

Anu Kuukka

Lapset, ruumiillisuus
ja päiväkodin järjestys

Tutkimus ruumiillisuuden
tuottamisesta ja merkityksellistymisestä
lasten päiväkotiarjessa



Anu Kuukka

Lapset, ruumiillisuus
ja päiväkodin järjestys

Tutkimus ruumiillisuuden
tuottamisesta ja merkityksellistymisestä
lasten päiväkotiarjessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Ruusu puisto-rakennuksen salissa RUUD104
lokakuun 3. päivänä 2015 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in building Ruusu puisto, auditorium RUUD104, on October 3, 2015 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys

Tutkimus ruumiillisuuden
tuottamisesta ja merkityksellistymisestä
lasten päiväkotiarjessa

Anu Kuukka

Lapset, ruumiillisuus
ja päiväkodin järjestys

Tutkimus ruumiillisuuden
tuottamisesta ja merkityksellistymisestä
lasten päiväkotiarjessa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover photo by Anu Kuukka.

URN:ISBN:978-951-39-6299-9

ISBN 978-951-39-6299-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-6298-2 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2015, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2015

ABSTRACT

Kuukka, Anu

Children, bodiliness and the day care order.

A study on the production of embodiment, and its significance to children in the context of a day-care centre.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2015, 235 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 536)

ISBN 978-951-39-6298-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-6299-9 (PDF)

The purpose of the study is to describe and conceptualize children's everyday bodily lives in the context of a day-care centre. The study will illustrate bodiliness from children's viewpoint by manifesting body and embodiment diversity, and its key status in children's daily lives in day-care. The aim is to bring out bodily matters that are relevant among children but may appear for adults self-evident, or are considered "naturally" belonging to childhood.

The theoretical base of the study lies at the intersection of early childhood studies, the sociology of childhood, and the social study of the body. The analysis of empirical data applies as theoretical thinking tools, among others, concepts introduced by Michel Foucault, Norbert Elias and Pierre Bourdieu, in order to better catch children's embodied habits and practices in the process of their daily lives. The study adopts a social constructionist perspective.

The answers to the research questions have been searched using ethnographical data collected in a day-care centre in a Central Finland town. The most essential part of the data consists of observations and both children's individual and pair interviews. In addition, the data include drawings, photographs and a field work diary. The empirical data has been compiled in a 5-6 year-old's group in a day-care centre.

The research applies a comprehensive approach to depict children's bodily lives and enlightens its production through different situations, facilities and routines (dressing up, meals, hygiene routines, day rest), children's interrelationships and interpretations given by children. In this research the focus is on the control of children's bodily lives, the bodily resources possessed and used by children as reflected in children's mutual interaction, and the significance given to bodiliness by children themselves. The study demonstrates that bodiliness prevails in everything and pervades day-care life throughout.

Keywords: day care centre, bodiliness, childhood studies, ethnography

Author's address	Anu Kuukka Department of Education University of Jyväskylä
Supervisors	Professor Leena Alanen Department of Education University of Jyväskylä Professor Maarit Alasuutari Department of Education University of Jyväskylä
Reviewers	Docent Harriet Strandell Department of Sociology University of Helsinki Docent Anna-Maija Puroila Faculty of Education University of Oulu
Opponents	Docent Sirpa Lappalainen Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki

ESIPUHE

Väitöskirjatyö on viimein valmis ja on kiitosten aika. Tutkimukseni valmistumiseen on vuosien varrella myötävaikuttaneet monet henkilöt. Olen kiitollinen teille kaikille. Kiitos tutkimukseen osallistuneille lapsille, joiden arkea pääsin seuraamaan päiväkotiin. Olette nyt jo nuoria aikuisia, mutta muistan teidät edelleen sellaisina kuin olitte tuolloin 5–6-vuotiaiden ryhmäläisinä. Kiitokset myös päiväkodin aikuisille, että sain tulla päiväkotiinne.

Työtäni ovat ohjanneet professori (emerita) Leena Alanen ja professori Maarit Alasuutari. Kiitos Leena kannustuksestasi, avustasi, kärsivällisyydestäsi ja viisaista neuvoistasi tutkimukseni eri vaiheissa. Sinun ansiosta tämä tutkimus alkoi ja valmistui. Leenaa kiitän myös tutkimukseni kieliasun huolellisesta tarkastamisesta. Maarit, tulit ohjaajakseni väitöskirjatyön loppuvaiheessa. Kiitos tuestasi ja työtäni eteenpäin vievistä arvokkaista kommentteistasi. Lämmin kiitos teille molemmille. Ohjauksessanne on ollut hyvä olla.

Työni esitarkastajia dosentti Harriet Strandellia ja dosentti Anna-Maija Puroilaa kiitän paneutumisestanne työhöni ja antamastanne asiantuntevasta ja työtäni selkeyttävästä palautteesta. Lausuntonne auttoivat minua työni viimeistelyssä. Dosentti Sirpa Lappalaista kiitän lupautumisesta tutkimukseni vastaajajäksi.

Olen saanut tehdä väitöskirjatyötäni Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella sekä tohtorikoulutettavana että apurahatutkijana. Kiitos tutkimukseni rahoittajille: Suomen Akatemia, Kasvatusalan valtakunnallinen tutkijakoulu KASVA, Emil Aaltosen säätiö, Jyväskylän yliopisto, Ebeneser säätiö ja Suomen kulttuurirahasto. Kiitos myös Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiölle, jolta sain ensimmäisen apurahani jatko-opintojen aloittamiseen.

Suuret kiitokset varhaiskasvatustieteen oppiaineen koko henkilökunnalle – kaikille yhdessä ja jokaiselle erikseen. Työyhteisöltä saamani kannustus ja tuki ovat olleet tärkeitä tämän työn valmistumiselle. Kiitos tuesta ja antoisista keskusteluista Vivecan ”tutkijankammiossa” väitöskirjoja työstäneille kollegoille, vertaisryhmä Taistolle ja jatkokoulutusseminaari Varjolle.

Kiitos ystäväilleni ja sukulaisilleni. Olette muistuttaneet minua siitä, että elämässä on muutakin kuin työ. Kiitos äiti huolenpidostasi, ja jo edesmennyt isäni, joka varmasti olisi onnellinen puolestani. Kiitos appivanhemmilleni. Moninainen tukenne vuosien varrella on merkinnyt paljon myös tämän työn valmistumiselle.

Suurin kiitos omalle perheelleni. Väitöskirjaprosessi on ollut pitkä ja työ välillä tauolla lähes viisi vuotta. Tuona aikana minusta tuli Eeliksen ja Lilja-Lotan äiti. Rakkaat lapseni olette opettaneet minulle lapsuudesta, ruumiillisuudesta, elämästä ja ilosta enemmän kuin mikään muu. Kiitos, että saan olla juuri teidän äitinne. Puolisoani kiitän arjen jakamisesta. Joskus pitkiksikin venyneiden työpäivien aikana olet joustavasti ja rakastaen hoitanut lapsia ja kotia. Kotiin on hyvä tulla ja siellä on hyvä olla.

Jyväskylässä 26.8.2015, Anu Kuukka

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Haastattelujen teemarungot.....	54
TAULUKKO 2	Lasten ruumiillisuuspuheen aiheet	67
TAULUKKO 3	Käsitteellinen analyysikehikko.....	69

KUVAT

KUVA 1	Aikuisen kirjaamat selitteet piirroksen asioista, jotka kuvaavat epäterveyttä.	61
KUVA 2	Emman piirros asioista, jotka kuvaavat terveyttä.....	62
KUVA 3	Pohjapiirros päiväkodin tiloista	80
KUVA 4	Ninnin piirros: "On tarpeeksi päällä" (terveyttä kuvaavia asioita)	109
KUVA 5	Pöpö ja bakteerit. Piirroksia asioista, jotka kuvaavat epäterveyttä.	129
KUVA 6	Nukkuminen. Piirros asioista, jotka kuvaavat terveyttä.	133
KUVA 7	Nukkuminen. Piirros asioista, jotka kuvaavat terveyttä.	135
KUVA 8	Piirrä asioita, jotka kuvaavat terveyttä.....	191
KUVA 9	Piirrä asioita, jotka kuvaavat epäterveyttä.....	192

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
2	MITEN KÄSITTEELLISTÄÄ RUUMIILLISUUTTA?	13
2.1	Ruumiin ja ruumiillisuuden etymologiasta ja käsitteistä	13
2.2	Ruumiillisuuden problematisointi yhteiskuntatieteissä	16
2.3	Sosiologisia lähestymistapoja ruumiillisuuden tutkimukseen	19
2.3.1	Ruumiillisuuden hallinta: Foucault.....	20
2.3.2	Ruumiin sivilisointi: Elias	26
2.3.3	Ruumiillisuus pääomana: Bourdieu.....	29
2.4	Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma lasten ruumiillisuuteen.....	34
2.4.1	Sosiaalinen konstruktionismi	34
2.4.2	Lapsiruumiin konstruktioita	38
2.5	Lähestymistapa tässä tutkimuksessa	44
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	48
3.1	Tutkimustehtävä	48
3.2	Etnografinen tutkimusote.....	48
3.3	Tutkimusaineisto	51
3.4	Tutkimusaineiston analyysi	63
3.5	Eettisiä pohdintoja	71
3.6	Tutkijan paikka: "Ei se oo ope, se on vaan sellanen kuvailija"	75
4	RUUMIILLISUUS TILASSA	78
4.1	Päiväkodin fyysiset tilat.....	79
4.1.1	Lasten mieluisat ja ikävät tilat.....	83
4.1.2	Omaa tilaa - "vähän aikaa rauhassa"	86
4.1.3	Pöydän alla, päällä, ääressä ja lattialla	88
4.1.4	Vaaroja ja kieltoja	90
4.2	Järjestyksen ylläpitäminen	94
4.3	Yhteenvedo	100
5	RUUMIILLISUUS PÄIVÄKODIN RUTIINEISSA.....	103
5.1	Pukeminen	104
5.2	Ruokailut.....	117
5.3	Hygieniarutiinit	124
5.4	Päivälepo.....	133

5.5	Käytäntöjen tilanteista tulkintaa: mukautumista ja vastarintaa.....	140
5.6	Yhteenveto	148
6	RUUMIILLISUUS LASTEN RESURSSINA.....	150
6.1	Fyysiset eleet ja kontaktit.....	150
6.2	Ruumiilliset taidot ja osaamiset.....	155
6.3	Eronteot.....	157
6.4	Ruumiillisuus tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa	161
6.5	Yhteenveto	171
7	LASTEN OMAT TULKINNAT	172
7.1	Ruumiillisuus lasten itsemäärittelyissä.....	172
7.1.1	”Kiva” ja ”leikkisä”	173
7.1.2	”Tavallinen” vai ”siisti”	175
7.1.3	Harmittava ja häiritsevä.....	176
7.2	Muuttuvan ruumiin tulkintoja	181
7.2.1	Ruumiillisten muutosten paikkoja	181
7.2.2	Ruumiin pinnalta ja sisäpuolelta	185
7.2.3	Terve ja hyvinvoiva ruumis.....	188
7.2.4	Kipeänä olosta	192
7.3	Yhteenveto	195
8	RUUMIILLISUUDEN MONINAISUUS.....	196
8.1	Ruumiillisuuden hallinta - hallittu ruumis resurssina	196
8.2	Merkityksellistyvä ruumis ja lasten ruumiillisuusfilosofia	199
8.3	Ruumiin pedagogiikka ja biopedagogiikka.....	201
8.4	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	202
8.5	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia.....	207
	SUMMARY.....	210
	LÄHTEET	213
	LIITTEET.....	233

1 JOHDANTO

Arkiajattelussa niin lasten kuin aikuistenkin ruumiillisuutta pidetään jokseenkin itsestäänselvyytenä. Tietoisuus ruumiista avartuu lähinnä silloin, kun ruumiissa koetaan olevan jokin ongelmana (esim. Nettleton & Watson 1998). Ruumiillisuuteen liittyvä itsestäänselvyys kumpuaa osittain modernille länsimaiselle ajattelulle ominaiseksi nimetystä tavasta kiinnittää huomio rationaalisen toiminnan, ajattelun ja mielen alueelle pikemminkin kuin ruumiiseen (Burkitt 1999, 1). Ruumis on mielletty mielelle alisteisena (Turner 1996, 10) ja mielen on nähty olevan se, mikä määrittää ihmistä sosiaalisena olentona ja toimijana (Shilling 2003, 8). Samalla, kun ruumis on alistettu mielen kontrollin alaiseksi, itsensä pätevä esittäminen on yhdistetty ruumiillisuuden kontrolliin.

Yhteiskuntateoreettisen tiedon ja empiirisen tutkimuksen näkökulmasta lapsuus ja ruumiillisuus olivat pitkään marginaalisia aiheita. Viimeisten vuosikymmenten aikana lapsuuteen ja ruumiillisuuteen liittyvät kysymykset ovat kuitenkin vakiinnuttaneet suosiotaan yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen piirissä, mikä käy ilmi muun muassa teema-alueita käsittelevien tieteellisten aikakausjulkaisujen artikkeleista¹. Sekä lapsuutta että ruumiillisuutta teoretisoivan yhteiskuntatieteellisen kiinnostuksen taitekohta ajoittuu viime vuosisadan loppupuolelle. Tuolloin sekä lapsista ja lapsuudesta että ruumiista ja ruumiillisuudesta alettiin kysyä uudenlaisia kysymyksiä suhteessa sosiaaliseen. 2000-luvulle tultaessa ruumiillisuus on vakiintunut monien tieteellisten, poliittisten, populaarien sekä yksityisten keskusteluiden ja projektien aiheeksi läpäisten ikäluokat lapsuudesta vanhuuteen. Puhutaan vuosituhannen vaiheen 'ruumisbuumista', ruumiin ylentymisestä sekä ihmisten arkielämässä että tutkimuksessa yksilöllisen ja sosiaalisen elämän keskuksiksi (ks. esim. Kinnunen 2000, 270).

Sosiologinen kiinnostus *lasten ruumiillisuuteen* virisi vähitellen 2000-luvun alussa yhteiskuntatieteellisen lapsudentutkimuksen kehittymisen myötä. Brit-

1 Esimerkkinä kansainväliset tieteelliset aikakausjulkaisut *Childhood* ja *Body & Society*. *Childhood* on ilmestynyt vuodesta 1993, poikkeuksena vuosi 1995, jolloin lehti ei ilmestynyt. Julkaisussa painottuu monitieteellisyys ja lapsuuden lähestyminen ennen kaikkea lasten kulttuurien, ekonomioiden, kielen, terveyden sekä sosiaalisten verkostojen näkökulmasta. Ruumiin sosiaaliseen ja kulttuuriseen analyysiin kohdentunut *Body & Society* -aikakausjulkaisu on ilmestynyt vuodesta 1995.

tiläisen lapsuustutkijan Alan Proutin (2000) toimittamaa teosta *'The Body, childhood and society'*² voidaan pitää keskustelun avaajana lapsuuden ruumiillisuuden kentällä. Tosin lapsuuden ja ruumiillisuuden teema-alueiden keskinäinen sosiologinen kohtaaminen on edelleen vähäistä (ks. myös Prout 2000, 109).

Tässä tutkimuksessa huomio suuntautuu lapsuusajan ruumiillisuuteen päiväkotiympäristössä. *Tutkimus* sijoittuu varhaiskasvatustieteen, monitieteisen lapsuudentutkimuksen ja ruumiillisuuden yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen risteysalueelle. Lapsuudentutkimus suuntaa kysymyksenasettelua ruumiillisuuden merkitykseen ja muotoutumiseen lapsuudessa ja lasten arjessa. Mikrososiologinen näkökulma lasten arkeen selvittää lasten elämis- ja toimintamaailmaa heidän omalta paikaltaan ja omista primaarikokemuksistaan käsin (Alanen 2007, 105). Ruumista ja ruumiillisuutta käsittelevät yhteiskuntateoriat toimivat tarttumapintana lapsuusajan ruumiin ja ruumiillisuuden käsittämiseksi ja käsitteellistämiseksi.

Lapsuudentutkimuksen yhtenä peruslähtökohtana on lasten toimijuuden tunnistaminen, tunnustaminen ja vahvistaminen (esim. Wyness 2006). Toimijuuteen liittyvät kysymykset ovat keskeisiä myös ruumiillisuuden tarkastelussa (esim. Crossley 1995). Siten lasten ruumiillisuuden eri ulottuvuuksien selvittäminen suuntaa näkökulmaa myös lasten toimijuuden tarkasteluun. Tällöin mielenkiintoiseksi nousevat kysymykset lasten ruumiillisesta toimijuudesta, toimijan ruumiillisuudesta ja ruumiin toimijuudesta sekä näitä mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä.

Ruumiillisuutta ja siihen sosiaalisesti koodattuja merkityksiä tulee tarkastella suhteessa kulloiseenkin tilalliseen, ajalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Longhurst 2000, 11). Kontekstuaalisuuteen sisältyy ajatus siitä, että ilmiöt kiinnittyvät aina johonkin yhteyteen. Ne syntyvät, muotoutuvat ja merkityksellistyvät osana instituutiota, tilannetta tai paikkaa. (Ronkainen 1999.) Ihmisten ruumiilliset käytännöt ovat erottamattomia heidän elämänsä sosiaalisista ja kulttuurisista konteksteista (Bourdieu 1986). Ruumiin käyttämisen tavat sekä siihen liitettävät merkitykset ovat sosiaalisten suhteiden tulosta (McKie & Watson 2000, xv). Ihmisten erilaiset ominaisuudet, taidot, uskomukset ja kyvyt ovat sosiaalisesti ehdollisia ja juontuvat osaltaan sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta heihin. Suhteet eivät rajaudu koskemaan pelkästään ihmisten välisiä suhteita, vaan myös ihmisen ja materiaalisen maailman välisiä suhteita. (Burkitt 1999, 7, 26, 68.)

Varhaislapsuudessa ruumiillisuus on monin tavoin huomion kohteena. Varhaiskasvatuksen kulttuurisena kontekstina ja lapsuuden instituutiona päiväkoti toimii areenana erilaisille lapsuuden sekä lasten hoidon, kasvatuksen ja

2 Kirjassa on koottuna yhteen lapsuuden ja ruumiillisuuden keskinäistä yhteyttä tarkastelevia sosiologisia ja antropologisia kirjoituksia ja tutkimusraportteja. Toisin kuin sosiologiassa ihmisruumiilla on ollut keskeinen asema antropologisessa tutkimuksessa 1800-luvulta asti. Tuolloin antropologit ja kallonutkijat mittasivat, luokittelivat ja vertailivat lähes jokaista ihmisruumiin osaa. 1900-luvulla suuntaa muutettiin mittauksesta merkitykseen. Painotuksen siirryttyä merkitykseen korostui näkemys ruumiista pintana, jolle kulttuuriset merkit ja sosiaaliset rakenteet on kaiverrettu. (Williams & Bendelow 1998, 10.)

opetuksen käytännöille ja rutiineille, jotka sivuavat ruumista. Pedagogisten lähtökohtiensa lisäksi päiväkodin toimintakäytännöissä korostuvat lasten terveyteen ja turvallisuuteen liittyvät kysymykset. Tällöin huomio suuntautuu päiväkotipäivää raamittavien tilojen, toimintojen ja käytäntöjen terveydellisiin ja lasten turvallisuutta korostaviin näkökohtiin sekä terveyskasvatukseen yleisemmin liittyvien teemojen tiedostamiseen ja tuntemiseen (ks. Hännikäinen ym. 1987). Varhaiskasvatukseen suuntautuvassa tutkimuksessa ruumiillisuutta on tarkasteltu muun muassa suhteessa lasten toimintaan ja päiväkodin materiaaliin ympäristöön (Paju 2013), päiväkodin tiloihin liittyvään sääntelyyn (Cliff & Millei 2013; Millei & Cliff 2013), opettajuuteen ja opettamiseen (Estola 2003; Estola & Elbaz-Luwisch 2003) sekä lasten tapaan kertoa keholla hyvinvoinnistaan (Puroila & Estola 2012). Varhaiskasvatuksen käytännössä ja tieteenalalla ruumiin ja ruumiillisuuden asemaa voisi kuitenkin luonnehtia poissaolevana läsnä olevaksi, ”absent presence” (ks. Shilling 2003). Niin lasten kuin aikuistenkin ruumiillisuuden itsestäänselvyys ja kaikenkattava läsnäolo päiväkodin arjen rutiineissa lienee johtanut paradoksaalisesti ruumiin poissaoloon monissa ruumiiseen liittyvissä kysymyksissä. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ruumiillisuuden voidaan ajatella sisältyvän vaateeseen huolehtia lasten hyvinvoinnista, toimintakyvystä ja perustarpeista, kuten ravinnosta, levosta ja hygieniasta.

Päiväkodissa lapset asettuvat samanaikaisesti sekä huolenpidon ja hoivan että hillinnän kohteiksi (ks. Valentine 2009, 24), mikä osoittaa päiväkodissa olemisen monitulkintaisuuden. Yhtäältä päiväkotitoimii paikkana, jossa huomio kohdistuu lasten tarpeisiin ja jossa päivähoidon ammattilaisten tehtävänä on luoda lapsille kannustava ja kehittävä ympäristö. Toisaalta institutionalisoitunut lapsuus voidaan nähdä keinona kontrolloida lapsia ja osana hallinnallisuutta, joka on tunnusomaista uusliberalistille yhteiskunnalle. (Markström & Halldén 2009, 113.) Alanen (2001, 64) huomauttaa lasten elämän institutionalisoitumisen yhdenmukaistaneen lapsille ajateltuja tarpeita, toiveita, kokemuksia ja etuja. Näin ollen lapset saatetaan helposti nähdä yhtenäisenä ja myös samantapaisena ruumiin tarpeet omaavana ryhmänä. Päiväkodin arkisessa elämänkulussa lasten ruumiillisuus ei kuitenkaan jää pelkäksi abstraktiksi tai konkreettisten tarpeiden kautta välittyväksi ulottuvuudeksi, vaan juuri ruumiillisuutensa perusteella kukin lapsi yhtä aikaa on ja elää sekä näyttäytyy samanlaisena ja erilaisena verrattuna toisiin lapsiin (ks. myös Estola 2003, 63).

Tässä tutkimuksessa *tavoitteenani* on päiväkodissa kerättyyn etnografiseen aineistoon perustuen tulkita lasten ruumiillisuutta päiväkodissa lasten paikalta käsin ja lasten ruumiillisuudelle antamien merkitysten kautta. Miten lasten ruumiillisuus on läsnä päiväkodin arjen käytännöissä ja rutiineissa? Millaisia ovat lasten ruumiillisuuden toteutumisen ehdot, mahdollisuudet ja rajoitukset päiväkodissa? Millaista ruumiillisuutta lasten keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa esiintyy? Millaisia ruumiillisia resursseja lapsilla on hallussaan? Mitä lapset itse ajattelevat ruumiillisuudesta? Tarkoituksena on tehdä näkyväksi asioita, jotka ovat merkityksellisiä lasten keskuudessa, mutta saattavat aikuisille näyt-

täytyä itsestäänselvyyksinä tai lapsuuteen luonnollisesti kuuluviksi ajateltuina asioina.

Lasten ruumiillisuuteen liittämien merkitysten esille tuomisen tarkoituksena on edistää aikuisten tietoisuutta lasten elämänpiirin ja hyvinvoinnin rakentumisen kannalta tärkeistä asioista. Saatavaa tietoa on mahdollista hyödyntää lasten hyvinvoinnin edistämistarkoituksiin. Tutkimukseni *tavoitteena* on myös osallistua lapsuusajan ruumiillisuutta määrittävän käsitteistön sekä lapsuuteen suuntautuvan tutkimusmetodiikan kehittämiseen.

Lähestymistapani lasten ruumiillisuuden selvittämiseen asettuu heikon tai tulkitsevan sosiaalisen konstruktionismin perinteeseen (Harris 2008, 232–236; Kuusela 2000, 20). Lähtökohtaisesti ymmärrän lasten ruumiillisuudelle antamien merkitysten sekä syntyvän että todentuvan erilaisissa sosiaalisissa suhteissa (relaatioissa) ja heidän (yhteis)toiminnassaan jokapäiväisillä toiminta-areenoilla (ks. Alanen, Kiili, Kuukka & Lehtinen 2005, 117). Päiväkodin sosiaalinen toimintaympäristö avautuu empiirisenä kehikkona sen selvittämiseksi, miten ruumiillisuus merkityksellistyy päiväkodin aika- ja tilajärjestelyissä, rutiineissa, lasten keskinäisissä suhteissa ja lasten tulkitsemana. Lapsuutta ja ruumiillisuutta teoreettisesti tarkentavat lähestymistavat ja näkökulmat toimivat tutkimuksessani ajattelua suuntaavina apuvälineinä (ks. Jackson & Mazzei 2012; 2013). Yleisestä sosiologiasta lainattuja ruumiillisuutta tarkentavia käsitteitä ja empiiristä aineistoa toisiinsa yhdistämällä tarkoituksena on saavuttaa (analyttisesti) monipuolinen kuvaus lasten ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellisyydestä päiväkotiarjessa.

Tutkimuksen rakenne on seuraavanlainen. Johdannon jälkeisessä *luvussa* 2 paikannan tutkimukseni ruumiin ja ruumiillisuuden tutkimuksen kentälle terminologisen, käsitteellisen ja teoreettisten lähestymistapojen esittelyllä sekä omaa lähestymistapaani tarkentamalla. *Luvussa* 3 täsmennän tutkimustehtäväni sekä esittelen tutkimusaineiston, analyysin sekä tutkimuksen totuttamisen kokonaisuudessaan. *Luvut* 4, 5, 6 ja 7 ovat tutkimuksen tuloslukuja. *Luvussa* 4 tarkastelen lasten ruumiillisuutta suhteessa päiväkodin fyysisiin tiloihin ja järjestykseen. *Luvussa* 5 huomio kohdistuu lasten ruumiillisuuteen päiväkodin rutiineissa. *Luvussa* 6 ruumiillisuutta tarkastellaan lasten keskinäisten suhteiden näkökulmasta. *Luvussa* 7 huomio kohdistuu lasten jakamiin käsityksiin ruumiillisuudestaan. *Päätäntäluvussa* 8 pohdin tutkimuksen antia, esitän johtopäätöksiä sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

2 MITEN KÄSITTEELLISTÄÄ RUUMIILLISUUTTA?

2.1 Ruumiin ja ruumiillisuuden etymologiasta ja käsitteistä

Ruumiin ja ruumiillisuuden tarkastelun yhteydessä on mielekästä luoda katsaus ruumis-sanan käyttöyhteyksien muotoutumiseen ja tarkastella sitä, millaisia sanavalintoja lasten ja lapsuusajan ruumiillisuutta sivuavissa keskusteluissa suositaan. Suomenkielisessä kirjallisuudessa ilmaisuja *ruumis* ja *keho* käytetään usein samassa merkityksessä, mutta niiden merkityssisällöt poikkeavat toisistaan mielikuvien, mieltymysten ja käyttökontekstien mukaan. Minulta on monesti kysytty, miksi käytän sanaa ruumis ja ruumiillisuus kehon ja kehollisuuden asemasta. Usein olen saanut myönteistä palautetta ”rohkeasta” terminvalinnasta. Toisinaan lapsista ja etenkin varhaislapsuudesta puhuttaessa ruumis-sanan käyttö on tuntunut herättävän negatiivisia lisämerkityksiä ja kehoa on pidetty ruumista neutraalimpana ja elollisempänä vaihtoehtona.

Englannin kielen sana *body* kääntyy suomenkielessä ruumiiksi, kehoksi ja vartaloksi³. *Body*-sananjohdannaiset ovat saaneet suomenkieliset vastineensa muun muassa ruumiinkulttuurissa ja kehonrakennuksessa. Käännösten tulkinallisuutta ja kontekstisidonnaisuutta ilmaisee esimerkiksi johdannaisen *body image* kääntyminen suomeksi sekä ruumiin- että kehonkuvaksi (Itkonen 1996, 101.) Saksan kielessä ihmisruumista kuvataan kahden eri ulottuvuuden kautta sanoilla *der Leib*⁴ ja *der Körper*. Edellisellä viitataan elävään, subjektiiviseen ruumiiseen, ruumiiseen elävänä kokemuksena. Jälkimmäinen puolestaan viittaa objektiiviseen, ulkoiseen ja institutionalisoituun, sosiaalisesti konstruoituun, diskursiiviseen ruumiiseen. (Turner 1992, 41–42.)

Ruumis-sananjohdattelu johtaa sanan alkuperän ja sen merkityksessä tapahtuneiden muutosten jäljille. Etymologisesti ruumis-sanaan on Agricolasta lähtien liitetty merkitykset keho, vartalo, ruho ja kalmo. Alun

³ Suomen kielen sanakirjassa vartalo määritellään ruumiina ilman raajoja ja päätä (Nurmi 2004, 1238).

⁴ Sanonta ”Terve sielu terveessä ruumiissa” on käännetty saksankielisestä ilmaisusta ”eine gesunde Seele in einem gesunden Leib” (Itkonen 1996, 101).

perin ruumis on kattanut sekä elävän että kuolleen ruumiin merkityksen. (Itkonen 1996, 100.) Edelleenkin ruumiilla tarkoitetaan sekä elävää että kuollutta. Esimerkiksi sanonnat terve sielu terveessä ruumiissa, olla hyvissä sielun ja ruumiin voimissa, rääkätä ruumistaan, ruumiinvoimat, ruumiillinen työ, ruumiinrakenne ja ruumiintarkastus viittaavat toimijan elollisuuteen. (Kolehmainen, Helsingin Sanomat 3.7.2001.) Suomen kielen sanakirjan (Nurmi 2004, 918) mukaan ruumis on ihmisen tai eläimen koko elimistö, elävä ruumis, keho, ruho tai kuollut ruumis. Sen sijaan termiä ruumiillisuus, joka on johdettu termistä ruumis (Kinnunen 2001, 269), ei erikseen määritellä, toisin kuin sen johdannaiset ruumiillinen, ruumiillistaa, ruumiillistua ja ruumiillistuma (ks. Nurmi 2004, 918).

Ajan kuluessa ruumis-sanan ja -käsitteen käytössä on tapahtunut muutoksia. Esimerkiksi 1900-luvun alun suomenkielisen lastentautiopin käsitteistössä ruumiin käsite ja sitä sivuavat johdannaiset olivat yleisiä lapsen kehitystä, hoitoa ja kasvatusta käsittelevissä teksteissä. Tavallisesti käytettyjä ilmaisuja olivat muun muassa ruumiillinen kehitys, ruumiin mittasuhteet, ruumiinrakenne, ruumiinharjoitus, ruumiinliikkeet ja ruumiillinen työkyky (Ylppö 1920). Vuonna 1945 lääkäreiden keskuudessa virisi ajatus siitä, että lääketieteessä yleensä olisi tarkoituksenmukaista erottaa elävän ja kuolleen ruumiin käsitteet toisistaan luomalla niille erilliset nimitykset. Elävää ruumista merkitsemään otettiin käyttöön sana keho⁵. Myös kuolleelle ruumiille haettiin omaa nimitystä, kuten kalmasta juontuvaa sanaa kalmo, joka ei kuitenkaan vakiintunut suomen kieleen. Kun kuolleelle ruumiille ei heti löytynyt omaa erillistä nimitystä, kuolleen merkitys alkoi siirtyä yhä selkeämmin sanalle ruumis. Keho, joka on siis tekosana ja alun perin kehitetty lääketieteen erikoiskielen tarpeisiin, on ajan myötä siirtynyt myös yleiskieleen. (Kolehmainen, Helsingin Sanomat 3.7.2001.)

Katsaus suomenkieliseen 1900-luvun loppupuolen ja 2000-luvun alun eri tieteenalojen varhaislapsuutta käsittelevään ohjeistukseen sekä lasten kasvua ja kehitystä koskevaan kirjallisuuteen osoittaa keho-sanankäytön suosimista. Esimerkiksi erilaisissa lasten vanhemmille tai lasten kanssa työskenteleville suunnatuissa oppaissa⁶ keholla on suvereeni asema. Toisinaan lasten ruumiillisuutta tai kehollisuutta sivuavia teemoja ilmaistaan välillisesti ja käsitteellistään erottelemalla toistaan fyysinen, sosiaalinen, älyllinen ja emotionaalinen kasvun, kehityksen ja kasvatuksen osa-alue ikään kuin ruumiittomina ja kontekstistaan irrallisina tapahtumina. Siinä missä lapsen kasvusta ja kehityksestä puhutaan kehon ja kehollisuuden termeillä, niin ruumis ja ruumiillisuus esiintyvät lasten sosiaaliseen kontrolliin, kurinalaistamiseen ja kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä, kuten ruumiinkasvatuksen, käyttäytymisen sekä ruumiilli-

⁵ Suomen kielen sanakirjassa keho määritellään ihmisen elävänä ruumiina (Nurmi 2004, 348). Lönnrotin sanakirjasta keho-sana löytyy kehän synonyyminä. Vironkielessä sanalla keha on elävän ruumiin merkitys. (Kolehmainen, Helsingin sanomat 3.7.2001.)

⁶ Esimerkiksi oppaat: Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Lastenneuvola lapsiperheiden tukena. Opas työntekijöille, 2004.

seen kuritukseen liittyvien pohdintojen yhteydessä (ks. esim. Husa 1997, 73; Itkonen 1996, 107–111).

Ruumis vai keho – termin ja käsitteen valinnassa on yhtä aikaa kyse sekä linjaerosta että käyttöyhteydestä. Termien ruumis ja keho käyttöä vertaillen Arto Tiihosen (1992, 28–32) mukaan suomen arkikielessä kehoa pidetään ruumista ylevämpänä käsitteenä. Terminologian ja käsitevalinnan taustalla on myös koulukuntaeroja. Yhteiskuntatieteellisen ja kulttuurin tutkimuksen piirissä suositetaan ruumis-sanankäyttöä, kun taas fenomenologisesti paikantuneessa tutkimuksessa puhutaan kehosta ja kehollisuudesta (Eskola 2000, 47; Itkonen 1996, 100–104; Kinnunen 2001, 269.) Monissa yhteyksissä sanoja näkee käytettävän toistensa synonyyminä.

Terminologiaan, käsitevalintaan ja käsitteen määrittelyyn liittyvä pulmallisuus ilmenee esimerkiksi kehonrakennusta kulttuuri-ilmiönä tutkineen Taina Kinnusen (2000) terminologian valintaa koskevassa pohdiskelussa. Kinnunen kirjoittaa: “[...] käytän mainittuja sanoja synonyymisesti, mutta vaihtelen niitä jonkin verran asiayhteyksien mukaan. Esimerkiksi vartalo sopii mielestäni ruumiin pintaa eli rakennettua, tuotettua ja representoivaa lihallisuutta korostavaan yhteyteen. Sen sijaan ruumiillinen tuntuu luontevalta esimerkiksi subjektiivisiin ruumiillisiin kokemuksiin viitattaessa. Kehon miellän yleispäteväksi termiksi.” (Kinnunen 2000, 269.) Termien synonyyminen käyttö ja ruumiin käsitteen määrittelyn hajanaisuus tulee esille myös seuraavassa Suvi Ronkaisen (1999) käsitevalintaansa koskevassa määrittelyssä: ”En tee tiukkaa käsitteellistä erottelua, vaikkakin keho-sana assosioituu luontevammin henkilökohtaiseen ja elämykselliseen. Sana ruumis on taas kutsuvampi silloin, kun on kyse enemmän etäännytetystä ja esineellisestä ruumiillisuudesta tai toisen ruumiista. [...] Tekstissäni käytän pääosin sanoja ruumis ja ruumiillisuus, joskin toiston välttämiseksi sana keho toimii myös synonyyminä. Keho-sanalla on yksi erityiskäyttö. Puhun kehosta ja kehollisuudesta silloin, kun haluan erityisesti korostaa elettyä korporeaalisuutta mieli-ruumis tai kieli-kokemus -jaon ylittäjänä ja yhdistäjänä. Refleктоiva ruumiillisuus kääntyy siis sanastossani kehollisuudeksi.” (Ronkainen 1999, 45.) Leila Simonen (1995) puolestaan tulkitsee kehon pinnallisenä, estetisoituna sanana. Hänen mukaan ruumis-sana sisältää syvyyttä enemmän kuin ulkokohtaisempi keho tai kroppa. (Simonen 1995, 36.)

Ruumista moniselitteisemmän ruumiillisuuden lähtökohdaksi on mainittu modernille länsimaiselle ajattelulle ominaisten kahtiajakojen ylittäminen (esim. Williams & Bendelow 1998, 2–3). Ruumiillisuuden käsitettä on käytetty välittäjänä rakenteen ja toimijuuden, luonnon ja kulttuurin, kokemuksen ja tiedon kahtiajakojen välisessä vuorovaikutuksessa (Shilling 2007, 11). Ruumiillisuutta on määritelty kohtana, jossa yksilölliset ja subjektiiviset kokemukset leikkaavat yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita sekä taloudellisia järjestyksiä (Jokinen 1997, 7). Ruumiillisuusnäkökulmassa korostuu yhteiskunnan ja yksilön välisen suhteen vastavuoroisuus ja sisäkkäisyys (Jokinen, Kaskisaari & Husso 2004, 8).

Tässä tutkimuksessa käytän tietoisesti sanaparia ruumis ja ruumiillisuus. Ensinnäkin valinta on perusteltu vaihtoehto tieteellisen lähtökohdan ollessa

yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneessa lapsuuden- ja ruumiintutkimuksessa. Toiseksi käyttämällä samoja termejä läpi työn pyrin luomaan tekstiin selkeyttä, yhdenmukaisuutta ja luettavuutta. Tarkoitukseni ei ole tehdä käsitteellistä erottelua termien ruumis ja keho välillä, mutta ei myöskään ylläpitää käsitteellistä mutkikkautta.

2.2 Ruumiillisuuden problematisointi yhteiskuntatieteissä

Chris Shillingin (2003) mukaan ruumiin asema yhteiskuntateorioissa on ollut kahtalainen, poissaoleva läsnä oleva (absent present). Ruumis on ollut poissaoleva siinä mielessä, että tutkimuksellinen huomio on harvoin kohdistunut ruumiiseen sinällään, kuten siihen, että ihmisellä on lihallinen ruumis, joka mahdollistaa toimijuuden ja toimimisen, tuntemisen, näkemisen, haistamisen, maistamisen, koskettamisen, ajattelun, puhumisen ja ylipäätään maailman kokemisen. Shillingin mukaan ruumis on tullut nimetyksi teoreettisena tilana, mutta laiminlyödyksi analyysin kohteena. (Shilling 2003, 8–9.) Ruumiin näkyvämmättömyyttä ja suhteellisen myöhäistä nousua tutkimuksen kohteeksi on selitetty ruumiin asettumisella dikotomisella luonto-kulttuuri -akselilla pikemminkin luonnollisen kuin kulttuurisen piiriin. Lähtökohtaisesti myös lapsuutta on lähestytty vahvasti luonnollisena ilmiönä. (Prout 2000, 1 ja 110.)

Ranskalaisen valistusfilosofi René Descartesin mukaan nimetyssä kartesiolaisessa kahtiajaossa ruumis mielletään mielelle alisteisena ja osana luontoa (Turner 1996). Descartesin näkemysten on nähty vaikuttaneen sosiologialle usein ominaisena pidettyyn analyyttiseen, toisiaan poissulkevia vastakkaisuuksia eli dikotomioita tuottavaan lähestymistapaan (Prout 2005, 3–4). Mielen ja ruumiin välisessä rajanvedossa mielen on nähty olevan se, mikä määrittää ihmistä sosiaalisena olentona (Shilling 2003, 8). Nick Crossleyn (2007, 80) mielestä ruumiin poissaolo sosiologisesta keskustelusta ei kuitenkaan juonnu niinkään mieli-ruumis -jaottelusta, vaan pikemminkin siitä, että tutkimuksessa ruumiillisuuden sijaan etualalle on nostettu sellaiset seikat kuten käyttäytyminen, toiminta, vuorovaikutus ja käytännöt. Nämä ovat ilmiöitä, joiden on ajateltu olevan joko neutraaleja tai ylittävän mieli-ruumis -jaottelun, mutta jotka yhtäaikaaisesti ovat sekä ruumiillisia että tietoisuuteen liittyviä osa-alueita (Crossley 2007, 80–82).

Tavallisesti ruumiin teoretisointitavat on jaettu materialistiseen, konstruktionistiseen ja fenomenologiseen lähestymistapaan. *Materialistinen* (tai naturalistinen) lähestymistapa ymmärtää ruumiin biologisena tosiasiana, joka tarvitsee ravintoa ja suojaa, kykenee nautintoihin, sairastuu, tarvitsee apua ja huolenpitoa. *Konstruktionistinen* lähestymistapa korostaa ruumiin kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä. Ruumis ymmärretään sosiaalisten merkitysten paikkana, symbolina ja pintana, johon muun muassa valtasuhteet kirjoittuvat. *Fenomenologisessa* lähestymistavassa painottuu koettu ja eletty ruumis. Ruumis ymmärretään olemisen tilana (minä olen ruumis) eikä välineellisessä mielessä (minulla on ruumis). (Julkunen 2004, 20; ks. myös Williams & Bendelow 1998.)

Ruumiin teoretisoinnin pioneerin Bryan S. Turnerin (1992) mukaan sosiologiassa ruumis on ollut tapana pelkistää joko biologiseksi tai kulttuuriseksi. Turner on jakanut sosiologian lähestymistavat ruumiiseen fundamentalistiseksi (*foundational*) ja antifundamentalistiseksi (*antifoundational*). Ruumiin *ontologista*⁷ asemaa tarkasteltaessa fundamentalismin kannattajat ymmärtävät ruumiin biologisen ja luonnollisen perustan yleismaailmallisena, universaalina, kulttuurin ulkopuolisena ja annettuna. Lähtökohdiltaan fundamentalistit otaksuvat, että on olemassa jotain pysyvää (mutta ehkä muuttuvaa), joka toimii itsenäisesti kulloisessakin sosiaalisessa kontekstissa. Ruumiin biologisen perustan ymmärretään vaikuttavan siihen, miten ruumis koetaan. Näkökulma kiinnittyy myös fenomenologiseen ajatteluun. Ruumis ja sen muutosprosessit muodostavat kokonaisuuden, joka on koettu ja eletty. Sosiologian tehtävänä on analysoida ja dokumentoida, kuinka eri toimijat kokevat ja tulkitsevat ruumista erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. (Cregan 2006, 4; Prout 2005, 102–103.)

Fundamentalistiseen näkemykseen perustuvaa lapsitutkimusta löytyy muun muassa psykologisista, lasten kehittyvää tietoisuutta ruumiistaan tarkastelevista selonteoista. Näiden tutkimusten on todettu antavan osviittaa siitä, miten lapset oppivat tuntemaan ruumiinsa ja esimerkiksi tunnistamaan eri ruumiinosien ja elimien sijainnin. Ongelmana niissä on kuitenkin nähty se, että ne ottavat vallitsevan biologisen ja lääketieteellisen näkemyksen ruumiista itsestään selvänä. Tällöin lasten antama tieto on tullut helposti tulkituksi vääränä, kun sitä on arvioitu suhteessa aikuisten omaamaan ”oikeaan” tietoon. Lähestymistapaa onkin kritisoitu muun muassa siitä, että se ei ota huomioon lasten ruumista koskevien näkemysten kiinnittymistä aikaan ja paikkaan sekä lapsuuden kulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Prout 2005, 103.)

Toisin kuin fundamentalistinen näkemys antifundamentalistinen (*antifoundational*) näkökulma olettaa ruumiin diskursiivisten prosessien ja kontekstien tuotteenä, täysin vailla biologista perustaa. Näkemyksen mukaan ruumiin kokemus sekä ruumiille annetut merkitykset jäsenyvät ja muokkautuvat diskursseissa. Yhtäältä antifundamentalistit esittävät idealistisen mallin, jossa ei ole lainkaan materiaalista ruumista, vaan ainoastaan konstruktio tai ymmärrys ruumista. Toisaalta taas tulee esille näkemys, jossa materialistinen ruumis myönnetään, mutta pääsy siihen tapahtuu ainoastaan diskurssien kautta (ruumis tekstinä, kielellinen determinismi, esim. Turner 2008, 497). Diskurssien ymmärretään strukturoivan ja muokkaavan kokemuksia ruumiista sekä niitä merkityksiä, joita ruumiille annetaan. Sosiologian tehtävänä on analysoida representaatioita⁸ ja paljastaa sosiaaliset prosessit, joiden kautta representaatioita työstetään ja joissa ne saavat tehonsa. (Prout 2005, 103.)

Antifundamentalistiseen näkemykseen pohjautuvaa lapsen ruumista ja anatomiaa käsittelevää lapsitutkimusta löytyy muun muassa David Armstron-

⁷ Ontologia on filosofian osa-alue, joka pyrkii selvittämään todellisuuden luonnetta ja sitä, mitä todella on olemassa. Ruumista koskeva ontologinen kysymys kuuluu: miten elämme ruumiimme? (Cregan 2006, 4.)

⁸ Representaatiolla viitataan esittämiseen tai edustamiseen.

gilta. Armstrong (Prout 2005, 103 mukaan) tähdentää ruumiin ymmärtämistä sosiaalisesti konstruoituna tietona. Sen sijaan, että ruumis ymmärrettäisiin pelkästään biologisena faktana, ruumista tulisi lähestyä tiedon kautta, kuten esimerkiksi kysymällä, millaisia muutoksia biolääketieteellisessä tiedossa ruumiista ja ruumiin patologisissa luokitteluisissa on tapahtunut. Ruumiiseen liittyvä tieto ja ruumiin tietoisuus välittyy tavassa katsoa ja esittää ruumista. Näitä tapoja ylläpidetään sosiaalisilla käytännöillä ja valtasuhteilla. Armstrongin mukaan ruumiin luonto ja ruumis on se, mitä sen havaitaan olevan. Se voisi olla jotain muutakin, mikäli näkemys tai tulkinnan lähtökohta olisi erilainen. (Prout 2005, 103.)

Tiedon luonnetta tarkastelevan *epistemologian*⁹ alueella vastaavaa keskustelua luonnollisen ja sosiaalisen suhteesta käydään konstruktionismin ja anti-konstruktionismin välillä (Turner 1996). Konstruktionistien mukaan ruumis on sosiaalisesti tuotettu, diskursiivisissa käytännöissä konstruoitu. Tällöin ruumiillisuus määrittyy yhteiskunnallisena, kulttuurisena ja sosiaalisessa toiminnassa rakentuvana sekä diskursiivisena vallan ja tiedon tuotteena. (Oinas 2001, 22–27; Williams & Bendelow 1998, 17.) Antikonstruktionistit puolestaan korostavat, että ruumis on olemassa riippumatta sitä määrittävistä diskursseista tai sosiaalisesta kontekstistaan. Ruumis tulee fundamentalistien tavoin ymmärretyksi universaalina fyysisenä entiteettinä. (Turner 1996.) Turnerin (1996) mukaan edellä esitetyt, toisilleen vastakkaiset *epistemologiset ja ontologiset lähestymistavat* ovat kuitenkin itsessään riittämättömiä ja edellyttävät teoreettista synteesiä.

Shilling (2003) on ehdottanut lähestymistapojen synteesiä, jossa ihmisruumis ymmärretään samanaikaisesti sekä sosiaalisena että biologisena ilmiönä, syntyessään keskeneräisenä (unfinished at birth). Näkemyksellään ruumiista biologisesti ja sosiaalisesti keskeneräisenä hän tarkoittaa sitä, että ruumiin koko ja muoto sekä ruumiiseen liitetyt merkitykset eivät ole syntymässä valmiiksi annettuja kuten ei myöskään ruumiin tulevaisuuden hyvinvointi. Toisin sanoen ruumis hioutuu, muuttuu ja kehittyy sosiaalisissa suhteissa ja olosuhteissa elämänsä myötä. (Shilling 2003.) Yhtäältä ihmisruumis sisältää erityisiä lajikohtaisia ominaisuuksia, joiden perusteella identifioidumme ihmisinä. Toisaalta jopa ”luonnollisin” ruumiin piirre muuttuu yksilön elämänsä myötä (esimerkiksi vanhetessa kasvot muuttuvat, näkökyky heikkenee, luut haurastuvat ja lihakset alkavat veltostua). Ruumiin koko, muoto ja pituus vaihtelevat saamansa hoidon ja ravinnon mukaan. Myös kasvatus vaikuttaa ruumiiseen monin tavoin. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien tavat kävellä, puhua, katsoa, väitellä ja virtsata eri tavalla juontuvat koulutuksesta sekä vanhempien ja toisten ihmisten välittämästä mallista. (Shilling 2003, 11.) Kulttuurisen ja biologisen on ymmärretty olevan keskenään sekoittuneita kaikilla tasoilla (Prout 2005, 104). Proutin mukaan Shillingin esittämä ajatus ruumiista sosiaalisesti ja biologisesti keskeneräisenä on käyttökelpoinen myös lapsudentutkimuksessa. Prout kummeksuuakin sitä, että Shilling loppujen lopuksi kiinnittää hyvin vähän huomiota lapsuuteen. Lapsuus on kuitenkin ajanjakso, jolloin ruumiissa tapahtuvat muutokset ja ruumiillisuuden muodostuminen on varsin intensiivistä.

⁹ Ruumiin epistemologia selvittää sitä, miten ruumis voidaan tietää (Cregan 2006, 4).

(Prout 2000; 2005.) Toisaalla taas Elina Oinas (2001, 20) kirjoittaa dikotomioiden murtamisen olevan vaikeinta siellä, missä ne ovat korostetuimmillaan, toisin sanoen tutkittaessa niiden ryhmien ruumiillisuutta, joiden kohdalla biologiaa on perinteisesti ylikorostettu.

Myös Nancy Schepher-Hughes ja Margaret Lock (1987, 7-8) olettavat ruumiin samanaikaisesti fyysisenä ja symbolisena artefaktina, luonnollisesti ja kulttuurisesti tuotettuna sekä erityiseen historialliseen aikaan ankkuroituneena. He esittävät ajatuksen ”kolmen ruumiin” yhdistämisestä, mikä ottaa huomioon yksilöt subjekteina ja ruumiina sekä ne tavat, joilla poliittiset ja taloudelliset prosessit voivat muokata ruumista, mieltä ja kulttuuria. Ensimmäinen on yksilöllis-fenomenologinen, *subjektiivinen ruumis*, jolla tarkoitetaan yksilön eksistentiaalista todellisuutta. Toinen on *sosiaalinen ruumis* eli tavat, joilla ruumista esitetään symbolisesti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja jotka vaikuttavat itsen kokemiseen ja sosiaalisten suhteiden rakentumiseen. Kolmantena on *poliittinen ruumis*, jolla viitataan yksilöiden ja populaatioiden ruumiiden säätelyyn ja kontrollointiin erityisissä poliittis-taloudellisissa tuotanto- ja hallintasuhteissa. (Ks. myös Kinnunen 2001, 272.)

Ruumista tarkastelevan teoreettisen lähestymistavan valintaa ohjaa myös se, tarkastellaanko ruumista objektina, subjektina ja abjektina. *Ruumis objektina* on ruumis, jota muokataan ulkoisiin sääntöihin ja kulloiseenkin vallitsevaan järjestelmään mukautuvaksi. (Cregan 2006, 7-8.) Ruumis, joka minulla on ja jonka omistan, on ymmärrettävissä objektiruumiina, joka on jollain tapaa muutettavissa (Robinson & Hockey 2011, 79). Teorioissa, jotka käsittelevät ruumista sosiaalisena objektina, tarkastelevat ruumista kokonaisuutena, joka syntyy kollektiivisessa ymmärryksessä. *Ruumis subjektina* on ruumis, jossa huomio on kohdistunut yksilöön ja yksilöllisiin kokemuksiin. Teoriat, jotka käsittelevät ruumista subjektina, ruumiillisen ymmärryksen perustana on yksilöllinen kokemus, yksilölliset aihepiirit tai kulttuuriset ryhmittymät, jotka ovat sidottuja laajempiin sosiaalisiin ideaaleihin ja nojaavat esimerkiksi uusliberaaleihin yksilöllisiin oikeuksiin. *Ruumis abjektina* on ruumis, joka on sosiaalisesti ambivalentti, ruumiillisia rajoja ja reunoja ylittävä. Teoriat, jotka käsittävät ruumiin ambivalenttina, painottuvat yksilölliseen ruumiillisten toimintojen ja prosessien mentaaliseen kontrolliin. (Cregan 2006, 7-8.)

Williamsin ja Bendelowin (1998, 8) mielestä ruumiin teoretisoinnissa kyse on erilaisten dialektisten suhteiden ja niihin sisältyvien ominaisuuksien tutkimisesta. Viimeaikaisissa keskusteluissa kulttuurisen ja biologisen on ymmärretty olevan keskenään vuorovaikutuksessa kaikissa näissä lähestymistavoissa. Ruumiin ja yhteiskunnan välinen suhde käsitetään vastavuoroisena. (Howson 2013, 16-17; Prout 2005, 104.)

2.3 Sosiologisia lähestymistapoja ruumiillisuuden tutkimukseen

Yhtäläillä kuin ruumiiseen ja ruumiillisuuteen viittaavasta terminologiasta on vaikea löytää selkeää ja yhtenäistä määrittelyä, myöskään ruumiin sosiologiassa

millään teorialla ei ole ollut hallitsevan viitekehyksen asemaa (Helén 2000; Seymor 1998, xvi). Jokinen, Kaskisaari ja Husso (2004) huomauttavat tutkijoiden tarvitsevan eritasoisia käsitteitä ja teoreettisia lähestymistapoja jäsentääkseen osin vastakkaisia ja osin päällekkäisiä logiikoita, jotka kohtaavat ruumiillistuneissa subjekteissa. Heidän mukaansa tasojen ja näkökulmien kohtaaminen ei kuitenkaan ole ongelmattonta. Tämä näkyy siinä epämukavuudessa, mitä niin sanotun diskursiivisuuden ja ruumiillisuuden teemojen sujuva yhdistäminen tieteellisessä kirjoittamisessa tuottaa. (Jokinen ym. 2004, 9.) Ruumiin tutkimuksen problematiikkaa lisää sen taipumus muuttaa muotoaan eli muuttua tutkimuksen kuluessa jonkun muun teeman tutkimukseksi (Frank 2012, 390). Sosiologiassa ruumiin ja ruumiillisuuden tärkeitä innoittajia ovat olleet Michel Foucault'n ajatukset ruumiillisuuden hallinnasta, Norbert Eliasin teoria ruumiin historiallisesta sivilisoinnista sekä Pierre Bourdieu'n näkemys ruumiillisuudesta yhtenä pääoman lajina (ks. esim. Julkunen 2004, 17; Turner 2012).

2.3.1 Ruumiillisuuden hallinta: Foucault

Antihumanistisesta strukturalismista vaikutteita saaneen Michel Foucault'n¹⁰ (1926–1984) (Turner 2008, 498) ajatukset ruumiista on poimittu hänen genealogisista¹¹ kirjoistaan ja artikkeleistaan, jotka pyrkivät tuomaan ruumiin historian tutkimuksen keskiöön. Foucault ei muodosta näkemyksessään yhtenäistä ruumiin teoriaa, saati edes yhtenäistä kuvausta ruumiista, tai tarjoa välineitä, joilla voisi kuvata ruumiillisia ulottuvuuksia kuten ruumiin tuntemuksia, toimintoja, kipuja ja nautintoja. (Esim. Karkulehto, 2006, 61; Oksala 2010, 85–97.) Foucaultlainen ruumiskäsitys tiivistetään usein väitteeksi, jonka mukaan ruumis on diskursiivisesti¹² rakentunut (Oksala 2003, 68). Foucault'lla ruumis yhdistyy vallan ja tiedon käsitteisiin (Holligan 2000, 134). Hänen mukaansa modernin ajan valankäytön muodot kohdistuvat ihmisiin ennen muuta elävinä olentoina sanan biologisessa merkityksessä. Hän kutsuu tällaista *hallinnan* muotoa biovallaksi tai biopolitiikaksi. (Ks. Alhanen 2007, 140–141.) Biovallan voi käsittää sisältävän kaksi toisiaan täydentävää puolta, jotka on nimetty väestön biopolitiikaksi ja ruumiin poliittiseksi anatomiaksi.

¹⁰ Tutkijana Foucault painotti poikkitieteellisyyttä eikä siten profiloitu minkään erityisen tieteenalan asiantuntijaksi eikä kiinnitä tutkimustaan mihinkään nimenomaisiin keskusteluihin. Tämä mahdollistaa hänen työnsä hyödyntämisen erilaisten näkökulmien ja tutkimusongelmien analysoimisessa. (Ks. esim. Husa 2012, 262; Kallio 2009, 115.)

¹¹ Foucault'n tuotanto on tavallisesti jaettu kahteen kauteen: *arkeologiseen ja genealogiseen*. Nämä tulee nähdä pikemmin toisiinsa limittyneinä kuin toisistaan poikkeavina. Hänen genealogiaksi nimetyn kauden katsotaan alkaneen vuoden 1970 jälkeen teoksen *Tarkkailla ja rangaista* julkaisemisen myötä (Foucault, suom. 1980).

¹² Diskursiivinen rakentuminen voi olla monitulkintainen kysymys. Joskus diskursiivinen ymmärretään puhtaasti kielelliseksi ja kielellisesti rakentuneeksi. Joskus taas diskurssi ymmärretään laajemmin kulttuuriseksi käytännöksi ja diskursiivinen tarkoittaa suunnilleen samaa kuin kulttuurinen tai kulttuurisesti rakentunut. Näiden lisäksi on mahdollista erottaa ainakin kolme eri merkitystä diskursiivisesti eli kielellisesti tai kulttuurisesti rakentuneelle ruumiille. (Oksala 2003, 68.)

Väestön biopolitiikka koostuu käytännöistä, jotka objektivivat ihmiset väestöksi. Väestöllä on biologisia ominaisuuksia kuten syntyvyys, kuolleisuus, elinikä, ravintotottumukset ja terveydentila. (Ks. esim. Alhanen 2007, 142.) Väestön biopolitiikka kattaa väestöön suuntautuvan regulatiivisen, ohjailevan kontrollin hyödyntäen muun muassa koko väestöstä saatavia erilaisia tietoja (Turner 2012, 14). Tieteellisellä diskurssilla tuotetaan totuutta, joka toimii normina kertoen esimerkiksi siitä, mikä on normaalia, kuten ideaalinen terveys tai tilastollinen, keskimääräinen paino (Oksala 2010, 89). Esimerkiksi ruumiin terveyden korostuminen näyttäytyy osana yksilön elämän ja terveyden hallinnointia – biopolitiikkaa (Foucault 1998, 99). Lakien sijaan biopolitiikka muodostaa normeja, joihin ihmisiä jatkuvasti sopeutetaan. Merkittävä seuraus biopolitiikan kasvusta onkin normalisoivan hallinnan lisääntyminen. Biopolitiikka pyrkii elämänprosessien jatkuvaan arvioimiseen, vahvistamiseen ja hallitsemiseen, mikä edellyttää vallan kohteiden jatkuvaa ohjaamista ja ojentamista. (Ks. esim. Alhanen 2007, 142.) Foucault'n mukaan muun muassa ihmistieteet ovat muodostuneet biopolitiikan vaikutuksen alaisuudessa. Ihmistieteet ja normalisointi vahvistavat Foucault'n mukaan toisiaan. Ihmistieteiden tuottamat objektivoinnit synnyttävät ihmisyyden malleja, käsityksiä siitä, mitä ihminen pohjimmiltaan on tai mitä hänen tulisi olla. Kun nämä mallit käsitetään universaaleiksi, saadaan perusteet soveltaa niitä kaikkiin ihmisiin. Ihmisyyden mallit ohjaavat normalisoivia käytäntöjä määrittämällä normit, joihin ihmisten elämä ohjataan. (Alhanen 2007, 142–143.)

Biovallan ohella Foucault'n vallan määritelmässä¹³ on erotettavissa kurinpitovalta. Kurinpidosta vallan mekanismina Foucault (1980, 189–190) käyttää

¹³ Chloë Taylor (2010) esittelee Foucault'n esimerkin siitä, miten hänen analysoimansa erilaiset vallanmuodot (suvereeni valta, kurivalta ja biovalta) tulevat näkyville esimerkiksi kieltojen ”älä varasta” tai ”älä murhaa” rikkomusten seuraamuksissa. *Suvereenin vallan* alla (joka vallitsi 1600-luvun lopulle asti) kieltoa rikkova alistettiin lain mukaisesti ja rangaistiin yksinomaan rikoksensa perusteella, esimerkiksi teloittamalla, karkottamalla maanpakoon tai sakkorangaistuksella. *Kurinpitovallan* alla (1700-luvulta lähtien) rikollinen edelleen alistettiin lain mukaan tai rangaistiin. Muutos edelliseen suvereeniin valtaan näkyi siinä, että enää ei tartuttu pelkästään rikokseen, vaan nyt kiinnostuttiin myös rikollisen luonteenlaadusta sekä niistä olosuhteista, joissa tekijä syyllistyi rikokseensa. Kyseistä tietoa tarvittiin, jotta pystyttiin ennakoimaan ja estämään rikoksen todennäköinen uusiminen. Rikollinen altistettiin psykologisille tutkimuksille, tarkkailulle ja tervehdyttävälle käytännöille, joita ei tunnettu suvereenin vallan aikana. Sen sijaan, että rangaistuksen tarkoitus oli laittaa loppu rikollisen elämälle, päämääräksi tuli hänen elämänsä kontrolloiminen erilaisilla taktiikoilla, kuten vankilalla, psykiatrisen hoidolla, ehdonalaisuudella ja koeajalla. *Biovallan* alla (lähtien myöhäiseltä 1700-luvulta) vallan kohteeksi tuli väestössä tapahtuneiden rikosten määrä. Kiinnostus suuntautui siihen olivatko rikosten määrät nousussa vai laskussa, missä väestöryhmissä erityiset rikokset olivat ilmeisiä ja kuinka rikosten määrää voisi optimaalisesti kontrolloida ja säännellä. Vaikkakin monet samat taktiikat olivat käytössä kuin kurinpidollisen vallan alla, kohteeksi asetui nyt väestö yksilön sijaan. (Taylor 2010, 44.) Biovalta ilmenee hyvää tarkoittavana ja suojelevana. Tästä huolimatta se tulee nähdä tehokkaana sosiaalisen kontrollin muotona, joka sisältyy kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin rakentuen yhteiskuntaan normeiksi ja terveiksi käyttäytymismalleiksi. (Oksala 1997, 170.) Edellä esitettyjen vallanmuotojen lisäksi Foucault kutsuu pastoraaliseksi vallaksi niitä vallan tekniikoita, jotka alun perin syntyivät kristillisessä instituutiossa ja jotka läntiset valtiot integroivat poliittiseen muotoon. Nykyisessä kontekstissa pastoraalisen vallan päämääränä on taata ihmisten hyvinvointi, terveys ja turvallisuus. Pastoraalisuuteen liittyy Foucault'n mukaan tii-

myös nimityksiä *ruumiin poliittinen anatomia* sekä vallan mikrofysiikka. Joissain yhteyksissä Foucault kuvaa kurinpidon ja biovallan kahtena erillisenä, mutta toisiinsa limittyvänä ja risteävänä vallanmuotona. Toisissa yhteyksissä hän puolestaan sisällyttää kurinpidon biovaltaan tai kuvailee kurinpitoa yhtenä tasona, jolla biovalta toimii. Kun biovalta toimii ensisijaisesti valtion kautta kohdentuen väestöön, niin kurinpidollisen vallan Foucault käsittää toimivan ensisijaisesti instituutioiden kautta ja kohdistuvan yksilöön. (Taylor 2010, 44–45.) Foucault’n mukaan valta ei ole suhde vallan kohteeseen ja vallan käyttäjän välillä, kuten A:n valtaa B:n yli, vaan erilaiset valtasuhteet kulkevat instituutioiden maailmassa ristikkäin, limittäin ja päällekkäin. Siten valta on hienovaraista ja äänetöntä ja se ulottaa näkymättömän verkkonsa kaiken järjestyneen yhteiskuntaelämän ylle. (Husa 2012, 277.) Valtasuhteita muodostuu kaikkiin käytäntöihin, joissa ihmiset vaikuttavat toisiinsa (esim. Alhanen 2007, 120–122). Foucault ei pidä valtaa myöskään negatiivisena tai rajoittavana, vaan hänen mukaansa valta tulee ymmärtää tuottavana (Oksala 1997, 170). Valta tulee käsittää sosiaalisia rakenteita läpäisevänä ja päivittäisiin käytäntöihin juurtuneena, lokalisoituna ja hajautettuna, eri instituutioissa toimivana mikrovaltana, jonka tekniikkana toimii *kurinpito* (Turner 2008, 498; 1997, xi–xii). Ruumiin poliittinen anatomia suuntautuu yksilöllisen ruumiin kurinalaistamiseen yksilöihin kohdistuvien kliinisten tutkimusten välityksellä sekä kurinpitotekniikoita hyödyntäen.

Kurinpitotekniikat

Kurinpitovallassa näkyvä ja suora vallan käyttö on korvautunut näkymättömällä pakottamisella, joka kohdistuu ruumiiseen ja huolellisen harjoittelun välityksellä muokkaa ruumiin tuottamaan uudenlaisia eleitä, tapoja ja taitoja. (Gore 1998.) Kurinpidon näkökulmasta yksilöt ovat sekä vallan kohteita että instrumentteja, joiden kautta valtaa harjoitetaan (Holligan 2000, 135). Kurinpitovallan tekniikkoina on mainittu muun muassa jakaminen, valvonta, normalistaminen ja sääntely (Foucault 1980, 193–312; myös Gore 1998).

Kurinpidollisena tekniikkana *jakaminen* viittaa muun muassa tilan jakamiseen (esimerkiksi väliseinillä), yksilöiden jakamiseen pienempiin ryhmiin ja omille paikoilleen tilassa, ruumiillisiin järjestyksiin asettumiseen (esimerkiksi jonossa tai istumajärjestyksessä) sekä poissulkemiseen, mahdollisuuden tulla eristetyksi muista (Foucault 1980, 193–204). Jakaminen tekee mahdolliseksi toisen kurinpitoon tähtäävän tekniikan, valvonnan. Foucault’n mukaan tilaa jaotellaan itse tilan ja siinä elävien ihmisten jatkuvaa valvontaa varten. Tilan järjestäminen erottaa näkemisen ja näkyvillä olemisen tilan osana kurinpitoa. (Helén 1994, 280.)

Valvonnalla viitataan tarkkailuun, tiiviiseen havainnointiin, katseluun sekä oletukseen tulla katsotuksi. Valvonta voi esimerkiksi olla yhtäältä aikuisten lapsiin suuntaamaa havainnoivaa katsetta, mutta toisaalta myös lasten toisiinsa suuntaamaa tarkkailua. (Gore 1998, 235–236.) Foucault puhuu kaikkialla valp-

viisti itsetutkinta ja tietoisuuden ohjaaminen. Pastoraalisessa vallassa voidaan nähdä selkeästi hyvinvointia painottavan hallinnan piirteitä. (Ks. Hannus 2007, 412.)

paana olevasta valvovasta katseesta, jonka arkkitehtoninen Panopticon-malli¹⁴ mahdollistaa. Panopticon viittaa metaforaan ympyränmuotoisesta vankilasta, jossa ihmiset tiedostavat, että heitä voidaan tarkkailla milloin tahansa ilman, että he aina näkevät tarkkailijaansa. Tämä synnyttää tilanteen, jossa ihminen kokee olevansa jatkuvan tarkkailun alainen, minkä seurauksena hän sisäistää ulkoisen tarkkailun (katseen) tai tunteen katseen alla olemisesta ja suuntaa sen itsetarkkailuksi ja itsehallinnaksi. (Casper & Moore 2009, 7.) Panopticonin synnyttämä ajatus mahdollisuudesta olla katseen alla on normalisoivaa valvontaa (Gore 1998).

Kurinpito pyrkii *normaalistamaan* eli saamaan yksilöt vastaamaan normaalin käyttäytymisen standardeja. Tämä tapahtuu edellä mainitun valvovan katseen alla olemisen lisäksi esimerkiksi vertailemalla yksilöitä keskenään, eriyttämällä heidät, asettamalla heidät arvojärjestykseen, arvioimalla¹⁵, palkitsemalla tai rankaisemalla tai sulkemalla mahdollinen rikkeentekijä ulkopuolelle. (Foucault 1980, 241–251.)

Kurinpidoollisena tekniikkana esimerkiksi ajankäyttöön kohdistuva *sääntely* järjestää ruumiita ajassa ja aikatauluttaa ruumiin toimintaa maksimaalisen tuoton saamiseksi. Ajankäytön suunnitelmallisuudessa painottuu ajankäytön hyödyllisyys. Kiinteään päiväjärjestykseen liittyvä ajan perinpohjainen käyttö mahdollistaa enemmän käyttökelpoisia hetkiä ja vähentää tehtävästä toiseen siirtymisen aiheuttamaa ajanhukkaa. (Foucault 1980, 204–212.) Foucault'hon viitaten Chris Jenks (2001, 72–73) kirjoittaa ruumiin ja toiminnan kontrollin tapahtuvan kurinpidollisesti tehokkaimmin aikataulun kautta. Jenksin (2001) mukaan ajan voi käsittää keinona harjoittaa valtaa esimerkiksi rajoittamalla vapaata tahtoa. Hän huomauttaa, että lasten kohdalla jopa kaikkein olennaisimmat ruumiilliset toiminnot ovat aikataulutettuja. Esimerkiksi leikin, jota tavallisesti pidetään vapaana ja luovana toimintana, todetaan tapahtuvan suunnittelussa tilassa tietyn opetussuunnitelman puitteissa. Aikataulut, päivärytmit sekä opettamis- ja oppimistrategiat vakauttavat ruumiin kuuliaisiksi (Holligan 2000, 134–135).

Kurinpidoollisten tekniikoiden päämääränä on tehdä ruumiista kuuliaisen, ”docile body”, kohdistamalla ne yksityiskohtiin, yksittäisiin liikkeisiin, liikkeiden ajoitukseen ja nopeuteen. Foucault'n mukaan kurinpito perustuu ruumiinmuokkaukseen, kuten vaatimukseen ruumiin ja liikkeiden vastaavuussuhteesta. (Foucault 1980, 185–212; myös Husa 2012; Oksala 2010, 87–88.) Kuuliaiset ruumiit ovat kurinalaisia yksilöitä, jotka mukautuvat vallitsevaan yhteis-

¹⁴ Foucault'n kehittämä panoptisen tarkkailun käsite juontuu Jeremy Benthamin suunnittelema Panopticon ihannevankilasta, jossa rangaistuksen asemasta painottui välineet tapojen parantamiseen ja jossa sääntöjen rikkojaa saatettiin opettaa olemaan hyvä. (Foucault 1980; ks. myös Paechter 2007, 20.)

¹⁵ Varhaiskasvatuksen käsikirjassa (2011) *arviointi* esitetään varhaispedagogiikan keskeisenä toimintamuotona. Arvioinnin välityksellä hankitaan tietoa lapsesta, hänen ympäristöstään sekä myös kasvattajan omasta toiminnasta. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2011, 57.) Esimerkiksi lapsen fyysinen hyvinvointi ja jaksaminen sekä menestyminen motorisissa taidoissa edellyttävät päiväkodin henkilöstöltä suunnitelmallista ja tietoisesti jatkuvaa havainnointia. Havainnointi tehdään osana päiväkodin normaalia toimintaa ja se tulee dokumentoida. (Pönkkö & Sääkslahti 2012, 147.)

kuntajärjestykseen ja käyttävät omat kykynsä ja voimansa hyödyksi (Foucault 1980, 188–189; Turner 2008, 498; 1997, xi–pii). Ruumis asettuu subjektivoituneen vallankäytön kohteeksi (Foucault 1980), mikä ilmenee yksilön näennäisen vapaaehtoisena ruumiinkontrollina hänen pyrkiessään mukauttamaan itsensä institutionaalisen ihanteen mukaiseksi (Husa 2012, 277). Sen lisäksi, että valta luokittelee yksilöitä, se pyrkii sisäänrakentamaan yksilöön tiettyjä käyttäytymismalleja ja tavoitteita (Oksala 1997, 170). Päämääränä on saada yksilöt sitoutumaan moninaiisiin käytäntöihin ja toimintaan uskoen niiden olevan heidän omaksi hyväkseen (Howson 2013, 158).

Husan (2012) mukaan koulumaailmassa vallan mikrofysiikka on ollut jo pitkään havaittavissa. Valvonnan avulla on tunnistettu kurittomat yksilöt ja kurinpalautusta ohjaa tieto siitä, miten ja miksi yksilö on ollut kuriton, ”poikkeava”, ja miten hänet voidaan oikaista normaaliksi eli kuuliaisesti hyödylliseksi ruumiiksi. Koulussa harjoitettu *pedagoginen valta* on Foucault’n käsitteistössä luonteeltaan normalisoivaa valtaa, joka pakottaa ihmisiä samankaltaisuuteen, mutta ei kuitenkaan homogeenisuuteen. Vallan ydin on siten normalisointi, joka ei rankaise vaan valvoo. (Foucault 1980; Husa 2012, 273–277.) Watkinsin (2012) mukaan ruumiin harjoittaminen ja kurinalaisuus on havaittu olennaisena esimerkiksi koulumenestykselle. Siten kasvatus ei ole pelkästään kognitiivinen prosessi, vaan sillä on myös ruumiillinen ulottuvuus. Watkins huomauttaa pienten lasten kohdalla kasvatuksen ruumiillisen luonteen tulevan selkeimmin esille silloin, kun lapset aloittavat institutionaalisen päivähoidon ja tarvitaan perehdytystä totuttamaan lasten ruumiit päiväkodin ajalliseen ja tilalliseen rytmiin sekä oikeanlaiseen käyttäytymiseen. (Watkins 2012, 13.)

Kurinpidollinen valta on osa Foucault’n määrittelemää hallinnallisuutta (Howson 2013, 157). Howson (2013) on tiivistänyt kurinpitovallan väestöön suuntaaman hallinnan puolia seuraavasti. Ensinnäkin erilliset fyysiset tilat (instituutiot kuten koulu, sairaala tai vankila) keräävät kokoon joukon ihmisiä, joiden tarkkailu auktoriteettiasemassa olevilta mahdollistuu helposti. Tilassa esillä olo mahdollistaa yhden henkilön katsella joukkoa ihmisiä tavalla, joka vahvistaa auktoriteettisuhdetta. Suhteet tällaisissa tiloissa perustuvat monien tarkkailuun muutaman tarkkailijan tarkkaavaisella katseella ja arviolla siitä, mikä sopii, mikä on normaalia ja mikä ei ole. Toiseksi kurinpitovaltaa on harjoitettu kliinisen tutkimuksen kautta keräämällä yksityiskohtaista tietoa valvonnan alla olevista. Kolmanneksi ihmiset tulevat käsitteellisesti näkyviksi yksilöllisinä tapauksina tapausten joukossa. Yksilöistä saatua informaatiota kootaan yhteen keskiarvojen ja normien laatimiseen, mitä kurinalaistaminen käyttää sitten vertailun perustana. (Howson 2013, 157.) Helénin (2004) mukaan Foucault käsitti hallinnan yleiseksi ihmisjoukkojen, -yhteisöjen ja -yksilöiden käyttäytymisen ja toiminnan johtamiseksi eli ohjailuksi ”conduct of conduct”. Sen lisäksi, että hallinta kohdistuu toisiin, se kohdistuu myös itseän. (Helén 2004, 208–210.)

Foucault ja lapsuudentutkimus

Lapsuudentutkimuksessa Foucault’n ajattelua on hyödynnetty jossain määrin kasvatus- ja koulutusinstituutioiden käytäntöjä, pedagogiikkaa ja hallintavaltaa

tarkasteltaessa sekä erilaisten lapsuusdiskurssien kriittisessä tarkastelussa (esim. Kallio 2009; Strandell 2012). Kallion (2009, 116) mukaan foucault'lainen metodologia on sovellettavissa menetelmällisesti lapsuudentutkimuksen välineeksi siinä missä esimerkiksi talouden tai politiikan tutkimukseen. Määrittelynsä tutkimuksensa keskeiseksi tavoitteeksi subjektiksi tuleminen ymmärtämisen Foucault päätyy toteamaan, että ihmiselämän alkupuoli ei ole millään muotoa hänen oman tarkastelunsa ulkopuolella, vaan pikemminkin lähellä sen ydintä (Foucault 1982, 208; ks. myös Kallio 2009, 116). Chris Holliganin (2000, 145) mukaan foucault'lainen näkökulma sopii hyvin päiväkodissa toteutettavaan tutkimukseen, sillä se tarjoaa muun muassa "kumouksellista" käsitteistöä tutkittaessa lasten kokemuksia kasvatuksesta, sen päämääristä sekä eritoten valvonnan laajuudesta päiväkodissa. Hän toteaa, että on tärkeää muistaa, miten painostavaa jatkuvan katseen alla oleminen voi olla. Holligan (2000, 145) esittääkin "Foucault'n olevan selvästi päiväkodissa".

