämä saa Lean kysymään asiaa Eilalta, joka vastaakin pudistamalla päätään. Lea ei joko huomaa tätä vastausta tai sitten hän ei luota siihen. Kun Lea toistaa kysymyksen, Eila vastaa eri tavalla kuin ensimmäisellä kerralla. Lea ottaa huomioon Eilan jälkimmäisen, ääneen lausutun vastauksen. Lean esittämät kysymykset osoittavat, että hän pitää Voiton kommenttia mahdollisesti oikeana. Tämä tarkoittaa samalla, että hän pitää mahdollisena, ettei Eila itse ole huomannut siskoaan näyttämöllä. Kun tilanne ei lasten kesken selviä, Lea tarkastaa toiselta opettajalta Vuokolta, mikä on oikea vastaus Voiton esittämään

väittämään. Näin tilanteessa lasten keskinäisen erottelun lisäksi Lea tulee tehneeksi erottelun myös aikuisten ja lasten välille. Aikuisella on hallussaan lopulta oikea tieto ja oikea vastaus kysymykseen. Eilan päänpudistus ei riitä vastaukseksi.

Tilanne tuo esiin puheen valtaa. Ääneen sanottu ajatus käynnistää tilanteen, jossa vain ääneen annettu vastaus tulee kuulluksi. Voitto, jolla on paljon keskustelupääomaa, saa puheellaan aikaan Eilan toiminnan arviointiin johtavan tilanteen. Eila, jolla puolestaan on vähemmän keskustelupääomaa, ei anna ääneen vastausta kysymykseen, vaan päätyy sanomaan "en tiedä". Tilanne johtaa lopulta siihen, että Lea kertoo Vuokolle Eilan ääneen antaman vastauksen. Aikuiset jakavat tässä tietoa lapsen toiminnasta kaikkien lasten kuullen ja aikuisten tiedoksi jää vain toinen Eilan kahdesta vastauksesta. Kuitenkin Vuokon vastaus lopulta varmentaa, että Eila osasi vastata jo heti alkusi, ettei hänen siskonsa esiintynyt näytelmässä. Koko selkkaus saa alkunsa siitä, että kaikilla tavoin päiväkodin eliittiin kuuluva Voitto, jolla on paljon symbolista valtaa ryhmässä, tulee sanoneeksi oman käsityksensä asiasta. Aikuiset ottavat hänen asemastaan ryhmässä lausutut asiat huomioon ja siitä käynnistyy Eilan kannalta varsin hämmentävä tilanne, johon hänet kaapataan mukaan ja joka päättyy siihen, että Eila esitetään koko ryhmän edessä epäedullisessa valossa. Symbolinen väkivalta ryhmässä on siis määrittelyä myös siitä, mitä tai kenellä ryhmässä on "oikea tieto".

Lapset ja aikuiset kentän toimijoina tuntevat pelin ja lapsille eri kentillä muodostuneet asemat. Niin lapsilla kuin aikuisillakin on paljolti tiedostamaton käsitys siitä, miten toiminnat kentällä etenevät niin, ettei synny turhia välikohtauksia. Seuraava episodi on esimerkki tästä. Se ilmentää, miten päiväkotikentän tyystin eri puolille sijoittuvat lapset eivät ensinnäkään itse pidä mahdollisena yhteistä toimintaa, mutta miten opettaja ei myöskään yrityksestään huolimatta onnistu murtamaan tätä asetelmaa. Päiväkodin aamupiirin lopuksi lapset saavat valita, mihin toimiin lähtevät ja kenen seurassa. Penkille on jäänyt kolme lasta, joille sopivan tekemisen löytäminen vaatii aikuiselta kekseliäisyyttä. Kolmikon lapsilla ei ole tapana leikkiä keskenään. Voitolla on ryhmässä paljon sekä pääomia että symbolista valtaa. Eila ja Taisto puolestaan ovat ryhmän vähävaltaisia ja hiljaisia jäseniä.

Aamupiirin jälkeen

Penkillä ovat jäljellä Voitto, Eila ja Taisto. Opettaja kysyy, voisivatko he kolmisin pelata jotain peliä. Kukaan ei vastaa. Sitten opettaja ehdottaa, että hän voisi antaa Voitolle oman pelin: *"Sellaisen aika vaikean eskarijutun."* Voitto innostuu tästä. ja: *"Pelaisitteko te Eila ja Taisto sitten jotain yhdessä?"* Lyhyt hiljaisuus, sitten Eila sanoo: *"Mä en haluu."* Opettaja: *"Ottaisitko säkin sitten yksinpelin? Sitten Taistonkin täytyy ottaa."* Lopputuloksena on että kaikki kolme lähtevät tekemään salista yksilötehtävää. H204

Yllä kuvatussa tilanteessa aikuisen toiminnassa on kyse lasten ryhmän sisällä saavuttamien asemien tunnistamisesta. Erontekojen lähtökohtana on se, että opettajakin tunnistaa, millaisia lasten väliset suhteet ovat ja mikä lapsille ryhmässä on mahdollista. Ensimmäisen peliehdotuksensa jälkeen hän alkaa purkaa

penkille jääneiden lasten tilannetta alkaen Voitosta. Opettaja ei tarjoa hänelle mitään tahansa peliä, vaan "aika vaikeaa eskarijuttua". Peli ei ole saatavissa lasten pelikaapista, vaan se haetaan varta vasten nyt pelattavaksi. Jo tämä tukee Voiton eliittiasemaa. Tämän jälkeen opettaja yrittää vielä yhdistää Einon ja Taiston yhteiseen peliin, jonka he voivat itse valita. Eino kuitenkin kieltäytyy tästä, jolloin opettaja ratkaisee heidän tilanteensa samalla tavalla kuin Voitonkin. Lapset itse eivät tässä halua tai kykene ylittämään asemiaan, mutta siihen ei myöskään kykene lopulta opettaja. Yrityksestään huolimatta, hän päätyy ohjaamaan lapsia aivan sen mukaisesti, millaisessa asemassa lapset ryhmässä ovat. Tämä käytäntö kaikessa yksinkertaisuudessaan on juuri sellainen, jossa harjoitetaan symbolista väkivaltaa toiminnan sujuvuuden nimissä.

Kaikissa edellä olleissa tilanteissa on lasten lisäksi toiminut aikuisia. Symbolinen väkivalta ei rajoitu kuitenkaan vain aikuisten ohjaamiin tilanteisiin. Myös lapset keskenään ajautuvat tilanteisiin, joissa on symbolista väkivaltaa.

Päiväkodin lepohuoneessa, "nukkarissa"

Toivo A. ja Taisto leikkivät autoilla. He levittävät lattialle automaton ja tekevät autoille ratoja. Varma ja Toivo B. tulevat. Heillä on mukana autorata. He menevät huoneen perällä. Toiset pojat ovat automattonsa kanssa lähellä ovea. Toivo A. ja Taisto eivät sano mitään. Toivo B. sanoo heti: *"Te ette tuu tähän leikkiin, ette varmalla tuu."* Hän toistaa tätä. Toivo A. lähtee Toivo B:n luo. Toivo A.: *"Täällä oli meidän leikki."* Toivot ovat vastakkain, vatsat kiinni toisissaan. Toivo A. toistaa, että heidän leikki oli täällä ensin. Toivo B. sanoo, että toiset eivät saa tulla heidän leikkiinsä. Varma sanoo, että nukkarisiin voi tulla muitakin. Myös Toivo B. sanoo tätä. Toivo A. kääntyy ja sanoo Taistolle: *"Lähetään muualle."* Toivo A. ja Taisto rullaavat automaton ja ottavat autot mukaansa. He siirtyvät eteiseen leikkimään. Varma ja Toivo B. sulkevat oven heidän jälkeen. H256

Lasten keskinäinen leikkitalanne käynnistää neuvottelut siitä, miten lähellä fyysisesti kaksi autoleikkiä voi toteuttaa. Lepohuone on ryhmässä tila, jossa leikitään harvakseltaan, usein se on vain samaan leikkiin osallistuvien käytössä. Tilanteessa vastakkain ovat päiväkodin arjen toimintasäännöt. Useissa tilanteissa pätee Toivo A:n esittämä argumentti siitä, että käyttöoikeus on tilan ensimmäisenä varanneella. Varma puolestaan vetoaa päiväkodissa alati tuttuun jakamiseen. Tiloja on vähemmän kuin leikkijöitä, joten lapset ovat tottuneet luopumaan yksityisyydestään ja toimimaan samoissa tiloissa muiden kanssa. Näiden argumenttien perusteella ei löydy ratkaisua. Kiista, joka tilanteessa syntyy, vaikuttaa varsin tarkoitukselliselta. Toivo A. ja Taisto eivät ole estäneet toisia poikia tulemasta "nukkariin". Sen sijaan saavuttuaan Toivo B. alkaa heti korostaa, etteivät leikit voi yhdistyä. Käynnissä on kamppailu vallasta, jota käyvät keskenään tasavahvassa asemassa ryhmässä olevat Toivot. Toivo B:n valtti on hänen leikkikaverinsa, päiväkodin eliittiin kuuluva Varma. Toivo A. ei keksi tilanteelle muuta ratkaisua kuin väistää, kerätä lelut ja vaihtaa leikkipaikkaa Taiston kanssa eteiseen. Toivo A. on silminnähden hyvillään, kun hän hetkeä myöhemmin pääsee sanomaan Varmalle ja Toivo B:lle, että näiden pitää ryhtyä siivoamaan leikkiään, koska lähdetään ulos. Tästä pienestä osavoitosta huolimatta lasten asemat tuottavat symbolista väkivaltaa myös lasten välisiin suhteisiin. Toisilla on enemmän valinnanmahdollisuuksia kuin toisilla. Samoin toiset voi-

vat käyttää oikeuttaan valita ennen kuin toiset. Asemat luovat lapsille keskinäistä osallistumisjärjestystä.

Einon haasttelusta

MV: Jos tulee joku idea, että oispa kiva alottaa vaikka joku leikki, nii mitä sä sitte teet, että sä voit sen alottaa?

Eino: No mä sanon, voinko mä alottaa jonku...

MV: Sanoks sä...

Eino:...pelata golfia täällä

MV: Sanoks sä aikuisille vai lapsille?

Eino: Aikuisille.

MV: Nii just.

Eino: Kaikki koko ajan sanoo tai "lähtekää pois". Et mä en saa ikinä sitä pelata Taiston kaa.

MV: Nii sä haluisit että te voisitte myös joskus pelata sitä golfia?

Eino: mm

MV: Joo. Muut ehtii ensin varaamaan?

Eino: Nii, kaikki.

Tässä esimerkissä lasten asemien ryhmään tuottamat mahdolliset tavat toimia ja osallistua näyttäytyvät lähes absurdeina, mutta samalla hyvin todellisina. Einolla on toive saada pelata minigolfia päiväkodissa olevilla golfvälineillä ystävänsä Taiston kanssa. Hän tietää, että välineet saadaan käyttöön pyytämällä niitä aikuisilta. Tästä huolimatta hänellä on ylitsepääsemätön ongelma: hän ei koskaan ehdi pyytää välineitä, ennen kuin joku muu on ne jo varannut. Toisaalta hän ei myöskään saa Taiston kanssa pelirauhaa niin, että he voisivat ryhtyä pelaamaan. Muut sysivät heitä pois pelin ääreltä. Siitä huolimatta, että Eino tietää, mitä tahtoo ja miten toive toteutetaan, hän on kykenemätön toteuttamaan toivettaan. Tilanteen tarkastelu lasten asemien, lapsille mahdollisten toimien ja symbolisen väkivallan kautta antaa selityksen. Lapset joilla on niukasti kentillä arvostettuja pääomia, voivat valita omat leikkinsä vasta siinä vaiheessa neuvotteluja, kun kiinnostavimmat lelut on jo varattu. Toisaalta heille ei anneta mahdollisuutta käyttää leluja rauhassa. Kun golfpeli on esillä, löytyy sille aina käyttäjiä, jotka asemansa puolesta ovat siihen oikeutetumpia kuin Eino ja Taisto. Ongelma on Einolle hyvin todellinen.

Niin lasten kuin aikuisten toimet seuraavat usein lasten voimasuhteiden mukaisia asemia. Voimasuhteet osoittavat lapsilla hallussa olevia pääomia ja muodostuvat niiden jakautumisen ja sisällön suhteessa. Näistä voimasuhteiden mukaisista asemista muodostuu kentän rakenne, joka tuottaa kentälle tietyt toimintatavat, logiikan, joka tunnistetaan juuri tällä kentällä luontevaksi tavaksi toimia. Tunnistamisessa on kyse voimasuhteiden mukaisten asemien vahvistamisesta ja uusintamisesta. Arki päivähoitossa siis tuottaa uudelleen samanlaisina, uusintaa, niitä suhteita, joissa lapset ryhmässä ovat. Tämä sosiaalisen toiminnan mekanismi vahvistaa lasten välisiä erontekoja ja tuottaa arjen käytännöt kentille, joissa rakentuu lasten eriarvoisuus. Eriarvoisuus tuottaa tilanteita, joissa osallistumista leimaa arjen pieni kärsimys (Bourdieu 1999, 4).