Harriet Strandell (2012, 123–127) on käyttänyt Foucault'n hallintavallan¹⁶ näkökulmaa tarkastellessaan etnografiseen aineistoon perustuen koululaisten iltapäiväkerhoja ja niissä toteutettuja hallinnan ja ohjauksen keinoja. Strandell toteaa etenkin siirtymätilanteissa lasten kehoon ja sen liikkumiseen sekä äänenkäyttöön kohdistuvan kontrollin korostuvan.

Chris Jenks (2001) havaitsi pohjoisenglantilaisessa koulussa kokoamansa etnografisen aineiston perusteella ajan kulun ruumiillistuvan 10–12-vuotiaiden lasten arjessa kahdella tavalla. Yhtäältä lapset tulivat määritellyksi kehittyvän ja kypsytävän ruumiillisuutensa kautta suhteessa ulkoisiin käsityksiin heidän sosiaalisesta, älyllisestä, fyysisestä ja moraalista pätevyystään. Toisaalta luokahuoneen käytännöissä tapahtuvan jokapäiväisen ruumiin ajallisen kurinalaistamisen kautta aika näyttäytyi lapsille hyödykkeenä, jolla oli vaihtoarvoa joko kurinpidollisesta tai vapauttavasta näkökulmasta. Lapset tulivat tietoisiksi siitä, millaisia seuraamuksia tämänhetkellä käyttäytymisellä on tulevaan, ja että vääränlainen käyttäytyminen nyt voi kostautua myöhemmin ja olla esteenä tulevassa tapahtuvalle miellyttävälle asialle. (Jenks 2001, 72–73.)

Cliff ja Millei (2013) selvittivät Australiassa 3–5-vuotiaiden parissa toteutamassaan etnografisessa tutkimuksessa lasten ruumiiseen ja käyttäytymiseen, etenkin esikoulun vessatiloissa kohdentuvaa sääntelyä, jolla pyrittiin opettamaan lapsia hallitsemaan ja muokkaamaan ruumistaan ja käytöstään normeihin sopivaksi. Päiväkodin vessa käsitteellistyi sivilisoivana tilana (myös Elias 1978). Tutkimuksen empiirinen analyysi tarkentui biovaltaan ja sen harjoittamiseen. Biovallan ohella tutkijat hyödynsivät Foucault'n huomioita muun muassa katseesta ja panopticonista. (Cliff & Millei 2013; myös Millei & Cliff 2013.)

Toisin kuin edellä mainitut lapsuudentutkimuksen parissa toteutetut tutkimukset, Foucault itse ei tehnyt etnografista tutkimusta. Sen sijaan hänen aineistonsa koostui historiallisista dokumenteista. (Middleton 2003, 42.) Oksalan (2010, 85–97) mukaan Foucault'n genealogia on kuitenkin hyödynnettävissä

¹⁶ Myös Anna Siippaisen valmisteilla oleva päiväkotikontekstiin sijoittuva etnografinen väitöskirjatyö pohjaa foucault'laiseen hallinnan analytiikkaan (ks. esim. Siippainen 2012).

työkalupakkina, joustavana ja monipuolisena metodologisena lähestymistapana, joka on sovellettavissa moninlaisiin kysymyksiin. Myös Tamboukou ja Ball (2003, 1–2) huomauttavat Foucault'n teorioiden olevan käytettävissä analyysin välineenä pikemmin kuin suljettuna teoreettisena kehikkona, vaikkakaan hänen vaikeaselkoisena pidetyt kirjoitukset eivät juurikaan anna suorita välineitä minkään tutkimuksen tekemiseen. Ne toimivat lähinnä ajattelun apuna. (Kallio 2009, 115.) Foucault'n jälkistrukturalistisen lähestymistavan ja epistemologisen näkemyksen ruumiiseen on ymmärretty tarkoittavan ruumiin katoamista materiaalisena ja biologisena kokonaisuutena. Näin ollen biologista tai materiaalista ruumista ei voi koskaan tietää tai tuntea sellaisenaan, vaan ainoastaan jonkin tietyn diskurssin suodattamana. (Williams & Bendelow 1998, 35.) Tosin se, että jokin on diskurssin konstruoitua, ei tarkoita, etteikö se olisi todellisuudessa olemassa (Oksala 2010, 96).

2.3.2 Ruumiin sivilisointi: Elias

Foucault'n lailla saksalaisen sosiologi Norbert Elias (1978) sivilisaatioteoriassa tähdentyy sosiaalisen ja ruumiillisen käyttäytymisen kontrolli ja yksilöiden siirtyminen ulkoisista rajoituksista itsekontrolliin. Teoksessaan *"The Civilizing Process"* (1978) Elias kuvaa länsimaisen ihmisen käyttäytymisessä tapahtunutta käännettä rahvaanomaisesta sivistyneeksi ja sisäisesti kontrolloiduksi muun muassa ruumiintoiminnoissa ja fysiologisten tarpeiden kurinalaisuudessa tapahtuneiden muutosten perusteella. Eliasin sivilisaatioprosessiksi nimetyssä tapoihin ja etikettiin kohdistuvassa teoriassa huomio suuntautuu ruumiillisten tapojen yhä lisääntyvään sääntelyyn, ruumiillisiin tottumuksiin, huomaavaisuuteen ja kohteliaisuuteen. Eliasin analyysi kattaa kuvausta pöytätavoista, ruokailuvälineiden käytöstä, nenän kaivamisesta, nenäliinan käytöstä, sylkemisestä, erittämisestä, nukkumisesta sekä ihmisten asenteista ja asenteissa tapahtuneista muutoksista ruumiintoimintoihin keskiajalta uuden ajan alkuun. (Elias 1978, 53–217; myös Cregan 2006, 20–21.)

Elias (1978, 140–141) mukaan moderni yhteiskunta edellyttää vaistonvaraisen elämän perinpohjaista alistamista. Keskeinen painotus sivilisaatioprosessissa liittyy etenkin ruumiin rytmin, toimintojen, tuotosten ja äänien kontrolliin ja käsittelyyn (Howson 2013, 87) sekä luonnollisten tarpeiden vaimentamiseen. Eliasin sivilisaatioteoriaan perustuen Nick Leen mukaan vaimentamisesta voidaan puhua myös salaamisena (Lee 2005, 124). Eliasin teoriaan viitaten Howsonin (2013) mukaan huomio kohdistuu erityisesti niiden luonnollisten rytmien ja toimintojen salaamiseen, joiden välityksellä uskotaan osoitettavan sivistynyttä ja etiketin mukaista käyttäytymistä. Sivilisoitunut ruumis on hallittu ja se salaa rytmensä. Sivilisoitunut ihminen kykenee hillitsemään tunteensa ja kontrolloimaan ruumiilliset impulssit. Hallinnan ja salaamisen perusteella sivilisoitunut ihminen on havaittavissa ja erotettavissa sivilisoitumattomasta. (Howson 2013, 87–88.) Toisin kuin sivilisoitunut, sivilisoitumaton ruumis on pakotettu vain harvoilla käyttäytymisnormeilla. Se ilmaisee tunteensa välittömästi ja hakee tyydytystä haluilleen estoitta ja välittämättä toisten hyvinvoinnista. (Elias 1978.)

Keskeisinä elementteinä sivilisaatioprosessissa nähdään siis ruumiintointojen, ruumiin rytmin, ruumiillisten tuotosten ja äänen kontrollointi sekä salaaminen eli piilottaminen julkiselta. Esimerkiksi ruumiintoinnot, joita ei pidetä hyväksyttävänä (kuten sylkeminen, virtsaaminen, ulostaminen, oksentaminen) erotetaan hyväksyttävistä rajaamalla ja jakamalla toiminnot yksityiseen ja julkiseen tilaan ja paikkaan sopiviksi. (Howson 2013, 87–88). Leen (2005) mukaan näyttääkseen kontrolloidulta ja itsestään vastuullisena olevalta edellyttää yksilöltä kulissien takaisen sosiaalisen tilan muodostamista, missä muutoin ja etenkin julkisesti hallitsemattomilta näyttäivät ruumiintoinnot on turvallista toteuttaa (Lee 2005, 124).

Sivilisoituneelle ruumiille pidetään tunnusomaisena itsekuria ja -hillintää, pidättyväisyyttä. Itsehillintä liittyy myös länsimaisissa yhteiskunnissa ihmisten omaksumaan häpeään, kiusaantuneisuuteen ja vastenmielisyyteen. Häpeän ja vastenmielisyyden nähdään välittyvän reaktionä etenkin kontrolloimattomiin ruumiintointoihin ja tuotoksiin. Sen lisäksi, että itsehillintä on kieltäytymistä paheksutusta ruumiillisesta käyttäytymisestä (kuten virtsaaminen julkisella paikalla), se kattaa pidättyäytymisen puhumasta niistä julkisesti. (Howson 2013, 87–88.) Elias (1978) toteaaakin aiheesta seuraavasti:

“...as far as natural needs are concerned, it is proper (even for children) to satisfy them where one cannot be seen. It is never proper to speak of the parts of the body that should always be hidden, or of certain bodily necessities to which nature has subjected us, or even to mention them.” (Elias 1978, 113)

Lisäksi Nick Lee (2005) puhuu salaamisen salaamisen (concealing the concealment) käytännöstä. Sen lisäksi, että tietyt ruumiintoinnot tulee suorittaa salassa, samalla tulee yrittää piilottaa itse salaaminen, kuten peittää kasvot tai kääntyä muista pois päin niistettäessä nenää sekä pikaisesti piilottaa niistetty nenäliina näkyviltä. (Lee 2005, 132–133.)

Elias kuvaa sivilisaatiota käsittelevässä teoksessaan yhtenä esimerkkinä sitä, miten nenän niistäminen on vähitellen tullut yhä säädellymmäksi. Kyse ei kuitenkaan ole yksittäisten tapojen muutoksesta, vaan laajemmasta historiallisesta ja yhteiskunnallisesta prosessista. Keskiajalla oli tavallista niistää nenä vaatteisiin tai sormilla¹⁷. Rahvas kansa ei käyttänyt nenäliinaa ja porvaristolle oli hyväksyttävää niistää nenänsä hihaan. Varakas kansa sen sijaan kantoi nenäliinaa mukanaan ja nenäliinan käyttäminen olikin osoitus varakkuudesta. 1700-luvulle tultaessa aikuisten ja lasten välille alkoi muodostua eroa siten, että vain lasten oli hyväksyttävää niistää sormin ja vaatteisiinsa, toisin sanoen käyttäytyä kuin aikuiset keskiajalla. Tuolloisten etikettisäännösten ja hyvien tapojen saattamana tänä päivänä nenäliinan käytöstä on tullut itsestään selvyys kuten myös tavasta niistää äänettömästi ja kääntyä läsnäolijoista pois päin niistettäessä sekä välttää katsomasta niistettyyn nenäliinaan. Sormen työntäminen nenään, nenän kaivaminen tai nenän muunlainen koskettelu oli huonotapaista, epäsopevaa, epäkohteliasta sekä lapsellista 1700-luvulla ja on sitä edelleen. Siinä missä esi-

¹⁷ Nenän niistäminen sormilla ei ole kadonnut minnekään, vaan siitä on tullut merkki huonotapaisuudesta (Elias 1978, 149).

merkiksi nenän kaivamiseen ja niistämiseen liittyviä tapoja aikaisemmin arvioitiin suhteessa toisiin ihmisiin, toisille ongelmallisina ja hämmentävinä sekä kunnioituksen puutetta osoittavina, sittemmin nämä tavat ovat tulleet arvosteluksi yhä enemmän sellaisenaan. Se, mitä kutsutaan *moraaliksi tai moraaliseksi perusteeksi*, omaa saman funktion kuin *hygieniä tai hygieeninen peruste*. Eliasin mukaan lasten ollessa kyseessä tavoitteena on totuttaa heidät tiettyyn sosiaaliseen normiin ja saada sosiaalisesti hyväksyttävä käyttäytyminen automaattiseksi, itsestäänselvyydeksi, osaksi itsekontrollia ja kiinnostusta omaan terveyteen. Edelleenkin aikuisten tehtävänä nähdään lasten ohjaaminen säädyllisyyteen, oikeanlaiseen käyttäytymiseen ja puhtauteen, kuten aiemminkin. (Elias 1978, 145–159.)

Sivilisoituneelle ruumiille tunnusomaisena voi pitää ruumiin sosialisointia, ruumiin järkeistämistä (rationalisaatio) sekä ruumiin yksilöllistymistä (individualisaatio). Ruumiin sosialisointiin liittyy muun muassa ruumiin luonnollisten toimintojen piilottaminen ja sopivien käyttäytymiskoodien omaksuminen. Ruumiin järkeistäminen puolestaan kertoo muun muassa kyvystä lykätä välitöntä tyydytyksen hakua sekä kontrolloida spontaaneja tunteenilmaisuja ja mielihaluja. Ruumiin yksilöllistyminen viittaa muun muassa itsensä havaitsemiseen erillisenä ja erilaisena toisista, ruumiiden väliseen etäisyyteen toisistaan sekä sosiaalisten normien seuraamiseen. (Shilling 2003, 143–146.)

Elias ja lasten sivilisoituminen

Eliasin (1978) ajattelussa lapset näkyvät passiivisina ja kasvavina, itselleen aikuisten yhteiskunnassa tarvittavia ruumiillisia taipumuksia kartuttavina. Näkemys lapsuuteen perustuu sosialisointiin ja siten sitä voisi määritellä sanalla deterministinen. Eliasin mukaan aikuiset sivilisoivat lapset laajemman yhteisön sosiaalisiin ja moraalisiin tapoihin. Elias (1978 [1939], 140–141) toteaa, että toisin kuin varhaisemmissa yhteiskunnissa, moderni yhteiskunta edellyttää vaistonvaraisen elämän alistamista. Lasten tulee omaksua häpeä ja vastenmielisyys täyttääkseen aikuisen käyttäytymisen normit. Lasten sosiaalisen käyttäytymisen normien tulee asettua yhteensopiviksi vallitsevien yleisten normien kanssa, jotka liittyvät esimerkiksi univalverytmiin, vessaharjoitteluun, pöytätapoihin tai käyttäytymiseen toisten lasten ja aikuisten seurassa. Ruumiin sivilisoimisen tavoitteena on mahdollistaa ruumiillisen yksilön osallistuminen sosiaaliseen maailmaan. Howsonin (2013, 87–88) mukaan valtaosa lasten sosialisoinnista suuntautuu saattamaan lapset tietoiseksi ruumiistaan sekä kykeneväksi salaamaan sen toiminnot ja tuotokset. Yleisesti ottaen lasten ruumiin sivilisoimisen on nähty tapahtuvan osana sosialisointia, jota toteutetaan muun muassa ruumiillisten käytäntöjen kautta (Malacrida & Low 2008, 195).

Eliasin teoria sivilisoidusta ruumiista edustaa konstruktionismin näkökulmaa. Loppujen lopuksi Eliasin analyysissä ruumis jää passiiviseksi sivilisointiprosessin vastaanottajaksi. (Williams & Bendelow 1998, 43.) Tässä tutkimuksessa, toisin kuin Eliasin tapaisessa sosialisointilähtöisessä näkemyksessä, ruumiillisuutta lähestytään ensisijaisesti lasten paikalta ja heidän kokemuksistaan käsin.

2.3.3 Ruumiillisuus pääomana: Bourdieu

Eliasin näkemyksessä ruumiista on yhteneviä näkökohtia Pierre Bourdieun ajattelun kanssa. Molemmat tunnistavat ruumiin sosiaalisen merkityksen ja yhteyden ruumiin kehittymisen ja ihmisen sosiaalisen aseman välillä. Lisäksi molemmilla ruumis esiintyy statuksen ja erottelun paikkana. Tosin kun Eliasin huomio on sivilisoituneen ruumiin kehittymisen historiallisissa prosesseissa, Bourdieu käsittelee ruumiista ensisijaisesti aikalaisessa yhteiskunnassa. (Esim. Shilling 2003, 111.) Bourdieun ajattelussa on kiinnostavaa etenkin näkemys ruumiista fyysisenä ja ruumiillistuneena kulttuurisena pääomana.

Bourdieuun työtä on laajalti pidetty antoisana lähestymistapana ruumiin teorialle ja tutkimukselle (Turner & Wainwright 2003, 273; Wainwright, Williams & Turner 2006, 536). Bourdieun käsitteistö tiivistyy pääoman eri lajien, habituksen ja kentän käsitteisiin. Ajattelussaan Bourdieu yhdistää toiminnan (käytäntö) rakenteeseen (pääoma ja kenttä) habitusprosessin kautta (Wainwright & Turner 2003, 1). Ruumiillisuuden tutkimuksen näkökulmasta Bourdieulla keskeisiä käsitteitä ovat *fyysinen pääoma*, *ruumiillistunut kulttuurinen pääoma*, *habitus*¹⁸ ja *heksis*¹⁹ (esim. Cregan 2006; Wainwright, Williams & Turner 2006; Wainwright & Turner 2003). Bourdieulle ruumis on sosiaalisen arvon kantaja, mikä käy ilmi ainakin kolmella tavalla. Ensinnäkin yksilön sosiaalinen sijainti ja päivittäisen elämän materiaallinen konteksti myötävaikuttavat ruumiin kokoon ja muotoon. Toiseksi ruumiilliset eleet ja käytös viestivät siitä sosiaalisesta asemasta, jossa ruumis kehittyy. Habituksen eli ruumiillisten toimintataipumusten muodostuminen määrittää yksilön suhtautumista tuttuihin ja uusiin tilanteisiin.

¹⁸ Bourdieun (1990, 53–55) habituksen käsite korostaa ruumiillisten toimintataipumusten sosiaalista juurtuneisuutta. Monet käytännölliset toimintataipumukset on iskostettu meihin varhaisimmasta lapsuudesta alkaen jokapäiväisen harjoittelun kautta opetettaessa miten kävellä, puhua ja käyttäytyä sopivalla tavalla. Habituksessa ruumiillistuu myös sosiaalinen valta, joka merkitsee yksilöt tiettyyn ryhmään kuuluvaksi siinä tavassa, jolla he ovat ruumiillisesti. Habitus muodostuu sosiaalisissa suhteissa ja käytännöissä tuottaen ja uusintaen käytäntöjä ilman yksittäisen toimijan tietoisuutta pyrkimystä. Habitus ei muodostu yksittäisten sääntöjen totteleminen kautta, vaan se tuottaa yksilöllisiä ja kollektiivisiä käytäntöjä historiassa muodostuneiden mallien mukaisesti. Se varmistaa menneiden kokemusten aktiivisen läsnäolon, mikä havaintojen, ajattelun ja toiminnan mallien kautta takaa käytäntöjen korrektiuden ja niiden jatkuvuuden paljon luotettavammin kuin muodolliset säännöt ja julkilausutut normit. (Bourdieu 1990.) Habituksen tuottavat dispositiot (käyttäytymistaipumukset) ovat käytäntöjen yleinen perusta. Dispositio viittaa järjestävän toiminnan tulokseen, rakenteeseen, olemisen tapaan ja taipumuksen, alttiuteen, mieltymykseen, haluun ja pyrkimykseen. (Bourdieu 1986, 243; Mäkelä 1994, 255.)

¹⁹ Habituksen ruumiillistuminen saa ilmauksensa heksiksessä. Heksiksellä Bourdieu tarkoittaa sitä, mikä näkyy ihmisestä ulospäin, kuten fyysinen ulkomuoto, ilmeet, eleet ja ryhti, toimijoiden käyttäytymistä, tapoja ja tyyliä, sitä ”miten he kantavat itsensä”. Heksis yhdistää ihmisen subjektiivisen maailman tiettyine ruumiin tekniikoineen ja kulttuurisen maailman sosiaalisine arvoineen ja merkityksineen. Heksis on yksilöllinen ja systemaattinen. Heksis on fyysistä käyttäytymistä, habitus asenteellinen suhtautumistapa. Käsitteenä heksis valottaa tapaa, jolla ruumiilliset piirteet, käyttäytyminen ja dispositionaaliset ominaisuudet toimivat sosiaalisen luokittelun perustana pikemmin kuin anatomiset erot ja tuottavat erityistä symbolisen pääoman muotoa. Tapa, jolla yksilö liikkuu ja puhuu, osoittaa hänen kuulumistaan erityiseen statusryhmään ja sitä kautta takaa hänelle valtaa (tai sen puuttumisen), joka liittyy kyseiseen ryhmään. (Bourdieu 1984; Crossley 2001, 155; Mäkelä 1994, 255.)

Kolmanneksi maut ja mieltymykset, joita ihmiset suosivat ja asettavat etusijalle, saattavat näyttää yksilöllisiltä valinnoilta, mutta ovat juurtuneita heidän saata-
villa oleviin materiaaliin mahdollisuuksiinsa. (Howson 2013, 123; Shilling 2003.)

Bourdieu sisällyttää ruumiillisen pääoman (embodied capital) osaksi kulttuurista pääomaa, ruumiiseen investoituna kulttuurisena resurssina (Bourdieu 1986, 244–245; myös Shilling 1991, 654). Chris Shilling (1991, 654) kirjoittaa fyysisen pääoman olevan kuitenkin liian merkityksellinen, jotta sitä voitaisiin pitää pelkästään kulttuurisen pääoman osatekijänä. Shilling erottaa ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman käsitteestä sen puhtaasti kulttuuriin liittyvät osa-alueet ja sisällyttää fyysisen pääoman käsitteeseen ruumiin muut osa-alueet, jotka voidaan esineellistää, arvoladata ja ottaa käyttöön pääomana tietyllä kentällä. Yhtäältä ruumiillisella pääomalla viitataan siis ruumiiseen itsessään pääoman muotona. Toisaalta ruumiillinen pääoma voidaan ajatella osana kulttuurista pääomaa, sen alalajina, eräänlaisena ruumiiseen investoituna kulttuurisena resurssina, joka voi tilanteisesti toimia pääomana. (Bourdieu 1978, 819–840; Shilling 1991.)

Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma

Bourdieu (1986, 244) mukaan kulttuurinen pääoma linkittyy monin tavoin ruumiiseen ja ruumiillisuuteen. Ruumiillistuneessa muodossaan kulttuurinen pääoma²⁰ voi esiintyä erilaisina ruumiillistuneina tietoina, taitoina, makutottumuksina ja asiantuntijuutena, ruumiillistuneina kompetensseina, joilla on kulttuurista arvoa tietyllä käytännön kentällä (Bourdieu 1986, 243; Cregan 2006, 67; Crossley 2001; Shilling 2003). Kulttuurinen pääoma omaksutaan suhteellisen tiedostamatta osana kyseistä historiallista ajankohtaa, yhteiskuntaa ja sosiaalista luokkaa perittyinä ja saavutettuina ominaisuuksina. Ruumiiseen investoituna kulttuurinen pääoma edellyttää sekä henkilökohtaista panostusta että aikaa. Sen lisäksi, että tavaroiden ja erilaisten materiaalien välineiden hankkiminen ja omistaminen edellyttävät taloudellista pääomaa (joka lasten ollessa kyseessä tulee usein aikuisilta), niiden tarkoituksenmukainen käyttö ja soveltaminen edellyttävät ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa. (Bourdieu 1986, 243–247.) Esimerkiksi tavat käyttää ja käsitellä esineitä ovat kulttuurispesifejä. Kasvattaessa tietyssä ihmisyyhteisössä opitaan, miten jotain välinettä tai esinettä käytetään, mihin tarkoitukseen niitä käytetään sekä millaisia kykyjä välineen tai esineen käyttö käyttäjältään edellyttää. (Burkitt 1999, 35.)

Fyysinen pääoma

Fyysisellä pääomalla viitataan ruumiiseen itsessään pääoman muotona (Bourdieu 1978, 819–840; Shilling 1991). Erilaisten ruumiillisten merkitsijöiden, anatomisten ja muiden näkyvien ruumiillisten eroavaisuuksien ajatellaan ilmaisevan fyysistä pääomaa (Crossley 2001, 6, 161). Fyysinen pääoma on liitetty muun

²⁰ Ruumiillistuneen muodon lisäksi kulttuurinen pääoma voi esiintyä objektivoituneessa (esim. yksilön omistamat kirjat ja maalaukset) tai institutionaalisessa (esim. kvalifikaatiot tai muut kulttuurista asemaa osoittavat kirjalliset dokumentit) muodossa (Bourdieu 1986).

muassa yksilön ruumiin erilaisiin esteettisiin ominaisuuksiin, ruumiin muotoon ja kauneuteen, erilaisiin fyysisiin taitoihin, käyttäytymiseen, ruumiin laatuihin, kuten vahvuuteen, voimaan ja kestävyYTEEN. Fyysiseen pääomaan liitetään niin ikään ryhti, askellus ja asento. (Shilling 2003, 111.) Bourdieun (1984, 466) mukaan merkitykseltömältäkin vaikuttava ruumiintekniikka²¹, kuten tapa kävellä, niistä nenä, syödä ja puhua, paljastaa sosiaalisen maailman rakentumisen periaatteita.

Fyysinen pääoma on sosiaalisesti tuotettua muun muassa urheilun, ruuan ja seurustelusääntöjen kautta. Fyysisen pääoman tuottaminen viittaa ruumiin kehittämiseen tavalla, jonka on tunnustettu omaavan arvoa jollakin tietyllä sosiaalisella kentällä²². (Shilling 2003, 111.) Mikä tahansa ruumiiseen liitetystä ominaisuudesta voi toimia pääomana ja saavuttaa vaihtoarvoa kyseisellä kentällä. Toimijoiden ajatellaan muovaavan ruumistaan sen kentän vaatimusten mukaisesti, jolle he kulloinkin osallistuvat ja jolla he toimivat. Se, mikä on arvostettua kulloisellakin kentällä, määrittyy kentän sisältä käsin. Kentällä toimijat pitävät tiettyjä ruumiillisia ominaisuuksia tavoiteltavina niin kauan kuin niihin liitetään kentällä erityistä arvoa. Fyysiseksi pääomaksi ymmärretyt ja haluttavat ruumiilliset ominaisuudet toimivat tällöin ikään kuin valuuttana. Pääoma liittyy sen vaihtoarvoon, joka tietyllä kompetenssilla on nimenomaisella sosiaalisella kentällä. (Esim. Crossley 2001, 97, 100–101, 107.) Puhdas tekninen kompetenssi ei ole koskaan sama asia kuin pääoma. Teknisen kompetenssin hyödyntäminen resurssina edellyttää keinoja sen käyttöönottoon tavoilla, jotka tekevät siitä sosiaalisesti arvokkaan ja tunnustetun kompetenssin. Pääomaa ei pidä käsittää myöskään kiinteäksi resurssiksi. (Kuusela 1996, 223.) Sosiaalisella kentällä toimivat kehittävät myös erilaisia strategioita, joilla he pyrkivät säilyttämään tai lisäämään pääomien lajeja ja estämään muita ryhmiä kasaamasta samaa pääomaa (Kuusela 1996, 223). Keskeistä fyysisen ja ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman muotojen arvolle on hallitsevan ryhmän kyky määrittellä heidän ruumiinsa ja elämäntyyliinsä haluttavana ja palkitsevana arvoisena (Shilling 2003, 122).

Monet tieteelliset julkaisut osoittavat lukuisia luovia yrityksiä soveltaa Bourdieun keskeisiä ideoita uusille alueille ja kysymyksiin, joita Bourdieu itse ei tutkinut (Swartz 2013, 19). Swartzin (2013) mukaan Bourdieu ei ottanut käsit-

²¹ Kuten ruumiintekniikat, myös ruumiilliset ominaisuudet, kuten pituus, paino ja eleet tai erilaiset sairaudet on ymmärrettävissä kulttuurisesti, historiallisesti ja sosiaalisesti ehdollisina asioina (esim. Turner 1992, 92). Anatomiset ja ruumiin näkyvät eroavaisuudet ovat merkityksellisiä yhteiskunnassamme. Kategoriset mallit ja skeemat merkitsevät yksilön kuuluvaksi johonkin sosiaaliseen kategoriaan. Ruumiin koko, muoto, käyttö ja käyttäytyminen kantavat merkityksiä. Esimerkiksi tapa istua, kävellä, elehtiä sekä osallistua sosiaaliseen elämään ovat sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten kyllästämiä. Toimijan oletetaan ja hänet ”pakotetaan” esittämään merkityksiä, joihin hänen anatomiansa viittaa. (Crossley 2001, 151–153.)

²² Sosiaalinen kenttä voidaan käsittää toimijoiden välisiä asemia sisältävänä sosiaalisena tilana, jossa toimijoiden väliset suhteet määrittävät kentän rakenteen. Jokaisella yksilöllisellä toimijalla on oma positionsa kentällä. Se, mikä positioi toimijan, on sellaisten pääoman muotojen omistaminen, jotka ovat kulloinkin arvostettuja kyseisellä kentällä. Kenttä itsessään on suhteellisen autonominen. Pääomalla voi olla arvoa yhdellä tai useammalla kentällä, mutta ei koskaan kentästä irrallisena. (esim. Crossley 2001, 100–101.)

teitään käyttöön määritelminä, joilla olisi tarkka empiirinen sisältö. Hän ei myöskään tarkoittanut käsitteitään peilaamaan empiiristä todellisuutta. Pikemminkin Bourdieun käsitteet pyrkivät välittämään tiettyä tapaa lähestyä sosiaalista maailmaa ja ovat siis tutkimusta suuntaavia välineitä. Swartz jatkaa, että Bourdieun käsitteet eivät ole myöskään teoreettisia konstruktioita, vaan kehittyvät tutkimusorientaatiosta ja juontuvat tietystä empiirisestä ilmiöstä. (Swartz 2013, 20.)

Bourdieu ja ruumiillisuuden tutkimus

Bourdieuista tutkimusperinnettä seuraten fyysisen ja ruumiillisen pääoman käsitettä tutkimuksissaan ovat hyödyntäneet muun muassa Loïs Wacquant (1995) sekä Bryan S. Turner ja Steven P. Wainwright (2003; ks. myös Wainwright, Williams & Turner 2006; Wainwright & Turner 2003).

Loïs Wacquant (1995) on käyttänyt ruumiillisen pääoman käsitettä kuvaessaan ruumiiseen kerrytettävää ja tietyllä kentällä tarvittavaa osaamista. Chigagolaisella nyrkkeilysalilla toteuttamassaan etnografisessa tutkimuksessa Wacquant (1995) pyrki Bourdieun käsitteisiin pohjaten selvittämään, miten nyrkkeilijät käyttivät ruumiistaan pääomana. Wacquant kuvaa ruumiillisen pääoman taitoina, jotka karttavat kuukausien fyysisen harjoittelun tuloksena ja muuttuvat nyrkkeilyn abstrakteista periaatteista (miten nyrkkeillään) refleksinomaiseksi toiminnaksi. Wacquant luonnehtii nyrkkeilijöitä erityisen ruumiillisen pääoman omistajina ja yrittäjinä, jotka nyrkkeilysalilla viettämällään ajalla muuntavat abstraktia ruumiillista pääomaansa nyrkkeilijäpääomaksi, toisin sanoen välittävät nyrkkeilijänruumiiseensa kykyjä ja taitoja, jotka tuottavat arvoa ammattinyrkkeilyn kentällä tunnustuksina, mestaruuksina ja ansiollisina tulovirtoina. Nyrkkeilyn sosiaalisen maailman objektiiviset rakenteet ruumiillistuvat nyrkkeilijän habitukseen. Wacquant tekee muun muassa huomioita siitä, miten pitkä ja laiha nyrkkeilijä käyttää hyväkseen kurottautumista, nopeutta ja tekniikkaa tullakseen nyrkkeilijäksi, kun taas lyhyt ja paksu nyrkkeilijä käyttää hyväkseen voimaa ja kestävyyttä tullakseen ottelijaksi. (Wacquant 1995.) Nyrkkeilijän fyysinen pääoma hänen ruumiinsa muotona siis muokkaa nyrkkeilijästä jommankumman tyyppisen (myös Wainwright & Turner 2003, 5). Wacquantin tutkimuksesta keskustelua käyneet Krueger ja SaintOnge (2005, 187) huomauttavat ruumiillisen pääoman olevan tärkeä, sillä se osoittaa käytäntöihin muunnettua, suppealtakin alueelta omattua tietoa, joka on relevanttia ainoastaan tietyllä kentällä kuten nyrkkeilysalilla ja -kehässä.

Kuten nyrkkeily, myös baletti on spesifinen esimerkki siitä, miten toimijat muokkaavat ruumistaan sen kentän vaatimusten mukaisesti, johon he ovat sitoutuneet. Turnerin ja Wainwrightin (2003) etnografinen tutkimus kohdistui klassisen baletin tanssijoihin tanssijan loukkaantumisen, ikääntymisen ja uralta vetäytymisen näkökulmasta. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää muun muassa, miten tanssijan habitus tulee tuotetuksi klassisen baletin kulttuurisessa maailmassa. Baletin harjoittamisen ja kurinalaisuuden havaittiin muodostavan tanssijan ruumiillisen habituksen. Lisäksi fyysisen pääoman ja kulttuurisen pääoman hankkiminen myötävaikuttivat tanssijan habitukseen. Fyysinen pää-

oma (kuten ruumiin muoto, askellus ja ryhti) siis tuotetaan sosiaalisesti. Tanssijan fyysinen pääoma muodostui muun muassa kestävyydestä, nopeudesta, notkeudesta, voimasta, jalkojen pituudesta ja hoikkuudesta. Tanssijan omaan fyysiseen pääomaan perustella määräytyi osaltaan myös tanssijan tanssija-kohtalo eli mitä balettitanssijan roolia tanssija voi esittää. Sen lisäksi, että esimerkiksi loukkaantuminen häiritsi fyysistä pääomaa, fyysinen pääoma ymmärrettiin tilapäisenä ja häviävänä, jonain joka oli lisättävissä, mutta joka myös väheni ja lopulta katosi ikääntymisen myötä. Tanssijan fyysiseen pääomaan siirtyminen ja muuttuminen kulttuuriseksi pääomaksi tapahtui esimerkiksi silloin, kun baletin sosiaalisessa maailmassa kypsynt, syvä ja ruumiillistunut tieto baletista siirtyi fyysisen loukkaantumisen seurauksena tanssimisesta baletin verbaaliseksi opettamiseksi. (Turner & Wainwright 2003; myös Wainwright, Williams & Turner 2006; Wainwright & Turner 2003.)

Suomalaiseen viitekehukseen Bourdieun fyysisen pääoman käsitettä on soveltanut Päivi Berg (2008). Berg (2008) on tarkastellut nykykoulun kulttuurisia käytäntöjä ja erontekojä suhteessa ruumiillisuuteen. Bergin analyysi perustuu yläasteen liikuntatunneilla tehtyyn etnografiseen tutkimukseen, jossa koululiikuntaa käsitellään fyysisen pääoman käsitteen kautta. Berg kuvaa fyysistä pääomaa ruumiin kompetenssina ja toimijuutena: fyysisillä aktiviteeteilla hankittuina kykyinä ja mahdollisuuksina, joihin liittyy symbolista arvostusta tietyllä kentällä. Berg analysoi, miten oppilaiden fyysinen pääoma, jonka perustella opettajat arvioivat oppilaita sekä oppilaat toisiaan, liittyy oppilaan liikuntaharrastuksiin, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan. Berg muun muassa toteaa koululiikuntaan liittyen ruumiin olevan resurssi ja pääoma etenkin niille oppilaille, joiden vanhemmilla on mahdollisuus tarjota lapsilleen liikuntaharrastus.

Bourdieu ja lapsuudentutkimus

Omissa kirjoituksissaan Bourdieu ei juuri käsittele lapsia tai lapsuutta lukuun ottamatta viittauksia lapsuuden sosialisatioon (esim. Prout 2000). Sen sijaan lapsuudentutkimuksen piirissä bourdieulaista viitekehystä on hyödynnetty analysoitaessa muun muassa lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita, lasten sosiaalisia verkostoja, lasten perhesuhteita, lasten osallistumisen mahdollisuuksia sekä sukupolvisuhteita (esim. Kiili 2006; Lehtinen 2000; Lehtinen & Vuorisalo 2007; Vuorisalo 2011; 2013). Lasten ruumiillisuuteen suuntautuvaa bourdieulaista ajattelua hyödyntävää tutkimusta en ole löytänyt.

Merkittävänä kotimaisena avauksena bourdieulaiseen lapsuudentutkimukseen voi pitää Mari Vuorisalon (2013) päiväkodin esiopetusryhmässä toteuttamaa etnografista tutkimusta. Tutkimuksessa Vuorisalo kohdisti huomion lapsiin ja arjen vuorovaikutustilanteisiin selvittääkseen, millaista osallistumista lasten arjessa on ja millaisia resursseja se lapsilta edellyttää. Vuorisalon tutkimuksessa päiväkotiryhmä määrittyi kentän kaltaisena vuorovaikutuksen sosiaalisena tilana, jossa toimijoina ovat niin lapset kuin aikuiset. Päiväkotiryhmän sosiaaliselle kentällä lapset loivat itselleen asemia suhteessa toisiin lapsiin ja aikuisiin ja hyödynsivät heille saatavilla olevia resursseja muuntaen niitä kentällä arvostetuksi pääomaksi. Bourdieun kentän, pääoman ja habituksen

käsitteiden avulla Vuorisalo on kuvannut lasten osallistumiselle kaksi kenttää: lasten ja aikuisten kenttä sekä lasten kenttä, joilla kummallakin osallistumiseen tarvitaan muun muassa keskustelupääomaa ja sosiaalinen tunnustus. (Ks. myös Vuorisalo & Alanen 2015.)

2.4 Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma lasten ruumiillisuuteen

2.4.1 Sosiaalinen konstruktionismi

Tieteenperinteenä sosiaalisella konstruktionismilla tarkoitetaan erilaisia ajattelutapoja, joille on yhteistä sosiaalisen todellisuuden kielellisen rakentumisen, kulttuurisen luonteen ja historiallisuuden korostaminen. Erilaisia konkreettisia ilmiöitä ja asioita tarkastellaan sosiaalisen rakentumisen näkökulmasta. Edelleen ilmiöt itsessään nähdään enemmän kontekstisidonnaisina ja sosiaalisten yhteisöjen tuotteena. (Kuusela 2000, 17, 29.) Burr (2003, 1) määrittelee konstruktionismin kattokäsitteeksi, joka kokoaa yhteen erilaisia näkökulmia. Niitä yhdistää kriittisyys, diskursiivisuus, dekonstruktio ja poststrukturalismi. Turnerin (2008, 493) mukaan sosiaalista konstruktionismia voidaan yleisesti pitää kriittisenä teoriana, joka osoittaa sosiaalisten rakenteiden olevan ainoastaan keinotekoisia pikemmin kuin muuttumattomia tiloja. Sosiaalinen konstruktionismi on hyvä erottaa sellaisesta konstruktivismista, jossa tiedon rakentuminen nähdään yksilön sisäisenä, mielessä tapahtuvana kognitiivisena prosessina.²³ Varhaiskasvatuksessa on perinteisesti painotettu muun muassa Piaget'n konstruktivistista teoriaa ja piaget'laiseen kognitiotieteeseen perustuvaa kehityksellistä ajattelua. (Esim. Gergen & Gergen 2008, 173; Kronqvist 2012, 21; Turmel 2008.)

Sosiologiassa sosiaalinen konstruktionismi on useimmiten liitetty fenomenologisen sosiologian perinteeseen (Kuusela 2000, 20). Esimerkiksi Bergerin ja Luckmannin teos *The Social Construction of Reality* (1966; suom. 1994 *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*) lukeutuu fenomenologiseen tiedonsosiologiaan. Bergerin ja Luckmannin tutkimusotetta voidaan Aittolan (2012, 60) mukaan kuvata fenomenologiseksi, sillä heidän lähtökohtanaan on yksilön kokemusmaailman ja merkitysten analysointi. Toisaalta yksilön arkikokemuksiin kohdentuva tarkastelutapa jättää yhteiskuntarakenteelliset tekijät vähemmälle huomiolle. Bergerin ja Luckmannin edustama sosiaalinen konstruktionismi korostaa ihmisten kykyä luoda ja muokata merkityksiä sekä muuttaa omalla toiminnallaan yhteiskunnallisia instituutioita ja toimintakäytäntöjä. Heidän mielestään yksilöä ei tule nähdä pelkästään sosiaalisten rakenteiden tuotteena, vaan yksilön ja yhteiskunnan suhde ymmärretään dialektiseksi, jolloin yksilö on sekä sosiaalisen maailman tuottaja että samaisen maailman tuote. Yhteiskunta ja sen rakenneosat ovat toimivien ja merkityksiä tulkitsevien yksilöiden tuot-

²³ Yhteiskuntatieteissä käytetään yleisesti (sosiaalinen) konstruktionismi -termiä, tosin myös vaihtoehtoisesti konstruktivismin kanssa (ks. Alanen 2015, 149.)

tamia, ja yhteiskunta säilyy tai muuttuu heidän toimintansa kautta. Aittolan mukaan Berger ja Luckmann pyrkivät kuitenkin yksilöiden arkikokemusten merkityssisältöjen tai rakenteiden kuvailun lisäksi selittämään myös, miten ihmisten jokapäiväisen toiminnan perustana olevat merkitykset, tyyppittelyt, traditiot ja muut institutionaaliset toiminnan muodot rakentuvat, muuttuvat ja säilyttävät itsensä. Tällaiset arkipäivän tietorakennelmat tarjoavat lähtökohdan varsinaiselle sosiologiselle analyysille, mutta niiden ymmärtämisessä on edetävä empiirisen aineiston systemaattisen keruun ja käsittelyn kautta teorioihin siitä, mitkä empiiriset prosessit tuottavat havaitut ilmiöt. (Aittola 2012, 60–61.)

Berger ja Luckmann (1994) kiinnittävät ajattelunsa siis empiirisen sosiologian tutkimuskohteena olevan todellisuuden, jokapäiväisen elämismaailman²⁴ ymmärtämiseen. Jokapäiväinen elämä esittäytyy heidän mukaansa ihmisten tulkitsemana todellisuutena ja subjektiivisesti merkityksellisenä, yhtenäisenä maailmana. Ruumiini ”tässä” ja nykyhetkeni ”nyt” muodostavat elämismaailman peruskoordinaatit. Tämä ”tässä ja nyt” on huomion keskipiste arkitodellisuudessa, tietoisuuden reaalisisältö. Elämismaailman todellisuus sisältää myös ilmiöitä, jotka eivät tapahdu ”tässä ja nyt”. Jokapäiväinen elämä rakentuu läheisyyden ja etäisyyden eriasteista sekä ajallisesti että tilallisesti. (Berger ja Luckmann 1994, 29–32.) Bryan S. Turner (2008, 496) määrittelee Bergerin ja Luckmannin sosiaalisen konstruktionismin perustuvan fundamentalistiseen ontologiaan²⁵, joka Bergerin ja Luckmannin sosiologiassa paljastaa konstruktionistisen teorian taustalla olevan ontologisen ja epistemologisen orientaation.

Sosiaalisen konstruktionismin suuntauksia on hahmoteltu tekemällä erilaisia luokituksia, kuten maltillisen tai realistisen konstruktionismin sekä vahvan tai radikaalin konstruktionismin mukainen jaottelu. (Ks. myös Alanen 2015.) *Maltillisen tai realistisen* kannan mukaan on järkevää sanoa maailman olevan objektiivisesti olemassa (ontologinen realismi), mutta tietoa maailmasta pidetään ihmisten tekona (epistemologinen relativismi). Maltillinen näkemys korostaa havaintojen ja merkityksenantojen sosiaalisuutta, toisin sanoen niiden yhteistä, intersubjektiivista luonnetta kieltämättä kuitenkin sosiaalisten tosiasioiden ylyksilöllistä ja kielen ulkopuolista olemassaoloa. Tällöin todellisuus ei rakennu yksin kielestä, vaikka oliot ja kokemukset saavatkin merkityksensä vain kielessä. Maltillisen sosiaalisen konstruktionismin suuntaus tunnustaa realistisen todellisuuskäsityksen eli ainakin osan maailmasta hyväksytään olevan olemassa objektiivisesti ihmisten havainnoista ja käsityksistä riippumatta. Tämä tekee mahdolliseksi erottaa yhtäältä materiaalien tosiasioiden ja sosiaalisten tosiasioiden olemassaolon. (Suoranta 1997, 22; myös Vehkakoski 2006)

Vahvan tai radikaalin ajattelutavan mukaan maailma on kokonaisuudessaan sosiaalisesti konstruoitua. Todellisuutta ei ajatella olevan olemassa muuten kuin se, minkä ihminen luo kielenkäytössään ja merkityksellistämisenproses-

²⁴ Kasvatustieteen termistössä elämismaailmaa voidaan kutsua merkitysten maailmaksi. Merkitysten maailma viittaa ihmisten luomaan, uusintamaan ja tekemään maailmaan. (esim. Suoranta 1997, 28.)

²⁵ Sosiaalisen konstruktionismin yleisempi muoto on perimmiltään anti-essentialistinen, kun taas Bergerin sosiologia juontaa juurensa fundamentaaliseen ontologiaan, joka tunnustaa biologisten tarpeiden merkityksen sosiaaliselle järjestykselle.

sissaan. Ajattelu edustaa kielellistä idealismia, jonka mukaan vain se, mitä puhutaan tai mistä kirjoitetaan, on olemassa. (Suoranta 1997, 19.)

Sosiaalisen konstruktionismin perinteessä kontekstuaalisuuden tulkinta vaihtelee ns. heikosta versiosta tiukkaan. Maltillista konstruktionismia vastaan *heikon näkökulman eli kontekstuaalisen konstruktionismin* sisältö voidaan pelkistää siihen, että sen mukaan kielellisellä konstruktiolla on perustansa käyttökontekstissaan, jota on mahdollista arvioida empiirisiin kriteerein. Toisin sanoen vaikka kieli luo, se myös kuvaa todellisuutta. (Kuusela 2002, 55.)

Vastaavasti tiukassa (tai vahvassa) sosiaalisessa konstruktionismissa lähdetään siitä, että tutkimus ottaa tarkasteltavaksi puhtaat sosiaaliset konstruktiot sinänsä eli asioiden kielellisen rakentumisen, eikä kysymystä niiden reaalisuudesta pohdita (Kuusela 2000, 20). Vahvaan konstruktionismiin sitoutunut tutkija puolestaan on kiinnostunut vain asioiden kielellisestä rakentumisesta eikä koe kysymystä konstruktioiden reaalisuudesta tarpeelliseksi (Kuusela 2002, 55).

Jako tiukkaan ja heikkoon konstruktionismiin vastaa jakoa episteemiseen ja ontologiseen konstruktionismiin. *Ontologisessa konstruktionismissa* tutkimuskohdetta ei kokonaisuudessaan palauteta kieleen, vaikka kieli onkin tutkimuksen ensisijainen kohde. Tekstien ja puheen ulkopuolella ajatellaan olevan eisdiksiivisiä maailmoja, jotka voivat olla instituutioiden tai mielen tai ruumiin maailmoja. *Episteeminen konstruktionismi* puolestaan kieltäytyy ottamasta kantaa siihen, onko kielen ulkopuolella olemassa todellisuutta vai ei. Tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita mahdollisen maailman ja puheen vastaavuudesta, vaan ainoastaan siitä, miten ”kielen tuolla puolen olevia” maailmoja rakennetaan diskursiivisesti. (Juhila 1999, 162–163.)

Yhdysvaltalainen Scott Harris (2008; 2010) on tarkastellut episteemisen ja ontologisen konstruktionismin välistä suhdetta nimeämällä nämä kaksi hallitsevaa ja kilpailevaa näkökulmaa objektiiviseksi sosiaaliseksi konstruktionismiksi (Objective social constructionism) ja tulkinnalliseksi sosiaaliseksi konstruktionismiksi (Interpretive social constructionism).

Tulkinnallisen sosiaalisen konstruktionismin Harris (2010, 3) määrittelee konstruktionismin radikaalimpana versiona. Näkemyksen juuret ovat pragmatismissa, symbolisessa interaktionismissa, fenomenologiassa sekä etnometodologiassa. Tulkitsevan sosiaalisen konstruktionismin ydinperiaatteena on ajatus siitä, että asioiden tarkoitus tai merkitys ei ole luontainen eikä synnynäinen²⁶, ja tämä pätee kaikkeen. Toki merkityksellistämislle on olemassa rajoituksia, joita ihminen ei pysty toteuttamaan²⁷, mutta aina on kuitenkin olemassa lukuisia tarkoituksia ja perspektiivejä, joita ihmiset liittävät heitä kiinnostaviin asioihin. (Harris 2008, 232; 2010, 3.)

²⁶ Tämä otaksuma viittaa Herbert Blumerin (1969, 2–6) symbolisen interaktionismin teorian lähtökohtiin, jonka mukaan merkitykset on muodostettu, opittu, käytetty ja viimeistelty sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kaikki objektit (olkoon sitten lehmä, tuoli, toiminta, sosiaalinen ongelma tai vaikkapa vuosisata) johtavat merkityksensä niistä tarkoituksista ja perspektiiveistä, joita ihmiset niihin liittävät. Niin ikään Bergerin ja Luckmannin alkuaan muotoilema sosiaalisen konstruktionismin projekti painottui merkityksiin ja tarkoituksiin.

²⁷ Esimerkiksi tuolia ei tavallisesti pysty syömään ruokana tai tämänkaltaista toimintaa voi tulla sanktioituksi, mikäli sitä yrittää (Harris 2008, 232).

Tulkitsevan sosiaalisen konstruktionismin analyysi otaksuu sosiaaliset ilmiöt tulkittuina entiteetteinä, joiden olemassaolo ja ominaisuudet ovat paljolti riippuvaisia ihmisten merkityksenantokäytännöistä. Aina on olemassa useampi tapa määritellä jotain. Tulkitsevan sosiaalisen konstruktionismin kannattajat korostavatkin sitä, että ymmärrys jostain asiasta ei ole ainut mahdollinen, vaan kaikki voidaan nähdä, kuvailla tai käyttää toisin. (Harris 2010, 4.) Tulkinta ei ole kuitenkaan satunnainen tai spontaani prosessi, vaan yksilön käytössä olevien materiaalistien ja käsitteellisten resurssien ohjaama sekä sosiaalisten ja fyysisten rajoitusten määräämä (Gubrium & Holstein 1997, 8; Harris 2010, 4). Tulkitsevan sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tutkijan tulisi selvittää merkityksiä, joiden kanssa ihmiset elävät, sekä sitä, miten merkitykset on muodostettu (Harris 2008, 234).

Objektiivinen sosiaalinen konstruktionismi puolestaan suuntautuu asioiden todellisen tilan analyysiin merkitysten muodostamisen asemasta. Objektiivinen sosiaalinen konstruktionisti väittää jonkin olevan sosiaalisesti konstruoitu silloin, kun todellinen ilmiö (vastakohtana tulkinnalle tai merkitykselle) juontaa olemassaolonsa tai ulottuvuutensa toisesta sosiaalisesta tekijästä. (Harris 2008, 234.) Argumentit voidaan tehdä kiinnittämättä lainkaan huomiota siihen, mitä asiat merkitsevät toimijalle saati niihin monisyisiin prosesseihin, joissa merkityksiä luodaan. Kulttuuri ja tulkinnallisuus ovat mahdollisia vain, mikäli ne edistävät laadukkaampaa selontekoa siitä, mitä todella tapahtuu ja miksi. (Harris 2010, 5–6.)

Moni tulkitsevan sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapaan perustava tutkija voi joissain kysymyksissä hyödyntää objektiivisen konstruktionismin lähestymistapaa, jopa samassa tutkimusraportissa. Tulkitseva ja objektiivinen analyysi ovatkin usein nivoutuneet yhteen monimutkaisella ja joskus ristiriitaisella tavalla. (Harris 2008, 236; 2010, 5.)

Sekä *lapsuutta että ruumista käsittelevästä tieteellisestä kirjallisuudesta* piiryy sosiaalisen konstruktionismin yhtäaikainen esille tuleminen ja käyttö teoreettisena viitekehystenä (Prout 2000). Helén (2000) kirjoittaa sosiaalisen konstruktionismin otteen olevan vallitseva nykyisessä ruumiin sosiologiassa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen, suhteiden, merkitysten ja instituutioiden ajatellaan muodostavan sen ”todellisuuden”, joka antaa biologiselle ainekselle muodon ja määrää miten ruumiillisuus toteutuu. Ajatellaan, että ihmisruumissa on biologinen aines, joka ei kuitenkaan ensisijaisesti määrää ruumiillistumista eli sitä, miten ruumiillisuus toteutuu sosiaalisesti ja subjektiivisesti. Ruumiillisuuden biologian merkittävyys eräänlaisena rajaehtona tunnustetaan, mutta ruumiin sosiaalista rakentumista pidetään ensisijaisena. Sosiaalinen rakentuminen viittaa sekä ruumiillistumisen ja ruumiin muovautumisen prosesseihin että prosessien tuotoksiin eli ruumiisiin konstruktioina. (Helén 2000, 165–166.) Shilling (2003, 9) toteaa sosiaalisen konstruktionismin näkemyksen ruumiista liittyneen paljolti siihen, miten yhteiskunta on muokannut ja luokitellut ruumista sekä tehnyt siitä merkittävän. Niin ikään lapsuudentutkimuksessa sosiaalinen konstruktionismi on ollut vallitsevana (Alanen 2015, 149). Mm. brittiläinen lapsuudentutkija Michel Wyness toteaa tuoreessa kirjassaan, että lapsuuden konstruktio-

teesta näyttää tulleen lapsuudentutkimukselle sen ”teoreettinen ortodoksia” (Wyness 2015, 19).

Sosiaalinen konstruktionismi on saanut osakseen myös *kritiikkiä*. Sitä on kritisoitu liian yksipuoliseksi näkökulmaksi myös lapsuuden ja ruumiillisuuden tarkasteluun. Esimerkiksi lapsuuteen liittyen näkökulman on kritisoitu edustavan aikaisemmin lapsuusajattelua hallinneen biologisen determinismin kääntöpuolta. Toisin sanoen aiemmin luonnolliseksi ymmärretty lapsuus on korvautunut ajatuksella sosiaalisesti konstruoidusta lapsuudesta. (Prout 2005, 2.) Alan Proutin (2000) mukaan sosiaalinen konstruktionismi jättää ottamatta huomioon sosiaalisen elämän monimuotoisuuden, sen muotoutumisen sekä materiaalisista että diskursiivisista aineksista. Radikaaleimmillaan sosiaalisen konstruktionismin todetaan ymmärtävän lapsuuden täysin diskurssien tuotteenä, ruumiittomana, myyteillä, selityksillä ja visuaalisilla mielikuvilla muodostettuna. Mielikuvien, asenteiden ja merkitysten painottumisen yli materiaalisten elementtien todetaan korostuneen juuri lapsuuden sosiologian piirissä. (Wyness 2006, 18–21.)

Niin ikään ruumiillisuuden tarkastelussa sosiaalista konstruktionismia on kritisoitu riittämättömäksi. Samaan aikaan kun konstruktionismi on mahdollistanut ymmärryksen siitä, miten sosiaaliset voimat muokkaavat ja muovaavat fyysistä minää, sen kritisoidaan poistaneen ruumiillistuneen toimijan yhteiskuntateoriasta. Aistit, tietoisuus ja kyky toimia ovat kuitenkin kiinteästi yhteydessä ruumiilliseen olemiseen. Sosiaaliset suhteet puolestaan vaikuttavat ruumiin kehittymiseen lähes kaikilla osa-alueilla, kuten ruumiin kokoon ja muotoon sekä siihen, miten näemme, kuulemme, kosketamme, haistamme ja ajattelemme. (Shilling 2003, 9-10.) Sosiaalisen konstruktionismin korostumisen todetaan kuitenkin olleen ymmärrettävää. Pystyäkseen osoittamaan arvonsa ja erillaisuutensa suhteessa aikaisempiin lähestymistapoihin, siltä edellytettiin jossain määrin äärimmäisyyksien osoittamista. (Prout 2005, 2.)

2.4.2 Lapsiruumiin konstruktioita

Lapsuusajan ruumiillisuutta käsittelevä vähäinen tutkimus on pääsääntöisesti ollut sosio-konstruktionistista. Leimallista lapsuuden ruumiillisuuden tarkastelulle on ollut tietynlainen ongelmallisuus. Lasten ruumiillisuus on konkretisoitunut ongelmalliseksi muun muassa kadotetun tai lyhenevän lapsuuden (Postman 1985) tematiikkaa käsittelevissä keskusteluissa, lapsityövoimaa, lapsisotilaita (Kehily 2004, 3), lasten seksuaalista hyväksikäyttöä (Kitzinger 1990, 157–183) tai kulutuskulttuuriin seksuaalisoitumista (esim. Anttila 2004) koskevissa kysymyksissä. Esimerkiksi Joanna Derevenski (2000, 5) pohtii lapsisotilaiden asemaa ja sitä, että vaikka kyseiset lapset näyttävät ulkoisesti lapsilta lapsenkaltaisessa ruumiissaan, niin ovatko he lapsia, onko heillä lapsuutta tai millainen on heidän kokemuksensa lapsuudesta. Hockey ja James (1993) puolestaan kirjoittavat, että 1800-luvulla oli yleistä käyttää lapsia työvoimana kaivoksissa ja tehtaissa, sillä lasten ruumiin pieni koko mahdollisti pääsyn ahtaisiin paikkoihin ja pienet sormet käärivät tupakkasätkän näppärästi. Samoihin ruumiillisiin perusteisiin vedoten lapsityövoiman käyttö myöhemmin kiellettiin ja lapset

marginalisoitiin valtavirran sosiaalisesta elämästä erityisiin lapsikeskeisiin instituutioihin ja toimintoihin, joiden tehtäväksi asetettiin lapsen hauraan ja haavoittuvan ruumiin suojeleminen. (Hockey & James 1993, 84.) Anna Anttilan (2004) toimittama teos 'Lapsuuden muuttuva maisema - puheenvuoroja kulttuurin seksuaalisoinnin vaikutuksista' pureutuu puolestaan lapsuuden pornografisoitumiseen tarkastelemalla markkinoiden seksuaalisoinnin ja kaupallisen seksin vaikutuksia lapsiin ja nuoriin. Yhtenä lapsia seksuaalisoinnista teemana esille nostetaan pienten tyttöjen pukeutuminen. Lasten ja nuorten (naisten) kohdalla ruumiillisuuden ongelmallisuus on paikantunut muun muassa ulkonäköön (Oksanen 2005) ja anoreksiaan (esim. Puuronen 2004) liittyviin kysymyksiin.

Informaatioteknologian kehittymisen nähdään vaikuttaneen ratkaisevasti lasten asemaan ja lapsuuden muotoutumiseen (Korkiakangas 1996, 45). Ihmisen ja teknologian yhteensulautumisen nähdään synnyttäneen uudenlaisen kyborgi-identiteetin (Saastamoinen 2000, 290), jossa käsitykset ruumiillisuudesta ja teknologiasta limittyvät toisiinsa (Siivonen 1996, 15). Lapsuuden on ajateltu kyborgisoituvan leikkikokemusten muuttuessa yhä enemmän teknologiasta riippuviksi (Saastamoinen 2000, 290). Aivan viime vuosina erityiseksi uhkaksi niin kansallisesti kuin kansainvälisesti on noussut lasten lihominen, lihavuus ja ylipaino (esim. teoksessa Hörschelmann & Colls 2010), arkiliikunnan väheneminen (esim. Kokkonen 2006, 471) sekä epäterveellinen ruokavalio (esim. Fingerson 2009, 225), joiden on todettu liittyvän toisiinsa sekä lisääntyneeseen tietotekniikan käyttöön (ks. esim. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005). Lasten lihavuuden käsittelyyn ja ehkäisemiseen suunnatut hankkeet, joilla pyritään vaikuttamaan muun muassa lasten terveystietoisuuteen, ovat lisääntyneet valtavasti (Pike & Colquhoun 2010, 106, 110). Tiivistäen voi todeta, että lapsen ruumiista on tullut ongelma ja ongelmallinen (esim. Palin 1996, 226–233). Kulttuurisilla oletuksilla lapsuudesta muokataan myös lapsuusajan ruumiillisuutta tietynlaiseksi. Lapsuusajan ruumiillisuus on kytköksissä lapselle ruumiin kautta konstruoituihin haavoittuvan, terveen ja normaalisti kehittyvän lapsiruumiin statukseen.

Haavoittuva lapsiruumi

Lapset on yleisesti käsitteellistetty haavoittuvina (Lupton 2012, 9) ja tämän vuoksi erityisen suojelun tarpeessa olevina (esim. Valentine 2004, 1), mikä edellyttää jatkuvaa valvontaa ja huomiota (Lupton 2012, 9). James, Jenks ja Prout (1998) kirjoittavatkin lapsiin kohdistuvan enemmän erilaisia suojellisia toimenpiteitä ja sosiaalisia järjestelyjä kuin koskaan aiemmin. Lasten nähdään olevan alttiita erilaisille vaaroille ja onnettomuuksille (James ym. 1998, 7) ja lapsia varjellaan ruumiillisesti vaaralliseksi oletetuilta kokemuksilta ja havainnoilta (Setälä 2012). Luptonin (2012, 9) mukaan aikaamme läpäisevät monet varoitukset riskeistä ja vaaroista, joille lapset voivat altistua. Lapsuus onkin monien vaaroilta ja uhkilta suojeltavien aikuisten projektien kohteena (James ym. 1998, 7). Suojelun nimissä lasten omaehtoista liikkumista on rajoitettu ja esimerkiksi leikkipaikkojen vaaroja on minimoitu hallitsemalla riskejä ja poistamalla mah-

dollisia uhkia. Lapsi nähdään haavoittuvaksi ja helposti vahingoittuvaksi silloinkin, kun varsinaista riskiä ei ole. (Esim. Setälä 2012.) Strandell (2005) liittää haavoittuvuuden lasten ja aikuisten väliseen valtasuhteeseen ja lasten alisteiseen asemaan siinä sen sijaan, että kyseessä olisi yksilöllinen ominaisuus. Strandell painottaakin yksilöllisen haavoittuvuuden sijasta ”rakenteellista” haavoittuvuutta, joka on seuraus lapsen asemasta yhteiskunnassa. (Strandell 2005, 35.)

Tanskalainen lapsuudentutkija Pia Christensen (2000) on tutkinut, miten lasten haavoittuvuutta tuotetaan kulttuurisesti tarkastelemalla aikuisten suhtautumista lasten jokapäiväisiin haavereihin ja sairastumisiin. Hänen mukaan etenkin lapsen ruumiin pinnassa havaittavat muutokset (esimerkiksi lapsen loukkaantuessa) symboloivat lapsen haavoittuvuutta ja suojeltavuutta ja siten ilmentävät myös aikuisten moraalista vastuuta suojella ja pitää huolta lapsesta. Christensen toteaa, että huomio onkin ollut tapana kohdistaa lapsen ulkoiseen ruumiiseen eli pintaan²⁸, joka toimii ikään kuin väylänä ymmärtää ja käsitteellistää lapsen sisintä. Lapsen ihon pehmeys ja hienous edustavat puhtautta ja viattomuutta. Lapsen kasvaessa ruumiin pinnan ajatellaan kovettuvan ja kehittyvän suojaavan kilven lapsen haavoittuvalle sisäpuolelle. Christensenin mukaan lapsen ruumiin pinta konkretisoi myös lapsen fyysistä läsnäoloa. Ruumiin pinta toimii samaan aikaan sekä paikkana osoittaa kiintymystä ja hoivaa että sosiaalisen kontrollin kohtana. Christensen huomauttaa, että ruumiin pinta sisällä ei asetu kontrollin kohteeksi, vaan erilaiset ulkoiseen ruumiiseen ja ruumiin pintaan suunnatut interventiot, rajoitukset ja muutokset toimivat keinoa harjoittaa sisäistä ruumista. Christensenin mukaan lapsia pidetään huolen, avun ja intervention kohteina näkemättä heidän omia kapasiteettejaan kohdata ongelmia. Myös lasten todelliset kokemukset eli ne, jotka lapset itse kokevat ”haavoittavina”, jäävät helposti aikuisilta kuulematta. Aikuisten näkemys voi olla vastakkainen lasten omalle näkemykselle ja tulla siten lasten kyseenalaistamaksi. Christensen kehottaakin suuntaamaan huomion haavoittuvuutta tuottaviin ja ylläpitäviin kulttuurisiin tekijöihin sekä asioihin, jotka lapset itse kokevat haavoittavina. (Christensen 2000, 38–47.)

Haavoittuvuuden metaforaan liittyen kulttuurinen ymmärrys lapsen olemuksesta hahmottuu kahtalaisena. Yhtäältä lapsen olemusta määrittää näkyvä ulompi pinta, toisaalta ajatus piilotetusta ja haavoittuvaisesta sisäisestä olemuksesta. Christensenin mukaan aikuisten lähestymistapa lapseen peilaa tätä jakoa. Lapsen ulkoisesta ruumiista pidetään huolta tarkkailemalla, pesemällä, vaatettamalla, valmentamalla ja koskettamalla. Pesty ja puettu lapsi ilmentää myös huoltajansa sosiaalista statusta ja siten lasten nähdään kantavan persoonassaan perheensä julkisuuskuva. Niin ikään perheen patologisen tilanteen ajatellaan olevan luettavissa lapsen ulkoisesta olemuksesta. Kun lapsen ulkoisesta ruu-

²⁸ Ruumiin sisäinen olemus ja ulkoinen ilmaus, pinta, ovat kytköksissä myös siihen, miten terveydestä on ajateltu. Featherstone (1982) muun muassa on viitannut sisäisellä ruumiilla ruumiin sisäisiin prosesseihin, huolenpitoon terveydestä ja ruumiin optimaalisesta toiminnasta, joka vaatii huomiota esimerkiksi sairastuttaessa. Ruumiin pinta puolestaan paikantuu ulkonäköruumiiseen, ulkomuotoon sekä ruumiin kontrolliin julkisella paikalla. (Featherstone 1982, 171).

miista huolehditaan pesemällä ja vaatettamalla, niin sisäistä ruumista ravitaan ruualla ja tiedoilla. (Christensen 2000, 42–49.)

Terve lapsiruumis

Ruumiilla on keskeinen asema ymmärrettäessä terveyttä. Se, mitä ajatellaan terveyden ja sairauden käsitteistä, liittyy siihen, mitä ajatellaan ihmisen ruumiillisuudesta (Ryynänen 2000, 43–44). Monaghanin (2001, 331) mukaan terveys on ruumiillistunut konstruktio, joka saa lukemattomia muotoja sosiaalisen kontekstin mukaan. Terveysihanteet ovat ruumiillistaneet kulttuuriset käsitykset hyvinvoinnista ja ihmisten toivotuista ominaisuuksista (Freund & McGuire 1991, 130). Chris Shillingin (2003) mukaan länsimaisessa kulttuurissa on ollut suuntauksena nähdä ruumis projektina, eräänlaisessa tulemisen prosessissa olevana kokonaisuutena. Tyypillinen esimerkki ruumiista projektina tulee Shillingin mielestä esille ennen kaikkea siinä huomion määrässä, joka kohdistuu yksilöllisen terveen ruumiin konstruktioon. Suhtauduttaessa ruumiiseen projektina yksilöiden käsitetään olevan tietoisia ja aktiivisesti kantavan huolta ruumiinsa muokkauksesta, hoidosta, kunnossapidosta ja ulkonäöstä. (Shilling 2003, 4–5.)

Yksilöiden ruumiinsa kunnossapitoon tähtäävistä käytännöistä on puhuttu *ruumistyönä* (*body work*) (esim. Shilling 2003). Aikuisperspektiivistä ruumistyö voidaan ymmärtää esimerkiksi ruumiin kunnossapitoon tähtäävänä normistona, johon aikuisina sitoudutaan ja jota noudatetaan terveen ja nuorekkaan ulkonäköruumiin ylläpitämiseksi (Featherstone 1982). Esimerkiksi ruumiin esteettinen muuntaminen kauneuskirurgian, tatuoinnin, pukeutumisen tai ehostamisen keinoin tai ruumiin kunnossapittäminen erilaisten terveyskäytäntöjen, fyysisen harjoittelun ja ruokavalion keinoin voidaan ymmärtää osaksi ruumistyötä. Varsin arkisia oman ruumiin hyväksi tehtäviä ruumistyön muotoja ovat esimerkiksi peseytyminen, vaatteiden pukeminen ja vaihtaminen, hampaiden pesu, hiustenhoito, kynsien leikkaaminen, meikkaaminen, parranajo, säärinkarvojen poistaminen ja siistiytyminen. (Esim. Shilling 2003, 102–103; 2007.) Toisin kuin aikuisten, lasten ruumiin on ajateltu pysyvän kunnossa ikään kuin luonnollisena seurauksena heidän tavastaan liikkua ja leikkiä, huomauttaa Backett-Milburn (2000, 87). Kuitenkin lapsuuden instituutioissa, kuten kotona ja päiväkodissa, lapset asettuvat hoivan kautta aikuisten lapsen ruumiiseen suuntaaman ruumistyön²⁹ kohteeksi. Backett-Milburn (2000, 82–83) kirjoittaa, että lasten hyvinvoinnista ja ruumiillisuudesta huolehtimista sekä terveen ruumiin konstruointia on pidetynkin aikuisten projektina, joka on samalla toiminut osoituksena ja sosiaalisena merkinä hyvästä vanhemmuudesta.

²⁹ Ruumistyöstä on puhuttu myös niissä yhteyksissä, joissa työtä tehdään toisten ruumiiden hyväksi tai joissa työn kohteena on toisen ihmisen ruumis, kuten hoitoalalla. Ruumistyön käsitettä on käytetty myös puhuttaessa tunteiden ilmaisusta sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Lisäksi ruumistyöstä on puhuttu yhteyksissä, joissa on viitattu ruumiin tuottamiseen työn kautta. Tästä esimerkkinä ovat muun muassa jatkuvan ilmeen pitämisen (esim. hymyilyn) jättämät konkreettiset jäljet kasvojen ihossa, kuten juonteet ja rypyt tai työstressin aiheuttamat fyysiset tuntemukset ruumiissa. (Gimlin 2007, 358–365.)

Lääketieteellä on ollut hallitseva määrittelyvalta luotaessa käsitystä ruumiista. Hughesin (2000, 14–15) mukaan lääketieteen mahti on nojannut sen monopolisoituun oikeuteen tuottaa ruumis nimeämällä ruumiin osat (anatomia), ruumiin toiminnot (fysiologia) sekä ruumiin vammat ja viat (patologia). Hockeyyn ja Jamesin (2003, 44–45) mukaan ajatus lasten ruumiin pinnan, ruumiin sisäpuolen ja näiden välisen suhteen luonteesta kehystää aikuisten suhtautumista esimerkiksi lasten vilustumisiin, sairastumisiin ja pieniin onnettomuuksiin. Aikuiset pyrkivät hakemaan vahvistusta ja paikallistamaan sairauden tai kipeän kohdan objektiivisesti tiettyyn kohtaan ruumiista kulttuurisesti vallitsevan ruumiin ja sen osien luokittelun mukaisesti. Toisaalta Backett-Milburnin (2000) mukaan lasten pienet loukkaantumiset, haavat, kuhmut ja mustelmat ajatellaan lapsuuteen yleisesti kuuluvina asioina, joten niihin ei juurikaan kiinnitetä huomiota. Lasten ruumiin oletetaan myös toipuvan nopeasti ja pikku kivun unohtuvan miltei saman tien. Lasten ei myöskään odoteta valittavan liikaa pikku onnettomuuksista tai muksahduksista. Lisäksi tavallisimpien lastentautien ja rokkojen tai nuhakuumeen nähdään olevan lapsille ominaisia eikä niiden ajatella aiheuttavan todellista kärsimystä lapsille. (Backett-Milburn 2000.) USA:lainen tutkija Frances Chaput Waksler (1996) huomauttaa, että mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä yksinkertaisempina, konkreettisempina ja aikuiselle näkyvämpinä lapsen ongelmat nähdään verrattuna isompien lasten ja aikuisten moninaisempiin ongelmiin.

Terveeseen elämään ja ruumiillisuuteen liittyvät arvot ja hyveet nousevat lääketieteellisistä käytännöistä, jotka ovat vähitellen arkipäiväistyneet ja laajentuneet parantamisesta osaksi moraalidiskurssia. Lääketieteen tuottamaa tietoa on muokattu käytännöiksi, joita on edelleen sovellettu kontrollin ja tarkkailun muodossa johonkin ihmisruumiin osa-alueeseen (Williams & Busby 2000, 170). Terveyden hallinnoinnissa on kyse siitä, mistä Foucault (esim. 1998) puhuu väestön biopolitiikkana. Tämän päivän suomalainen lapsuus ja lapsiruumiillisuus ovat normittuneet ja rakentuneet monien historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneiden lasten terveyttä ja hyvinvointia edistävien ja ylläpitävien sekä sairauksia ehkäisevien toimenpiteiden ja erilaisten seurantakäytäntöjen siivittäminä. Sen lisäksi, että kehittyneet tutkimusmenetelmät ovat lisänneet tietoa ihmisen fysiologiasta sekä terveyden ja toimintakykyisyyden edistämisestä, teollisen yhteiskunnan terveydenhuoltojärjestelmä on kiinnittänyt lisähuomiota kansalaisten ruumiilliseen kehitykseen. (Itkonen 1996.) Suomalaista varhaislapsuutta ohjeistavana kenttänä lastenneuvolajärjestelmän tavoitteena on ollut lasten suotuisan kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin turvaaminen. Lääketieteen tuottama tieto on määritellyt rajaa myös normaalin ja epänormaalin välille (Williams & Busby 2000, 170) ja normaali ruumis määrittyykin usein juuri terveyden kautta (esim. Kokkonen 2006; Turmel 2008). Terveytensä sekä normaalisti etenevän kasvun ja kehityksen osalta tämän päivän länsimainen lapsiruumiin asetuu lääketieteellisen huomion ja stabiloinnin kohteeksi jo ennen syntymäänsä (Hockey & James 2012, 280).

Normaalisti kehittyvä lapsiruumis

Lapset eivät voi olla yhtä aikaa sekä normaaleja että epänormaaleja, vaan heidät on voitava luokitella ja sijoittaa joko normaalin tai epänormaalin lapsuuden piiriin, kirjoittaa Kallio (2006, 89). Eri ikäkausina ruumiiseen liitetään erilaisia merkityksiä ja painotuksia. Lapsuuden kehitysteorioissa lapsille on määritelty erilaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia kehitystehtäviä sekä esitetty arvioita niiden normaalista iällisestä ajoittumisesta. Aapola (2001) kirjoittaa näihin sisältyvän ajatuksen ihanteellisesta kehityskulusta, jossa fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen kehitys etenevät kehitysaskelmalta toiselle, rinnatusten ja mieluiten samassa tahdissa ikätovereiden kanssa. (Aapola 2001, 33.) Kehityspsykologisiin ja pediatriisiin selontekoihin pohjautuvat käsitykset normaalista lapsesta ovat toimineet mittarina arvioitaessa yksittäisen lapsen sopivuutta lapsen kategoriin. James (2000, 25–29) huomauttaakin, että normaalisti kasvavaa ja kehittyvää ruumista on pidetty parhaana vakuutuksena vakaasta edistymisestä kohti aikuisuutta. Lapsesta aikuisuuteen siirtymisen indikaattoreina ovat toimineet lapsuuden aikana tapahtuvat anatomiset muutokset ja niistä kertovat fyysiset merkit (Jenks 2004, 95). Kasvamisen aikuiseksi tarkoittaa kasvamista pois lapsen ruumiista (James 1999, 23). Puhuttaessa kasvamisesta ja kehitymisestä myös lapsen ja aikuisen sosiaalisten kategorioiden välinen ero määrittyy ruumiillisin termein (Oinas 2001, 17).

Sitten lasten lääketieteen synnyn ja lastentautien tunnistamisen lapsen erityisyys verrattuna aikuiseen on nähty hänen ruumiinsa kasvussa ja kehityksessä, joiden normaalia edistymistä on tullut seurata (Armstrong 1995, 396). Turmelin (2008) mukaan tämän päivän ajatukset normaaliudesta ja normaalista lapsesta juontuvat 1800-luvun alkupuolelta. Tuolloin tieteen, lääketieteen ja tutkimuksen myötä vallalle tuli tilastollisesti, numeerisesti ja todennäköisyyksillä ajattelu. Lasten lääketieteen (pediatrian) kehittymisen myötä huomio kohdistettiin uudella tavalla lapsille määriteltyihin fyysisiin tarpeisiin (kuten ravitsemukseen, hygieniaan, uneen ja harjoitteluun) sekä erilaisiin mittauksiin ja punnituksiin. Turmelin mukaan normaaliuden käsitteellä on viitattu kolmeen eri merkitykseen: normaali terveytenä, normaali keskimääräisenä ja normaali hyväksyttävänä. *Normaali keskimääräisenä* osoittaa keskiarvon mukaisen lapsen fyysiset piirteet, jossa kronologinen ikä toimii vertailuperustana. Pituus- ja painotaulukoissa normaalin lapsen siirtymä visualisoituu kypsymisenä, kasvuna ja kehityksenä. *Normaali terveytenä* juontuu lääketieteen lasten fyysisiin tarpeisiin kiinnittämästä huomiosta. Lapsen fyysisen hyvinvoinnin ymmärrettiin edellyttävän rutiineja, säännöllisyyttä ja lujuuutta. Aikataulut ja säännönmukaisuus näkyivät muun muassa säännöllisen unen vaateena. Sairastuminen nähtiin patologisena ja mahdollisena uhkana lapsen kehitykselle. *Normaali hyväksyttävänä* kertoo normaaliudesta suhteessa sopivana pidettyyn käyttäytymiseen. Patologisoituneen käyttäytymisen nähtiin asettavan lapsen kehityksen vaaralle alttiiksi ja mahdolliseksi johtavan jopa rikollisuuteen. Fyysisen terveyden ja normaaliuden käsite muokkaantui merkitykseltään monisyisemmäksi, ja ruumiillisten ominaisuuksien (kuten fyysisen kasvun) lisäksi normaalilla tai keskimääräisellä

alettiin viitata myös käyttäytymiseen, kognitiivisiin kykyihin sekä sosiaalisiin taitoihin. (Turmel 2008, 182–247.)

Suomalaisen lastentautiopin professori ja arkkiaatri Arvo Ylppön lasten vanhemmille ja opettajille vuonna 1920 kirjoittamassa oppaassa Lastenkamarista koulunpenkille *normaali lapsi* kuvataan ihannepainojen ja -mittojen, ruumiinosien kunnon ja hyvän ravinnon arvioinnin sekä eri tautien luokitusten avulla. Niiden pohjalta rakentuvat myös normaalin ja poikkeavan lapsen tyypit. (Ylppö 1920; ks. myös Tuomaala 2003.) Myös tuolloisen ajan kouluterveydenhoidossa lasten terveyden tilaa arvioitaessa kiinnitettiin erityistä huomiota lapsen ruumiilliseen kehitykseen, sen poikkeavuuteen tai normaaliuteen suhteessa valtakunnallisesti yhdenmukaistettuihin ja ikäperustaisiin pituuden ja painon keski- ja raja-arvoihin. Normaaliuden vaihtelun ohella liiallisuus tai puutteellisuus asettivat kriteerit poikkeavuudelle. (Tuomaala 2003, 87–109.) Merkittävän osa-alueen myös tämän päivän lastenneuvoloiden tehtäväkokonaisuudesta muodostaa lasten fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen, älyllisen ja tunne-elämän kehityksen seuraaminen ja näissä ilmenevien epäsuotuisien merkkien tunnistaminen. Esimerkiksi 5–6-vuotiaiden lasten määräaikaiseurannassa fyysistä terveyttä ja normaaliutta arvioidaan ja kontrolloidaan lapsen ruumiillisen kasvun ja kehityksen (pituuden, painon ja päänympäryksen) lisäksi tutkimalla muun muassa lapsen hieno- ja karkeamotoristen taitojen hallinta³⁰, aistitoiminnot, ylätuhampaiden puhtaus ja kasvojen symmetria, iho, ryhti sekä määräytyt elintoiminnot. (Lastenneuvola lapsiperheiden tukena. Opas työntekijöille, 2004.) Lasten kehitys suhteutetaan kansallisiin normeihin. Punnittu ja mitattu lapsi asetetaan merkiksi kasvukäyrästölle, josta kunkin lapsen yksilöllinen pituus- ja painokäyrä erottuvat keskiarvoa vasten. (Esim. Kallio 2006.) Kaikkien normaalius on jollain tapaa mitattavissa olevaa keskimääräisen, terveen ja hyväksyttävän lapsen numeerista säännönmukaistamista (Turmel 2008, 246–247).

2.5 Lähestymistapa tässä tutkimuksessa

Keskeisenä käsitteenä tutkimuksessani on ruumiillisuus. Käsitteenä ruumiillisuus on kuitenkin pulmallinen, sillä konkreettisista konnotaatioistaan huolimatta ruumiillisuus on – kuten edellä esitetyn perusteella voi todeta – varsin laaja, epämääräinen ja abstrakti käsite, joka ei itsessään rajaa tai määrittele tutkittavaa kohdetta (Crossley 2007, 86–87). Jokinen, Kaskisaari ja Husso (2004, 9) nostavat esille kysymyksen, jota myös itse olen tutkimuksen eri vaiheissa paljon pohtinut: mistä ruumis alkaa ja mihin se loppuu? Ruumis tuntuu kattavan kaikki

³⁰ Kontrolloitavia karkeamotorisia taitoja 5–6-vuotiailla lapsilla ovat muun muassa kantapää- ja varvaskävely, yhdellä jalalla seisominen ja hyppiminen sekä hernepussin heitto ja kiinniotto. 6-vuotiailla lapsilla edellisten lisäksi takaperin kävely merkkiä pitkin ja kehon keskiviivan ylittäminen. Kontrolloitavia hienomotorisia taitoja (silmän- ja käden yhteistyö) ovat mallikuvion jäljentäminen, ympyrän leikkaaminen saksilla ja helmien pujottaminen lankaan. (Lastenneuvola lapsiperheiden tukena. Opas työntekijöille, 2004.)

aiheet yhtä aikaa kiinnittymättä kuitenkin erityisesti mihinkään. Miten rajata ruumis ja ruumiillisuus tutkimukselle sopivaksi? Millaiset teoreettiset avaukset ja käsitteelliset välineet ovat sovellettavissa lasten ruumiillisuudesta tehtäville tulkinnoille? Edellä esitettyihin teoreettisiin lähestymistapoihin viitaten ajatellen ruumiin ja ruumiillisuuden biologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen vastavuoroisessa suhteessa muotoutuvana.

Lähestyn ruumiillisuutta lasten paikalta käsin. Päiväkodissa etnografisin tutkimusmenetelmin tuotetun empiirisen aineiston pohjalta huomioni kohdistuu siihen, miten ruumiillisuus merkityksellistyy ja tulee esille osana lasten päiväkotiarkea. Suuntaan näkökulmaa merkityksiin, joita lapset liittävät muun muassa ruumiin pinnan ja sisäpuolen väliseen suhteeseen kuten vaatteisiin, terveyteen ja epäterveyteen, ruumiin kunnossapitämiseen, ruumiissa kasvun myötä tapahtuviin muutoksiin sekä kipeänä olemiseen. Nämä ruumiillisuutta tarkentavat näkökulmat ovat olemassa toisiinsa limittyneinä, yhtäaikaistena, rinnakkaisina ja päällekkäisinä eikä niitä voi pitää toisistaan erillisinä tai irrallisina muutoin kuin analyttisessä mielessä. Ruumiillisuuden tarkastelu näiden näkökulmien ja niihin liittyvien teoreettisten taustaolettamusten valossa raottaa myös miten valta ja toimijuus määrittävät ruumiillisuutta. Ruumiillisuuden käsitteellistämässä kiteytyykin ruumiillisuuden ymmärtäminen sekä toimijana että toiminnan kohteena (Povlsen ym. 1999).

Teoreettisina ajatusvälineinä empirian tarkastelussa olen hyödyntänyt Foucault'n, Elias'n ja Bourdieun ruumiillisuutta sivuavia käsitteitä. Foucault'n ajattelussa korostuu ruumiin asettuminen vallan kohteeksi ja siihen liittyen se, mitä valta ja sen tekniikat tekevät ruumiille. Päiväkodin arjessa lasten ruumiillisuus on mukana monenlaisissa ohjeistetuissa ja normitetuissa käytännöissä, jotka pohjautuvat vallitsevaan, erityisen asiantuntijuuden tuottamaan tietoon³¹ lapsista ja lapsuudesta³². Näihin käytäntöihin sisältyy yhtäältä myös pyrkimystä lasten ruumiiden hallintaan sekä toisaalta lasten taholta tämän hallinnan haastamiseen ja vastustamiseen tähtääviä elementtejä. Foucault'n ruumiillisuuteen kohdentuva käsitteistö johdattaa kysymään, millaisia ruumiillisuuteen kohdentuvia vaateita sekä vastavaateita päiväkodin tilajärjestelyistä, ruumiillisista käytännöistä ja rutiineista sekä ruumiin vuorovaikutuksellisuudesta on havaittavissa.

Elias'n näkemys sivilisoituneen ruumiin kehitymisestä historian saatossa antaa tarttumapintaa ymmärtää myös nykyajan ruumiillisuuteen liittyviä kysymyksiä ja vaikuttimia kuten sitä, miten esimerkiksi luonnolliseksi ajatellut ruumiilliset ominaisuudet ja ruumiintoiminnot ovat erottamattomasti sosiaaliseen sidottuja. Tässä tutkimuksessa Elias toimii taustaymmärryksenä käsiteltä-

³¹ Foucault'n ajattelussa tiedon ja vallan välinen suhde on erottamattomasti yhteydessä toisiinsa, niin että mikä tahansa vallan lisääntyminen käsittää myös tiedon lisääntymisen ja toisinpäin tiedon kehittyminen kasvattaa valtaa. Tiedon ja vallan välistä kysymystä Foucault lähestyi muun muassa väestön ja ruumiin kautta. (Turner 1997, xiii.)

³² Esimerkiksi kehitysteoreettiset ja käyttäytymistieteelliset tutkimukset ja teoretisoinnit (esim. Kallio 2006, 16–17). Tiedon ja vallan suhteen muodostuminen sisältyy diskurssiin. Kasvatustieteellinen tiedon diskurssi on marginalisoinut ruumiin lähinnä fyysisen harjoittelun ja rankaisemisen paikaksi. (Holligan 2000, 136.)

välle ruumiillisuuden teemalle ja päiväkodissa ruumiillisuutta ympäröiville käytännöille ja rutiineille. Sivilisoituneen ruumiillisuuden tarkastelussa on kyse myös ruumiin (itse)hallinnasta ja kontrollista.

Bourdieuin ruumiillisen pääoman ja ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman käsitteitä hyödynnän, kun tarkastelen, miten lapset tuottavat ja käyttävät ruumiillisuuttaan resurssina niin päiväkodin arjen käytännöissä ja rutiineissa kuin keskinäisissä suhteissaan.

Edellä esitetyt Foucault'n, Elias ja Bourdieun teoreettisten ajatusten ja käsitteiden pohjalta sommittelemani kysymykset suuntaavat tapaani lukea empiiristä aineistoani teorian kanssa lasten ruumiillisuuden tematiikan tavoittamiseksi ja tutkimuskysymyksiini vastaamiseksi. Edellä mainittujen kolmen teoreetikon käsitteistöt ja lähestymistavat ovat kouluttaneet kykyäni tutkijana havaita ja nostaa empiirisestä aineistostani lukuisia sellaisia asioita, joita yhden teoreettisen lähestymistavan systemaattinen seuraaminen ei olisi mahdollistanut. Jackson ja Mazzei (2012; 2013) ovat esittäneet samansuuntaisen ajatuksen teoriasta ajattelun apuvälineenä pikemminkin kuin tutkimusta ohjaavana ja rajaavana kehikkona. Heidän mukaansa teoria ajattelun välineenä mahdollistaa eri teorioista tai teoreetikoilta lähtevien käsitteiden ja empiirisen aineiston liittäminen toisiinsa. (Jackson & Mazzei 2012, vii.) Sen sijaan, että tutkija ottaisi eri teoreetikkojen koko työn haltuun, Jackson ja Mazzei puhuvat eri teoreetikoiden erityisten käsitteiden vangitsemisesta (arrest). Teoriaa ja aineistoa liitetään toisiinsa poikki lukemalla samaa aineistoa eri teoreetikoiden käsitteillä. Tuloksena on tiedon lisääntyminen sen rajautumisen sijaan. (Jackson & Mazzei 2012, 4; 2013 261.)

Tutkimuksen teoreettiset lähtöoletukset nousevat pitkälti sosio-konstruktionistisesta ajattelusta, kuten Bergerin ja Luckmanin (1994) näkemyksestä tiedon ja todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.³³ Konstruktionistisen näkökulman omaksuvan tutkijan tulee määrittellä oma sijaintinsa konstruktionismin perinteessä (Harris 2008, 232; 2010, 2). Ontologiseen, kontekstuaaliseen tai heikkoon konstruktionismiin lukeutuva tutkija voi olla tieteenfilosofiselta orientaatioltaan realististi (esim. Williams 2006, 14–15). Tutkimukseni näkökulma lasten ruumiillisuuden selvittämiseen päiväkodin toimintaympäristössä nojaa heikon (tai maltillisen) sosiaalisen konstruktionismin perinteeseen. Maltillisen tai realistisen kannan mukaan on järkevää sanoa maailman olevan objektiivisesti olemassa (ontologinen realismi), mutta tietoa maailmasta pidetään ihmisten tekona (epistemologinen relativismi) (Suoranta 1997, 22). Tiedon luonteen kannalta olennaista on lasten käsittäminen oman ruumiinsa ja ruumiillisten kokemustensa tietäjinä ja tulkitsijoina. Kuvauksessa lasten ruumiillisuudelle antamista merkityksistä ja ruumiillisuuden tuottamisesta päiväkodin rutiineissa on tärkeää ottaa huomioon kulloinenkin institutionaalinen ja sosiaalinen ympäristö ja olosuhteet, joissa ruumiillisuutta merkityksellistetään, toteutetaan ja tuodaan esille (esim. Turner & Wainwright

³³ Kunkin edellä esitetyn yhteiskuntateoreetikon (Foucault, Elias, Bourdieu) ajattelu sisältää vahvoja, vaikkakaan ei yhteneväisiä, konstruktionistisia elementtejä (ks. Lock & Strong 2010).

2003; Williams 2006, 12). Konstruktionistinen näkökulma mahdollistaa ruumiillisuuden eri ulottuvuuksien tarkastelun näkyvissä olevien arkikäytäntöjen ja -rutiinien tuolla puolen.

Tutkimuksessa hyödynnettyjen teoreettisten lähestymistapojen yhteensovittaminen ei ole täysin ongelmaton. Vaikka näiden lähestymistapojen taustaolettamukset ovat osittain toisistaan eriäviä, lähestymistapojen väliltä on löydettävissä yhteneväisyyksiä, jotka perustelevat niiden paikan tässä tutkimuksessa. Kuten jo edellä mainitsin Michel Foucault'n, Norbert Elias ja Pierre Bourdieun näkemykset – eroistaan huolimatta – lähtevät konstruktionistisesta ajattelusta, näkemyksestä ruumiin sekä yhteiskunnallisen ja kulttuurisen todellisuuden konstruointisuudesta (ks. esim Turner 2008). Foucault'n konstruktionismia on paikannettu konstruktionismin poststrukturalistiseen traditioon. Elias ajatukset ruumiin sosio-historiallisesta sivilisaatioprosessista edustavat niin ikään konstruktionismin näkökulmaa ja samoin kuin Bourdieun strukturalistis-konstruktionistinen käsitteistö, jolla hän pyrkii ylittämään rakenteen ja (ruumiillisen) toimijuuden dikotomian. Siksi ajattelen näiden kolmen teoreetikon ruumiillisuutta sivuavat käsitteet toisiaan täydentävinä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ehkä hieman eklektistikin tutkia, mitä edellä esitettyjen lähestymistapojen ja näkökulmien avulla lasten ruumiillisuudesta ja sen tuottamisesta päiväkotiympäristössä voidaan sanoa.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessa tarkastellaan lasten ruumiillisuutta päiväkodissa. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja käsitteellistää lasten ruumiillisuuden tuottamista ja merkityksellistymistä päiväkotiympäristössä. Tutkimusprosessin edetessä tutkimustehtävä on jäsentynyt kolmeksi kysymykseksi:

- Millaisia ovat lasten ruumiillisuuden toteutumisen ehdot, mahdollisuudet ja rajoitukset päiväkodissa, erityisesti päiväkodin tiloissa ja rutiineissa?
- Miten ruumis toimii resurssina lapsille?
- Miten lapset itse merkityksellistävät ruumiillisuutta?

Tutkimuskysymyksiin on haettu vastauksia päiväkodissa tuotetulla etnografisella aineistolla ja analyysimenetelmillä, joita kuvaan seuraavaksi.

3.2 Etnografinen tutkimusote

Tutkimukseni aineisto on koottu yhdestä päiväkodista etnografisia kenttätutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Etnografialle ei ole löydettävissä yhtä yhteistä määritelmää tai kaikenkattavia ohjeita. Etnografia on ymmärretty aineistonhankinnan metodina tai metodien yhdistelmänä tai konkreettisenä kenttätutkimusvaiheena, jonka aikana tutkija osallistuu ihmisten arkeen katsellen, kuunnellen ja kysellen. (Esim. Hammersley & Atkinson 2007.) Terminä etnografia tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista (esim. James 2001, 246).

Etnografista otetta sovelletaan, kun halutaan tehdä näkyväksi monitahoisia kulttuurisia ilmiöitä ja prosesseja, kulttuurin jaettuja merkityksiä, erilaisissa tilanteissa tapahtuvaa toimintaa sekä niiden merkityksiä yksilöille ja yhteisöille.

(Hammersley & Atkinson 2007; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7; Lange & Mierendorff 2009, 80–81; Ronkainen ym. 2014, 92.) Erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten merkitysten ja toimijoiden niille antamien tulkintojen analysoimisen lisäksi etnografisen tutkimuksen tavoitteena on pidetty tiedon tuottamista yhteiskunnan marginaalisista ryhmistä ja kulttuureista sekä itsestään selvytyksen kyseenalaistamista (esim. Delamont & Atkinson 1995; Gordon ym. 2007; Hammersley & Atkinson 2007; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014).

Etnografinen tutkimus juontaa juurensa 1800-luvun länsimaisesta antropologiasta, jossa sitä hyödynnettiin pääsääntöisesti välineenä ymmärtää ja kuvata vieraita, lännen ulkopuolisia (*heimo*)kulttuureja ja ihmisyhteisöjä (esim. Hammersley & Atkinson 2007, 1; Lange & Mierendorff 2009, 81; Thomas 2013, 84–85). Tuolloin tapana ollut tutkimusmatkailu ja kenttätyö edellyttivät, että tutkija elää tutkimansa yhteisön keskuudessa pitkiäkin aikoja pystyäkseen dokumentoimaan ja tulkitsemaan yhteisölle ominaista tapaa elää. Antropologiasta etnografia yleistyi tutkimussuuntaukseksi eri tieteenaloille. Sosiologiassa etnografista lähestymistapaa alettiin hyödyntää 1920-luvulta lähtien, kun Chicagon koulukunnan tutkijat suuntasivat tutkimuksensa oman urbaanin kulttuurinsa osa-alueisiin ja alakulttuureihin. Etnografiset lähestymistavat laajenivat 1960-luvulla Yhdysvalloista eri puolille Eurooppaa. Sitten etnografia on laajentunut yhä useampien tieteenalojen pariin kvalitatiivisia lähestymistapoja suosivana suuntauksena. (Hammersley & Atkinson 2007, 1–2.)

Etnografian epistemologinen perusta on hermeneutiikassa. Hermeneuttinen tiedontuotannon prosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien ymmärryksen välillä. Tulkinnat ovat kulttuurisidonnaisia ja rakentuvat suhteessa tutkimuksen kohteena oleviin ihmisiin ja yhteisöihin sekä tutkijan käsitykseen tiedon luonteesta. Etnografinen tutkimus perustuu (epistemologiselle) relativismille, joka mahdollistaa erilaisten tietokäsitysten yhteensovittamisen. Tulkintojaan rakentavalle tutkijalle kentältä saatava tieto ei siten ole lähtökohtaisesti oikeaa tai väärää. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 14–15.) Geertzin (1973) mukaan se, mitä kutsumme aineistoksi on itse asiassa omaa konstruktioitamme toisten ihmisten konstruktioista eli tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja.

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä prosessin pitkäkestoisuus ja pohjautuminen kenttätyölle. Kenttätyökokemus eli tutkijan viettämä aika siinä luonnollisessa ympäristössä, jossa tutkittava kohde sijaitsee, mahdollistaa ihmisten tavoittamisen heidän arkisessa toiminnassaan ja siten kulttuurin sääntöjen ja toimintatapojen oppimisen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21; Ronkainen ym. 2014, 21). Kenttäjakson aikana aineistoja kerätään monin tavoin. Etenkin osallistuvan havainnoinnin merkitystä on korostettu. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 11.) Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on läsnä tutkittaviensa arjessa. Osallistumisen aste voi vaihdella määräytyen aineistonkeruun tarpeen mukaan aktiivisesta passiivisempaan tutkijan rooliin. (Syrjälä ym. 1994, 84.) Osallistuvaan havainnointiin on tavallisesti yhdistetty etnografisen haastattelu (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 11).

Antropologi Clifford Geertz (1973) määrittelee etnografian tekemisen *tiheänä kuvauksena* kulttuurista. Tiheyden voidaan ajatella tarkoittavan tuotetun tiedon rikkautta, yksityiskohtaisuutta, kerrostuneisuutta ja vaihtelevuutta eri konteksteissa. Geertz itse kuvaa tiheän kuvauksen määritelmässään ruumiillista elettä, silmäniskua ja sen sisältämiä merkityksiä ja tutkimisen eri tapoja. ”Ohut” kuvaus tutkisi silmäniskua eleen fysiologisena deskriptiona. Vastakohtaisesti etnografisen tutkimuksen kohteena olisi elettä kulttuurisena kategoriana jäsen-tävät merkitykselliset rakenteet. Tiheä kuvaus silmäniskusta ei siten olisi vain silmäluomen tahatonta liikettä, vaan kulttuurisesti merkityksellinen käytäntö. (Ks. esim. Honkasalo 2008 5-6.) Tiheän kuvauksen avulla pyritään antamaan mahdollisimman tarkkoja ja eläviä kuvauksia tutkitusta kohteesta (Eskola & Suoranta 2014, 106–107). Nykyisin kuvauksen tiheyttä on edistetty monikenttäisyydellä ja monimenetelmällisyydellä. Ne ovat korvanneet osaltaan myös pitkien havainnointijaksojen vaatimuksia. (Honkasalo 2008, 8.)

Viime vuosina etnografista tutkimusta on hyödynnetty laajasti lapsuuden-tutkimuksessa (Jenks 2001, 71; Lange & Mierendorff 2009, 81). Jamesin (2001) mukaan etnografinen lähestymistapa tekee mahdolliseksi sen, että lapset nähdään päteviksi sosiaalisen maailmansa tulkitsijoiksi ja aktiivisiksi toimijoiksi oman lapsuutensa muodostamisessa. Etnografisten menetelmien on havaittu mahdollistavan lasten näkökulman esille tuomisen. Etnografia antaa mahdollisuuden toimijuutta tukevien ja rajoittavien käytäntöjen ja rakenteiden näkyväksi tekemiseen. (Esim. Lappalainen 2007, 67.) Etnografisia menetelmiä on pidetty erityisen käyttökelpoisina etenkin lapsuuden instituutioihin, kuten päiväkotiin suuntautuvissa tutkimuksissa (Strandell 2010, 94). Lapsuudentutkimuksen piiriin sijoitettavia päiväkotietnografisia kotimaisia väitöskirjatutkimuksia ovat tehneet muun muassa Strandell (1995), Lehtinen (2000), Lappalainen (2006), Raittila (2008), Eerola-Pennanen (2013), Paju (2013) ja Vuorisalo (2013).

Haasteellinen kysymys lasten sosiaalisten maailmojen tutkimuksessa on vieraan ja tunnetun välinen suhde (Lange & Mierendorff 2009, 81). Amanda Coffey (2005) puhuu metodologisista dualismeista tuttuuden ja vierauden, sisä- ja ulkopuolella olemisen välisestä jännitteestä. Coffeyn (2005) mukaan metodologisena haasteena on tutkittavien sosiaalisten maailmojen ja rutiinomaiseksi koettujen ympäristöjen vieraaksi tekeminen tutkijan oman kulttuurin sisällä. Pulmallisena nähdään etenkin se, että myös kaikkein tutuimpia tilanteita tulisi voida havainnoida ja tutkia. Jotta tutkija pystyisi näkemään ympäristön ja siinä tapahtuvat sosiaaliset prosessit, hänen tulisi etäännyttää itsensä itselleen tutusta ympäristöstä. (Coffey 2005, 213–215.) Etnografisella tutkimuskentällä lapsuudentutkija asettuukin ikään kuin *väliin ja rajalle*. Sirpa Lappalainen (2007) on viitannut Coffeyn (emt.) rajan metaforaan kuvatessaan varhaiskasvatuksen instituutioon paikantuvaa lasten parissa tekemäänsä etnografista kenttätöitä. Lappalaisen mukaan tutun ja vieraan välisellä rajamaalla tutkija yrittää ymmärtää ympäristöjä, jotka eivät ole tuttuja, ja samalla analyttisesti vieraannuttaa niitä sosiaalisia konteksteja, joita olettaa tuntevansa. Rajalla tutkija myös asettuu johonkin lasten ja päiväkodin aikuisten välille. (Lappalainen 2007, 65.) Kouluetnografista tutkimusta tehnyt Tarja Tolonen (2001, 46) puolestaan puhuu

etnografisesta kenttätyöstä välitilassa olemisena. Yhtenä esimerkkinä välitilassa olemisesta hän mainitsee koulun tuntuneen yhtä aikaa sekä tutulta että vieraalta. Myös Billy Ehn ja Orvar Löfgren (2010) ovat tutkineet etnografisen analyysin avulla vaikeasti tavoitettavina pidettyjä ilmiöitä, kuten odottamista, erilaisia rutiineja ja päiväunia. Heidän tarkoituksena on ollut paljastaa tavanomaisen peitossa olevat salaisuudet eli sellaiset sosiaalisen elämän osat, jotka ovat niin tuttuja, että ne ovat lähes näkymättömiä. Maritta Törrönen (1999) huomauttaa, että ei ole mahdollista tunnistaa poikkeusta, jota usein tutkimuksellisesti pidetään mielenkiintoisena, jollei tunne tavanomaista ja arkista. Arkisen katseen kautta tavanomainen ja huomaamaton nousee esiin.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen rooli. Tutkija on aktiivinen ja pyrkii tietoisesti syvään vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Tutkimus ei myöskään lähde tyhjästä, vaan tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkijan onkin tärkeää tiedostaa oma roolinsa. (Syrjälä ym. 1994, 78.)

Tutkimuskenttänä päiväkotito oli minulle entuudestaan tuttu ympäristö. Minulla on lastentarhanopettajan koulutus ja jonkin verran kokemusta päiväkodissa työskentelystä. Myös tutkimukseni päiväkotito oli minulle entuudestaan tuttu, sillä olin kerännyt sieltä tutkimusaineiston pro graduani varten. Tässä yhteydessä olin siis jo aikaisemmin lähestynyt päiväkodin arkea lasten perspektiivistä ja yrittänyt nähdä lastentarhanopettajan koulutuksen minulle tutuksi tekemää uusin silmin. Etnografinen tutkimusote mahdollisti pääsyn päiväkodin arkisiin rutiineihin. Tutkijan paikalla etäännytin itseni kasvattajan paikalta ja samalla päiväkodin aikuisten auktoriteettiasemasta. En puuttunut tilanteiden kulkuun saati ohjailut tai kommentit lasten tekemisiä. Halusin kohdata lapset tasa-arvoisena, lasten asioista ja elämästä kiinnostuneena tavallisena aikuisena ihmisenä. Toimin päiväkodin ulkopuolisena ja puolueettomana havainnoijana (ks. Strandell 1995). En ajatellut itseäni mihinkään erityiseen tutkijan rooliin (esim. Corsaro 1997; Mandell 1991). Katselemalla, kuuntelemalla, kyselemällä ja lasten minulle suomin ehdoin osallistumalla pyrin saamaan selvyyttä lasten ruumiillisuudesta osana päiväkodin arkea ja elämää.

3.3 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni kohteena oli erään keskisuomalaisen päiväkodin 5–6-vuotiaiden lasten ryhmä. Ryhmässä oli 20 lasta, joista kymmenen oli tyttöjä ja kymmenen poikia. Ryhmä oli jaettu iän mukaisesti kahteen pienempään ryhmään, joista 6-vuotiaiden ryhmä toimi esikouluryhmänä. Kuusivuotiaiden ryhmässä oli 11 lasta, viisi poikaa ja kuusi tyttöä. Osa 6-vuotiaiden ryhmän lapsista täytti seitsemän vuotta kenttäjaksoni aikana. Viisivuotiaiden ryhmä muodostui yhdeksästä lapsesta, joista viisi oli poikia ja neljä tyttöä. Molemmat ryhmät toimivat kokopäiväisenä, joskin molemmissa ryhmissä oli mukana myös osapäiväisesti hoidossa olevia lapsia. Molemmissa pienryhmissä toimi vakituisesti yksi lastentarhanopettaja. Lastenhoitaja oli ryhmien yhteinen. Lisäksi ryhmässä vieraili

lyhytaikaisemmissa työsuhteissa toimivia aikuisia, kuten sijaisia, työharjoitteluun suorittavia opiskelijoita tai työelämään tutustuvia koululaisia, työllisyysvoin palkattua henkilöstöä sekä lyhytaikaisesti muitakin aikuisia (kuten tutkija).

Tutkimuksessa hyödynnettyjen metodien tulee olla sopivia tutkimukseen osallistuville ihmisille, tutkimuksen sosiaaliselle ja kulttuuriselle kontekstille sekä esitetyille tutkimuskysymyksille. Christensen ja James (2000a, 2) esittävät, että lasten kanssa toteutetut tutkimukset eivät edellytä erilaisia tai erityisiä menetelmiä verrattuna esimerkiksi aikuisten kanssa toteutettuihin tutkimuksiin. Tosin Christensen ja James lisäävät, että joitakin tutkimustekniikoita on pidetty toisia sopivampina, kun tutkimusta tehdään lasten kanssa spesifissä tutkimuskontekstissa tai spesifistä aiheesta.

Punchin (2002) mukaan se, miten tutkija käsittää lapsuuden ja lasten aseman yhteiskunnassa vaikuttaa tutkimusmenetelmien valintaan. Punch on tunnistanut kolme erilaista lähestymistapaa lasten kanssa tehtävään tutkimukseen. Yhtäältä lapset voidaan nähdä samanlaisina kuin aikuiset ja ottaa käyttöön samat menetelmät kuin aikuisten kanssa toteutettavissa tutkimuksissa. Toisaalta lapset voidaan havaita täysin aikuisista erilaisina ja hyödyntää esimerkiksi etnografiaa (kuten osallistuvaa havainnointia) tutkittaessa lasten maailmaa. Edellisen lisäksi lapset voidaan ymmärtää muutoin samanlaisina kuin aikuiset, mutta kyvyiltään erilaisina. Tämä näkökulma on johtanut kehittämään innovatiivisia ja niin sanottuja lapsikeskeisiä menetelmiä, kuten piirroksia. (Punch 2002, 330–323.) Punchin (2002) mukaan lasten kanssa toteutetuissa tutkimuksissa toimivaa on erilaisten menetelmien ja tekniikoiden yhdistäminen. Erilaisia menetelmiä käyttämällä on mahdollista huomioida lasten erilaiset elämän kokemukset, osaamiset ja pätevyudet (Punch emt.) sekä lasten muuttuvat ja erilaiset positiot, joista käsin he puhuvat (Eldén 2012, 67). Lapsuudentutkimuksen myötä vahvistunut näkemys lasten näkökulman merkityksestä tutkimukselle on luonut tarvetta kehittää uudenlaisia keinoja tutkia lapsia ja lasten näkökulmaa (esim. Eldén 2012, 69).

Keskeisin osa aineistoa koostuu havainnoinneista sekä lasten yksilö- ja parihaastatteluista. Lisäksi aineistoon sisältyy lasten piirroksia, valokuvia ja tutkimuspäiväkirja. Tutkimuksen aineisto on tuotettu keväällä 2002 tammikuun ja toukokuun välisellä ajanjaksolla.

Havainnointiaineisto

”Aika paljon tulee tietysti kirjoitettua”; ”Paljonko on kirjoitettu? Onko koko vihko jo?”

Yllä olevat lainaukset ovat lasten minulle ohimennen osoittamia toteamuksia tilanteissa, joissa kirjasin havaintoja vihkooni. Havainnoinnit muodostivat keskeisen osan aineistostani. Toteutin havainnot jatkuvan havainnoinnin menetelmällä kynää ja paperia käyttäen. Kirjasin vihkooni näkemääni ja kuulemaani. Havainnot kattoivat lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja yhdessäoloa sekä toiminnan ja kommunikaation sekä sanallisen että sanattoman kuvailua. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi havainnoin yksittäisiä lapsia. Näin pyrin varmistamaan, että jokainen lapsi tuli mukaan havainnointiaineistooni. Gordon,

Lahelma, Tolonen ja Holland (2002) huomauttavat, että vaarana tutkimuksessa voi olla se, että tietynlaista lapsista tulee kaikkien lapsien edustajia (Gordon ym. 2002, 309). Vaikka päiväkodin aikuiset eivät olleetkaan tutkimuksen keskiössä, he ovat olennainen osa lasten arkea, ja siksi myös he kulkevat havainnoissani mukana. Havaintoihin sisältyy sekä ohjattuja että lasten vapaata toimintaa sisällä ja ulkona. Kunnioittaakseni lasten oikeutta yksityisyyteen en tehnyt havain-toja lasten wc-asioinneista tai päivälevosta. Tutkimuksessa olevat tiedot näistä perustuvat lasten kanssa käymiini haastatteluihin ja jutteluihin havaintojen ohessa.

Havainnoitavasta kohteesta olen kirjannut mahdollisimman tarkkaan ylös tilanteen, osallistujat, ajan, paikan, mitä ja miten tehdään, mistä ja miten keskustellaan (sekä sanallinen että sanaton puhe, ilmeet, eleet, asennot, liike) sekä lasten ruumiillista olemista ja olemusta. Pysin kirjaamaan lasten puhetta mahdollisimman sanatarkasti. Havaintoni sisältävät siten näkemäni lisäksi paljon kuulemaani sekä myös ilmeisiin, eleisiin, asentoihin ja liikkeisiin liittämäni ruumiillista tietoa (ks. Aromaa & Tiili 2014). Kenttätyössä voidaan painottaa kokemusperäisyyttä, jolla viitataan arjen käytäntöjen synnyttämien ruumiillisten tuntemusten ja niiden reflektoinnin keskeiseen rooliin tiedon muodostumisen prosessissa. Kentän tapahtumien havainnointi ja aistiminen sekä kyky tulkita myös sanatonta informaatiota ovat erottamaton osa etnografista tutkimusta ja liitettävissä tutkijan ruumiilliseen tietoon. (Aromaa & Tiili 2014, 259–260.) Honkasalo (2008, 8) huomauttaakin kenttätyön olevan ruumiillista työtä, jossa havaintoja tehdään kaikkia aisteja käyttämällä.

Havainnointimuistiinpanojen tallentamiseen valitsin kynä ja paperi -menetelmän videotallenteen asemasta, koska lasten mukana liikkuminen oli siten helpompaa (myös Lappalainen 2006, 27; 2007, 116). Havaintoja kirjatessani asetuin havainnoitavien lasten lähelle usein niin, että pystyin näkemään kaikkialle tilaan. Istuin lasten kanssa lattialla tai asetuin lasten tuolille, seinustalle, pöydän ääreen, penkille sekä seisoin ja kuljin lasten mukana. Toisinaan asetuin hieman sivummalle tekemään havaintojani. Välillä taas olin likempänä ja vieressä. Osallistumiseni aste havainnoidessani vaihteli tilanteen mukaan ulkopuolisesta tarkkailijasta lasten toimintoihin osallistuvaksi havainnoijaksi. Osallistuin esimerkiksi lasten pyynnöstä heidän leikkeihinsä ja peleihinsä korttien jakajana tai pisteiden laskijana tai luin pyynnöstä jotain kirjaa. Emondin (2005, 125) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkija on tavallisesti läsnä tutkittaviensa sosiaalisessa maailmassa puoliosallistuvana havainnoijana.

Kenttätyön aikana havaitsin konkreettisesti ruumiin ja ruumiillisuuden olevan läsnä kaikessa ja kaiken aikaa. Lapset esimerkiksi tuntuivat liikkuvan koko ajan, jopa paikallaan ollessaan. Miten siis tehdä havaintoja ruumiista ja ruumiillisuudesta? Pysin suuntaamaan havainnoivan katseeni ruumista ja ruumiillisuutta koskevan esiymmärrykseni mukaisesti. Kaikkea nähtyä tai kuultua oli mahdoton kirjata havaintoihin mukaan, sillä tilanteet syntyvät ja muuttuvat nopeasti. Havainnot ovat myös rajallisia. Paljon tutkimusteeman kannalta olennaista jäi varmasti huomaamatta.

Havainnointijakso ajoittui keväälle tammikuusta toukokuun loppuun. Varsinaisia havainnointipäiviä oli kaiken kaikkiaan 39, joista havainnointiaineistoa kertyi 330 litteroitua tekstisivua. Havainnot on kerätty valtaosin aamupäivisin. Havainnot ovat ajassa eteneviä episodimaisia (ks. Strandell 1995) tallennuksia, joilla on alku ja loppu ja jotka vaihtelevat kestoiltaan. Kirjoitin muistiinpanot puhtaaksi tekstitiedostoiksi tietokoneelle saman päivän aikana, jolloin muistista saattoi täydentää mukaan sellaista, mitä en ollut kirjannut ylös, samoin kuin omia tuntemuksiani. Samalla tein alustavia analyttisiä merkintöjä. Havaintojen ohessa kävin lasten kanssa monia vapaamuotoisia jutusteluja.

Tutkimusaineistossa esiintyvien lasten nimet on muutettu peitenimiksi tunnistettavuuden estämiseksi. Päiväkodin aikuiset kulkevat aineistossa nimellä "aikuinen" tai "ope". Havainnointiaineiston koodina tuloslukujen aineisto-esimerkeissä on H ja päivämäärää osoittava numerointi.

Haastatteluaineisto

Havainnoiteja syventämään ja täydentämään kävin lasten kanssa haastatteluja. Vaikka olinkin ennalta suunnitellut teema-alueet (taulukko 1), joista halusin lasten kanssa puhua, jokainen haastattelu muodostui omanlaisekseen ja painotui eri tavalla haastateltavien omien kiinnostusten mukaan. Haastattelut toteutettiin kahdessa osassa yksilö- ja parihaastatteluina. Yksi haastattelu toteutui kolmen lapsen ryhmähaastatteluna. Yksilöhaastatteluissa keskustelin lasten kanssa päiväkodissa olemiseen liittyvistä asioista kuten päiväkodin eri tiloista ja paikoista, kavereista sekä siitä, mitä he kavereiden kanssa tekevät. Parihaastatteluissa keskusteluja käytiin lasten omaan lapsikuvaan, harrastuksiin, vaatteisiin sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyvistä kysymyksistä.

TAULUKKO 1 Haastattelujen teemarungot

Haastattelujen teemarungot
Yksilöhaastattelu Kaverit päiväkodissa Tekemiset kavereiden kanssa Päiväkodin paikat: mukavat; ikävät; sisällä; ulkona, kielletyt
Pari-/ryhmähaastattelu Lasten oma lapsikuva Terveys ja hyvinvointi Harrastukset ja ruumiinkunto Pukeutumiset ja vaatteet

Yksilöhaastattelut ajoittuivat maaliskuulle ja parihaastattelut sekä ryhmähaastattelu toukokuulle. Haastattelujen ajankohtaa pyrin siirtämään mahdollisimman pitkälle havainnointijakson loppupuolelle, koska havaintojen pohjalta tarkoitukseni oli hahmottaa lasten ruumiillisuutta osana päiväkodin käytäntöjä myös siten, että pystyisin haastatteluissa hyödyntämään havainnoinneissa vastaan tulleita ruumiillisuutta koskettavia aiheita sekä tavoitta-

maan lasten ruumiillisuuteen liittyvää kielenkäyttöä. Lisäksi toivoin tulevani lasten kanssa tutuksi ei-päiväkodin aikuisena ja rakentavani luottamussuhdetta tältä pohjalta, minkä ajattelin sekä edellytyksenä että etuna ajatellen lapsilta haastatteluissa saatavaa tietoa (myös Ruusuvuori & Tiittula 2009, 41).

Haastatteluaineistoa kertyi yksilöhaastatteluista (19 kpl) 43 litteroitua sivua, parihaastatteluista (8 kpl) ja ryhmähaastattelusta (1 kpl) 98 sivua (riviväli 1). Yhteensä litteroituja haastatteluja kertyi 141 sivua. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki ryhmän lapset osallistuivat kahteen haastatteluun. Yksi lapsista ei päiväkodista poissaolojensa vuoksi osallistunut haastatteluihin lainkaan. Yksilöhaastattelut kestivät keskimäärin vartin ja parihaastatteluiden kesto vaihteli 20 minuutista reiluun puoleen tuntiin. Yhdessä haastattelussa eräs poika kysyi vajaan viiden minuutin kohdalla ”No, millons me lopetaan. Onks’ tää yhden sivun juttu?”. Haastattelu kesti loppujen lopuksi parikymmentä minuuttia eikä enempää kyselyjä haastattelun kestosta enää tullut.

Haastatteluparit ja -ryhmä muodostuivat yhtä paria lukuun ottamatta sukupuolen mukaan tyttö- tai poikapareiksi. Haastateltavat parit ja yksi ryhmä muodostuivat siten, että kysyin lapsilta tilanteissa, joissa heillä ei näyttänyt olevan kesken tai meneillään mitään, halusivatko he lähteä haastatteluun. Osa haastattelupareista muodostui niin, että kysyin yhtä lasta ja tämä kysyi itselleen kaverin tai sitten ehdotin kaveria. Suurin osa pareista muodostui kaveruusperiaatteella. Lapset tuntuivat osallistuvan haastatteluihin mielellään ja jotkut kyselevät oman vuoronsa perään tai jopa mahdollisuutta päästä uudestaan haastatteluun.

Haastattelu käytiin tiloissa, jotka olivat kulloinkin vapaana ja joissa oli rauhallista ja mahdollista viedä haastattelu loppuun ilman keskeytyksiä. Haastattelutiloina yksilöhaastatteluissa vuorottelivat päiväkodin yläkerrassa sijaitsevat kanslia ja kahvihuone. Yhden lapsen haastattelu käytiin nukkumahuoneessa eli nukkarissa. Parihaastattelut ja ryhmähaastattelu toteutettiin nukkarissa. Sekä päiväkodin yläkerran tilat että nukkarit olivat paikkoja, jonne lasten omaehtoinen pääsy oli muutoin rajattua. Haastattelupaikkoina ne mahdollistivat siten yksityisyyden. Yläkerran kanslia ja kahvihuone taas erosivat nukkarista siten, että ne olivat aikuismaisesti sisustettuja. Etenkin kansliassa oli jotain, mitä ei lasten käytössä olevista tiloista löytynyt: valkoinen sohva, jossa oli kaksi muhkeaa tyynyä. Lisäksi tilassa oli pöytä, jonka ympärillä oli tuoleja sekä johtajan työpöytä, jolla oli tietokone. Haastatteluissa istuin lasten kanssa sohvalla. Tosin haastattelun kuluessa lapset liikkuvat paljon. Yläkerran tiloissa ikkunat tuntuivat houkuttelevan luokseen ja lämpimänä päivänä avoimena olevasta ikkunasta saattoi kurkata ulos. Etenkin sohva, sen selkänöja ja kädensijat houkuttelivat lapsia liikkeeseen. Sohva tarjosi monenlaisia paikkoja ja asentoja istua, seisoa ja maata, kuten seuraavasta ilmenee.

Mette nousee sohvalla nojalla seisomaan, hyppää alas sohvalla ja kaatuu sohvalla selälleen makaamaan. Toistaa saman kierroksen pari kertaa. Vastaailee samalla kysymyksiin ja kertoo ohessa omia asioitaan. Haastattelu alkaa olla loppuillaan, mutta Mette ei haluaisi vielä lopettaa. Hyppii nojalta sohvalla ja miettii ”mitähän vielä kertoisin sinulle?” ja lopulta sanoo leveää hymyä kasvoillaan: ”Arvaa mitä saan seuraavan viikon tiistaina korviin?”. (Tpk II/Ha Mette)

Haastattelut nauhoitettiin. Ennen haastattelun alkua kerroin lapsille nauhoittavani haastattelut ja kysyin, sopiiko se tai häiritseekö nauhuri. Kukaan ei kieltänyt nauhoittamasta. Osa lapsista esitti nauhuriin liittyviä kysymyksiä, kuten ”mitä, kuuluuko tuolta sitte jotain?” Osassa haastatteluista kirjoitin myös haastattelun kulkua paperille ylös nauhurin toimintaan liittyvien hankaluuksien takia ja yksi haastattelu on kirjoitettu kokonaan käsin. Yhden poikaparin haastattelussa päädyin siirtämään nauhurin paikkaa pöydältä tuolille poikien yrittäessä puuttua nauhurin toimintaan.

Nauhoituksen ansiosta haastattelut oli mahdollista litteroida ja raportoida tarkemmin. Puheen nauhoittaminen mahdollisti sen, että pystyin kiinnittämään huomiota haastattelun aikana tapahtuvaan muuhun *oheistoimintaan*, ilmeisiin, eleisiin ja ruumiilliseen ilmaisuun kaikkineen. Esimerkiksi lapsen kertoessa lähteneistä maitohampaistaan yhtä aikaa myös suu saattoi avautua ammolleen lapsen esitellessä samalla kohtaa, josta hammas oli lähtenyt. Parihaastatteluissa etenkin lasten keskinäinen sanaton kommunikaatio ja vuorovaikutus tulivat esille. Haastatteluparit saattoivat katsoa toisiaan ja kohauttaa harteitaan tulkintani mukaan heille liian hankalan kysymyksen kohdalla tai nyökätä, pudistaa päätään tai olla hiljaa yhtä aikaa.

Haastattelun lopuksi lapsilla oli mahdollisuus kuunnella oma haastattelunsa ja osa halusi sen myös kuunnella: ”Paappas tuo päälle, nii kuullaa mitä on tullu”. Jotkut lapsista odottivat malttamattomina haastattelun loppumista, jotta pääsisivät kuuntelemaan mitä nauhuriin oli tallentunut. Osa kommentoi omaa nauhalta kuuluvaa ääntään oudoksi tai tyyliin ”Kauhee ääni mulla”.

Ruumiillisuuteen liittyvien kysymysten kysyminen lapsilta ei ollut itseltään selvää. Lähtöoletuksena on, että haastattelu voi onnistua vain, jos haastattelija ja haastateltava ymmärtävät toisiaan (Rastas 2009, 79). Siten haastatteluissa olennaisessa asemassa ovat kysytyt kysymykset, jotka ohjaavat saatavaa tietoa. Olennaista on myös tietää, mitä kysymyksiä kysyä ja miten niitä kysyä, samoin kuin mitä ja miten ei kysyä (Christensen & James 2000a, 1). Ruumis ja ruumiillisuus -sanana tai niihin viittaavien synonyymien käyttö ei tuntunut luontevalta ja lasten kanssa käymiini haastatteluihin sopivalta termiltä. Molemmat tuntuivat arkikieleen joko liian vierailta tai käsitteellisesti abstrakteilta ilmaisuilta. Miten sitten kysyä ruumiista ja ruumiillisuudesta lapsilta? Palaan Chris Shillingin (2003) ajatukseen ruumiista poissaolevana läsnä olevana ja käännyn haastattelukysymysten yhteydessä niiden teemojen hyödyntämiseen, joissa ruumis ja ruumiillisuus ovat läsnä, mutta siirrettyinä taka-alalle (ks. myös Frank 2012, 389). Maarit Alasuutari (2009, 158) huomauttaa, että lapsen vastauksista helpottaa se, jos kysymykset liitetään lapsen arkeen liittyviin toimintoihin ja rutiineihin. Jotta saavuttaa mielekäästä aineistoa, kysymysten tulee olla asiainkuuluvia ja relevantteja suhteessa lasten omaan kokemukseen ja tietämykseen. Tosin tämä ei vielä takaa sitä, että lapset antaisivat tutkimuksen kannalta mielekkäitä vastauksia. Yhtä tärkeää on myös lapsen halukkuus ja taito vastata kysymyksiin ja ilmaista asiansa. (Scott 2000, 107–108.) Ruumiiseen ja ruumiillisuuteen liittyvien teemojen ja kysymysten sanoittaminen ja sitominen lasten arkeen ja elämään päiväkodissa, päiväkodin käytäntöihin ja toimintaan, lasten

keskinäisiin suhteisiin sekä konkreettisesti lasta lähelle ja ”iholle” tuleviin teemoihin sekä lasten käyttämään kieleen sopivaksi lieventää kynnystä vastaamiseen.

Samoin kuin havaintojen yhteydessä, haastatteluaineistoa litteroidessani huomasin huomaamattani ohittaneeni lasten spontaanisti esille ottamia asioita, joihin olisi voinut pysähtyä ja joita olisi ollut tutkimuksen kannalta hyvä tarkentaa. Toisinaan taas vaikutti, että olin tarttunut tutkimuksen teeman kannalta epäolennaisiin lasten spontaanisti esille nostamiin asioihin, joista osa kuitenkin loppujen lopuksi tuotti tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa. Toki kaikkiin spontaanisti syntyviin juonteisiin ei ole mahdollista, taloudellista eikä tarkoituksenmukaista lähteä mukaan. Helavirta (2007) muun muassa kirjoittaa, että lasten haastatteluissa kysymisen taitoa koettelee lasten tapa tuottaa puhetta rönsyillen ja yllättäen asiasta toiseen siirtyen. Seuraava haastatteluote kuvaa yhtä spontaanisti lähtevää haastattelureittiä, jossa loppujen lopuksi päädyttiin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon pariin.

- Silja.* Aikaisemmin olimme puhuneet Siljan kaverista päiväkodissa ja alla oleva haastatteluote seurasi jatkona sille.
- AK: ”No mitä te teette yhdessä, minkälaisia asioita?”
- Silja: ”No leikitään roolivaatteilla ja joskus pujotetaan helmiä ja hörskytetään ja...”
- AK: ”Mitä se tarkoittaa?”
- Silja: ”Pölötetään tyhjää.”
- AK: ”Pölötätte tyhjää... minkälaista on tyhjää pölöttäminen?”
- Silja: ”No jotain vaikka semmosta, että no... puhuu ihan hassuja ja vaikka sillee, että sanoo ”höh höh höh kissa hyppäs saunan lauteille” nii sit toinen sanoo, et ”ai jaa” nii sit sanoo ”eipä hypännykään... se hyppäs kuuseen”... et jotain tämmöstä.
- AK: ”Ahaa. Se on tyhjän pölöttämistä.”
- Silja: ”Nii.”
- AK: ”Millon te pölötätte tyhjää... minkälaisissa tilanteissa?”
- Silja: ”Ku pitää pukee päälle ja lähtee ulos ja sitte ku tota lauluhetkellä josku, ku Mette rupee pölöttämään... mut me kaikki kato istutaan vielä samalla penkillä... minä ja Ninni ja Mette... mutta Noora istuu siellä väärällä, toisella penkillä.”
- AK: ”Yymm. Miten teillä muuten se istumajärjestys on laitettu niihin penkkeihin, oletteko te ite saaneet valita?” (Ha 0415)

Siljan vastaus ”hörskyttämisestä” johtaa keskusteluun päiväkodin ruumiillisista käytännöistä ja lasten toimintaan niissä. Edelleen Siljan vastaus johtaa kokonaan uuteen avaukseen istumajärjestyksestä, sen muotoutumisesta ja yhden lapsen näkemykseen ja tuntoihin osana kyseistä järjestystä. Spontaani sivureitti tuotti siten olennaista tietoa lasten ruumiillisuuteen liittyvästä tematiikasta ja järjestyksestä päiväkodissa lasten paikalta käsin.

Haastattelutilanteissa on läsnä myös lapsen ja aikuisen välinen valtaero. Lapsen ja aikuisen välisen epätasa-arvon voi ymmärtää lähtökohtana, josta lapsi puhuu aikuiselle haastattelutilanteessa (Alasuutari 2009, 152). Haastattelututkimusta voi jo lähtökohtaisesti pitää epätasa-arvoisena tilanteena tutkijan ohjatessa viime kädessä haastattelun kulkua. Näin ollen valta-asetelma ei yk-

sinomaan palaudu sukupolvieroille tai haastateltavan ja haastattelijan väliseen ikäeroon. (Helavirta 2007, 631.)

Parihaastattelu Mette & Lassi. Lassi alkaa haastattelussa puhua Meten puheen päälle niin, että Mette ei saa vastatuksi omaa asiaansa loppuun ja huomauttaa: "Lassi ei anna mun puhua loppuun". Lopulta Lassi ryhtyy myös fyysisesti vallattomaksi ja huomautan asiasta: "Nyt kuule Lassi... mä en hirveen mielelläni komentais teitä, koska se ei oikeen kuulu mun toimenkuvaan..." Johon Lassi vastaa: "Kyllä kuuluu, kyllä kuuluu... se on sun toimenkuva hähähähähäh..."

Vaikka edellä olevassa otteessa nimeän Lassin kommenttini kohteeksi, kommentti suuntautuu myös Metelle muotoillessani asiiani "[...] *mä en hirveen mielelläni komentais teitä [...]*". Ehkä näin muotoilemallani ilmaisulla ja suuntaamalla huomautukseni molemmille lapsille olen pyrkinyt tiedostamattomasti lieventämään aikuisen valta-asemaani lasten komentamiseen. Huomautuksessani Lassille heijastuu siis aikuisen ylivalta ja kontrolli suhteessa lapseen. Tämä tulee esille myös Lassin vastakomentissa, josta komentaminen on tulkittavissa osana aikuisten toimenkuvaa. Haastattelutilanteet ovat kaikinpuolisesti vuorovaiikutuksellisia tilanteita, joissa haastattelija ja haastateltavat tuottavat keskustelun sisältöjä. Tutkimus- ja haastattelutilanne, tutkijan aikaisempi tietämys sekä tulkinat ja näkemykset tutkimastaan aiheesta, aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde sekä haastattelussa käytetty kieli muokkaavat haastattelutilanteen vuorovaikutusta ja siten myös lasten näkökulman esille tuomista. (Alasuutari 2009.) Jälkikäteen voi todeta, että olisi ollut paikallaan pohtia enemmänkin sitä, mitä kysymyksiä kysyä yksilöhaastatteluissa ja mitä pareissa sekä ehkä vielä miettiä myös pareja.

Lapset pohtivat myös omia vastauksiaan suhteessa toistensa vastauksiin. Esimerkiksi Siljan ja Nooran haastattelussa Silja toteaa oman vuoronsa kohdalla: "Nooralla on vastauksia, mulla ei ku en mä tiä...". Toisaalta taas osassa parihaastatteluja ja ryhmähaastattelussa (kolme tyttöä) lasten keskinäinen vuorovaikutus ja keskustelunomainen jutustelu paljastuivat merkittäväksi tutkimustietoa tuottavaksi lähteeksi. Seuraavassa haastatteluotteessa tulee esille se, miten yhden lapsen alussa vaikealta tuntuva vastaaminen "Mä en enää muista" saa apua toisten antamista vastauksista. Ryhmähaastattelussa vastaaminen helpottui toisten antamien vastausten myötä (esim. Graue & Walsh 1998, 114) ja yhteisten, joskin erilaista kokemusta ja tietämystä sisältävien vastausten myötä aiheeseen syntyi myös yhteistä ajatusta.

- AK: "No miltä se on tuntunut, kun ootte olleet kipeenä?"
 Emma: "Mä en enää muista."
 Veera: "Musta on hauskaa, ku saa kattoo Muumia sillon..."
 Emma: "Mun mielestä kipeenä ei oo kiva olla... kuumeessa ainakaa."
 Veera: "Ei mustakaa."
 Emma: "Sillo on kivaa ku saa olla kotona."
 Veera: "Musta kipeenä on se kivaa, ku saa olla kotona ja kattoo videoo."
 Emma: "Paitsi oikeesti ei ees saisi paljoa kattoo mitään telkkarii."
 Veera: "Mä saan kattoo."

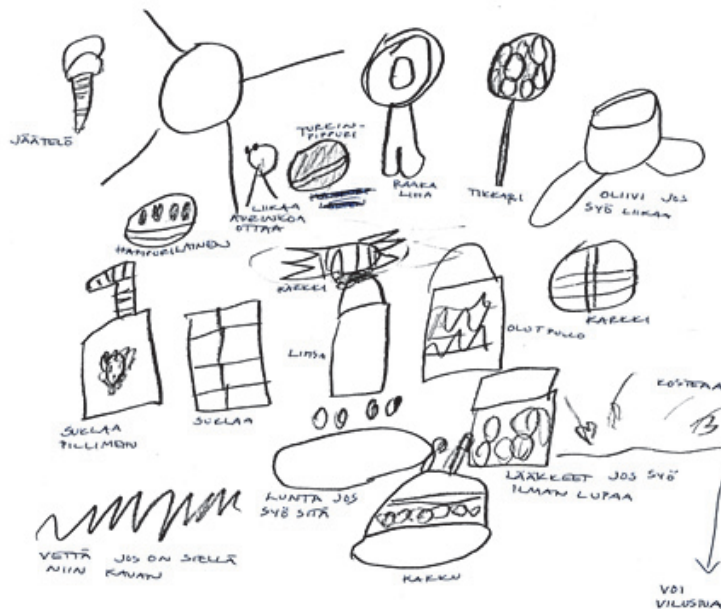
- Anni: "Kerran ku mä olin oksennustaudissa, nii mä jouduin olee kolme päivää sohvalla."
- AK: "Miltä susta tuntu se?"
- Anni: "Keskimmäisellä kerralla alko tuntuu paremmalta."
- Veera: "Hei mul on asiaa."
- AK: "Joo."
- Veera: "Niin mitäs se oli... kerran ku mä olin kipee, nii mä halusin ite mennä nukkumaan."
- AK: "Yhym... kukaan ei sanonu sulle..."
- Veera: "...mua väsytti nii..."
- AK: "Mitä muuta te teette, ku nukutte ja katotte videoita, kun ootten kipeenä?"
- Emma: "Mä vaan makoilin ja juon vettä."
- AK: "Kerran mä jouduin... kerran, kun mä halusin pitsaa, nii vanhemmat joutu tuomaan mulle... ne luuli, että multa tulis oksennus heti, jos mä menisin pois peiton alta."
- Veera viittaa.
- AK: "Mitä Veera?"
- Veera: "Että... ni ku mä oon kipee, nii mä jospus syön sipsiä ja limsaa."
- AK: "Saatteko te silloin herkkuja?"
- Emma: "Saa karkkia, kun kerran olin kuumeessa, ni sain karkkiä."
- Veera: "Ja siis keltasta jaffaa."
- Anni: "Silloin ku mä olin kipee, ni sillo eka päivänä ni mä sain kuitekii karkkia."
- Veera: "Jaffaa... jaffa on hyvää, nii ja arvaa miks nii mä syön niitä sipsejä?"
- AK: "No?"
- Veera: "Ku siinä on suolaa."
- Anni: "Suolanen parantaa."
- AK: "Ymmm."
- Veera: "Ja kun lääkäri sanoi, että pitää syödä niitä."
- AK: "Joo'o."
- Anni: "Pikkusisko ei tykkää niistä sipseistä... niistä juustoraksuista, ku se on allerginen niille."
- Veera: "En mäkään tykkää."
- Emma: "Ne on hyvää ne."
- Anni: "Mä oon syöny semmosen makkaran muotosen."
- Veera: "Ne ei oo hyviä."
- Emma: "Se haisee tosi pahalle."
- Veera: "Nii ne haisee."
- Emma: "Nii ne kikkurakäkkyrät."
- Veera: "Jep, niistä mä en tykkää."
- Emma: "Minä tykkään... ne on juustonaksuja semmosia."
- Anni: "Pikkusisko ei syö kyllä juustonaksuja."
- AK-Anni: "Tykkäätkö sinä?"
- Anni: "Tykkään, mä oon syöny paljo raksuja." (Ha 0527)

Haastattelun kulku etenee tyttöjen tietämyksen ja kokemusten vaihdon myötä. Haastatteluotteesta käy ilmi, miten yhteisen keskustelun myötä esille nousee erilaisia, joskin hyvin yhteneviä kokemuksia ja tietoja sekä lasten kyky tarkastella puheena olevaa aihetta eri puolilta. Tutkijan tehtäväksi jää tarkentavien kysymysten esittäminen sekä kuuntelijan paikalle asettuminen. Haastatteluaineiston koodina tuloslukujen aineistoesimerkeissä on Ha ja päivämäärää osoittava numerointi.

Lasten piirroksat

Täydentäväksi aineistoksi havainnoinnin ja haastattelujen rinnalle keräsin lasten piirroksia. Lasten piirrosten hyödyntäminen tutkimusaineistona liittyi tutkimuksen käynnistymiseen osana Terveys, hyvinvointi ja lasten toimijuus-tutkimushanketta³⁴, jonka tavoitteena oli osaltaan tuottaa tietoa lasten terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen työhön. Lisäksi piirrostehtävän käyttämiseen innosti tutkimuksen tavoite kehittää metodisia välineitä, joiden avulla lapset saadaan osallistumaan tiedon tuottamiseen. Visuaalisia menetelmiä, kuten piirtämistä on pidetty innovatiivisena ja etenkin lapsille sopivana menetelmänä (esim. Christensen & James 2000b; Fargas-Malet ym. 2010; Punch 2002). Piirrostehtävällä oli tarkoitus saada tietoa siitä, millaisia asioita lapset liittävät terveyseen ja epäterveyseen; millaisista asioista terve ja epäterve lasten piirroksissa koostuu. Pyysin ryhmän aikuisia antamaan piirrostehtävän lapsille päivärytmiin sopivana hetkenä. Tehtävä oli kaksiosainen. Ensimmäisessä osiossa lapsia pyydettiin piirtämään asioita, jotka kuvaavat terveyttä. Terveyttä kuvaavia piirroksia tuli 16 kappaletta (tytöt 9 kpl ja pojat 7 kpl). Toisessa osiossa lapsia pyydettiin piirtämään asioita, jotka kuvaavat epäterveyttä. Epäterveyttä kuvaavia piirroksia sain 11 kappaletta (tytöt 5 kpl ja pojat 6 kpl). Tehtävänannossa painotin sanojen terveyttä ja epäterveyttä käyttöä, koska sanat terveellinen ja epäterveellinen viittaavat helpommin ruokaan. Tavoitteena oli saada tietoa lasten näkemyksistä terveyteen ja epäterveyteen laajemmin. Ryhmän aikuiset pyysivät lapsia kertomaan piirtämistään kuvista ja kirjasivat lasten kuvaukset piirrokseseen. Seuraavassa (kuva 1) on esimerkki aikuisen kirjaamista selitteistä epäterveyttä kuvaavaan piirrokseseen.

³⁴ Terveys, hyvinvointi ja lasten toimijuus -tutkimushanke oli osa Suomen Akatemian rahoittamaa Terveyden edistämisen tutkimusohjelmaa. TERVE -ohjelman kontekstissa lasten ruumiillisuuden analyysin tarkoituksena oli tuottaa tietoa lasten terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä koskevaan työhön.



KUVA 1 Aikuisen kirjaamat selitteet piirroksen epäterveellisyyttä kuvaavissa asioissa

Saman pöydän ääressä piirtäminen mahdollisti lasten keskinäisen fyysisen läheisyyden ja lasten oli mahdollista nähdä, mitä toiset paperille piirsivät. Lasten piirtämät asiat terveyttä ja epäterveyttä kuvaavista asioista olivat sisällöltään varsin yhteneviä. Tämä osaltaan viittaa aiheen yhteiseen työstämiseen ja siten terveen ja epäterveen sosiaaliseen rakentumiseen lasten keskuudessa (ks. Fargas-Malet ym. 2010, 183). Piirrosten voikin tulkita edustavan lasten ajatuksia ryhmänä (Punch 2002, 332). Ryhmän aikuisten mukaan jotkut lapsista olivat kokeneet tehtävän vaikeaksi. Samoin kuin ryhmähaastattelun yhteydessä, jossa toisten antamat vastaukset helpottivat yksittäisen lapsen vastaamista, myös piirtämisen yhteydessä toisten töiden näkeminen voi virittää omia ajatuksia työstää tehtävää. Osa ryhmän lapsista ei kuitenkaan ajallisista tai muista syistä osallistunut piirtämistehtävään. Vaikka piirtämistä pidetään lapsille ominaisena toimintana, se ei ole kaikille lapsille omin asia ja tekemisen muoto. Lisäksi lapset ovat hienomotorisilta taidoiltaan erilaisia piirtäjiä. (Fargas-Malet ym. 2010, 183.)

Piirtäminen itsessään ei edellytä oikeaa tai väärää vastausta (Christensen & James 2000b, 168). Toisaalta lapset voivat olettaa, että aikuinen odottaa heiltä tietynlaista tietoa ja oikeaa vastausta esitettyyn kysymykseen (Punch 2002, 328). Esimerkiksi Emma, joka oli piirtänyt sekä epäterveyttä että terveyttä kuvaavia asioita hyvin yksityiskohtaisesti (kuva 2) kysyi haastattelussa: "Missä sulla on ne meidän terveelliset ja epäterveelliset piirustukset?" Vastasin niiden olevan minulla kansiossa työpaikallani. Emma: "Ootko sä kattonu ne mun kaikki, mulla oli kauheesti?" Kerroin katsoneeni kaikkien piirrokset, johon Emmen kysymys: "Oliko mulla oikein?" Nyökkäsin vastaukseksi.



KUVA 2 Emmen piirros asioista, jotka kuvaavat terveyttä

Vaikka piirtämistä voikin pitää suhteellisen uutena menetelmänä sosiaalitutkimuksessa, sillä on pitkä historia terapeutisessa keskustelussa ja käytännössä (Eldén 2012, 68). Lasten piirroksia on paljolti hyödynnetty diagnostisessa tai terapeutisessa tarkoituksessa psykologiassa ja psykoanalyysissa (ks. Guillemín 2004, 273; myös Diem-Wille 2004, 119) sekä mitattaessa lasten kehityksellistä tai älyllistä kypsyä (Pridmore & Bendelow 1995, 474). Lasten on ymmärretty ilmaisevan itseään piirrosten välityksellä ja piirrosten on ajateltu heijastavan lapsen sisäistä maailmaa ja tunteita (Malchiodi 1998, 1). Näkökulmassa on korostunut aikuisen tutkijan ymmärrys ja tulkinta lapsen piirroksista (Pridmore & Bendelow 1995, 473). Innovatiivisten ja lapsilähtöisempien tutkimusmenetelmien kehittymisen myötä näkökulmassa on tapahtunut muutos (emt.). Piirroksia on hyödynnetty tarjoamalla lapsille mahdollisuus ilmaista omia käsityksiään ja kokemuksiaan (Fargas-Malet ym. 2010, 183) ja itse kertoa mitä piirros kuvaa (Pridmore & Bendelow 1995, 473). Piirtämisen on nähty mahdollistavan myös niiden henkilöiden osallistuminen, jotka eivät itse osaa tai täysin pysty artikuloiimaan näkemyksiään ja kokemuksiaan sanallisesti tai kirjallisesti (Guillemín 2004, 274; Prosser 2011, 490).

Kaiken kaikkiaan piirrostehtävä puoltaa paikkaansa tässä tutkimuksessa. Se tuotti runsaasti sellaista tietoa lasten terveeseen ja epäterveen liittämistä asioista ja tietämyksestä, jota en olisi saanut muilla keinoin. Lisäksi tehtävä oli lapsille mieluista.

Valokuvat ja tutkimuspäiväkirja

Kenttätutkimuksen aikana otin valokuvia päiväkodin eri tiloista sekä fyysisestä ja materiaalisesta ympäristöstä, yksittäisistä lapsista ja lapsista keskinäisissä aktiviteeteissaan. Valokuvat toimivat lähinnä osana tutkimuspäiväkirjaani, oman työni ja muistini tukena eikä niitä ole analysoitu. *Tutkimuspäiväkirjaan* olen kirjannut muun muassa tunnelmiani ja rooliani tutkijana lasten joukossa sekä lasten tutkijan ruumiiseen kohdistamia huomioita ja arvioita. Kenttäjakson alussa päädyin pitämään erillistä tutkimuspäiväkirjaa, mutta jakson edetessä tutkimuspäiväkirjan pitäminen havainnointimuistiinpanojen rinnalla tuntui työläältä ja päädyin kirjaamaan sekä havaintoni että omat ajatukseni ja tunnel-

mani samoihin kansiin. Asiakokonaisuuksien erottamiseksi toisistaan käytin erilaista fonttia tai kursiiivia. Tutkimuspäiväkirjaan olen kirjannut asioita epä-säännöllisemmin. Tuloslukujen aineistoesimerkeissä viittaa tutkimuspäiväkirjaan koodilla Tpk.

3.4 Tutkimusaineiston analyysi

Kvalitatiivisen tutkimuksen haasteena pidetään yleisesti aineiston analyysia (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9). Etenkin etnografiselle tutkimukselle on ominaista, että aineiston tuottaminen, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin ja tapahtuvat osittain päällekkäin (Lappalainen 2007, 13; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12).

Analyysiprosessissa hyödynnän abduktiivisen tieteellisen päättelyn loogiikkaa. Laadullisessa analyysissä abduktio asettuu induktion ja deduktion³⁵ välimaastoon (ks. esim. Silverman 2008, 250). Patton (2002) määrittelee abduktion induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn yhdistelmäksi. Abduktiivisessa päättelyssä aineistoa ei lähestytä puhtaasti deduktiivisesti (teorialähtöisesti), sillä ennalta kehitetyt deduktiiviset mallit mukautuvat harvoin koottuun empiriseen aineistoon. Aineistoa ei tarkastella myöskään puhtaasti induktiivisesti (aineistolähtöisesti), kuten antaen ”aineiston faktojen puhua puolestaan”. Faktat eivät puhu puolestaan, vaan tutkijan on ne tulkittava. (Patton 2002, 470.)

Abduktiivisen päättelyn lähtökohta on empiirisessä aineistossa. Abduktio lähtee liikkeelle empiriasta ilman esiolettamuksia ja ilman teorioita. Se ei kuitenkaan kiellä teorian olemassaoloa analyysin taustalla, inspiraation ja ideoiden lähteenä. Abduktio käsittää tosiasioiden tarkastelun ja niitä selittävän teorian keksimisen. Abduktio hakee teoriaa. Abduktiivisessa ajattelussa keskeistä on johtoajatus. Tutkijalla on oltava selkeä johtoajatus ja hänen on hallittava tutkimansa aihealue, jotta voi käyttää mielikuvia apunaan. Abduktiivisen päättelyn ideana on, että tutkijan kiinnostus kohdistuu joihinkin tärkeäksi oletettuihin seikkoihin. Päättelyn taustaksi saadaan jostain johtolanka, jonka antamien viitteiden mukaan edetään. Johtolanka on tutkijan itsensä valittavissa. Terminä abduktio tarkoittaa kaappaamista. Tutkija voi siis ”kaapata” jonkin hyvältä näyttävän ilmiötä kuvaavan käsitteen ja ryhtyä tarkastelemaan, josko sillä olisi

³⁵ Induktiiviseen analyysiin sisältyy teemojen ja kategorioiden löytäminen empiirisestä aineistosta. Löydökset ilmaantuvat aineistosta analyytikon vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Deduktiivinen analyysi sen sijaan perustuu aineiston analyysiin olemassa olevan viitekehyksen mukaisesti. Kvalitatiivinen analyysi on tavallisesti alkuvaiheessaan induktiivista, kun aineistosta koodataan mahdollisia kategorioita ja teemoja. Loppuvaiheessaan analyysi voi olla deduktiivista. (Patton 2002, 454.) Induktiivinen, deduktiivinen ja abduktiivinen päättely eivät anna välineitä aineiston analyysille, vaan ovat metodineutraaleja keinoja yhdistellä ja generoida ideoita (Reichertz 2014, 123).

merkitystä kokonaispäättelyn kannalta. (Anttila 2005, 118–120; ks myös Grönfors 2008.)

Abduktiivinen päättely tulee mielestäni lähelle sitä, mistä Jackson ja Mazzei (2012) puhuvat kvalitatiivisessa tutkimuksessa *”teorian kanssa ajatteluna”* (thinking with theory). Teoriaa käytetään ajattelun välineenä joko hyödyntämällä teoriaa ajateltaessa aineistoa tai hyödyntämällä aineistoa ajateltaessa teoriaa. Kyse on prosessista, jossa samaan aikaan tapahtuu aineiston lukemista ja teorian ajattelua. (Jackson & Mazzei 2012, vii ja 4.) Sen sijaan, että aineistoa lähestyttäisiin etsimällä tiettyä mallia tai teemaa, aineistoa lähestytään erityisten käsitteiden pohjalta sommitelluilla analyttisillä kysymyksillä, joita liitetään aineistoon ja jälleen takaisin teoriaan. (Jackson & Mazzei 2013, 265.) Oma tutkimuksellinen otteeni asettuu lähelle Jacksonin ja Mazzein (2012; 2013) kuvaamaa tapaa ajatella aineistoa teorian kanssa. Tutkimuksen teoreettisten näkökulmien ja niistä juontuvien ruumiillisuutta tarkentavien käsitteiden tehtävänä on toimia ajatteluni apuvälineenä, ei niinkään tutkimusta ohjaavana ja rajaavana kehikkona.

Laadullisille aineistoille on olemassa useita analyysitapoja (Eskola & Suoranta 2014, 161). Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisen tuottamien johtolankojen ja vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä arvoituksen ratkaisemista varten. (Alasuutari 2011, 38–48.) Pattonin (2002) mukaan laadullisen aineiston analyysin ensimmäisenä askeleena on kehittää helposti käsiteltävä luokittelu- tai koodaussysteemi, joka ehkäisee aineiston epäjärjestyksen ja kaaoksen. Esimerkiksi sisällönanalyysin vaiheiksi Patton listaa tunnistamisen, koodaamisen, kategorioimisen, luokittelun ja nimeämisen. Koodaamalla aineistosta merkitään esimerkiksi alleviivaamalla merkityksellisiä osioita sekä tehdään aineiston alustavaa luokittelua ja järjestelyä, haetaan analyysin ydinsisältöä tai johtoajatusta. (Patton 2002, 463.) Jackson ja Mazzei (2012, vii) puolestaan toteavat, että laadullisen aineiston mekaaninen koodaaminen, teemoittelu ja raportointi estävät aineiston tiheän ja monikerroksisen käsittelyn, kun taas aineiston ajattelu teorian kanssa ja teoreettisista käsitteistä muotoutuneiden analyttisten kysymysten pohjalta lisää tietoa.

Omassa analyysissäni olen hyödyntänyt kaikkia edellä mainittuja tapoja. Kaikkineen aineiston analyysi ja teoria ovat kulkeneet käsikkäin koko prosessin ajan. Aineiston ja teorian välisessä vuoropuhelussa teoreettiset näkökulmat ovat antaneet ajattelun välineitä tutkimuksen empiriseen tarkasteluun samalla jättäen tilaa myös aineistosta lähteville määrityksille ja johtoajatuksille. Analyysiprosessia on siis leimannut liikkuminen edestakaisin teorian ja empirian välillä. Olen työstänyt aineistojani eri analyysitapoja yhdistellen, ja analyysi perustuu eri aineistojeni rinnakkaiseen luentaan.

Laadullisen analyysin perusmuodoksi on mainittu laadullinen sisällönanalyysi, josta aineistojen luokittelu useimmiten alkaa ja eriytyy tietyn menetelmän mukaiseksi (Ronkainen ym. 2014, 100). Visuaalisen aineiston laadullista sisällönanalyysia (ks. esim. Pauwels 2011) olen hyödyntänyt etenkin piirrosai-

neiston analyysissa. Lisäksi olen käyttänyt semantiikan metodeja suhteuttaesani lasten puheesta löytyviä merkityksiä toimintaan ja käytäntöön. Semantiikkaa olen hyödyntänyt lähinnä tulkitsemalla metaforia, esimerkiksi harmittavan ruumiin analyysissa (luku 7.1.3). Lakoff ja Johnson (1999, 36) ovat todenneet inhimillisten käsitteiden perustuvan ihmisen ruumiillisuuteen, kuten ruumiin muotoon, toimintaan tai asentoon liittyviin tuntemuksiin ja ilmaisuihin sekä ruumiin käsittämiseen metaforisesti spatiaalisten käsitteiden välityksellä, esimerkiksi säiliönä.