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

”Kaikki edistyminen välttämättömyyden tuntemisessa on edistymistä *mahdollisen* vapauden saavuttamisessa. Se ettei tunneta välttämättömyyttä, merkitsee itse asiassa eräänlaista välttämättömyyden tunnustamista, vieläpä kaikkein ehdottominta ja tottaalisinta, koska ei olla tietoisia siitä välttämättömyytenä; välttämättömyyden tunteminen puolestaan ei suinkaan implikoi sen tunnustamista tai hyväksymistä. [...] Lainalaisuus jota ei tunneta on luonto, kohtalo (esimerkiksi perityn kulttuurisen pääoman ja koulumenestyksen suhde); lainalaisuus joka tunnetaan merkitsee vapauden mahdollisuutta.” (Bourdieu 1985b, 59, kursivointi alkuperäisen lähteen mukaan.)

Olen selvittänyt lasten osallistumista päiväkodin esiopetusryhmässä ja tavoitteenani on ollut tuoda ilmi, millainen sosiaalinen tila lapsiryhmästä muodostuu, miten analysoimalla päiväkotia *kenttinä* lasten osallistuminen jäsentyy, millaiset asemat lapsille muodostuu ja miksi. Olen tarkastellut lasten osallistumista koko ryhmän tasolla ja käyttänyt aineistonani päiväkodissa tekemääni etnografista havainnointia. Lasten osallistumiselle olen Pierre Bourdieun (1977, 1990b, 2000) toiminnanteorian keskeisimpien käsitteiden kenttä, pääoma ja habitus avulla kuvannut kaksi kenttää: *lasten ja aikuisten kenttä*, jonka aikuiset ja lapset jakavat ohjatussa toiminnassa ja *lasten kenttä*, joka on lasten keskenään jakama. Vallanjaon solmukohtia analysoimalla olen nimennyt kentille osallistumisessa tarvittavat pääomat *keskustelupääoman* ja *sosiaalisen tunnustuksen*. Kummallakin kentällä tämän keskeisimmän pääoman hallinnan ja käytön perusteella on ollut mahdollista tuoda esiin, millaisiin asemiin lapset kentillä asettuvat. Yhteen fyysiseen tilaan muodostuvat analyttiset kentät olen koonnut lopuksi yhteen päiväkotikentäksi, jolla asemien välisten erontekojen kautta näyttäytyy lasten välinen eriarvoisuus ja päiväkodin käytäntöihin kätkeytyvä symbolinen väkivalta, joka ylläpitää ja luonnollistaa kunkin lapsen osallistumismahdollisuudet. Tutkimuksen kenttäanalyysi paljastaa, että tietyt pääomien ja asemien kautta muodostuvat osallistumistavat päiväkodin toimintaan ovat muita arvostetumpia. Olen pyrkinyt osoittamaan, millaista tämä arvostettu osallistuminen kentästä riippuen on.

Päätulokset

Toiminnan reunaehdot luovat lasten osallistumiselle päiväkodissa rakenteen, jota vasten lasten pääomat peilautuvat. Analysoin rakennetta havainnointiaineiston kautta tavoitteenani toteuttaa bourdieulainen rakenteita selvittävä aineiston objektiivinen luenta (Bourdieu & Wacquant 1995, 26–29). Osallistumisen kannalta merkittävimmiksi rakenteellisiksi reunaehdoiksi muodostuivat *keskustelu* ja *tasavertaisuus*. Ne ohjaavat sitä, minkä mukaan päiväkodissa lasten osallistumisen oletetaan toteutuvan. Osallistumisen reunaehdot kietoutuvat toisiinsa niin, että keskustelun määrittää myös tasavertaisuutta ja asettuu sille ikään kuin yläkäsitteeksi. Se, että kaikki lapset tekevät samat toimet, ei tuo lasten tasavertaisuutta esiin, vaan sen rinnalle kaivataan lasten puheeksi tuottamia määrittelyjä ja keskustelujen kautta näkyväksi tulemista ryhmässä.

Rakenne luo päiväkodin arkeen rajaukset, jotka reunaehtoina heijastuvat lasten toiminnassa ja rajaavat mahdollisuuksien avaruutta. Lapset toimijoina puolestaan määrittävät sitä, millaista osallistuminen on ja sitä kautta luovat tulintoja rakenteista. Tämä tulee näkyviin päiväkodin toiminnassa, sillä reunaehdot eivät toteudu arjessa sellaisinaan. Tämä reunaehto ja toimijoiden tulkintojen vuoropuhelu muodostaa kentän *käytännön*, jossa osallistuminen on ennen kaikkea ruumiillistunut kokemus. Kentällä toimiminen ei ole rationaalista, vaan habituksen ohjaamaa luontevaksi koettua toimintaa.

Lasten ja aikuisten kentällä lapset osallistuvat aikuisten järjestämään ohjattuun toimintaan. Analyysissa otin empiirisestä aineistosta tarkasteluun aamupiirit, joihin koko ryhmä osallistui yhdessä. Tässä toiminnassa lapsia erottelevaksi tekijäksi osoittautui erityisesti osallistuminen keskusteluihin, joita opettajat järjestivät. Erilaisiin toimiin ja leikkeihin osallistuminen oli lapsilla yhtenäistä, mutta keskusteluihin osallistumisessa oli sekä määrällisiä että tyyllisiä eroja. Näiden erojen perusteella nostin kentän arvostetuksi pääomaksi *päiväkodin keskustelupääoman* ja *vapaan keskustelupääoman*. Nämä kaksi saman pääomalajin eri muotoa ovat molemmat ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa (Bourdieu 1986). Päiväkodin keskustelupääoma toteutuu kentällä keskusteluissa, joita opettajat käynnistävät ja jotka tämän pääoman haltijat ottavat omakseen. Vapaa keskustelupääoma puolestaan valtaa kentän keskustelut silloin, kun ei noudateta päiväkodin ohjattujen keskustelujen rakennetta. Vapaata keskustelupääomaa käyttävät lapset puhuttelevat opettajaa, kommentoivat ryhmän tapahtumia, ehdottelevat sisältöjä toiminnalle ja esittävät puolestaan opettajalle kysymyksiä. Tämä jako erottelee lapsia keskustelijoina ja tuottaa eroja lasten välille ensinnäkin niiden kesken, jotka osallistuvat keskusteluihin eri keskustelupääomilla, mutta ennen kaikkea suhteessa niihin, jotka eivät osallistu.

Keskustelujen ja puheen kautta osallistuminen tuottaa kentällä symbolista pääomaa, jonka käyttäminen on symbolista valtaa. Keskustelupääoma muuntuu päiväkodissa siis *puhevallaksi*, osallistumiseksi, jossa puhuminen ja keskusteleminen tuottavat erontekoja lasten aseisiin suhteessa toisiinsa. Kentälle muodostuu jännite, kun puhevallaksi muuntuvat niin päiväkodin keskustelupääoma kuin vapaa keskustelupääomakin. Puheen ja keskustelemisen vahva

asema ohjatussa toiminnassa kumpuaa osin siitä, että opettajat tarvitsevat lasten puhetta toiminnan toteuttamiseen. Lasten vuorovaikutus- ja keskustelutaitojen kehittäminen läpäisee päivähoidon virallisina toiminnan tavoitteina. Toiminta on suunniteltu pitkälti niin, että lapset osallistuvat keskusteluihin ja puhuvat opettajalle. Tästä syystä puhe on rakenteellisella tasolla ohjaamassa kentän toimintaa ja muodostuu erontekojen välineeksi. Kentän peli muodostuu siitä, että kaikki lapset eivät taivu käyttämään pääomaa vain päiväkodin keskustelupääomana, vaan he rikkovat ohjatun toiminnan rakennetta ja saavat käyntiin vapaita keskusteluja, joiden kautta osallistuvat.

Keskustelujen ympärille kietoutuvat pääomamuodot tuottavat lapsille asemat lasten ja aikuisten kentällä. Olen nimennyt lapsille ryhmässä asemat ja tavan, jolla he osallistuvat kentän peliin. Lapset, joilla on paljon keskustelupääomaa, ovat samalla niitä, jotka määrittävät, millainen osallistuminen kentällä on arvostettua, mikä on kentällä pääomaa. Näitä lapsia nimitän *kentän symbolisen pääoman määrittäjiksi*. Heidän osallistumisensa määrittelee myös kentän peliä. Puolestaan sellaiset lapset, joilla on keskustelupääoman käyttämiseen tarvittavia resursseja, mutta joiden osallistuminen ei ulotu kentän pelin määrittelyyn, olen nimennyt *keskustelupääoman käyttäjiksi*. Ryhmässä on lisäksi joitain lapsia, joilla on hyvin vähän keskustelupääomaa ja heidän osallistumisensa on osin aktiivista osallistumattomuutta. He eivät pääse mukaan kentän peliin, jota käydään keskusteluissa ja neuvotteluissa. Näitä lapsia nimitän *niukan keskustelupääoman haltijoiksi*.

Lasten ja aikuisten kentän rinnalla toimii päiväkodissa *lasten kenttä*. Tällä kentällä keskeiseksi pääomaksi muodostuu sosiaalisen pääoman muotona *sosiaalinen tunnus*. Kentällä lasten toiminta hajaantuu moniin ryhmiin ja kaverusten keskinäisiin leikkeihin, joissa lapsilla on käytössään pääomia. Kuitenkin lasten asemat määrittävät suhteessa toisiinsa koko ryhmän tasolla. Ryhmästä muodostuu keskinäisiin suhteisiin osallistumisen sosiaalinen tila, jossa lasten asemat määrittävät sosiaalisen pääoman mukaan. Lasten keskinäisten suhteiden kartoittamiseksi tein typologisoinnin lasten kaveriverkostojen muodostumisesta. Tyyppejä olen nimennyt neljä: *paras kaveri -verkosto*, *laaja verkosto*, *suppea verkosto* ja *paras kaveri & laaja verkosto*. Näistä tyypeistä kolme ensimmäistä on keskenään selvästi erilaisia. Viimeisessä yhdistyy kaksi ensimmäistä verkostotyyppiä.

Verkostotyyppit ilmentävät lasten sosiaalisen pääoman muodostumista. Tyypit eivät ole selvärajaisia ja lasten tapa ylläpitää kaverisuhteistaan myös muuttui joillain lapsilla esiopetusvuoden edetessä. Paras kaveri -verkostossa muodostuu keskeiseksi kahden lapsen välinen ystävyysuhde ja tämä ystävyys tuottaa myös sosiaalista pääomaa. Laajassa verkostossa runsas määrä kavereita ja leikkisuhteita tuottaa puolestaan sosiaalista pääomaa, jonka vahvuus rakentuu liikkuvuuteen lapsiryhmän sisällä. Suppea verkosto -tyypissä sosiaalinen pääoma on vähäistä, koska verkoston pienuus estää pääomaa kertymästä ja tämä sysää lapsen pois sosiaalisen vaihdon ytimeistä seurailemaan kentän peliä. Paras kaveri & laaja verkosto -tyypissä taas yhdistyvät nimen mukaisesti kaksi tyyppiä ja niiden sosiaalisen pääoman vahvuudet: ystävyys ja liikkuvuus. Nä-

mä synnyttävät tähän verkostotyyppiin symboliseksi pääomaksi muuntuvaa sosiaalista pääomaa suosiona.

Verkostotyyppit tuovat esiin myös lasten strategioita pelata kentän peliä ja näin muodoin sitä, mistä kentällä kamppaillaan. Jännite muodostuu paras kaveri -verkostotyyppin ja laaja verkosto -tyypin välille. Paras kaveri -suhteissa lapset pyrkivät osallistumaan sosiaalisia suhteita koskeviin neuvotteluihin niin, että heidän ystävyysuhteensa säilyisi ja vahvistuisi. Paras kaveri -suhteet kiinnittävät lapset vahvoihin kentän asemiin ja siksi tätä asemaa tavoitellaan. Lapsilta, joilla on laaja verkosto, puuttuu vastaava mahdollisuus nimetä joku lapsista parhaaksi ystäväkseen. Tästä syystä heidän strategianaan on osallistua neuvotteluihin tavalla, joka muuttaa kentän suhteita. Kaksi muuta verkostotyyppiä asettuvat kentän aktiivisimman kamppailun ulkopuolelle. Suppea verkostotyyppi on sosiaalisen pääoman niukkuuden vuoksi sivussa siitä kamppailusta, jossa määritetään kenttää. Paras kaveri & laaja verkosto -tyypissä puolestaan voidaan asettua kentän kamppailujen yläpuolelle. Tällaisen aseman takaa sellainen symbolinen valta, jota suosio ryhmässä tuottaa. Heidän asemansa on kentällä legitimoitunut, minkä johdosta heidän osallistumisensa kentän peliin on kentän määrittelyä eikä kamppailua pääomien hankinnasta kuten paras kaveri - ja laaja verkostotyypeissä.