Tutkimusaineiston *analyysin* aloitin aineiston keräämisen yhteydessä litteroidessani kenttämuistiinpanoja. Pyrin litteroimaan havainnointimuistiinpanoni saman päivän aikana havainnoinnin jälkeen. Litteroin sekä havainnoinnit että nauhoitetut haastatteluaineistot kokonaisuudessaan. Haastattelut litteroin sanatarkasti jättäen kuitenkin huomiotta erilaiset tauotukset ja katkokset haastattelupuheenvuoroissa. Kovin yksityiskohtaista litterointia ei pidetä tarpeellisenä silloin, kun kiinnostus kohdistuu esimerkiksi haastattelussa esiin tuleviin asiasisältöihin. Litteroinnin tarkkuus määrittyy tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella. (Ruusuvoori 2010, 424–425.)

Litteroinnin yhteydessä tein alustavia koodausmerkintöjä ja aloin muodostaa kuvaa siitä, mitä aineistossa on liittyen lasten ruumiillisuuteen päiväkodin institutionaalisella kentällä. Samanaikaisesti tutustuin ruumista ja ruumiillisuutta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Aineiston lukuani suuntasi monitieteisen lapsuudentutkimuksen ja ruumiillisuuden yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tarjoamat näkökulmat sekä tutkimustehtäväni tulkita lasten ruumiillisuutta päiväkodissa lasten paikalta käsin ja lasten ruumiillisuudelle antamien merkitysten valossa. Olen pysynyt koko analyysiprosessin ajan kiinni alkupe- räisestä litteroimassani aineistossa. Osa aineistosta on toiminut lähinnä tausta- aineistona (valokuvat).

Seuraavaksi kuvaan aineistokohtaisesti analyysin etenemisen. Lopullisessa työssä eri aineistot limittyvät toisiinsa ja tutkimuksen kulkuun aineisto- otteina. Aineisto-otteita on mukana runsaasti ja niistä lukija voi seurata tulkin- tani muodostumista.

Havainnointiaineiston analyysi

Kenttäjakson päätyttyä luin puhtaaksi litteroimiani havainnointimuistiinpanoja läpi moneen kertaan. Tein koodausmerkintöjä aineistoon. Erottelin aineistosta ruumiillisuuteen liittyviä osia ja jaksoja esiymmärrykseni pohjalta. Huomasin yllätyksekseni koodanneeni lähes kaiken jollain tavalla ruumiillisuuteen liitty- väksi tai ruumiillisuutta määritteleväksi. Yhtäältä olin tyytyväinen siitä, että minulla tuntui olevan riittävästi aineistoa käytettävissä, toisaalta en enää tien- nyt mitä aineistolle tekisin. Kaikkea en voisi ottaa käsittelyyn. Olin halunnut lähteä liikkeelle empiriasta ilman esiolettamuksia. Tämä myös siksi, että ruu- miin ja ruumiillisuuden käsitteellistäminen tuntui tuolloin 2000-luvun alussa (jos on edelleenkin) varsin haasteelliselta, ja etenkin lasten ruumiillisuutta käsit- televä aikaisempi sosiologinen tutkimus oli minimaalista. Lisäksi lähestymista- voissa ruumiiseen oli suuria eroja niin tieteenalojen välillä kuin sisälläkin. Pää-

dyin lukemaan aineistoani yhä uudelleen ja uudelleen. Samanaikaisesti jatkoin tutkimuskirjallisuuden lukemista hakien sieltä ideoita ja ajattelulleni analyttisiä apuvälineitä. Jatkoin vuoropuhelua aineistoni, tutkimuskirjallisuuden ja tutkimustehtäväni välillä.

Analyysin alussa aineiston haltuunottoa suuntasi se, että tutkimukseni oli käynnistynyt osana Suomen Akatemian Terveysten edistämisen tutkimusohjelmaan kuulunutta osa-ohjelmaa 'Terveys, hyvinvointi ja lasten toimijuus'. Siksi tarkastelukulmani aineistoon oli lasten terveyden ja hyvinvoinnin sitominen ruumiillisuuteen. Luin aineistoa läpi terveyslasi päässäni ja koodasin kaikki lasten terveyteen ja hyvinvointiin liittämäni osiot. Tämän koodauksen pohjalta havahduin huomaamaan, että etenkin lasten puheessa tuli esille asioita ja ilmiöitä, jotka tutkijana liitin ruumiillisuuteen. Esimerkiksi seuraava aineisto-ote kuvaa yhden aamupiirin aikana virinneitä keskustelunavauksia, jotka kattavat monia ruumiillisuutta koskettavia aihealueita, kuten sukupuolen, fyysisen voimakkuuden, sairastumisen, kipeänä olon, kuoleman, alastomuuden, lasten ja opettajan sen hetkisen fyysisen olotilan, riittävän unenmäärän ja ruuan. Havainto-otteessa olevat alleviivaukset ja lihavoinnit ovat analyysiin liittyviä koodausmerkintöjä.

Aamupiiri on asetettu ikkunan eteen. Aamupiirissä Ninni, Arttu ja Anni istuvat eturivillä, Aaro, Mette, Tiitus, Noora ja Emma istuvat takarivillä. (Poissa Silja, Lassi ja Iivari). Ope on lasten edessä ja soittaa musiikkia. Tarkoitus on löytää sopivaa musiikkia suunnitteilla olevaan sirkusesitykseen ja siinä esiintyville eri hahmoille. Lapset käyvät keskustelua **voimasta** ja siitä, voisiko **tyttö olla voimamiehenä**. Tiitus kritisoi ajatusta, johon OPE toteaa, että "voi **nainenkin olla voimakas**". Tiitus: "Meille pojille se ei sovi, jos on, niin mä en esiinny."

Mette viittaa.

OPE: "Mitä Mette?"

Mette: "Mulla oli viime yönä **kuumetta**."

OPE: "Ai jaa."

Keskustelu musiikin sopivuudesta jatkuu edelleen.

Anni viittaa.

OPE: "No mikäs Annilla on?"

Anni: "Mun äiti oli viime keskiviikkona **kipeä...** sillä oli **kuumetta**."

Mette: "Mulla oli viime yönä **kuumetta**."

Anni: "Mulla oli eilen **kurkku kipee...**"

OPE vaihtaa uuden cd:n soittimeen ja näyttää levyn kantta lapsille. Lapsilta pääsee naurun pyrskähdyksiä. Kannessa on **alaston kuva**, johon OPE kommentoi, ettei alastomuudessa ole mitään kummallista tai naurettavaa.

Aaro liikehtii paikallaan, pyörittelee päätään ja silmiään, ilveilee ja naureskelee.

OPE tiedustelee onko Aaro **väsynyt** ja miten paljon on **nukkunut** viime yönä.

Tiitus: "Viis tuntia olis pitänyt **nukkua**, jos ois nukkunu yhestä kuuteen."

Noora nousee paikaltaan ja menee OPE:n luo. Kuiskaa jotain.

OPE paljastaa Nooran kertoneen pappansa koirasta, joka oli purrut hihnansa poikki ja **juossut auton alle [kuollut/Huom. AK]**. Asiaa pahoitellaan.

OPE laittaa musiikin pois ja pyytää kaikkia nousemaan seisomaan.

Vuorossa aamuvenyttelyä.

Ensin pohkeen venytystä kymmeneen laskien ja sitten jalan ravistelu. Sitten toinen jalka.

Anni: "Ai, ai mun **kantapäähän koski**."

Seuraavaksi jalat hieman haralleen, polvet suorana ja kädet lattiaan.

OPE: "Kenellä yltää kädet lattiaan?"

Meten jalat luisuvat sivuille ja hän putoaa pyllylleen.

Mette: "Ei yltäny, **pyllähin**".

Venyttely loppuu. Lapset istuvat takaisin penkeille. [...] (H 0327)

Seuraavaksi laajensin lukuani siten, että koodasin havainnointiaineistostani kaikki kohdat, joissa esiintyi lasten puhetta ruumiillisuudesta eli aiheet, jotka tutkijana liitin käsittämään ruumiillisuutta. Lasten *ruumiillisuuspuheen* tarkastelu tuotti seuraavanlaisia karkeita luokkia. Taulukkoon 2 on koottu myös muutama esimerkki.

TAULUKKO 2 Lasten ruumiillisuuspuheen aiheet

Lasten ruumiillisuuspuhe	
luokitus	sisällöllinen kuvaus
kipeänä olo ->	(kipeänä olo) oksennustauti, päänsärky, hikka, aivastaminen, jalkojen kastuminen, yskiminen ja yskä, ihottuma, nuha, kuume, kurkkukipu, pahaolo, jalan pakotus, allergia ja ääni maassa.
käsienpesu; päivälepo; ruoka ja syöminen; vaatteet ja pukeminen. hampaat; neuvola käynnit ja rokotus	
ruumiilliset tuntemukset ->	esim. sattuu, ei satu, jaksaa, ei jaksa, tykkää, ei tykkää, sulla, puutuu, palelee
ruumiilliset ominaisuudet ja vertailu -> ruumiilliset osaamiset ja taidot ja vertailu; ruumiin muutokset	esim. koko, voima, pituus, paino
ikä ->	ikä etenkin suhteessa kokoon tai ruumiissa tapahtuviin muutoksiin

Luokkia tarkentavat koodilistat olivat konkreettisia sisällöllisiä kuvauksia. Esimerkiksi kipeänä oloon liittyvä ruumiillisuuspuhe sisälsi koodit: oksennustauti, päänsärky, hikka, aivastaminen, jalkojen kastuminen, yskiminen ja yskä, ihottuma, nuha, kuume, kurkkukipu, pahaolo, jalan pakotus, allergia ja ääni maassa. Aineistoa läpi käydessäni olin jo aiemmin koodannut kiinnostavia osioita, kuten tilaa, liikettä ja tapaa olla (makaa, istuu, seisoo, liikkuu, ilmeilee, pöydän alla, lattialla) sekä lasten fyysisiä kontakteja (kutittelu, töniminen, tökkiminen, kiinni pitäminen, paini, halaaminen, silittäminen, nostaminen, itsensä koskettaminen [rapsuttelut, hiusten koskettelu, nenän kaivaminen]) sisältäviä osioita.

Koodausmerkintöjä oli lukuisia. Yhdistelin koodeja luokiksi ja edelleen yhdistelin ja nimesin luokkia uudelleen. Luokittelujen pohjalta yhdistelin toisiinsa liittyvät aineisto-otteet sisällön mukaisesti teemoittain ja muodostin niistä omat tiedostot. Samalla kirjoitin teoreettisia muistiinpanoja, jotka sisälsivät aineiston herättämiä ajatuksia, oivalluksia, kysymyksiä ja tulkintaani. Teoreettiset muistiinpanot vaihtelivat marginaaliin tai muistilapuulle kirjatusta huomioista systemaattisempaan kirjoittamiseen, joista osa on päätynyt mukaan tämän tutkimuksen tekstiin. Analyysiyksikkö muodostui merkityssisällöllisestä yksittäisen lauseen, ajatuksellisen kokonaisuuden tai episodimaisen tapahtuman ja/tai toiminnon muodostamasta osasta. Osa lasten ruumiillisuuspuheen alle syntyneistä luokista ja teemoista oli samoja kuin jo aineistoa kerätessäni tekemäni alustavat koodaukset ja analyttiset havaintoni, joiden pohjalta olin muokannut lasten haastatteluiden teemarunkoa.

Ruumiillisuuspuheen luokittelun ja teemoittelun jälkeen siirryin katsomaan, miten löytämäni ulottuvuudet näkyisivät lasten puheen lisäksi muussa aineistossa. Miten ne kontekstuoituivat päiväkotiarkeen tai lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin päiväkodissa? Esimerkiksi monet lasten ruumiillisuutta sivuavat huomautukset tykkäämisestä tai tykkäämättömyydestä tulivat usein esille päiväkodin järjestykseen ja rutiineihin liittyen. Erilaiset ruumiilliset taidot, osaamiset ja ominaisuudet saivat sijaa lasten keskinäisissä suhteissa sekä lasten määritelmässä itseään. Jako ei kuitenkaan ollut näin yksiselitteinen, vaan ruumiillisuuden ulottuvuudet liukuivat luokitusten yli teema-alueelta toiselle. Tykkäämiset ja tykkäämättömyydet olivat läsnä myös lasten vertaissuhteissa, samoin kuin ruumiilliset taidot ja osaamiset olivat näkyvästi esillä päiväkodin rutiineissa.

Uusien analyysikierrosten tuloksena mukaan tulivat päiväkodin tilat ja järjestys (tilan käyttö, rajoitukset, vastarinta), ruumiin hallinta ja järjestys (lasten käyttäytyminen ja sen säätely) sekä ruumis lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (kontaktit, tytöt ja pojat). Esimerkiksi tiedosto, johon olin koontanut kuu-kauden ajalta (21.1.–20.2.2002) episodimaisia aineisto-otteita koodilla lasten ruumiin ja ruumiillisuuden tuottaminen ja käyttö vuorovaikutuksessa, sisälsi 80 episodiat. Useiden aineiston analyttisten lukukierrosten, koodausten, luokittelujen, teemoittaisten uudelleenjärjestelyjen ja teoreettisten muistiinpanojen kirjoittamisen jälkeen päädyin kolmeen lasten ruumiillisuutta päiväkodissa tuottavaan ja ilmentävään luokkaan: lasten ruumiillisuus päiväkodin rutiineissa ja tila- ja aikajärjestelyissä, ruumiillisuus lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä ruumiillisuus lasten määritelmässä itsestään.

Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat kehittyneet ja jäsentyneet osaksi tulkintaa empiirisen aineiston analyysin ja teorian välisen vuoropuhelun tuloksena, prosessissa, jossa aineistoa on liitetty teoriaan ja toisinpäin. Keskeisiksi käsitteiksi muodostuivat: *Ruumiin hallinta* [päiväkodin fyysiset tilat, järjestys, rutiinit: pukeminen, ruokailut, hygieniarutiinit, päivälepo]; *Ruumiilliset resurssit* [fyysiset eleet ja kontaktit, taidot ja osaamiset, eronteot, tytöt ja pojat]; *Ruumistyö* [Avoin luokka, jossa: lasten omat määritelmät ja käsitykset ruumiillisuudesta; muuttuva ruumis: ruumiin pinta ja sisäpuoli, terveys, ruumiin kunnossapi-

to, kipeänä olo] (taulukko 3). Tarkasteluun valitut ruumiillisuutta tulkitsevat näkökohdat kattoivat ne osa-alueet, joiden tutkijana ymmärsin olennaisesti määrittelevän lasten ruumiillisuuden toteutumista sekä lasten toimintaa ja olemista päiväkodin arjessa. Nämä käsitteelliset osa-alueet hahmottuivat esille myös lukiessani aineistoa teoreettisten käsitteiden pohjalta sommittelemieni analyyttisten kysymysten valossa.

TAULUKKO 3 Käsitteellinen analyysikehikko

Ruumiin hallinta ja järjestykset	- päiväkodin fyysiset tilat, - päiväkodin rutiinit: pukeminen, ruokailut, hygieniarutiinit, päivälepo Luvut 4 ja 5
Ruumiilliset resurssit	- fyysiset eleet ja kontaktit (ruumiinkieli) - ruumiilliset taidot ja osaamiset - eronteot - tytöt ja pojat Luku 6
Ruumistyö/ruumiin työstäminen	- oma ruumiillisuus - muuttuva ruumis - ruumiin kunnossapito - ruumiin pinta ja sisäpuoli - terveenä ja kipeänä oleminen Luku 7

Käsitteet esiintyvät kautta analyysin, mutta niiden painotus vaihtelee analyysin kohdentumisen mukaan. Analyysin ja aineiston moninaisen läpikäymisen jälkeän keskeiseksi näkökulmiksi lasten ruumiillisuuteen päiväkodissa jäsenyi tutkimuksen empiiristen päälukujen mukainen lähestyminen: ruumiillisuus tilassa, ruumiillisuus päiväkodin rutiineissa, ruumiillisuus lasten resurssina ja lasten käsityksiä ruumiillisuudesta.

Haastatteluaineiston analyysi

Etnografisessa tutkimuksessa haastattelut ovat osa suurempaa empiirisen materiaalin kokonaisuutta. Geertzin (1973) näkemyksen mukaisesti etnografisessa tutkimuksessa pyritään tiheään kuvaukseen eli tutkittavan ilmiön monipuoliseen tarkasteluun. Tiheään kuvaukseen pyritään muun muassa eri aineistoja yhdistelemällä. Havainnointiaineisto tekee etnografiasta etnografiaa. Haastattelulla ja muilla kulloinkin relevanteilla aineistolajeilla havaintoja voidaan rikastaa ja syventää. Aineistoja luetaan ristiin ja rinnakkain, jolloin ne täydentävät ja valaisevat toisiaan tuottaen lisää ymmärrystä kulloisestakin tutkimuskysymyksestä. Haastatteluaineisto tulee kontekstoida eli sitoa muuhun aineistoon. Se, mitä ihmiset sanovat haastattelutilanteessa, tulee usein ymmärrettäväksi suhteessa siihen, mitä he tekevät ja miten toimivat muissa yhteyksissä. (Huttunen 2010, 42–43.) Poikkiaineistollinen koodaus edellyttää koko aineiston läpikäy-

mistä tiettyjä toistuvia teemoja systemaattisesti koodaten ja esille nostaen (Ruusuvoori ym. 2010, 21).

Haastatteluaineistojen analyysin aloitin niin ikään lukemalla haastatteluja läpi. Olin koonnut haastatteluaineiston puolistrukturoidun teemahaastattelun periaatteella, mutta monissa haastatteluissa oli mukana piirteitä myös strukturoimattomasta haastattelusta. Tällöin olin käynyt lasten kanssa keskustelua teemarunkoon suoranaisesti kuulumattomasta teemasta. Tosin kuten jo aiemmin aineistokuvauksessa toin esille, monet vapaasti virinneet keskustelupolut johdattivat olennaisen tiedon pariin. Esimerkkinä tällaisesta keskustelusta on Tiituksen kanssa käymäni yksilöhaastattelutilanne. Haastattelun alussa, ennen kuin ehdin esittää ensimmäistä kysymystä, Tiitus kertoi, että häntä välillä harmittaa. Tämän jälkeen puhuimme aiheesta ja palasimme siihen vielä myöhemminkin haastattelun kuluessa. Analyytisesti harmittaminen myöhemmin koodautui haastatteluaineistoon yhdeksi lasten ruumiillisuutta määrittäväksi ulottuvuudeksi. Haastattelu- ja havainnointiaineistoja ristiin ja rinnakkain analysoidessani kontekstoin harmittamisen havainnointiaineistoon, josta sille löytyi vastaavuutta, ja eri lukukierrosten jälkeen syntyi analyytinen luokka harmillinen ruumis. Tutkimustehtäväni perusteella rajasin harmittamisen ruumiiseen liittyväksi jättäen tietoisesti aiheen emotionaalisenä ulottuvuutena sivuun.

Järjestin aineistoa teemarungon mukaisesti kokoamalla kunkin teemakysymyksen ja sen alakysymysten vastaukset eri lapsilta yhteen. Samalla jätin aineistosta pois osioita, joiden en katsonut tuovan lisäarvoa tutkimukselle ja näin sain aineistoa tiivistettyä. Kokosin aineistot tiedostoiksi, jonka jälkeen kävin teemakohtaisesti kunkin alakysymyksen läpi hakemalla niistä yhdistäviä aiheita³⁶. Jatkoisin analyysia samalla tavoin kuin havainnointiaineiston yhteydessä. Koodasin teemoittain järjestettyä aineistoa yksityiskohtaisemmin. Lisäksi piirsin ajatuskarttoja, joiden avulla hain yhtymäkohtia ja merkityssisältöjä eri koodien ja luokitusten välille. Merkityssisältöjä pyrin avaamaan semantiikan keinoin.

Piirrosaineiston analyysi

Piirrostehtävässä lapsia pyydettiin piirtämään asioita, jotka heidän mielestään kuvaavat terveyttä ja asioita, jotka kuvaavat epäterveyttä. Piirrosten analyysissa hain vastausta kysymykseen, millaisista seikoista terveys ja epäterveys lasten piirroksissa koostuvat ja mitä piirrokset kertovat lasten näkemyksistä terveyden, hyvinvoinnin ja ruumiillisuuden välisestä suhteesta. Koko työn mittakaavassa piirrokset toimivat lähinnä muuta aineistoa täydentävänä aineistona.

Piirrosten analyysi mukailee kvalitatiivista sisällönanalyysia (Pauwels 2011). Analyysissa lähdin liikkeelle siitä, mitä oli paperilla nähtävissä. Jaoin valmiit piirrokset tehtävänannon mukaisesti ryhmiin: terveyttä kuvaavat asiat ja epäterveyttä kuvaavat asiat. Piirtämisen yhteydessä lapsia oli pyydetty kertomaan, mitä he olivat piirtäneet, ja aiheet oli kirjattu piirroksiin. Kävin kaikki

³⁶ Aineistosta ei koskaan itsestään nouse mitään, eikä aineisto puhu, vaan tutkimuskysymys sekä tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15).

piirroksat läpi yksi kerrallaan ja kirjasin erillisille papereille ylös lasten piirtämät terveyttä ja epäterveyttä kuvaavat aiheet, kuten vesi, maito, sipsit, kakku, kokis, kalja, kala, sienet, mustikka, banaani, kaulaliina, pyöräily, sade, tupakka, kalanruoto, lääkkeet, hiekan syöminen, bakteerit, aurinkoon katsominen, liiallinen auringossa oleilu jne. Piirroksat muuttuivat tekstin muotoon. Tämän jälkeen yhdistin toisiinsa liittyvät aiheet saman alakategorian alle, esimerkiksi maito ja vesi → juoma; kala ja sienet → ”arkiruoka”. Edelleen ryhmittelin samankaltaiset alakategoriat yhteen laajemman yläkategorian alle. Edellä mainitut juoma ja arkiruoka asettuivat kategoriaan juotavat ja syötävät asiat. Pääkategoriat (2) nimesin tehtävänannon mukaisesti terveyttä kuvaavat asiat ja epäterveyttä kuvaavat asiat. (Liite: taulukko 1 ja 2). Piirrosaineistosta analysoimani materiaalia olen analysoinut rinnakkain muun aineiston kanssa.

3.5 Eettisiä pohdintoja

Etnografisessa tutkimuksessa eettisyyttä ja refleksiivisyyttä pidetään metodologisena välttämättömyytenä. Lapsiin liittyvässä tutkimuksessa eettinen kysymyksenasettelu on kohdistunut etenkin vaiheeseen, jolloin tutkija kerää aineiston ja konkreettisesti kohtaa tutkittavansa. Tällöin esille nousevat kysymykset tutkimuskentälle pääsystä, kentällä olemisesta, tutkittavien suostumuksesta ja heidän luottamuksensa saavuttamisesta. (Strandell 2010, 94.) Tutkimuseettisenä kysymyksenä luottamuksellisuus korostuu keskeisimmin tutkittavien anonymiteetin varjelemisessa (ks. Tiittula & Ruusuvaara 2009, 17). Anonymisyyden turvaamiseksi olen käsitellyt tutkimusaineistoa siten, ettei tutkimuksessa mukana olleita henkilöitä voitaisi tunnistaa. Aineisto-otteissa esiintyvien lasten tunnistettavuutta on häivytetty muuttamalla nimet pseudonyymeiksi. Päiväkodin aikuista käytän nimitystä aikuinen tai opettaja (ope). Aineiston tuottaminen ajoittuu vuosia taaksepäin, mikä sinällään lisää tutkimuksessa mukana olleiden anonymiteettia.

Päiväkodin institutionaaliselle tutkimuskentälle pääsy edellytti luvan saamista toimivilta viranomaisilta sekä suostumusta lasten vanhemmilta. Vehkalahti ym. (2010) ovat tarkentaneet termien *lupa ja suostumus* merkitystä siten, että tutkimuslupa on eettisen toimikunnan tai instituution antama lupa toteuttaa tutkimusta tietyssä instituutiossa. Suostumusta tutkimukseen tiedustellaan lapsen huoltajalta ja/tai lapselta itseltään. Lapsen huoltajat tai lapsi itse eivät siis ole tutkimusluvan vaan suostumuksen antajia. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 14.)

Aloitin tutkimuslupien pyytämisen ottamalla yhteyttä päiväkotiin. Sovin henkilökunnan kanssa ajan, jolloin kävisin esittelemässä heille tutkimustani. Olin muutamaa vuotta aikaisemmin kerännyt samaisesta päiväkodista pienen havainnointi- ja haastatteluaineiston graduani varten. Olin siis tullut henkilökunnalle tutuksi jo aiemmin, minkä luulen myötävaikuttaneen tutkimuskentälle pääsyäni. Lisäksi henkilökunta vaikutti olevan kiinnostunut tutkimukseni aiheesta. Päiväkodin henkilökunta pystyi myöntämään luvan kuitenkin vain

kyseisen päiväkodin osalta. Tarvitsisin luvan myös sosiaalitoimelta, jonka alaisuudessa päiväkotitoimi. Toimitin kaupungin sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskukseen kirjallisen lupa-anomuksen, jolle sainkin hyväksynnän. Viralliset tutkimusluvut olivat siis kunnossa. Viranomais- ja instituutiotahojen lisäksi tarvitsin vielä tutkimukselle suostumuksen lasten vanhemmilta etenkin, koska kyseessä olivat pienet alle kouluikäiset lapset. Toimitin lasten mukana vanhemmille kirjallisen suostumuspyynnön, jonka pyysin palauttamaan vain, jos he eivät haluaisi lapsensa olevan mukana tutkimuksessa. Yhtään pyyntöä ei palautunut, minkä tulkitsin vanhempain antamana suostumuksena. Vanhemman antama suostumus mahdollisti yksittäisen lapsen tutkimukseen osallistumisen. Kenttäjaksoni alkupuolella ajoittuneessa vanhempainillalla olin mukana kertomassa tutkimuksestani. Samalla vanhemmilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä.

Aikuisilta saatavien lupien ja suostumusten lisäksi suostumus tutkijan läsnäoloon on saatava myös lapsilta (Strandell 2010, 96). Toisin kuin eri aikuis-tahoilta saatu kertalupa tutkimukselle, Strandell (2010, 97) huomauttaa, että lasten kanssa suostumuksen kysyminen on pidettävä esillä koko ajan. Nikander ja Zechner (2006) muistuttavat, että suostumuksen tulee perustua riittävään informointiin pohjaavaan tietoon (informed consent). Tämä tarkoittaa tutkittavan autonomian, ihmisarvon ja yksityisyyden kunnioittamista sekä oikeutta kieltäytyä ja vetäytyä osallistumisesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. (Nikander & Zechner 2006, 518.) Pitkään kestävässä tutkimuksessa (kuten etnografinen tutkimus) vapaaehtoisuuden periaatteen korostaminen on tärkeää (Kuula 2006, 107).

Ensimmäisenä päivänä kenttätöitä aloittaessani kerroin lapsille kuka olen, mistä tulen, mitä ja miten aion tehdä päiväkodissa, kuinka kauan ja usein aion päiväkodissa vieraila, kuka saa ja kuka ei saa tietää kirjoittamistani asioista. Havaintoja kirjattaessani kysyin lapsilta lupaa saada tulla heidän mukaansa, etenkin aina silloin, kun lähdin seuraamaan lapsiryhmästä erkaantuvaa, esimerkiksi viereiseen tilaan touhuhinsa siirtyvää pienempää ryhmää. Ja yleensä sain luvan. Joskus lapset saattoivat asettaa luvulle ehdon, kuten seuraavassa Silja.

Ensimmäinen päiväni päiväkodissa. Osa lapsista ulkoilee. Tulen ulkoa sisälle. Anni ja Silja ovat 5-vuotiaiden ryhmätilassa. Kysyn saanko tulla heidän kanssaan. Silja: "Saat, jos katsot meidän esitystä." Tyttöillä eläinleikki rakennettuna pöydän päälle. Silja: "Mitä sä oikein täällä teet? Ootko sä harjoittelija?" Kerron olevani tutkija. Silja: "Mitä sä tutkit... iik oletko joku lääkäri ja tutkitko ollaanko me terveitä... iik, mä kuolen, jos mua tutkitaan!" Kerron, että en ole sellainen tutkija, vaan ottamassa selvää millaista on olla päiväkodissa, koska aikuiset eivät siitä paljoakaan tiedä. (Tpk I)

Sen lisäksi, että Silja asetti ehdon esityksen katsomiselle, hän kysyi tarkennusta päiväkodissa olemiselleni. Vaikka olin samana päivänä aikaisemmin kertonut kuka olen, mistä tulen ja mitä teen, osa lapsista kyseli olemiselleni tarkennusta vielä myöhemminkin kenttäjakson edetessä. Seuraava ote on tutkimuspäiväkirjasta ajalta, jolloin olin ollut kentällä jo lähemmäs parin kuukauden ajan.

Veera käy viemässä puseronsa lokerikolleen ja ohimennessään kysyy minulta mitä oikein kirjoitan. Kerron, että kirjoitan siitä, mitä näen täällä päiväkodissa. Veera menee Maijun luo. Menen tyttöjen luo ja luen heille muistiinpanoistani kyseisen aamun havainnoinneistani, joissa muun muassa Maiju istuu selaamassa kirjaa. Maiju kysyy, miten olen päässyt päiväkotiin. Kerron heille keneltä kaikilta olen kysynyt luvan tulla, kuten kaupungilta, päiväkodilta ja heidän vanhemmiltaan. Maiju ihmettelee tunnenko hänen vanhempansa. Kerron, että en tunne vanhempia, vaan olen kysynyt lupaa kirjeellä. Muistutan vielä, että mikäli he eivät halua, että katsotaan ja kirjoitetaan heistä, niin he voivat sanoa sen ja silloin en tee niin. Molemmat tytöt vakuuttavat, että voin katsoa ja kirjoittaa. Muistutan myös, että en kerro enkä näytä kirjoituksiani kenellekään. Myöhemmin molemmat tytöt halusivat piirtää minulle. (Tpk II)

Kentällä ollessani pyrin varmistamaan lapsilta saadun suostumuksen ja takamaan heille mahdollisuuden kieltäytyä läsnäolostani ja vetäytyä tutkimuksesta syrjään kysymällä lupaa tulla mukaan ja olla läsnä tilannekohtaisesti. Pyrin tulkitsemaan myös havaitsemiani lasten sanattomia viestejä, kuten ruumiin asentoja, ilmeitä ja eleitä, joilla he saattaisivat osoittaa, että eivät halua minun olevan paikalla. Aromaan ja Tiilin (2014, 260) mukaan ruumiillinen ja emotionaalinen herkkyys havainnoida ja aistia kentän tapahtumia sekä kyky tulkita myös sanattomia informaatiota ovat tutkijan ruumiillista tietoa ja erottamaton osa etnografista tutkimusta. Itsensä positioiminen suhteessa muihin ja sensitiivisyys muiden odotusten ja toiveiden suhteen on olennainen osa kenttätöitä (Honkasalo 2008, 8).

Haastattelutilanteessa tutkittavan vastentahtoinen osallistuminen voi näkyä esimerkiksi vähäisinä vastauksina tutkijan esittämiin kysymyksiin, kuten "en tiedä", "ihan hyvä" tai "en ole varma" -tyylisinä vastauksina (Hill 2005, 72). Esimerkiksi seuraavasta haastattelutuotteesta lapsen antamien vastausten voisi ajatella johtuvan vastaajan haluttomuudesta paljastaa ja kertoa asiasta enempiä. Kyseessä voi olla myös kysymyksen vääränlainen muotoilu tai vastaajan vaikeus muodostaa seikkaperäisempiä ja pidempiä vastauksia.

AK: "No millaisia asioita te teette, kun te ootte yhdessä, mitä te teette sisällä?"
 Lapsi: "Leikitään."
 AK: "Mitä te leikitte?"
 Lapsi: "En mä nyt muista, kun me leikitään niin montaa leikkiä."
 [lapsi kyselee välillä pöydällä olevasta kasvista ja näplää sitä käsillään]
 AK: "Eli millaisia leikkejä te sisällä leikitte?"
 Lapsi: "En mä muista mitä kaikkee."
 AK: "No entä sitten ulkona?" Mitä te teette ulkona?"
 Lapsi: "Kaikenlaista."
 AK: "Onko siellä jotain mitä te kaikista mieluiten teette?"
 Lapsi: "Ei." (Ha 0408)

Kenttäjakson loppupuolella olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaan, että aistin jatkuvan havainnoimiseni väsyttävän joitakin lapsia. Olen saanut näille aistimuksilleni myös vahvistusta tilanteesta, jossa Emma ja Silja ovat pukemassa.

Silja sanoo: "Taas se kirjoittaja tulee." Hetken päästä Emma sanoo, että Silja ei haluaisi, että kirjoitan hänestä. Siirryn toisaalle. (Tpk).

Lapsilta saatavan suostumuksen lisäksi tärkeää on luottamuksen luominen ja ylläpitäminen. Osa lapsista vaikutti luottavaisemmilta jo heti kenttätyötä alkavessani ja tuli halukkaasti kertomaan asioistaan ja itsestään ilman, että olin edes kysynyt mitään. Osa lapsista sen sijaan tuntui pitävän pientä varausta yllä. Kenttäjakson ensimmäisinä päivinä koin olevani epäilyksen alaisena ja lasten testaavan olinko sitä, mitä olin kertonut olevani ja toiminko varmasti siten kuin olin kertonut ja voiko minuun luottaa.

Toinen päiväni päiväkodissa. Ninni, Emma ja Lassi ovat pöydän ääressä piirtämässä. Kysyn Ninniltä mitä hän piirtää. Ninni ei halua kertoa. Emma sanoo, että Ninni pelkää, että kerron muille [aikuisille]. Vakuutan, että en paljasta muille aikuisille mitä he piirtävät. Voin kertoa, että he piirtävät, mutta en sitä mitä piirtävät. Lassi epäilee, että jos kerron kuitenkin. Vakuutan, että en kerro. Sekä Ninni että Lassi tuntuivat hyväksyvän vakuutteluni. (Tpk I)

Mitä pidemmälle kenttäjakso eteni, sitä enemmän lapset tottuivat minuun ja läsnäolooni päiväkodissa. Lapset pyysivät minua kirjoittamaan vihkooni asioita sekä kyselivät, mitä olin kirjoittanut. Tällöin luin kysyjälle ääneen pienen päätökseni kirjoittamaani. Yleensä kysyjä oli tyytyväinen kuulemaansa ja jatkoi matkaansa tai joskus pyysi kirjoittamaan jotain lisäystä, kuten "Kirjoita sinne, että nukkarit ei ole kiva" tai "Kirjoita Böö". Esimerkiksi Iivari halusi nähdä miten nopeasti pystyn kirjoittamaan hänen nimensä.

Minulle kerrottiin sekä mukavia että ikäviä asioita. Aikuinen, joka oli kiinnostunut vain ja ainoastaan lasten asioista eikä komennellut tai arvioinut lasten toiminnan oikeellisuutta ja jolla oli aikaa kuunnella ja olla kiinnostunut, toimi toisinaan myös resurssina lapsille ja lasten olemiselle päiväkodissa. Jotkut lapsista kääntyivät puoleeni kokiessaan epäoikeudenmukaisuutta. He tulivat kertomaan kokemistaan toisten lasten tekemistä vääryyksistä sekä kiistoista, joihin halusivat aikuisen sovitteluun ja tekemään ratkaisua. Näissä tilanteissa onnekseni päiväkodin aikuinen oli usein lähettyvillä ja saatavilla ja välttyin itse kiusallisesta tilanteelta puuttua.

Puuttumattomuuden periaate on yksi luottamuksen saavuttamisen kulmakivistä (Strandell 2010, 101). Puuttumattomuuden periaate joutui koetukselle tilanteissa, joissa lasten käyttäytyminen tuntui ylittävän sallitun rajat tai joissa tulkintani mukaan lasten sen hetkinen hyvinvointi olisi edellyttänyt aikuisen apua. Tällainen tilanne tuli vastaan esimerkiksi silloin, kun lapsen nenä valui kovasti limaa ja olisi tarvittu aikuisen apua niistämiseen. Myös esimerkiksi poikien keskinäinen leikillä alkanut paini tuntui ajoittain laajentuvan taisteluksi, jossa taisteluvälineiksi otettiin myös nyrkit ja hampaat. Siinä, missä limaa vuotava nenä oli hiljainen tilanne, josta lapsi sai selvitä usein omin avuin, taistelut kovaäänisyydellään saivat huomiota ja joko joku lapsista kävi kertomassa päiväkodin aikuiselle tai aikuinen huomasi tilanteen itse.

Viime vuosina on nostettu esille eettisen symmetrian periaate, jolla korostetaan lasten ja aikuisten yhdenmukaista lähestymistä ja kohtelua tutkimuksessa. Periaatteen mukaisesti lapsitutkimuksessa päteivät siten samat eettiset periaatteet, jotka ohjaavat muutakin tutkimusta. (Strandell 2010, 103.) Mäkelä (2010) huomauttaa, että lasten myötävaikuttamismahdollisuuksia on lisätty siinä

muodossa, että he saavat kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, vaikka heidän vanhempansa olisivat antaneet suostumuksen. Sitä vastoin lapsille ei anneta oikeutta olla tutkittavana ilman vanhempien lupaa. (Mäkelä 2010, 69.) Strandell (2010, 98) huomauttaa, että lapsen voi olla vaikea ymmärtää, miksi hän ei saa olla mukana, kun muutkin lapset saavat olla. Omassa tutkimuksessani tällainen eettisesti hankala tilanne tuli vastaan lapsen kohdalla, jota vanhemmat eivät halunneet kuvattavan päiväkodissa lainkaan. Ottaessani valokuvia lasten puuhista päiväkodissa kyseinen lapsi kysyi: ”Miks sä et ota musta kuvaa?” En ollut tullut ajatelleeksikaan, että kyseinen lapsi olisi kiinnittänyt huomiota siihen, mihin kameraani suuntaan tai että hän olisi tiedostanut juuri itse jääneensä kuvan ulkopuolelle. Kenttäjaksolla eteeni tuli yksittäisiä tilanteita, joissa jouduin tasapainoilemaan (esim. Nikander ja Zechner 2006, 520) päiväkodin henkilökunnan kysymysten ja lapsille lupaamani ja kertamani välillä. Tämänkaltaisen tilanne tuli vastaan esimerkiksi silloin, kun minulta kysyttiin, mitä mieltä olin ja mitä olin havainnut tietyn yksittäisen lapsen käytöksestä. Kuten Strandell (2010) omassa tutkimuksessaan myös itse koin joutuvani luikertelemaan pois kysymyksen piiristä.

Nikander ja Zechner (2006, 520) kirjoittavat eettisen käytöksen olevan viime kädessä asennekysymys, joka tulee esille siinä, miten suhtautuu ihmisiin ja millä otteella lähestyy ihmisiä. Tutkiminen on aina toisen alueelle menemistä. Tämä meneminen voi tapahtua ja siitä voidaan neuvotella monella eri tavalla. Olennaista on se, miten luvasta alueelle pääsystä jatkuvasti neuvotellaan ja miten luvan rajat ymmärretään. Tutkijalla on eettinen ja metodologinen vastuu ottaa valtasuhde huomioon (Christensen & James 2000a; Strandell 2010). Tutkimuskentällä valtasuhde ei kuitenkaan ole yksisuuntainen. Tutkija on viime kädessä riippuvainen tutkimastaan kentästä ja tutkittavistaan viedäkseen työnsä läpi (Kuula 2006, 153).

3.6 Tutkijan paikka: ”Ei se oo ope, se on vaan sellanen kuvailija”

Otsikon sitaatti on erään lapsen kommentti ja kuvastaa hyvin paikkaani ja tutkijan rooliani lapsiryhmässä kenttäjakson aikana. Etnografiassa tutkijan henkilökohtainen läsnäolo on välttämätöntä (Ronkainen ym. 2014, 70). Etnografisessa tutkimuksessa tutkija itse on instrumentti, joka kantaa mukanaan omaa historiaansa, tietämyksensä, tunteensa ja ruumiillisuutensa (Coffey 1999). Asettumiseni päiväkodin tiloihin ja lasten toimintojen lomaan tapahtui ruumiillisesti ja edellytti ruumiillista läsnäoloa. Monissa viimeaikaisissa etnografista metodologiaa käsittelevissä kirjoituksissa tutkijan ruumiillisuus onkin ollut keskeinen pohdinnan kohde. Tutkijan edellytetään refleктоivan paikkaansa kenttäjakson aikana. Tutkijan on tiedostettava paikkansa ja ruumiillinen läsnäolonsa tutkittavassa yhteisössä. Tutkijan positio aineiston tuottamisessa nähdään lähes yhtä merkittävänä kuin kerätty aineisto. (Esim. Ronkainen 2014, 70–71). Vastavuoroisesti tutkijan ruumis ja ruumiillisuus ovat läsnä ja näkyvästi esillä tutkittavil-

le kenttätöiden aikana. Tutkija on osa kenttää ja siten yhtä lailla katseen kohteena kuin katsojana (Gordon ym. 2002, 309).

Okelyn (2007) mukaan tutkijan biologinen sukupuoli on usein ensimmäinen ruumiillinen merkittäjä, joka näkyy tutkittaville (Okely 2007, 66). Päiväkoti on naisvaltainen työyhteisö, jossa naisiin on totuttu. En havainnut, että lapset olisivat kommentoineet biologista sukupuoltani. Sen sijaan etenkin jotkut tytöt saattoivat kommentoida sukupuoleni sosiaalisia merkittäjiä kuten vaatteitani ihanaksi. Tosin sukupuolen mukaisen vaatetuksen ohella vaatteeni saivat myös sukupuolineutraaleja huomioita. Tällöin tarkastelukulma vaatteisiini oli esimerkiksi päiväkotiin sopiva pukeutuminen, kuten seuraavassa Siljan huomiossa kunnan vaatteista.

Silja: "Kerrankin sulla on kunnan vaatteet päällä!"

AK: "Ai, millaisia ne sitten muulloin on olleet?"

Silja: "No sellasii ohuita takkeja vaan." (Tkp II)

Siihen, millainen merkitys sukupuolellani oli kentällä näkemääni ja kuulemaani ja niistä tekemiini tulkintoihini, pyrin kiinnittämään huomiota seuraamalla tyttöjen ja poikien toimintaa tasapuolisesti. Katse ja kuulo olisi ollut helppoa kiinnittää näkyvään ja äänekkäämmiin kuuluvaan, ellen olisi tietoisesti suunnannut katsettani ja tarkentanut kuuloani myös hiljaisempaan suuntaan. Vaikka poikien on perinteisesti ajateltu pitävän enemmän ääntä sekä asettuvan ja ottavan tilaa haltuunsa tyttöjä laajemmin (esim. Paehter 2007), variaatiota löytyy myös sukupuoliryhmän sisästä. Päiväkodin ryhmään mahtuu hiljaisia poikia ja äänekkäitä tyttöjä. Näkyvillä oleminen samoin kuin äänen tuottaminen tapahtuivat ruumiillisesti. Samoin tapahtuivat myös hiljaa oleminen ja taustalle asettuminen.

Kenttäjaksolla tutkijan ruumiilliset liikkeet, asennot ja toiminta (Okely 2007, 6) asettuvat myös näkyville ja tulevat tarkasteluun, myös tutkijalle itselleen. Olin valinnut kynän ja paperin tallennusvälineiksi, jotta paikan vaihtaminen havainnoitavien tilanteiden ja lasten mukana olisi helpompaa. Aikuisen tutkijan ruumiin koko asetti kuitenkin rajoituksia. En mahtunut mukaan kaikkiin paikkoihin, joihin lapset menivät, kuten pöydän alle. Vaikka olen pienikokoinen, istuminen lasten tuoleilla pitemmän aikaa oli ergonomisesti epämukavaa. Toisinaan tunsin itseni liian isoksi myös istumaan lattialla, jossa pääosin sisätiloissa havainnoidessani istuin. Suuri osa havainnoinneistani onkin kirjoitettu lattialla istuen, sillä lapset viettivät paljon aikaa lattialla. Vaikka aineiston keruun aikaan fyysistä kokoani voisi kuvailla määreellä pieni aikuinen, oma ruumis tuntui hetkittäin isolta lasten välissä ja erotti minut lapsista. Päiväkotiin sopivan vaatetuksen lisäksi lapset kommentoivat myös fyysisen ruumiini kokoa, kuten seuraavassa Anni.

Aamu. Tulen ryhmätilaan. Lassi ja Anni ovat ottamassa aamupalaa. Lassi-AK: "Huommentaa." Anni kääntyy katsomaan suuntaani ja toteaa "Mä luulin et sä oot lapsi, ku oot noin pieni." (Tpk I)

Myös Sirpa Lappalainen (2006; 2007) on raportoinut ruumiinsa kokoon liittyviä kokemuksia omalta kenttäjaksoltaan päiväkodissa. Suhteellisen pienikokoisena aikuisena hän koki katoavansa lapsiryhmään. Lappalainen havaitsi fyysisen kokonsa myös hämärtävän aikuisuuteen perustuvaa auktoriteettisuhdetta. Pienikokoisuus näyttäytyi yhtäältä etuna tavoiteltaessa lasten näkökulmaa ja toisaalta fyysinen ulkomuoto sekä ruumiilliset ja kielelliset esittämisen tavat osaltaan edistivät tutkijan läsnäoloa lapsiryhmässä ja olemista ”poissa aikuisten jaloista”. (Lappalainen 2006, 18–20; 2007, 72–73.) Vaatteisiin ja ruumiini kokoon suuntautuvien huomioiden lisäksi lapset tiedustelivat ikääni ja sitä, onko minulla lapsia. Lisäksi eräs tyttö halusi tietää, mihin seurakuntaan kuulun ja missä se sijaitsee. Samalla hän kertoi oman seurakuntansa. Lisäksi haluttiin tietää sukunimeni, mieheni sukunimi ja etunimi.

Tutkijana pyrin asettumaan mahdollisimman taustalle ja mahdollisimman vähän puuttumaan aikuisen roolissa lasten tekemisiin, paitsi lasten pyytäessä. Autoin lapsia pukemaan käsineitä, solmin kengännauhoja, autoin vetoketjujen kanssa, housun lahkeiden kanssa, ja kurapuvuissa. Pukemistilanteet tarjosivat mahdollisuuden päästä yksittäisten lasten kanssa juttelemaan. Osallistuin lasten peleihin heidän pyytäessään. Toimin pisteenlaskijana. Luin kirjoja. Mikäli havaitsin, että läsnäoloni tuntui vaivaavan lapsia, siirryin kauemmas tai kokonaan pois. Lapset esittelivät minulle lelujaan, vaatteitaan, eskarikansioitaan, askartelujaan, puhuivat sekä koti- että päiväkotiasioistaan, kavereistaan, harrastuksistaan ja mielipuuhihistaan, kipeänä olostaan, tuntemuksistaan, heiluvista hampaista, erilaisista taidoistaan, osaamisistaan sekä kaikenlaisista kokemuksistaan, kuten muurahaisen syömisestä tai siitä, että oli ottanut päiväkotiin linkkarin (linkkuveitsi) mukaan. Toisten lasten puuhien ulkopuolella ja yksikseen olevalle lapselle saatoin olla ihminen, jolle tultiin kertomaan asioistaan ja juttelemaan. Jotkut lapsista tulivat syliin.

Silja tulee ulkoa sisälle ja astelee luokseni. Katsoo tilasta piirtämäni kuvaa. Menee laulusaliin, jossa on pienten ryhmän poikia. Silja tulee takaisin luokseni ja istuu tuu syyliini. Kysyn haluaako hän piirtää vihkooni. Silja haluaa. Piirtää kaksi tonttua. (Tpk I).

Tutkijan läsnäoloa tutkimuskentällä voikin tarkastella kaksisuuntaisena hyötynä ja vaihtona, jossa tutkija saa lapsilta haluamaansa tietoa ja vastavuoroisesti toimii resurssina lapsille. Vaikka tunsin saaneeni luotua lapsiin erilaisen suhteen kuin mitä päiväkodin aikuiset, aikuinen on aina aikuinen ja päiväkodissa ope, kuten seuraavasta Tiituksen kommentista käy ilmi.

Eskaritehtäviä. Autan Emmaa teroittamaan kynän. Tiitus Emmalle: ”Emma, ope terotti sun kynän.” Sanon Tiitukselle, että en ole ope, vaan Anu. Tiitus: ”Mut oot sä sillä tavalla.” (Tpk II)

Lapset puhuivat päiväkodin aikuisista joko opena tai näiden etunimellä. Minua lapset kutsuivat niin ikään etunimellä tai opeksi. Siten tutkijan position tai roolin valinta ei ole vain tutkijan päätettävissä, vaan myös tutkittavat ja tutkimuskohteet sijoittavat tutkijan johonkin asemaan (Ronkainen ym. 2014, 72).

4 RUUMIILLISUUS TILASSA

Päiväkodin arkea jäsentävät sekä aika että tila. Päiväkodin eri toiminnot on rytmitetty aikataulun mukaiseen tapahtumajärjestykseen ja tietyissä tiloissa tapahtuviksi. Maseyn (2008, 10) mukaan tila ja aika onkin käsitteellistettävä yhdessä ja yhtä aikaa erottamattomana tila-aikana. Päiväkodissa toimintojen ajallisilla ja tilallisilla järjestyksillä rajataan ja/tai mahdollistetaan lasten ruumiillista olemista ja toimintaa. Nämä rajat ja mahdollisuudet ovat tämän luvun keskiössä. Päiväkodin tiloja tarkastellaan luvussa yhtäältä lapsille valmiiksi annettuina ja rajattuina fyysisinä tiloina ja toisaalta lasten tulkitsemina tiloina ja paikkoina. Ajallisten ja tilallisten järjestelyjen lisäksi luvussa tehdään huomioita lasten asettumisesta päiväkodin järjestyksiin, jotka pohjaavat osaltaan lasten ruumiillisuuden hallintaan tilassa kurinpidollisten tekniikoiden avulla.

Päiväkodin järjestykset, kuten konkreettiset tilaa ja tilan käyttöä määrittelevät järjestykset, kietoutuvat tiiviisti *sosiaaliseen järjestykseen*. Yleisen järjestyksenpidon sijaan sosiaalisella järjestyksellä viitataan arkielämää järjestäviin, vakiintuneisiin käytäntöihin, sääntöihin ja rutiineihin, joiden varaan rakennetaan päivän kulku ja luodaan instituution jäsenten välisiä suhteita. Järjestyksen luomisen välineinä toimivat muun muassa päivä- ja viikko-ohjelmat, toistot ja muunnelmat, jaot ja ryhmittelyt. (Strandell 2012, 104.) Sosiaaliset järjestykset ovat vahvasti sidoksissa päiväkodissa toteutuviin *ruumiillisiin järjestyksiin*. Päiväkodin sosiaaliset järjestykset, säännöt ja käytännöt määrittelevät lasten ruumiin käytön ehtoja, tarpeita, mahdollisuuksia ja rajoituksia tilaan ja aikaan sitovilla toimilla. Ruumis merkityksellistyy sen kautta, mitä se voi tehdä (Lempiäinen & Liljeström 2000), tai vaihtoehtoisesti, mitä sillä tai sille voi tehdä. Sosiaaliset järjestykset puolestaan kertovat siitä, kuka voi tehdä mitäkin, milloin, missä ja miten (Nykyri 1998, 79). Sosiaalisen järjestyksen peruseriaate eli tapa, jolla yhteisön jäsenet liittyvät ja samaistuvat toisiinsa ja koko yhteiskuntaan, pitää sisällään myös sukupolvisten ryhmien väliset suhteet. Tässä mielessä sosiaalinen järjestys on aina myös sukupolvinen järjestys. (Alanen 2012a, 10.)

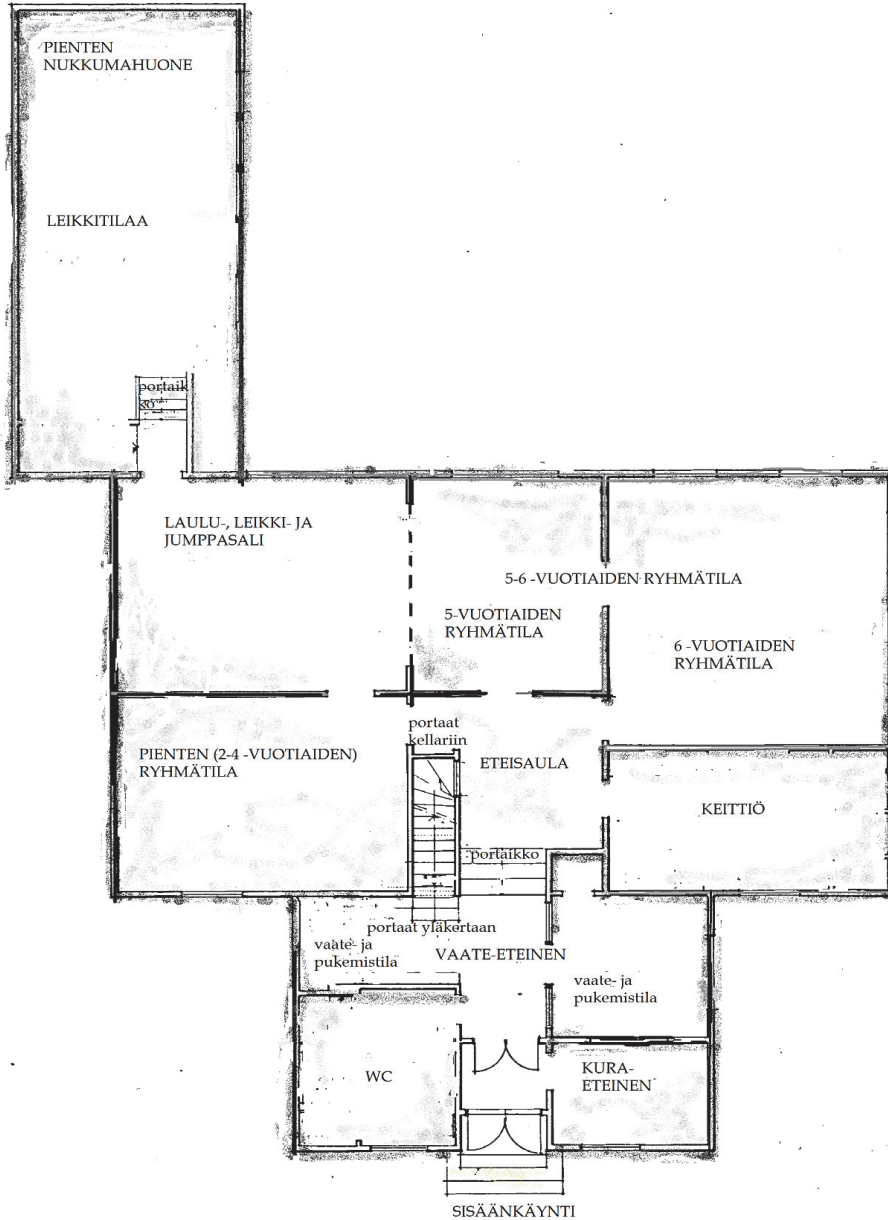
Luku rakentuu siten, että kuvaan ensin päiväkodin fyysisiä tiloja lasten ruumiillisuuden toteutumisen ja ruumiillista toimintaa mahdollistavana ja rajoittavana kontekstina. Tämän jälkeen tarkastelen päiväkodin eri tiloja lasten

niille antamien merkitysten ja lasten tilaan asettumisen näkökulmasta. Lopuksi teen huomioita lasten hallinnasta ruumiillisiin järjestyksiin asettamisen ja asettumisen sekä järjestyksen ylläpitämisen näkökulmasta esimerkkinä aamupiirit, siirtymäleikit ja istumajärjestys.

4.1 Päiväkodin fyysiset tilat

Tutkimukseeni osallistuneen päiväkodin tilat rajautuivat muusta ympäristöstä fyysisesti erillisenä paikkana. Sen piha-alueetta ympäröi korkea aita erottamassa päiväkodin alueen sitä ympäröivästä muusta, aidan ulkopuolisista tiloista ja paikoista. Päiväkodin ulkopuolelta pihalle tuleminen tai pihalta poistuminen tapahtuivat aidassa olevien lukittavien porttien kautta. *Päiväkotirakennus* itsessään oli vanha kolmikerroksinen puutalo, joka alun perin oli rakennettu asuin- ja toimistokäyttöön ja sittemmin muunnettu päiväkotikäyttöön sopivaksi. Päiväkotirakennuksen alimmassa kerroksessa sijaitsivat kellaritilat, keskimmaisessä kerroksessa olivat lasten varsinaisessa käytössä olevat tilat ja keittiö. Ylin kerros oli varattu ensisijassa henkilökunnan sekä muiden päiväkodissa vieraillevien aikuisten käyttöön, ja esimerkiksi päiväkodin johtajan huone sijaitsi ylimmässä kerroksessa. Aikuisilla ja lapsilla oli erilaiset mahdollisuudet liikkua päiväkodin tiloissa. Päiväkodin ylimmän kerroksen tilat, keittiö sekä kellarikerros olivat pääsääntöisesti aikuisten alueita, joihin lapsilla oli pääsy yleensä vain aikuisen kanssa. Aikuisten ja lasten tilat sijoittuivat toistaan erilleen sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti, mikä osaltaan ilmentää sosiaalisen ja ruumiillisen järjestyksen olemassaoloa. Tosin lasten fyysiset ja sosiaaliset tilat toimivat samanaikaisesti myös aikuisten työtiloina. Vertikaalinen erottautuminen tulee usein esille horisontaalisissa konteksteissa, kun vertikaalinen leikkaa horisontaalisen (Bourdieu & Wacquant 1992, 97). Lisäksi päiväkodin tiloihin lukeutui erillinen piharakennus, jossa sijaitsi lapsiryhmien yhteisesti käytettäviä tiloja.

Ulkoa *sisätiloihin* (kuva 3) siirryttäessä tultiin ensin kuraeteiseen, josta varsinaisten eteistilojen (vaate-eteinen) kautta siirryttiin eteisaulaan. Eteisaulasta puolestaan oli käynti ryhmätiloihin, keittiöön sekä kellariin. Laulu-, leikki- ja jumppasaliin käynti tapahtui sekä pienten puolelta että 5-vuotiaiden ryhmän tiloista. Nukkumahuoneeseen eli nukkariin kuljettiin salin kautta. Lasten WC sijaitsi eteistilojen yhteydessä ja myös yläkertaan johtavat portaat lähtivät eteisestä. Kellariin johtavat portaat lähtivät eteisaulasta.



KUVA 3 Pohjapiirros päiväkodin tiloista

Päiväkodin eri tilojen käyttäjät erottuivat toisistaan ryhmäjaon perusteella. Päiväkodin *ryhmäjaossa* järjestävänä periaatteena toimi lasten iällinen ruumis elettyjen vuosien näkökulmasta (ks. myös Jenks 2001, 76). Tutkimuksen kohteena ollut 5–6-vuotiaiden päiväkotiryhmä oli jaettu iän mukaisesti kahteen pienempään ryhmään: 6-vuotiaiden esikouluryhmään ja 5-vuotiaiden ryhmään. Sisäti-

loissa näillä pienryhmillä oli käytössään erilliset ryhmätilat, joissa toteutettiin muun muassa pienryhmäkohtaisia ohjattuja toimintoja. Ryhmätilat sijaitsivat vierekkäisissä huoneissa ja niiden välissä oli ovi. Usein nämä kaksi ryhmätilaa olivat yhteisesti kummankin ryhmän käytössä, etenkin lasten vapaan toiminnan aikana. Lisäksi päiväkodin kaikkien ryhmien yhteisessä käytössä olivat eteis- ja WC-tilat, sali sekä päiväkodin pienten ryhmätila ja nukkari.

Päiväkodin ulkotilat muodostuivat isosta rinnemäisestä piha-alueesta, ylä- ja alapihasta. Alapiha, josta jotkut lapsista puhuivat takapihana, oli metsikkömäinen, miltei luonnontilassa oleva ja maastoltaan vaihteleva alue. Alapihalle oli sijoitettu joitain *pihaleikkivälineitä*. Hiekkalaatikko, kiipeilytelineet ja leikkimökki sijaitsivat yläpihalla.

”Pomppulauta ja tuo kiipeilyteline [...] Mut o laivakii kiva, ku siinä reunoilla pystyy tehdä kaikkee hyppyjä... siinä reunoilta tehdä jotain temppujakii.” (Ha 0326)

”Se kiipeilyteline on semmonen hyvä paikka missä me ollaan. [...] Ainakin siellä mä opin kävelee ihan niillä naruilla niinku noin ilman käsiä enkä pidä mistään kiinni ja siten mä aina roikun...” (Ha 0410)

Päiväkodin pihalle valikoidut *ulkoleikkivälineet ja -telineet* toivat lapsille tarjolle tietynlaisia ruumiinkäytön mahdollisuuksia ja ruumiillista toimintaa, kuten yllä olevissa haastatteluotteissa tulee esille. Samalla ne viestivät siitä, millaista aktiiviteettia pidetään toivottavana. Sen lisäksi, että välineillä ja telineillä on lapsia viihdyttävä kvaliteetti (niillä on kiva tehdä erilaisia temppuja), erilaisten välineiden käytön taustalla erottuu laajempi ajatus lasten fyysisen aktiivisuuden ylläpitämisestä ja edistämisestä sekä motoristen taitojen kehittymisestä ja harjaantumisesta sekä näiden yhteydestä lapsen hyvinvointiin ja terveyteen nyt ja tulevaisuudessa. Keskeisenä tekijänä lasten liikkumisen edistämisessä on nähty päiväkotien liikuntaedellytysten kuten tilojen, välineiden ja pihan tietynlaisuus. (Esim. Pönkkö & Sääkslahti 2012, 16–150.) Päiväkodin kontekstissa sekä ulkoleikkivälineillä että muilla fyysistä aktiivisuutta motivoivilla tiloilla ja varusteilla ohjataan lasten ”luonnollisia” valintoja ja ruumiin käytön tapoja. Aivan kuten Rail ja Harvey (1995, 170) kirjoittavat, urheilun ja myös päiväkodin tarjoamat liikuntamahdollisuudet voi ymmärtää tiedon ja käytäntöjen kokonaisuutena, joka harjoittaa kurinalaiseen toimintaan ja merkitsee ruumiin postmodernin kapitalistisen yhteiskunnan termin. Lasten terveys ja hyvinvointi on ymmärretty tärkeänä sekä yhteiskunnan taloudelliselle hyvinvoinnille että globaalille vauraudelle. Cliffin ja Millein (2011) mukaan lasten ruumis nähdään tulevaisuuden resurssina, joka edellyttää hallintaa. Hallinnan päämääränä puolestaan on kontrolloida väestön terveyttä ja hyvinvointia kaikenlaisen tuottavuuden lisäämiseksi. (Cliff & Millei 2011, 352.) Päiväkodin ulkotilojen tietynlaisuus ja ulkoilun vaade voidaan ymmärtää tulevan legitimoiduksi liikkuvan lapsen diskurssilla, joka kiinnittää lapsen liikunnan tarpeen ja fyysisen aktiivisuuden osaksi lapsen normaalia kasvua ja kehitystä sekä terveyttä ja sairauksien ehkäisyä (ks. esim. Varhaiskasvatuksen liikuntasuositukset 2005, 10).

Päiväkodin ulkotiloja voi yhtäältä tarkastella paikkoina, joissa lasten sisätiloihin nähden liiallisen energian nähtiin purkautuvan oikealla tavalla liikku-

miseen. Toisaalta lasten nähtiin saavan ulkoilusta energiaa, jonka voimin he jaksoivat olla sisällä. Lapsilla oletettua energian määrää ja laatua pyrittiin siten ulkoilulla muuntamaan sisätiloihin sopivaan muotoon, kuten seuraavasta Aarolle osoitetusta huomiosta käy ilmi: "Aaro, et jaksa olla lauluhetkellä, jos et välillä käy ulkona". Kommentin taustalta on luettavissa lapsen tulevan jaksamisen eli oletetun hyvinvoinnin tuottamista ulkoilulla eli hallintatavalla, joka samalla määrittyi osana järjestyksen ylläpitoa. Lasten olemista ja toimintaa pyrittiin ohjaamaan päiväkodissa haluttuun suuntaan ohjaamalla lapsia kanavoimaan energiansa oikealla tavalla oikeaan paikkaan.

Etenkin päiväkodin sisätiloissa ja ohjattujen tuokioiden aikana lapsilta edellytettiin kontrolloidumpaa ruumiin hallintaa, kun taas ulkotiloissa lapsilla oli mahdollisuus vapaampaan toimintaan, fyysiseen tekemiseen ja aktiivisuuteen. Tosin myös ulkoilussa vapaudet mahdollistuivat tiettyyn rajaan asti, kuten Tiitus seuraavassa tuo esille.

Tiitus: "Oiskohan se tuo... ulos ku mennään nii esimerkiks etekii ku mennää ulos ni saa ulkona tehdä aika pitkälle mitä lystää, paitsi leikkiä murhaajaa [...] se tuli iltapäivän pääope kieltää sen [...] no ko se kuulostaa niin pahalta kuulemma." (Ha 0409)

Tiituksen pohdinta paljastaakin tietynlaisen *kontrolloidun vapauden*, jonka puitteissa "saa ulkona tehdä aika pitkälle mitä lystää, paitsi...". Tilojen hallinta oli samalla lasten ruumiillisuuden hallintaa. Ruumiillisuuteen suuntautuva *kontrolli* toi näkyville muun muassa sen, mikä oli normaalia käyttäytymistä ja ruumiillisuuden esittämistä missäkin paikassa. Kontrolli tuotti eri paikkoihin merkityksiä. Tilat ja hetket, joissa tietty "luvatton" käyttäytyminen oli sallittua, erotettiin tiloista ja hetkistä, joissa sitä ei sallittu. Tilat ohjasivat lapsia myös ajattelemaan ruumiistaan tietyllä tavalla ja työstämään sitä tietyn ehdoin (ks. myös Kinnunen 2000, 121). Lasten arvioitavaksi tuli se, millainen toiminta ja käyttäytyminen olivat sallittuja tai kiellettyjä missäkin tiloissa. Siinä missä sisällä juokseminen oli tavallisesti kiellettyä, ulkona siihen kannustettiin.

Ulkoilu. Varsinkin Iivari kertoi aikuiselle ulkona monta kertaa, että haluaa sisälle ja kyseli, että milloin mennään sisälle. Myös Silja ja Lassi kertoivat haluavansa jo sisälle, koska ulkona ei ole mitään tekemistä. Aikuinen perustelee ulkona olemista sillä, että saa D-vitamiinia. Iivarin aikuinen käski juosta pihalla olevan varaston ympäri, jotta lämpenee ja on tekemistä. Iivari juoksi varaston ympäri kymmenen kertaa. (Tpk II)

Tosin lapset juoksivat monissa yhteyksissä myös sisätiloissa. He ikään kuin kiipaisivat paikasta toiseen omia asioita hoitaessaan. Luvallista sisällä juokseminen oli erikseen sille varatussa tilassa ja ajassa. Jumppasalissa ohjatut jumppatuokiot, telineradat, musiikkiliikunta ja liikuntaleikit mahdollistivat juokseminen ja vauhdikkuuden.

Tilalliset siirtymät ja tiettyihin sisä- ja ulkotiloihin kiinnittyvät toiminnot nostivat esille tilan ja kontrollin välisen suhteen, joka usein konkretisoitui lasten ruumiillisuuteen suuntautuvana ohjeistuksena. Päiväkodin arkikäytäntöihin nämä ohjeistukset kiinnittyivät erilaisina turvallisuustekijöihin liittyvinä sääntöinä ja aikuisten lapsille suuntaamina huomautuksina, kannustuksina, muistutuksina ja neuvoina, kuten "Muistakaa pestä ja kuivata kädet hyvin"; "Portaat

kävellen alas”; kieltoina ja käskyinä, kuten ”Ei saa juosta”; ”Ei saa heittää”, ”Ääntä pienemmälle”; erilaisina metaforisina huomautuksina, joissa esimerkiksi lasten tapaa liikkua etenkin sisätilassa verrattiin norsulaumaan tai ei-toivottavaa käyttäytymistä apinaan; tai terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyvinä kannustimina, kuten lasten ohjaamiseen sisältä ulos lapsen tulevaan ruumiilliseen tilaan ja jaksamiseen tai sen hetkiseen tilaan vedoten, kuten ”Nyt on D-vitamiinin hankintailma”. Sen lisäksi, että huomautuksissa ja muistutuksissa painottui ruumiin turvallisuus ja oikeanlainen tilankäyttö, niistä oli kuultavissa myös lasten terveyteen suuntautuvaa kasvatusta, kuinka ruumistaan tulisi hoitaa ja kuinka menetellä ruumiinsa kanssa. Tilan ja kontrollin välisestä suhteesta oli tunnistettavissa sekä liikkumiseen että paikallaan olemiseen perustuvaa järjestystä (ks. myös Strandell 2012).

Eri tiloihin sijoittuvat toiminnot ja tilanteet mahdollistivat lasten käyttöön erilaisen määrän ruumiillisia vapausasteita, toisin sanoen mahdollisuuden liikkua sekä esittää ja toteuttaa ruumiillisia taitojaan ja osaamistaan sekä fyysistä aktiivisuutta vapaammin ja omaehtoisemmin. Kaikkineen päiväkodin fyysiset tilat merkityksellistyivät eri lapsilla erilaisina. Eri tiloilla ja paikoilla nähtiin olevan erilaiset olemukset. Lapset antoivat päiväkodin eri tiloille erilaisia merkityksiä muun muassa sen mukaan, millaista ruumiillisuutta niissä oli mahdollista toteuttaa.

4.1.1 Lasten mieluisat ja ikävät tilat

Lasten tiloille antamista merkityksistä kertoivat muun muassa myönteiset ja kielteiset luonnehdinnat, joita lapset esittivät tiloista. Lapset nimesivät sekä sisään- että ulkotiloista paikkoja, jotka olivat heille mieluisia tai jollain tavalla näyttäytyivät ikäviltä tai tylsiltä. Lasten tiloille ja paikoille antamista määritelmistä oli erotettavissa ainakin kolmenlaisia ruumiillisuutta sivuavia perusteita, jotka olivat tilaan liittyvät mahdollisuudet, materiaali ja aistimukset. Seuraavaksi tarkastelen näitä perusteita.

Mahdollisuudet

Lapset arvioivat tilaa sen mukaan, mitä tilassa voi tehdä, eli siinä mahdollistuvien ruumiillisten toimintojen ja aktiviteettien perusteella sekä yleensä tilaan sijoittumisensa, tilassa olemisensa ja tekemisiensä sekä kavereiden saatavuuden kautta. Tilojen suhdetta toisiinsa arvioitiin esimerkiksi sen mukaan, millaisia asemia kyseinen tila lapsille tarjosi sekä millaisia toiminnallisia mahdollisuuksia tilassa lapsille joko yksilöllisesti tai yhdessä toisten kanssa avautui tai vaihtoehtoisesti sulkeutui.

Ulkona tuntui mahdollistuvan paljon sellaista, mikä yleensä oli sisällä kiellettyä, kuten juokseminen, hyppiminen, pyöriminen, fyysinen taiteilu ja taistelu sekä kaikenlainen ruumiillinen hulluttelu ja vauhdikkuus. Kenttäjakson aikana monissa yhteyksissä tuli esille, että monille lapsille mielekkäitä paikkoja ja välineitä ulkona olivat sellaiset, joissa omia taitoja ja ruumiillisuuttaan saattoi testata, verrata ja viedä äärimmilleen, uhkarohkeillakin. Esimerkiksi kiipeilyteelineessä kerrottiin olevan mahdollista tehdä ”kaikenlaisii ja vaikeitakii” temp-

puja ja ”roikkua ja tippua”. Myös avara rinnemäinen piha-alue ja nurmikko houkuttelivat ”kun siinä voi leikkiä sotaa, siinä on niin iso alue” ja ”siellä on helpompaa heitellä frisbiitä”. Keskeistä oli tilassa mahdollistuvan toiminnan ja tekemisen laatu ja luonne. Sisältä esimerkiksi nukkumahuone ja eteinen mainittiin mukavina paikkoina. Eteisessä kerrottiin olevan tilaa ja siellä saattoi leikkiä piilosta piiloutumalla esimerkiksi vaatelokeroon.

Mahdollisuus piiloutua olikin yksi paikkaa määrittävä tekijä sekä sisä- että ulkotiloissa: ”saa leikkiä piilosta” tai ”sopiva piilo”. Piiloon mentiin niin aikuisen katsetta kuin myös toisia lapsia. Esimerkiksi Aaron mielestä mukavinta ulkona oli leikkiä talon takana, koska siellä oli sopiva piilo. Kysymykseeni ”Mitä te olette piilossa?” Aaro vastasi:

”Nikoa, kun se aina jahtaa, ku se aina tulee [...] varmaan siks’ ku me ei kerrota sille aina niitä, ku meillä on aina suunnitelma, miten me päästäis pakoon ja se ei pidä mitä me suunnitellaan [...] No Nikoa juostaan karkuun.” (Ha 0408).

Katvealueita esimerkiksi ulkona löytyi alapihalta sekä piharakennuksen ja roskisten takaa. Sisällä katveen mahdollistivat esimerkiksi erilaiset taukset ja alukset, kuten pöydän alus, oven tausta tai eteisessä vaatelokeroon tai portaikkoon piiloutuminen. Piiloon menemisen voi tulkita mahdollisuutena suojautua katseilta tilassa olevaan ”katveeseen”. Myös lasten keskinäinen sosiaalinen tila sai väljyyttä niissä päiväkodin fyysisissä tiloissa ja paikoissa, joissa aikuisten kontrolli ei ollut niin näkyvästi läsnä. Ulkona tällainen paikka oli esimerkiksi päiväkodin metsikkömäinen alapiha.

Eemeli: ”Pläntätä lumipalloja toisten päähän [...] takapihalla pläntätä päähän luntaa... semmoset hihi hih [...] takapihalla.”

AK: ”Miksi siellä takapihalla?”

Eemeli: ”Siksi, että me ei tykätä että...” [mumisee jotain opettajasta]

AK: ”Ette halua että opettajat näkee?”

Eemeli: ”Nii, me ei tykätä että opettajat näkee

AK: ”Miksi ette tykkää, että opettajat näkee?”

Eemeli: ”Siksi... salaisuuksia...” (Ha 0408)

Alapihalla lapsille tarjoutui katvealueita, joissa saattoi hetkittäin päästä niin aikuisten kuin toisten lasten ”valvovan katseen” ulottumattomiin. Alapihalla tarjoutui mahdollisuuksia myös luonnon tutkimiselle, kuten kuolleen hyönteisen hautaamiselle tai matojen kaivamiselle.

AK: ”Mikä susta on mukavin paikka täällä päiväkodissa? Noora: ”Alapiha [...] siellä on matoja [...] nii, me otetaan niitä mullasta ja laitetaan kukkaruukkuun [...] jotta kukat kasvaa.” (Ha 0430)

Alapihalla sijaitsikin ”päiväkodin hautausmaa” ja sain todistaa erään mehiläisen hautajaiset.

Alapiha. Leeni juoksee luokseni kuollut mehiläinen kädessään. Leeni: ”Opee kato, kuollu mehiläinen.” Silja, Maiju ja Leeni lähtevät hautaamaan mehiläistä. Kysyessäni, minne se haudataan, Silja vastaa että hautausmaalle. Alapihalla, päiväkodin reuna-

alueella aidan vieressä kerrotaan sijaitsevan päiväkodin hautausmaa. Tytöt kertovat sinne haudatun kuolleena löydetty pikkulinnut ja isot hyönteiset. Mehiläinen haudataan linnun haudan viereen ja haudalle laitetaan punaisia muovikukkia, voikukkia ja lehtiä. Eero ja Emma juoksevat paikalle. Eero: "Mitä te täällä hautausmaalla teette? Leeni: "Me haudataan tää." Eero: "Mä laitan kaksi neulasta ristiin tähän." Myös päiväkodin aikuinen tulee katsomaan mehiläisen hautaa. (Tpk III)

Mieltymystä päiväkodin eri tiloihin lisäsi siis tilojen ruumiillisuutta virittävät ja mahdollistavat elementit, kuten "tilaa paljon"; "voi kiivetä" tai "voi roikkua pää alaspäin". Näiden kommenttien taakse voi tulkita sisältyvän toivetta käyttää ruumiistaan fyysisesti vaativalla tavalla ja mahdollisuutta liikkumiseen paikallaan olemisen sijaan.

Ei niin kivoja olivat vastaavasti tilat, joissa liikkuma-alue oli rajattua ja materiaali niukkaa tai vääränlaista: "Ei oo paljoa rompetta"; "pieni, ahdas ja pienet penkit"; "ei oo tekemistä"; "siellä on ötököitä". Vaikka esimerkiksi nukkuhuonetta pidettiin mukavana paikkana leikeille, sitä pidettiin tylsänä paikkana etenkin päivälevon aikaan, koska tuolloin siellä ei ollut mitään tekemistä.

Lapset nimesivät tiloista myös erillisiä paikkoja, jotka saattoivat rajautua hyvinkin pieneen alaan, kuten eskarihuoneen aikuisten pöydän vierus tai ulkorokisten vierus. Myös yhdelle tai muutamalle lapselle kerrallaan suunnatut, tietyssä tilassa tapahtuvat ja usein päiväkodin ulkopuolisen tahon toteuttamat tehtävät (kuten jumpparin tai puheterapeutin tapaaminen tai tutkijan toteuttama haastattelu) tuottivat kyseiselle tilalle lisämerkityksiä ja toivat vaihtelua lasten tavanomaiseen tilojen käyttöön. Tämänkaltainen tila oli esimerkiksi päiväkodin yläkerrassa sijaitseva "kanslia" (päiväkodin johtajan työhuone), jonne lapset pääsivät tavallisesti erikoistilanteissa.

Materiaalit

Lapset määrittivät tiloja sen perusteella, mitä tilassa oli eli tilan materiaalien ominaisuuksien kautta. Tilassa olevat varusteet ja leikkivälineet mahdollistivat tai estivät tietynlaisia leikkejä ja aktiviteetteja. Sisätiloja lapset määrittivät selkeämmin leikin ja leikkivälineiden sekä tilan koon perusteella: "roolileikki", "kaikki tavarat"; "leikkikaluja ja parhain leikkipaikka"; "kivat tavarat ja eniten leluja". Esimerkiksi Maijun mielestä nukkarit oli "parhain paikka leikkiä", koska siellä oli tarjolla erilaisia leikkikaluja. Ulkotiloja ja siellä olevia paikkoja pohdittiin leikin onnistumisten lisäksi sen perusteella, mitä niissä voi tehdä, millaisia vaihtoehtoja tietyissä paikoissa olevat välineet tekemiselle tarjosivat: "helikopterissa on näppäimet ja voi kiivetä"; "hiekkalaatikolla hiekkaa"; "laivassa voi kiipeillä ja nurmikolla vieressä leikkiä sotaa". Tilat, joiden varustus poikkesi lasten tavallisesti saatavilla olevista tavaroista ja joissa tarjoutui mahdollisuuksia muunlaiseen tekemiseen kuin omassa ryhmätilassa, lisäsivät kiinnostavuutta. Lisäksi etenkin sisällä tilaa muokattiin ja jaettiin uudelleen rakentamalla lapsille paikkoja sermien avulla. Sermeillä yksittäisten lasten toiminnan aluetta yhtäältä rajattiin, toisaalta sille rakennettiin yksityisyyttä ja suojaa, omaa tilaa.

Aistimukset

Lapset luonnehtivat tiloja myös sen mukaan, millaista tilassa oli, eli tilojen herättämien ruumiillisten aistimusten, tuntemusten ja kokemusten mukaan. Tällaisia tilojen lapsissa herättämiä aistimuksia olivat muun muassa tilan pimeys tai valoisuus, lämpötila, avaruus, tilavuus tai ahtaus, pienuus, kiireisyys tai rauhallisuus sekä tilan suoma vapaudentuntu. Myös tilassa vallitseva haju oli yksi tilaa määrittävä attribuutti.

”Ikkunan edessä [...] kun siihen paistaa aurinko”.

”No toi takapiha [...] ko siellä melkein aina aika pimeätä, kun puut peittää valon”

”Siellä takana nukkarissa [...] siellä haisee niin paljon”

”No roskisten läheisyys [...] ko siellä haisee”

”Takapiha [...] ei oo kauheesti ketään; omaa rauhaa”

”Yläkerta [...] rauhallista”

”No se huone on niin pieni, että me en siellä tykkää oikeen olla, se on niin pieni se huone [...] se pöytä on niin iso ja sitten siinä on niin ahdasta ne ruokatilat ja ne penkit on niin pieniä.”

Kaikkienensa lasten tiloille ja paikoille antamissa määritelmässä tilan mahdollisuudet olivat monesti sidonnaisia tilan materiaalisuuteen sekä näiden tuottamaan tai muuten tilassa vallitsevaan tuntuun. Se, mitä tilassa voi tehdä ja mitä tavaroita, esineitä ja välineitä tilassa oli sekä tilaan liittyvät aistimukset ja tuntu nivoutuivat toisiinsa eivätkä ne siten käytännössä olleet erotettavissa toisistaan.

4.1.2 Omaa tilaa - ”vähän aikaa rauhassa”

Maiju: ”On välillä hyvä olo, kun saa leikkiä rauhassa... autoilla tai jollakin.”

Ninni: ”Kun saa olla rauhassa.”

AK: ”Millasta on se rauhassa oleminen?”

Ninni: ”Oikeestaan rauhassa oleminen on sellasta, että ei tee mitään... se on mun mielestä.”

Maiju: ”Nii tai tekee jotain yksikseen ja ihan hiljaa.”

AK: ”Millon on mukava olla ihan rauhassa?”

Ninni: ”No silloin, kun on kauheesti ollu kavereiden kanssa ja sitten ku kiusataa, nii silloin kannattaa sitte... mä ainakii menisin yksin leikkimään jonnekin rauhassa ja sitte siellä leikkisin vähän aikaa.”

AK: ”Onnistuuko päiväkodissa sellainen, että voi olla välillä rauhassa ja yksin ja hiljaa?”

Maiju: ”Joo”

Ninni: ”Joskus ei ja joskus joo.”

Maiju: ”Joskus ei ja joskus joo.”

AK: ”Milloin joo?”

Maiju: ”No silloin ku... en mä tiä.”

Ninni: ”No silloin ku kukaan ei tuu heti härkkimään sinne, että mitään ei tuu nii-ku härkkimään.” (Ha 0523)

Maijun ja Ninnin haastattelusta tulee esille toive omaan rauhaan. Päiväkodin tiloissa ja käytännöissä lasten yksityisyydelle jäi hyvin vähän tilaa ja aikaa. Lapset sekä näkivät toisensa että olivat koko ajan toistensa ja aikuisten nähtävillä.

Tämä edellytti, että he pitivät yllä jatkuvasti saatavilla olevan ja ympäristön ehdoilla toimijan asentoa (ks. esim. Kosonen 1998, 59). Mahdollisuuksia vetäytyä omaan rauhaan oli satunnaisesti, mutta tällöinkin oli mahdollisuus tulla "häirityksi". Päiväkodin yläkerran tilat, jonne lapset pääsivät harvemmin, mainittiin rauhallisena paikkana leikeille. Kysymykseeni siitä, mikä rauhaa häiritsee, livari vastasi: *"No kun keskellä leikkii, ku multa kysytään rupeeks peliin.* Iivarin vastauksessa nivoutuu nähtävillä olon ja saatavilla olon välinen sosiaalisuuden vaade, jonka alle tuntui peittyvän myös mahdollisuus säädellä fyysistä läheisyyttä suhteessa toisiin. Jatkuvan nähtävillä olon, yhteisen tekemisen ja aktiviteettien vastapainoksi kaivattiin myös omaa rauhaa, omaa tilaa ja tekevämmättömyyttä, hiljaisuutta ja etäisyyttä toisiin.

Päiväkotiryhmän kollektiivisina jäsenenä lasten yhtäältä oletetaan osallistuvan erilaisiin toimintoihin ja käytäntöihin yhteisesti toisten kanssa. Toisaalta taas korostetaan lapsille annettavan vapaan tilan tärkeyttä ja mahdollisuutta kehittää yksilöllisiä intressejä. Päiväkodin päiväjärjestys, toiminnot sekä kalusteet, esineet ja tavarat on suunnattu yhteisesti koko lapsiryhmälle. Sen, että lasten edellytetään osallistuvan yhteisöllisesti päiväkodin toimintoihin, voidaan kuitenkin nähdä rajoitteena ja esteenä lasten yksilöllisyyden toteutumiseksi. (Ks. esim. Markström & Halldén 2009, 114–115.)

Toisinaan omaa tilaa ja rauhaa oli mahdollista rakentaa ruumiin asennoilla ja eleillä. Kääntämällä selän toisille tai välinpitämättömyydellä ympärillä tapahtuvaa kohtaan saattoi ikään kuin pystyttää näkymättömät rajat itsen ja toisten välille. Julkisen tilan sisälle rakentui yksityinen tila.

Klo 8.20 Maiju istuu polvillaan ryhmätilan lattialla ja katsoo käsissään olevaa leikkihevosta. Maiju vaikuttaa myrskin oloiselta. Asettelee hevosia lattialle ja takaisin laatikkoon. Veera ja Väinö leikkivät äänekkäästi nauraen ja liikehtien Maijun lähellä. Maiju ei kuitenkaan kiinnitä heihin mitään huomiota, vaan istuu selin heihin kääntymättä katsomaan kertaakaan, vaikka Väinö ja Veera hulluttelevat ja tuntuvat pitävän hauskaa ja ovat välillä jopa kosketusetäisyydellä Maijusta. Klo 8.40 Pirre tulee päiväkottiin. Asettuu tekemään palapeliä lattialle. Maiju penkoo äänekkäästi legolaatikkoa. Veera on polvillaan, heiluttaa kädessään olevaa Muumi-hahmoa ja huutaa "Pikku Myy pois-tuu!" Maiju vilkaisee nyt ensimmäisen kerran Veeraan. Pirre sen sijaan näyttää uppoutuneen palapelin tekemiseen välittämättä ympärillä tapahtuvasta. Palapelin tehtyään Pirre siirtyy lattialle samalle seinustalle kuin Väinö ja Veera sekä Maiju. Kaikki neljä ovat toistensa lähellä, mutta omissa leikeissään kiinnittämättä toisiinsa huomiota. Kenenkään omaan leikkiin käytettävissä oleva tila ei ole kovin suuri. (H 0312)

Uppoutuminen omaan leikkiin tai tekemiseen näytti mahdollistavan itsensä eristämisen ja pois sulkemisen ympärillä ja meneillään olevasta. Tämä edellytti kykyä olla ikään kuin muita ei olisi paikalla. Ruumis toimi yksityisen viestimenä. Kososen mukaan (1998, 59) esimerkiksi omaan mielikuvitusmaailmaan matkustamista voi tarkastella myös oman tilan vaatimuksen näkökulmasta. Julkisen ja näkyvillä olemisen tilan sisälle sai hetkellisesti muokatuksi omaa tilaa myös tiloissa olevia kalusteita hyödyntämällä, esimerkiksi asettumalla pöydän alle.

4.1.3 Pöydän alla, päällä, ääressä ja lattialla

Päiväkodin tilajärjestelyt kalusteineen ja materiaaleineen muokkasivat lasten tilassa liikkumista ja tilaan asettumista. *Pöydän alus* mahdollisti hetkellisen katveen jatkuvan katseen alla olemiselle. Fyysisen ruumiinsa pientä kokoa hyödyntämällä lapset pääsivät helposti matalien, lasten ergonomialle suunniteltujen pöytien alle, jonne aikuiset eivät kokonsa tähden taipuneet saati yhtä helposti edes mahtuneet. Pöydän kansilevy muodosti ikään kuin panssarin, suojan tekemiselle, erotti muusta tilasta ja muiden tekemisistä. Pöydän alta pystyi tarkkailemaan toisten tekemisiä ja tekemään esimerkiksi yrityksiä päästä mukaan, kuten Eero seuraavassa havainnointiotteessa. Pöydän alus toimi paikkana, jonne pystyi vetäytymään takaisin ikään kuin suojaan tullessaan torjutuksi ja josta saattoi ottaa vauhtia uudelle yritykselle.

Eero ryömii pöydän alle, tulee pois ja menee takaisin. Pöydän toisella puolella Vertti ja Niko tutkivat jotain esinettä, pöydän lähellä ovat myös Veera ja Maiju pikku ponien äärellä. Pöydän alla oleva Eero siirtelee pöydän ääressä olevia tuoleja ja höpisee itseksensä. [...] Eero makaa puoliksi pöydän alla ja katsoo tyttöjen leikkiä, penkoo ponilaitikkaa. Maiju tulee laatikolle ja ottaa yhden ponin. Eero katsoo ja palaa pöydän alle. Istuu risti-istunnassa, pää melkein kiinni pöydän alapinnassa. Liikuttelee omaa leluaan, motskariukkoa ja tulee jälleen katsomaan tyttöjen leikkiä. Tytöt ei kiinnitä Eeroon mitään huomiota, vaan puhuvat omaa leikkiään eteenpäin. Eero tulee kertomaan lattialla istuvalle tutkijalle kivien värin synnystä. Kertoo kovalla äänellä ja liikuttelee samalla ukkooaan. Veera vilkaisee Eeroa ja Maiju huokaisee. Eero laittaa motskariukon ponilaitikkoon. Istuu polvillaan ja peruuttaa sitten pöydän alle. Makaa mahallaan nojaten kyynärpäihinsä ja katsoo tyttöjen leikkiä. [...] Eero tulee pöydän alta ja tökkii ikään kuin vahingossa Veeraa lelullaan. Veera sanoo jotain vihaisesti ja tyrkkää Eeron kauemmas kädellään. Eero tökkää uudelleen ja Veera lyö nyrkillä Eeroa käsivarteen. Veera: "Mee muualle pudottelemaan sitä ukkoas! Mee sinne missä on poikien alue... tuo sininen alue." (osassa lattiaa oleva sininen väri). Maiju: "Mee sinne... siellä on tilempaa." Tytöt käskivät Eeroa siirtymään ja Maiju alkaa lallatella "Eero ei osaa mennä..." Eero siirtyy pöydän alle ja katselee tyttöjen leikkiä. Eero haetaan muihin puuhiin. (H 0429)

Pöydän alla oleminen tuntui mahdollistavan myös kovemman äänenkäytön, mikäli siellä meneillään oleva toiminta sitä edellytti. Samanaikaisesti pöydän ääreen asettuvien lasten huomautukset kohdentuivat etenkin pöydän alla olevien lasten jalkojen paikkaan ja jalkojen aiheuttamaan liikkeeseen.

Tiitus, Aaro ja Lassi ovat menneet lasten pöydän alle pelaamaan Unoa. Tiitus ja Aaro makaavat mahallaan vierekkäin ja Lassi istuu hieman kumarassa ja jalat risti-istunnassa poikia vastapäätä. Lassi mahtuu istumaan miltei selkä suorana. Nojaa välillä päätään käsiinsä. [...] Pöydän ääressä istunut Arttu pudottautuu lattialle ja kysyy pöydän alla olevilta pojilta "pääseekö peliin?" Lassi: "Ei nyt, myöhästyit pelistä." Arttu hakee itselleen Uno-kortit ja istuu toisen pöydän ääreen. Tiitus, Aaro ja Lassi jatkavat pelaamista pöydän alla hyvin äänekkäästi ja naureskellen. Lassi ohjailee kovalla äänellä Aaroa, joka yrittää sanoa jotain. [...] Lassi: "Aaro, mä heitän kohta hiekkaa... vedän kohta housut sun jalasta ja laitan hiekkaa..." Tiitus: "Ai kikkelille?" Lassi: "Ei kun housut pois." Pojat nauravat kovalla äänellä, varsinkin Lassi. Ääni nousee huudoksi. Ninni siirtyy pöydän ääreen mukanaan erilaisia kelloja ja sanoo, ettei mahdu, kun poikien jalat ovat edessä. Aikuinen pyytää Aaroa laittamaan jalkansa siten, että Ninni mahtuu istumaan. Ryhmän kookkaimpana Tiitus on mahallaan pöydän alla jalat koukistettuna polvista niin, että jalkapohjat koskettavat pöydän alapintaa. Pöytä liikkuu hieman. Myös Emma tulee pöydän ääreen ja alkaa rakentelemaan muovipalikoilla.

Emma käskää poikia olemaan liikuttamatta pöytää. Pojat tulevat pois pöydän alta. (H 0409)

Tiitus, Aaro ja Lassi ovat luoneet oman tilan pöydän alle, jossa pelaavat Uno-korteilla. Lassi mahtuu istumaan, Tiitus ja Aaro ovat mahallaan. Artun pyyntö päästä mukaan evätään vetoamalla hänen myöhästymiseensä. Arttu aloittaa oman pelin toisen pöydän ääressä. Pöydän alla olevien poikien peli jatkuu hyvinkin äänekkäänä ilman, että kukaan huomauttaisi siitä. Ninni asettuu pöydän alla pelaavien pöydän ääreen tekemisineen ja huomauttaa poikien jalkojen paikasta. Nyt myös aikuinen puuttuu tilanteeseen ja pyytää Aaroa siirtämään jalkojaan niin, että Ninni mahtuu istumaan eli saa jalkansa asetettua pöydän alle. Pöytää jaloillaan siirtelevä Tiitus puolestaan saa Emmalta huomautuksen olla liikuttamatta pöytää. Emma on tullut pöydän ääreen rakentelemaan muovipalikoilla. Yhtäältä pöydän alkuperäinen käyttötarkoitus laajenee peliluolaksi, meneillään olevan tekemisen suojaksi, toisaalta pöytä säilyttää alkuperäisen tarkoituksensa pöydän ääressä tehtävien asioiden paikkana.

Pöydän alle viedyt tilanteet ja aktiviteetit olivat yksityisempiä ja suljetumpia, kun taas pöydän päällä ja ääressä tapahtuvat asiat olivat julkisia, kaikille näkyviä ja avoimempia. *Pöydän ääressä* istuttiin ja siinä hoituivat eskaritehtävät sekä askartelu-, kansio-, paperi- ja kynätyöt, erilaiset pelit sekä ruokailut. Osa pöydän ääressä tehtävistä asioista (ruokailua lukuun ottamatta) oli sellaisia, joita pystyi tekemään lattialla ja tavallisesti osa lapsista siirtyikin lattialle. Lapsille oli pöydissä nimetyt istumapaikat, joita noudatettiin etenkin ruokailuissa. Jokaisella oli oma symboli³⁷ merkitsemässä omaa paikkaa. Päivän mittaan aikuiset myös ohjasivat lapsia pöydän ääreen tai äärestä pois. Esimerkiksi jo ruokaillut lapsi ohjattiin pois pöydän äärestä, jos hän jollain tavalla puheellaan tai toiminnallaan näytti häiritsevän vielä ruokailevia. Toimettomana vaelteleva lapsi taas saatettiin ohjata pöydän ääreen esimerkiksi askartelemaan. Toisin kuin pöydän ääressä tai alla oleminen *pöydän päälle* nouseminen edellytti tavallisesti luvan kysymistä aikuiselta. Esimerkiksi Iivari sai luvan nousta pöydälle testatakseen, miten hänen askartelussa tekemänsä ropelikorvapupu osaa "lentää".

Lapset ovat askarrelleet ropelikorvapupuja. Iivari kysyy opettajalta lupaa nousta aikuisten pöydälle, josta voi heittää pupun ilmaan. Saa luvan yhdeksi kerraksi. (H 0320)

Aina pöydän päälle nouseminen ei kuitenkaan edellyttänyt luvan kysymistä. Esimerkiksi joissain leikeissä ja leikkirooleissa pöydän päälle nouseminen kuului ikään kuin asiaan ja oli olennainen osa leikkiä. Tilan ja kalusteiden merkitys liittyi siten myös siihen, mihin käyttöön lapset niitä ottivat. Seuraavassa pöydänpäällisyys toimi turvapaikkana vihollista vastaan.

Emma (koira), Noora (kissa), Anni (kissa) ja Ninni (hiiri) ovat roolileikkinurkkauksessa. Nurkkaus on erotettu muusta tilasta sermillä ja pöydillä. Noora konttaa lattialla kissana ja hyppää pöydälle istumaan. Myös Anni tulee pöydälle. (Kissat pöydällä). Hiiri ja koira ovat kissojen pahimpia vihollisia ja kissat pelkäävät hiirtä ja koira. Pirre tulee

³⁷ Sama symboli oli myös eteisessä osoittamassa kunkin lapsen omaa vaatelokerikkoa.

paikalle. Noora-Pirre: "Hei varo, jos oot kissa, niin Ninni syö sut." Anni on käynyt välillä jossain ja seisoo kissa-asussaan pöydän toisella puolen, roolileikkipaikan ulkopuolella. Myös Silja tulee paikalle. Silja-Anni: "Anni, roolivaateleikki on pöydän toisella puolella." Anni siirtyy pöydän ali leikkipaikalle. Noora ja Pirre istuvat kissoina pöydällä. Anni riisuu roolivaatteet ja poistuu leikistä, koska "siellä syötäisiin." (H 0306)

Valtaosa sisällä tapahtuvista lasten omista toiminnoista sijoittui alas *lattialle*³⁸, välillä tilaltaan hyvinkin ahtaisiin paikkoihin. Lattiataso määrittyi eräänlaisena asentovapaana vyöhykkeenä, jossa mahdollistui vapaampi ja rennompi asento ja liikehdintä sekä nopeat asennon vaihdot. Ote havainnointipäiväkirjastani kertoo lasten lattialla olemisesta seuraavaa: "...makuullaan lattialla ja kääntyvät välillä kyljelleen, taas mahalleen, nousevat istumaan, polvilleen ja taas mahalleen". Lattia rajautui paljaaseen ja mattojen peittämään lattiapintaan. Joillekin lapsille lattialla olemisessa merkitystä tuntui olevan erityisesti sillä, istuiko mattojen päällä vai paljaalla lattiapinnalla. Osa lapsista näytti asettuvan leikkeihinsä ja toimiinsa toisia useammin mattojen päälle. Etenkin eskarilaisten ryhmätilassa tietty poikajoukko valloitti mattotilan toisia useammin käyttöönsä. Seuraavassa esimerkissä matto merkityksellistyi sekä leikissä mukana olemisen että siihen mukaan pääsemisen paikkana.

Tiitus, Iivari, Lassi ja Arttu istuvat osaston lattialla. Iivari ottaa vieressään olevalta hyllyltä legot: "Kuka haluaa leikkiä legoilla?" Arttu: "Mää." Tiitus: "Mää." Pojat istuutuvat matolle ja kaatavat legot eteensä. Arttu nousee tuolille. Tiitus-Arttu: "Mä sanon sit ku sä pääset peliin, sit ku oot kuollu." Aaro tulee. Tiitus-Iivari: "Päästä vaa." Arttu: "Miks ette mua päästä?" Tiitus: "Sä häiritset." Tiitus, Aaro ja Iivari rakentavat legoilla. Arttu istuu polvillaan tuolilla jonkin kortti kädessään katsellen ja kommentoiden välillä hiljaisella äänellä poikien rakentelua. Tiitus puhuu jostain vasarasta. Arttu: "Tarkoitatko housuja?" Iivari: "Otetaan Arttu mukaan." Tiitus suostuu. Arttu tulee tuolilta alas lattialle maton päälle. (H 0122)

Päiväkodin fyysinen ympäristö, kuten seinät, lattia ja kalusteet (kuten tuolit ja pöydät) ovat olemassa ja paikoilleen sijoitettuina kukin tiettyä tarkoitusta varten. Sen lisäksi, että esikoulu- ja muita kynä- tai askartelutehtäviä tehtiin pöydän ääressä, niitä tehtiin myös lattialla joko istuen tai mahallaan maaten. Joskus joku lapsista sai luvan nousta pöydälle seisomaan, mikä oli itsestään selvää lattialla ollessa. Valtaosa lasten vapaista leikeistä sijoittui lattialle ulottuen myös pöytien alle, missä tavallisesti tuolilla istuttaessa oli jalkojen paikka. Toisinaan pöydät, tuolit ja lattiapinnat oli mahdollista ottaa käyttöön kyseenalaistaen niiden alkuperäinen käyttötarkoitus. Esimerkiksi leikin loppuminen ja uuden asian tai tilanteen pariin siirtyminen toimi nivelkohtana, jolloin lattia tai pöytä lakkasi olemasta leikkitala ja palasi taas alkuperäiseen käyttötarkoitukseensa.

4.1.4 Vaaroja ja kieltoja

Päiväkodin tilojen järjestelyssä korostuu lasten terveyden ja hyvinvoinnin kannalta turvallinen ympäristö, jossa mahdolliset vaaratilanteet pyritään mini-

³⁸ Eräsaari (1995, 120) näkee ylhäällä - alhaalla -dikotomian organisatorisen vallan tilallisena ilmaisuna. Ylös/alas dikotomian ilmaisema organisatorinen hierarkia on niin arkipäiväistä, että sen esille ottaminen vaikuttaa lähinnä naurettavalta.

moimaan. Mahdollisten vaaratilanteiden ehkäisemistä toteutetaan päiväkodin säännöillä, kielloilla (kuten kiello juosta sisätiloissa) sekä osoittamalla paikkoja, joita lasten tulee välttää tai joihin tulee kysyä aikuisen lupa. Terveysten ja turvallisuuden nojaava diskurssi kätkee sisälleen paradoksin. Yhtäältä painottuu lasten tarve fyysiseen aktiivisuuteen sekä lasten ruumiin liikkeiden vapaus terveyden edistämisen perusteella. Toisaalta korostuu tarve suojella lasten ruumista fyysiseltä vahingoittumiselta terveyden ja turvallisuuden perusteella. (Pike & Colquhoun 2010, 116.) Haastatteluissa kysyin lapsilta heidän näkemyksiään päiväkodin paikoista, joihin he eivät saa mennä tai joihin on kysyttävä lupa aikuiselta.

Lasten antamissa vastauksissa perusteina kielletyille ja luvanvaraisille paikoille useimmin mainittiin paikan vaarallisuuteen ja turvallisuuteen liittyvät seikat. Lasten mukaan vaaroja tuli vastaan etenkin ulkona, talvisin ja paikoissa, joista saattoi kaatua, pudota tai joissa oli vaarana jäädä jonkin putoavan asian alle, kuten jääpuikon, lumen tai toisen lapsen:

”Semmosta, että kun on talvi ja jäitä katolla ja on katon alla, nii voi tippuu päähän jäitä”; ”Ja lumia ja sitten voi tukehtuu”; Ja sitte tota jos liukastuu talvella jäähän”; ”Voi tippua kiipeilytelineestä”; ”...tuossa kiipeilytelineen alla on hirveesti kiviä eikä sitä huomaa niin tippuu siihen kiville”; ”Niin ja jos on joku lapsi takana ja joku lapsi ylhäällä ja kivi eessä ja sitten yks lapsi alalla ja tippuu sen lapsen päälle ja lapsi lyö siihen kiveen naaman”.

Leeni: *”No ne kiipeilee aidan yli ja sitten putoo siitä ja...”*

Pirre: *”Sitten voi heittää hiekkaa silmään”*

Leeni: *”Sitten voi mennä silmä puhki, jos heittää kiven silmään niin voi mennä silmä puhki”*

Pirre: *”Jos heittää kiven silmään niin menee rikki [...] yks kerta mulle heitettiin hiekkaa selkään.” (Ha 0522)*

Monet lapsista nimesivät vaaroja sisältävät paikat sellaisiksi, joihin päiväkodin aikuiset olivat kieltäneet heitä menemästä. Myös toiset lapset nimettiin potentiaalisiksi vaaran aiheuttajiksi, kuten edellä olevassa otteessa Leeni ja Pirre tuovat esille. Haastattelun ajankohtaan liittyen kielletyt paikat painottuivat pääosin vedestä, jäädästä ja lumesta syntyviin vaaroihin:

”Talvella ei saa mennä jäätikölle eikä lumikasalle, joka ylettyy aidan yli”; ”...rännin alle, sinne ei saa mennä, koska siellä on... siellä putoo mukana vähän jäitä ja muita juttuja...”; ”katonreunukset, jos tippuu vaikka lunta päälle... paitsi jossain voi olla ja vaikka vettä tai jäätä alapihalla...[...] siellä on narutkii nytte”.

Kiellettyjä olivat myös paikat, joista lasten oli mahdollisuus poistua päiväkodin alueelta ylittämällä tai alittamalla aita:

”On no aita... aidan ulkopuolelle [...] no siksi, koska siellä on... ei voi vaan mennä, siellä on työmaita ja...”; ”No aita, aidan ulkopuolelle”.

Haastattelussa Iivari kertoi aidan ylittämisen olevan vaarallista etenkin pienille eli päiväkodin pienten ryhmän lapsille.

- livari: "No aijan toiselle puolelle esim nii ja semmonen paikka missä on semmonen nauha, nii sinne ei saa mennä ja sen enempää mä en tiä."
- AK: "Joo'o. Tiedätkö sä syitä miks' ei saa mennä aidan toiselle puolelle?"
- livari: "No, ku jos pienet menee ni autot ajaa päältä tai voi ajaa."
- AK: "Entä tiedätkö sä sen nauhan miks' se on laitettu sinne?"
- livari: "No sen takii, ku siinä on semmonen lumikasa ja se menee aijan toiselle puolelle, ni ku pienet menee sinne, ni ne sitte kiipee yli ja menee aijan toiselle puolelle..." (Ha 0415)

Toisinaan paikkoihin liittyviä kieltoja kierrettiin ja jätettiin noudattamatta. Etenkin oman tilan hetkellinen laajentaminen päiväkodin rajojen ulkopuolelle ylittämällä tai alittamalla päiväkotia ympäröivä aita tai ainakin aikomalla tehdä niin tuntui kiehtovan muutamia poikia. Vaarojen ja kieltojen uhmaaminen ja siitä seuraava mahdollisen rangaistuksen uhka sekä pakoon juokseminen tuntuivat tuovan jännitystä kyseisiin tilanteisiin. Toisinaan lapset kontrolloivat toinen toisiaan kieltojen noudattamisessa. Seuraavassa haastatteluotteessa Niko paljastaa käyneensä aidan toisella puolella. Havaintoesimerkissä Eero puolestaan on oikeissa ylittää aita lumikinosta hyödyntäen.

- Niko: "On, mä tiän, ei sais kato, ku me ollaan löydetty tuolta... portti on liian korkeella tuolla helikopterin vieressä, nii me ollaan ryömitty toiselle puolelle sieltä kerran."
- AK: "Ja sinne ei sais mennä?" Niko: "Nii" AK: "No mitä sitten tapahtui... jättekö te kiinni?" Niko: "Ei vaan toiset näki, että me ollaan käyty siitä ja... opelle ja me mentiin siitä takasii ja lähettiin karkuun." (H 0418)

Ulkoilu. Osa lapsista hiihtää päiväkodin takapihalla olevalla ladulla. Eero ja Niko eivät hiihdä. He ovat kiivenneet takapihalla olevan suuren lumikinoksen päälle. Lumikasa yltää päiväkotia kiertävän aidan yli. Pojilla on meneillään tulivuorileikki. Eero kurottuu aidan yli. Niko huutaa: "Opee! Eero menee aidan yli!" Eeroa kielletään. (H 0129)

Molemmissa edellä esitetyissä tilanteissa toiset lapset puuttuivat luvattomuuteen. Lasten ruumiillisuuteen suuntautuva hallinta ja tarkkailu ei siten ollut ai-noastaan aikuisten lapsiin suuntaamaa, vaan myös lapset tarkkailivat toisiaan ja useissa tapauksissa myös raportoivat havainnoimastaan aikuisille. Vaikka osa lapsista olisikin ollut hetkittäin aikuisen katseen ulottumattomissa, aina oli joku lapsista, joka havainnoi, toimi "kurinpitoagenttina". Näin ollen kontrolli ikään kuin moninkertaistui. Vaikka tarkkailu itsessään olikin yksilöiden varassa, se toimi suhteiden verkostossa.

Turvallisuus-näkökulman lisäksi kiellettyjä paikkoja yhdistävänä tekijänä oli niiden likaisuus tai lasten mahdollisuus liata itsensä kyseisessä paikassa. Päiväkodin takapihalla oli suuri lätäkkö, jonka ympärillä oleva maa-alue oli kuraista. Alue oli eristetty narulla. Pakkaskelillä lätäkkö jäättyi, mikä houkutteli kokeilemaan jään kestävyyttä ja liukumaan jään pinnalla. Alueelle meno ja itsensä mahdollinen likaaminen johtivat Tiituksen kertoman mukaan seurauksiin. Eri aikuisten myös tiedettiin olevan eri tavalla "ankaria" ja ankaraksi tunnistettujen katsetta tai katseen alla vastoin sääntöjä tekemistä kannatti välttää.

- Tiitus: "[...]...sinne ei sais nyt oikeen mennä, mutta me ollaan silti ilman lupaa, vaikka me tiputaa läpi"

AK: "Siis missä se on se paikka?"

Tiitus: "Se on tuolla alapihalla... sinne ku mä himoitsen aina... kato ku tota noin nii siellä me otettiin kepin päähän mutaa ja sitten livari veti mua hirveen jäljen selkään takkiin nii... siin oli tän kokonen kurapläntti ja livarilla oli tään kokonen... jäätii arestii pitkäks aikaa tai joksiki aikaa." (Ha 0409)

Tiitus: "[...] joudutaan puhutteluihin ja mä muistan sen vielä sen kuravellisodan, se oli hauskaa... me saatiin kyllä aika pahoja toruja.

AK: "Kuka teitä toru?"

Tiitus: "Ope [...] pienenä mä äkkäsin, että aina jos se ope on lähettyvillä ja se on ärtyiny, nii kannattaa pysyä loitolla, koska silloin mä pienenä arvasin, että tota noi ni, että se on päiväkodin ankarin ope." (Ha 0528)

Tiitus kertoi haastattelussa kielletyn alueen vetovoimasta ja kuinka he olivat livarin kanssa menneet sinne, lianneet itsensä kuravellisodassa, joutuneet puhutteluun, saaneet toruja ja arestiakin. Tiituksen kertomassa esille tuli myös päiväkodin eri aikuisten erilainen suhtautuminen lasten tekemisiin. Etenkin tietyn opettajan tietäminen ankarimmaksi ja hänen mahdollisen tunnetilan tunnistamisen "*jos se ope on lähettyvillä ja se on ärtyiny*" perusteella tärkeäksi tuli myös oman ruumiillisen olemisen, toiminnan ja sijoittumisen paikka suhteessa kyseisen opettajan katseeseen. Tällöin ruumiillisuus välineellistyi ja muokkautui tietynlaiseksi päiväkodin toimintaympäristössä edellytetyksi esitykseksi (esim. Kinnunen & Seppänen 2009). Päiväkodin fyysinen ja sosiaalinen ympäristö mahdollisti lasten miltei jatkuvan havainnoinnin ja tarkkailun. Todennäköisyys olla jatkuvan tarkkailun ja havainnoinnin kohteena johdattaa lopulta itsetarkkailuun, jolloin yksilöt alkavat havainnoida, arvioida, mukauttaa ja parantaa omaa käyttäytymistään. Siinä missä päiväkodin piha-alueella rajaavalla aidalla luotiin tilalliset liikkumarajat toiminnalle ja olemiselle, aikuisten lapsiin ja lasten toisiinsa kohdistamalla valvonnalla luotiin rajat käyttäytymiselle. (Esim. Carera 1987, 112.)

Kuten ulkotiloista myös sisätiloista oli erotettavissa sallittuja ja kiellettyjä paikkoja sekä aktiviteetteja. Sisätiloissa sallitut paikat ja aktiviteetit olivat sidoksissa muun muassa osallistujamäärään ja koostumukseen: kuinka monta ja ketkä lapsista voivat olla yhtä aikaa samassa paikassa tai osallistua tiettyyn toimintaan, myös ilman aikuisen läsnäoloa.

Wilma, Lotta ja Ruben ovat saaneet luvan mennä nukkariin leikkimään.

Varsinainen leikkutila on erotettu sänkytilasta lilan värisillä kuultoverhoilla. Leikkutilassa on muun muassa nukkekoti, kauppaleikki, roolileikkiasusteita ja erilaisia tavaroita. [...]

Ruben ottaa bussipysäkkimerkin ja vie sen sänkyjen eteen.

Wilma ja Ruben seisovat bussipysäkillä, joka sijaitsee nyt siis lähellä sänkyjä. Ruben menee sänkyjen lähelle.

Wilma: "Sänkyihin ei saa mennä."

Ruben: "Mä oon tässä laidalla." (H 0205)

Sisätiloista nukkari mainittiin paikkoina, joihin ei saanut mennä ilman päiväkodin aikuisen lupaa. Leeni mainitsi yläkerrassa toteutettavan haastattelun yh-

teydessä, että ”No tää yläkerta on semmonen paikka, mihin ei saa lapset oikeen mennä.” Syytä siihen, miksi näin on, Leeni ei tiennyt. Myöskään Eero ei osannut sanoa syytä siihen, miksi yläkertaan piti saada lupa mennä. Väinö arveli, että ”tuolla vintissä voi kompastua portaissa”. Pirre puolestaan nimesi kellari-kerroksen paikaksi, jonne ei saa mennä.

4.2 Järjestyksen ylläpitäminen

Päiväkodissa toteutuva sosiaalinen ja ruumiillinen järjestys ovat kiinteästi yhteydessä päiväkodin ajassa etenevään päiväjärjestykseen sekä tiloihin sijoittumiseen. Päiväkodin päiväjärjestys, tilat, kalusteet ja varusteet sekä lasten hallitseminen erilaisten sääntöjen ja toimintojen välityksellä voidaan ymmärtää osana päiväkodin järjestystä (esim. Strandell 1995, 121). Luvussa tarkastellaan sitä, miten lapset ruumiineen sijoittuvat tai sijoitetaan siirtymäleikkeihin, aamupiireihin sekä istumajärjestykseen. Esimerkiksi siirtymäleikit auttavat sääntelemään päiväjärjestyksessä olevien toimintojen väliin jäävää aikaa ja tilaa. Niiden avulla hallitaan myös tapoja, joilla lapset saapuvat ja poistuvat yhteisistä koontumisista.

Päiväohjelma

Lasten päivittäinen oleminen päiväkodissa jäsenyi aika- ja tilajärjestelyjen mukaisesti etenevänä kokonaisuutena, jossa tietyt tapahtumat ja toiminnot ajoittuivat tiettyyn hetkeen ja tilaan aikataulun mukaisessa tapahtumajärjestyksessä. Tutkimuksen päiväkodissa lasten päivää rytmittävä päiväohjelma jäsenyi seuraavanlaisena.

7.00	Päiväkoti aukeaa
8.15	Aamupala
8.30 – 11.00	Toimintaa, leikkiä, ulkoilua
11.00 – 11.30	Musiikki tai satutuokio
11.30 – 12.00	Lounas
12.00	Osapäivähoidossa olevat lapset haetaan kotiin
12.00 – 14.00	Valmistautuminen lepoahuoneeseen (vessa-asiat) Satu ja musiikin kuuntelu Lepo
14.00 – 14.30	Välipala
14.30 – 17.00	Leikkiä sisällä ja ulkona -> Kotiin

Kutakin päiväjärjestyksessä nimettyä toimintoa kohden oli määrätty aika, jonka kuluessa toiminta tapahtui tai suoritettiin. Ajan ja tilojen käytössä oli tarvittaessa jouston varaa molempiin suuntiin. Tarvittaessa jotain toimintoa voitiin aikaistaa, myöhentää tai pitkittää. Suomalaisten päiväkotien ajankäytön organi-

soitumisen on todettu noudattelevan yleisemminkin vastaavanlaista järjestystä (esim. Puroila 2002, 121).

Päiväohjelman pintapuolinen silmäys jättää helposti näkymättömiin siihen upotetut ruumiillisuutta koskettavat rutiininomaiset tilanteet ja käytännöt, jotka tapahtuvat päiväjärjestykseen kirjattujen toimintojen sisällä, välissä ja lomassa. Toimintojen ajallinen ja sisällöllinen toistuvuus ja samankaltaisuus ohjaavat herkästi havaitsemaan toimintojen kulun luonnollisena päiväkotilapsuutta normittavana järjestyksenä. Toistuvat asiat muuttuvat rutiineiksi, jolloin niihin liittyvät toiminnot jäävät helposti huomaamatta. Rutiineilla on olennainen merkitys luonnollisina ja itsestään selvinä pidettyjen käytäntöjen uusintamisessa. (Mm. Tedre 2000, 520.) Rutiinit ovat osa instituutiolle ominaista ajallista ja sosiaalista järjestystä. Bourdieu (1977, 164) kutsuu luonnollistunutta kokemusta sosiaalisesta järjestyksestä doksaksi. Doksaa on se, mikä näyttäytyy itsestään-selvyytenä. Päiväkodin eri toimintojen ja käytäntöjen yhteyteen muodostuneet rutiinit yksityiskohtineen näyttivät asettuneen itsestään selvinä osaksi lasten elämää päiväkodissa. Yhtenä tämänkaltaisena rutiinina oli kellon kilistäminen.

AK-Leeni: "Sä et hirveen kauaa ole ollut vielä täällä päiväkodissa?"

Leeni: "Eeen."

AK: "No miltä susta on tuntunut olla täällä?"

Leeni: "Ihan hyvältä."

AK: "Mikä täällä on ollut hyvää?"

Leeni: "No tota ni tää on nii kiva tarha ja semmosta."

AK: "Mikä tästä tekee kivan tarhan?"

Leeni: "No nuo opettajat on nii kivoja ja täällä voi leikkii ja aina kun kello kilisee, nii mä voin aina juosta siihen jonoon."

AK: "Mihin teitä kilisytetään sen kellon kanssa?"

Leeni: "No tuohon nukkariin ja sitten ulos tai joskus uimaan, vaikka mihin."

(Ha 0410)

Kellon kilinä osoitti lapsille ajan siirtyä tilassa sekä tavan, jolla siirtyminen oli mahdollista tehdä. Esimerkiksi Leenille kellon kilinä antoi luvan juosta: "Aina kun kello kilisee, nii mä voin aina juosta siihen jonoon [...] tuohon nukkariin ja sitten ulos tai joskus uimaan, vaikka mihin." Kellon kilistäminen jaksotti aikaa ja tapahtuminen kulkua tilassa ohjeistaen näin aika-tila-polkuja³⁹. Kellon kilistäminen toimi rutiinina, joka toistui useita kertoja päivässä. Se toimi merkinä lopettaa meneillään oleva tekeminen ja siirtyä seuraavaan toiminnan pariin. Kelloa kilistettiin, kun lasten tuli siivota leikit pois, siirtyä esimerkiksi vessaan, pukemaan, käsienpesulle, jonoon, ruokailuihin, ohjattuun toimintaan, ulos tai ulkoa sisälle. Kellon kilistäminen valmisteli lapsia tulevassa toiminnassa edellytettyyn tilaan, asentoon tai liikkeeseen (kuten istumaan, seisomaan, juokse-

³⁹ Monissa lasten institutionaaliin toimintaympäristöihin ja elämistöihin suuntautuvissa tutkimuksissa arjenkulkua on kuvattu aika-tila-polkujen kautta (esim. Ehn 1983; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Strandell 1995, 2012; Törrönen 1999.) Aika-tila-polut kertovat siitä, mitä tapahtuu tai mitä voi tehdä missäkin tilassa ja milloin. Aika-tila ulottuvuudella on nähty olennainen merkitys myös ruumiillisuuden toteutumisen mahdollisuuksille ja rajoituksille (Gordon ym. 2000, 93–94).

maan, makuulle, oman ryhmätilan paikkoihin, lattialle, nukkariin, pöydän ääreen, ulos jne). Kellon kilistäminen toimi normina ja rytmitti meneillään olevan, tulevan ja väliin jäävän ajan, paikan ja toiminnan välistä suhdetta. Kellonkilistäjänä saattoi toimia joku lapsista tai aikuinen. Lapsen toimiminen kellonkilistäjänä laajensi hetkellisesti hänen asemaansa valvovan rooliin suhteessa toisiin lapsiin ja tehtävään, joka tavallisesti kuului aikuiselle.

Siirtymäleikit, aamupiirit ja istumajärjestys

Päiväkodin siirtymätilanteiden (siirtyminen toiminnasta toiseen, Strandell 1995) yhteydessä leikityt pedagogiset *siirtymäleikit* toimivat paikkoina, joissa lasten ruumiin kontrollin harjoittaminen yhdistyi yleisen (ruumiillisen) järjestyksen ylläpitämiseen ja lapsiryhmän hallintaan. Yhtenä siirtymäleikkinä toimi pudotusleikki. Leikissä liikuttiin ensin musiikin mukaan ja musiikin lakattua pysähtyttiin ja pyrittiin olemaan mahdollisimman hiljaa, liikkumatta ja paikallaan. Se, joka liikkui ensimmäisenä (tavallisesti yksi lapsi kerrallaan) joutui pelistä pois ja siirtyi seuraavaan toimintaan, kuten pukemaan tai käsienpesulle. Viimeiseksi jäänyt lapsi oli ”voittaja”. Siirtymätilanteissa joku tai jotkut lapsista toimivat usein pudottajina. Lapsille itselleen pudotusleikissä oman ruumiin hallinta ja taito olla liikkumatta olivat tärkeitä. Putoamista yritettiin pitkittää erilaisin keinoin, esimerkiksi vetoamalla omaan ruumiilliseen tilaan, kuten seuraavassa.

Lapset siirtyvät jonossa ennen ruokailua pidettävälle lauluhetkelle. Lapset asettuvat puoliympyrään. Paikalla 17 lasta. Ohjeena on liikkua musiikin mukaan ja kun musiikki lakkaa pysähtyä ja ”jähmettyä” paikalleen ilman pienintäkään liikettä. Myös puhuminen on kielletty. Lapset tanssivat ja liikkutelevat itseään musiikin tahdissa. Kolme tyttöä tanssii käsi kädessä, lapset törmäilevät toisiinsa, paljon fyysisiä kontakteja, yksin ja yhdessä tanssia. Naurua. Musiikki lakkaa. Nyt yksi lapsista seuraa liikkuko kukaan ja pudottaa liikkujan pois leikistä. Tiitus puhuu jotain ja saa huomautuksen puhumisesta. Tiitus: ”...mut mul on niin kähee kurkku ja yskiminen... että...” köhistelee kurkkuaan ja yskähtää pitäen samalla käsiään kurkulla. (H 0122)

Vastaavanlaisia siirtymäleikkejä olivat väri- ja ominaisuusleikit, joista siirtyminen seuraavaan tehtävään tapahtui joko yksilöllisesti tai pienissä ryhmissä jonnekin näkyvän ominaisuuden, kuten vaatteiden, hiusten tai silmien värin perusteella.

Lauluhetki ennen ruokailua. Ruoka-apulaiset tulevat ilmoittamaan ruokailusta. Apulaiset valitsevat myös järjestyksen, jossa lapset pääsevät lähtemään ruokailuun. Valintaperusteena apulaisilla on jokin ruumiillinen ominaisuus, kuten kaikki joilla on ”ruskeat hiukset, keskiruskeat hiukset, siniharmaat silmät, harmaat housut, sininen paita”. (H 0320)

Päiväkotipäivän ensimmäinen lapsiryhmän yhteinen kokoontuminen tapahtui *aamupiirissä*. Ennen aamupalaa pidettävällä aamupiirillä oli yleensä aamuvoimistelua tai erilaisia leikkejä sekä kuulumisten ja ajatusten vaihtoa. Seuraava havainnointiote kuvaa aamupiiriä. Tehtävänä on erilaisia hahmotuskykyyn ja ruumiinhallintaan liittyviä harjoituksia. Poistuminen aamupiiristä ja siirtyminen aamupalalle tapahtuu miinuskielellä.

Lapset ovat aamupiirissä. Aikuinen seisoo edessä ja eskarit istuvat penkeillä, 5-vuotiaiden ryhmäläiset lattialla. Aikuinen pyytää lapsia nousemaan ja tulemaan piiriin ja ottamaan toisiaan käsistä kiinni. Niko on Annin ja Väinön välissä ja ilmoittaa ”naukuvalla” äänellä, että haluaisi olla jonkun muun vieressä [en kuule kenen]. Aikuinen: ”Eikö ole sama kenen vieressä on?” Niko jää paikoilleen. Piirissä ollaan ensin pitkää nenää: toisen käden peukku nenään ja samaisen käden pikkurilli toisen käden peukkuun, käsien heiluttelua. Sitten kädet korville ja taas käsien heiluttelua. Aarolla on vaikeuksia saada pitkänenä onnistumaan. Aaro jää treenaamaan pitkää nenää muiden jatkaessa eteenpäin. Lopulta onnistuu. Aaro innostuu onnistumisestaan niin, että joutuu pois piiristä penkille istumaan. Tiitus huomauttaa kesken piiriin: ”Käsistä ei tarvi pitää kiinni.” Aaro pääsee takaisin piiriin luvattuun olla kunnolla. Niko on vetäytynyt piiristä pois. Seisoo sivuttain piiriin ja katselee muualle. Yksi pojista istuu piiriin toisella puolella, myös piiristä pois, penkillä selkä piiriin päin. Leeni tulee päiväkotiin kesken aamupiiriin. Menee seisomaan Siljan ja Nooran väliin, palaa kuitenkin takaisin ovelle ja jää nojaamaan ovenkarmiin katsellen piiriä. Niko menee takaisin piiriin samalle paikalle jossa oli aiemminkin. Iivari on siirtynyt pois piiristä ja istuu aikuisten pöydän ääressä olevalla penkille, haukottelee. Palaa lopuksi piiriin. Aamupalalle siirtyminen ’miinuskielellä’, lapsen nimestä poistetaan etukirjan esim. Niko= Iko. (H 0219)

Nikon paikka piirissä oli Annin ja Väinön välissä. Niko kritisoi paikkaansa ja ilmaisi halunsa olla jossain toisessa kohdassa. Koska haastattelussa Niko mainitsi Väinön parhaaksi kaverikseen päiväkodissa, todennäköisesti Nikon paikan epämieluisuus johtui siitä, että hänen oli toisella kädellä otettava kiinni Annin kädestä, joka sekä kuului vastakkaiseen sukupuoleen että isompien ryhmään. Anni ja Niko eivät juuri olleet tekemisissä toistensa kanssa päiväkotipäivien aikana. Lasten argumentit järjestyksen suhteen voivat aikuisen kannalta kuulostaa triviaaleilta, mutta lapsille itselleen ja heidän viihtymiselleen tilanteessa oli iso merkitys sillä, kenen vieressä oli ja kenen kädestä joutui pitämään kiinni (ks. myös Waksler 1996, 34). Samalla, kun epä mukavuuden tunne tuli vähäteltyksi, lapsen mahdollisuus sen lieventämiseen evättiin.

Analyttisesti lasten asettumista aamupiiriin tiettyyn järjestykseen voi lukea ruumiiseen kohdentuvan hallinnan ja kontrollin näkökulmasta. Piirissä annettiin ohjeita erilaisten liikkeiden tekemiseen. Aaro ei heti saanut pitkää nenää onnistumaan ja jäi harjoittelemaan sen tekemistä muiden edessä aikuisen antamien ohjeiden mukaan. Keksittyään ja onnistuttuaan saamaan sormet kohdilleen Aaro tuo onnistumisensa kuuluvasti esille, minkä seurauksena Aaro siirretään piiristä pois ja tehtävän ulkopuolelle penkille istumaan. Takaisin Aaro pääsee, kun lupaa olla kunnolla. Aikataulussa pysyminen edellytti, että kaikki seuraavat aikuisen antamia ohjeita ja etenevät samaan tahtiin. Meneillään olevan toiminnan näkökulmasta oli siis väärin pysähtyä harjoittelemaan liikettä. Sen sijaan oikein olisi ollut jatkaa eteenpäin toisten tahdissa. Hetkellinen piiristä poissulkeminen osoitti tilanteessa edellytetyn normaalin käyttäytymisen rajan ylittyneen. Poissulkemisella tilannetta normalistettiin. Yhden lapsen hetkellisen piiristä poissulkemisen lisäksi piirissä tapahtui jatkuvaa lasten omaehtoista sivuun asettumista ja edestakaista liikehdintää piiristä pois ja takaisin. Mistä tämä joidenkin lasten omaehtoinen piiristä sivuun vetäytyminen ja siihen takaisin palaaminen kertoi? Oliko kyseessä lapsen omaehtoinen oman tilan nopea normalisoiminen hetkessä, joka ehkä jollain tavalla tuntui piinallisesta?

Lapsiryhmän yhteisiä kokoontumisia varten luotu *istumajärjestys* edellytti lapsilta niin ikään ruumiinsa hallintaa, kuten paikallaan istumista, ohjeiden

noudattamista ja ohjeiden mukaan seuraavaan asiaan siirtymistä. Istumajärjestyksessä määräytyi, ketkä lapsista voivat istua vierekkäin tai vaihtoehtoisesti ketkä lapsista eivät voi istua toistensa vieressä. Etenkin muutamien poikien vierekkäin istumista oli rajoitettu. Koko ryhmän yhteisten tilanteiden yhteydessä istumaan asettuminen viesti päiväkotiryhmän yhteisöllisestä ruumiista (esim. Kinnunen & Seppänen 2009, 10), joka edellytti ikään kuin kurinpidollisena toimenpiteenä ja vastapainoksi mahdollisesti häiriötä aiheuttavien lasten väliin istuutuvaa ”rauhottavaa lasta”. Välissä istuvan lapsen tehtävänä oli pelkällä paikallaan istumisella ylläpitää ja edistää tilanteen sujuvaa etenemistä. Siten istumajärjestys palveli yleisen järjestyksen ylläpitoa ja työrauhaa pyrkimällä minimoimaan lasten keskinäisen kanssakäymisen, puheen ja tilanteeseen kuumumattoman toiminnan. Seuraavassa havainnointiotteessa vietetään yhden lapsen syntymäpäivää laulusalissa koko ryhmän voimin.

Päivänsankarille on katettu paikka salin keskelle, toiset lapset istuvat salia kiertävillä penkeillä. Lasten sijoittuminen istumajärjestykseen vaatii kuitenkin muokkausta Tiituksen saapuessa paikalle muiden jo istuessa paikoillaan. Tiitus istuu Aaron viereen. Opettaja huomauttaa, että Aaro on väärässä paikassa ja muistuttaa, että Tiitus ja Aaro eivät koskaan ole vierekkäin. Tavallisesti Noora istuisi Aaron vieressä eli poikien välissä, mutta koska Noora on tänään poissa päiväkodista, lapsiryhmien työntekijä pyydetään istumaan poikien väliin. (H 0308)

Edellä olevassa otteessa huomio kiinnittyy erityisesti istumajärjestyksen uudelleen muotoiluun Tiituksen, Aaron ja poissa olevan Nooran osalta. Aaro, joka on jo istumassa paikallaan Tiituksen saapuessa paikalle, määrityy väärässä paikassa istuvana. Aikuinen muistuttaa ääneen, että Tiitus ja Aaro eivät koskaan ole vierekkäin. Koska poikien välissä tavallisesti istuva Noora on poissa päiväkodista, väliin istujaksi nimetään aikuinen harjoittelija. Lasten jakaminen paikoilleen, asettaminen istumaan tiettyyn järjestykseen sekä eristäminen tietyistä toisistaan toimi mahdollisia häiriöitä ennalta ehkäisevänä toimenpiteenä (esim. Gore 1998). Ulkopuolisen havainnoijan silmin Aaron paikastaan saamassa palautteessa välittyi kuitenkin eriarvoisuutta, joka herättää kysymyksen miksi Aaro nimetään ”väärintekijäksi”, vaikka Tiitus tuli paikalle myöhemmin. Muun muassa Vuorisalo (2013) on päiväkotiin sijoittuvassa tutkimuksessaan tuonut esille lasten asemien taakse kätkeytyvää eriarvoistumista, symbolista väkivaltaa.

Vaikutti siltä, että lasten istumajärjestys määrityi poikien mukaan eli toisin sanoen se oli poikien istumajärjestys, johon tyttöjä upotettiin sopiviin väleihin. Toisinaan vierekkäin istujien ei aina tarvinnut olla samaa sukupuolta joutuessaan valvonnan ja huomion kohteeksi häiriön aiheuttamisen näkökulmasta, kuten seuraavassa Siljan kuvaamassa istumajärjestyksestä määrittävässä esimerkissä.

Silja: ”(...) joskus ku Mette rupee pölöttämään, mut ku me kaikki kato istutaan vielä samalla penkillä...minä ja Ninni ja Mette...mutta ku Noora istuu siellä väärällä...toisella penkillä...”

AK: ”Ymm. Miten teillä muuten se istumajärjestys on laitettu niihin penkkeihin, oletteko te ite saanut valita..?”

- Silja: "Eiii. Siellä on Mette, Iivari, minä, Ninni, Emma, Arttu, sitten siinä eessä on toinen penkki...siinä on...sitä mä en muista enkä niitä muita, mä muistan vaan ton mejjän penkin..."
- AK: "Joo'o. Tiedätkö sä miks' sun paikka on just siinä, missä sä istut?"
- Silja: "No siks', ku Ninni ja Iivari...ni Iivari on tot niiku sillei vähän ihastunu Ninniin ja muhun... nii sitte se pölöttää enemmän Ninnin kaa...ku mun, nii mä istun siinä niitten välissä."
- AK: "Mistä sä tiät tai miten se näkyy, että se on ihastunu... Iivari teihin?"
- Silja: "No en mä tiä... mut mä vaan huomaan, et se on ihastunu, nii sit mä aina sanon sille, et oot sä rakastunu johonkin... se sanoo "Ennnnn" ja kattoo silleen..." [Silja suuntaa katsettaan kieroon kulmien alta]
- AK: "Ai jaa... joo'o." (Ha 0415)

Mette "pölöttää", joten Meten vieressä istuu Iivari. Iivari puolestaan "pölöttää" Ninnin kanssa, joten heidän väliinsä on asetettu istumaan Silja. Iivari ja Arttu puolestaan muodostavat päiväkodissa yhdessä viihtyvän parivaljakon ja heidän väliinsä on asetettu istumaan kolme tyttöä Silja, Ninni ja Emma. Silja mainitsee myös Nooran, joka "istuu siellä väärällä... toisella penkillä", ja kuten jo aiemmassa havainnointi esimerkiksi kävi ilmi, Nooran paikka on Tiituksen ja Aaron välissä. Silja myös kertoo, että he eivät ole saaneet itse valita istumapaikkojaan. Sen lisäksi, että Siljan näkemyksessä istumajärjestyksen muotoutumisesta välittyy sukupuoli sekä sosiaalista että ruumiillisista järjestystä ylläpitävänä, siitä on luettavissa myös sukupuolten välisiä jännitteitä, johon Silja muun muassa oman paikkansa järjestyksessä liittyy. Toisin kuin Kosonen (1998, 60), joka huomauttaa istumajärjestyksen korostavan tyttöjen ja poikien vastakkaisuutta ja jossa ikään kuin "rangaistukseksi" pannaan tyttö ja poika istumaan vierekkäin, Siljan huomio istumajärjestyksestä luo vastakkaista näkemystä, jonka mukaan tytön ja pojan väliin tarvitaan "ihastusta" rauhoittava lapsi. Kososen (emt.) mukaan istumajärjestykseen asettumisessa oletuksena on, että kiltillä työllä on rauhoittava vaikutus vilkkaaseen poikaan tai se, että työllä ja pojalla on niin vähän puhumista keskenään, etteivät he vierekkäin ollessaan aiheuta häiriötä. Tässä tilanne oli siis erilainen.

Siirtymätilanteisiin, aamupiireihin sekä istumajärjestykseen liittyvä järjestyksen ylläpito korostui etenkin tilanteissa, joissa koko lapsiryhmä oli koottuna paikalle. Järjestys kertoo peräkkäisistä, toistensa päälle ja lomaan asettuneista suhteista, käytännöistä, tiloista ja tilanteista. Järjestykset ja järjestelyt mahdollistavat kuuliaisien ruumiin (Foucault 1980). Aamupiirit, siirtymäleikit ja istumajärjestykseen asettuminen olivat päivittäisiä rutineita limittyen toisiinsa. Lapset asettuivat aamupiireihin sosiaalisen ja ruumiillisen mukaisesti tiettyyn istumajärjestykseen ja poistuivat aamupiiristä yksitellen jonkin siirtymäleikin osoittamassa järjestyksessä. Järjestyksen ylläpitämisessä huomio kiinnittyi ruumiin hallintaan liikkeen ja paikallaan olemisen välisen suhteen sekä vuorovaikutuksellisuuden näkökulmasta.

4.3 Yhteenveto

Tässä luvussa olen tarkastellut lasten ruumiillisuutta suhteessa päiväkodin aika- ja tilajärjestelyissä todentuviin rajoituksiin ja mahdollisuuksiin sekä lasten tiloissa oleville paikoille antamiin merkityksiin. Yhtäältä tilat saavat merkityksiä päiväkodin todellisina tiloina ja paikkoina, fyysisen päiväkotirakennuksen tiloina. Toisaalta tilat merkityksellistyvät lasten keskinäisten suhteiden ja päiväkodin vuorovaikutussuhteiden sosiaalisena tilana. Esimerkiksi Bourdieun (1985, 195–199) mukaan tila on jotain, mikä ei yksiselitteisesti ole käsin koskettavissa ja jonka vaikutukset ovat kuitenkin hyvin konkreettisia, todellisia ja toimijoiden käytäntöjen kautta myös näkyviä. Metaforisen sosiaalisen tilan lisäksi Bourdieu käyttää tilan määrettä sananmukaisesti viitaten sillä toimintojen tapahtumiseen sekä toimijan toimintaan fyysisissä tiloissa, joilla on sekä käytännöllisiä että symbolisia merkityksiä toinen toisilleen. (Bourdieu 2000 Haimesin 2003, 11 mukaan.)

Tilat käsitteellistyvät myös lasten ruumiillisuuden hallinnan näkökulmasta. Tilalliset järjestelyt toimivat yhtenä hallinnantekniikkana, jolla muokataan lasten käyttäytymistä. Foucault'n (1980, 193–196, 269) mukaan tilaa jaotellaan itse tilan ja siinä elävien ihmisten jatkuvaan valvontaa varten. Muusta ympäristöstä erillisenä paikkana päiväkodin fyysinen aidoin rajattu piha-alue kuten myös päiväkodin sisätiloissa lasten iän mukainen jakaminen omiin tiloihin, pöytäpaikkoihin tai nukkumahuoneessa omille vuodepaikoille voidaan ymmärtää keinona sekä ylläpitää sosiaalista ja ruumiillista järjestystä että kontrolloida lasten ruumiillista olemusta. Foucault'n mukaan kurinpitoalue pyrkii jakautumaan yhtä moniin osiin kuin on jaoteltavia yksilöitä tai ryhmiä. Jaottelulla pyritään estämään sattumanvaraisen klikkiytymisen vaikutukset, yksittäisten yksilöiden katoaminen tavoittamattomiin, heidän summittainen liikkumisensa tai vastavuoroisesti jähmettyminen. Kuri organisoii analyyttisen tilan mahdollistaen yksilöiden tuntemisen, hallitsemisen ja käyttämisen. Lapsuuden instituutionaalisenä tilana päiväkotia voi luonnehtia suljettuna, jaoteltuna ja valvottuna tilana, jossa yksilöt asetetaan määräpaikoille heidän vähäisimpienkin liikkeitensä kontrolloimiseksi. Tilan järjestäminen erottaa näkemisen ja näkyvillä olemisen tilan osana kurinpitoa (esim. Helén 1994, 280).

Jatkuvan tarkkailun alla oleminen ja tähän liittyen yksityisyyden puute näytti tuottavan osalle lapsista kaipuuta rauhassa olemisen tilaan. Päiväkodissa lapsilla ei juuri ollut mahdollisuuksia sulkeutua omaan tilaan. Päiväkodin tiloista oli kuitenkin toisinaan löydettävissä katvealueita, joihin oli mahdollista hetkellisesti asettua niin aikuisten kuin tiettyjen toisten lasten katseen ulottumattomiin. Katveen suojassa oli myös mahdollista tehdä jotain mikä oli hauskaa mutta ehkä kiellettyä. Yksityistä tilaa tuotettiin julkisen näkyvillä olemisen tilan sisälle myös ruumiillisten eleiden kautta. Mahdollisuus *rauhassa olemiseen* merkityksellistyi yhtenä lasten arjen hyvinvoinnin tekijänä. Lasten päiväkodin mieluisille ja ikäville tiloille ja paikoille antamisessaan määritelmässä merkityksel-

lisyivät etenkin tilaan ja paikkaan liittyvät mahdollisuudet, materiaalit sekä aistimukset eli paikan herättämä tuntu.

Ruumiillisuuden hallintaa toteutetaan myös erilaisin järjestyksin. Järjestyksillä olen viitannut sekä fyysisiin tilajärjestelyihin että päiväkodissa vallitseviin sosiaalisiin ja ruumiillisiin järjestyksiin. Myös ruumiin asennot ja asettuminen tilaan kertovat järjestyksestä samoin kuin se, kenen paikka on missäkin ja ketkä voivat olla vierekkäin. Eri tiloihin sijoittuvat toiminnot ja tilanteet mahdollistivat lasten käyttöön myös erilaisen määrän ruumiillisia vapausasteita. Päiväkodin eri toiminnot voi karkeasti jakaa variaatioihin ohjatuista puoli-ohjattuihin ja lasten vapaisiin tilanteisiin. Näiden toimintojen luonne oli tilasidonnaista ja vaihteli aikuisten antaman ohjauksen määrän ohella sen mukaan missä määrin lapsilta odotetaan ruumiinsa hallintaa ja kontrollia. Myös lasten vapaan toiminnan tilanteet tapahtuvat ennalta suunnitelluissa tiloissa ja niissä olevien esineiden ja varusteiden piirissä päiväohjelmaa määrittävän aikataulun rajoissa.

Sharon Carere (1987, 117) on käyttänyt tunneloinnin käsitettä kuvatessaan prosessia, jonka kautta lapset systemaattisesti ja asteittaisten toisiaan seuraavien ruumista rajoittavien vaiheiden läpi ohjataan kotoa kouluun, jossa lasten ruumiit väännetään asentoihin, joiden ajatellaan olevan optimaalisia oppimisasentoja. Tunneloinnilla luodaan kurinpidollista tilaa. Lasten saapumista ja asettumista päiväkotiin voi niin ikään ajatella tunneloinnin kautta tapahtuvaksi. Siitä hetkestä, kun lapset lähtevät kotoa, hetkeen, jolloin he asettuvat päiväkodin tiloihin paikoilleen ja erilaisiin järjestyksiin, he ovat liikkuneet asteittaisen suppilon kautta. Suppilon leveämpi suuaukko mahdollistaa enemmän ruumiillisia vapausasteita eli vapaamman käyttäytymisen ja ruumiin käytön. Kuljettaessa kohti suppilon kapeampaa päätä käyttäytyminen tulee tiukemmin ohjatuksi ja ruumiillisuus rajoitetuksi. Päiväkotipäivän aikana päiväjärjestykseen kiinnittyvien toimintojen myötä tapahtuu edestakaista liikettä suppilon sisällä. Tunnelointi pyrkii muokkaamaan ruumiin kuuliaiseksi ja sitä myötä mielen vastaanottavaiseksi.

Kaikkineen tilan problematiikka on vahvasti sidoksissa ruumiillisuuteen (Longhurst 2000; Massey 2008). Päiväkodin tilajärjestelyt asettivat ehtoja lasten liikkumiselle. Erilaiset ohjeet ja säännöt kertoivat päiväkotikontekstiin sopivasta ruumiin esille tuomisen, käyttäytymisen ja liikkumisen tavasta ajassa ja tilassa. Yhtäältä tilan ja kontrollin välinen suhde muokkautui turvallisuutta korostavien näkökohtien pohjalta, toisaalta taas vaateena mahdollistaa riittävä fyysinen aktiivisuus ja liikkuminen. Vaikka lapset näyttivät liikkuvan lähes jatkuvasti esimerkiksi vaihtamalla asentoa, paikkaa tai tekemistään, niin etenkin sisätiloissa liikkuminen rajautui suhteellisen kapealle alueelle. Lapset liikkuivat myös paikallaan ollessaan. Tällaista paikallaan tapahtuvaa liikkumista, eräänlaista oheisliikettä syntyi asennon vaihtamisesta, kääntyilystä, vartalon ja raajojen heiluttamisesta, painon siirrosta jalalta toiselle, venyttelystä, haukottelusta, pään pyörittelystä, silmien pyörittämisestä, itsensä rapsuttelusta, hiusten pyörittelystä sormien ympärille, suun nutristelusta, nenän kaivamisesta, vaatteiden hihojen ja narujen hypistelemisestä sekä kaverin kanssa ilmeilystä yhdistetynä erilaiseen ääntelyyn. Laajemmalle suuntautuneet liikkeet liittyivät usein

tavaroiden siivoamiseen omille paikoilleen tai jonkun tavaran noutamiseen, vaatelokerolla tai toisten lasten leikin tai toiminnan luona käymiseen, toisten lasten seuraamiseen, uuden toiminnan aloittamiseen tai vaan yleiseen osastolla hengailuun. Lasten puheissa tilat ja paikat venyivät usein myös päiväkodin fyysisesti rajattujen tilojen ulkopuolelle. Etenkin lasten ruumiillisuuteen liittyvä puhe kattoi monia paikkoja päiväkodin ulkopuolelta, kuten lasten koti-, piha- ja päiväkodin ulkopuolisen kaveri- ja toimintapiirin, neuvolan, hammaslääkärin, jumppapaikan, kaupan, mummolan ja etelänmatkan.

5 RUUMIILLISUUS PÄIVÄKODIN RUTIINEISSA

Monet päiväkodin ajan ja tilan jatkumoon sijoittuvista toiminnoista sisältävät rutiineja, jotka kohdistuvat joko suoraan tai välillisesti lasten ruumiiseen (esim. Markström 2005, 72–75). Tällaisia päivittäin toistuvia ja päiväntulkua jaksottavia rutiineja ovat pukeminen ulos lähettäessä sekä riisuminen sisälle tultaessa, ruokailut (aamupala, lounas ja välipala), päivälepo sekä wc- ja hygieniarutiinit, kuten käsienpesu ulkoa tultaessa, ennen ruokailua tai aina tarpeen mukaan. Näissä rutiineissa suositaan tietynlaista ruumiillista järjestystä, kontrollia ja käyttäytymistä, kuten sopivaa sisä- ja ulkovaatetusta, paikallaan istumista ja lepäämistä, hiljaa olemista, pöytätapojen omaksumista, kohteliaisuutta ja täsmällisyyttä. Sen lisäksi, että ruumista koskevat rutiinit ovat päivittäin toistuvia, ne ovat myös yleisesti eri päiväkodeissa esiintyviä. Päiväkodin arjessa nämä rutiinit ovat vakiintuneita perustoimia, jotka tähtäävät lopputavoitteen saavuttamiseen, kuten esimerkiksi ruoka syödään ennen kuin se jäähtyy (esim. Helenius & Korhonen 2012, 69). Perustoimien tehtävänä on vastata lasten perustarpeisiin. Perustarpeet kertovat jonkin ruumiillisen välttämättömyyden tai fyysisen tilan olemassaolosta, kuten nälästä, väsymyksestä tai pissahädästä. Perustoimissa lasten ruumiit ovat yhtäältä aikuisten hoivan ja huolenpidon kohteena, toisaalta lapsia kannustetaan ja ohjataan omatoimisuuteen.

Ruumista koskevat rutiinit perustuvat osaltaan ruumiin fysiologisiksi määriteltyihin tarpeisiin ja ruumiilliseen olemassaoloon. Ne ovat samanaikaisesti sekä yksilöllisiä että kollektiivisia, luonnollisia että sosiaalisten normien ja sääntöjen ohjaamia. Ruumiiseen kohdentuvat rutiinit asettavat ruumiin osaksi säännönmukaistamista ja kurinalaistamista. (Turner 1996, 185.) Ruumista koskevia rutiineja voidaan tarkastella myös hoivaavina ruumiintekniikkoina⁴⁰

⁴⁰ Ruumiintekniikat käsitteenä ovat tulleet tunnetuksi Pariisin yliopiston etnologian professori Marcel Maussin vuonna 1935 julkaisemasta artikkelista *Les techniques du corps* (engl. *Techniques of the body*, 1973). Artikkelissaan Mauss käsitteli ruumiintekniikoita, niiden kulttuurista vaihtelua ja eri kulttuurien ruumiillisia tapoja sekä ruumiillisen käyttäytymisen sosiaalista luonnetta. Ruumiintekniikat ovat yhteisöllisesti opittuja ja kulttuurisesti mallittuneita. Ne ovat erityisiä paitsi kansoille ja kulttuureille, myös sukupuoli- ja ikäryhmille. Ne ilmentävät sosiaalista habitusta eli yksilön viiteryhmiä, kasvatusta ja koulutusta, tapoja, muoteja ja arvostuksia. Maussin

(Mauss 1973; Alberth 2013), joilla pyritään takaamaan lapsille riittävä lepo, ravinto, hygienia ja vaatetus (Alberth 2013, 76).

Tässä luvussa tarkastellaan päiväkodin rutiineja pukemisen, ruokailun, hygienian ja päivälevon osalta. Pyrin tuomaan esille näihin rutiineihin liittyviä ruumiillisia näkökohtia, joita pidetään ehkä liiankin arkipäiväisinä ja itsestäänselvyyksinä ja jotka sen vuoksi tulevat helposti ohitetuiksi luonnollisina ja joka-päiväisyyksien maailmaan kuuluvina. Luvussa haetaan vastausta kysymyksiin, millaisena hahmottuu pukemisen vaatetettu ruumis, ruokailujen syövä ruumis, hygieniarutiineissa erittävä tai puhdistautuva ruumis sekä päivälevon lepäävä ruumis. Millaisia lasten ruumiillisuuteen suuntautuvia ehtoja, mahdollisuuksia ja rajoituksia perustoimet pitävät sisällään? Miten lasten yksilöllinen tai sosiaalinen ruumis tulevat esille rutiineissa? Aloitan tarkastelun päiväkodin pukemistilanteista ja lasten vaatteisiin liittyvistä huomioista. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan ruokailutilanteita, hygieniarutiineita sekä päivälevolle asettuvaa ruumista. Lopuksi näkökulma suuntautuu lasten mukautumiseen ja vastarintaan päiväkodin arkikäytännöissä ja rutiineissa. Kunkin alaluvun alussa on pieni johdattelu teemaan ja niihin seikkoihin, joiden voi ymmärtää tuottavan ja suuntaavan tekemisen tapaa.

5.1 Pukeminen

Vaatteet toimivat välittäjänä sosiaalisen maailman ja ruumiin välillä (Twigg 2007, 285). Vaatteet rajaavat ihmisen yksityisyyden osoittaen ruumiin rajat. Vaa-

erittelemien kulttuurisidonnaisten ruumiintekniikoiden luettelo on pitkä ja siihen on sisällytetty muun muassa nukkuminen, istuminen, käveleminen, juokseminen, hyp-pääminen, syöminen, juominen, rytmii- ja liiketaju, yskiminen ja sylkeminen, käti-syyden käytännöt, ruumiin hoito- ja hygieniakäytännöt ja hellyystekniikat. (Mauss 1973, 70–88; ks. myös Watkins 2012.) Maussille ruumiilliset tekniikat ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittuja (Watkins 2012). Esimerkiksi ruumiintekniikkana syöminen perustuu fysiologiselle funktiolle, mutta on samalla vahvasti kulttuurin välittämää (Turner 1996, 176).

Mauss oli kiinnostunut ruumiillisen käyttäytymisen sosiaalisesta luonteesta. Hän käytti habituksen termiä viitattaessaan käytännön tavanomaisuuteen, mutta haluten juurruttaa siihen sosiologisen kvaliteetin. Vaikka yksilöt voivat omata tietyn askel-luksen, joka vaikuttaa ainutlaatuiselta, Mauss tunnisti yhteisiä piirteitä yli yksilöllisen käytännön. (Esim. Watkins 2012, 17.)