Verkostotyyppit, jotka perustuvat pitkälti lasten sosiaalisten suhteiden määrään, eivät yksin riitä kuvaamaan lasten asemia kentällä. Asemien määrittymiseen vaikuttaa myös suhteiden laatu, se keitä verkostoon kuuluu. Tätä olen analyysissa avannut ottamalla lähempään tarkasteluun yhden lapsen kustakin tyypistä. Lapsikohtainen, tyypittelyn kaltainen, lähestyminen nostaa esiin eri kenttien painoarvon lasten aseman määrittelyssä. Lasten kenttä kääntyy yksittäisten lasten verkostojen kautta kohti molemmat kentät yhdistävää koko päiväkotikentän määrittelyä. Lähekkäin sijoittuvat kentät eivät voi olla vaikuttamatta toisiinsa.

Kun lapsella on paljon leikkitaitoja, lasten kenttä nousee helposti tärkeimmäksi osallistumisen areenaksi. Leikkitaidot tarjoavat mahdollisuuden keskittää osallistuminen lasten kentälle ja muodostaa siellä leikistä pääomaa. Tällaisten lasten asema lasten kentällä määrittyy *sosiaalisen pääoman käyttäjinä*. Tässä asemassa on myös muita lapsia, joille lasten väliset suhteet ovat ennen kaikkea mahdollisuus osallistua ja löytää mielekästä tekemistä. Kaikkien leikkitaidot eivät ole tässä asemassa yhtä vahvoja, mutta vahva osallistuminen sosiaalisessa tilassa yhdistää sosiaalisen pääoman käyttäjiä. Toisaalta on lapsia, joille päiväkoti ei avaudu osallistumisen areenana. Heille esimerkiksi tärkeimmät kaverisuhteet muodostuvat kotiin ja sen lähipiiriin. Asemaa lasten kentällä määrää tällöin *sosiaalisen pääoman niukkuus*.

Päiväkodin *eliitti* puolestaan muodostuu lapsista, joille kertyy paljon sosiaalista tunnustusta lasten kentällä, mutta jotka pystyvät hyödyntämään asemaansa lasten ja aikuisten kentällä myös lasten kentän kamppailuissa. Asemaa eliittinä rakennetaan erottautumisen ja suhteiden poissulkemisen kautta, mutta yhtäläillä toisten tarjoaman aseman kautta. Lasten asema eliitissä määräytyy niin itse otettuna kuin toisten antamana. Osa lapsista on oikeutettuja ottamaan

tämän aseman, koska heidän asemansa lasten ja aikuisten kentällä on vahva. Tällä kentällä, erityisesti vapaan keskustelupääoman kautta, saavutettu puhevalta mahdollistaa heille myös lasten kentällä kenttää määrittävän aseman ja symbolisen vallan suhteessa muihin lapsiin. Ne lapset taas, joille tarjotaan asemaa eliitissä, täyttävät molempien kenttien odotukset ja näin asettavat tietyllä tapaa normin sille, millainen on hyvä esikoululainen. Tästä asemastaan käsin lapset nauttivat sekä opettajien että toisten lasten luottamusta ja arvostusta. He saavat osakseen sosiaalista tunnustusta, josta lasten kentällä kamppaillaan. Lasten kentällä näistä eliittiin kuuluvista lapsista muodostuu suvereneja toimijoita, jotka määrittävät, mikä on kentällä arvostettua sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.

Toiminnan tasolla kentät leikkaavat jatkuvasti toisiaan. Kaikki kentät joita toimijat yhdessä jakavat määrittyvät samanaikaisesti. Tästä syystä *kentät murtaavat toistensa logiikkaa*. Kun lasten ja aikuisten kentällä aletaankin määritellä lasten keskinäisiä asemia, lasten kenttä murtautuu lasten ja aikuisten kentän toimintaan. Edellä kuvattu lasten kentän eliitin muodostuminen taas osoittaa, miten ohjatun kentän logiikka murtaa lasten kentän logiikkaa. Erityisesti lapset, joilla on puhevaltaa, voivat käyttää lasten ja aikuisten kentällä saavutettua asemaa myös lasten keskinäisellä kentällä. Puhevalta ylittää kenttien rajat, sillä toisinaan sen avulla voidaan vaikuttaa aikuisiin, olipa itse toiminta käynnissä kummalla kentällä tahansa. Vaikutukset risteilevät kenttien välillä ja samanaikaisuudesta johtuen on mahdotonta sanoa, kumpi kenttä tuottaa vaikutuksia kummallekin.

Olen nivonut kaksi päiväkodin osallistumisen kenttää yhteen päiväkotikentäksi. Se ei ole analyttisesti muodostettu kenttä, vaan sosiaalinen tila, jossa lasten asemat kahdella eri osallistumisen kentällä määrittävät, millainen osallistuminen on kenellekin lapselle päiväkodissa mahdollista. Tämä päiväkotikentän osallistumisareena on myös se päiväkodin arjessa toteutuva käytäntö, jossa lapset tekevät keskinäisiä erontekoja. Kaikkein niukimmin pääomaa hallitsevat lapset saavat osakseen voimakkaita erontekoja. Se, miten ja mihin peleihin voi osallistua, on kentällä rajattua lapsen aseman mukaan. Nämä mahdollisuudet luonnollistuvat käytännöksi, joka lopulta tuottaa erilaisuudesta eriarvoisuutta. Etuoikeutettujen etuoikeuksista tulee itsestänselvyys, jolloin kentällä harjoitetaan symbolista väkivaltaa niitä kohtaan, jotka eivät ole etuoikeutettuja. Kentän symbolisen pääoman ja vallan haltijat ovat kuin "kalat vedessä". Kentän huono-osaiset puolestaan ovat niitä "kaloja", joiden uimataito osoittautuu riittämättömäksi tai vesi tahmeaksi riippuen näkökulmasta, josta kentän peliä tarkastellaan.

Pohdintoja osallistumisesta ja päiväkodin käytännöistä

Varhaiskasvatuksen trendit, jotka painottavat enenevässä määrin lasten yksilöllistä arviointia ja kehityksen seurantaa (esim. Gitz-Johansen 2003, Strandell 2012b), heittävät uhkaavan varjon sen tavoitteen päälle, jonka mukaan suomalainen päivähoito on aina lastentarhatyön alusta asti pitänyt tavoitteenaan sosi-

aalisten erojen tasoittamista yhteiskunnassa (Välimäki & Rauhala 2000, 401). Yksilöllisyyden korostamiseen kätkeytyy osallistumisen näkökulmasta riski, että myös osallistuminen nähdään ennen kaikkea yksilöstä, hänen ominaisuuksistaan ja toiminnastaan lähteväksi. Tässä tutkimuksessa keskeisenä tarkastelun kohtana ovat olleet suhteet, joissa osallistuminen luodaan. Nämä suhteet tuovat esiin päiväkodin käytännön rakenteelliset ulottuvuudet, jolloin osallistuminen ei enää määrity vain yksilön toimintana, vaan myös sen mukaan, mikä rakenteellisesti on mahdollista. Tutkimus on tuottanut tietoa siitä, miten lapset osallistuvat, mutta väistämättä myös siitä, mihin lapset osallistuvat, siis päiväkodin arjen käytännöistä.

Tuloksina raportoitavat ilmiöt perustuvat siihen, että ne olivat tutkitussa päiväkotiryhmässä pysyviä ja toistuvat tilanteissa kerta toisensa jälkeen samantyyppisiksi. Oma tutkimukseni ei tarjoa yksinkertaista vastausta kysymykseen, millaisilla toimintatavoilla voitaisiin välttää eronteot ja purkaa eriarvoistavat rakenteet. Mekanismin tunteminen ja tiedostaminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää toiminnan ohjaamisen kannalta. Siihen, miten kentän peli toteutuu, voidaan vaikuttaa. Aikuisen on tärkeää tiedostaa, miten erilaiset kasvatukselliset ja muut toimet tuovat ryhmässä näkyviin lapsen aseman ja miten erotteluja tehdään.

Päiväkotikentällä syntyy eroja, jotka kentän käytännössä ovat eriarvoisuutta. Kenttä pakottaa lapset osallistumaan aseman määräämällä tavalla, jolloin osallistuminen ei olekaan enää toimijan itsensä aktiivisesti valittavissa, vaan se muuttuu kentän pakottamaksi symboliseksi väkivallaksi. Symbolisen väkivallan kautta katsottuna voi osallistumisesta nähdä puolen, joka onkin rakenteiden luomaa pakkoa. Silloin osallistujalle ei jää vaihtoehtoisia toimintatapoja. (Ks. Siisiäinen 2010.) Osallistuminen tuottaa kärsimystä, jota leimaa eriarvoisuus kentän suhteissa. Symbolisen väkivallan työntyminen esiin osana päiväkotikenttää tuottaa tulokseksi lapsia eriarvoistavia käytäntöjä päiväkodissa, joka toiminnassaan kuitenkin pyrkii lasten tasavertaiseen osallistumiseen. Reunaehdot antavat sijan toiminnalle, jossa asemien määrittely tapahtuu reunaehtojen kautta tehtyinä eriarvoistuksina. Näin on siitäkin huolimatta, että lapsia halutaan kohdella samalla tavalla.

Koska asemat tunnetaan ryhmässä, niiden ohittaminen tai muuttaminen ei onnistu ilman hämmennystä. Ryhmässä tunnustetaan tilanteet, jotka eivät noudata lasten asemien mukaista järjestystä. Jos opettaja päiväkotiryhmässä ei ota huomioon lasten keskinäisiä asemia, johtaa se lasten kannalta helposti toimintaan, jonka kaikki kokevat kiusallisena ja jossa luontevat tavat toimia ja osallistua eivät toteudu. Tilannetta voi tietyllä tavalla pitää myös opettajan aiheuttamana pienenä kärsimyksenä (Bourdieu ym. 1999), jos lapsi joutuu tekemään enemmän kuin mihin hänen asemansa luontevasti tarjoaa mahdollisuuden. On tärkeää nähdä lapset osana ryhmää. Muutoksen mahdollisuus piilee suhteissa. Toiminnan lähtökohta pitää eittämättä asettaa niin, että halutaan osoittaa jokaisen lapsen olevan tärkeässä asemassa ja osallistumisella nähdään olevan jotain annettavaa ryhmälle. Ero osallistamisen ja pakottamisen (Siisiäinen 2010) välillä on hiuksen hieno.

Kenttien pelien hallinnan päiväkodissa ja hyvän pedagogiikan toteuttamisen tekee haastavaksi se, että ongelmakohdan tunnistamisen jälkeen muutos ei tapahdukaan vain poistamalla ongelma, lopettamalla esimerkiksi jokin eriarvoistava käytäntö. Muutoksen aikaansaaminen vaatii käytäntöjen kerimistä au-ki pidemmältä ja muutosten tekemistä eri kohtiin kuin toimintaan itseensä, koska suhteet, lasten pääomat ja asemat tuottavat toiminnan. On tärkeää kysyä, mikä saa aikaan eriarvoistumista ja etsiä selityksiä muualta kuin yksittäisistä toimijoista, lapsista tai aikuisista. Muutoksen tulee ensisijaisesti suuntautua toimintatapoihin, käytäntöihin. Sen jälkeen on myös yksilöillä mahdollisuus muuttua, saavuttaa uusia pääomia ja erilainen asema ryhmässä. Kriittisyys rakenteiden luomia käytäntöjä kohtaan on avain sen ymmärtämiseen, miten käytäntö kentällä rakentuu.

Tavoitteiden avaaminen myös lapsille voi olla yksi keino tehdä kentän peli ja erot näkyviksi ja erottautuminen avoimeksi. Tasavertaisuus, joka tutkimuksessa näyttäytyy enemmän pyrkimyksenä samanlaisuuteen kuin erilaisuuden kirjona, on omiaan kaventamaan määritelmää siitä, millainen osallistuminen päiväkodissa on sallittua. Tasavertaisuuden toteutuminen samanlaisena toimintana tuo esiin osallistumisen, jossa on helposti enemmän kyse pakosta kuin valinnasta. Toimijan tehtäväksi jää passiivisesti sopeutua tai tehdä se, mikä on pakko tehdä (Siisiäinen 2010). ”Mä vaan teen”, kuten lapset asian haastatteluis-
sa ilmaisivat. Lasten ja aikuisten kenttä tuo esiin, miten lapset ovat osallistujia eri tavoin. Erottautuminen on olemista ja sen vuoksi sitä tapahtuu kaikissa sosi-
aalisisissa tiloissa (Bourdieu 1998, 19). Kentän pelissä voidaan erottautua monella
tavalla ja juuri siihen, miten erottautuminen tapahtuu, kasvattajat voivat vai-
kuttaa. Väistämättömänä on siis kuitenkin hyväksyttävä, että sosi-
aalisisissa suhteissa tehdään erotteluja. Samalla on korostettava, että vasta eriarvoisuus luo
edellytykset symboliselle väkivallalle.