Nick Crossley (2007, 80–94) pitää Maussin ruumiintekniikoiden käsitettä hyödyllisenä ruumiillisuuden käsitteen tarkastelussa. Crossley (emt.) erottaa ruumiintekniikoista kolme eri aspektia: sosiaalinen, biologinen ja tietoinen. Sosiaalinen aspekti paljastuu ruumiintekniikoiden historiallisen ja poikkikulttuurisen vaihtelevuuden seurausena. Ruumiintekniikat eivät ole universaaleja eivätkä yksilöllisiä, vaan kollektiivisia, opittuja ja siirrettyjä. Ne tulevat esille ihmisten toiminnassa kiinnittymättä kuitenkaan yksittäisiin ihmisiin, vaan jatkavat olemassa oloaan kauemmin kuin nuo tietyt ihmiset. Ruumiintekniikoiden biologinen aspekti viittaa ihmisen luontaiseen älykkyyteen, sosiaalisuuteen ja plastisuuteen, jotka mahdollistavat erityisten tekniikoiden keksimisen, oppimisen ja opettamisen. Tavat, jolla yksilö käyttää ruumiistaan, kertoo toden ruumiista. Anatominen rakenne sekä mahdollistaa että rajoittaa ruumiin erityistä käyttöä. Tietoinen aspekti puolestaan osoittaa sen, että ruumiintekniikat eivät ole pelkkiä ruumiin liikkeitä, vaan niissä ruumiillistuu tietoa ja ymmärrystä, mahdollisuus improvisoida. (Crossley 2007, 85–86.)

tetuksen tehtävänä on tarjota suojaa ja mukavuutta ympäristön erilaisia konkreettisia uhkia, kuten ilmastollisia olosuhteita, vastaan ja siten edistää ja ylläpitää ruumiin terveyttä ja turvallisuutta. (Raunio 2003, 52, 54.) Vaikka vaatetuksella peitetään ja suojataan ruumista ja vaikka vaatetus tekee ruumiista hyväksyttävän kuhunkin sosiaaliseen tilanteeseen, vaatetuksessa ei ole kyse pelkäämistään suojautumisesta tai säädyllisyydestä (Entwistle 2001, 33–35). Vaatteilla osoitetaan myös sosiaalista järjestystä. Se, mitä on sopivaa pukea ylle (vaatteenä), vaihtelee kulttuureittain, mutta myös kulttuurin sisällä kontekstin mukaan. (Entwistle 2001, 33–35.) Vaatteiden välityksellä tuodaan esille myös sosiaalista ja kulttuurista ikäjärjestystä. Eri ikäryhmille on tarjolla muodoltaan, väriltään ja materiaaliltaan erilaisia vaatteita⁴¹. (Twiggg 2007, 290–294.) Ikänormien lisäksi vaatetukseen liittyy sukupuoli- ja yhteiskuntanormeja (Kivimäki 2003, 249). Näillä luodaan ja ylläpidetään eroja sukupuolten, sukupolvien, yhteiskuntaluokkien sekä myös eri maanosien tai alueiden välillä (Itkonen 1996, 152). Esimerkiksi vaatteiden värillä merkitään sukupuolta. Myös päiväkodissa sukupuolen on havaittu olevan värikoodattua. (Martin 1998, 498; 2008, 206.) Sosiaalinen järjestys on siten myös puettu järjestys (Corrigan 2008, 5). Kulttuuri pitää huolen siitä, että ihminen pukeutuu aina jotenkin. Vain vastasyntyneellä vauvalla on pelkkä fyysinen ulkonäkö, ennen kuin hänet puetaan ajan, kulttuurin ja tavallisesti vielä sairaalan tavalla. (Koskennurmi-Sivonen 2003, 2–4.)

Vaatteet ovat ensisijainen välikappale, jonka kautta esitämme ja näemme ruumiin. Se, miten vaatetus operoi suhteessa ikään, auttaa ymmärtämään, miten kulttuuriset odotukset toimivat ruumiillisella tasolla. Vaatteiden välityksellä ilmaistaan ja tehdään näkyväksi ikään liittyviä sosiaalisia odotuksia sekä identiteettiä ja toimijuutta. Vaatetukseen liittyy myös ruumiillista ilmaisua ja kontrollia koskevia moraalisia kysymyksiä. Vaatetusta voidaankin tarkastella osana laajempaa prosessia kurinalaista ruumis, estää tai sallia ruumiillista ilmaisua. (Twiggg 2007, 285, 294–295, 301.)

Pukeutumisella pyritään säätelemään, hallitsemaan ja kontrolloimaan peittävyyttä ja paljastavuutta. Kysymys on myös siitä, millä tavalla ihminen tulee nähdä tai jää näkymättömiin. (Raunio 2003, 67.) Sosiaaliset ja taloudelliset voimat määrittävät vaatteiden tuotantoa. Vaikka yksilö tekee valintoja, valinnanvara rajoittuu suhteellisen kapealle alueelle. Valintoja muokkaa muun muassa se, että vaatteet hankitaan samoista kaupoista. Valtaosa ihmisistä päätyy siten näyttämään varsin samannäköiseltä ja heidän ulkonäkönsä kuvastaa vahvasti sekä aikakautta että sitä sosiaalista ryhmää, johon he kuuluvat. (Twiggg 2007, 297.)

Pukeminen itsessään on *ruumiillinen rutiini* (esim. Entwistle 2001, 34; Twiggg 2007, 289), jossa vaatteen pukeminen tai riisuminen edellyttää ruumiillisia taitoja ja toimintaa, eri ruumiin osien välistä yhteistyötä ja tasapainoa. Pu-

⁴¹ Lastenvaateissa huomiota on alettu kiinnittää erityisesti vaatteiden turvallisuuteen ja vaatteissa mahdollisesti vaaraa aiheuttaviin yksityiskohtiin, kuten kiristysnyöröt, liian pitkät narut, epäsopivat ja helposti irtoavat napit (Prete, Emidio & Martins 2012, 1252–1253). Narut ja nauhat on turvallisuussyistä korvattu tarranauhoilla ja nepparilistoilla. Myös hupun pitää tarvittaessa irrota itsestään. (Keski-suomalainen 27.9.2013.)

kemista on tarkasteltu myös *ruumiintekniikkana*, ruumiillisen ilmaisun ja käytäytymisen tekniikkana (Craik 2009, 136). Huomion kiinnittäminen lasten vaate-tukseen ja pukemiseen jokapäiväisenä ruumiillisena rutiinina tuo esille näkö-kohtia, jotka määrittävät päiväkotipukeutumista. Tässä yhteydessä pukeutumi-sella viitataan yhtäältä päiväkodin konkreettisiin tilanteisiin, joissa pukemista tapahtui, sekä toisaalta lasten päällä olevaan päiväkotivaatetukseen. Lisäksi tarkastellaan lasten omia näkemyksiä vaatteista.

Pukemistilanteet

Lapset pukeutuivat ja riisuiivat päiväkotipäivän aikana moneen kertaan. Aa-mulla päiväkotiin tullessa riisuttiin ulkovaatteet ja sisävaatteiden lisäksi päälle puettiin sisätossut. Aamupäivän ulkoiluun lähdetessä puettiin ulkovaatteet ja sisälle palatessa riisuttiin sisävaatteisiin ja tossuihin. Päivälepoa varten keven-nettiin vaateetusta ja päivälevolta noustaessa puettiin sisävaatteet ja tossut. Ilta-päivän ulkoiluun puettiin ulkovaatteet. Pukemiset ja riisumiset tapahtuivat eteistiloissa, jossa kullakin lapsella oli oma lokerikko ja naulakkotila vaatteilleen ja muille kotoa tuomilleen tavaroilleen. Lokerikon ylimmällä hyllyllä oleviin vaatteisiin ja asusteisiin lapsi yletti vain, jos nousi seisomaan lokerikkojen edes-sä olevalle penkkitasanteelle.

Niko kiipeää ylös alas lokerikkonsa edessä olevalla penkkitasanteella. Jää seisomaan penkille, ottaa yksitellen vaatekappaleet lokerikon hyllyltä, heittää ne lattialle kunkin yksi kerrallaan... pipon, sukat... (H 0205)

Vaikka pukemistilanteet oli tavallisesti porrastettu ryhmittäin ja siten, että vain osa lapsista oli kerrallaan pukemassa, tilanne toi lapset fyysisesti lähelle toisi-aan. Vaatelokerikkojen sijoittaminen vierekkäin teki kunkin lapsen pukemisen ja riisumisen kaikille läsnä oleville julkiseksi ja siten teki mahdolliseksi myös tarkkailla muiden pukeutumista, pukemisen osaamista, puettavia vaatteita ja asusteita. Pukemistilanteissa myös oma nähdynsi tuleminen oli mahdollista tilanteen julkisuuden ja läheisyyden vuoksi. Lasten toisilleen suuntaamat kommentit, kuten "sulla näkyy kalsarit" tai omien vaatteiden vertaaminen tois-ten vaatteisiin olivat tavallisia. Pukemistilanteet ja lattialla toisiinsa kietoutuvat vaatteet tuntuivat houkuttelevan lapsia pukemisen ohessa myös moninaisiin fyysisiin kontakteihin, kuten kutitteluun, leikilliseen tönimiseen ja painiin.

Ulkovaatteiden vaihtaminen. Väinö sovittaa itseään vaatelokerikkoonsa kysyen samal-la "Sopiiko tähän?" Niko tulee Väinön luo ja kutittaa tätä eri puolilta vartaloa. Niko poistuu. Lassi, jonka lokerikko Väinön vieressä, tulee pukemaan. Väinö ja Lassi tönivät tosiaan ja alkavat pientä painia. (H 0121)

Etenkin pojilla pukemistilanteiden yhteydessä fyysiset kontaktit olivat tavalli-sia. Myös jotkut tytöt osallistuivat leikkitaisteluihin etenkin pukemistilanteissa, toisin kuin sisätiloissa muuten, kuten Veera seuraavassa aineistoesimerkissä. Pukemisten yhteydessä eteistila tuntuikin määrittyvän jollain tapaa välitilana lasten ryhmätilan ja ulkotilojen välillä. Lasten ruumiilliset "vapausasteet" ikään kuin lisääntyivät eteisessä.

Veera ja Niko seisovat kumpikin oman vaatelokerikkonsa edessä ja vetävät vaatteita lattialle. Veera heittää lattialla olevat vaatteensa ikkunan edessä olevalle penkille ja ryntää Väinön luo yläkerran portaiden eteen. Väinö ja Veera näyttävät hampaitaan toisilleen työntämällä leukaa eteenpäin ja vetämällä alahuulta alemmas. Puhuvat hampaattomalla äänellä. Veera juoksee takaisin vaateidensa luo penkille ja aloittaa taistelun Nikon kanssa: varjopotkuja ja nyrkkeilyä. Veera ja Niko kaatuvat maahan, nousevat ylös toisiaan tönien ja työntäen. Niko: ”Hei kivaa! Hei kato tää on tällänen vitsi... nyt mä lyön sua!” Niko on lyövinään Veeraa, mutta kaatuukin itse maahan. Veera tekee samoin, on lyövinään ja potkaisevinaan Nikoa, mutta kaatuukin itse. Aikuinen tulee hoputtamaan pukemisessa. (H 0423)

Pukemistilanteita sävyttivät myös moninaiset *pukemisentechniikat ja -asennot*. Esimerkiksi ulkopuvun päälle laittamisessa hyödynnettiin erilaisia ruumiin asentoja ja liikkeitä. Jalkojen heiluriliike auttoi pukua solahtamaan päälle, samoin kuin puvun vetäminen päälle maaten lattialla selällään jalat kohti kattoa. Vaatteet saatiin myös ripotella yksitellen eteisen lattialle, josta ne sitten puettiin päälle ikään kuin vaaterastilta toiselle kulkien. *Lasten taidot pukea* itse vaihtelivat. Osa lapsista puki itsenäisesti, osa taasen tarvitsi aikuisen apua oikeanlaisessa ja kelinmukaisessa vaatetuksessa sekä pukemisen viimeistelyssä, kuten vetoketjujen kanssa, kuravaatteiden pukemisessa, rukkasten varsiosan asettelussa joko hihan alle tai päälle sekä housunlahkeiden alla olevien lenkkien asettelussa jalkineiden alle. Toisinaan esille tuli myös lapsen oma pukemisjärjestys eli näkemys siitä, missä järjestyksessä vaatteet kuului pukea. Toisinaan taas pukemisjärjestyksen päättäminen tuntui olevan hankalaa.

Aaro asettelee huivia kaulaansa, pyörittää huivin kaulan ympäri ja vetäisee pois. Laittaa uudelleen kaulan ympäri ja tekee solmua. Solmu aukeaa itsekseen. Aaro kietoo huivin uudelleen kaulan ympäri ilman solmua ja vetää takin vetoketjun kiinni. Vetäisee huivin pois takin sisältä ja alkaa solmia huivia. Avaa takin ja työntää huivin sen sisälle. Hän laittaa rukkaset käteensä ja pipon päähänsä. (H 0211)

Päiväkotivaatetus

Päiväjärjestyksen mukainen eteneminen ajassa ja tilassa määrittivät millaisia vaatteita lapset päivän aikana tarvitsivat. Sisätiloissa päälle edellytettiin sopivaa sisävaatetusta, ulkoilussa taasen sään ja vuodenajan mukaista vaatetusta. Samoin ohjatuille liikuntatuokioille edellytettiin sopivaa vaatetusta. Vaikka suomalaisessa päivähoidossa jokaisella lapsella on omat yksilölliset vaatteensa, tutkimusaineiston perusteella on havaittavissa, että kunkin lapsen päällä olevat vaatteet erosivat vain pienin yksityiskohdin ja värivivahtein toisten lasten vaatteista, toisista ulkopuvuista, paidoista, housuista, mekoista, collegepuvuista tai sisätossuista. Päiväkotivaatetus oli varsin *yhdenmukaistavaa*. Päiväkodin henkilökunta tunnisti parhaiten kunkin lapsen vaatteen katsomalla kenen nimi vaatteeseen oli kirjoitettu. Lasten päiväkotivaatetusta voisikin kuvailla eräänlaisena *kvasiunivormuna*. Kvasiunivormulla viitataan pukeutumistyyliin, jolla ei ole varsinaisia virallisia sääteleviä koodeja (kuten esim. koulupuku). Pikemminkin se perustuu epävirallisiin sääntöihin, jotka määrittelevät käyttöön sopivan vaatetuksen ja josta poikkeaminen ei olisi hyväksyttävää (esim. Robinson & Hockey 2011, 89). Kvasiunivormu määrittyy vaatetuksena, jolle on tunnusomaista vaapaamuotoinen yhtenäisyys ja yksimielisyys siitä, millainen vaatetus on sopivaa. Jennifer Craikin (2009, 148) mukaan esimerkiksi koulun luokkakuvista tai muis-

ta vastaavanlaisista ryhmävalokuvista on havaittavissa vaatetuksen yhdenmukaisuutta. Craikin (emt.) mukaan yhdenmukaisuus purkaa erottautumisen ja erilaisuuden. Siten yhdenmukainen ja päällisin puolin samankaltaiselta näyttäytyvä vaatetus häivytti lasten yksilöllisyyttä, jota osa lapsista toisaalla toi esille muun muassa vaatemieltymyksistään kertomalla. Toisinaan lapset myös muokkasivat yhteistä makuaan yhdenmukaisuuden ja yksilöllisyyden välillä vuorotellen. Yhdenmukaiset vaatteet loivat yhteenkuuluvuutta.

- Leeni: "Mä tykkään ainakin raitapaidasta. Mulla on täällä sellanen." [Leeni näyttää takkinsa alla olevaa punavalkoraitaista puseroa]
- Pirre: "Mä tykkään mekosta."
- Leeni: "Mäkin tykkään mekoista - yhestä vaaleenpunasesta mekosta."
- Pirre: "Mullakin on vaaleenpunanen mekko tänään mukana."
- Leeni: "On vai? Mullakin on... Hei Pirre onko sulla se vaaleenpunanen mekko siellä, kun mennään esiintymään?"
- Pirre: "On."
- Leeni: "Mullakin on se vaaleenpunanen mekko." [Leeni hymyilee leveästi]
- Pirre: "Siinä on silkkikukkia." (Ha 0522)

Vuodenajalla ja säätilalla oli olennainen merkitys sille, millaisia vaatteita tarvittiin. Talvella tuli pukea eri ominaisuuksilla varustettuja vaatteita sen mukaan, oliko kylmä pakkaskeli vai suojainen ja märkä keli. Puettavaa oli myös tavallisesti useampi vaatekerros kuten villapuku, villasukat, päähine, lapaset, ulkopuku ja jalkineet sekä mahdollisesti kuravaatteet⁴². Mitä enemmän lapsilla oli päälleen puettavaa, sitä kauemmin pukemiset veivät aikaa. Keväällä ja etenkin kuivalla kelillä vaatekerrokset vähenivät ja samalla myös pukeutumistilanteet nopeutuivat. Tutkimusaineiston keruun ajankohta osui vuodenaikaan nähden keileiltään hyvinkin vaihtelevaan alkutalveen ja ilma saattoi vuorokaudessa vaihtua pakkasesta lämpöasteiden puolelle. Kun pakkaskeleillä puettiin villa-vaatteet päällyysvaatteiden alle, niin plussakelillä puettiin kuravaatteet päällyysvaatteiden päälle. Päivittäin toistuva kysymys kuului: "Pitääkö laittaa villapuku?" ja "Tarviiko kurikset?" Kaikille lapsille ei aina ollut selvää, millaista vaate-tusta tarvitsee pukea päälle ja heidän keinonsa asian selvittämiseksi oli kysyä sitä. Kysymyksiä, tarvitseeko pukea kuivan, kylmän vai märän kelin vaatteita tai jalkineita ylle, jatkui pitkälle keväeseen. Jos oma villa- tai kurapuku ei ollut mukana, oli mahdollista lainata päiväkodin vaatteita. Kevään edetessä uloslähtöä joskus aikaistettiin niin, että kurapukua ei tarvinnut laittaa päälle, koska aurinko ei vielä ollut sulattanut pihaa märäksi.

- Pukeminen. Ulkona lämpötila +5°, kuiva keli.
- Eero: "Äiti on laittanut mulle keväisempiä vaatteita."
- Niko: "No minkälaisia?"
- Lassi tulee eteiseen kysyen: "Tarviiko kurahousuja?"

⁴² Lapsilla sadekelillä puettavasta vaatteesta puhutaan tavallisesti kuravaatteena (kurahousut eli kurikset, kurarukkasat ja sadetakki), kun taas muilla ikäryhmillä (esim. koululaiset tai aikuiset) käytetään nimitystä sadevaate.

Paikalla on kaksi aikuista, joista toinen vastaa Eerolle: "No arvaa, mitenköhän olisi jos laittaisi vaikka kolmet päällekin."

Niko: "Mulla on kolme paitaa päällekin... lentsikkapaita, aluspaita ja ...[en saa selvää]. (H 0422)

Pukeminen. Ulkona lämpötila +7°, kuiva keli. Veera: "Tarviiko kumisaapaat vai lenkkarit?" Ope kehoittaa päätelemään itse. (H 0423)

Maiju on mennyt pukemaan, osa lapsista on jo ulkona ja osa muovailee vielä ryhmätallassa. Maiju palaa pian eteisestä takasin ryhmätilaan ja kysyy: "Tarviiko kurikset?" Ninni vastaa: "Nyt on pakkasta, ei kai tarvii, vaan villapuku." (H 0214)

Edellä olevissa kahdessa ensimmäisessä havainnointiotteessa huomio kiinnittyy aikuisen tapaan vastata lapsen kysymykseen epäsuorasti ja osittain humoristisesti. Kehottamalla päätelemään itse, millaiset jalkineet tarvitaan tai ehdottamalla useampien kurahousujen laittamista päällekkäin tarkoitus lienee ohjata lapsia omatoimisuuteen. Viimeisessä esimerkissä Ninni vastaa Maijulle ennen aikuista.



KUVA 4 Ninnin piirros: "On tarpeeksi päällä" (terveyttä kuvaavia asioita)

Pukeutumisenormit

Päiväkotivaatetusta ohjeistavat pukeutumisenormit edellyttivät lapsilta tietynlaisista *arkivaatetusta*. Samalla 'parempina' pidettyjen vaatteiden käyttö rajautui päiväkodin ulkopuoliseen aikaan ja tilaan. *Hienot vaatteet* tai toimintaan soveltumattomiksi katsotut vaatteet täytyi usein riisua päältä pois ja viedä omaan lokerikkoon. Esimerkiksi Silja kertoi, että hänellä oli ollut valkoinen hieno huivi, "sisäkaulaliina", kaulassaan, mutta ope oli tuonut sen lokerikkoon, ettei siihen roisku väriä, kun aletaan maalata. Silja kertoi edelleen, ettei raaski pitää huivia ulkonakaan (Tpk II.). Erityistilanteet, kuten syntymäpäivät, mahdollistivat myös hienompiin vaatteisiin pukeutumisen. Kun edellisenä päivänä Siljan oli täytynyt riisua hieno huivi yltään, ettei se likaannu maalaustehtävässä, seuraavana päivänä, joka oli hänen syntymäpäivänsä, hänellä oli puettuna uusi valkoinen paita aluspaidaksi.

Päiväkodin pukemista koskevat *normit* tulivat näkyviksi muun muassa silloin, kun normia aiottiin rikkoa tai rikottiin. Esimerkiksi ulkovaatteen riisuminen ulkoilun yhteydessä edellytti lupaa aikuiselta, kuten seuraavassa toukokuussa leikkimökin siivouksessa.

Mette, Veera ja Anni tekevät suursiivousta pihalla olevassa leikkimökissä. Mette tulee mökistä ulos ja sanoo: "Kuuma!" Myös Anni ja Veera tulevat ulos. Anni: "Mä otan takin pois" ja alkaa riisua hihoja. Tytöt katsovat tukijaan päin lupaa kysyen. Myös Mette ilmoittaa ottavansa takin pois päältään. Tytöt katsovat kysyvästi tukijaan ja totean, että en voi antaa lupaa, koska en ole päiväkodissa töissä. Tytöt huutavat kauempana olevalle päiväkodin aikuiselle, joka antaa heille luvan riisua takit. (H 0521)

Vaikka lapset toisinaan kyseenalaistivat tiettyjä pukeutumismenotteita, heidän omat mahdollisuudet vaikuttaa pukeutumiseensa olivat vähäiset. Lasten mielestä tietynlaisista vaatteista oli haittaa liikkumiselle ja erilaisten liikkeiden tekemiselle. Uloslähtöjen yhteydessä etenkin kuravaatteiden pukemisen välttämättömyys nousi kysymykseksi yhä uudelleen ja uudelleen. Kurapuvun merkitys olikin kahtalainen suhteessa toimintamahdollisuuksiin. Yhtäältä se näytti rajoittavan toimintaa ja olevan hankala päällä, toisaalta se mahdollisti vapaamman ruumiillisen toimijuuden ja aktiivisen tekemisen myös märällä ja kuraisella kelillä. Vaikka kurapuku yhtäältä vapautti huolettomaan tekemiseen ilman, että tarvitsi varoa vaatteiden kastumista ja likaantumista, se oli kuitenkin sekä pakollinen että pakotettu asu.

Väinö istuu kuraeteisessä pukemassa. Väinöllä on sylissään keltaiset kurahousut. Väinö kertoo tutkijalle, että housut venyvät ja roikkuvat haaruksista ja valuvat alas. Väinö jatkaa, että voi tehdä spakaatin, jos on verkkarit jalassa. Kurahousuissa spakaattia ei saa tehdä. Väinö nousee seisomaan, asettuu polvikoukkuun asentoon ja yrittää tehdä spakaatin. Vetää kurikset jalkaansa ja lähtee ulos. (Tkp I)

Päiväkodissa ulkoillaan lähes säällä kuin säällä ja tämä puoltaa kuravaatteita. Lasten pukeminen kuravaatteisiin tulee perustelluksi lapselle ajatellulla päivittäisellä ulkoilun tarpeella ja sillä, millaisiin aktiviteetteihin lasten päiväkodissa oletetaan ryhtyvän.

Vaatteiden ominaisuudet

Päiväkotivaatetus tukee lapsille ominaiseksi määriteltyä tapaa toimia, kuten leikkimistä, liikkumista ja itsensä ilmaisemista (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Siten lasten päällä olevat vaatteet johdattelivat sallien ja rajoittaen tietynlaiseen ruumiilliseen toimintaan, kuten mahdollisuuteen ulkoilla sadekelillä ja leikkiä lätkköleikkejä. Joillakin vaatteilla lapset mainitsivat olevan ominaisuuksia, joilla saattoi kumota pukeutumismenotteita. Tiettyjen vaatteiden ominaisuuksien perustella jokin aiemmin tarvittu tehtiin tarpeettomaksi kommentilla "mä en tarvii, kun...". Seuraavassa esimerkissä Vertti tietää tuulipukunsa kestävän vähän vettä. Myös Konsta epäilee, että hänen haalarinsa riittää eikä kurahousuja tarvita toisin kuin Eero, jonka kysymys kurahousuista paljastaa hänen ehkä tarvitsevan kuravaatteet ja olevan siten vaatetukseltaan eriarvoisessa tilanteessa kuin Vertti ja Konsta.

Eero: "Tarvitaanko kurahousuja?"

Vertti: "Mä en tarvii, koska mulla on tuulipuku, joka kestää vähän vettä."

Konsta: "Minä en kyllä tarvii, kun on haalari... ja mä arvasin ettei tarvii."

(H 0408)

Vaatteille ajatellut tekniset ominaisuudet tuntuivat laajentavan myös niiden *käyttömahdollisuuksia*. Päiväkodissa lapsilla oli käytössä erilliset sisä- ja ulkovaatteet. Vertti kuitenkin kertoi välittömästi päiväkotiin saapuessaan, että ”itse asiassa näillä mun ulkohousuilla voi olla sisälläkin.” (H 0418). Valtaosalla päiväkodin lapsista oli tutkimuksen ajankohtana ulkopukuna kokohaalari. Eerolla oli kuitenkin kaksiosainen ulkopuku, jossa takki ja housut olivat erikseen. Lisäksi takissa oli irrotettavat huppu ja hihat, jolloin siitä sai liivin.

Eero-aikuinen: ”Tarviiko villapukua?” Villapuku tarvitaan, pakkasta -10.
Eerolla on ulkopuku, jossa on takki ja housut erikseen. Takissa on irrotettavat huppu ja hihat, jolloin siitä saa myös liivin. Niko: ”Lähtekö siitä hihat oikeesti pois?”
Eero esittelee Nikolle hihojen vetoketjukohdat, josta hihat saa irrotettua.
Niko: ”Mulla on kotona puku, josta lähtee kädet, kädensijat, jalat ja huppu, aukkopukuhaalari! Se on helppo pestä. (H 0311)

Eeron esitellessä pukuaan Nikolle, Niko kertoo hänellä olevan kotona ulkopuku, ”aukopukuhaalari”, joka oli mahdollista saada vielä useampaan erilliseen osaan kuin Eeron puku. Niko tuo esille myös pukunsa huollettavuuden helpouden toteamalla, että se on ”helppo pestä”. Vaatteiden ominaisuudet ja erikoistumiset toimivat kuin kilpavarustelu. Vaatteiden ominaisuudet tulivat esille myös erilasten fyysisten tuntemusten ja aistimusten yhteydessä.

Vertti ja Konsta neppaavat pikkuautoja [liikuttavat pieniä leluautoja sormin näpyttelemällä] ryhmätilan lattialla mahallaan maaten, polvillaan liikkuen ja pyörähtäen. Asento vaihtuu koko ajan poikien liikkeessä autojen perässä. Väistelevät ja hyppivät toistensa yli mennessään oman autonsa perässä. Vertti: ”Mulla on kuuma.” Ope: ”Ota paita pois.” Vertti ottaa päällyspaitansa pois ja Konsta nostaa oman paitansa helmaan ja sanoo: ”Mul on näin...” ja laskee helman alas. Vertti laittaa paitansa tuolin selkämykselle ja esittelee paidassa olevaa kuvaa: ”Saturnus, eikö oo hieno?” Konsta ei vastaa, vaan neppaa autoaan. (H 0213)

Vertille tulee kuuma ja hän saa kehotuksen riisua päällimmäisen paidan päältä. Vertin riisuminen innoittaa myös Konstaa esittelemään päällään olevaa vaatejärjestystä. Vastavuoroisesti Vertti vielä ihastelee oman paitansa kuviointia, Saturnus-planeettaa, kun taas Konstan mielenkiinto suuntautuu jo pois vaatteista.

Fyysisen aistimuksen lisäksi joihinkin vaatteisiin liittyi tarinoita. Vaate saattoi olla käytettynä peritty isommalta sisarukselta, serkulta tai perhetutulta. Käytettynä saaduissa vaatteissa saattoi olla jokin ominaispiirre, kuten antajasta muistuttava tuoksu. Monet lapsista tulivat kertomaan, jos he olivat saaneet tai heillä oli päällään jotain uutta vaatetta tai jos he olivat käyneet vaateostoksilla.

Vertti pyytää tutkijaa kurauteiseen auttamaan kengännauhojen solmimisessa. Vertti esittelee samalla uusia mustia Nike-lenkkareitaan ja kertoo äidin ostaneen ne urheiluliikkeestä. Vertti kertoo, että entiset kengät hankasivat vähän. Vertti näyttää myös uutta lippistään, jossa edessä on jokin liekkimäinen punakeltaoranssi kuvio. Edelleen Vertti kertoo, että hänellä on kotona myös uusi punainen huppari. (Tkp III)

Lasten vaatemieltymykset

Lasten haastatteluissa kyselin heidän vaatemieltymyksistään. Lasten vaatemieltymyksissä oli paljon yhteneväisyyttä joskin myös eroavaisuutta niin tyttöjen ja poikien keskuudessa kuin välillä. Vaatemieltymyksiin vaikuttavia asioita olivat sekä tytöillä että pojilla muun muassa vaateen tyyli, muoto, kuviointi, väri, materiaali ja käyttötarkoitus. Tärkeänä seikkana esille tuli myös vaatteiden mukavuus päällä ja käytössä. Epäsopiva, liian suuri, pieni, ahdas tai kiristävä, liikkettä estävä tai muuten tilanteeseen vääranlainen vaate tuntui päällä epämukavalta. Entwistle (2002, 45) toteaaakin, että silloin kun vaate on sopiva, siihen ei kiinnitä huomiota, vaan se toimii ikään kuin "toinen iho".

Uloslähtö. Pukeminen. Ope antaa Veeralle kurahousut. Veera: "Nää on kovat, nää on kauheet!" Ope: "Ootko sanonut äidille?" Veera kertoo, että hänellä on pehmeämmät kurikset kuivumassa eteisessä. Menevät katsomaan ja kurikset löytyvät. Veera huitoo ja heittelee kurahousujaan ilmaan ja istuu sitten Väinön viereen yläkertaan johtaville portaille ja vetää housuja jalkaansa. Veera menee lokerikolleen ja ottaa sieltä valkoisen myssykaulurin, sovittaa sitä päähänsä ja vetäisee pois ja heittää takaisin lokerikon ylähyllylle. Ottaa tilalle aniliinipunaisen. AK: "Eikö se valkoinen ollut hyvä?" Veera: "Se ei sovi mulle." AK: "Miten ei sovi? Onko se liian pieni?" Veera ei vastaa vaan kävelee murahdellen ohitseni ja menee ulos. (H 0211)

Osa sekä tytöistä että pojista mainitsi kuravaatteet, villavaatteet ja ulkopuvun vaatteiksi, joita ei mielellään pukisi päälleen. Esille tuli ulkovaatteiden ja monien vaatekerrosten antama tuntukokemus. Useamman vaatekerroksen pukeminen vei aikaa ja usein kuuma tuli jo pukiessa.

Myös vaateen esteettisyydellä oli merkitystä niin tytöille kuin pojille. Esi-merkiksi vaateen rumuus liitettiin sen kokoon, muotoon ja kuviointiin, kuten "*kuvat ja levee*"; "*tämmösiä rumia kuvia*". Iivari kertoi, että ei halua laittaa päälleen "*semmosia rumia [...] semmoset, jotka on niiku isot*". Seuraavassa vaateen muoto ja muodottomuus sekä väri ja kuviointi yhdistyvät (epä)esteettisyyteen.

Silja ja Ninni ovat pukemassa. Tytöt nostavat ulkovaatteitaan lokerikosta lattialle. Silja tulee ulkopuku kainalossaan tutkijan luokse ja sanoo: "Kato, hirveen ulkopuku." AK: "Mikä siitä hirveen tekee?" Silja: "Höh, vaaleensininen. Harjoittelijoilla ja muilla aikuisilla on aina ihanat vaatteet ja sulla." Silja kertoo edelleen, että hänestä muotivaatteet ovat ihania ja hän pitää muotivaatteita tärkeänä, koska ne tekevät kauniiksi. Kauniin Silja taas määrittelee "sillee muodikas".

Ninni on pukeutunut päälleen ja sanoo: "Mulla on ihan lapsellinen takki."

AK: "Mikä siitä tekee lapsellisen?" Silja: "No varmaan, ku se on punanen." [punainen ulkotakki, jossa kukkakuvioita]. Kysyn edelleen onko itselläni päällä oleva punainen paita myös lapsellinen, johon Silja vastaa, että ei, koska paita on "ton muotonen". (Tpk III)

Silja ja Ninni puhuvat ulkovaatteistaan "hirveenä" ja "lapsellisena". Sekä vaateen hirveys että lapsellisuus juontuivat vaateen väristä, mutta myös sen ajattelusta epämuodikkuudesta, joka taasen liittyi siihen, että kyseessä oli lastenvaate. Vaatteelle ajateltu lapsellisuus ilmentää kulttuurisia käsityksiä aikuisten ja lasten vaatteista sekä niiden eroista. Julia Twigg (2007, 292) toteaa pukeutumisen ikäjärjestyksen operoivan läpi elämän. Ilmeisintä se hänen mukaansa on

lapsuudessa, jolloin etenkin ikään liittyvät erottautumista osoittavat pukemisen muodot ovat tavallisia. Tosin Twigg edelleen huomauttaa, että lasten vaatteet ovat tulleet vähemmän erottuviksi ja lähentyneet aikuisten tyyliä (Twigg 2007, 292) ja lapsia ja nuoria onkin alettu lähestymään kuluttajina ja muista riippumattomina oman ajan ja rahan käyttäjinä (Howson 2013, 135). Kaupallisuus kietoutui muodin ja kauneuden yhdistelmällä (esim. Brembeck & Johansson 2010) myös yhdeksi Ninnin ja Maijun vaatemieltymyksiä muokkaavaksi alueeksi.

- AK: "Mistä teille tulee ajatus siitä, minkälaisia vaatteita te haluatte laittaa päälle?"
 Ninni: "No kaupassa on kaikennäköisiä semmosia ihania ja muilta ihmisiltä näkee, että..."
 Maiju: "...tuo on ihana ja..."
 Ninni: "...ja tuo on ihana, et tommosen mä haluun ja tuo ei, tuo on kauhee, tuo on ihana..."
 AK: "Saatteko te kaupassa valita minkälaisia vaatteita...?"
 Ninni: "Välillä vähän, mut ei mei iskä ota sitä yhtä hyvin huomioon ku äiti, ko se hän päättää, että ei mitään tuollaisia vaatteita... jotain tämmösiä, ei mitään tuollaista..."
 AK: "Ai millaisia?"
 Ninni: "Jotain kauheita... semmosia punasia, jotain prinsessamekkoja ja kauheita mekkoja ja sellasta." (Ha 0523)

Vaikka osa tytöistä piti vaaleanpunaisista mekoista tai prinsessamaisista vaatteista, kaikki tytöt eivät niistä välittäneet, vaikka vanhemmat heille niitä halusivat hankkia. Aikuisten ja lasten tulkinnat vaatetuksesta sekä motiivit pukeutua tai pukea lapsi tietynlaisiin vaatteisiin saattavatkin olla hyvin erilaisia ja toisistaan poikkeavia (Wilska 2001, 69).

Kaiken kaikkiaan lasten esille tuomien *vaatemieltymysten* perusteella erotui kuusi ryhmää: perinteiset lastenvaatteet, nuorisovaatteet, harrastusvaatteet, identiteettivaatteet, unisexvaatteet sekä tyttöjen vaatteet ja poikien vaatteet. *Ensimmäisen ryhmän* muodostivat värin, muodon ja kuvioiden perusteella tunnistettavat lastenvaatteet, kuten esimerkiksi mekot, prinsessavaatteet, Pokemon- ja nallepaidat. *Toisen ryhmän* muodostivat edellä mainituista perinteisistä lastenvaateista erottautuvat vaatteet, kuten isommille lapsille suunnatut ja nuorisomuotiin viittaavat vaatteet, esimerkkinä leveälahkeiset housut. Mainitsemalla nämä lapset tavallaan ottivat etäisyyttä omaan lapsellisuuteen ja riisuiivat sitä pois.

Esimerkiksi Maijun ja Ninnin haastattelussa liikuttiin lastenvaatteiden ja lastenvaateista erottautumisen risteysalueella. Ninni osoittaa vahvasti mieltymystään toisena mainittuun ryhmään, Maiju sen sijaan liikkuu kahden ensimmäisen ryhmän välillä

- Maiju: "No mä pidän vähän hilevaatteista, joskus sellaisista tavallisista ja joskus sellaisista söpöistä."
 Ninni: "Mä tykkään sellaisista, joissa on ainakii leveet lahkeet ja sit tota näin...ainakii t-paidat, jotka ei oo mitkään sellaiset lasten vaan sellaisii vähän isompien, ku ne lasten... niissä on sellaisii kauheita sellaisia inhottavan näkösiä kukkia ja sitte joissain ei oo mitään." (Ha 0523)

Mindy Blaise (2005, 93) on kuvannut tyttömäisen tytön (girly-girl) ja coolin tytön (cool girl) välistä rajanvetoa. Blaisen mukaan tyttömäinen tyttö pitää röyheliä, rimpsuista ja vaaleanpunaisesta, kun taas cooli tyttö hakee aikalaistaan viimeisintä muotia, kuten leveälahkeisia housuja, tietyn artistin logoilla varustettuja asuja (esim. Spice Girls) sekä mustaa väriä. Aineistoni pohjalta on löydettävissä vastaavaa rajanvetoa. Seuraavassa Emman ja Ninnin keskustelussa, jossa Ninni kertoo haluavansa pukeutua Spice Girls-asuun ja Emma prinsessaksi, hahmotellaan niin ikään edellä mainittua rajanvetoa.

Ninni ja Emma ovat pukemassa ulos, istuvat eteisessä yläkertaan johtavilla portailla. Ninni on saanut kutsun Meten naamiaisiin. Ninni: "Mä haluisin olla spais gööls, mä voi kertoa mikä Mette on ehkä... sen äiti lupas tehdä sille hatun ja jonkun haltijajutun." Emma: "Mä haluisin olla joku prinsessa tai semmonen..." (H 0424.)

Kolmannen ryhmän muodostivat tietystä harrastuksesta kertovat vaatteet, kuten Batistuta-paita⁴³. *Neljänteen ryhmään* taas kuuluivat erilaiset identiteettiin vihjaavat vaatteet, kuten lökärit sekä skeitti- ja numeropaidat. Seuraavassa Arttu ja Iivari kertovat identiteettiin vihjaavista vaatemieltymyksistään lökäreistä, skeitti- ja numeropaidoista.

Iivari: "Tykätään...esim lökäreistä"
 AK: "Lökäreistä?"
 Iivari: "Nii"
 Arttu: "Lökäristä."
 Iivari: "Hyvä, ku sulla ei ees oo!"
 AK: "Minkälaiset on lökärit?"
 Iivari: "Semmoset, joissa on kuvataskut... tämmönen... semmonen, joku kuva taskussa."
 AK: "Joo'o. Mitäs muita vaatteita te tykkäätte pitää ku lökäreitä?"
 Iivari: "T-paitoja." [...]
 Arttu: "Skeittipaitoja, numeropaitoja... ja kyllä mulla on joka kerta, ku mää kaverrille niin tietenkin aika, sen mä kerron nyt."
 Iivari: "Onhan mulla lökäripöksyt nyt." (Ha 0527)

Osa lapsista seurasi toisten pukeutumista ja muutokset toisten vaatetuksessa havaittiin ja niihin reagoitiin. Aineistonkeruun ajankohtana lahkeista levenevät housut olivat muodissa. Ryhmän tytöistä Ninni tuntui olevan selkeimmin perillä muodin mukaisesta pukeutumisesta ja usein myös sanallisesti toi tietämystään esille.

Lounaan jälkeen Emma, Ninni ja Anni piirtelevät odotellessaan päivälevolle lähtöä. Anni piirtää ja samalla kertoo tarinaa äidistään ja itsestään. Ninni istuu Annin vieressä ja katselee. Ninni-Anni: "Sä oot muuten alkanut käyttää leveälahkeisia housuja, musta sä et oo aina." Anni vastaa: "Äiti aina valitsee mulle leveälahkeisia." Ninni: "Mulla on aina ollut, sulla ei, nyt sä oot alkanu käyttää." Anni: "Äiti valitsi mulle leveälahkeiset, siinä vitsi piilee." (H 0122)

⁴³ Batistuta on argentiinalainen jalkapalloilija.

Edellä olevassa otteessa Ninni ehkä hieman kritisoiden kommentoi Annille siitä, että tämäkin oli alkanut käyttää leveälahkeisia housuja ja siten tullut alueelle, jolla Ninni oli erottautunut tähän asti. Ninni huomauttaakin Annille: "Mulla on aina ollut, sulla ei, nyt sä oot alkanu käyttää." Ninni oli ryhmän iältään vanhin tyttö ja näytti siltä, että hän halusi tehdä ja ylläpitää eroa pienempiin ja nuorempiin lapsiin. Yhtenä olennaisena erottautumisen keinona olivat vaatteet. Ninnillä oli myös sananvaltaa siihen, millaisia vaatteita hänelle hankittiin ja hän oli päässyt itse mukaan vaateostoksille. Anni sen sijaan kertoo, että äiti oli valinnut hänelle leveälahkeiset housut. Ryhmän isona tyttönä Ninni asemoitui myös pienempien tyttöjen ihailun kohteeksi, kuten Leenin, jonka mielestä "Ninni on aika ihana [...] sen takii, että Ninni on iso tyttö [...]" sekä Maijun, jonka mielestä "Ninni on vähän kaunis". Ninnin ruumiillisuus muuntui ihailun kohteena osaksi hänen sosiaalista pääomaansa (Bourdieu).

Ninnin tavoin myös Silja toi esille haluaan erottautua omassa mittakaavassaan lapsellisista vaatteista ja yhtenä keinona tässä oli vaateen väri. Sekä Ninni että Silja kertoivat pitävänsä mustista tai tummista vaatteista ja heillä itsellään myös oli mustia vaatteita käytössään. Silja kertoi tykkäävänsä mustista vaatteista, koska ne ovat "lämpimän näkösi". Sen lisäksi, että vaateiden värillä on yhteys ikään, vaateiden värit viestivät symboliikkaa. Lastenvaateissa ja etenkin lasten päällä nähtynä musta ei ole tavanomainen väri. Lasten vaateissa mustaa ja harmaata näki lähinnä (poikien) ulkovaatetuksessa sekä sisähousuissa. Vaateen väri viestii myös ruumiillisesta aktiivisuudesta ja toiminnan mahdollisuuksista. Poikien mustat ja tummat värit mahdollistanevat huolettomammat aktiviteetit, kun taas tyttöjen ulkopukujen vaaleampi väritys viestii päinvastaisesta.

Edellisten vaatemieltymyksistä kertovien ryhmien lisäksi *viidennen ryhmän* muodosti unisex- ja "tavalliset" vaatteet, jotka asettuivat edellisten ryhmien välille ja sisälle ja käsittivät molemmille sukupuolille sopivia vaatteita, kuten t-paidat, shortsit tai farkut. Ne tulivat esille monien lasten pitäminä vaatteina. Se, mikä milloinkin katsotaan tyttöjen ja poikien vaatteeksi, muuttuu ajan, paikan ja sosiaalisen ympäristön mukaan (esim. Kivimäki 2003, 250). Tutkimuksen lapsiryhmässä samanlainen vaate samanaikaisesti pojan ja tytön päällä herätti jotkut lapset kommentoimaan asiaa. Seuraavassa livarin huomautuksessa Pirrelle farkut saavat sukupuolittuneen merkityksen.

livarilla ja Pirrellä on jalassaan samanlaiset farkut, jotka livarin mielestä ovat poikien housut. Hän huomauttaa Pirrelle, että: "Pirre, sulla on poikien housut, sulla on poikien housut!" (H 0326)

Kuhunkin edellä mainittuun ryhmään sijoittui sekä tyttöjä että poikia, lisäksi osa lapsista liikkui näiden ryhmien välillä.

Kuudennen ryhmän muodostivat selkeästi erillisiksi tulkittavat tyttöjen ja poikien vaatteet, joista löytyi niin lastenvaatteisiin ja nuorisotyyliin kuin harrastuksiin ja identiteettiin viittaavia vaatteita. Muutamissa kirjoituksissa ja tutkimuksissa on tuotu esille etenkin tyttöjen fyysistä aktiivisuutta rajoittava pukeminen ja vaatetus kuten mekot. Esimerkiksi Martinin (1998; 2008, 207) mukaan ei pelkästään mekko itsessään, vaan myös tieto siitä, kuinka mekossa tulee

käyttäytyä, on rajoittavaa. Lisäksi mekkoon pukeutumisen rajoittavuus korostuu mekon kanssa puettavien sukkahousujen epämukavuudessa ja pakottavuudessa. Blaise (2005, 93) raportoi hameiden ja mekkojen haittaavan muun muassa tyttöjen kiipeilyä ja keinumista, koska heidän pikkuhousunsa voivat näkyä, ja myös pakottavan ryhmätilanteissa istumaan tietyllä tavalla. Omassa aineistossani en havainnut, että vaatteet olisivat aiheuttaneet vastaavaa rajoittavuutta tyttöjen fyysiseen aktiivisuuteen ja toimintaan. Tämä todennäköisesti johtui siitä, että tutkimusajankohtana tytöt pukeutuivat ulkoiluun ulkohousuihin kuten pojatkin. Jumppaan oli siihen sopiva vaatetus. Mekot kulkivat mukana sisävaatetuksena. Sukkahousujen epämukavuus voi kuitenkin olla taustalla seuraavassa sukkahousuihin liittyvässä kommentoinnissa.

Silja, Ninni ja Maiju leikkivät barbeilla ryhmätilan lattialla. Ninni ja Silja ovat riisuneet päällyspuseronsa. Ninnillä on yllään lila t-paita ja farkkukuosiset pitkikset, joissa levenevät trumpettilahkeet. Siljalla on yllään hihatton vaaleanpunainen paita ja mustat pitkikset. Maijulla on nallekuvioinen pusero. Tytöt pukevat ja riisuvat barbeja ja puhe kääntyy heidän omaan vaatetukseensa.

Silja-Ninni: "Sulla ei oo sukkahousuja."

Ninni: "Mä teen aina silleen... en jaksa laittaa."

Silja nousee polvilleen ja koskettaa Maijun paitaa, jonka rinnassa on nallekuvio.

Silja: "Ihana paita, mäkin haluan nallepaidan."

Maiju: "Mä haluan vaaleanpunasen paidan." (H 0218)

Siljan Ninnille osoittama huomautus sukkahousuttomuudesta vihjaa jotain myös lasten ja tässä eritoten tyttöjen ruumiillisuudesta. Siljan kommentti "Sulla ei oo sukkahousuja" kertoo osaltaan siitä, millaista vaatetusta tytöille pidetään sopivana helmikuuisessa päiväkotiarjessa. Sukkahousuista muotoutui sosiaalinen vaatenormi, josta poikkeaminen tuli huomatuksi. Vuodenaikana talvi edellytti lämmintä vaatetusta. Vaikka sukkahousuja on myös (pikku)pojilla, ne mielletään ensisijaisesti naisten ja tyttöjen asusteeksi. Sukkahousut voidaankin ajatella osana tyttöjen kvasiunivormua (ks. Robinson & Hockey 2011, 89).

Lasten omat pukeutumismormit rakentuivat pitkälti sukupuolen mukaisesti. Lasten haastatteluisissa tuli esille, että niin tytöt kuin pojatkaan eivät halunneet pukea toisen sukupuolen vaatteita päälleen, lukuun ottamatta Ninniä, joka kertoi pitävänsä isoveljensä paitoja: "Mä en laittais mitään prinsessoja enkä mitään teletappeja enkä mitään poikien vaatteita muuta kun mun isovelin yhtiä paitoja mä pidän kauheesti kyllä...[...]" . Vaikka tytöillä poikamaisina pidetyt vaatteet olivat tavallisia kuten myös samanlaiset vaatteet tyttöjen ja poikien päällä, pojilla ehdoton raja kulki tyttöjen vaatteissa, kuten Tiituksella ja Artulla:

"Mimmien juttuja ja sitten hameita ja ääh, mä en kehtaa edes puhua niistä, ne on järkyttävii" (Tiitus Ha 0528); "En laita... tyttöjen vaatteita en tietenkään! [...] jossa on esimerkiksi ponin kuva, enkä mä... mä voisin nyt häipyä [...]No äiti laitto mulle ihan suoraan, kerran mä raivosin, ku se laitto mulle prinsesityön vaatteet heh, heh, heh. Pikkusiskon pinosta otti vahingossa, mä vaan aaaaa!" (Arttu Ha 0527)

Vaikka sekä tytöt että pojat olivat selvillä, että eivät halua pukeutua toisen sukupuolen vaatteisiin, pojille tämä aihe tuntui oleva vielä vakavampi kuin tytöil-

le. Sekä Tiitus että Arttu kieltäytyvät pukemasta päälleen tyttöjen vaatteita, joiksi he nimeävät erityisesti hameet ja tietynlaisilla kuvioilla varustetut vaatteet. Paechterin (2007, 71) mukaan poikien tapaan tuoda esille maskuliinisuuttaan vaatteilla tapahtuu välttämällä kaikkea mikä viittaa feminiiniseen, kuten vaateen väri tai kukallinen kangas. Tämä tuli esille myös edellä olevassa aineisto-otteessa, jossa Arttu kertoo tunnepurkauksestaan, joka johtui äidin puettua hänet vahingossa pikkusiskon vaatteisiin ”prinssityöksi”. Sukupuolisen (gender) ruumiin tuottaminen ja esittäminen tapahtuu sitoutumalla erityisiin ruumiintekniikoihin. Lastenvaatteiden sukupuolitetut ruumiilliset koodit välittävät myös psykologisia viestejä ja symboleja siitä, mitä tarkoittaa olla tyttö tai poika. Sekä feminiinisyys että maskuliinisuus edellyttävät ruumiin käytön erityisiä tekniikoita kuten liikkeitä, asentoja, ilmeitä ja vaateetusta. (Craik 2009, 140–142.) Blaisen (2005, 93) mukaan lapsille on tärkeää tuoda sukupuolensa oikein esille esimerkiksi juuri pukeutumalla oikeanlaisiin sukupuolensa mukaisiin vaatteisiin. Pojat eivät esimerkiksi käytä hametta. Martinin (1998; 2008, 206) havaintojen mukaan pojat pukeutuvat mieluummin perusväriin sekä vihreään ja oranssiin, mutta eivät koskaan vaaleanpunaiseen. Sukupuoleen sidotuilla vaatteilla ja vaatteiden värityksellä on lasten ruumiillista samanlaisuutta häivyttävä ulottuvuus.

Asianmukainen päiväkotivaatetus on lasten pukeutumisen hallintaa ja siten osa ruumiillisuuden hallintaa. Sopivat vaatteet erotetaan päiväkotiin epäso-pivista vaatteista ja samalla yhtenäistetään lapset kontekstin mukaiseksi vaate-tukseltaan. Omilla vaatemieltymyksillä ja pukeutumismormeilla lapset itse teki-vät sekä eroa toisiinsa että hakivat keskinäistä yhtäläisyyttä ja yhteisyyttä.

5.2 Ruokailut

Lapset ruokailevat yhä enenevässä määrin kodin ulkopuolella julkisissa insti-tuutioissa kuten päiväkodissa⁴⁴ (esim. James, Kjørholt & Tingstad 2009, 4; Kjørholt, Tingstad & Brembeck 2005, 10). Päiväkodin ruokailukäytännöt kum-puavat kansallisista ja lapsille suunnatuista ravitsemussuosituksista (esim. Ha-sunen ym. 2004; Kyttälä ym. 2008), joissa painopiste on terveyden edistämisessä ja sairauksien ehkäisemisessä (esim. Burgess & Morrison 1998, 141). Kiinteänä osana päiväkodin päivää ruokailuhetket toimivat yhtenä ruumiiseen liittyvänä rutiinina (esim. Markström 2005, 72).

Päiväkodin ruokailukäytännöt ovat tila-aikasadonnaisia ja kollektiivisia. Kollektiivisille ruokailuille on ominaista tietty aikarakenne, rituaalinen toiminta sekä pyrkimys yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen (James, Kjørholt & Ting-stad 2009, 9). Lasten ruumiilliset tarpeet ja tunteet, kuten nälkä tai kylläi-syys, asettuvat alisteiseksi kollektiiviselle ruumiin säännönmukaistamiselle

⁴⁴ Päiväkotiruokailun pohjoismaisessa vertailussa on havaittavissa eroa sen suhteen, tarjotaanko lapsille lämmin vai kylmä ateria, aterioidaanko kollektiivisesti vai voi-vatko lapset yksilöllisesti päättää, milloin haluavat syödä (esim. Kjørholt ym. 2005; James ym. 2009, 9).

(Malacrida & Low 2008, 195). On nälkä tai ei, ruokaa on tarjolla vain tiettyinä aikoina. Ruokailukäytännöissä aikuiset toimivat kasvattavina subjekteina ja lapset konstruoidaan subjekteiksi, joita kasvatetaan, harjoitetaan ja ohjataan (Brembeck & Johansson 2010, 804). Päiväkotiruokailu edellyttää lapsilta myös mukautumista ruokailuihin liittyviin sosiaalisiin normeihin ja pöytätapoihin (Lupton 1996, 131). Syöminen itsessään on fyysistä toimintaa. Ruoaasta saatu kokemus on ruumiillinen perustuessaan tuntoaistiin, makuaistimukseen sekä ruuan käsittelyyn ja pureskeluun suussa. (Esim. Brembeck & Johansson 2010, 809, 815.) Syöminen on kulttuurisidonnainen ruumiintekniikka (Mauss 1973), joka perustuu fysiologiselle funktiolle ja on samalla vahvasti kulttuurin välittämää (Turner 1996, 176).

Tässä alaluvussa esitän lasten ruumiillisuuden hallinnan kannalta tekemiäni huomioita, jotka liittyivät ruokailutilanteisiin tai tulivat esille niiden yhteydessä, ruokailuihin valmistauduttaessa tai lopetettaessa.

Järjestävät rutiinit ja rituaalit

Päiväkodissa lapsille tarjottiin kolme ateriaa: aamupala, lounas ja välipala. Eri ruokailut toistuivat samaan aikaan joka päivä ja kaikille oli pääsääntöisesti tarjolla samaa ruokaa. Yksittäisiä poikkeuksia ruokailuihin toivat allergia- ja erikoisruokavaliot. Osapäivähoidossa olevat lapset söivät päiväkodissa tavallisesti vain lounaan, jonka jälkeen heidät haettiin kotiin. Aamupalan he olivat yleensä syöneet ennen päiväkotiin tuloa. Päiväkodin aamupalan kulkua sävytti tavallisesti se, että lapsia saapui päiväkotiin myös aamupalan aikana. Osa aamupalan aikana saapuvista lapsista saattoi ilmoittaa syöneensä jo kotona ja siten siirtyä leikkeihin suoraan. Osa puolestaan aloitti aamupalan sitä mukaa, kun saapui päiväkotiin. Ne lapsista, jotka olivat tulleet päiväkotiin ennen aamupalaa, osallistuivat aamupiiriin ja siirtyivät siitä aamupalalle.

Ruokailuja ennen pidettiin tavallisesti pieni kokoava hetki (aamupiiri tai lauluhetki), jossa lapsilta usein edellytettiin keskittymistä, paikallaan istumista ja oman ruumiin hallintaa. Ruokailuja edelsi myös käsienpesu, jonne lapset siirtyivät aamupiiristä tai lauluhetkeltä tilanteen mukaan joko jonossa tai omassa tahdissaan yksitellen. Monesti näihin ruokailua edeltäviin siirtymiin käsienpesulle liittyi nopea tai jollain tavalla erottuva liikkumisen tapa, kuten hyppely, juoksu, loikkiminen tai erilaiset käsien liikkeet. Siirtyminen käsienpesun kautta ruokailuun ikään kuin vapautti hetkeksi kontrollista, mikä näkyi lasten tavassa liikkua ja hakea kontaktia toisiinsa.

Aamupala. Aaro on päässyt aamupiiristä hakemaan aamupalaa. Ottaa lautasen hyllyn päästä ja heiluttaa sitä päänsä yläpuolella irvistellen ja naureskellen aamupiiripenkillä vielä istujien suuntaan. (H 0325)

Lounas. Tiitus seisoo ruokajonossa yhdellä jalalla. Taivuttelee vartaloaan ja jammailee samalla ääneen toistellen "Tiitus, Tiitus iso herne..." Vertti hakee lisää ruokaa. Seisoo jonossa ja rapsuttaa toisella kädellään peffaansa kysyen: "Mitä nuo puolikkaat kebabit on?" (H 0122)

Välipala. Ninni kilistää kelloa välipalan merkiksi. Maiju ja Veera ovat käyneet käsienpesulla ja poistuvat molemmat wc:stä hyppien yhdellä jalalla. Ninni ja Noora ovat sii-

vonneet pelaamaansa pelin pois aikuisten pöydältä ja juoksevat käsienpesulle. [...] (H 0325)

Välipala. Niko tulee käsienpesulta rytmisesti itseään liikutellen ja heilutellen käsiään sivulla. (H 0128)

Ruokailut tapahtuivat lasten omilla symbolein merkityillä pöytäpaikoilla. Päiväkodin henkilökunta kertoi lasten kanssa yhdessä sovitun ruoanhakusysteemin, jossa noudatettiin tiettyä kiertosuuntaa, ettei ruokaa vuoronperään haettaessa syntyisi jonoja. Lounaan yhteydessä tavallisesti kaksi lasta kerrallaan toimi ruoka-apulaisina. Ruoka-apulaisten tehtävänä oli kutsua toiset lapset lauluhetkeltä syömään ja kertoa mitä oli ruokana. Ruokailuasiat lapset korjasivat itse pois.

Erilaisilla ruokailua sävyttävillä rituaaleilla ja rutiineilla on todettu olevan sekä kurinalaistavia että demokraattisia päämääriä. Valvontaa helpottaa järjestäytyminen jonoihin ja tiettyyn käyttäytymisen kehikkoon. Näitä tapoja pidetään auktoriteettiasemassa olevien yleisenä strategiana käsitellä ihmisryhmää, kuten päiväkotilapsia (Brembeck & Johansson 2010, 804).

Syömisen hallinta

Yleisesti ottaen ruoanhakua ja ruokailua sävytti joustavuus. Ruokailutilanteet kokonaisuudessaan olivat kuitenkin aikuisten hallinnan alaisuudessa ja syömiseen liittyvä päätösvalta näytti olevan aikuisilla. Aikuiset olivat vastuussa lasten ravitsemuksesta. Lasten omat tuntemukset fyysisestä tilastaan ja tarpeistaan kyseenalaistuivat aikuisen asiantuntijuuden rinnalla. Seuraavassa Anni tuo esille aamupuuroon liittyviä tuntemuksiaan.

Aamupalalla on puuroa. Anni on ottamassa aamupalaa ja sanoo samalla paikalla olevalle aikuiselle ”Mulla särkee päätä”. Anni ilmoittaa samalla, että ei halua ottaa puuroa. Aikuinen vastaa Annille pääsäryn johtuvan ehkä juuri siitä, puuron puutteesta. Anni ottaa puuroa. (H 0123)

Muutama aamu myöhemmin Anni niin ikään aamupalaa ottaessaan mainitsee tuntevansa olonsa kipeäksi.

Anni on ottamassa aamupalaa ja toteaa samalla aikuiselle, että ”olisin voinut jäädä kylä kotiin”. Aikuisen kysyessä syytä Anni vastaa olevansa kipeä ja että yskittää. Aikuinen toteaa ”Jaa”. (H 0130)

Anni ilmaisee paikalla olevalle aikuiselle haluttomuutensa ottaa puuroa ja pyrkii välttämään puuron vetoamalla omaan sen hetkiseen fyysiseen tilaansa. Annin vedotessa päänsärkyyn aikuinen vetoaa vastakkaiseen ajatukseen ja esittää päänsäryn johtuvan juuri puuron puutteesta. Toisin sanoen päänsärky poistuisi syömällä puuroa ja siten puurosta saatava hyöty olisi ilmeinen. Toisessa esimerkissä Annin kipeänä olo on vetoava ilmoitus tulee ohitetuksi.

Lasten ruokahalu vaihtelee. Jollekin ruoka ei maistu joka päivä samalla tavalla, kun taas toiselle ruoka voi olla keskeinen mielihyvän lähde. Seuraava aineisto-ote kuvaa aamupalatilannetta, jossa Niko kertoo aikuiselle, ettei jaksaa syödä puuroaan loppuun. Jaksamisella Niko viitanee sen hetkiseen ruumiilli-

seen tilaansa, siihen ettei jaksakaan syödä enempää, koska vatsa on täynnä. Nikon jaksamisen tai kylläisyyden tunteen sijaan aikuisen huomio kohdistuu lautasella jäljellä olevaan puuron määrään, jonka loppuun syömisen aikuinen laskee onnistuvan kolmella lusikallisella.

Niko pyörittelee lusikalla lautasella makaavaa puuroannostaan. Toinen käsi nojaa leukaan.

Niko: En mä jaksakaan [viittaa puuron loppuun syömiseen]

Aikuinen: Syö vaan, kolmella lusikallisella menee.

Toinen aikuinen ihmettelee ääneen miten voi syödä puuroa kuivillaan. Nikolla on maito lasissa. (H 0415)

Rutiinien lomassa lasten ruumiilliset tunnot, kuten ”en mä jaksakaan” saattoivat jäädä taka-alalle aikuisen huomion kiinnittyessä lapsille annetun tehtävän loppuun viemiseen, kuten ruuan syömiseen lautaselta. Haluttomuutta syödä tiettyä ruokaa ilmaistiin sekä sanallisesti että ilmeillä ja eleillä tai jopa kieltäytymällä syömästä. Joskus pelkkä ilmoitus siitä, että oli maistanut puuroa, näytti riittävän puuron jättämiseen syömättä, kuten Eerolla seuraavassa.

Aamupala. Eero kävelee puurolautanen kädessä ja huutaa kauempana olevalle aikuiselle: ”Mä maistoin jo puuroo... maistuu pahalle!” ja jatkaa matkaa vieden lautasensa suoraan keittiöön. (H 0320)

Ruokailutilanteissa aikuisten huomio kiinnittyi yleensä lasten syömän ruuan määrään. Aikuiset valvoivat sitä, söikö lapsi riittävästi tai kenties liikaa tai oliko syönyt lainkaan. Lasten syömisen *hallintaa* toteutettiin valvonnan ohella motivoimalla, vaihtoehtoa tarjoamalla sekä vetoamalla esimerkiksi johonkin auktoriteettiin, kuten tietoon ruoan terveellisyydestä. Esimerkkinä vaihtoehdon tarjoamisesta oli tilanne, jossa lapsi sai valita, ottiko maidon lasiin vai puuroon. Maito oli valittava tai ainakaan kukaan paikalla olevista ei jättänyt sitä valitsematta. Tosin loppujen lopuksi osa lapsista sai maidon sekä lasiin että puuroon, kuten seuraavassa esimerkissä Maiju, Veera ja Niko.

Aamupalan aika. Eero ennättää ensimmäisenä käsienpesulta ja istuu pöydän ääreen. Eero: ”Minä olin ensin... kukaan ei vielä istu pöydässä.” Opettaja tarjoilee puurolautasen Eerolle ja kysyy: ”Otatko puuroon maitoa?” Eero: ”Mukiin.”

Opettaja laittaa kaikille puurot valmiiksi ja kysyy vuorotellen lapsilta ottavatko he maitoa puuroon vai lasiin. Maiju ja Veera ottavat molemmat maidon puuroon.

Myös Niko ja Väinö ottavat maidon puuroon.

Maiju: ”Saisinko maitoa mukiin?”

Veera: ”Saisinko maitoa mukiin?”

Niko: ”Saisinko maitoa mukiin?”

Opettaja tarjoilee maidot.

Niko: ”Onko Eerolla maitoa puurossa?”

Eero: ”Ei.”

Niko: ”Ai ei, meillä on.” [...]

Opettaja: ”Jos joku haluaa vispipuuroa niin voi ottaa.”

Niko: ”En halua” [...]

Opettaja luettelee lasten ehdottamia erilaisia taikasanoja, joiden tarkoituksena olisi saada syömään nopeammin ja reippaammin.

Niko: "Ope mä en tykkää... mä en tykkää... mä en tykkää."

Opettaja: "Laitoin vain vähän ja äidin kanssa puhuttiin, että et ole syönyt kotona, että nyt syö vaan."

Niko: "Mä en tyykkää, enkä halua enkä viiti!"

Opettaja: "Syö nyt vaan. Se on terveellistä, mä voin auttaa syömään, mutta Niko osaat kyllä itsekin syödä."

Niko istuu lautanen edessään ja hankaa apean näköisenä käsillään kasvojaan ja katselee sitten ympärilleen. Väinö saa lautasensa tyhjäksi.

Niko - Väinö: "Jos sä otat vispipuuroo, nii me ei ehitä leikkiä."

Väinö: "En mä ota."

Väinö vie lautasena pois ja Niko seuraa perässä oman lautasensa kanssa. (H 0418)

Edellä olevan havainnointiotteen jälkipuoliskolla puuron syömistä motivoidaan osallistamalla lapset mukaan keksimään erilaisia taikasanoja, jotka jouduttaisivat ruokailua. Niko kieltäytyy syömästä. Opettaja yrittää saada Nikon syömään puuronsa vetoamalla Nikon äidin kanssa käytyyn keskusteluun, annoksen pienuteen, siihen että ruokaa on lautasella vain vähän sekä ruoan terveellisyyteen eli puuron tiedettyyn hyötyyn. Opettaja tarjoutuu myös auttamaan eli konkreettisesti syöttämään Nikoa, mutta toteaa heti perään Nikon osaavan jo itsekin. Lasten ruokailuun liittyy ikäspesifisiä odotuksia, joiden mukaan esimerkiksi isompien ryhmässä lasten oletetaan osaavan käyttää ruokailuvälineitä ja syödä itse (esim. Hännikäinen ym. 1988, 29-30), toisin kuin pienten ryhmässä. Nikon näkökulmasta kyse ei kuitenkaan liene siitä, ettei hän osaisi syödä itse. Sen sijaan Niko tuo esille, että hän ei halua eikä tykkää. Sen lisäksi, että Niko ei tykkää ja halua syödä puuroa, hän tuntuu huolehtivan leikille jäävästä ajasta, "me ei ehitä leikkiä". Niko epäilee leikille jäävän ajan rajalliseksi, etenkin jos aamupala venyy ja jos Väinö ottaa lisää aamupalaa ja mahdollinen ohjattu toiminta ja ulkoilu odottavat päiväjärjestyksessä edessäpäin. Loppujen lopuksi Niko seuraa Väinöä ja vie lautasensa pois syömättä puuroa.

Vastuu lapsen hyvinvoinnista päiväkotipäivän aikana on päiväkodin aikuisilla. Heidän tehtävänä on tämän vastuun täyttäminen, joka velvoittaa huomioimaan lapsen kehitykselle turvallisen ja terveellisen ympäristön, kuten riittävän ravinnon saannin. (Brembeck & Johansson 2010, 805, 810.) Ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteisiin kohdistuneessa tutkimuksessaan Metsomäki (2006, 129) havaitsi työntekijöiden perustelevan lapsille ruoan syömistä loppuun ruoan terveellisyydellä. Näissä kohdin aikuisilla ja lapsilla voikin olla erilaiset intressit siitä, mitä lasten pitäisi syödä (esim. Brembeck & Johansson 2010, 805). Yleisestikin lasten ohjaamista syömään tiettyjä ruokia perustellaan sillä, että kyseiset ruoka-aineet ovat ravitsevia ja siten hyväksi lapsen terveyden, kasvun ja kehityksen kannalta, ei niinkään sillä, että kyseiset ruoat maistuisivat hyvältä. Sama tapahtuu myös toisin päin eli terveyteen vedoten lapsia rajoitetaan syömästä tiettyjä ruokia. (Lupton 1996, 97.)

Normalisoiva kohtuus

Toisinaan lasten syömän ruoan määrää myös rajoitettiin vetoamalla kohtuuteen. Lasten oletettiin syövän tarpeeksi, mutta ei kuitenkaan liikaa. Deborah Luptonin (2000, 205–206) mukaan ruumiin ja itsen suhteessa ruokaan on jotain, mitä voisi kutsua sosiaalisiksi riskeiksi. Nämä riskit liittyvät näkemykseen siitä, minkä muotoinen ja kokoinen ruumis on hyväksyttävä sekä siitä, miten ihmisten tulisi käyttäytyä syödessään. Länsimaisessa kulttuurissa painottuu itsekontrolli, jota pönkitetään näkemyksillä sivilisoidusta ja terveestä ruumiista (Lupton 1996, 131). Itsekontrollissa ruumis toimii paikkana harjoittaa tahtoa yli halun (Turner 1996, 177).

Aamupalalla on tarjolla teetä, karjalanpiirakoita, munavoita ja melonia. Tiitus on hakenut jo aiemmin lisää ja kysyy aikuiselta nyt lupaa hakea vielä lisää. Aikuinen kieltää hakemasta ja jatkaa: "Nyt olet syönyt jo kolme, kohtuus kaikessa". Tiitus nousee seisomaan ja ilmoittaa julkisesti: "Mä olen syönyt kolme piirakkaa!" Naureskelee ja menee ottamaan meloninpalan, jonka syö saman tien liikkeessä. Tiitus kysyy aikuiselta: "Saako ottaa toisen melonin?" Aikuinen ei anna lupaa. Sanoo: "jos Eero tulee vielä päiväkotiin, niin jää Eerollekin." (H 0327)

Tiitus on hakenut aamupalaa kahdesti lisää ja kysyy lupaa hakea vielä lisää. Aikuinen kieltää hakemasta, koska Tiitus on syönyt jo kolme piirakkaa ja neljäs ylittäisi kohtuuden rajan. Myös hänen pyytämänsä lisämeloni evätään, koska sitä tulee jättää varalle päiväkotiin vielä ehkä saapuvalle Eerolle. Ajatus kohtuullisuudesta sisältää piilotietoa normaalista ravitsemuksesta ja pyrkii normalisoimaan syötävän ruoan määrää. Osana syömisen hallintaa kohtuuden raja määrittelee normaalin rajan. Siten kohtuuden vaade tulee perustelluksi terveyden ylläpitämisellä sikäli, että normaali tulee ymmärretyksi terveytenä (Turmel 2008). Toisinaan esillä olevan ruoan määrän perusteella lapset tekivät päätelmiä siitä, paljonko tai montako jotain tiettyä tarjolla olevaa voi ottaa.

Niko, Eero, Väinö ja Maiju ovat aamupalalla. Open pöydällä on astiassa kurkkupaloja. Väinö-aikuinen: "Sitä näköjään saa ottaa kaks?" Aikuinen: "No saa ottaa." (H 0423)

Sen lisäksi, että aikuiset tarkkailivat lasten syömän ruoan määrää sen mukaan oliko se riittävää, liian vähäistä tai liiallista, myös lapset itse tarkkailivat ja kommentoivat toistensa ruokailutottumuksia, kuten annosten kokoa tai tapaa syödä. Ruokailutilanteissa kukin lapsi ruoka-annoksineen ja ruokailutapoineen oli toisten nähtävissä ja siten myös mahdollisen kommentoinnin kohteena. Seuraavassa Lassi kommentoi Emmann annoskokoa.

Välipala. Kiisseliä ja sämpylää. Lassi huomauttaa: "Emma otti tosi paljon." Emma: "Niin, mä tykkään." Lassi: "Niin minäkin, mutta en jaksaa enempää." (H 0128)

Edellä oleva aineisto-ote herättää kysymään: Miksi Lassi huomauttaa juuri Emmalle tämän ottamasta ruoan määrästä eikä esimerkiksi jollekin pojalle, jonka lautasella oli ainakin yhtä paljon kiisseliä kuin Emmann lautasella? Puuronen (2004, 244) kysyy onko tytön ruokahalun, syömisen ja syödyn ruokamäärän julkinen kommentointi itsestään selvää? Puuronen nostaa esille tyttöyden ja poikuuden mallit ja kirjoittaa, että tyttölapsena olemiseen kuuluu syödä vähän,

ottaa vain vähän. Vastaavasti poikalapsen kuuluu syödä paljon, ainakin enemmän kuin tytön. Luptonin (1996, 105) mukaan poikien oletetaan tarvitsevan enemmän ruokaa kuin tyttöjen poikien oletetun runsaamman aktiivisuuden vuoksi ja koska pojat ajatellaan fyysisesti isommiksi kuin tytöt.

Itselle ja toisille suunnattua kommentointia tapahtui kuitenkin myös poikien kesken. Tiitus, joka haki usein lisää ruokaa tai leipää, määritteli itseään *"mä oon hirviä leivänsyöjä"*. Iivari, joka puolipäiväisenä söi aamupalan kotona ennen päiväkotitiin tuloa, asettui usein aikuisten pöydän ääreen istumaan, jossa Tiitus söi aamupalaansa. Iivarilla oli myös usein tapana jollain tavoin kommentoida ja huomautella Tiituksen tapaa ja määrää syödä sekä hakea lisää syötävää. Tiituksen keinona vastata huomautteluun oli muuttaa asia huumoriksi.

Tiitus syö aamupalaa aikuisten pöydän ääressä. Puolipäiväiset Arttu ja Iivari tulevat pöydän ääreen Uno-kortit mukanaan. Tiitus huomauttaa kyseessä olevan aikuisten Unot ja käy hakemassa lisää leipää.

Iivari-Tiitus: *"Sä mätät leipää oikein..."* [maiskuttaa suullaan ja näyttää käsillä ahmimista kuvaavaa liikettä].

Arttu-Tiitus: *"Kohta sulla on aivot täys leipää"*

Tiitus: *"Sit mä laitan korviin pumpulit ettei pursu ulos"*

OPE ohjaa Tiituksen toisen pöydän ääreen syömään.

Tiitus käy hakemassa lisää leipää. (H 0122)

Tiitus, Arttu ja Iivari ovat aikuisten pöydän ääressä. Tiituksella on aamupala kesken, kun taas Iivari ja Arttu ovat puolipäiväisinä syöneet aamupalan kotona ennen päiväkotitiin tuloa. Iivari nojaa pöydän pätyyn, Tiitus istuu penkillä ja Arttu kykkii varpaillaan penkillä Tiituksen vieressä. Tiitus syö porkkanaa. Iivari-Tiitus: *"Tarviikos mässiyytää siinä?"* Tiitus alkaa syödä ilmehtien suullaan ja silmillään, kääntelee päätään puolelta toiselle ja syö liioitellun kovalla äänellä maiskutellen. (H 0220)

Aiemmassa esimerkissä Iivarin huomautus suuntautuu Tiituksen tapaan syödä *"sä mätät leipää oikein..."*, kun taas Artun kommentti viittaa seurauksiin syödyn ruuan määrästä *"kohta sulla on aivot täys leipää"*. Juontaako Iivarin ja Artun kommentointi Tiitukselle siitä, että he usein aamupalan aikaan päiväkotitiin tulevana joutuivat katselemaan Tiituksen ja muiden kokopäiväisesti päiväkodissa olevien lasten syömistä? Ehkä myös he itse halusivat ottaa osaa aamupalaan tai jopa tunsivat itsensä nälkäiseksi, mutta osapäiväisinä eivät olleet oikeutettuja aamupalaan. Tosin joskus myös osapäiväisille tarjoutui mahdollisuus ottaa aamupalaa, etenkin jos sitä oli jäänyt yli. Seuraavassa otteessa Iivari kysyy lupaa ottaa aamupalaa muiden jo syötyä. Aikuinen antaa luvan.

Aamupalan aika. Iivari ja Arttu ovat syöneet aamupalan ennen päiväkotitiin tuloaan kotona. Toisten syödessä pojille asetetaan sermi, jonka suojassa he alkavat leikata pahvia, josta on tarkoitus tehdä miniskeittilautta ja sille teline. Aamupalaa aletaan korjata pois. Aikuinen: *"Onko kaikki syöneet aamupalan? Voiko ruuat viedä pois?"* Iivari: *"Voiko puokkarit ottaa?"* Toistaa kysymyksen.

Aikuinen: *"Nyt voi."*

Iivari ja Arttu hakevat voileipäkeksit.

Aikuinen huomauttaa samalla Annille: *"Syöt nyt ja et puhu ruoka suussa, menee vielä väärään henkitorveen ja sitten tulee itku"*.

Iivari ja Arttu hakevat lisää voileipäkeksyjä ja mehua. Arttu aikoo leikata samalla askartelutyötään, mutta aikuinen huomauttaa syömään ensin. Iivari on mennyt aikuisten pöydän ääreen. Silja tulee: "Mitä sinä siinä syöt, mee omalle paikalle". Silja kertoo, että aikuisten pöydän ääressä ei saa syödä, paitsi ruoka-aikana. (H 0130)

Iivari sekä Arttu saivat luvan hakea aamupalaa kesken askartelunsa ja hakivat sitä vielä lisääkin. Iivari asettui syömään aikuisten pöydän ääreen Tiituksen ruokailupaikalle, mutta sai Siljalta käskyn siirtyä omalle paikalle (lastenpöydän ääreen). Arttu sai huomautuksen jättää muut meneillään olevat tehtävänsä syömisen ajaksi. Osana syömisen hallintaa lasten tapaan ja määrään syödä puuttuttiin helposti niin aikuisten kuin toisten lasten taholta. Syömisen hallintaan liittyvät ruokailusäännöt nostivat näkyville tarvittavat syömisetekniikat ja edelleen niiden edellyttämät ruumiintekniikat. Ruoka syödään pöydän ääressä istuen ja mielellään omalla nimetyllä paikalla. Ruokailun aikana ei tehdä muita asioita, kuten askarrella. Lisäksi ruoka suussa ei puhuta. *Ruoka suussa puhuminen* määrittyi terveydelle vaarallisena ja uhkana, joka saattoi johtaa ikäviin seurauksiin, kuten Annille annettu huomautus: "syöt nyt ja et puhu ruoka suussa, menee vielä väärään henkitorveen ja sitten tulee itku". Suun tyhjäksi syömiseen kuului perusteluja myös sen puolesta, että puheesta saisi selvää. Kehotus syödä suu tyhjäksi, keskittyä pelkästään syömiseen ja syödä pöydän ääressä istuen ohjeistivat ruumiillista käyttäytymistä. Esimerkiksi ruoka suussa puhuminen, sen lisäksi että se on terveydelle vaarallista, nähdään sivistymättömänä ja hyvien käytös- ja pöytätapojen vastaisena. Pöytätapojen hallitseminen on keskeinen osa sivilisaatioprosessia (Elias 1978). Kohtuudella syöminen ruumiillisen olomuotonsa lisäksi liittyy myös pöytätapojen saavuttamiseen ja esimerkiksi ruoan ahmimista ja hotkimista pidetään tapoina, jotka tulee tukahduttaa (esim. Cregan 2006, 23). Kohtuus sivilisoi myös ruokahalun (Elias 1978; Howson 2013, 92).

5.3 Hygieniarutiinit

Päiväkodin hygieniarutiinit perustuvat terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen sekä infektoriskien vähentämiseen päiväkodissa. Hygienia ja tartuntojen torjunta päiväkodissa 2004 -opas on listannut useita eri hygienian osa-alueita, joihin päiväkodissa tulee erityisesti kiinnittää huomiota. Päivähoitohygienian kohentamiseen tähtäävät toimet tulevat esille hygieniarutiineihin kohdistuvina toimenpideohjeina, kuten wc-käyttäytymiseen ja käsihygieniaan liittyvänä toimintajärjestyksenä tai nenän niistämiseen annettuina ohjeina (Infektoriskin vähentäminen päivähoidossa 2005). Hygieniarutiineissa ruumiin-toiminnot ja tarpeet ovat ymmärretty niin ruumiin sivilisoinnin (Elias) kuin ruumiin hallinnankin (Foucault) näkökulmasta.

Tässä luvussa esitän huomioita lasten wc-asioinnista päiväkodissa. Lasten wc-asiointi tuli mukaan tutkimukseen ja havainnointeihin muiden päiväkodin tilanteiden sisällä, niiden ohella sekä lasten kertomana ruumiillisuuspuheena. Lasten kanssa käymissäni haastatteluissa puolestaan sivuttiin terveyteen ja hy-

vään oloon liittyen myös hygieniaa. Keskeisenä lasten päiväkotihygieniaa määrittelevänä seikkana oli käsienpesu. Kuten päiväkodin muissakin ruumiillisissa rutiineissa myös hygieniaan liittyvissä tarpeissa ja toimissa lasten edellytettiin mukautuvan päiväjärjestyksen osoittamaan ajalliseen rytmiin, kuitenkin lasten omat fyysiset tarpeet huomioiden.

Wc-asioinnit

Tilana wc vetää rajaa ruumiillisten tarpeiden ja tuotosten yksityisyyden ja julkisuuden välille. Päiväkodin hygieniarutiineissa wc-tilat olivat keskeisessä roolissa. Lapsilla ja päiväkodin aikuisilla oli käytössään erilliset wc-tilat. Lasten wc-tilat sijaitsivat päiväkotirakennuksen keskimmaisessa kerroksessa ja toimivat yhteisvessana tytöille ja pojille. Fyysisenä tilana lasten wc muistutti julkisten tilojen wc-tilaa, jossa wc-istuintilat oli erotettu käsienpesutilasta omiin ovellisiin soppeihin. Käsienpesutilassa oli pesuaitaiden yläpuolella peili, käsien kuivaimiseen käytettiin kertakäyttöisiä käsipyyhepapereita ja lisäksi tilassa oli pienten osaston käyttämät potat. Ovi eteisen ja wc-tilan välillä oli auki ja lasten käydessä vessassa he saattoivat jättää myös wc-istuintilan oven auki. Pienten ryhmän lapset asioivat potalla käsienpesutilassa avoimin ovin. Päiväkodin muiden tilojen tavoin lasten wc-tiloja luonnehti avoimuus ja tästä seuraten lasten wc-käyntejä osittainen julkisuus ja siten näkyvillä ja valvonnan alla oleminen.

Aikuisten wc sijaitsi rakennuksen ylimmässä kerroksessa kuten muutkin aikuisten sosiaalitilat. Wc-tilojen käyttö erosi muiden päiväkodin tilojen käytöstä siten, että siinä missä lähes kaikki muut tilat olivat sekä aikuisten että lasten käytössä, lasten wc oli vain lasten käytössä ja aikuisten wc aikuisten käytössä. Aikuiset eivät siis käyttäneet lasten wc:tä muuten kuin avustaessaan lapsia tai satunnaisesti käsienpesun yhteydessä. Kenttäjakson aikana en huomannut myöskään, että kukaan lapsista olisi käynyt aikuisten wc:ssä. Jaottelu aikuisten ja lasten wc-tiloihin toisti ja uusintoi siten vallitsevia aikuisten ja lasten välisiä sukupolvisuhteita ja niitä määrittäviä ruumiillisia käytänteitä.

Siinä missä päiväkodin aikuisilla oli mahdollisuus vapaasti liikkua päiväkodin tiloissa vaikka wc:hen, lasten wc-asiointia luonnehti *ilmoitusvelvollisuus, luvanvaraisuus ja sääntöjenmukaisuus*. Sen lisäksi, että lapset ilmoittivat tarpeestaan päästä vessaan, he odottivat usein aikuisen hyväksyntää poistua tarpeelleen. Etenkin vessahädän tai jonkin muun ruumiillisen tarpeen (nenän niistäminen, likaantuneiden käsien peseminen, huono olo) yllättäessä kesken meneillään olevan ohjatun toimintahetken vessaan menolle kysyttiin lupa. Luvan kysyminen ei aina tapahtunut suorana kysymyksenä, vaan saattoi tulla esille epäsuorasti esimerkiksi ilmoituksen omaisena huudahduksena tarpeesta päästä vessaan, kuitenkin niin, että ennen vessaan lähtöä siihen sai aikuiselta hyväksyvän vastauksen, kuten nyökkäyksen. Toisinaan ei ollut mitenkään epätavallista informoida koko ryhmää fyysisen tarpeen olemassa olosta, kuten seuraavassa Konsta tekee.

Lasten vapaata toimintaa. Konsta pelaa Vertin kanssa safaripeliä lattialla.

Konsta-aikuinen: "Mä käyn pissillä!"

Ope: "Joo"

Konsta-kaikki: "MÄ KÄYN PISSILLÄ!"

Konsta lähtee ovi paukahtaen ja tulee pian takaisin, istuu pelin äärelle ja sanoo "Elikä minun vuoroni." (H 0223)

Kesken pelin Konsta alkaa pissattaa ja ensin hän ilmoittaa ryhmän opelle käyvänsä pissillä. Saatuaan opelta hyväksyvän vastauksen, Konsta ilmoittaa kovaäänisesti vielä koko ryhmälle käyvänsä pissillä. Miksi Konsta saatuaan luvan opelta kuuluttaa asian vielä koko ryhmälle? Yhtenä mahdollisena selityksenä koko ryhmän informoiselle on se, että Konsta tekee selväksi ryhmälle sen, että poistuu vain hetkeksi vessaan eikä siis ole poistumassa meneillään olevasta pelistä kokonaan, jolloin joku muu ryhmän lapsista voisi asettua hänen tilalleen peliin (muun muassa Eero oli ilmoittanut halukkuutensa mukaan peliin ja asetunutkin katselemaan poikien pelaamista). Ruumiillisen tarpeen ilmaantuminen saattoi merkitä myös uhkaa lapsen kulloisellekin sosiaaliselle asemalle. Ilmoittamalla fyysisen tarpeensa koko ryhmälle Konsta varmistaa paikansa pelissä vielä vessassa käynnin jälkeenkin. Aikuiselle osoitettu ilmoitus vessaan menosta ulottui tiedonannoksi koko ryhmälle.

Vapaus puhua luonnollisista tarpeista (Elias 1978, 134) on osa soveliaisuusnormeja. Ruumiillisiin toimintoihin liittyvän *nolouden tunteen* kehittyminen vetää rajaa asioiden *julkisuuden ja yksityisyyden* välille (Howson 2013, 87–88). Ruumiillisten toimintojen salaaminen muilta ja ruumiillisten impulssien kontrolloiminen yhdistettynä nolouteen määrittelee sen, mitä on soveliaista tuoda julki ja puhua ääneen missäkin tilanteessa. Siinä missä Konsta aiemmassa esimerkissä hieman 'sivistymättömään' sävyyn ilmoitti ruumiillisen tarpeensa kovaan ääneen koko ryhmälle, seuraavassa havainnointiotteessa Tiitus kesken ohjatun esikoulutehtävän kuiskaamalla kysyy lupaa mennä niistämään nenänsä. Saadakseen luvan poistua paikalta kesken meneillään olevan tehtävän asian tuli olla myös tarpeeksi pätevä.

Tiitus kuiskaa jotain opelle kesken eskaritehtävän.

Ope: "Käy pesee kädet niin voit mennä."

Ope kertoo Tiituksen kysyneen lupaa mennä niistämään nenänsä.

Muu aikuinen: "Ai, se meni sit ihan oikeelle asialle." (H 0409)

Kuiskaus aikuisen korvaan viestii sivistyneestä ja etiketin mukaisesta tavasta piilottaa ruumiillinen tarpeensa (myös Lee 2005, 129). Asiansa ilmoittaminen kuiskaamalla ei häiritse toisten lasten työrauhaa ja asia pysyy yksityisenä, joskin tässä yhteydessä Tiituksen asia tuli kaikille tietoiseksi. Vaikka Tiitus ilmoitti asiansa yksityisesti kuiskaamalla, aikuinen vastaamalla Tiitukselle ääneen sekä tiedottamalla asian toiselle paikalla olevalle aikuiselle, teki siitä julkisen. Asian oikeellisuuden lisäksi ehtona luvulle poistua niistämään nenää asettui käsien peseminen.

Ääneen tai kuiskaamalla annetun ilmoituksen lisäksi tarpeesta päästä vessaan ilmoitettiin myös ruumiillisesti liikehtimällä, kuten seisomalla jalat ristissä yhtäaikaisesti yläruumista liikehtimällä tai hyppimällä tasajalkaa ja samalla sanallistamalla tunne pissahädästä, kuten Lassi seuraavassa.

Lassi hyppii tasajalkaa aamupalajonon hännillä ja sanoo: "Ääh, mulla on kauhee vessahätä!" Ope: "Mene ja pese kädet sen jälkeen." (H 0410)

Luvanvaraisuuden ja ilmoitusvelvollisuuden lisäksi wc:ssä asiointille oli leimallista säännönmukaisuus. Säännönmukaisuus tuli esille osana päiväkodin institutionalisoituneita rutiineja (esim. Millei & Cliff 2013), joissa wc:ssä asiointi oli sidottu muuhun aikataulun mukaisesti etenevään päiväjärjestykseen. Vaikka lasten oli mahdollista käydä asioillaan wc:ssä aina tarvittaessa, wc- ja hygieniaasiat oli sidottu etenkin ruokailujen ja päivälevolle siirtymisen sekä ulos lähtemisen ja ulkoa sisälle tulemisen yhteyteen.

Lasten wc-asiointille ilmeni myös muita funktioita kuin varsinainen fyysisen tarpeen tuottama tarkoitus. Vessassa asiointia hyödynnettiin haluttaessa välttää joltain tilanteelta tai tehtävältä. Näissä yhteyksissä wc-tilat, tietynasteisesta avoimuudesta huolimatta, tarjosivat hetkittäistä mahdollisuutta sulkeutua toisten näköpiiristä. Vessaan saattoi mennä "rauhassa" sopimaan asioista, kuten leikistä ja ketä siihen otetaan mukaan. Vessaan menoa hyödynnettiin myös keinona poistua epämukavasta tilanteesta. Olennaista näissä vessassa asiointeissa oli vetoaminen päiväkodin hygieniakäytäntöihin ja esittäminen ikään kuin ruumiillinen tarve ja syy vessaan menolle olisi olemassa. Esimerkiksi tarve pestä kädet toimi järkevänä tekosyyinä poistua tilanteesta, kuten seuraavassa esimerkissä Metellä ja Nooralla.

Vapaata toimintaa. Ninni, Mette ja Noora ovat saaneet luvan mennä eteiseen. Ninni toistelee englanniksi lauseita: "what is your telephone number? What is your name?" Ninni kysee Meteltä, joka sanoo, että ei ymmärrä mitä Ninni tarkoittaa. Ninni jatkaa lauseiden toistamista ja lopulta kysyy "eik's kukaan osaa englantia?" Mette: "Mä en ainakaan osaa tehdä niistä kokonaista sanaa, mä käyn vessassa pesee kädet." Noora: "Mennään vaan... pölyset kädet." Mette ja Noora menevät vessaan pesemään käsiään. Ninni menee perässä ja jatkaa englantiaan edelleen vessassa käynnin jälkeen. (H 0408)

Seuraavassa esimerkissä Iivari puolestaan luistaa siivoamisesta poistumalla vessaan.

Arttu: "Ope, me lähetään ulos." Ope pyytää poikia siivoamaan askartelujälkensä aikuisten pöydältä. Arttu huutaa Aaroa siivoamaan. Iivari ilmoittaa lähtevänsä vessaan. Arttu siivoaa hetken ja lähtee eteiseen huomauttaen Aarolle "Loput on Aaro sun osuutes." Aaro kiistää ja sanoo "Ei oo, kun loput on Iivarin." Iivaria ei ole näkynyt sen jälkeen, kun hän lähti vessaan. Aaro: "Iivari ja Arttu jätti vielä niiden sotkuja tuohon, mä otin omat sotkut pois, nii Iivari ja Arttu jätti tuohon." (H 0130)

Päiväkodin hygieniarutiineja hyödynnettiin haluttaessa livahtaa ikään kuin huomaamatta jostain toisesta rutiinista, kuten siivoamisesta. Valtaosa lapsista oli tietoisia päiväkodin hygieniarutiineista ja niiden toteuttamisesta ja niihin liittyvistä perusteista. Tämänkaltainen hygienianormia laajentava wc-asiointi kertoo lasten hyödyntävän ja muokkaavan saatavilla olevia resursseja omien päämääriensä toteuttamiseen (esim. Waksler 1996, 28).

Käsienpesu

- Anni: "Aamuisin pitää (peseytyä) - - ja illalla voi suihkussa."
 Veera: "Ja hampaita pitää."
 Emma: "Ja kannattaa sitä tehdä, ettei pöpöt tuu"
 Anni: "Ja kädet pestään heti, kun on käyty pissillä ja kakilla."
 Veera: "Tai sit ku tulee ulkoo, nii pitää pestä kädet."
 Anni: "Ja välittömästi."
 Veera: "Ihan välittömästi."
 Anni: "Hihhihhih..."
 Emma: "Nii, jos ei tee, nii pitää poliisille..."
 Veera: "Tai sit Paavo Lipponen eiku Tarja Halonen." (Ha 0527)

Edellä Anni, Veera ja Emma pohtivat käsienpesu ja peseytymisen tärkeyttä yleensä. Tyttöjen pohdinta paljastaa hygieniaan liittyvien toimintojen kontrollin ja sijoittumisen ajalliseen järjestykseen: aamulla, illalla, vessassa käynnin sekä ulkoilun jälkeen. Ruumiillisena käytäntönä peseytyminen sitoo lasten henkilökohtaisen hygienian osaksi terveyden ylläpitoon suuntautuvia moraalisia velvoitteita (Kuukka 2009, 122).

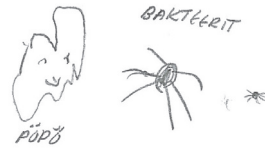
Tärkeimpänä yksittäisenä hygieniarutiinina päiväkodissa toimi *käsienpesu*. Käsia pidetään kosketustartuntojen merkittävimpänä välittäjänä, sillä kädet ovat jatkuvassa kosketuksessa ympäristön eri kohteiden ja pintojen kanssa, kuten ovenkahvojen, lelujen ja toisten ihmisten. (Infektoriskin vähentäminen päivähoitossa 2005, 15). Tutkimuksen päiväkodissa lapsia muistutettiin usein hyvästä käsienpesusta ja kuivaamisesta etenkin vessassa käymisen, nenän niistämisen, ulkoilun jälkeen ja ruokailuihin siirtymisen yhteydessä. Seuraavassa haastatteluohteessa Maiju kertoo käsienpesuun liittyvän toimintajärjestyksen ja tekniikan: miksi ja miten kädet kuuluu pestä, missä järjestyksessä vettä ja saippuaa käytetään.

- AK: "No päiväkodissa te ainakin pesette käsiä useesti, miksi?" Maiju: "No siks, et kaikki pöpöt lähtee ja kaikki liat ja saippuaakii käytetään... ekku käytetään... laitetaan, mä tiään yhen ohjeen... laitetaan ekku kädet sinne veteen, sitte pistää saippuaa, sitte hieroo ja sitte vasta vesi." (Ha 0523)

Valtaosa lapsista mainitsi käsienpesun tärkeänä toimenpiteenä henkilökohtaisen hygienian, terveyden ylläpitämisen ja tautien ehkäisemisen kannalta. Syytä siihen, miksi päiväkodissa pestään usein käsiä, Vertti ja Niko sekä livari ja Väinö perustelivat seuraavasti.

- Vertti: "Siks' koska jos on ulkona ilman hanskoja... ja niistä saa bakteereja." Niko: "Siks' koska joku voi olla kipee nii saa bakteereja, nii pitää pestä kädet." (Ha 0523)

- Väinö: "Että ei...".
 livari: "... mee bakteereita ihoon." (Ha 0527)



KUVA 5 Pöpö ja bakteerit. Piirroksia asioista, jotka kuvaavat epäterveyttä.

Pesemällä kädet pestiin bakteerit pois. Bakteereita tai pöpöjä, kuten monet lapsista bakteereita nimittivät, oli lasten mukaan mahdollista saada ulkoa, etenkin jos oli ilman hanskoja. Bakteereita tiedettiin saatavan myös toiselta mahdollisen infektion saaneelta, kipeänä olevalta lapselta tai aikuiselta. Iivari tiesi, että käsiä pesemällä ehkäistiin bakteerien pääsy ihoon. Bakteerien nähtiin siis tulevan ympäristöstä, ruumiin ulkopuolta ja niiden tiedettiin olevan mahdollista siirtyä "ihoon", ruumiin sisäpuolelle. Edellä esille tuleva lasten näkemys käsien pesemisen ja bakteerien välisestä yhteydestä kuvastaa osaltaan ruumiin pinnan ja sisäpuolen välisen suhteen merkittävyyttä ja niitä rajakohtia, joiden nähdään olevan alttiita uhkille. Huomion edellä, etenkin Vertin vastauksissa, kiinnittää myös se, että käsien pesua perustellaan eritoten bakteereilla eikä esimerkiksi käsien likaisuudella. Yhtä lailla hanskattoman käden suojaamaton iho voisi ulkoilun jälkeen olla näkyvästi likainen ja siksi tarvita pesua.

Haastattelussa lapset kuitenkin mainitsivat etenkin päiväkodin pihalla olevista "kielleyistä" paikoista, joita yhdistävänä tekijänä oli paikan likaisuus, kuraisuus ja lasten mahdollisuus kurata ja liata itsensä ja vaatteensa. Kura ei ollut likaa päiväkodin pihalla, vaan muuttui liaksi joutuessaan lasten käsiin, vaatteisiin tai kantautuessaan sisälle päiväkotiin. Myöskään lasten näkökulmasta heidän leikeissään ja toimissaan pihalla kuraa ei pidetty likana. Lapset olivat kuitenkin tietoisia kuran likaavasta vaikutuksesta. Mary Douglassin (2000, 85) mukaan se, mitä kulttuurissa pidetään likaisena, on yksinkertaisesti ainetta väärässä paikassa. Aine, jota pidetään puhtaana sen oikeassa paikassa, muuttuu liaksi paikassa, jonne se ei kulttuuristen normien mukaan kuulu. Lika tai likainen ihminen aiheuttaa haasteen sosiaaliselle järjestykselle ja siten vaatii kontrollia ja hallintaa. Luptonin (2012, 8) mukaan lapsia pyritään suojelemaan lialta ja bakteereita estämällä heitä koskemasta likaisiin kohteisiin, välttämällä menemistä paikkoihin, joissa voi likaantua tai saada bakteereita, sekä välttämään toisia mahdollisesti infektion saaneita lapsia tai aikuisia sekä paikkoja, joihin infektoituneet ovat mahdollisesti koskeneet ja jättäneet pöpönsä.

Käsien pesemisen perusteleminen bakteereilla viittaa lääke- ja terveystieteen terminologiasta nousevaa tietoon. Hygieniaikäytäntöjen kehittymistä ajassa taaksepäin katsovan Emily Martinin (2000) mukaan 1940- ja -50-luvuilla terveyttä vaanivan uhkan nähtiin olevan ruumiin ulkopuolella ympäristössä. Erityistä huomiota alettiin kiinnittää hygieniaan, pintojen puhtauteen, vaatetukseen sekä antiseptisten aineiden käyttöön ruumiin pinnan ja haavojen puhdistuksessa. Olennaista oli ehkäistä bakteerien pääsy ruumiin sisäpuolelle varmistamalla ruumiin pinnan puolustus suojaamalla reitit, joita pitkin bakteerilla oli mahdol-

linen pääsy ruumiiseen. Myöhemmin huomio suuntautui ruumiin sisäiseen puolustukseen, immuunijärjestelmään, ja huoli hygieniasta väheni, sillä ympäristössä käsitettiin olevan niin monia terveyttä uhkaavia riskejä, ettei niitä voisi kokonaan poistaa. (Martin 2000, 126–128.) Tämän päivän mediassa on väläytelty hygieniahypoteesia⁴⁵, jonka mukaan nykyisin vallitsisi jo liiallinen hygienia, jonka sinällään on todettu altistavan erilaisille sairauksille.

Lapsia muistutettiin usein käsien pesusta. Etenkin *nenän niistämisen* yhteydessä korostettiin kunnollista pesua. Yskä ja nuha olivat osa lasten arkea päiväkodissa. Osastojen hyllyille oli laitettu korit, joista lapset saivat hakea paperia nenän niistämiseen.

Aamupäivä, vapaaleikki. Veera ja Väinö leikkivät muumihahmoilla osaston lattialla. Molemmat yskivät ja köhivät. Veera nousee ylös ja hakee hyllyllä olevasta pienestä korista talouspaperia, johon niistää nenänsä. Vie paperin roskeen ja hakee toisen paperin. Niistää äänekkäästi ja voimalla. Vie paperin roskeen. Käsiin jää räkää ja aikuinen sanoo Veeralle: ”Nyt menet sitten vessaan ja peset kädet kunnolla!” Veera: ”Pitää vielä niistää.” Veera hakee lisää paperia ja niistää. Veera saa niistetyksi ja lähtee juosten kohti vessaa. (H 0312)

Myöhemmin Veera ja Maiju leikkivät yhdessä. Maiju nousee kesken leikin ja ottaa hyllyllä olevasta korista paperia ja niistää siihen nenänsä. Myös Veera ottaa paperia. Molemmat niistävät nenänsä.

Maiju: ”Mulla on kova nuha.”

Veera: ”On mullakin.”

Niistävät äänekkäästi. Maiju vie paperin roskeen.

Veera niistää: ”Hui!”

Maiju: ”Hyi, yöäk... tosi kamalaa!”

Veera vie paperin roskeen. Maiju ottaa uuden paperin ja niistää. Vie paperin roskeen.

Tytöt siirtyvät takaisin leikkeihin. (H 0312)

Edellä olevassa ensimmäisessä esimerkissä aikuinen muistuttaa Veeraa käsien pesusta. Huolimatta siitä, että lapsia yleisesti muistutettiin käsien pesusta, toisessa otteessa, jossa aikuinen ei ole muistuttamassa asiasta, kädet jäävät peseväksi. Maijulle ja Veeralle nenäliinan käyttö tuntui olevan itsestään selvää kuten myös käytetyn nenäliinan vieminen roskakoriin. Merkille pantavaa oli nenän niistämisen äänekkäisyys. Elias (1978, 147) mukaan on etiketin mukaista niistää mahdollisimman äänettömästi ja salaa. Molemmilla yllä olevissa otteissa niistäminen oli äänekkästä ja näkyvää. Niistämisen äänekkäisyys ikään kuin korosti nuhan kovuutta, kuten sekä Veera että Maiju sanallistivat: ”Mulla on kova nuha”; ”On mullakin”. Nuhan kovuuden lisäksi äänekkäs niistäminen korosti ylipäänsä nuhan olemassaoloa sekä oikeutusta hakea paperia hyllystä niistämistä varten. Se tiedotti, että lapsi oli oikealla asialla.

Nenän niistäminen ja sitä syntyvä tuotos saa sekä Veeran että Maijun kommentoimaan asiaa vastenmielisenä: ”Hui!” ja ”Hyi, yöäk tosi kamalaa!”. Vastenmielisyyden kohdistumisen vuotaviin ruumiillisiin aineisiin sopii niin

⁴⁵ Hygieniahypoteesin mukaan korkean elintason maissa maaperän pieneliöt eivät enää kouluta ihmisen immuunijärjestelmää entiseen tapaan, mistä syystä immuunipuolustus reagoi väärin ympäristön hiukkasiin, kuten siitepölyihin (esim. Duodecim 17.10.2007).

ikään Douglasin (2000 [1966]) määritelmään aineesta väärässä paikassa (esim. Lupton 2012, 8) kuten myös seuraavan havainnointiotteen antama kuvaus.

Aaro ja Ninni pelaavat kasvojentunnistuspeliä osastolla. Aaro aivastelee ja nenästä valuu valtava määrä räkää, joka jää roikkumaan sieraimista. Räkä valuu nenän alle ja Aaro vetää osan räkää kielellä suuhun. Aaro yrittää vetää räkää takaisin nenään, mutta nenästä roikkuu niin valtava ja painava määrä räkää ettei se liiku mihinkään vaan valuu suuhun ja leualle. Aaro pyyhkäisee sormillaan osan ja kämmeneen jää roikkuva räkäjojo. Osa räkää on edelleen nenän alla. Aaro niiskuttaa ja vähitellen räkä häviää johonkin, pyyhkiytyy hihaan ja vaatteisiin, osa pöydän pintaan ja osa suuhun. Ninni ei kiinnitä huomiota Aaron räkäisyteen, niiskuttaa nuhaa itsekin. (H 0130)

Aaron niistämättömyys, liman valuminen, sen pyyhkiminen sormilla ja lopulta pyyhkiytyminen olemattomiin kuvastaa 'sivistymätöntä' ruumista. Aaron räkää vuotava nenä kiinnittää huomion keskusteluun, jossa ruumis asettuu abjektin asemaan (esim. Cregan 2006). *Abjektina* nenästä valuva lima herättää vastenmielisyyttä etenkin liikkeessaan edestakaisin nenän sisä- ja ulkopuolen välisellä rajapinnalla jojana, valuvana ja suuta tavoittavana ja edelleen suuhun päätyessään ja pyyhkiytyessään tahmeiksi jäljiksi vaatteisiin ja tahroiksi pöydän pintaan. Abjekti onkin tavallisesti liitetty ruumiin nesteisiin ja jätöstuotoksiin, jotka ovat peräisin avoimista haavoista tai ruumiin aukoista, kuten suusta, silmistä, nenästä tai peräaukosta (esim. sylki, oksennus, kyyneleet, lima, ulosteet, virtsa). Ne herättävät helposti vastenmielisyyttä. Abjekti on sekä ruumiin sisäettä ulkopuolella oleva. Ottaessaan tavaraa itseensä tai poistaessaan tavaraa itsestään subjekti ei koskaan ole erillinen objektista. Siten sisään otetut tai poistetut objektit eivät ole osa ruumista eivätkä siitä erillisiä. Tosin kaikki ruumiin nesteet eivät merkityksellisty samoin. Kyyneliin ei esimerkiksi liitetä samanlaisia inhoa kuin kokkareiseen oksennukseen tai vihreänä valuvaan limaan etenkin, jos limaisuus todentuu ruokailun yhteydessä päätyen aivastuspärskeinä lautaselle ja siitä edelleen ruoan joukossa suuhun. Siinä missä oksennusta tai mitä tahansa muuta sameaa tahmaavaa nestettä on ajateltu saastuttavana nesteenä, joka sotkee ruumista, kyyneleitä on pidetty ruumista puhdistavana nesteenä. Abjekti on ankkuroitavissa Douglasin näkemyksiin ruumiin rajalle asetuvista rituaaleista ja liasta sekä ruumiin sisä- ja ulkopuolen rajoja ylittävistä nesteistä. (Blackman 2008, 93–94; Longhurst 2000, 40–42.) Luptonin (2012) mukaan etenkin aikuisten ja isompien lasten päästämät saastuttavaksi määritellyt ruumiilliset aineet ja hajut herättävät vastenmielisyyttä etenkin väärässä paikassa ollessaan tai osuessaan väärään paikkaan. Toisin kuin kasvolla valuvana, nenäliinaan niistetty lima (lika) on oikeassa paikassa (Lagerspetz 2008, 6).

Limaa vuotava ruumis voidaan käsittää myös itsessään toimijana. Ruumis voi vapauttaa monenlaisia aineita, tuotoksia ja jätöksiä muun muassa hikoilemalla, nenää kaivamalla, aivastamalla tai vessassa asioidessa. Ruumis on aktiivinen toimija, jonka tarpeisiin tulee vastata. Ruumiin ennakoimaton toiminta konkretisoi sen, mitä muun muassa Laura Fingerson (2006) kutsuu *ruumiin toimijuudeksi*. Ruumis itsessään on toimija, kun se esimerkiksi vuotaa. Ruumiin ollessa aktiivinen subjekti yksilöt ovat sen toiminnan objekteja. Itsenäisenä toimijana ruumis ei aina ole yksilön omassa kontrollissa. Ruumis vaikuttaa myös suoraan vuorovaikutukseen, sillä (vuotavaa) ruumista täytyy aktiivisesti hoitaa,

esimerkiksi niistämällä nenää. Tätä Fingerson kutsuu toimijuudeksi yli ruumiin. (Fingerson 2006.)

Päiväkodin hygieniarutiineista ja -normeista tietoisina lapset kontrolloivat myös toistensa hygieniakäyttäytymistä ja huomauttivat siitä tarvittaessa, kuten seuraavassa Maiju. Ollennaista tuntui olevan se, oliko teko tahallinen vai tahaton. Tahattomuus toimi puolustuksena teolle.

Veeralla on ollut yskää ja häntä yskittää.

Maiju: "Veera yski muhun."

Veera: "En tahallaan."

Maiju-ope: "Veera yski muhun!"

Ope: "Noo." (H 0213)

Käsienpesu oli keskeinen *hygieniakysymys* myös *ruuan kattamisen* yhteydessä. Ruuan kattamiselle päiväkodissa on annettu viralliset ohjeistukset, jotka määrittelevät muun muassa kattamisjärjestystä eli kuka saa kattaa ja kuka korjaa likaiset astiat, "puhtaan ja likaisen työn tekijät". Päiväkoteihin annetun ohjeistuksen mukaan lasten ei pitäisi osallistua ruuan tarjoiluun ja jakoon infektoriskien vuoksi. Astioiden keräämiseen ja pöytien pyyhkimiseen lapset sen sijaan voivat ohjeistuksen mukaan osallistua. (Infektoriskin vähentäminen päivähoidossa 2005.) Vaikka lapset toimivatkin lounaan yhteydessä ruoka-apulaisina ja osallistuivat myös kattaukseen, etenkin silloin, kun tarttuvaa tautia oli liikkeellä, lasten toimimista kattajana rajoitettiin.

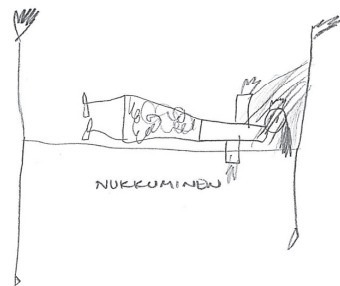
Iivari, Lassi, Silja ja Emma ovat askartelemassa. Askartelun lomassa syntyy keskustelua ruuan kattamisesta ja Iivari kysyy opettajalta: "Miksi ei kateta?" Ope: "No se on semmoinen hygieniakysymys, niin jos olet tulossa kipeäksi... niin jos kattaa, niin tarttuu helpommin. Nyt kun tätä oksennustautia liikkeellä niin aattelin." Aikaisemmin päiväkodin keittäjä oli puhunut siitä, että on tärkeää oppia kattamaan. Iivari kysyy miksi Silja on saanut kattaa, johon ope vastaa, että ei tiedä siitä mitään ja jos pesee kädet hyvin, niin ehkä voi nyt kattaa, vaikka oksennustautia onkin liikkeellä. (H 0321)

Edellä olevassa havainnointiotteessa Iivari tiedustelee opelta, miksi ruokaa ei kateta. Opettaja perustelee asiaa hygieniakysymyksenä ja mahdollisuudella sairastua liikkeellä olevaan oksennustautiin eli todellisen uhkan olemassaololla. Douglasin (2000) mukaan saastumiseen liittyvät käsitykset toimivat yhteisöelämässä kahdella tasolla eli instrumentaalisesti ja ekspressiivisesti. Yhtäältä välineellisellä tasolla ihmiset yrittävät vaikuttaa toistensa käyttäytymiseen. Toisaalta yhteisön ihanteellista järjestystä pidetään yllä vaaroilla, jotka uhkaavat rajojen ylittäjiä. (Douglas 2000, 48.) Myös arjen taitoihin tähtäävät pedagogiset seikat, kuten lasten ohjaaminen kattamaan pöytää, törmäävät hygieniavaatimuksiin.

Kaikkineen päiväkodin hygienianormit noudattivat ja toteuttivat ruumiin sivilisoimisen (Elias) ja ruumiin hallinnan teknologioihin (Foucault) pohjavia periaatteita lasten ruumiintoimintojen, -tarpeiden ja -käyttäytymisen sääntelyssä ja ohjeistamisessa. Lääke- ja terveystieteen määrittelemät normit ulottuivat ohjeistamaan päiväkodin hygieniarutiineja päämääränä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä infektoriskien ehkäiseminen ja yksilöiden terveyden

hallinnoiminen. Samat normit ulottuivat myös lasten omaan ymmärrykseen hygieniaan liittyvistä seikoista. Hygieniatekniikat ja niiden edellyttämät ruumiintekniikat tulivat näkyviksi esimerkiksi tavassa niistää nenää, käydä vessassa ja pestä käsiä sekä näihin liittyvissä ohjeistuksissa.

5.4 Päivälepo



KUVA 6 Nukkuminen. Piirros asioista, jotka kuvaavat terveyttä.

Vaikka nukkuminen onkin keskeinen fysiologinen välttämättömyys niin terveyden kuin hyvinvoinnin kannalta, se kiinnittyy vahvasti kulloiseenkin kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin (Meadows 2005, 240; Moran-Ellis & Venn 2007, 14). Siten nukkuminen ei ole vain biologiaa, vaan pikemmin kulttuurissa opittava ja opetettava ja kulttuurisesti säänneltävä ruumiillinen taito, tapa ja tekniikka (Valtonen 2014, 40). Tutkimuksen päiväkodissa päivittäin toistuvana rutiinina päivälepo oli monien rituaalien ympäröimä. Lepäämään asettuva ruumis varustettiin eri tavoin ja laitettiin erilaisiin ruumiinasentoihin (esim. Valtonen 2014, 44). Ruokailun jälkeen, ennen varsinaisia päivälevolle siirtymisen rituaaleja, lapset odottelivat muun muassa piirtelemällä. Levolle siirtymistä edelsivät hygieniaan ja vessassa käyntiin liittyvät toimet, sopivan vaatetuksen muuttaminen sekä siirtyminen erilliseen nukkumiselle varattuun tilaan nukkumahuoneeseen eli nukkarisiin. Nukkarissa kullekin lapselle oli varattuna oma sänky paikka, johon tämä asettui paikoilleen lepäämään ja kuuntelemaan satua tai musiikkia. Vaikka päivälevolle menoa edeltävät toimet näyttävätkin itseltään selviltä päiväkodin arkeen kuuluvilta käytänteiltä ja osa myös fysiologisesti välttämättömyytiltä, niillä on ajateltu olevan merkitystä myös itse siirtymäprosessina aktiviteetista lepoon (esim. Moran-Ellis & Venn 2007, 3) ja valmistautumisena nukkumaan (Horton & Kraftl 2010, 222). Niin ikään nukkumahuoneen materiaalisilla ratkaisuilla, kuten tilan hämäryydellä (Moran-Ellis & Venn 2007, 6), tuulettuneisuudella (Stearns, Rowland & Giarnella 1996, 346), viileydellä sekä sisustuksella, pyritään luomaan levollinen ja rauhallinen tunnelma (Horton & Kraftl 2010, 220) ja myötävaikuttamaan lasten rauhoittumista lepäämään. Materiaaliset järjestykset kantavat mukanaan oletettua ideaalikuva toimijasta

ja toimijuudesta, samalla mahdollistaen tai rajoittaen toimintoja (Valtonen 2014, 44).

Päivälevon kontrolloitu ruumis

Päiväkodin päivälepoa legitimoidaan normatiivisilla väittämillä siitä, mikä on hyväksi pienille lapsille (Horton & Kraftl 2010, 217). Nukkumisen merkitykseen lasten terveyden, hyvinvoinnin ja kasvun perustekijänä alettiin kiinnittää uudella tavalla huomiota viime vuosisadan alusta (esim. Stearns, Rowland & Giarnella 1996; Turmel 2008), kun nukutun unen määrällä havaittiin olevan erityistä vaikutusta aivojen aineenvaihdunnalle, muistamiselle, oppimiselle sekä tunteiden että käyttäytymisen säätelylle (Tourula 2011, 30). Nukkumiseen liittyen erityinen huoli on kohdistunut lasten erilaisiin uniongelmiin ja riittävään unen saantiin. Taustalla olevan ajatuksen mukaan hyvin nukkunut lapsi on onnellinen ja terve lapsi. Hän on myös kykenevä toteuttamaan (realisoimaan) todelliset mahdollisuutensa. (Williams, Lowe & Griffiths 2007, 10.)

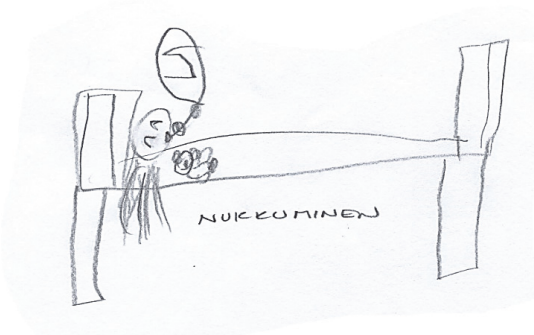
Myös omista kenttähavainnoistani käy esille se, että esimerkiksi lapsen viereystilaa, kuten onko lapsi väsynyt, saatettiin arvioita hänen ruumiillisen olemisensä ja käyttäytymisensä perusteella. Esimerkiksi seuraavassa Aaron ruumiillinen oleminen herättää opettajan epäilemään onko Aaro nukkunut tarpeeksi.

Aamupiiri. Lapset istuvat penkeillä. Aaro liikehtii paikallaan, pyörittelee päätään ja silmiään, ilveilee ja naureskelee. Ope tiedustelee onko Aaro väsynyt ja miten paljon on nukkunut viime yönä. (H 0327)

Haastatteluissa useimmat lapset mainitsivat päivittäisen päivälevon tarpeellisuuden ja toistuvuuden perustuvan sen aikana tai tuloksena tapahtuville ja mahdollistuville ruumiin fysiologisille tarpeille ja tehtäville. Lapset tarkastelivat päivälepoa yhtäältä siitä saatavan *hyödyn* kautta ja nimesivät tiettyjä ruumiinosia ja alueita, joiden kannalta lepo oli erityisen tärkeää. Levon tärkeys paikantui käsiin ja jalkoihin sekä pään alueelle etenkin aivoihin ja silmiin: ”kädet lepää”; ”kädet ja jalat levähtää”; ”ja jos ei väsyttä, nii aivojen ja käsien ja kaikkien täytyy levätä”; ”että aivotkii sais levätä”; ”silmit lepää”. Edelleen lepääminen mainittiin tärkeänä jaksamisen, kasvamisen ja voimistumisen kannalta: ”jaksais paremmin”; ”silloin kasvaa”; ”tulis voimia” ja ”saa energiaa”. Kädet ja jalat mahdollistavat konkreettisen tekemisen ja liikkeen. Aivot ja silmät mahdollistavat ajattelun ja näkemisen. Niin ikään oppiminen paikantuu aivoihin. Näin ollen lepo tuotti ruumiillisuutta, joka oli valmis oppimaan, erilaiseen tekemiseen, liikkeeseen ja liikkumiseen. Toisaalta päivälevon tarpeellisuutta ilmaistiin erilaisten *uhkien* kautta, kuten ”muuten kuolee”, ”ei jaksa” tai ”ei kasva”. Lepääminen nähtiin siten olennaisena myös olemassa olon ja elossa pysymisen kannalta.

Päivälevon kannalta tärkeiden ruumiinosien nimeämisen myötä lepo ruumiillisena toimintana kohteellistui nimettyihin alueisiin. Samalla suhde lepäämiseen välineellistyi ja medikalisoitui. Päiväkodissa lepääminen ymmärrettiin merkityksellisenä siitä ajateltujen hyötyjen tai mahdollisten uhkien kautta, ei niinkään siksi, että olisi väsyttänyt ja sen takia tarvitsisi lepoa. Lasten esittä-

mät määritelmät näyttävätkin seuraavan naturalistista, lääketieteellistä ja psykologista agendaa, jossa huomio kohdistuu ennen kaikkea nukkumisen ja leppäämisen seurauksiin (ks. Moran-Ellis & Venn 2007, 2). Päivälevosta nähtiin olevan hyötyä, koska se edisti hyvinvointia, sen aikana kasvoi, sai lisää voimaa ja jaksamiseen vaadittavaa energiaa. Lasten näkemyksissä päivälepoon sisältyvä paikalleen asettumisen tuottama passiivisuus kääntyikin aktiiviseksi ruumiin fysiologisia tarpeita ja tehtäviä täyttäväksi hetkeksi (ks. myös Valtonen 2014, 46). Hyvinvoinnin karttumista on kuvattu metaforisesti saavuttamisena, edistymisenä ja saamisena, hyvinvoinnin heikkenemistä taas menettämisenä (esim. Lakoff & Johnsson 1999, 290–292). Päivälepoon liitetty tieto hyödyistä ja uhkista voidaan ymmärtää toimivan myös normalisoivan hallinnan keinona, ikään kuin vallan vasallina, joka motivoi lapset leppäämisen rutiineihin saaden lapset uskomaan niiden olevan heidän omaksi parhaaksi nyt ja tulevassa.



KUVA 7 Nukkuminen. Piirros asioista, jotka kuvaavat terveyttä.

Päivälepo sekä jäseni että tauotti päivän toiminnallisuutta. Lasten kertomana päivälepoa sävytti *ajankulumattomuus, tylsyys ja pitkästyminen*. Päivälepoa säätelevä aikataulutus ei aina osunut yhteen lasten oman ajankulun kanssa, vaan päivälevolla aika tuntui kuluvan hitaasti. Kuten Bengtsson (2001) asian ilmaisee, eletty aika ei kulje yhdenmukaisesti. Sillä on erilaisia rytmejä riippuen siitä, mitä, milloin ja miten tehdään. Aika voi näin ollen mennä nopeasti tai hitaasti sen mukaan, onko ihmisellä aktiviteettia vai ei. (Bengtsson 2001, 30–31.) Ulla Kosonen (1998, 50) kirjoittaa, että tila-aikajärjestelyt yhdessä liikkumattomaksi muotoillun ruumiin kanssa koetaan tylsyytenä eli ajan pysähtymisenä ei-toivotulla tavalla. Lapset kyseenalaistivatkin ajoittain päivälevon tarpeellisuutta ja kritisoivat sitä kokemuksena pitkästyttävänä ja tilanteena tylsänä.

”Nukkari on inhottava paikka, kun siellä pitää olla niin paljon siellä sängyssä... pitää olla”; ”...siellä on tylsää... siellä pitää vaan olla pää tyynyssä pötköttää ja o’ iha erilaista ku istuu ja leikkiä koko ajan...”; ”hiljaa [pitää olla]”.

Ruumiillisuus, sen liikkumattomuus, kokemus ajankulun ja tapahtumien kestosta ja temposta yhdistyivät toisiinsa ja konkretisoituivat *tylsyyden tunteena*. Nukkarissa ”makaamisen” lisäksi Niko kritisoi aikuisten osoittamaa *valvontaa*,

joka kohdistui lasten sängyssä olemisen tapaan ja johon hänen mukaansa puututtiin välittömästi, jos ”kerran liikahtaa”.

Niko: ”Makaaminen ja nukkarit on kurjaa.”

AK: ”Siis täällä päiväkodissa?”

Niko: ”Nii”

AK: ”Mikä päiväkodin nukkarista niin kurjan tekee?”

Niko: ”No kun pitää maata koko ajan

Vertti: ”Nii”

Niko: ”Ko yhen kerran liikahtaa, nii pääpääpääpää..” (Ha 0523)

Sänkyyn paikoilleen asettuminen ja hiljentyminen suuntasivat sekä henkilökunnan että lasten oman huomion ruumiin hallintaan liikkumisen ja paikallaan olemisen suhteen. Ruumiin säännönmukaistaminen päivälevolle on osa *pedagogista valtaa*, lasten ruumiillisuuden harjoittamista, joka edellyttää lapsia mukauttamaan ruumiillisuutensa vallitsevan sosiaalisen järjestyksen mukaiseksi sekä hallitsemaan ja kontrolloimaan omaa ruumistaan ajan ja tilan vaatimalla tavalla. (Esim. Foucault 1980; Husa 2012; Mayall 1998; 2008.) Paikallaan olemisen vaatimus, ajankulun hitaus ja käytettävissä olevan tilan rajallisuus (sänky) tuntuivat lasten kertoman perusteella asettuvan varsin usein vastakkain lasten fyysisen energian kanssa. Paradoksaalista tässä lienee se, että monet lapsista joutuivat hillitsemään sen hetkisen energiantasonsa liikkumattomuuteen ja paikallaan makaamiseen hankkiakseen ja lisätäkseen myöhemmin tarvittavaksi oletettua energiaa. Nukkariin lepopaikkana liittyi myös ruumiillisia aistimuksia. Esimerkiksi Emma kertoi, että ei tykännyt olla nukkarissa, koska oli joutunut vaihtamaan paikkaa ja nykyinen paikka oli kylmä.

Päivälepoa päättyminen ja siirtyminen nukkumahuoneesta takaisin ryhmätilaan tapahtui tietyn kontrolloidun järjestyksen mukaan. Tiitus kertoi *poistumisjärjestyksestä* seuraavaa. Ensimmäisenä poistuvilla Tiitus mainitsi olevan tietyn edun käytettävissään.

Tiitus: ”No joo, istutaan sängyllä sun muuta ja hirveitä meininkiä eile... siellä pitää vaa olla pää tyyneessä ja pötköttää... ja o’ iha erilasta ku istuu ja leikkii koko ajan... ja opettaja on näin (Tiitus havainnollistaa miten opettajalla pää lepää kättä vasten) ja ehkä puoliunessa ni sitte ne toiset vaa siellä häslää ja mä oon täällä⁴⁶ rauhallisesti ja pääsin vasta neljäntenä, vaikka olin kuinka rauhallisesti... mut ne ei ollu yhtään kunnolla.

AK: ”Siis onko teillä joku, että pääsette pois miten, jos ootte kunnolla?” Tiitus: ”Jos on hiljaa ja kunnoilla ja oottaa sillei... ja kaikilla on kiire sillee heti ensimmäisenä tulee ekaluokan parhaat lelut saada valita itse.” (Ha 0409)

Päivälepoa *säänneltiin* nukkarikurilla. *Nukkarikuri* edellytti oikeanlaisen nukkumisen tekniikan toteuttamista. Nukkumisen tekniikat ja niiden edellyttämät ruumiintekniikat toistivat erilaisia ruumiinasentoja, kuten pään pitämistä tyyneessä sekä makaamista kunnolla, hiljaa ja paikallaan, ”pötköttämistä”. ”Maatessa” tai ”pötköttäessä” ruumis asettui pitkälleen vaakatasoon, mitä Tiitus arvioi suhteessa ”istumiseen ja leikkimiseen”. Tiitus kertoi päivälevolla ”kunnolla” olemisen huomioitavan päiväkodin aikuisten taholta nukkarista poistumi-

⁴⁶ Haastattelu toteutettiin nukkarissa.

nessa siten, että kunnolla olleet pääsivät poistumaan ensimmäisten joukossa. Ensimmäisten joukossa poistuneet puolestaan pääsivät valitsemaan ensimmäisenä lelut ja ne tarvikkeet, joilla halusivat leikkiä välipalaa odotellessa. Vuoteessa tapahtuvan ruumiillisen olemisen ja käyttäytymisen välillä oli yhteys myös niihin menettelytapoihin, joiden perusteella hyvä käyttäytyminen eli kunnolla oleminen palkittiin (ks. Williams, Lowe & Griffiths 2007, 5). Käytännön sisäinen ekonomia johti siihen, että muokkaamalla omaa ruumistaan ja käyttäytymistään tilanteen mukaiseksi saattoi joko nopeuttaa tai hidastaa omaa poistumistaan lepohuoneesta. Käyttäytymisellä oli siis seurauksia tulevaan siten, että miellyttävä tuleva voitiin kieltää tämän hetkisen väärin käyttäytymisen perusteella. Tiituksen kuvauksen perusteella kunnolla oleminen nukkarissa oli vaihdettavissa poistumisjärjestykseen päivälevon päättyessä ja siitä seuraaviin etuuksiin. Hallittu *kuuliainen ruumis* (Foucault) omasi siten päiväkodin sosiaalisella kentällä käypää vaihtoarvoa ja toimi *fyysisenä pääomana* (Bourdieu). Haastattelussa Tiitus kritisoi edellisen päivän poistumisjärjestyksen oikeudenmukaisuutta. Vaikka omasta mielestään Tiitus oli ollut rauhallisesti, siitä huolimatta hän pääsi poistumaan vasta neljäntenä ja siten menetti asemiaan olla ensimmäisenä valitsemassa ”ekaluokan” leluja. Tiituksen vastauksesta huokuu epäily, että opettaja saattaisi olla puoliuudessa ja siksi ei ehkä huomaisi kaikkea, mitä on tekeillä, kuka ”häslää” ja kuka on ”rauhallisesti”. Opettajan valvovan katseen tehtävänä on ylläpitää nukkarikuria ja arvioida lasten ruumiillista käyttäytymistä havainnoimalla mikä on sallittua ja mikä ei. Nukkarikuri pyrkii siten ohjaamaan lapsia kohti omavalvontaa ja tarkkailemaan omaa käyttäytymistään ja arvioimaan sitä suhteessa sallittuun: missä menee hyväksyttävyyden raja? Sängyssä istuminen ja leikkiminen ei ollut sallittua, mutta pienimuotoinen ja sängyssä maaten toteutettu ajankulu sen sijaan oli mahdollista.

Yksityisyys ja oma rauha

Haastatteluissa lapset kertoivat myös tilanteista, joissa yrityksistä huolimatta uni ei levon aikana tullut, vaan aika piti saada kulumaan jollain muilla keinoin. Lapset kertoivat myös erilaisista keinoista, joilla he pyrkivät *normalisoimaan omaa tilaansa, ehkäisemään pitkästymisen ja saamaan aikansa kulumaan* muun muassa keksimällä tekemistä itselleen. Esimerkkinä lasten mainitsemista tekemisistä olivat sormipelit, toisten lasten seuraaminen, salassa pidetty vuorovaikutus toisten kanssa, asioiden pohtiminen, ajatteleminen ja laulunsanojen muisteleminen.

AK: ” Mitä sä teet sitten... miten sä saat ajan kulumaan?”

Tiitus: ”Noo, oottelen, katon kelloa ja sitten tota noi kuuntelen satua ja sitte tota noin ni mä katon mitä kaverit tekee ja sitte joskus pelaan jopa sormipelejä”.
(Ha 0409)

Maiju: ”Kun mä en tykkää nukkua nukkarissa...”

AK: ”Miksi et?”

Maiju: ”Nääh... musta siellä ollaan niin kauan aikaa”

AK: ”Nukutko sä ollenkaan?”

Maiju: ”En ikinä... paitsi Apiloissa [pienten puolella] ku ollaan kaks tuntii... yhe tunnin valvon ja yhen tunnin nukun”

AK: "Mitä sä sitten teet, jos et nuku?"

Maiju: "Noo... mä välillä keksin jotain

AK: "Minkälaisia asioita?"

Maiju: "No, yhen kerran mä keksin semmosen laulun... tai en mä sitä keksiny, se tais olla Tik Takin musiikkia... se juttu menee näin di di didi diii didi di dii". (Ha 0410)

Lasten kuvaamana päivälepo kuulostaa hetkeltä, jossa ei selkeästi tapahdu juuri mitään, mutta jossa jotain epämääräistä on tekeillä koko ajan. (esim. Horton & Kraftl 2010, 228). Moran-Ellis ja Venn (2007) kuvaavat lasten nukkumisen yöaikaan yksityisyyden ajaksi, jolloin lapsilla on mahdollisuus omaan hetkeen itsensä kanssa sekä mahdollisuus välttää toisten taholta tulevat vaatimukset. Vaikka kotia pidetäänkin yksityisyyden alueena, niin todellinen yksityisyys myös kotona on harvinaista. (Moran-Ellis & Venn 2007, 8.) Niin ikään päiväkodin julkisessa tilassa lasten mahdollisuus yksityisyyteen ja intimitettiin jää olemattomaksi, sillä lapset jakavat ajan ja tilan toistensa kanssa sekä ovat aikuisten valvonnan alla. Näin ollen asettuminen päivälevolle omaan sänkyyn hämärässä, vaikkakin samassa tilassa toisten lasten kanssa, tarjosi tylsyyden tunteesta huolimatta *aikaa ja tilaa yksityisyydelle*. Kososen (1998) mukaan tylsistyminen on sisäänpäin kääntymistä, ympäristöä tarkkailevien aistien herpaantumista, joka mahdollistaa matkustamisen omaan mielikuvitusmaailmaan. Unelmoijan ruumis liukenee tilaan vapautuen hetkeksi virallisesta tilan ja ajan määräävyydestä. Paikallaan olossa oli siten mahdollisuus paeta oman mielensä tilaan. (Kosonen 1998, 58 ja 70.) Esimerkiksi Maijun kertomuksen siitä, kuinka hän sai ajan kulumaan keksimällä asioita, kuten ajattelemalla musiikkia, voi tulkita Moran-Ellisin ja Vennin tavoin hetkellisenä mahdollisuutena omaan yksityiseen aikaan itsensä kanssa. Näin tarkasteltuna päivälepo lapsilta saamastaan kritiikistä huolimatta tarjoaa myös mahdollisuuden *omaa, joskaan ei kuitenkaan omaehtoiseen rauhaan*. Lasten haastatteluissa hyvää oloa tuottavana asiana tulikin esille lasten pyrkimys yksityisyyteen ja omaan rauhaan: "Kun saa leikkiä kavereiden kaa ja tehä kaikkee ja välillä olla rauhassa ja yksin ja hiljaa". Lisäksi tilanteissa, joissa olo tuntui kipeältä, päivälepoa jopa odotettiin.

Vaikka päivälepo yhtäältä saikin lapsilta kritiikkiä, toisaalta siinä mainittiin olevan myös *kivoja* asioita, kuten sadun kuunteleminen päivälevolle käytäessä. Emma kääntää tutkijaa: "Kirjoita sinne, että lasten mielestä nukkarit ei ole kiva. Satu on kiva." Seuraavassa Vertti tuo esille nukkarissa olemisen kivana puolena kuuntelukasetin kuuntelun.

Vertti: "Paitsi se oli musta nukkarissa kivaa, ku heti ku kuuntelukasetin jälkeen lähettiin... se oli kivaa... eikö niin, käytiin vaan kuuntelee kasetti ja sit lähetettiin... se oli musta kivaa. (Ha 0523)

Edellä Vertti muistelee kertaa, jolloin nukkarissa käytiin kuuntelemassa vain kuuntelukasetti ja hän rajaakin tilanteen "kivuuden" koskemaan kasetin kuunteluhetkeä ja sitä, että välittömästi kuuntelun jälkeen pääsi poistumaan takaisin ryhmän tilaan. Sadun kuuntelun lisäksi päivälevon mukavana puolena mainittiin unien näkeminen: "jos näkee hyviä ja sikeitä unia". Nukkumaan menemi-

nen oli "hauskaa" myös silloin, jos väsytti: "On, jos väsyttää kamalasti, niin on hauska mennä nukkumaan". Eräs lapsista kertoi, että ei pitänyt "nukkarihomasta", mutta siitä huolimatta joskus saattaisi olla kiva nukkua. Hänen vanhempansa eivät kuitenkaan halua hänen nukkuvan päiväkodissa, koska he luulevat, että jos nukkuu päivällä, ei nuku yöllä.

Päivälepoon käytetty aika

Päivälepoon käytettävän ajan pituuden Ninni ja Maiju näkivät ikä- ja ryhmäkohtaisena. Haastattelussa Maiju muisteli, että hänen ollessa pienten puolella päivälepoon olisi käytetty kaksi tuntia, joista toisen hän kertoo nukkuneensa ja toisen valvoneen.

Maiju: "En ikinä... paitsi Apiloissa [pienien puolella] ku ollaan kaks tuntii... yhe tunnin valvon ja yhen tunnin nukun" (Ha 0410)

Edelleen seuraavassa haastatteluotteessa Ninni ja Maiju päättelevät pienten tarvitsevan enemmän unta ja lepoa kuin isompien lasten. Lisäksi he aprikoivat yleisemminkin ajassa tapahtuneen muutosta niin, että enää päivälepoon ei käytettäisi niin pitkää aikaa kuin joskus ennen oli käytetty, koska tämän päivän eskarit eivät ole enää ehkä niin väsyneitä kuin eskarit ennen.

Ninni: "On siinä se ainakii, ku me päästään paljon aikaisemmin, ku me ennen päästiin."

Maiju: "Nii, ennen jotkut... ennen tarhassa niin ne nukku kauempaa"

Ninni: "Ennen me tota nukutti kaks tuntia, sitte puoltoista ja sitte toto tunti..."

AK: "Miksikönän se aika on lyhentynyt?"

Ninni: "No ku me ei olla enää niin väsyneitä, kun ennen oli nuo muut eskarit... varmaan." (Ha 0523)

Päivälepoon liittyen samankin ryhmän lasten ruumiilliset kokemukset saattoivat rakentua erilaisina muun muassa sen perusteella, saapuiko lapsi aamulla päiväkotiin heti kohta sen avauduttua vai vasta myöhemmin, tai viettikö lapsi päiväkodissa kokopäivän vai vain osan päivästä. Osa lapsista, vanhempiensa työaikataulun edellyttämän tahdin mukaisesti, heräsi aamulla aikaisemmin kuin toiset lapset, kuten Anni kuvaa: "[...] kun äiti hakee valitettavasti mua pikkusen aikaisemmin, riippuu nousenko minä ylös vai en hyvin aikaisin... tällä kertaa äiti puol kuus eli se koitti, mä heräsin kyllä omia aikojani." Aikaisemmin heränneet olivat todennäköisesti myös väsyneempiä päivälevon aikaan kuin ne, jotka aamulla nukkuivat pidempään ja ehkä saapuivat päiväkotiin myöhemmin. Näiden lasten kokemus päiväkodin päivälevosta, siitä nähtiinkö se rajoituksena vai mahdollisuutena, saattoi siten muodostua varsin erilaiseksi. Niin ikään päiväkodin päivälepoon liittyen osapäiväisesti hoidossa olevien lasten arki rytmittyi toisenlaisena ruumiin kokemuksena, sillä heidän päiväkotipäivänsä päättyi silloin, kun kokopäiväisesti hoidossa olevat menivät päivälevolle. Esimerkiksi Silja ja Noora, joilla oli kokemusta sekä koko- että osapäiväisesti hoidossa olosta kertoivat, että eivät nuku päiväunia kotona ollessaan.

AK: "Nukutteko te päikkärissä?"
 Silja: "En nuku yleensä, paitsi silloin ku mä jään kokopäiväiseksi."
 Noora: "Hym... minä lopetin vasta, minä en ole maanantaina kokopäiväinen... tämä on viimeinen päivä kun minä olen."
 AK: "No entä, kun te menette kotia, niin otatteko te päiväunia siellä?"
 Silja: "Eh."
 Noora: "En ikinä."
 Silja: "En koskaan, paitsi päikkärissä mä otan." (Ha 0524)

Osapäiväisesti hoidossa oleva livari kertoo nukkuvansa myös kotona päiväunet, Väinö puolestaan ensin kiellettyään myöntää kuitenkin vähän aikaa leppäivänsä.

AK: "Te ette kumpakaan nuku päiväunia päiväkodissa?"
 livari: "Ei"
 AK: "No nukutteko te kotona?"
 Väinö: "Tietenkin."
 livari: "Tietenkin."
 Väinö: "Eiku en mää nuku päiväunia."
 livari: "Mää nukun."
 Väinö: "Mä en ikinä nuku päiväunia."
 AK: "Mitä sä teet, kun sä meet kotiin?"
 Väinö: "Lähen heti mun kaverille."
 livari: "Ai soitat?"
 Väinö: "Tai sitte ekku vähä aikaa leppään." (Ha 0527)

Kaikkienensa lapset nimesivät päivälevon tärkeänä osana ruumiin kunnossapitoa (Featherstone 1982) ruumiissa tapahtuvien positiivisten muutosten, mutta myös mahdollisen haavoittuvuuden kannalta. Ruumiiseen kohdentuva institutionaalinen työ edellyttää ruumiin jatkuvaa tarkkailua tai lasten on ainakin mielletävä olevansa jatkuvan tarkkailun alaisena. Foucault'lainen ymmärrys ruumiin hallinnan tekniikoista tulee näkyville päiväkodin päivälepoon liittyvinä keinoina, joilla lasten ruumiillisuutta säännönmukaistetaan leppäämisen ja aktiivisen toiminnan sykliin. Päivälevolla hallintaa toteutettiin yhtäältä valvomalla ja tarkkailemalla lasten ruumiillista olemista ja nukkumisen tekniikoiden toteutumista. Toisaalta hallinta perustui lasten omaamaan tietoon leppäämisen hyödyistä ja uhkista, sekä näiden merkityksestä omalle hyvinvoinnille nyt ja tulevassa.

5.5 Käytäntöjen tilanteista tulkintaa: mukautumista ja vastarintaa

Päiväkodin eri tilanteet ja toiminnot sekä tilan ja ajankäyttöä ohjeistavat säännöt ovat sidoksissa lasten ruumiillisuuden hallintaan. Tätä hallintaa toteutetaan muun muassa erinäisten kurinpitovallan tekniikoiden (Foucault) välityksellä. Oksalan (2010) mukaan ruumiin kietoutuminen yhteen erilaisten vallan käytän-

töjen kanssa on tietänyt sitä, että ruumiilla on keskeinen rooli myös vastustavien käytäntöjen puolella. Siten valtasuhteisiin on sisältynyt aina myös vastustus-suhteita ja vastaanhangoitteiden paikkoja. (Oksala 2010, 85–97.) Tässä luvussa tuon esille lasten ruumiillisia tapoja, joilla he suhtautuivat heihin kohdistuvaan ruumiillisuuden hallintaan ja ruumiin säännönmukaistamiseen. Sen lisäksi, että ruumiin asema oli ilmeinen hallinnan kohteena, se oli sitä myös lasten välineenä ilmaista itseä. Tässä esitettävät lasten tavat kertovat muutamista mahdollisuuksista monien joukossa. Lasten hyödyntämät tavat kertovat mukautumisesta, vallitsevien normien noudattamisesta ja ainakin näennäisesti niiden mukaan toimimisesta. Ne kertovat myös vastarinnasta, lasten keinoista kyseenalaistaa ja haastaa vallitsevat normit. Vastarinnalla viitataan tässä yhteydessä Rose Weitzin (2008, 314) esittämään määritelmään, jossa myös pienet teot ilman mitään ilmeistä tehoa laajempaan systeemiin voivat vaikuttaa yksilöihin ja tasoittaa tietä sosiaaliselle muutokselle. Lisäksi toiminta on mahdollista määritellä vastarinnaksi, jos sen aikomus on kiistää käskynalaisuutta. Lasten tavasta mukautua tai vastustaa olen erottanut neljä erilaista tapaa: normaalistaminen, välttely, kumouksellisuus ja vastaan puhuminen. Eri lapsilla oli erilaisia keinoja toimia eri tilanteissa ja yhdellä ja samalla lapsella saattoi olla eri tapoja käytössä samanaikaisesti.

Normaalistaminen

Päiväkotiarjessa yhtenä lasten ruumiillisuuteen kohdentuvan hallinnan tekniikkana toimi normaalistaminen eli pyrkimys saada yksilöt vastaamaan normaalin käyttäytymisen standardeja (Foucault 1980). Lasten ruumiin hallintaan ja säännönmukaistamiseen kohdentuvan järjestyksen ja toimintojen keskellä myös lapset itse pyrkivät normaalistamaan omaa ruumiillista olemistaan ja olo-tilaansa. Lasten omiksi normaalistamistekniikoiksi tulkitsin tavat, joilla lapset pyrkivät muuttamaan jollain tavalla oloaan tai tuntuaan. Esimerkiksi tilanteissa, joissa aika saattoi käydä pitkäksi ja ruumis puutua paikallaan olemisesta, kuten päivälevolla, jotkut lapset kertoivatkin saavansa ajan kulumaan keksimällä pitkästyksen tunnetta tasaavaa tekemistä itselleen.

Oman ruumiillisen olotilan normaalistamiseksi tulkitsin myös tietyissä tilanteissa lasten pienet, lähes huomaamattomat liikkeet, kuten venyttelyt, haukottelut, hiusten pyörittämisen oman sormen ympärille, omiin ajatuksiin uppoamisen tai vetäytymisen pois tilanteesta. Esimerkiksi ohjattujen toimintahetkien yhteyteen syntyvissä odottelutilanteissa oman ruumiillisen tilan normaalistaminen pienillä liikkeillä ja eleillä oli tavallista. Ohjatut toimintahetket olivat tilanteita, joissa lapsilta edellytettiin tavallista ehdottomammin annettujen ohjeiden ja sääntöjen noudattamista ja joissa lasten ruumiilliseen käyttäytymiseen suunnattu kontrolli tuli selvemmin esille kuin lasten vapaamman toiminnan mahdollistavissa hetkissä.

Ohjattuna toimintana on musiikkimaalausta. Tiukan käyttäytymistä koskevan ohjeistuksen (”suut kiinni”; ”kuunnelkaa hipihiljaa”; ”ei pelleillä”; ”ette vielä koske”; ”ei saa...”) saattelemana lapset istuvat lattialla piirissä selkää piiriin ja samalla toisiin lapsiin päin käännettynä, niin että toisia ei voi nähdä. Osa lapsista on saanut maalauksensa valmiiksi ja ohjeena on odotella, että kaikki toisetkin saavat maalauksensa tehdyksi.

Lapsia on käsketty istumaan lattialla hiljaa ja paikallaan edelleen selkä piiriin päin, eikä saa puhua. Veera taputtaa käsillä jalkojaan ja kiertää sukanvartta sormen ympärille. Noora nojaa leuan käteensä, Väinö venyttelee käsiään sivulle ja ylös, Leeni haukottelee ja pyörittää käsiään ja sormiaan. Kaikki, jotka odottelevat toisten valmistumista, liikehtivät jollain tavalla. Kun kaikki saavat maalauksensa valmiiksi, saa kääntyä kasvoit piiriin päin ja esitellä oman työnsä toisille. (Tpk I)

Edellä olevassa otteessa Veera, Noora, Väinö ja Leeni ovat saaneet maalauksen valmiiksi ja odottelevat toisten lasten maalausten valmistumista. Lapset istuvat piirissä siten, että selkä on piiriin päin eivätkä he näe toistensa kasvoja. Ohjeeksi on annettu odottaa hiljaa ja paikallaan istuen. Odottaessaan Veera taputtaa käsillään jalkojaan ja kiertää sukanvartta sormen ympärille. Väinö tekee venytysliikkeittä ja Leeni pyörittelee käsiään ja haukottelee. Noora nojaa leuan kätään vasten. Vaatimus odottaa hiljaa ja liikkumatta paikallaan sekä kielto kommunikoida toisten kanssa tuottivat liikettä, jolla ikään kuin kompensoitiin tekemättömänä paikallaan olemisen tuottamaa oloa. Eräänlainen näennäinen paikallaan oleminen täytyi pienistä liikkeistä ja eleistä tilanteeseen annetun ohjeistuksen sallimissa rajoissa.

Ohjattua toimintaa. Lapset istuvat pöydän ääressä omilla paikoillaan kuuntelemassa tehtävänantoon liittyvää ohjeistusta. Leeni näplää hiuksiaan. Pitkät poninhännät molemmilla sivuilla. Pyörittää ponnarit kaulansa ympärille ja kuristaa. Laskee irti hiuksistaan ja oikoo ponnarit. Jatkaa kuuntelua kädet pöydällä. (Tpk II)

Oman ruumiin mukauttamisella ja normalisomisella on yhtymäkohtia siihen, mistä Allison James (2000, 33) puhuu *ikään kuin (as if)* toimintana. Tällä James viittaa lasten tapaan käyttäytymistään mukauttamalla saada ruumiinsa näyttämään ikään kuin se olisi toisenlainen ruumis. Esimerkkinä James mainitsee koululuokan, jossa opettajan suosioon haluavat lapset suoristivat selkensä, istuivat hiljaa ja katsoivat eteenpäin ikään kuin hyvässä ruumiillisessa järjestyksessä ja hyvin käyttäytyvinä. Toisessa yhteydessä, kuten lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa leikkipaikalla, samojen lasten ruumiit tuli saada näyttämään ikään kuin kovaa juoksevilta, korkealle hyppääviltä tai hyvin taistelevina. Fingersonin (2009, 224) mukaan lapset eivät tavallisesti ole niin järjestäytyneitä ja hyvin käyttäytyviä, vaan tekevät työtä edistääkseen kuvaa itsestään. Joskus keinona oman tilan normalisomiseen oli poistua tilanteesta, kuten Ninni, joka kertoi lauluhetkellä tulleesta huonosta olost.

Ninni: "...jos on tosi kauan ihan kuivassa, niiku mulle tuli tänään lauluhetkellä tosi huono-olo... mun piti mennä kastelee naama ihan kylmällä vedellä..."

AK: "Niin kun kauan... missä?"

Ninni: "Ihan kuivana ja on kauheen kuuma ja..."

Maiju: "Nii, jos aurinko paistaa kauheen kuumana eikä pääse mihinkään viileeseen, kerran mulla oli tosi kuuma..."

Ninni: "Ja joutu vaan istumaan het koko ajan ja kattomaan kun muut tekee jotain siinä eessä..." (Ha 0523)

Kiteyttäen voi todeta, että lasten mukautuminen päiväkodin järjestyksiin, sääntöihin ja ohjeistuksiin tapahtui tilanteisesti omaa oloa normalisomalla.

Itsensä normaalistamisessa on kyse sivilisoituneesta tavasta suhteutua ruumiillisuuteen kohdistuvaan hallintaan. Kyse on myös itsen hallinnasta ja itsekontrollista, mukautumisesta kuuliaisien ruumiin tavoin annettuun järjestykseen.

Välttely

Ruumiillisen suhtautumisen tapana välttely tuli esille yhtäältä asioiden ja toimintojen hidasteluna ja pitkittämisenä sekä toisaalta niiden kiirehtimisestä ja laistamisena. *Hidastelemalla* pyrittiin ajallisesti *pitkittämään* jonkin edellytetyt asian tekemistä. Hidastelu ja asioiden pitkittäminen tulivat esille muun muassa lasten verkkaisina liikkeinä, asentoina ja tapana asettua tilaan. Esimerkiksi kesken lasten meneillään olevan toiminnan, kuten leikin tai pelin, aikuisten heille antama kehoitus lähteä pukemaan ja ulos saatettiin lasten taholta jättää aluksi huomioimatta. Lapset saattoivat jatkaa tekemistään ikään kuin eivät olisi kuulleet kehoitusta. Meneillään ollut peli saatettiin esimerkiksi aloittaa nopeasti alusta uudelleen. Pitkittämistä ja hidastelua tehosti samanaikainen asennon muuttaminen, esimerkiksi siirtyminen istumasta lattialle mahalleen makaamaan ikään kuin lattiaan liimautumalla.

Hidastelu ja pitkittäminen olivat tavallisia etenkin siirtymätilanteiden yhteydessä. Hidastelun voi tulkita tarkoituksenmukaiseksi sillä perusteella, että lapset osoittivat usein tietävänsä, että tilanteessa asioiden odotettiin etenevän toisin. Hutshby ja Moran-Ellis (1998, 20–21) puhuvat lasten institutionaalisesta tietämyksestä, joka pätevöittää lapsia sosiaalisina toimijoina päiväkodin toiminta-areenalla (ks. myös Lehtinen 2000, 103). Omassa aineistossani lasten institutionaalinen tietämys tuli esille siten, että lapset sekä konkreettisesti osoittivat pyrkivänsä toimimaan institutionaalisten käytäntöjen edellyttämällä tavalla – siis ripeästi ja reippaasti – tai vihjasivat tähän suuntaan. Sanallisia, omaa toimintakapasiteettia koskevia vihjeitä annettiin esimerkiksi seuraavin sanoin: ”et tiiäkkään kuinka nopeesti mä saan puvun päälle” tai ”olen nopea, jos haluan”. Hidastelu taas toimi yhtenä välttelyyn liittyvänä vastarinnan muotona, jolla haastettiin toimintojen ajallinen eteneminen. Seuraavassa otteessa Väinö ja Niko jatkavat peliään opettajan uloslähtökehoituksesta huolimatta. Sen lisäksi, että pelin jatkaminen hidastaa uloslähtöä, poikien puheessa vilahtelee yleisesti paheksuttuihin ruumiintoimintoihin kiinnittyvää kapinallista pieru- ja pyllistysshuumoria.

Väinö ja Niko ovat lattialla kontallaan ja tekevät palapeliä. Palapelissä on yhdistettävä kymmenjalkaisen eläimen ylä- ja alaruumis eli tiedettävä millaiset jalat kuuluvat millekin päälle. Paloista saattoi tehdä siis myös erikoisia kokoonpanoja. Pojat asettavat useita jalkoja peräkkäin ja sitten yhden pään.

OPE tulee sanomaan ”Poitsut, kun peli on valmis, niin ulos.”

Väinö ja Niko eivät näytä innostuvan ajatuksesta lähteä ulos. Väinö kaatuu suurellisin elein lattialle kyljelleen makaamaan, nousee ylös ja hyräilee ja lallattelee ”utareet, utareet...” (ovat juuri tehneet sian).

Väinö: ”Tohelo ja torvelo ovat tyhmiä...” (laulaen)

Niko: ”Pieru... haisevat pahalle... kananmunalle...” (laulaen)

Istuvat polvillaan.

Niko: "Röh, röh..."

Väinö: "Sikainen krokotiili, hyvin pyllistetty..."

Niko jatkaa palojen asettelua. Toinen OPE tulee ja komentaa pojat pukemaan ja korostaa "Väinö pukemaan." Molemmat pojat lähtevät juoksu jalkaa kohti eteistä.