Lasten tarkastelu suhteissa toisiinsa ja tietoisuus siitä, että lapset järjestäy-
tyvät kentälle tiettyihin asemiin, voisi muuntua päiväkodin käytännöksi niin,
että kasvattaja määrittelee lapsia keskinäisten suhteiden perusteella ja välttää
sellaisten määrittelyjen tekemistä, joissa perusteluina ovat yksilö ja hänen omi-
naisuutensa. Tällaiset yksilön ominaisuuksista lähtevät määrittelyt ovat kenttää
uusintavia määrittelytapoja. Lasten näkeminen yksilöinä ilman asemaa ryhmäs-
sä on yksi asemia uusintavista käytännöistä. Samoin yhteisöllisyys, joka ei tun-
nista lasten välisiä eroja ja lasten keskinäisiä hierarkkisia asemia, syventää las-
ten välisiä eroja ja osallistumisen eriarvoistavia käytäntöjä. Yhteisöllisyys tör-
mää väistämättä toimijoiden välisiin erontekoihin. Jotta pedagogiikalla ei uu-
sinneta näitä eroja, varhaiskasvatuksen käytännöissä pitää tunnistaa sekä yksi-
ölliset asemat että sosi-
aalisen tilan erontekojen dynamiikka.

Tutkimuksen arviointia ja teoreettista antia

Lasten osallistumista päiväkodissa ei ole tässä tutkimuksessa määritelty lopulli-
sesti tai yksiselitteisesti. Kaikkien lasten resurssit eivät päiväkodin kentällä tule
esille. Lasten resursseja ei myöskään voida tämän tutkimuksen aineistolla kar-

toittaa muutoin kuin päiväkodissa näkyvältä osalta. Analyysin keskittyminen osallistumiseen laajoilla koko ryhmän kentillä on johtanut tiukkaan rajaukseen, jossa kaikki lastenkaan kentällä käyttämät resurssit eivät tule ilmi. Oma aineistoni ei anna eväitä esimerkiksi lasten habitusten tarkkaan analysointiin ja tarkasteluun. Habituksen tutkiminen edellyttäisi laajempaa aineistonkeruuta, joka ulottuisi myös muille kentille, joihin lapset osallistuvat. Näin jää tietyltä osin selittämättä, miksi lapset toimivat niin kuin toimivat, mikä heidän habituksensa selittää heille luontevaa toimintaa. Havainnointiaineistolle ei voi esittää näitä pohdintoja koskevia kysymyksiä, sillä vastaukset löytyvät tutkimuskentän ulkopuolelta. Osallistumisen näkökulmasta analysoidut kentät kutsuvat habituksesta esiin joitain piirteitä, jotka muodostuvat kenttäkohtaisiksi luonteviksi tavoiksi toimia. Pelkkä havainnointi päiväkodissa ei kuitenkaan riitä habitusten analysoimiseen. Tämä jää tehtäväksi jatkotutkimuksissa.

Lasten kenttiä on monesti, ellei peräti aina, tutkittu instituutioissa, joissa instituutio jo fyysisesti luo tiettyjä rajoja kentälle. Kenttää koossa pitävät voimat, intressi kentän peliin ja siinä tavoiteltavia voittoja kohtaan, saavat tukea fyysisiltä puitteilta. Näin tarkastelun ulkopuolelle jää osa kenttäteoriaan kuuluvasta magnetismista. Pelaajat pysyvät kentällä halusivatpa he sitä tai eivät, sillä lapset ovat osaltaan pakotettuja olemaan myös kentällä, kun heidät tuodaan päivähoitoon. Tärkeää tässä yhteydessä onkin huomata, että analyysissä on tarkasteltu juuri päiväkotien muodostuvia kenttiä. Ainekset tähän kenttäanalyysiin ovat rakentuneet siitä, mitä päiväkodissa voi havaita. Analyysiin ei tässä tutkimuksessa ole otettu habitukseen sitoutuvia valmiita erotteluja kuten sukupuolta tai perheen luokka-asemaa. Näiden kategorioiden kytkeminen aineistoon, joka kuvaa päiväkodin arkea, voi jatkotutkimuksessa tuottaa vielä kokonaisvaltaisemmin lasten eriarvoistumista ja arkea kuvaavaa tutkimustietoa.

Vaikka tutkimusaineisto on kerätty yhdessä päiväkodissa, voi olettaa, että monet toiminnot toteutuvat pääpiirteissään samalla tavalla lukuisissa suomalaisissa päiväkodeissa. Tutkimuksen tulokset kuvaavat kuitenkin suoraan vain tutkimuspäiväkotia. Pääomien tai kenttien ei voi olettaa määrittävän täysin samanlaisiksi muissa päiväkodeissa. Tutkimuksessa hyödyntämäni teoreettinen käsitteistö tuottaa tutkimukseen kuitenkin teoreettisen yleistyksen tason. Teoreettinen tarkastelu liudentaa myös tutkimuspäiväkodin ainutlaatuisuutta, vaikka eittämättä juuri tässä ryhmässä on joitain ominaisuuksia ja toimintatapoja, jotka eivät toistu samanlaisina muualla.

Päiväkodin arjen käytäntöjen jäsentäminen Bourdieun käsitteillä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella lasten arkea niin kuin muitakin kenttiä. Lapsuus tulee tämän teoreettisen lähestymistavan myötä osaksi yhteiskunnallisia keskusteluja. Samoilla käsitteillä voidaan jäsentää niin politiikan, yliopistomaailman kuin päiväkodinkin kenttää.

Bourdieuun teorian erityinen anti on siinä, että lasten toimintatavat eivät selity yksilöllisillä ominaisuuksilla tai ole olemassa vain lapsissa ja sen vuoksi, mitä tai millaisia he ovat. Bourdieun teoria keskittyy erityisesti sosiaalisen kentän rakenteellisiin ominaisuuksiin pääomien jakautumisen myötä. Kenttä nähdään suhdekokonaisuutena, jolloin yksittäisen toimijan pääomat saavat uuden-

laisen merkityksen, kun niitä tarkastellaan suhteessa kentän muihin toimijoihin. Toimintatavat löytävät vastinparinsa yhteisön rakenteista. Kentän rakenne antaa vastakaikua toiminnalle silloin, kun toimijan pääomat sopivat kyseiselle kentälle. Bourdieulaisessa kehyksessä on kuitenkin muistettava, että niin rakenteet kuin toimijatkin rakentuvat suhteissa ja toiminnassa, eivätkä ole sellaiseen pysyviä ja samanlaisena säilyviä. Päiväkodissa lapsen aktiivisuudesta lähtevä osallistuminen on mahdollista, kun hänellä on kentällä arvostettua pääomaa, pelisilmää, pelin tajua ja varmuutta toimia ja käyttää näitä erilaisissa tilanteissa.

Bourdieuuta on kritisoitu siitä, että hänen tarkastelunsa painottuvat erityisesti rakenteiden osuuteen tutkituissa ilmiöissä ja siihen, miten rakenteet vaikuttavat sen sijaan, että tarkasteltaisiin toimijoiden vaikutuksia rakenteisiin. Lasten ja lapsuuden kentän toimijoiden itsensä vähemmistöstatus ja ajallinen muutos vaikuttavat siihen, että lasten vaikutukset rakenteiden muuttamiseksi ovat pienimuotoisia eikä kamppailu rakenteita vastaan ole kovinkaan näkyvää. Lasten strategia lapsuuden kentällä on päästä eroon omasta lapsuudestaan kohti aikuisuutta, koska kasvamalla ja kehittymällä voi saavuttaa yhteiskunnallisesti edullisemman aseman. Lapsuus on kuitenkin yhteiskunnassa rakenteellisesti pysyvä ilmiö, vaikka lapset vaihtuvat (Alanen 2001). Lapsuuden pysyvyys yhteiskunnassa ja sen mitä ilmeisin toiminta myös kenttänä, tekee samalla lapsuuden hetkellisyydestä merkittävää. Lapsuuden läpi kulkevat kaikki ihmiset. Tästä syystä jo lapsuuden kentillä omaksutut luontevat tavat toimia ja käsitys omasta asemasta ryhmässä voivat ulottaa vaikutuksensa kauaskantoisesti yksilön toimintaan. Jokainen meistä kantaa mukanaan kaikkia niitä kenttiä ja kentille muodostuneita habituksia, joita elämähistorian myötä on kertynyt. Siksi on tärkeää pureutua rakenteellisella tasolla siihen, miten lapsuutta yhteiskunnassa tuotetaan ja määritellään.

Lasten tarkastelu yhteiskunnan mikrotasolla, vertaisryhmässä, rajaa lapset yhteiskunnan ulkopuolelle, omaksi ryhmäkseen. Lapsuudentutkimus on kiistatta osoittanut noin 30-vuotisen historiansa aikana, että lapset ovat toimijoita ja vaikuttavat erityisesti omissa vertaisryhmissään. Bourdieun teorian tarjoaa mahdollisuuden kytkeä toimijataso rakenteisiin. Tässä tutkimuksessa näiden kytköksen etsiminen on alullaan. Menettämättä kiinnostusta sitä kohtaan, mitä lasten kesken tapahtuu ja miten lapset toimivat, jatkotutkimuksissa on syytä tavoitella lähestymistapaa, joka vahvistaa rakenteiden tarkastelua, sen selittämistä miten rakenteiden vaikutus näkyy päiväkodin arjessa. Samoin havainnoinnin fokuksen siirtäminen lapsista aikuisiin tässä teoreettisessa kehyksessä avaisi tärkeän näkökulman päiväkodin käytäntöjen muodostumiseen.

Eriarvoistumisen tutkimuksessa yhteiskunnan mikrotaso on kuitenkin se, jossa ilmiöön päästään konkreettisesti kiinni. Mikrotasolla tehty tutkimus osoittaa, miten henkilökohtainen on myös yhteiskunnallista (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 68). Sen vuoksi ilmiöitä on syytä tarkastella myös arjessa, juuri sellaisina kuin ne ihmisten kesken ilmenevät. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on havahduttu tässä ajassa alati kiihtyvällä tahdilla tapahtuvaa eriarvoistumiseen. Eriarvoistumisen tutkimus nimenomaan mikrotasolla on tärkeää siitä syystä,

että se tuo esiin myös toimijoihin kätkeytyvät vaikutusmahdollisuudet. Näin on päiväkodissakin. Lapset eivät ole yksinomaan taustansa vankeja, vaan voivat omalla toiminnalla vaikuttaa asemaansa ja tehdä valintoja kentän pelissä.

Varhaiskasvatustieteen kentällä tärkeä teema jatkotutkimuksen kannalta on siis niiden käytäntöjen tutkiminen, jotka tuottavat päiväkotiiin eriarvoistumista ja symbolista väkivaltaa. Tämä tutkimus on tuonut esiin lasten osallistumiseen liittyviä symbolisen väkivallan käytäntöjä. Jatkotutkimuksessa tämän perusteella voisi myös kehittää käytäntöjä niiden muuttamiseen. Tämä edellyttää teoreettisten kumppaneiden etsimistä bourdieulaisten lähestymistavan rinnalle. Samalla on kuitenkin syytä pitää mielessä, että muutos on sisäänkirjoitettuna Bourdieun lähestymistapaan, kuten tämän johtopäätösluvun motiivina toimiva lainaus *Sosiologian kysymyksiä* -teoksesta (Bourdieu 1985b, 59) osoittaa.

Bourdieuin teorian kautta on mahdollista avata päiväkodin eriarvoistavia käytäntöjä. Tutkimus osoittaa, että käsitteet toimivat myös päiväkodissa ja niiden avulla voidaan tarkastella lasten toimintaa. Se, että käsitteet toimivat tässä, antaa luvan arvioida, että käsitteillä voidaan selittää ja avata lasten päiväkotiarkea. Tapa tehdä bourdieulaista analyysia pätee päiväkodissa, mutta erontekojen nyanssit vaihtelevat empiriasta toiseen. Voidaan melko varmasti olettaa, että päiväkoti instituutiona kätkee sisäänsä kentän, monesti ehkä useampiakin. Siis kenttä on, mutta millaisena ja miten eronteot tehdään, pitää analysoida huolellisesti esiin kenttä kerrallaan, sillä selvää on myös se, että kenttien käytännöt ja erontekojen mekanismit vaihtelevat kenttien mukana.

SUMMARY

This study examines children's everyday actions and participation in a preschool setting. In particular, it explores the differences in children's participation, drawing on a relational approach. The theoretical bases for the study combined childhood studies and Pierre Bourdieu's relational sociology - especially his concepts of field and capital. As defined by the field of childhood social studies, participation is understood as children's agency in social relations. The fundamental idea of Bourdieu's theory is that his concepts have to be defined relationally. They are constructed in social relations. It is necessary to see that these concepts and their definitions vary according to time and place.

Everyday life in preschool is socially demanding and requires many different kinds of skills and resources. The demands that daily life in a preschool puts on each child are the daily negotiations and spaces for participation. Preschool is approached as a social field in Bourdieu's sense, and children's interactions in their preschool group is viewed as a social space in which children are involved in carving out for themselves positions in relation to other children and adults on a daily basis. The main research questions consider: what kinds of fields occur in preschool, what forms of capital are valued and what are children's positions in the identified fields? Through these questions an account of the daily practices in preschool and the processes of inequality is produced.

The key idea of field utilized in this study is relational. A field is "a network, or configuration, of objective relations between positions" (Bourdieu & Wacquant 1992). As for capital, it is any resource (material or embodied) which is effective in a given field and is recognized there as capital. In the present study the focus is on cultural capital, in its objectified and embodied states, and social capital and how they can be transformed (or converted) into symbolic capital. Utilizing forms of capital and converting them from one form to another is part of a field's dynamics. The values of various types of capital are constantly negotiated or struggled, because the agents' positions in the field are defined by the values of the capital. Holding symbolic capital usually means possessing power over that particular field and thereby gaining influence over how different types of capital are valued and how the whole field is constructed. By using symbolic capital appropriately, in a productive way, the holder is able to improve or move his or her position in the field and gain other forms of capital (Bourdieu 2000). Participants in the preschool fields construct the forms of capital that are specific to those particular fields.

Bourdieu's theory is helpful in revealing how distinctions and inequalities are produced in everyday interaction, and in explaining why the social order thus generated tends to remain intact. In this context, Bourdieu's concepts need to be seen as internally linked to each other. One reason to use Bourdieu's notion to study young children's action in preschool is because it offers a contextualized and empirically grounded account of children's participation in

their everyday life in preschool. The preschool group represents a field on a micro level of society. However, preschool as a social arena is seen as a part of the wider processes of childhood, existing within a hierarchical network of inter-related fields (and subfields).

The data were collected through ethnographic fieldwork that was carried out in one preschool group during a preschool year. The fieldwork involved participant observation as well as interviews with 10 children and staff members. The group included 21 children aged 6 years and three practitioners: two preschool teachers and one nursery nurse. One of the children was not involved in the study. The preschool consisted of one group in its own premises. The group was a full-time day-care group, in which there were preschool activities in the morning (4 hours). Some children participated only in the preschool part of the daily activities.

The study was started as a subproject of the research project *Resources, Locality and Life Course*, funded by the Academy of Finland (2005–2009). As an ethical choice, the exact time of the data collection is not mentioned. The research site was a small community and only a few preschool groups existed there. Only one age group participated in the study. All data were collected during the research project time frame mentioned above.

The data analysis followed the theoretical approach of the study and Bourdieusian field analysis was employed. The primary aim was to consider how social relations construct inequality among children in a day-care setting. The concept of field is used as an analytical tool for explaining social interactions and any social space where children utilize their capital. The main focus of the analysis was on children's actions, that is, on how they capitalize upon their resources and thereby construct for themselves a position in the preschool. The basic objective was to interpret the data relationally and to try to understand practices in the preschool group.

The analysis began with a quest for the principle of division: was there an on-going struggle for dominance and if so, what was the dimension dividing dominant and dominated positions in the field? The most obvious divisions occurred in peer relations – how they were arranged between children – and children's intensity in taking part in teacher-guided activities. The study firstly analysed relationships between children and preschool teachers. The morning circle time assemblies were chosen for closer analysis. Secondly, the study investigated children's peer group relations. These two social arenas formed in the analysis fields which in this study are called the field of children and adults and the field of children.

After the fields were recognized, the next phase of the analysis was to investigate what the structures are that constrain the fields. Equality and conversation were perceived as structures that constrain social actions and that had implications for how children's participation in a day care might occur. In this study they were defined as structural elements of preschool interaction. Children's participation in the field of day care has to be constructed according

to these elements. However, children as actors in this field also structured these elements continuously. The field was under constant negotiation.

Conversation was a very distinct and crucial practice in interactions in the field of children and adults. Language use had considerable meaning in participation. Thus, participating in the field of children and adults required an abundance of cultural capital, especially in its embodied form. Children gained advantages through speaking. This indicated that speaking also functioned as capital. In this study, this particular form of cultural capital is called conversation capital. By conversing with adults, children acquired a respectable position and their actions were also seen as being more legitimate than others' actions. A respected position gave them more freedom and their actions were valued more highly. For them, the joint interaction yielded greater advantages than for those whose participation was more irregular or silent.

However, children utilize conversation capital in two ways. Children rich in conversation capital either followed teacher guidance in discussions, and utilized preschool conversation capital, or made a speech act guided by themselves and utilized free conversation capital. Tension between these two forms of conversation capital was a dimension in which the struggles of the field appeared. The children who lacked conversation capital were not able to define the field or gain advantageous positions in it. Conversation capital was a legitimate form of capital in the field of children and adults and that is why it also functioned as symbolic capital in that field. In this study, this symbolic capital is called speech power.

In the children's peer group the meaning of social capital was emphasized and created a field. Children devoted considerable time and energy to constructing social peer relations. Social capital was constructed on the dimensions of how wide the relationship network was and of who belonged to the network.

One of the key aspects of the construction of social capital is described in the analysis through a four-fold typology. Children's practices for creating the social relationships network were arranged in distinctive types: the best friend network, the wide network, the narrow network, and the best friend & wide network. The first three were different from each other and the fourth combined the first and the second type, as the name indicates. The social capital is divided by the intensity of the relationship, for example best friend, and the wideness of the network. Children who are rich in social capital are able to achieve both. The tension in the field is found in the struggles concerning best friend relationships. Children who have wide networks also want to propose their friends as the best friend. In this field, children lacking in social capital had a narrow network. They did not have best friend relationships.

The field of children is constructed as a sub-field of the field of children and adults in preschool. Children's positions according to conversation capital in the field of children and adults had an influence on how their participation in the field of children was perceived. It influenced whether they had the possibility to also gain advantageous positions in the field of children. Children

rich in free conversation capital were particularly able to use it in the field of children as well as in the shared field with adults. On the other hand, the field of children was also independent so that, for example, skills in play was one resource which children utilized while negotiating participation in the field.

The most important type of capital which children tried to gain was social recognition, which was also a legitimate (symbolic) form of social capital among children. Children rich in social recognition had a recognized position in the field of children. For them, it was easier to get access to other forms of capital in the field and also to get recognition from others for the resources that the children gained in other fields, for example, in preschool or at home. Moreover, along with recognition came power. Social recognition did not only mean a friendship network. It also indicated the power to direct the entire field of children.

To conclude, the results of the study are summarized in the concept of the field of preschool. It is a combining notion, not constructed through field analysis like the two previous fields. However, it is the social arena where the field of children and adults and the field of children emerged at the same time and where they overlap. Analytically these fields are distinct from one another, but in the preschool's everyday life they combine and constitute daily practices as a day-care field. This field emerges as a social arena where children's participation is not equal, although equality is a constraint structure. Even though every child was a member in the same preschool group and knew the course of everyday action in the day care equally, their participation was dissimilar. In a Bourdieusian frame, the field and agent's position there determines how he or she is able to use the capital available. This has the effect that children were unequal as participants.

However, it is important to underline that the practices producing inequality are unconscious. The structure of the field produced the practices in which the processes of inequality are inherent. The group obeys its structure as a field. Those lacking in valued capital also obey the same rules and structures. Symbolic capital and power appear as symbolic violence in the day-care field. Symbolic violence subordinates dominated children, but at the same time is a taken-for-granted way to act in the field by those who are dominated as well as by those who dominate.

As a theoretical conclusion, the study argues that drawing from Bourdieu's sociology leads inevitably to a broad definition early childhood education and care. The relational approach combines the micro and macro levels of society and takes notice of the structures and relations constructed in a field. To put it more precisely, the relational approach explains social action through relations, not through individuals and their qualities.

The empirical results shed light on daily practices in preschools. The research is not intended to offer a comprehensive description of various forms of capital in the preschool group. Rather it focuses on forms of capital that are determined by the analysed fields. The aim in conducting this kind of theoretical study was to explore beneath the surface of the description of actions

and find out not only what preschool practices are, but how they are constructed. The results of the study reveal that in a preschool which tries to educate children by the constraints of conversation and equality, unequal opportunities to participate are still present. From a theoretical point of view, the results provide an opportunity to take a critical look at the structures of the day-care field and to develop the quality of preschool practices. Besides the quality of content, early childhood education and care should also direct its professional attention to recognizing practices producing inequality. The results of the study suggest that in order to identify inequality and its consequences in any given day-care setting, the relational approach is needed.

LÄHTEET

- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 50.
- Alanen, L. 2001. Explorations in generational analysis. Teoksessa L. Alanen & B. Mayall (toim.) *Conceptualizing child-adult relations*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 11-22.
- Alanen, L. 2007. Lasten ja aikuisten kentät. Kenttäanalyysi sukupolvisuhteiden tutkimuksessa. Teoksessa L. Alanen, V.-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 103-123.
- Alanen, L. 2009a. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alanen, L. 2009b. Rethinking childhood, with Bourdieu. Teoksessa A.-M. Markström, M. Simonsson, I. Söderlind & E. Änggård (toim.) *Barn, barndom och föräldraskap*. Tukholma: Carlssons, 307-324.
- Alanen, L. 2012. Moving towards a relational sociology of childhood. Teoksessa R. Braches-Chyrek, C. Röhner, A. Schaarschuch & H. Sünker (toim.) *Kindheiten. Gesellschaften - Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 21-44.
- Alanen, L. 2013, tulossa. Childhood and intergenerationality: Towards an intergenerational perspective on child well-being. Teoksessa A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès and J. E. Korbin (toim.) *Handbook of Child Well-Being*. Vol. 1. Springer.
- Alanen, L., Salminen, V.-M. & Siisiäinen, M. (toim.) 2007. *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alanen, L. & Siisiäinen, M. (toim.) 2011. *Fields and capitals: Constructing local life*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105. Helsinki, 55-72.
- Alasuutari, M. 2010. *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Atkinson, W. 2012. Reproduction revisited: comprehending complex educational trajectories. *The Sociological review* 60 (4), 735-753.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate. Challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal* 17 (3), 391-406.

- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Freeman, L. C. 2002. Ucinet for Windows: Software for social network analysis. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bourdieu, P. 1977. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. Distinction: a social critique of the judgement of taste. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1985a. The social space and the genesis of groups. *Theory and society* 14 (6), 723–744.
- Bourdieu, P. 1985b. Sosiologian kysymyksiä. Suomentaja J. P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, 241–258.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo academicus*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1989. Social space and symbolic power. *Sociological theory* 7 (1), 14–25.
- Bourdieu, P. 1990a. *In other words. Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1990b. *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1991a. Genesis and structure of the religious field. *Comparative social research* 13, 1–43.
- Bourdieu, P. 1991b. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1996a. On the family as a realized category. *Theory, culture & society* 13 (3), 19–26.
- Bourdieu, P. 1996b. *The rules of art: genesis and structure of the literary field*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. Mika Siimes. Tampere: Vastapaino
- Bourdieu, P. 1999. *Televisiosta*. Suomentaja Tiina Arppe. Helsinki: Otava.
- Bourdieu, P. 2000. *Pascalian meditations*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Eagleton, T. 1992. In conversation. *Doxa and common life*. *New left review* 191, 111–122.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Suomentajat M'hammed Sabour ja Mikko A. Salo. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin, F., Bourdieu, E., Bourgois, P., Broccolichi, S., Champagne, P., Christin, R., Faguer, J.-P.,

- Garcia, S., Lenoir, R., Cœuvrard, F., Pialoux, M., Pinto, L., Podalydès, D., Sayad, A., Soulié, C., Wacquant, L. J. D. 1999. *The Weight of the world. Social suffering in contemporary world*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. 2008. Targeting immigrant children. Disciplinary rationales in Danish preschool. Teoksessa N. Dyck (toim.) *Exploring regimes of discipline. The dynamics of restraint*. Oxford: Berghahn, 42–56.
- Christensen, P. H. 2004. Children's participation in ethnographic research. Issues of power and representation. *Children & society* 18, 165–176.
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94 (Supplement), 95–120.
- Connolly, P. 1998. Racism, gender identities and young children: Social relations in a multi-ethnic inner city primary school. Lontoo: Routledge.
- Connolly, P. 2000. Racism and young girls' peer-group relations: the experiences of South Asian girls. *Sociology* 34 (3), 499–519.
- Connolly, P. 2004. *Boys and schooling in the early years*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Connolly, P. 2011. Using survey data to explore preschool children's ethnic awareness and attitudes. *Journal of early childhood research* 9 (2), 175–187.
- Connolly, P., Kelly, B. & Smith, A. 2009. Ethnic habitus and young children: a case study of Northern Ireland. *European early childhood education research journal* 17 (2), 217–232.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Pine Forge: Thousand Oaks.
- David, M., Edwards R. & Alldreds, P. 2001. Children and school-based research: 'informed consent' or 'educated consent'?. *British educational research journal* 27 (3), 347–365.
- Delamont, S. 2002. *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. Second edition. Lontoo: Routledge.
- Delamont, S. 2007. Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage, 205–217.
- Devine, D. 2009. Mobilising capital? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British journal of sociology of education* 30 (5), 521–535.
- Devine, D. 2011. *Immigration and schooling in the Republic of Ireland. Making a difference?* Manchester: Manchester University Press.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä, vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 464.
- Ellonen, N. & Korkiamäki, R. 2006. Sosiaalinen pääoma lasten ja nuorten hyvinvoinnin resurssina. Teoksessa H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleen arviointia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 221–249.

- Emirbayer, M. & Johnson V. 2008. Bourdieu and organizational analysis. *Theory and society* 37 (1), 1–44.
- Emirbayer, M. & Williams, E. M. 2005. Bourdieu and social work. *Social service review* 79 (4), 689–724.
- Emond, R. 2005. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods.* Lontoo: Sage, 123–139.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki.
- Farrell, A., Tayler, C. & Tennent, L. 2004. Building social capital in early childhood education and care: an Australian study. *British educational research journal* 30 (5), 623–632.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research?. Thinking through 'participatory methods'. *Childhood* 15 (4), 499–516.
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W. & Milne, S. 2010. Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical review. *Children & society* 24, 471–482.
- Gitz-Johansen, T. 2003. Representations of ethnicity: How teachers speak about ethnic minority students. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Democratic education: ethnographic challenges.* Lontoo: Tufnell, 66–79.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., Tolonen, T. 2006. Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk pedagogik* 26 (1), 3–15.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen T. 1999. Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. *Qualitative studies in education* 12 (6), 689–705.
- Greene, S. & Hill, M. 2005. Researching children's experience: Methods and methodological issues. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches.* Lontoo: Sage, 1–21.
- Grenfell, M. 2008a. Biography of Pierre Bourdieu. Teoksessa M. Grenfell (toim.) *Pierre Bourdieu. Key concepts.* Stocksfield: Acumen, 11–25.
- Grenfell, M. 2008b. Introduction. Teoksessa M. Grenfell (toim.) *Pierre Bourdieu. Key concepts.* Stocksfield: Acumen, 1–6.
- Grenfell, M. 2010. Working with habitus and field. The logic of Bourdieu's practice. Teoksessa E. Silva & A. Warde (toim.) *Cultural analysis and Bourdieu's legacy. Settling accounts and developing alternatives.* Lontoo: Routledge, 14–30.
- Grenfell, M. & James, D. 1998. *Bourdieu & education: Acts of practical theory.* Lontoo: Falmer.
- Gulløv, E. 2003. Creating a natural place for children. A ethnographic study of Danish kindergartens. Teoksessa K. F. Olwig & E. Gulløv (toim.) *Children's places cross-cultural perspectives.* Lontoo: Routledge, 23–38.

- Gulløv, E. 2008. Institutional upbringing: a discussion of the politics of childhood in contemporary Denmark. Teoksessa A. James & A. L. James (toim.) *European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe*. New York : Palgrave Macmillan, 129-148.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. *Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. painos. Lontoo: Routledge.
- Harrikari, T. 2008. Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 87*. Helsinki.
- Hart, R. 1997. *Children's participation. The theory and practice of involving young citizen in community development and environmental care*. Lontoo: Earthscan, Unicef.
- Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. Lontoo: Sage, 61-86.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda. *Children & society* 18, 77-96.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1407.
- Horst, C. & Gitz-Johansen, T. 2010. Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural education* 21 (2), 137-151.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. *Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arvioitineuvoston julkaisuja 61*. Jyväskylä.
- Hunleth, J. 2011. Beyond on or with: questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood* 18 (1), 81-93.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) 1998. *Children and social competence: arenas of action*. Lontoo: Falmer.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126-146.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 246-257.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.

- James, A. & Prout, J. (toim.) 1997. Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in sociological study of childhood. Second edition. Lontoo: Falmer.
- Kaivola, T. & Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Tietolipas 1999. Helsinki: SKS.
- Kallio, K. P. 2006. Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. Tampereen yliopisto. Acta universitatis Tampereensis 1193.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New demans? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde: Roskilde University Press, 127-152.
- Kataja, K. 2012. Lapsuuden rajoilla. Normaalin ja poikkeavan määrittäminen huostaanottoasiakirjoissa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 78.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 283.
- Kiili, J. 2007. Lasten osallistuminen, sukupolvisuhteet ja vallankäyttö. Janus 15 (2), 118-132.
- Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikenttien kamppailujen kenttänä. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 133.
- Kinos, J. 2009. Professionalism - a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. European early childhood education research journal 16 (2), 224-241.
- Kivelä, P. 2012. Oman paikan taju. Keski-ikäiset perheenäidit paikallisilla kentillä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 454.
- Kivelä, P. & Salminen, V.-M. 2009. Viisi ikäryhmää Lievestuoreella - taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit. Teoksessa M. Siisiäinen & L. Alanen (toim.) Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 47-82.
- Kivinen, O. 2006. Habitukset vai luontumukset? Pragmatistisia näkökulmia bourdieulaisittain objektiiviseen sosiologiatieteeseen. Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.) Bourdieu ja minä. Näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan. Tampere: Vastapaino, 227-265.
- Kjørholt, A. T. & Seland M. 2012. Kindergarten as a bazaar. Freedom of choice and new forms of regulation. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 168-185.
- Konttinen, O. 2010. Lapset ja nuoret lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry./ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 43-65.

- Kuukka, A. 2005. Children's talk and interpretation of their body-health relationship in the context of a day-care centre. Teoksessa T. Hoikkala, P. Hakkarainen & S. Laine (toim.) *Beyond health literacy. Finnish youth research network/ Finnish youth research society. Publications 52.* Helsinki. 42-62.
- Kuukka, A. 2009. Lasten ruumiillisuus päiväkodissa - Tuntoja ja tulkintoja. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Tampere: Vastapaino, 115-137.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Laki lasten päivähoitosta ja siihen tehdyt muutokset A36/1973, 1983/304.
- Lange, A. & Mierendorff, J. 2009. Method and methodology in childhood research. Teoksessa J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (toim.) *Palgrave handbook of childhood studies.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 78-95.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lareau, A. 2003. *Unequal childhoods: class, race and family life.* Ewing, NJ: University of California.
- Lee, N. 2001. *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty.* Buckingham: Open University Press.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 55.
- Lehtinen, A.-R. 2009a. Lasten toiminta päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Tampere: Vastapaino, 138-155.
- Lehtinen, A.-R. 2009b. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Lehtinen, A.-R. & Vuorisalo, M. 2007. Lasten sosiaalinen pääoma - mittaamisen kokemuksia ja haasteita. Teoksessa L. Alanen, V.-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 211-248.
- Lehtinen, A.-R. & Vuorisalo, M. 2009. Paikallisuus ja lasten toimintatilat. Teoksessa M. Siisiäinen & L. Alanen (toim.) *Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 83-122.
- Leonard, M. 2005. Children, childhood and social capital: exploring the links. *Sociology* 39 (4), 605-622.
- Leonard, M. 2007. With a capital "G". Gatekeepers and gatekeeping in research with children. Teoksessa A. L. Best (toim.) *Representing youth: methodological issues in critical youth studies.* New York: NYU, 133-156.

- Maton, K. 2008. Habitus. Teoksessa M. Grenfell (toim.) Pierre Bourdieu. Key concepts. Stocksfield: Acumen, 49–65.
- Mayall, B. 2002. Towards a sociology of childhood. Thinking from childrens lives. Buckingham: Open University Press.
- 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. 2001. Young people's explanation and experiences of social exclusion: retrieving Bourdieu's concept of social capital. *International journal of sociology and social policy* 21, 37–62.
- Morrow, V. 2006. Conceptualizing social capital in relation to children and young people. Is it different for girls? Teoksessa B. O'Neill & E. Gidengil (toim.) Gender and social capital. Lontoo: Routledge: 127–150.
- Myllyniemi, S. & Gissler, M. 2012. Lapsuuden ja nuoruuden tilastointi. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 131. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki, 23–99.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymisteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry./ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 67–88.
- Painter, J. 2000. Pierre Bourdieu. Teoksessa M. Crang (toim.) Thinking space. Lontoo: Routledge, 239–259.
- Paju, E. 2009. Kamera, kenttä ja etnografinen tieto – visuaalisen etnografian annista aineistontuotannolle. *Sociologia* 46 (3), 210–223.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palludan, C. 2004. Børnehaven gør en forskel - et pædagogisk-antropologisk hverdagslivsstudie af differentieringsprocesser. Ph.d.-afhandling indleveret ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Palludan, C. 2007. Two tones: the core of inequality in kindergarten? *International journal of early childhood* 39 (1), 75–91.
- Petersson, G. 2004. A selected few. School societies and symbolic capital in the Swedish upper secondary school. *Young* 12 (3), 221–235.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) 2010. A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. Lontoo: Routledge.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Putnam, R. D. 1993. Making of democracy work. Civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

- Putnam, R. D. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Qvortrup, J. 1985. Placing children in the division of labour. Teoksessa P. Close & R. Collins (toim.) *Family and economy in modern society*. Basingstoke: Macmillan, 129-145.
- Qvortrup, J., Corsaro W. A. & Honig, M.-S. (toim.) 2009. *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 333.
- Reay, D. 2000. A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *The Sociological review* 48 (4), 568-585.
- Reay, D. 2006. 'I'm not seen as one of the clever children': consulting primary school pupils about the social conditions of learning. *Educational review* 58 (2), 171-181.
- Robbins, D. 2008. Theory of practice. Teoksessa M. Grenfell (toim.) *Pierre Bourdieu. Key concepts*. Stocksfield: Acumen, 27-40.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 207-226.
- Rutanen, N. 2011. Space for toddlers in the guidelines and curricula for early childhood education and care in Finland. *Childhood* 18 (4), 523-536.
- Rutanen, N. 2012. Socio-spatial practices in a Finnish daycare group for 1 to 3-year-olds. *Early years: an international journal of research and development* 32 (2), 201-214.
- Sabour, M. 1995. Pierre Bourdieu, omaperäinen intellektuelli. Suomenkielisen laitoksen esipuhe teoksessa P. Bourdieu & L. Wacquant, *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press, 5-11.
- Salminen, V.-M. 2012. Verkostot, paikallisuus ja eriarvoisuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 434.
- Sandberg, S. 2008. Street capital. Ethnicity and violence on the streets of Oslo. *Theoretical criminology* 12 (2): 153-171.
- Sauli, H. & Säkkinen, S. 2007. Lasten päivähoito. Teoksessa *Suomalainen lapsi 2007. Väestö 2007*. Helsinki: Stakes ja Tilastokeskus, 168-182.
- Schubert, J. D. 2008. Suffering/symbolic violence. Teoksessa M. Grenfell (toim.) *Pierre Bourdieu. Key concepts*. Stocksfield: Acumen, 183-198.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society* 15, 107-117.
- Siippainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä." Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehitysissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Nuorisotutkimusseura/

- Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 131. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki, 116–127.
- Siisiäinen, M. 1986. Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 57.
- Siisiäinen, M. 2003. Yksi käsite, kaksi lähestymistapaa: Putnamin ja Bourdieun sosiaalinen pääoma. *Sosiologia* 39 (3), 204–218.
- Siisiäinen, M. 2010. Osallistumisen ongelma. *Kansalaisyhteiskunta* 1 (1), 8–40.
- Siisiäinen, M. & Alanen, L. (toim.) 2009. Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Silva, E. B. 2005. Gender, home and family in cultural capital theory. *The British journal of sociology* 56 (1), 83–103.
- Silverman, D. 2001. Interpreting qualitative data. *Methods for analysing talk, text and interaction*. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Smith, D. E. 2002. Institutional ethnography. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative research in action*. Lontoo: Sage, 17–52.
- Stephenson, S. 2001. Street children in Moscow: using and creating social capital. *Sociological review* 49 (4), 530–547.
- Strand, T. 2006. The social game of early childhood education. The case of Norway. Teoksessa J. Einarsdottir & J. T. Wagner (toim.) *Nordic Childhoods and Early Education*. Greenwich: IAP, 71–99.
- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010a. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry./ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisu 101. Helsinki, 92–112.
- Strandell, H. 2010b. From structure–action to politics of childhood. *Sociological childhood research in Finland*. *Current sociology* 58 (2), 165–185.
- Strandell, H. 2012a. Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Gaudeamus: Helsinki.
- Strandell, H. 2012b. Policies and early childhood education and care. Partnership and individualization. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The modern child and the flexible labour market*. Early childhood education and care. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 222–240.
- Swartz, D. 1997. *Culture & power. The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swartz, D. 2010. Pierre Bourdieu's political sociology and public sociology. Teoksessa E. Silva & A. Warde (toim.) *Cultural analysis and Bourdieu's legacy*. Settling accounts and developing alternatives. Lontoo: Routledge, 45–59.

- Thomson, P. 2008. Field. Teoksessa M. Grenfell (toim.) Pierre Bourdieu. Key concepts. Stocksfield: Acumen, 67–81.
- Thorne, B. 1993. Gender play. Girls and boys in school. Buckingham: Open university press.
- Thornberg, R. 2009. Rules in everyday school life: Teacher strategies undermine pupil participation. *International journal of children's rights* 17, 393–413.
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. M. & Gallagher M. 2009. Researching with children and young people. Research design, methods and analysis. Lontoo: Sage.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Geudeamus.
- Tolonen, T. 2004. Vanhemmuuden puutteen heijastuminen nuorten sosiaaliseen pääomaan. *Nuorisotutkimus* 22 (4), 17–34.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Johdanto. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 10–23.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Vuorisalo, M. 2010. Salaisuus paljastuu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 113–114.
- Vuorisalo, M. 2011a. Children's resources in action – The conversion of capital in the field of day-care. Teoksessa L. Alanen & M. Siisiäinen (toim.) Fields and Capitals: Constructing Local Life. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 29–60.
- Vuorisalo, M. 2011b. Lapset ja aikuiset päiväkodissa: Erontekoja bourdieulaisella kentällä. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) Suojeltu lapsuus?. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 51. Helsinki, 66–67.
- Välimäki, A.-L. & Rauhala, P.-L. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (5), 387–405.

- Wacquant, L. 2004. Following Pierre Bourdieu into the field. *Ethnography* 5 (4), 387–414.
- Warming, H. 2011a. Children's participation and citizenship in a global age: empowerment, tokenism or discriminatory disciplining? *Social work and society* 9 (1), 119–134.
- Warming, H. 2011b. Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood* 18 (1), 35–53.
- Woods, P., Boyle, M., Jeffrey, B. & Troman, G. 2000. A research team in ethnography. *International journal of qualitative studies in education* 13 (1), 85–98.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. Luettu 6.12.2012. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko>](http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko)

LIITTEET

LIITE 1

Tutkimuksen taustoitusta – paikalliset lapset

Tutkimuspaikkakunnan lasten ja heidän perheidensä kulttuurisista, taloudellisista ja sosiaalisista resursseista kerättiin tietoja kyselylomakkeella. Lasten lomake lähetettiin postitse täytettäväksi vanhemmille. Kysely toteutettiin kokonaisotantana. Tutkimuksessa oli mukana kolme lapsi-ikäluokkaa, joista vanhimmat olivat aineistonkeruuhetkellä esiopetusikäisiä. Kyselylomakkeiden palautusprosentti oli 65 (n=74) ja siten aineistossa on mukana kaksi kolmesta näiden ikäryhmien lapsista. Kyselylomakkeet palautettiin nimettöminä, joten käytössäni olevia aineistoja ei voi yhdistää toisiinsa, vaikka havainnoimani lapset kuuluivat yhteen kyselyn ikäluokista.⁴¹

Perhe voi olla lapselle kenttä, mutta lisäksi se on resurssien lähde. Lasten resursseja pidetään tosin monissa tutkimuksissa pitkälti yhtäläisinä vanhempiensa resurssien kanssa (Ellonen & Korkiamäki 2006, 230). Lasten perheitä koskevat tiedot on tässäkin tutkimuksessa kerätty kyselyllä, johon vanhemmat vastasivat. Kuvaus lasten resursseista kyselylomakkeen perusteella on siis väistämättä vanhemmuuden värittämää. Bourdieulaisista lähtökohdista on syytä kysyä, millainen kenttä perheestä muodostuu. Lapsudentutkimuksen näkökulmasta puolestaan on paikallaan kysyä, tarjoaako perhe myös lapselle ne resurssit, joita sen jäsenillä on hallussaan. Resurssien hyödyntäminen edellyttää aina aktiivista toimintaa. Perheenjäsenten resurssit pitää ottaa käyttöön perheen sisällä ja perheenjäsenten kesken, jotta ne siirtyvät perheenjäseneltä toiselle. Vanhempien luontevaksi kokemina toimintaa ohjaa myös lapsen suuntautumista siihen, millaisia toimia hän pitää itselleen luontevina tai puolestaan sopimattomina. Vaikka kaikki toiminta suodattuu lapsen itsensä tekemien valintojen kautta, perhe liittyy lapsen tiettyyn sosiaaliseen ryhmään ja tarjoaa mallin ajattelu- ja toimintatavoista. (Bourdieu 1996a, 23; 1998, 14; myös Reay 2000, 570; Silva 2005, 100.)

Lasten päivähoidosta ja esiopetuksesta muodostui tutkimusaineistossa paikallinen toiminta-areena, jolle osallistui 75 prosenttia lapsista. Kaikki 7-vuotiaat (n=27) osallistuivat esiopetukseen. Kolme neljästä esikoululaisesta oli myös kokopäivähoidossa esiopetuksen lisäksi. Päivähoitoon osallistuminen lisääntyi lapsen iän myötä, sillä 6-vuotiaista päivähoidossa oli 71 prosenttia ja 5-vuotiaista 45 prosenttia. Kaikista lapsista näissä kolmessa ikäluokassa päivähoitoon osallistuvien osuus oli 62 prosenttia. Aineistossa oli hieman vähemmän päivähoidon piirissä olevia lapsia kuin keskimäärin 3–6-vuotiaissa suomalaislapsissa, joista päivähoidossa oli 68 prosenttia. Esiopetuksessa olevia oli taas

⁴¹ Kyselyaineiston kerääminen ajoittui niin, että samanaikaisesti kun lomakkeet olivat perheissä täytettävänä, aloitin havainnoinnin päiväkodissa.

enemmän, sillä koko maassa noin 94 prosenttia esiopetusikäisistä lapsista on esikoululaisia. (Sauli & Säkkinen 2007, 172, 180.)

Päivähoito keskittyi tutkimuspaikkakunnalla taajamaan, jossa toimi päiväkotit ja ryhmäperhepäiväkotit. Lisäksi alueella työskenteli omissa kodeissaan perhepäivähoitajia. Esiopetukseen lapset voivat osallistua päiväkotiryhmissä tai alakoulun yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä. Päivähoito on suomalaisessa yhteiskunnassa instituutio, joka tuo yhteen monenlaisia lapsia erityisesti kunnallisiin päiväkoteihin. Tämä korostuu tutkitun kaltaisella pienellä paikkakunnalla, jossa päivähoitoon liittyvät valinnanmahdollisuudet ovat varsin rajattuja. Vaikka hyvinkin erilaisten perheiden lapset kokoontuvat samoihin päivähoito- ja esiopetusryhmiin, eräät päivähoitoon osallistuvien lasten perheiden ominaisuudet tulivat tutkimusaineistossa esiin. Yksi näistä oli äidin koulutustaso. Mitä korkeammin äiti oli koulutettu, sitä todennäköisemmin lapsi oli päivähoidossa. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden äitien (n=12) lapsista päivähoidossa oli 92 prosenttia, kun muun ammatillisen koulutuksen suorittaneiden äitien (n=51) lapsista 71 prosenttia oli päivähoidossa. Kyselyn vastaukset osoittivat, että lapset ovat päivähoidossa pääosin vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun vuoksi.

Monet lapset asuivat lähellä isovanhempiaan: reilusti yli puolella lapsista (60 %) asui joku isovanhemmista tutkitussa taajamassa ja joka neljännellä lapsella peräti kaikki isovanhemmat asuivat siellä. Valtaosalla isovanhemmat asuivat joko samassa tai naapurikunnassa. Näin ollen voidaan yksinkertaistaen todeta, että lapsien sukulaisia asui lähellä. Isovanhempiin pidettiin myös paljon yhteyttä. Kolmessa neljästä perheestä oltiin vähintään viikoittain yhteydessä isovanhempiin. Varsin tiivis yhteydenpito kertoo eittämättä siitä, että isovanhemmat olivat perheille tärkeitä. Reilu neljännes (26 %) lasten perheistä oli päivittäin yhteydessä isovanhempiinsa. Aineistosta käy ilmi, että päivittäinen yhteydenpito isovanhempiin väheni vanhempien koulutustason kohotessa. Samoin vastaajien työssäkäynti vähensi yhteydenpitoa isovanhempiin. Työssäkäyvistä joka viides, mutta työelämän ulkopuolella olevista joka kolmas, piti päivittäin yhteyttä lapsen isovanhempiin. Tämä selittyy osittain sillä, että työelämän ulkopuolella olevilla oli enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan ajankäyttöön. Toisaalta vanhempien työssäkäynti ei välttämättä aktivoi isovanhempia osallistumaan lastenhoitoon, kun lapset olivat julkisessa päivähoidossa.

Jos yhteydenpito isovanhempiin avasi lasten suhteita omaan sukuunsa, yhteydenpito lapsen ystäviin avaa puolestaan lapselle ystävyys- ja tuttavuus-suhteiden varaan rakentuvia verkostoja, joissa on kyse ennen kaikkea lasten välisistä suhteista⁴². Yhteydenpidosta lasten ystäviin muodostui osalle perheistä melko tiiviitä suhteita. Puolet perheistä oli yhteydessä lapsen ystäviin vähin-

⁴² Aineistosta ei käy ilmi, milloin yhteydenpito on lasten keskinäistä ja milloin mahdollisesti lapsen vanhempien ja ystävän vanhempien välistä. Kyselylomakkeessa eritellään lapsen lähipiiriin ihmiset ystäviin ja perheenjäsenten lisäksi muihin tärkeisiin aikuisiin. Tämän jaottelun perusteella oletuksena on, että lapsen ystävät ovat toisia lapsia.

tään viikoittain ja reilu neljännes (27 %) päivittäin. Jokaisella lapsella oli ystävyysverkostoja riippumatta yhteydenpidon tiiviystä, sillä kaikilla oli vähintään yksi hyvä ystävä. Jos ystäviä oli paljon, yhteydenpidon tiiviys lisääntyi. Yli puolet (52 %) niistä perheistä, joissa lapsella oli paljon ystäviä (neljä tai useampia), oli päivittäin yhteydessä näihin ystäviin. Niissä perheissä taas, joissa lapsella oli vähemmän hyviä ystäviä (1–3 ystävää), oltiin heihin yhteydessä enimmäkseen (62 %) viikoittain tai harvemmin. Toisin kuin yhteydenpitoa isovanhempiin, äidin korkea koulutus näytti lisäävän lasten välistä vuorovaikutusta, vaikka ero onkin melko pieni. Perheistä, joissa äiti oli suorittanut korkeakoulututkinnon, 36 prosenttia oli päivittäin yhteydessä lapsen ystäviin, kun taas niissä perheissä, joissa vanhemmat olivat suorittaneet muun ammatillisen koulutuksen, alle kolmannes oli päivittäin yhteydessä lapsen ystäviin.

Lapsista 60 prosentilla ilmoitettiin olevan harrastuksia tai erityisiä mielenkiinnonkohteita. Näistä harrastavista lapsista ohjattuun harrastustoimintaan viikoittain tai useammin osallistui puolet, kaikista lapsista tämä joukko oli kolmannes. Monilla lapsilla harrastukset eivät siis ole säännöllistä ohjattua toimintaan, vaan esimerkiksi omatoimista piirtämistä, lemmikin hoitamista tai kalastamista. Aineisto antaa viitteitä siitä, että harrastaminen poiki perheessä lisää harrastamista (ks. myös Kaivola & Rikkinen 2003, 178). Jos lapsella oli jokin oma harrastus tai mielenkiinnonkohde, hänellä ilmoitettiin olevan aina myös jokin yhteinen harrastus perheenjäsenen kanssa. Kymmenesosa aineiston lapsista oli sellaisia, jolla ei ollut omia harrastuksia eikä yhteisiä harrastuksia perheenjäsenen kanssa.

Kyselyaineistossa urheilu ja liikunta ilmoitettiin lasten eniten suosimiksi harrastuksiksi. Niitä harrastettiin niin omatoimisesti kuin ohjatustikin. Urheilu- ja harrastusten lisäksi suosittuja olivat musiikkileikkikoulu ja soitonopetus. Varhaiskasvatustieteilijöiden ohjatut harrastukset olivat pääosin omassa taajamassa. Tutkimusaineistossa vain muutamat vastaukset osoittivat, että lasten harrastukset tapahtuivat toisaalla. Näissä tapauksissa kyse oli yleensä sellaisista harrastuksista, joihin paikallisesti ei saanut ohjausta. Äidin koulutustaso lisäsi aineistossa lasten harrastuneisuutta ja erityisesti ohjattuja harrastuksia. Yli puolet korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden äitien lapsista osallistui ohjattuihin harrastuksiin viikoittain, kun muiden äitien lapsista ohjattuihin harrastuksiin osallistui alle kolmannes.

Ohjatut harrastukset eivät olleet yksinomaan kotihoidossa olevien lasten ”viriketoimintaa” vaan, suurin osa ohjattuihin harrastuksiin osallistuvista lapsista oli päivähoitossa. Niin päivähoitossa kuin kotihoidossakin olevista lapsista kolmannes osallistui viikoittain ohjattuihin harrastuksiin. Näin ollen ohjattu harrastavista lapsista lukumääräisesti enin osa oli myös päivähoitossa, sillä kaikista lapsista päivähoitossa oli kolme neljästä. Voitaneen olettaa, että harrastuksilla ja päivähoitolla on erilaiset tehtävät lasten arjessa eikä päivähoito sisällöllään korvaa harrastusten merkitystä. Harrastuksilla lienee siis jonkinlainen itseisarvo. Ne voidaan ymmärtää kulttuuristen resurssien luomisena ja siirtämisenä lapsille, erityisesti silloin, kun harrastukset yhdistävät perheenjäseniä. Harrastukset ovat myös tärkeä osa yksilön itselleen luontevaksi kokemaa

toimintaa. (Ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 158–159.) Monet lasten harrastukset tarjoavat lisäksi sosiaalisen harrastusyhteisön, jossa muodostuvien suhteiden kautta lapset voivat lisätä ja käyttää sosiaalisia resurssejaan.

Lapsen osallistumiseen eri toiminta-kentille näytti kyselyn perusteella vahvimpana taustamuuttujana vaikuttavan vanhempien, erityisesti äidin, koulutustaso (ks. myös Coleman 1988, 112). Perheen tulotaso puolestaan ei lisännyt tai vähentänyt lasten osallistumista eri kentille koko aineiston kattavan tarkastelun perusteella. Aineiston vanhimmilla lapsilla kuitenkin vanhempien tulojen kasvaessa myös lasten osallistuminen harrastuksiin ja ystävien kanssa vietetty aika lisääntyivät. Tämä muutos lienee ennen kaikkea yhteydessä lapsen ikään. (Kivelä & Salminen 2009, 76.)

Kyselytutkimus tuotti lasten arjesta kuvan, joka osoittaa lasten elävän arkeaan varsin paikallisesti. Varhaiskasvatusikäisten lasten liikkuminen suuntautui päiväkotiin tai vapaa-ajanviettopaikkoihin, jotka sijaitsivat lähellä. Myös lasten verkostot, ihmiset joihin pidettiin paljon yhteyttä, asuivat fyysisesti lähellä. Perheet, joilla isovanhemmat asuivat samalla paikkakunnalla, pitivät yleensä paljon yhteyttä heihin. Monilla yhteydenpito oli päivittäistä. Puolestaan ne perheet, joilla ei ollut paikallisia sukulaisia, pitivät eniten yhteyttä sekä perheen että lapsen ystäviin. Näin lasten sosiaalisten verkostojen aktiivisin osa rakentui joka tapauksessa lähelle. Se keitä tähän verkostoon kuului, riippui siitä, millaisia paikallisia siteitä perheelle oli muodostunut. (Lehtinen & Vuorisalo 2009, 116–119.)

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että perheet, jotka olivat valinneet asuinpaikakseen tämän pienen maalaismaisen yhteisön, olivat valinneet nimenomaan paikan, jossa arkea voi elää lähellä luontoa. Avoimissa kysymyksissä esittämissään valintaperusteissa vanhemmat eivät painottaneet paikallisia kulttuuri- tai muita palveluita. Sen sijaan vastaaja toisensa jälkeen toi esiin turvallisen asuinympäristön, jossa perhe voi elää ja lapset kasvaa. Turvallisuus ja luonnonläheisyys vaikuttivat olevan perheille itseisarvoja. Monet vastaajat toivat näiden arvojen rinnalla esiin myös sen, että asumiskustannukset maaseutumaisella paikkakunnalla olivat huomattavasti edullisemmat kuin kaupungissa ja tämä oli vaikuttanut merkittävästi heidän päätökseensä asuinpaikasta.

Paikallista tarkastelua tehtäessä on kuitenkin syytä muistaa, ettei lasten elämä tutkimuspaikkakunnallakaan ole vain paikallista. Kuva lasten arjesta tulee väärällä tavalla rajoitetuksi, jos tarkastelu tapahtuu vain paikalliseen elämään kiinnittyneiden asioiden kautta. Arjen laajemmat tilat vaikuttavat myös lasten elämään ja siihen millaisiksi heidän resurssinsa muodostuvat. Lapset liikkuvat perheidensä kanssa ja ”maailma” tulee heidän luokseen TV:n ja Internetin välityksellä.

LIITE 2

Näyte teoreettisten muistiinpanojen kirjaamisesta

	Pääoma Mitä resursseja esillä/ esitellään? Mikä toimii pääomana? Miksi se kelpaa? Kenellä sitä on?	Valta Miten käytetään? Kenellä on? Suhteessa keneen tai mihin	Intressit Säilyttäminen Muuttaminen Mihin intressi suuntautuu?	Muuta Jaetut sitoumukset
14.8. H1	Matti esittelee pudonneen hampaan ja uuden kellon, eskarilaisen erityisyyksiä. Myöhemmin Terokin heiluttaa rajusti hammastaan. Aaro kertoo ulkomaanmatkasta. Laura kertoo kirpparista, saaduista rahoista ja uusista rullaluistimista. Siiri ja Otto aloittavat pelin, ystävykset keskenään. Venlan tullessa Laura heti haluaa, samoin Otto. Ystävyys tehdään näkyväksi.	Matti kertoo Eevalle, aikuiselle. Aarokin kertoo juttunsa nimenomaan Eevalle. Siiri pyytää Eevasta itselleen peliseuraa, ei lapsista. Laura hakeutuu istumaan Eevan viereen. Eeva kyselee Aaron, Lauran ja Oton kuulumisia. Eeva yrittää järjestää leikin Henrille ja Terolle ei kuitenkaan käynnisty.		Päivä alkaa leikkihuoneesta. Tämän rutiinin lapset tuntevat. Eeva ei pelaa Siirin kanssa syynä liian vähän aikaa ja jatkamaan ei ehdi aamupalan jälkeen.
<p>Lapset tuovat esiin resursseja, jotka tässä eivät näydy pääomina, vaan oman itsen esittämisenä. Isona olemisen teema Matin ja Teron kohdalla. Resurssien kautta lapset esittelevät, mitä heillä on, mitä osaavat ja millaisia ovat, mikä on heille tärkeää. Lapset suuntaavat voimakkaasti Eevaan. Aikuisen huomio, tärkeät asiat kerrotaan Eevalle. Suhde aikuisiin on tärkeä, tulla siinä huomatuksi. Ystävyysuhteita tulee esiin. Siiri ja Otto, Laura, Venla ja Otto. Eeva yrittää yhdistää ryhmän uusi a. Rakenteelliset osat tietty tapa aloittaa päivä ja aikataulut. Peliä ei kannata aloittaa, koska sitä ei ehdi pelaamaan loppuun. Yhteiset jutut painavat päälle.</p>				
H2	Irina esittelee liudan mukana olevia tavaroita. Kertoo myös kotona tehdystä joululahjalistasta. Kouluun lähtö. Siiri ja Hilla tuovat esiin koululais-sisaruksensa.	Irina kertoo omat tärkeät asiansa. "Mulla on asiaa." PAULA palauttaa Petrin penkille, kun tämä lähti väärästä vinkistä.	Petri tulee hiljaa paikalleen. Venlan kommentti Irinasta: "Mä en tunne tota" korostaa vieraiden erilaisuutta.	
<p>Irinan erilainen tapa olla ryhmässä. Intensiivinen suhde keskusteluun aikuisen kanssa. Omien uusien tavaroiden esittely. Koulu korostuu. Koululaiset lähteneet. Tytöt tuovat esiin, että heilläkin on yhteys koulumaailmaan. Petrin nousee esiin virheen kautta. Opettaminen siitä, mikä on hänen oikea sukkiensa väri, korostaa samalla, että Petri oli se, joka ei osannut. Opettaja tekee erottelun.</p>				
H3	Laura kannustaa Venlaa syömään.	Eeva ohittaa Venlan vatsakipupuheen toteamalla, että syöminen auttaa. Lempeästi, mutta antamatta asian vaikuttaa. Irina kysyy, kuka olen. Otto selittää puolestani.		
<p>Eeva ohittaa Venlan vatsakipujutun. Syömättömyys ei ole vaihtoehto.</p>				

	Irinan suuntautuminen aikuisiin jatkuu, nyt minuun. Otto tarjoaa vastauksen, osoittaa tietämislään valtaa suhteessa Irinaan.			
H4	<p>Aaro valitaan korkeammalle penkille, erotuksena muista lyhyistä (Matias, Titta, Henri, Elina ja Siiri) Otto selittää, mistä tutkimuksessani on kyse. Irina kertoo taas joululistastaan, erityisesti Heidille. Petri erottautuu, kun ei saa sanottua nimeään. Merin lukutaito tulee heti ilmi. Monet sanovat osaavansa viikonpäivät. Laura luettelee, mutta tekee virheen. Lauran huvipuistorannekkeet osoittavat sanattomasti tehtyjä retkiä. Laura kehuu Hillan paitaa. Lassen kiitos erottaa hänet muista, opettajien huomio. Muut kiittävät myös Lassen jälkeen.</p>	<p>Otto haluaa Taavilta oman paikkansa takaisin. Venla ainoana huomauttaa PAULALLE oman nimensä toistamisesta. Irina ehdottaa itsestään käytettäväksi toista nimeä. PAULA siirtää sen käytettäväksi leikeissä. Venla antaa ymmärtää, että Aaro sanoi vuosiluvun väärin. Venla pyytää lupaa puhua Lauralle, PAULA ei anna.</p>	<p>Eskariaamu ei lapsista erilainen</p>	<p>PAULA selittää, mitä eskarissa tehdään ja mikä on tärkeää. Lauran virhettä viikonpäiväluettelossa ei korjata, vaan päivät luettelaa kaikki yhdessä. Kalenteri- ja apulaiskäytännöt selitetään. Irina kysyy lelu päivästä.</p>
<p>Yhteisessä toiminnassa tulevat esiin erottelut, monet opettajien taholta. Aaro pääsee korkeammalle penkille, vaikka on pienimpiä. Aarolla on hallussaan jotain sellaista pääomaa, johon opettajat luottavat ja jonka palkitsevat paikalla isojen penkillä. HENKILÖSSÄ OLEVAA SYMBOLISTA PÄÄOMAA 'kiltti lapsi', HANKITTU AIEMMAMASSA RYHMÄSSÄ. Petri jää yksin nimiongelmansa kautta. Lauraa ei auteta viikonpäivien kanssa, vaan ratkaisuna on päivien luettelu kaikki yhdessä. Rajaa aikuisten ja lasten välillä. Yhtenä erona, että PAULA siirtää Irinan "lempinimen" käytettäväksi leikeissä. SELVÄ RAJAUS. Merin lukutaito tulee esiin opettajan toimesta, mutta jää ilman kommentteja sen enempää. Kaikkien lasten nimet sanotaan ääneen, mutta kenestäkään ei erikseen sanota, kuka on aloittanut tänään. Koululaistaidot ovat kuitenkin heti esillä. YKSI VALLAN KENTTÄ SUHTEESSA ESKARIIN ON KOULU. Toisaalta lapset eivät halua tuoda esiin eskarin uutuusarvoa, vaan pitävät päivää ihan samanlaisena kuin muita.</p> <p>Irinan suuntautuminen ja osallistuminen toimiin aikuisten kanssa ja koko ryhmän hetkissä tulee esiin edelleen. Hän käyttää omia puheenvuoroja asiasta ja asianvierestä. Irina haluaa joululistan erityisesti myös Heidin tietoon ja siksi juttu kerrotaan uudelleen. Irina panostaa tähän suhteeseen. Suhteiden rakentaminen, omien resurssien esitleminen. Lauralla on käsissään rannekkeita, osoituksena kulttuurisesta resurssista. Hiljaa mukana, kuitenkin kaikkien nähtävissä.</p> <p>Irina saa positiivista palautetta lelu päivä kysymyksestään. Positiivinen huomio open palautteena. Vallan kautta opettajan antama arvostus on merkityksellistä. Aiemmasta päiväkodista hankittu kokemus toimii tässä pääomana jota opettaja arvostaa. SOPIVA KYSYMYS ON KULTTUURISTA PÄÄOMAA.</p>				