(H 0204)

Hidastelun ohella välttelyn keinona toimivat myös asioiden kiirehtiminen ja laistaminen. Päiväkodin päivärytmin, toimintatavat ja moninaiset käytännöt tuntevina lapset saattoivat kiirehtiä tai laistaa omia toimiaan kuten ruokailua sekä toisinaan myös leikkien ja tavaroiden siivoamista ehtiäkseen toteuttaa omia suunnitelmiaan. Etenkin leikille jäävän ajan vähäisyys tuntui aiheuttavan huolta joillekin lapsille ja tällöin esimerkiksi ruokailua saatettiin *kiirehtiä*, kuten seuraavassa otteessa Niko.

[...] Niko istuu lautanen edessään ja hankaa apean näköisenä käsillään kasvojaan ja katselee sitten ympärilleen. Väinö saa lautasensa tyhjäksi.

Niko - Väinö: Jos sä otat vispipuuroo, nii me ei ehitä leikkii

Väinö: En mä ota.

Väinö vie lautasena pois ja Niko seuraa perässä oman lautasensa kanssa. (H 0418)

Laistamisella tarkoitan tilanteita, joissa jotkut lapsista hyödynsivät ruumiillisia tarpeitaan välttääkseen jonkin velvollisuuden, kuten leikkien tai tavaroiden siivoamisen. Päiväkodin hygieniakäytäntöjä hyödyntämällä, kuten vessassa tai käsienpesulla käymisellä, saattoi oikeutetusti poistua paikalta ja siten välttää jonkin asian tekemisen. Toisin sanoen jotkut lapsista hyödynsivät päiväkodin käytäntöjä keplottelemalla sääntöjen ja rutiinien lomassa niin, että käytäntö itsessään säilytti muotonsa, mutta lasten omilla intresseillä höystettynä (ks. myös Carere 1987, 123). Tämä tosin tarkoitti sitä, että paikalta poistujan tehtävät jäivät toisten tehtäväksi.

Myös ruumiin pinnassa näkyvää merkkiä, kuten haavaa sormessa tai ilmaisu siitä, että tuntee olonsa sairaaksi (vaikkapa päänsärkyä tai mahakipua) käytettiin keinoina pyrittäessä yhtäältä laistamaan tai toisaalta saavuttamaan jokin tilanne. Esimerkiksi se, että ei pitänyt jostain ruoasta, ei riittänyt siihen, että voisi välttää kyseisen ruoan syömistä. Silloin saatettiin vedota esimerkiksi päänsärkyyn, mikä tosin harvoin johti haluttuun lopputulokseen.

Seuraavassa esimerkissä käydään päällekkäisiä neuvotteluja siitä, keiden on mahdollista jäädä sisälle ulkoilun ajaksi ja millaisin perusteluin ulkoilun voi välttää.

Osa lapsista on lähdössä ulos. Ryhmätilassa on ollut hyvin "ahdas" tunnelma leikkien ja erilasten toimintojen ollessa yhtä aikaa käynnissä. Tiitus on kertaalleen jo siirtynyt pukemaan, mutta palaa takaisin ryhmätilaan. [...] Tiitus, Arttu ja Iivari istuvat aikuisten pöydän ääressä. Aikuinen komentaa poikia pukemaan ja ulos. Silja, Maiju ja Ninni ovat saaneet luvan jäädä sisälle vedottuaan siihen, että ovat saaneet juuri leikin pystyyn ja alkuun. Myös pojat halusivat jäädä sisälle ja Tiitus huomauttaa, että sai juuri leikkinsä alkuun.

Tiitus: "Mäkin aloitin just lennokin tekemisen".

Iivari: "Mä en mee ulos!"

Aikuinen-livari: "Nii, sulla on se sormi" [livarilla on laastari sormessa siinä olleen tikun takia]. Tiitus kritisoi ulosmenokäskyä vastaan.

Aikuinen: "Sovitaanko, että livari ja Aaro jää tänään?" Tiitus keskeyttää ja huomauttaa, että joutuu leikkimään koko päivän jollakin muulla kuin omalla lelulla, koska sen aloittaminen vie niin kauan. Tiitus siirtyy ovea kohti, jää seisomaan fortunapelin eteen ja työntelee sormillaan sen kuulia ikään kuin hidastellen lähtöään.

Mette tulee jostain osastolle.

Silja-Mette: "Mette, lähet sä ulos?"

Mette: "Lähen"

Silja: "Me saadaan jäädä sisälle, ollaan just saatu leikki..."

Tiitus-Aikuinen: "Muista kirjoittaa mun nimi!" [Kyseessä lista, johon kirjoitetaan sisälle jäävien nimet].

Silja-Aikuinen: "Älä kirjoita!"

Tiitus seisoo ovella ja heristää sormiaan Siljalle: "Tuo kuulu ainakin metrin päähän, että tuollasta sanoit. Nyt tuli lopputili!"

Tiitus menee pukemaan. (H 0218)

Edellä olevasta havainnointiesimerkistä hahmottuu erilaisia perusteluja mahdollisuudelle jäädä ulkoilun ajaksi sisälle eli laistaa ulosmeno. Kolme tyttöä (Ninni, Silja ja Maiju) ovat jo saaneet luvan jäädä sisälle, koska heillä on juuri alulle saatu leikki kesken. Osastolla piipahtava Mette sen sijaan menee ulos. Sisälle jäämiseen luvan saaneiden tyttöjen tavoin myös Tiitus perustelee juuri alkamallaan ja aikaa vievällä tekemisellä haluaan jäädä sisälle. Livari puolestaan ilmoittaa, että ei mene ulos. Sen sijaan, että Iivarin pitäisi perustella asiansa, hänen sormessaan tiedetty haava ja näkyvä laastari riittävät perusteluiksi sisälle jäämiselle. Haava ja laastari positioivat Iivarin hetkellisesti sairaan rooliin. Talcott Parsonsin (1951) käsite sairaan roolista kuvaa tilanteita, joissa "sairaana oleminen" tarjoaa hyväksyttävän syyn olla poissa toiminnallisesti tärkeistä rooleista, normalisoi poissaolon (esim. Turner 1997, x). Backett-Milburnin (2000, 95) mukaan sairauden nähdään vaativan suurempaa huomiota lasten kuin aikuisien kohdalla ja lapsille sallitaan helpommin vetäytyminen erilaista sosiaalisista velvollisuuksista sairauteen vedoten. Seuraavassa havainnointiotteessa Ninni puolestaan saa luvan tulla ulkoa sisälle mahakivun takia.

Silja ja Ninni ovat pukemassa ja pyytävät, että OPE pukisi heille päälle. OPE sanoo, että Silja voisikin jäädä sisälle piirtämään läksiäiskorttia harjoittelijalle. Ninnin ilme paljastaa hänen pettymyksensä. Silja juoksee ryhmätilaan ja Ninni jää pukemaan. [...]Ninni on ollut ulkona muutaman minuutin. Harjoittelija tuo Ninnin sisälle, koska tällä koskee mahaan. Ninni saa jäädä sisälle ja OPE kysyy Ninniltä: "oksettaako", onko paha olo, onko nälkä, pissattaako, onko kakkahätä, onko Ninni syönyt jotain sellaista..." Ninni pudistaa päätään kielteisen vastauksen merkinä. Ninni siirtyy ryhmätilaan, missä Silja on piirtämässä. (H 0214)

Ninni oli silminnähdyn pettynyt hänen joutuessaan ulos samalla, kun Siljaa pyydettiin jäämään sisälle. Muutaman minuutin ulkoilun jälkeen Ninni palaa takaisin sisälle mahakipua valitellen. Kun OPE kyselee Ninniltä mahaki-puun liittyviä tuntemuksia, tutkijalle kerrotaan, että Ninnillä on aikaisemminkin ollut mahakipua. Mahakivun syytä pyritään selvittämään sulkemalla pois Ninnin mahdollinen kipeäksi tuleminen, mahdollisen ruumiillisen tarpeen

olemassaolo tai mahdollisuus, että ruumiin ulkopuolta olisi joutunut jotain epä-sopivaa ruumiin sisäpuolelle. Tässä yhteydessä ei ole tarkoitus pidemmälle pohtia sitä, ovatko lasten edellä esitetyn kaltaiset tuntemukset todellisia, vaan pikemminkin osoittaa niitä moninaisia keinoja, joilla lapset voivat hyödyntää ruumiillisuuttaan yhtäältä välttääkseen jonkin asian ja toisaalta pyrkiäkseen johonkin päämäärään.

Kumouksellisuus

Kumouksellinen suhtautuminen osoitti tietynlaista kapinointia meneillään olevaa asiantilaa tai tilannetta kohtaan. Seuraavassa Iivari, Tiitus ja Aaro, kukin tavallaan, asettuvat oppositioon suhteessa päiväkodissa vallitseviin järjestyksiin.

Iivaria ja Arttua on pyydetty menemään pukeutumaan ja ulos jo monta kertaa. Pojilla on vauhtimeno päällä. Heittelevät legoja pitkin lattiaa. Iivari laittaa legot muoviseen kulhoon ja alkaa lyödä niitä siten, että legoja sinkoilee kulhosta lattialle ja pöydälle. Aikuisen komentaessa Iivari menee pöydän alle ja huitoo lattialla olevia legoja pitkin ryhmätilan lattiaa. Aikuinen lupautuu korjaamaan legot Iivarin kanssa pois. Lopulta Iivari lähtee pukemaan. [...] Myös Tiitusta ja Aaroa on pyydetty lähtemään ulos jo moneen kertaan. Pojat ryömivät lattiaa pitkin pöydän taakse piiloon ja supattelevat ja hihittelevät. Aikuinen tulee eteisestä paikalle. Aaro nousee nauraen seisomaan ja heiluttelee itseään pöytien takana ja juoksee sitten eteiseen. Tiitus menee pöydän alle. Aikuinen pyytää Tiitusta poistumaan pöydän alta ja lähtemään ulos. Tiitus: "Eikä!" Lopulta Tiitus kuitenkin lähtee ulos. (H 0326)

Etenkin joillekin pojille oli tyypillistä, että he pyrkiä horjuttamaan päiväkodin järjestystä vastustamalla suoraan heille suunnattuja kehotuksia. Vastustaminen tapahtui kumouksellisin keinoin haastamalla yleistä järjestystä ja toimimalla sääntöjen vastaisesti. Kumouksellisuus tuli esille 'sivistymättömäksi' tulkittavana ruumiillisen olemisen ja tilaan väärin asettumisen tapana, kuten juoksemalla, piiloutumalla, rätkähtämällä, heittelemällä esineitä, vääntelemällä ruumistaan erilaisiin asentoihin sekä ilveilemällä ja ilkkumalla. Edellisessä esimerkissä pojat ovat edelleen ryhmätilassa, vaikka heidän pitäisi olla jo monien kehotusten saattamana eteisessä pukemassa tai peräti jo ulkona. Myöskään poikien sijoittuminen tilassa, heidän asentonsa ja eleensä eivät vastanneet ryhmätilassa odotettua käyttäytymistä. Sivilisoimatonta ja kuritonta käyttäytymistä hyödyntävään kumouksellisuuteen kuului myös tietynlainen hilpeys, kuten nauru ja hihittely. Kumouksellisuus toimi ikään kuin lasten generoimana tilaisuutena nurinkuristaa vallitsevaa järjestystä.

Vastaan puhuminen

Huolimatta siitä, että varhaiskasvatuksen käytännöissä lapset ovat keskiössä, he jäävät helposti marginaaliin mahdollisuuksissaan vaikuttaa päiväkodin järjestykseen ja toimintojen kulkuun. Vaikka lapsilla ei ehkä olekaan valtaa suhteessa institutionaalisen järjestykseen, heillä on keinoja ja mahdollisuuksia sen kyseenalaistamiseen. Jokinen, Huttunen ja Kulmala (2004, 9-15) käyttävät vastapuheen käsitettä kuvatessaan marginaaliin asetettujen ihmisten tapaa puhua ja toimia käytäntöjä vastaan. Vastapuhe viittaa sellaisiin puhetapoihin, joilla ihmiset pyrkivät kyseenalaistamaan heihin kohdistuvia määritelmiä, kieltä-

mään tai muuttamaan ne toisenlaisiksi. Vastapuhe voi olla suoraa tai epäsuoraa ja se voi käyttää erilaisia keinoja. Vastapuhe voidaan ymmärtää myös eikielelliseksi toiminnaksi. Oleellista on, että se tähtää vallitsevien määrittelytapojen horjuttamiseen. Institutionaaliset käytännöt tuottavat nimeämiskäytännöillään ihmisille marginaalisia identiteettejä ja kiinnittävät ne konkreettisia yksilöitä koskeviksi. Samalla käytännöt kutsuvat esiin vastapuhetta, vaihtoehtoisia tapoja, joilla ihmiset määrittelevät itseään ja hahmottavat omaa elämäänsä. Tässä yhteydessä *vastaan puhumisella* tarkoitetaan lasten verbaalisia kommentteja, joilla he yhtäältä mukautuivat annettuun, toisaalta protestoivat ja vastustivat. Näkyvän ruumiillisen toiminnan lisäksi vastarintaa oli aistittavissa lasten sanallisesti ja sanattomasti ilmeillään, eleillään ja asennoillaan esille tuomissa omaan olotilaansa ja tuntemuksiinsa liittyvissä tunnoissa. Lasten usein toistamia ilmaisuja olivat erilaiset makua osoittavat ja ruumiin tilaan tai kuntoon vetoavat kommentit, joilla ilmaistiin (ei-)jaksamista, (ei-)tykkäämistä, (ei-)haluamista, (ei)mahtumista tai (ei-)sattumista.

”Mä en tykkää tästä”; ”Mä tykkään, mutta en jaksa enempää”; ”Mä en jaksa; ” ”Mä en tykkää, en halua enkä viiti”; ”En jaksa enää, mä en jaksa pelata”; ”En tykkää hiihtämisestä, mutta arvaa mikä talviurheilulaji on kivaa...”; ”Mäkin aloin tykkäämään hiihtämisestä”.

Nämä lasten ilmaukset voidaan tulkita heidän (ruumiillisen) toimijuutensa sanalliseksi muodoksi, vastustukseksi tai vastenmielisyydeksi, kiinnostukseksi tai mieltymykseksi jotain asiaa, aktiviteettia tai ruumiin käytäntöä kohtaan. Nämä kielelliset ilmaisut toimivat usein lasten keinoina ottaa kantaa oman arkensa muotoutumiseen eritoten tilanteissa, joissa ruumis asettui jollain tapaa toiminnan kohteeksi tai siihen kohdistui erityisiä vaatimuksia. Kyseisissä tilanteissa lapsilla itsellään oli harvoin näkyvää mahdollisuutta vaikuttaa tilanteen kulkuun. Vastaan puhumisesta voi myös tarkastella lasten institutionalisoituneena puhetapana, päiväkodin arjen ruumiillisissa rutiineissa muotoutuneena vastahallinnan välineenä.

Toisinaan aikuiset kannustivat lapsia saattamaan meneillään oleva tehtävä loppuun tai muuttamaan toimintaansa vetoamalla heidän tulevaan ruumiilliseen tilaansa, kuten (paremmin) jaksamiseen. Perusteeksi esitettiin lapsen ruumiillinen vireystila, joka esitettiin edellytykseksi osallistua päiväjärjestyksen mukaisiin toimiin, etenkin niihin, joissa edellytettiin paikallaan oloa ja keskittymistä. Esimerkiksi Aarolle, jolla oli rakenteluleikki kesken ja joka olisi halunnut vielä jatkaa sitä, uloslähtöä perusteltiin juuri tulevalla ja tiettyyn päiväkodin rituaaliin liittyvällä jaksamisella ”et jaksa olla lauluhetkellä, jos et välillä käy ulkona.” Waksler (1996, 34) huomauttaa lasten asettuvan helposti riippuvaisiksi niistä määrittelyistä, joita aikuiset antavat lasten kokemuksille. Aikuisen näkemys ei kuitenkaan aina kuvasta lasten fyysistä kokemusta, vaan pikemminkin aikuisen kokemusta tai aikuisen näkemystä lasten tarpeista.

Kaikkienensa päiväkodin normatiiviset säännöt ja rajoitukset asettivat ehtoja ja rajoituksia lasten ruumiillisuuden toteutumiseksi. Lasten ruumiit asetettiin päivärytmin mukaisesti tiettyyn aikaan ja tilaan ja näissä edellytettiin asentoihin. Toisinaan myös lasten itsensä hyödyntämät mukautumisen ja vastusta-

misen tavat osoittivat lasten kykyä manipuloida tilaa ja aikaa (ks. myös Simpson 2000, 71), kuten esimerkiksi hidastelemalla pitkittää tilasta ja tilanteesta toiseen siirtymiseen käytettävää aikaa. Toisinaan osa lapsista tuntui tekevän oman mielensä mukaisesti tai heille sanotun tai kehoitetun vastaisesti. Ja vaikka jotkut lapsista aika ajoin käyttivät varsin kumouksellisiakin keinoja osoittaakseen vastarintansa, lopulta hekin mukautuivat päiväkodin päiväjärjestyksen eri tapahtumien ja toimintojen ketjuun.

5.6 Yhteenveto

Tässä luvussa olen kuvannut päiväkodin rutiineja (pukemisia, ruokailuja, hygieniää ja päivälepoa), jotka kohdistuivat lapsen yksilölliseen ruumiiseen, mutta samalla edellytivät lapsilta kollektiivisen ruumiillisen olemisen ja käyttäytymisen tapaa sekä järjestystä. Rutiineissa lasten ruumiillisuus, ruumiintoiminnot ja tarpeet ovat liitettävissä ruumin sivilisoinnin (Elias 1978), ruumiin hallintaan liittyvien tekniikoiden (Foucault) ja ruumiintekniikoiden (Mauss 1973) teorioihin. Esimerkiksi oikeanlainen tapa pestä ja kuivata kädet, oikeaoppinen tapa niistää nenä tai asianmukainen vessakäyttäytyminen voidaan nähdä osoitukseksi ruumiin sivilisaatiosta (Elias 1978), sivilisaation edellyttämien ruumiintekniikoiden omaksumisesta (Mauss 1973), välineiden käytöstä sekä ruumiin luonnollisten toimintojen salaamisen ja salaamisen piilottamisen tekniikoiden omaksumisesta (Lee 2005). Jonoihin asettuminen, rivissä tietyssä järjestyksessä istuminen ja puheenvuoroa halutessa viittaaminen viestivät sekä yksilön kuuliaisesta ruumiista että kollektiivisesta kuuliaisuudesta.

Päiväkodin rutiinit olivat sääntöjen ja normien ympäröimiä. Niillä säänneltiin ruumiillisen olemisen ja tekemisen tapaa. Säännöt pönkittivät myös rutiinien ympärille ja sisään muodostuneita rituaaleja, joiden välityksellä hallittiin tilanteiden kulkua (esimerkkinä musiikin tai tarinan kuuntelu päivälevolla sängyllä maaten ennen varsinaista lepäämisen aikaa). Rutiineihin sisältyvä lasten ruumiillisuuden säännönmukaistaminen pohjautui osaltaan hyvinvoinnin regiimiin, joka eri tieteenalojen asiantuntijatietoon nojaten perusteli toiminnan ja ohjeisti oikeaan toteutukseen. Normaalistava hallinta määrittelee normit, joihin ihmisiä ohjataan ja joihin ihmiset saadaan uskomaan perustelemalla niiden olevan yksilön omaksi parhaaksi, kuten lasten motivoiminen syömään tiettyä ruokaa vetoamalla sen terveellisyyteen. Esimerkiksi päivälepoa perustelevan tiedon taustalta hahmottui lääketieteen ja psykologian tarjoama selitys päivälevon tarpeellisuudesta, siitä saatavasta hyödystä lapsen kasvulle, kehitykselle ja hyvinvoinnille, kuten päiväkodissa jaksamiselle. Päivälepoa laiminlyövää uhkasi päinvastainen tilanne.

Rutiineja perusteleva tieto muokkaantuu osaksi itsehallintaa, sivilisoidun ja kuuliaisen ruumiin itsekontrollia. Rumiilliset rutiinit täyttäneet ruumis toimi ikään kuin resurssina. Riittävästi ravittu, hyvin levännyt ruumis omasi oikeanlaista energiaa ja jaksamista toimia ja osallistua päiväkodin eri toimintoihin. Päiväkodin rutiineissa lasten ruumiillisuuden toteutumista sävytti vapauden ja

kontrollin välinen suhde ja ristiriita, joka tuli esille muun muassa siinä, että mitä tiiviimmin yksilö kontrollin ja valvonnan piirissä hallitsi omaa ruumiillisuuttaan, sitä suuremmat mahdollisuudet oli saada vapauksia. Siviloitunut, itsekuuria ja hallintaa omaava kuuliainen ruumis palkittiin hyvästä käyttäytymisestä vapautumisella, kuten mahdollisuudella poistua päivälevolta ensimmäisenä. Kuuliainen ja sivilisoitunut ruumis toimii siten resurssina, jolla on vaihtoarvoa päiväkodin sosiaalisella kentällä. Hyvä käytös palkittiin vapauksilla. Toisinaan lapset myös hakivat omia vapauksia ja vastustamisen paikkoja koettelemalla rajoja. He myös generoivat omien etujen mukaisia tarkoituksia muokaten ja soveltaen päiväkodin ruumiillisuutta ohjeistavia sääntöjä ja normeja.

Päiväkoti-instituutiossa yhtäältä lasten ruumiillisuutta ohjataan sekä suorasti että epäsuorasti normalistamaan itse itsensä. Toisaalta yksilö pyrkii näennäisen vapaaehtoisesti kontrolloimaan ruumiistaan ja mukauttamaan itsensä institutionaalisen normiston mukaiseksi. (Ks. Kinnunen ja Seppänen 2009, 7.) Rutiinien kohteena ruumis itsessään saattoi kuitenkin jäädä taka-alalle samoin kuin lasten pätevyys ruumiillisuudessaan. Aikuisen huomio saattoi helposti kiinnittyä lapsen meneillään olevan toiminnon loppuun viemiseen (kuten ruuan syömiseen tai paikallaan lepäämiseen) tai käytännön taitojen ja tapojen harjoitteluun (kuten pöytä- ja ruokailutapoihin), jotka sinällään olivat sidottuja ruumiiseen, ruumiillisesti tuotettuja ja koettuja.

Foucault'n biovallan käsitteeseen pohjautuva biopedagogiikan käsite kuvastaa vallitsevia ruumiinopastamisen ja normalisoinnin diskursseja, joita toteutetaan yhteiskunnan institutionaalisissa tiloissa. Biopedagogisessa ruumiin tuottamisessa biovalta ja pedagogiikka yhdistyvät erilaisissa päiväkotiarjen eri rutiineissa ja käytännöissä. Biopedagogiikka sekä asettaa yksilöt jatkuvan tarkkailun kohteeksi että ohjaa yksilöitä itsetarkkailuun muun muassa opastamalla terveelliseen ruokavalioon, oikeanlaiseen pukemiseen, tietoon bakteereista tai päivälevon hyödyistä. Päiväkodin rutiineja voi foucault'laisittain tarkastella myös toimintaan kohdistettuna toimintana, jossa lasten toimintaa, voimia tai energiaa pyrittiin ohjaamaan tiettyjen päämäärien mukaisesti. (Esim. Evans & Rich 2011; Monaghan 2014; Shilling 2010.) Biopedagoginen hallitsemistapa ulottui myös lasten käsityksiin ja tapaan puhua ruumiillisuudesta.

6 RUUMIILLISUUS LASTEN RESURSSINA

Ruumis ja ruumiillisuus ovat keskeisesti esille lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Erilaisilla ruumiin käytön tavoilla ja erityisesti päiväkodin sosiaaliselle kentälle sopivilla hienoisilla ruumiillisilla tekniikoilla (Mauss 1973) lapset saattavat antaa toinen toisilleen tuntua omista tarkoituseristä. Lapset esimerkiksi kommunikoivat ruumiinsa välityksellä sanattomasti hakiessaan kontaktia toisiinsa tai ehdottaessaan yhdessä oloa. Keskinäisen toiminnan lomassa lapset toivat ruumiillisuuttaan esille myös puheessaan. Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten lasten ruumiilliset resurssit (Bourdieu), yksilölliset ja kollektiivisesti ja-kamat ruumiilliset merkitykset, osaamiset ja taidot tulevat näkyviksi heidän keskinäisissä suhteissaan? Aloitan tarkastelun lasten fyysistä eleistä ja kontakteista, jotka tulkitsein tarkoituksellisina ja johonkin päämäärään suuntaavina, kuten yhdessäoloa ehdottavina tai yhteistä tekemistä ylläpitävinä. Tämän jälkeen tuon esille lasten ruumiillisia taitoja ja osaamisia ja edelleen keskinäisiä erontekoja. Lopuksi tarkastelen millaisia muotoja ruumiillisuus saa tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa.

6.1 Fyysiset eleet ja kontaktit

Sijoittuminen fyysisesti lähelle ja seuraaminen

Perässä kävelemällä, seuraamalla ja asettumalla fyysisesti toivotun kaverin lähelle ilmaistiin halukkuutta osallistua ja olla mukana "pelissä". Tutkimuksen ryhmän lapset käyttivät usein peli-sanaa kysyessään mukaan pääsyä tai ehdottaessaan yhteistä tekemistä. Kysymys "pääseekö peliin?" voitiin esittää, vaikka kyseessä ei olisi ollutkaan varsinaisesti peliksi määriteltävä tekeminen, vaan jokin muu yhdessä olemisen muoto. Sijoittumalla lähelle toisten lasten toimintaa, "pelietäisyydelle", vaikka ulkopuolisenakin, lapset saattoivat olla "ikään kuin" menossa mukana ja näyttää toimelialta. Pelietäisyydellä tarkoitan lasten välimatkaa ja sijoittumista toisiinsa nähden niin, että "pelin ulkopuolinen" yletäisi tarvittaessa osallistumaan ja tekemään siirtoja pelissä osallisena. Katsojan

ja kommentoijan paikalla lapsi oli ikään kuin mukana menossa tai ainakin perustellulta näyttävän tekemisen parissa. Seuraavassa esimerkissä, odotellessaan mahdollista pääsyä peliin mukaan, Eero soluttautuu Vertin ja Konstan peliin sijoittumalla pelietäisyydelle ja asettumalla katselijan paikalle.

Vertti ja Konsta pelaavat safaripeliä lattialla maton päällä istuen. Eero kysyy mukaan pääsyä. Vertti: "Ei voi tulla kesken pelin." Eero: "No, ehkä seuraavaan peliin." Vertti: "No, ehkä me lähetään, katsotaan, ehkä seuraavaan." Eero asettuu makaamaan lattialle mahalleen pelaajien viereen. Katsoo peliä ja heiluttelee jalkojaan ilmassa ja ilmoittaa: "Mä kannustan Konstaa!" (H 0123)

Eero asemoi itsensä peliin mukaan kannustajana, vaikka osallistujana varsinaiseen peliin pääsy evättiinkin. Asettumalla fyysisesti aivan lähelle ja ilmoittamalla kenen puolella on, Eero takaa mahdollisuutensa toimia ikään kuin "taustajoukkona".

Päiväkodin julkisessa tilassa kaveruussuhdetta ehdotettiin ruumiillisesti myös varsin huomaamattomilla tavoilla. Olennaista oli myös vastapuolen taito tulkita sanattomia ehdotuksia eli omata tietoa kulttuuristen ruumiillisten tekniikoiden, kuten ilmeiden, eleiden ja asentojen merkityksestä. Seuraavassa otteessa Emma hakee kontaktia Ninniin tulemalla viereen istumaan. Emma ei sano mitään, mutta Ninni vastaa Emman lähelle tuloon ilmoittaa olevansa varattu ja jatkavansa leikkiä pian palaavan Siljan kanssa.

Silja ja Ninni ovat suunnitelleet leikkivänsä yhdessä Siljan barbeilla. Siljaa pyydetään eskaritettiin ja Ninni jää istumaan yksin pöydän ääreen. Emma tulee Ninnin luo pieni sydänkuviainen kassi kädessään, nostaa kassista pehmopandan, istuu Ninnin viereen ja alkaa hyppyyttää panda Ninnin edessä. Ninni: "Kohta leikin Siljan kanssa, Silja just tulee." Emma lähtee pois sanomatta koko aikana yhtään mitään. (H 0218)

Seuraavassa esimerkissä Niko haluaisi mukaan Konstan ja Eeron suunnitteilla olevaan tekemiseen. Pojat ilmoittavat harkitsevansa Nikon mukaan pääsyä myöhemmin ja asettavat samalla pääsyn ehdoksi lelun, aarreputken. Niko ei tyydy vastaukseen, vaan haluaa mukaan heti tai muussa tapauksessa ilmoittaa seuraavansa poikia. Pojat ilmoittavat kertovansa siinä tapauksessa aikuiselle. Aikuinen puolestaan käskee poikia sopimaan itse niin, että voivat olla kolmisin. Konsta ja Eero kiertävät huoneessa olevaa pöytää, Niko seuraa perässä. Itse seuraaminen muuttuu vähitellen merkitykselliseksi tekemiseksi, jopa niin että seuraaja ja seurattava vaihtuvat useammankin kerran.

Niko: "Mä seuraan sitten teitä."

Eero: "Me kerrotaan sit opelle."

Pojat lähtevät kiertämään pöytää ja Niko seuraa.

Eero ja Konsta kertovat aikuiselle, joka käskee poikia sopimaan niin, että voivat olla kolmisin. Konsta: "Niko pääsee myöhemmin aarreputkella."

Eero ja Konsta vuoroin juoksevat ja konttaavat pöytää ympäri. Niko seuraa perässä. Yhtäkkiä suunta vaihtuu, Niko menee edellä ja Konsta seuraa perässä.

Konsta-Niko: "Haa, me seurataankin sua!"

Konsta menee Nikon perässä, Eero tulee toisesta suunnasta vastaan.

Konsta: "Kiikkiin jäit Niko, kiikkiin jäit!" Tilanne jatkuu ja nyt taas Niko seuraa perässä yrittäen myös sanallisesti päästä mukaan leikkiin. Pojat eivät kuitenkaan

edelleenkään suostu. Niko vakuuttaa seuraavansa poikia ellei pääse muuten mukaan. Takaa-ajo kiihtyy ja ääni nousee kovaksi. Aikuinen yrittää rauhoittaa poikia, juoksu jatkuu. Niko seuraa ja taas yllättäen vaihtuu suunta. Konsta-Niko: "Mä seuraan sua!" Toinen aikuinen tulee paikalle ja rauhoittaa menon. Pojille erotetaan sermillä oma alue leikkipaikaksi. Aikuinen ilmoittaa, että se on paikka, jossa leikitään. Eero ja Konsta menevät sermin taakse. Niko menee perässä. Niko-pojat: "Niin tämä on paikka, jossa leikitään." (H 0313)

Päästäkseen mukaan poikien mäenlaskuun Tiitus puolestaan asettui fyysisesti makaamaan mäenlaskijoiden eteen keskelle mäkeä.

Väinö, Eero ja Niko ovat laskemassa mäkeä kottikärryillä päiväkodin takapihalla olevasta jäämästä [...] Tiitus ja Ninni tuelvat paikalle. [...] Tiitus asettuu jälle makaamaan. Toiset pojat käskevät häntä pois. Tiitus suostuu, mikäli pojat ottavat hänet leikkiin mukaan. Pojat suostuvat. Tiitus liukuu jäätä pitkin mäen alas. (H 0121)

Tiitus oli päiväkodin kookkain poika. Tiituksen asettuessa siten, että hän peitti koko mäenleveyden, toiset lapset eivät voineet laskea mäkeä. Iso koko tuntui takaavan tietyissä tilanteissa myös sosiaalista valtaa. Oman ruumiin asennoilla ja asettumisilla paikkoihin saattoi vaikuttaa toisiin ja saavuttaa omia päämääriä.

Fyysinen läheisyys ja ruumiilliset kontaktit tuottivat ajoittain myös ei-toivottaviksi tulkittavia ruumiiseen kohdistuvia kontakteja. Waksler (1996) on tuonut esille aikuisten lapsiin kohdistamia, lasten perspektiivistä ei-toivottuja kontakteja, kuten halaukset, suukottelut, nykäisyt, nostelut, kutittelut ym. (Waksler 1996, 24–26). Lasten keskinäisissä suhteissa esiintyi niin ikään ruumiillisia kontakteja, joiden saattoi tulkita olevan ei-toivottavia. Nämä ei-toivotut kontaktit saattoivat sijoittua osaksi leikkiä, tapahtua ohimennen tai olla tarkoituksellisia, jolloin leikin ja toden raja jäi häilyväiseksi, mutta jossa lausahdukset kuten "älä; "leikisti - oikeesti, " "sattuu - ei satu", "tykkään - en tykkää" paljastavat asiantilaa kuten seuraavassa.

Väinö venyttelee kädet pään päällä, laskee kädet sivuille ja heiluttelee niitä rennosti edestakaisin. Nikolla on pieni lentokone kädessään ja lennättää sen päin Väinöä. Kutittelee ja tökkii koneella Väinöä eripuolille yläruumista.

Väinö: "Ai, älä!"

Niko kaatuu maahan ja lennättää lentokonetta yläpuolellaan liikkuen samalla selälään pitkin lattiaa. Kääntyy kohti Väinöä.

Väinö: "Joo, mut älä sit täysiä!"

Niko lentää koneellaan Väinöä kohti aivan Väinön päätä hipoen. Väinöllä on päässään keltainen paperikruunu, joka putoaa lentokoneen osumasta lattialle.

Niko: "Kato, tää menee justinsa täpärästi."

Väinö: "Au, älä tukista!" Väinö hymyilee ja väistelee Nikon otteita.

Väinö nostaa kruunun takaisin päähänsä. Niko lennättää konettaan eri puolille Väinön ruumista. Pojat kaatuvat lattialle.

Niko ottaa Väinöltä kruunun päästä ja huomauttaa samalla Eerolle: "Eero, sä et tuu meidän peliin." [...]

Niko nousee pöydälle polvilleen istumaan. Väinö nojaa pöytään ja Eero seisoo Nikoa vastakkaisella puolella. Niko siirtyy Väinön taakse ja tökkää lentokoneellaan tätä selkään.

Väinö: "Älä, ai sattuu!"

Niko: "Kutittaako, ai kutittaa? Tee sä mulle."
 Väinö kutittaa Nikoa sormillaan niskasta kauluksen alta.
 Niko: "Ai, joko sä teit? Mä teen sulle nyt kainaloista."
 Myös Väinö kutittaa Nikoa kainaloista.
 Niko: "Ihanaa, ei kutittanu." (H 0204)

Edellä olevassa havainnointiotteessa Niko tähtää ja tökkii leikkilentokoneella Väinöä. Väinö pyrkii sanallisesti lopettamaan Nikon kontaktit. Väinö kieltää Nikoa useaan otteeseen ilmaisemalla samanaikaisesti teon satuttavuuden: "Ai, älä!"; "Au, älä tukista!"; "Joo, mut älä sit täysiä!"; "Älä, ai sattuu!" Toisaalta, vaikka Väinö selvästi kokee Nikon toiminnan ja fyysiset kontaktit epämiellyttävänä, hän kuitenkin antaa niiden tapahtua ja tyytyy väistelemään ja ottamaan hyökkäykset vastaan välillä jopa hymyillen. Väinön sanallistamisen ja ilmeiden välillä on ristiriitaa. Yhtä hyvin Väinö voisi poistua tilanteesta. Hymyllään Väinö kuitenkin ikään kuin osoittaa tiedostavansa, että kyseessä on leikki. Hymy voidaan ymmärtää ruumiintekniikkana (Mauss 1973), joka osoittaa leikkisyyttä. Niko pitää toimintaansa kutittamisena, joka ei tunnu missään. Toisinaan kyse voi olla myös lasten keskinäiseen suhteeseen sisältyvästä, keskinäistä sosiaalista järjestystä uusintavasta toiminnasta, jossa asiat tapahtuvat ja niiden annetaan tapahtua vallitsevan tavan mukaan lasten pystymättä muuttamaan tilanteessa omaa toimintaansa.

Paini

Fyysisiä kontakteja ja kovempia otteita sisältävät toiminnot, kuten paini, on nähty poikien omimpana alueena. Toisinaan on etenkin päiväkotikontekstissa kritisoitu sitä, että juuri painille jää liian vähän aikaa ja tilaa. Seuraavassa esimerkissä Konsta ja Eero ovat jääneet kahdestaan ryhmätilaan. Aikaisemmin mukana ollut Niko on ohjattu ulkoilemaan. Eero iloitsee siitä, että saavat Konstan kanssa rauhassa alkaa omia leikkejään. Ensiksi ehdotetun "vakoilijaa" -leikin pojat jättävät alkuunsa, sillä vakoilu edellyttäisi poistumista tilasta, jotta toisten vakoilu onnistuisi. Pojat kokeilevat useampaa tekemistä, jotka loppujen lopuksi kääntyvät painiksi.

Niko on ohjattu poikien yhteisestä leikistä hiihtämään. Konsta ja Eero jäävät sisälle.
 Eero: "Jes! Nyt voidaan leikkiä rauhassa vakoilijaa, paitsi, että ei voidakkaan... ei voida mennä..."
 Konsta: "Minne?"
 Eero "No pois tältä alueelta."
 Konsta: "Tehäänkö uus leikki? Alotetaan uus leikki."
 Pojat siivoavat tavaransa ja vievät ne hyllyyn.
 Eero: "Mitä me voitais leikkii?"
 Konsta nousee ylös ja ottaa Eeroa vyötäröltä kiinni:
 Konsta: "Painitaanko?"
 Pojat aloittavat painin.
 Eero: "Tällänen painimisaloitusasento..." Eero ottaa Konstasta kiinni. Alkavat painia. Konsta painii vastaan ja "pääsee niskanpäälle".
 Eero: "Päiväkodissa ei saa painia... päiväkodissa ei saa painia... nii me ei voida painia."

Eero vetoaa päiväkodin sääntöihin jäädessään alakynteen.
 Eero menee hyllylle: "Mä tiän mitä tehään. Otetaan bätmānit."
 Pojat pitävät hetken Batman-hahmoja käsissään.
 Konsta: "Ollaan seuraa johtajaa!" Laittavat batmanit pois.
 Eero (laulaen): "Mä oon johtaja... tee kārrynpyörä... kävele suoraan... ja ryömi pöydän alle.
 Eero ryömii pöydän alle. Konsta vaihtaa pöydän puolelta toiselle ja sanoo "Ryömiippä tänne!"
 Ryömivät pöydän alla ja tulevat pois.
 Eero: "Konsta mitä leikitään?"
 Ottavat toisistaan kiinni, ovat kasvot vastakkain. Nujakoivat ympäri pikkuhuoneetta.
 Pojat aloittavat painin. Molemmilla hiki otsassa.
 Eero: "Mä teen voima hyökkäyksen."
 Työntävät toisiaan käsistä, kädet vastakkain. Menevät polvilleen, nousevat seisoalleen, kaatuvat maahan. Konsta vilkaisee tutkijaa. Pojista lähtee kova ääni, ja tila tuntuu käyvän ahtaaksi.
 Eero: "Mä sain sut kaadettua."
 Konsta: "Et saanut."
 Pojat juoksevat pöytää ympäri. Konsta ottaa Eerosta kiinni... taistelevat.
 Eero: Konsta ei olla enää tällästā!"
 Konsta irrottaa otteensa. Nyt Eero ottaa Konstan otteeseensa.
 Eero: "Vaān... vaān tällästā!"
 Konsta on vahvempi ja saa työnnettyä Eeroa pöydän ympäri.
 konsta: "Et saa kaadettua."
 Eero: "Saān pas!"
 Pojat painivat ja kaatuvat lattialle.
 Eero: "Sain, voitin... enää ei olla tällästā... levätään."
 Konsta yrittää vielä.
 Eero: "Nyt ei enää, levätään..."
 Aikuinen tulee huoneeseen ja pojat istuutuvat nopeasti lattialle ihan kuin olisivat olleet siinä koko ajan. Aikuinen: "Oliko teillä jotain ongelmia?" Pojat vakuuttavat, että ei. Konsta ohjataan ulos ja Eero jää sisälle. (H 0313)

Konsta ehdottaa painimista. Pojat asettuvat vastakkain kuten painimolskillā ja ottavat toisiaan vyötäröltā. Eero näyttää painimisaloitusasennon. Ruumiillinen taito (resurssi) osata painia täydentyy kulttuurisella tiedolla painitekniikasta ja tämän tieto-aidon ottamisella käyttöön. Painitekniikan osaamisella on edelleen vaihtoarvoa kyseisen vuorovaikutustilanteen eteenpäin viemisessä ja yhteisessä tekemisessä. Painimisaloitusasennon hallitseminen näyttāisi asettavan Eeron tilanteessa etulyöntiasemaan. Konsta hyötty kuitenkin voimastaan ja Konstan päästessä "voitolle" Eeron asema pätevänä painijana on uhattuna. Eero vetoaa päiväkodin sääntöihin ottaen oman toimijuutensa tueksi tietämyksensä painin luvallisuudesta päiväkodissa. Näin hän mahdollistaa oman asemansa säilymisen "pätevänä painijana". Eero positioi itsensä osajana ja hänen ruumiillistunut kulttuurinen tietämyksensä tulee esille myös "seuraa johtajaa"-leikissä, jossa hän ottaa itselleen johtajan paikan ja määrittelee tekniikat (kārrynpyörä, suoraan käveleminen, ryömiminen), joilla edetään. Seuraa johtajaa muuttuu kuin sanattomasta sopimuksesta jälleen painiksi.

Painiepisodissa Eerolla oli käytössään enemmän teknistä osaamista ja ove-
luutta, Konstalla taas enemmän fyysistä voimaa ja nopeutta. Poikien yksilöllinen
habitus muokkautuu päiväkodin institutionaalisen habituksen mukaisena. Tietoisina säännöistä ja siitä, millaisia odotuksia kyseiseen tilaan jääville asetetaan (pojat ovat siis saaneet jäädä leikkimään kahdestaan pikkuhuoneeseen), aikuisen tuleessa paikalle Eero ja Konsta istuutuvat nopeasti lattialle. Pojat esittävät itsensä ja ruumiinsa aikuiselle ikään kuin olisivat koko ajan leikkineet lattialla rauhallisesti ja hiljaa istuen ja samalla osoittavat, että hallitsevat itsensä ja käyttäytymisensä (docile body). Päiväkodin toimintaympäristöä voi kuvata siviilisoivana tilana (Cliff & Millei 2011), joka edellyttää tiettyjen toimintojen vai-
mentamista, rajoittamista ja näiden myötä tekemistä salaiseksi (esim. Elias 1973; Lee 2005)

6.2 Ruumiilliset taidot ja osaamiset

Niko: "Banaanipotku [...] no varmaan jotenkin niin, että potkasee sillä lailla, että se lähtee kiemuralla [...] tekee semmosia leikkejä ihan ja joskus pelataan sählyy tossa pihassa, mutta Väinö ei osaa oikein hyvin [...] ei Väinö osaa oikein hyvin pelata sählyäkään." (Ha 0418)

Väinö: "No, Niko halua yleensä leikkii sitä sotaa [...] leikkisotaa ja semmosta leikkisotaa, että Vertti joskus tota nii on semmonen voimakas hih ymmm... ja se leiksiti lyö niin kovaa, että lentää." (Ha 0418)

Mette: "[...] seuraavaana kesänä mä meen jalkkikseen." Lassi: "Ei isä halua... mä haluun [jalkapalloon], mä oon hyvä, ku mä osaan mutkitella ja tehä helposti maaleja."

AK: "Mutkitella?"

Lassi: "Nii, että mä saan helposti maaleja ja vaikka Aarokii osaa harhauttaa ja jääkiekossakin. (Ha 0523)

Arttu: "Me otetaan mun kaverin kaa joka kerta kilpailuja, kyllähän skeittilaudalakin niiku sitä pitää potkutaa ja potkulaudalla mä oon tosi hyvä." (Ha 0527)

Tiitus: "Joo se on vähän hyvä siisti... sitte, jos pallo lentää korkeelle, ni esimerkiks tähän korkuudelle [näyttää kädellä korkeutta], ni mä nyrkillä pammmm isken sen takasii."

Aaro: "Ja sitte..."

Tiitus: "Mä puolustaudun niin ja sitte, jos se menee alas, ni mä esimerkiks teen näin... panen nyrkit tonne jalkoihin, ni että nyrkkeihin osuu ne..."

Aaro: "Koska..."

Tiitus: "Sitten mä aina kimpoilen ne takasin ja sitte käytän kaikkee sellasii konstei, mitä ei oo pitkää aikaa käyttäny."

Aaro: "Nii koska käsistä ei pidetä."

Tiitus: "Nii vaa vartalost alaspäin, jos koko ruumis, nii sitten mää käytän mun supermies taitoja..."

Aaro: "Sää..."

AK: "Mitä taitoja? Super?"

Aaro: "Eiku hyppää yli niitten kaikkien."

Tiitus: "Eikus super niitä hyppytaitoja [...] mul on sellasii erikoisii hyppyjä vähän."
(Ha 0528)

Edellä olevat haastatteluotteet sisältävät kuvauksia lasten hallitsemista ruumiillisista osaamisista ja tietotaidoista, jotka tietyissä tilanteissa merkityksellistyivät ja tulivat käyttöön arvostettuina ruumiillisina resursseina. Esimerkiksi tietyn potkutekniikan hallitseminen, tietynlaiset pelitaidot sekä ruumiilliset ominaisuudet, kuten voima ja nopeus, olivat muunnettavissa ruumiilliseksi osallistumiseksi lasten keskinäisiin suhteisiin. Tietynlaista osaamista omaava ruumis oli ikään kuin hyödyke, jonka ominaisuudet olivat pätevää fyysistä valuutaa, kun halusi osallistua tietylle toiminta-areenalle. Osallistuminen samalla kehitti kyseistä ruumiillista resurssia sosiaalisella kentällä arvostetulla tavalla. Fyysisillä taidoilla ja jaetuilla tiedoilla vietiin toimintaa eteenpäin ja ylläpidettiin kaverisuhteita. Ruumiin nopeudella, voimalla ja erilaisilla taidoilla oli vaihtoarvoa ja siten niiden voidaan tulkita toimivan pääoman kaltaisena resurssina. Ruumiillisten resurssien hyödyntämiseen sisältyy myös mentaalisia ominaisuuksia esimerkiksi rohkeus toimia ja käyttää ruumistaan, kuten Väinö ja Maiju seuraavassa episodissa.

Väinö: "Mä oon jarruttanu jalkkiksessa mahalla... tsiitsii" (Ha 0529)

Maiju: "... ennen mä en uskaltanut roikkua ilman siinä kiipeilytelineessä, että jalat on siinä narussa ja ettei pidä kädestä kiinni... mä uskallan hypätä niistä kaikista." (Ha 0326)

Toisinaan se, mitä pidettiin arvokkaana ruumiillisena resurssina päiväkodissa, saattoi olla vähemmän arvostettua toisaalla. Taito tai ominaisuus, joka asemoi ja mahdollisti sosiaalista valtaa päiväkodissa, ei välttämättä toiminut samoin toisaalla. Lapset itsekkin suhteuttivat ruumiillisia taitojaan päiväkodin kontekstissa.

Tiitus: "Noo, jos otetaan juoksukilpailu, nii mä selviän aina voittajana, koska mä oon päikkärin nopein lapsi, jos täällä otetaan. (Ha 0528)

Eero: "Tiitus on hirmu hyvä jalkkiksessa."

Väinö: "Niko on parempi."

Eero: "Tiitus on nopeempi ku Niko."

Väinö: "No ei se kyl oo." (Ha 0529)

Yksi lasten kollektiivisesti tuottama ruumiillisuutta määrittävä kriteeri oli *osaminen*. Kulloinkin arvostukseen nousseita taitoja vertailtiin, niiden hallinnasta kilpailtiin, niitä liioiteltiin ja niillä kehuskeltiin. Seuraavassa Emma ja Veera tuovat esille vanteen käytön osaamistaan. Tytöt keskustelivat taidoistaan ja onnistumisistaan sekä vanteen käytön hankaluuksista. Keskusteluun nousi vanteen pyörittäminen kädessä, käden vaihtaminen sekä vanteen lanteilla pyörittäminen.

- Emma: "[...] mä osaan pyörittää vannetta kädessäkin"
 Veera: "Niin mäkin, se on ihan mammaria"
 AK: "Mikä on mammaria?"
 Emma: " Eiku se on ihan mammarii vaihtaa kättä... ni pyörittää sitä sillee, et-
 tä..."
 Veera: "Mut vaihtaminen ei oo"
 Emma: "Vaihtaminen ei oo"
 Veera - AK: "Osaat sä tässä? (näyttää lanteita)"
 AK: "En"
 Veera: "En mäkään"
 Emma: "Ai niillä isoillakaan? Mä siellä jumpassa onnistuin vähä, ja niiku jos-
 kus se on tosi hyvin onnistunut." (Ha 0527)

Erilasten tekniikoiden hallintaa vaativien välineiden käyttäminen edellytti ruumiillisten resurssien lisäksi ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa. Emma ja Veera kertoivat osaavansa pyörittää vannetta kädessään jopa niin, että *"se on ihan mammaria"*. Käden vaihtaminen ja lanteilla pyörittäminen sen sijaan mainittiin haasteellisempänä. Oikeanlaisen vannetekniikan hallitseminen edellytti yksilöllisiä ruumiillisia ominaisuuksia sekä tietämystä erilaisista tekniikoista pyörittää vannetta. Emma toi esille omaa osaamistaan ja paremmuuttaan van- teen käyttäjänä suhteessa Veeraan ensin todetessaan, että vaihtaminen on mammaria ja toisen kerran mainitessaan onnistuneensa pyörittämään vannetta lanteilla, mitä Veera ei ollut vielä onnistunut. Toisinaan osaamisen ohella ver- tailujen kohteeksi asetui myös joidenkin lasten osaamattomuus. Näin lasten ruumiilliset resurssit (ruumiillistuneet tiedot, taidot ja osaamiset sekä yksilölliset ruumiilliset ominaisuudet) ovat merkittäviä tekijöitä lasten keskinäisten suhteiden rakentumisessa. Bourdieuta mukailien ruumiillisuutta voi pitää yh- tenä pääoman muotona, joka päiväkodin kontekstissa muuntui ja realisoitui sosiaalisesti pääomaksi.

6.3 Eronteot

Päiväkodin eri toimintojen lomassa lapset määrittelivät tekemisiään, keskinäisiä suhteitaan, omaa asemaansa sekä itseään erilaisten ruumiillisuuteen kytköksis- sä olevien elementtien kautta. Materiaalisen, fyysisen ruumiin ominaisuuksia vertailtiin, muokattiin ja merkityksellistettiin sosiaalisiin käyttötarkoituksiin, lasten keskinäisen sosiaalisen hierarkian, järjestyksen sekä myös identiteetin rakentamiseen sopiviksi.

Ninni, Pirre, Noora ja Anni ovat saaneet luvan mennä eteiseen.

Ninni, Pirre ja Noora seisovat ikkunan edessä olevalla penkillä. Ninni hyppää alas ja menee penkillä seisovan Nooran eteen, kutittaa tätä mahasta ja kyljistä. Noora ja muutkin tytöt kikattavat. Anni istuu vaatelokeron edessä jojottelemassa.

Ninni-Noora: "Mä pystyisin nostaa sut."

Noora hyppää Ninnin pyynnöstä lattialle. Ninni nostaa Nooraa pitäen tätä vyötä- röstä kiinni.

Ninni haluaa nostaa myös Pirreä. Nostaa Pirreä vielä toisen kerran.

Ninni-Pirre: "Sä oot painavampi kuin Noora."

Tytöt alkavat nostelemaan toisiaan vuorotellen, paitsi Anni, joka edelleen jojottelee. Anni kieltäytyy tulemasta nostettavaksi ennen kuin saa jojottelut tehtyä. Saatuaan jojottelun valmiiksi, tulee mukaan. Myös Anni nostelee vuoroin kaikkia tyttöjä ja on itse nostettavana.

Ninni-Noora: "Noora sä oot kevyin meistä!"

Ninni-Pirre: "Sä oot kauheen painava."

Noora ilmoittaa, että: "Musta on kiva olla kevyt."

Ninni-Noora: "Painavia on Pirre, sitte minä, sitte Anni ja sitten vasta sinä (Noora)."

Noora yrittää nostaa Annia, mutta ei saa tätä nousemaan maasta.

Noora-Anni: "Sä oot niin korkea."

Anni nostaa Ninniä usean kerran peräkkäin.

Noora käy maahan selälleen ja sanoo Ninnille: "Käy näin, niin Anni nostaa sut, sä oot puntti."

Ninni ei kuitenkaan suostu, vaan nostaa kädet ylös (malliksi) ja ehdottaa Nooralle: "Laittaa kädet ylös."

Noora nostaa kätensä ja Ninni hyökkää nopeasti kutittamaan kainaloiden alta. Lähtevät juoksemaan peräjälkeen eteisessä ja kirkuvat, juosten vuoroin kumpikin edellä ja perässä. (H 0220)

Esimerkissä tytöt toisiaan ilmaan nostamalla vertailevat sekä toistensa painoa että samalla omaa voimakkuuttaan suhteessa toisiinsa. Ninni sanoo Nooralle pystyvänsä nostamaan tämän. Nostettuaan Nooran Ninni haluaa nostaa myös Pirren. Ninni vertailee Nooran ja Pirren painoa ja toteaa Pirren Nooraa painavammaksi. Noora on olemukseltaan hentoinen ja kevytrakenteinen, kun taas toiset tytöt "normaalirakenteisia". Ninni asettelee tytöt painojärjestykseen asemoiden myös itsensä osaksi järjestystä. Huomauttaessaan Nooralle tämän olevan kevyin, Noora ilmoittaa, että hänestä on kiva olla kevyt. Ninni huomauttaa Pirrelle, että tämä on kauhean painava, mutta Pirre ei kommentoi huomautusta millään tavalla. Painavuuden ohella vertailuun asettui myös oma voimakkuus ja vahvuus suhteessa toisiin. Ninni, joka paikansi itsensä toiseksi painavimmaksi, jaksoi nostaa kaikki paikalla olevia tyttöjä. Yhtäältä vahvuus ja voima ruumiillisena resursseina ja toisaalta (etenkin Ninnillä) kyvykyys erojen tekemiseen (ruumiillistunut kulttuurinen pääoma) toimivat sosiaalisen pääoman rakenneseosina. Tytöistä kevyimpänä Noora ei saa nostettua toiseksi kevyimmäksi osoitettua Annia. Noora selittää tämän Annin pituudella, ei esimerkiksi vähäisemmällä voimallaan. Anni puolestaan jaksaa nostaa Ninniä monta kertaa. Noora ehdottaakin Ninnille, että tämä kävisi puntiksi, jota Anni voisi sitten nostella. Fyysisen voimaresurssin puuttumisen sijaan Noora hyödyntää ruumiillistunutta kulttuurista tietämystään keksimällä ajatuksen voimaharjoittelusta.

Seuraavassa esimerkissä Niko haastaa Väinön nostoharjoitteluun.

Ryhmätilassa on poikia sekä kaksi päiväkodin aikuista.

Niko: "Väinö ei jaksais nostaa mua. Nostappas, tehään oikeen nostoharjoitus."

Niko ja Väinö alkavat nostella toisiaan vuoroin ilmaan vyötäröstä kiinni pitäen.

Väinö kertoo, että Peppikin (kirjahahmo) on voimakkaampi kuin sen isä.

Aikuinen kieltää nostelun. Pojat istuutuvat pöydän ääreen tekemään palapeliä.

Niko hoputtaa Väinöä: "Väinö kootaan nopeesti, että päästään painimaan."

Aikuinen huomauttaa, että ”nyt ei aleta painimaan.”

Pojat hakkaavat itseään nyrkeillä otsaan ja aikuinen huomauttaa, että pojat taitavat esittää hänelle. Pojat jatkavat palapeliä ja kokoamisen ohessa puhuvat voimakkuudesta.

Niko-Väinö: ”Jos mä vielä pikkusen lihon, niin et jaks nostaa mua.”

Aikuinen osallistuu poikien puheeseen valistamalla terveellisestä ruokavaliosta ja oikeaoppisesta harjoittelusta, johon ei kuulu riehuminen.

Väinöllä ja Nikolla puhe kääntyy mäkihyppyyn, jota Väinö kertoo harrastavansa.

Niko: ”Mä oon jo hypänny.”

Väinö: ”Mistä?”

Niko: ”Laajamäestä.”

Väinö: ”Et oo siitä aikuisten mäestä.”

Aikuinen ottaa osaa poikien keskusteluun eikä Väinön lailla usko Nikon vakuuttelua siitä, että tämä olisi hypännyt aikuisten mäestä. Niko viittoo mallia käsillään miten on hypännyt ja tullut mäestä alas.

Niko ja Väinö saavat palapelin valmiiksi ja Niko tokaisee: ”Nyt alkaa paini.”

Aikuinen kieltää painin. Niko väittää vastaan ja menee Väinön kimppuun. Aikuinen huomauttaa, että Nikon ei pitäisi olla koko ajan Väinön kimpussa. Pojat ottavat leluja hyllystä ja istuutuvat lattialle. (H 0204)

Niko haastaa Väinön nostoharjoitukseen kyseenalaistamalla tämän voimakkuutta. Aikuinen puuttuu tilanteen kulkuun ja palauttaa pojat istumaan pöydän ääreen palapeliä kokoamaan. Niko kiirehtii palapelin tekemistä ja ehdottaa Väinölle painia. Aikuinen kieltää painin. Puhe voimakkuudesta jatkuu palapelin tekemisen lomassa. Niko puntaroi painoan ja toteaa, että jos hän vielä pikkusen lihoo ja saa siis lisää painoa niin Väinö ei jaksaisi nostaa häntä. Seuraavaksi poikien puhe kääntyy Väinön harrastamaan mäkihyppyyn. Myös Niko kertoo hypänneensä aikuisten hyppyrimäestä. Niko pyrkii vielä ruumiillisesti hyppyasentoa havainnollistamalla vakuuttamaan asiansa todenperäisyyden. Poikien nostoharjoittelu ja painiaikeet näyttäytyvät päiväkodin sisätiloissa siis vääranlaisena ruumiillisuutena, johon puututaan helposti. Poikien fyysinen energia törmää päiväkodin sääntöihin ja sisätilojen fyysisen sallivuuden rajallisuuteen. Konkreettisen fyysisen mittailun ja vertaamisen sijaan pojat ”joutuvat” vertailemaan paremmuuttaan ja taitojaan sanallisesti.

Voiman, vahvuuden ja fyysisen pystyvyyden vertaileminen on mielletty enemmän maskuliiniseksi ja siten nähty pikemmin poikien omimmalle alueelle kuuluvana toimintana kuin tyttöjen. Omassa aineistossani sekä tytöt että pojat vertailivat pituuttaan, painoan ja vahvuuttaan toisiinsa nähden. Siinä missä poikien ruumiin suurempi paino määrittyi positiivisesti, tyttöjen puheessa ruumiin paino tuntui määrittävän toisin ja keveys positiivisempänä kuin painavuus. Ruumiillisena resurssina ruumiin voima ja vahvuus puolestaan arvotuivat sekä tytöillä että pojilla jaksamisena nostaa kaveria. Resurssina ruumiilliset ominaisuudet ja osaamiset toimivat myös lasten keskinäisen sosiaalisen järjestyksen rakentumisen perustana.

Ruumis toimii eri tavoin, tuntuu ja näyttää erilaiselta eri-ikäisenä. *Ikä* on ollut keskeinen sosiokulttuurisesti ladattu modernia lapsuutta määrittelevä erottelukriteeri ja rajalinjojen piirtäjä. Länsimaisen lapsuuden osalta on tarkasti normitettu mitä tietystä iässä kuuluu osata ja tietää tai mitä ei, kuten myös mitä

tietyn ikäiselle lapselle voidaan sallia ja mitä häneltä vaatia. Ikää on käytetty paitsi aikuisen ja lapsen välisessä erottelussa, myös lapsuuden sisäisen paikka- jaon perusteena. (Lallukka 2003, 13.) Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ikä näytti olevan tärkeä sosiaalinen merkittäjä ja normi ruumiissa tapahtuvien muutosten ohella. Ikä oli kuuluvasti läsnä lasten neuvotellessa muun muassa keskinäisistä voima- ja valtasuhteistaan. Toisinaan iän ja fyysisen ruumiin voima- ja kokosuhteet asettuivat horisontaaliseen linjaan rinnakkaisina ja toisilleen verrannollisina.

Ninni: "Mä täytän maaliskuussa kolmastoistapäivä, oon sua aika paljon vanhempi."
Anni: "Mä oo pituusjärjestyksessä sun edessä." (H 0121)

Toisinaan ikä ja voima asettuvat keskenään metaforisesti vertikaaliseen linjaan, jossa vanhempi ja vahvempi olivat hyvä, enemmän ja ylhäällä, kun taas heikompi ja pienempi olivat huono, vähemmän ja alhaalla. Seuraavassa otteessa Arttu, Iivari ja Tiitus puntaroivat iän suhdetta fyysiseen kokoon ja voimaan, asemoitumiseensa suhteessa toisiin ryhmän lapsiin sekä tietämiseen ja osaamiseen.

Arttu: "Se on meidän isoin lapsi, mutta heikoin." Iivari: "Ai kuka? Arttu kertoo sisarussestaan ja vakuuttaa Iivarille, että kyseessä on todella heikko lapsi kokoonsa ja ikäänsä nähden. Iivari: "Mä olen vanhin lapsi täällä päiväkodissa." Tiitus: "Vanhuus ei merkitse paljon mitään." Iivari: "Mä oon seitsemän, paitsi Silja on melkein." Tiitus: "Seitsemän vuotias ei osaa monia asioita." Keskustelu kääntyy siihen, mitä Tiitus on osannut piirtää ja osaako Iivari tehdä vastaavaa. (H 0219)

Eteneminen ikäajanalla asettui lasten keskinäistä sosiaalista järjestystä muokkaavan neuvottelun kohteeksi. Iivari positioi itsensä päiväkodin vanhimmaksi lapseksi, mikä Tiituksen mielestä ei merkinnyt paljoakaan. Ylipäätään Iivarin ja Tiituksen välillä oli ajoittain havaittavissa sanailua, jonka tulkituin heidän välisekseen valtataisteluksi ja keskinäisen sosiaalisen järjestyksen hakemiseksi. Sanailu tiivistyi usein viittauksiin toisen ruumiillisista ominaisuuksista tai nimitysihin, jotka vihjasivat ruumiillisuuteen, kuten iällisesti vanhemman Iivarin huomautukset itseään fyysisesti kookkaammalle Tiitukselle "mitä sinä pikkupoika siinä...". Nimityksellä pikkupojaksi oletin Iivarin tarkoittavan Tiituksen nuorempaa ikää, sillä fyysisesti Tiitus oli Iivaria isompi. Nimittämällä Tiitusta pikkupojaksi Iivari ikään kuin nosti omaa asemaansa isona poikana. Nimittelyä tapahtui muun muassa Tiituksen aamupalan yhteydessä, jossa Iivari asettui usein katsojan paikalle ja kommentoimaan Tiituksen tapaa syödä. Siten Tiituksen nimittäminen pikkupojaksi voi viitata myös hänen tapaan syödä, jota Iivari ehkä pitää sivilisoitumattomana ja siten lapsellisena. Pikkupoika tai -lapsi itsessään on latautunut ilmaisu, johon sisältyy pyrkimystä todistaa toisen vähäisempää arvoa, kokoa, vaikutusta tai ikää, tai ainakin mitätöidä niiden merkitys.

Kirsi Lallukan (2003) mukaan lasten määreinä esimerkiksi 'pieni' ja 'iso' rakentuvat monimutkaisiksi iän, pituuden, koon, kehittyneisyyden ja kyvykkyyden kudelmaksiksi, sosiaalisiksi statukseksi, joka on voimakkaasti arvolatautunut ja jossa isona oleminen merkityksellistyy arvokkaampana kuin pienenä oleminen. (Myös James 1993; 2000.) "Olla pidempi" tai "olla vanhempi" kertovat päi-

väkotikontekstilekin tyypillisestä puhetavasta ja ruumiin normittumisesta sen erilaisissa järjestyksissä. Metaforisesti ”olla vanhempi” tai ”olla pidempi” viittaavat johonkin tavoittelemisen arvoiseen ja parempaan asemaan kuin ”olla nuorempi” tai ”olla lyhyempi”, jotka viittaavat vähäisempään asemaan. Iän lisääntymisen ja fyysisen kasvun merkittävyys paljastui myös siinä, että kertaakaan kukaan ei kääntänyt iän ja fyysisen koon yhteyttä päinvastaiseksi. Toisinaan lapset saattoivat mielestään olla kooltaan tai iältään ”liian isoja” toimimaan tietyllä tavalla tietyssä paikassa. Havainnointiaineistossa esiintyy yksittäisiä tilanteita, joissa joku lapsista sovittaa itseään ahtaaseen ja pieneen paikkaan kuten omaan vaatelokeroon tai kalusteiden väliin jääviin rakosiin. Joissakin tilanteissa pienestä koosta oli myös etua. Etenkin piilosilla ollessa pieni koko osoittautui valiksi hyvien piilojen löytämisessä ja niihin menemisessä.

6.4 Ruumiillisuus tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa

Sukupuoli⁴⁷ on olennainen niin lapsuutta kuin ruumiillisuutta jäsentävä suhde. Sukupuolijakoa miehiin ja naisiin tai poikiin ja tyttöihin voidaan lähestyä yhtenä kulttuurimme vastakkainasettelupareista. Jako miesten ja naisten välillä on nähty olennaisena siinä, miten ymmärrämme itsemme ja toisemme ihmisinä. Samaisen jaon ymmärretään määrittelevän myös sitä, miten ihmiset tulevat kohdelluiksi, millaisia rooleja ihmiset voivat yhteiskunnassa ottaa tai millaisia heille avautuu sekä myös sitä, miten ihmisten odotetaan tuntevan ja käyttäytyvän. Moninaisten maskuliinisten ja feminiinisten käytäntöjen lomassa lapset tulevat tietoisiksi siitä, mitä tarkoittaa olla miespuolinen tai naispuolinen, miten he voivat tyttönä tai poikana ajatella itsestään, mitä voivat sanoa, tehdä ja miten olla. (Paechter 2007, 6–7.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietyn tyyppisen ruumiillisen käyttäytymisen ja ruumiintekniikoiden (tapa liikkua, elehtiä, käyttää tilaa) tulkitaan ilmaisevan joko maskuliinisuutta tai feminiinisyyttä. (Howson 2013, 74.)

Lapsuutta on yhtäältä pidetty sukupuolettomana ajanjaksona, toisaalta taas kulttuurimme maskuliinisuus- ja feminiinisyyksiksiin liittyvä ajattelu tyttöjen ja poikien toiminnan ja käyttäytymisen (Strandell 1993, 23), ruumiillisten kykyjen ja ominaisuuksien (kuten lihasvoima) sekä liikkumistavan erilaisuudesta sekä tilasuhteen että tilan käytön eroavaisuuksista (Young 1990, 143). Sukupuolten ruumiillisten samanlaisuuksien häivyttämien alkaa jo syntymästä muun muassa vaatteisiin kiinnitettyjen sukupuolisten merkitysten välityksellä (esim. Shilling 2003, 95). Varhaisimmasta lapsuudesta alkava ruumiin sukupuo-

⁴⁷ Sukupuolella (engl. sex/gender) viitataan sekä biologiseen sekä sosiaalisesti määräytyneeseen ja kulttuurisesti vaihtelevaan sukupuoleen. Anatomisen ruumiin termein ymmärrettävä biologinen ruumis viittaa ruumiiseen, joka voidaan nähdä, tuntea ja jota voidaan koskettaa ja joka on ensisijainen kategorinen keino luokiteltaessa ihminen joko mieheksi tai naiseksi. Sosiaalinen sukupuoli (maskuliinisuus ja feminiinisyytys) sitä vastoin viittaa psykologisiin, sosiaalisiin ja esityksellisiin eroihin miesten ja naisten välillä. (esim. Oakley [1972] 1985 Howsonin 2013, 51 mukaan.)

littaminen saa sukupuoliset erot tuntumaan ja näyttämään luonnollisilta ja mahdollistaa siten ruumiillisten eroavuuksien toteutumisen läpi elämän (Martin 2008, 205). Erilaisuuden ylläpitäminen tyttöjen ja poikien välillä edellyttää monenlaisia esityksiä. Thorne (1993) puhuu lasten keskuudessa vallitsevasta rajatyöstä, jossa erottautumista tehdään pukeutumisen, leikkimieltyysten, tilan käytön keinoin sekä ruumiillisen käyttäytymisen että vastakkaista sukupuolta toiseuttamalla. Tässä tutkimuksessa lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sukupuolinen ruumiillisuus näkyi muun muassa erotteluina tyttöjen ja poikien tiloihin, ruumiillisten ominaisuuksien ja taitojen vertailuna, tyttöjen ja poikien välisinä takaa-ajotilanteina sekä tyttöjen ja poikien keskinäisissä leikeissä. Tilanteisesti ruumiillisuus saattoi sekä erotella tyttöjä ja poikia toisistaan että tuoda heitä yhteen. Seuraavaksi otan esille vain muutamia esimerkkejä lasten tavasta konstruoida tyttöyttä ja poikuutta ruumiillisuuden kautta.

Tilaan sijoittuvaa rajanvetoa

Lasten vapaissa tilanteissa tytöt ja pojat jakautuivat tilaan tai paikkaan pääosin sukupuolensa mukaan, mutta aika ajoin toimivat myös yhdessä. Rajanvetoa tyttöjen ja poikien tilaan tai alueeseen voi tulkita käytettävän tuottamaan ja uusintamaan eroa sukupuolten välille. Rajan olemassaolo tuotiin usein julki sanallisesti nimeämällä jokin tietty tai meneillään olevaan toimintaan liittyvä tila tai paikka joko tyttöjen tai poikien alueeksi. Tilan (näkyviä tai näkymättömiä) rajoja myös kontrolloitiin, etenkin jos ne olivat alttiina toisen sukupuolen ylityksille. Toisaalta juuri uhka rajan ylittymisestä teki rajan näkyväksi, kuten seuraavassa.

Maijulla ja Veeralla on ponileikki osaston lattialla. [...] Eero makaa puoliksi pöydän alla ja katsoo tyttöjen ponileikkiä, penkoo samalla ponilaatikkoa. Maiju tulee laatikolle ja ottaa yhden ponin. Eero katsoo ja palaa pöydän alle kokonaan. Liikuttelee omaa leluun ["motskariukko"] ja suuntautuu jälleen katsomaan tyttöjen leikkiä. Tytöt eivät ensin kiinnitä Eeroon mitään huomiota. Lopulta Veera vilkaisee Eeroa, Maiju huokaisee. Eero peruuttaa pöydän alle. Makaa mahallaan nojaten kyynärpäihinsä ja katsoo tyttöjen leikkiä. [...] Eero tulee pöydän alta ja tökkii ikään kuin vahingossa Veeraa lelullaan. Veera sanoo jotain vihaisesti ja tyrkkää Eeron kauemmas kädellään. Eero tökkää uudelleen ja Veera lyö nyrkillä Eeroa käsivarteen. Veera: "Mee muualle pudottelemaan sitä ukkoas! Mee sinne missä on poikien alue... tuo sininen alue." [osassa lattiaa on sininen väri]. Maiju: "Mee sinne... siellä on tilempaa." Tytöt käskivät Eeroa siirtymään ja Maiju alkaa lallatella "Eero ei osaa mennä..." Eero siirtyy pöydän alle ja katselee tyttöjen leikkiä. Eero haetaan muihin puuhiin. (H 0429)

Eero katselee Veeran ja Maijun leikkiä tehden pieniä eleitä ja aloitteita tyttöjen suuntaan, jotka tulkitsen Eeron todennäköiseksi kiinnostukseksi liittyä leikkiin mukaan. Aikansa pöydän alta katseltuaan Eero uskaltautuu kosketusetäisyydelle. Katse vaihtuu kosketukseen Eeron tökkäistessä Veeraa lelullaan. Veera torjuu Eeron lähentymisyriityksen sekä vastaamalla Eerolle vihaisesti että tönäisemällä Eeroa kauemmas ja lopulta lyömällä nyrkillä Eeroa käsivarteen. Samalla Veera osoittaa Eerolle paikan "poikien alue... tuo sininen alue", jossa tämän kuuluisi olla. Edellä olevan leikkikontekstin fyysiset rajat rakentuivat siten sukupuolisina ja niitä osoitettiin, ylläpidettiin ja puolustettiin sekä sanallisesti että fyysisesti.

Seuraavassa otteessa Eero sen sijaan itse toimii poikareviirin portin- ja ravartijana.

Ulkoilu. Mette ja Anni ovat siirtyneet pihalla olevaan laivaan, missä Iivarilla ja Nikolla on jotain meneillään. Tytöt asettuvat laivan reunukselle istumaan. Pihalla itseksensä käyskentelevä Eero tulee tyttöjen luokse molemmissa käsissään kivi ja sanoo: "Täällä ei kannata olla... laivassa on poikia." Mette: "Älä Eero viitti... onhan jokaisella oikeus leikkiä!" Anni: "Niin kaikilla on oikeus leikkiin!" Eero jatkaa matkaansa eteenpäin kivet käsissään. (H 0430)

Eero varoittaa tyttöjä laivassa olevista pojista. Tyttöjen vasta-argumentti Eeron huomautukselle, että heidän ei kannattaisi olla kyseisessä paikassa, on kuin suoraan varhaiskasvatuksenkin arvopohjaa määrittelevästä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta, jossa kaikille lapsille taataan samat oikeudet ja eritoten korostetaan lasten oikeutta leikkiin (YK 1998/2010, artikla 31). Eero luovuttaa ja jatkaa matkaansa.

Ruumiilliset ominaisuudet, taidot ja resurssit

Lasten ruumiilliset ominaisuudet, taidot ja resurssit merkityksellistyivät sukupuolenmukaisina ja sellaisina niitä myös esitettiin. Allison Jamesin (2000) mukaan lasten keskuudessa ruumiilliset stereotypiat, kuten tytöt ovat heikkoja ja pojat vahvoja, ovat vahvasti esillä. Mutta omaa ruumistaan ja käyttäytymistään on mahdollista työstää ja muokata myös stereotypian vastaiseksi. (James 2000, 34.)

Ulkona liukumäessä. Joku pojista ilmoittaa kovaan ääneen, että "tytöt eivät ole niin taitavia laskijoita kuin pojat". Maiju kertoo, että "se jännittää pysykö pystyssä vai kaa-tuuko" ja jatkaa sitten, että on varma siitä, että pysyy pystyssä. [laskevat seisovilleen mäen alas] (H 0213)

Tyttöjen määrittelemisen fyysiseltä suorituskyvyltään poikia taitamattomamiksi, heikommiksi tai hitaammiksi hälventää lasten - tyttöjen ja poikien - monella tavalla ruumiillista samanlaisuutta. Toki tyttö voi olla poikaa taitavampi, vahvempi, voimakkaampi tai nopeampi, mutta usein tapahtuu yllä kuvatun tilanteen tapaan, että taitavakin tyttö määritellään pelkästään sukupuolensa perusteella "ei niin taitavaksi". Paechter (2007, 68) raportoi Blaisen (2005) tutkimushavainnosta, jossa pojille oli vaikeata myöntää tyttö poikia paremmiksi silloinkin, kun siitä oli selvä näyttö. Poikien itsepintaisuutta pitää poikia tyttöjä parempina voi lukea myös seuraavasta havainnointiotteesta.

Veeralla ja Väinöllä on syntynyt leikissä kinaa, joka on muuttunut fyysiseksi taisteluksi. He istuvat lattialla kasvotusten ja työntävät toisiaan käsistä. [...] Veera saa työnnettyä Väinöä taaksepäin, jolloin Väinö ilmoittaa kovaan ääneen virnistäen: "Kyllä mä oon sua voimakkaampi työntämään!" Veera saa kuitenkin Väinön työnnettyä nurin. Nauravat ja alkavat puhua lässyttäen vauvamaaisella äänellä. (H 0312)

Huolimatta siitä, että Veera osoittautuu tässä tilanteessa Väinöä voimakkaammaksi työntäessään Väinöä ja saadessaan tämän kumoon, Väinö asettuu jämäkästi väittämään, että on Veeraa voimakkaampi. Virnistys vahvistaa Väinön

käsityksen, että poika loppujen lopuksi (aina) päihittää voimankäytössä tytön. Sukupuolinen ruumis toimi resurssina määrittelyssä.

Lasten oma kokemus saattoi siis muodostua kulttuuriselle stereotypialle vastakkaiseksi ja tyttö esiintyä poikaa voimakkaampana. Toisinaan sukupuolen mukaisesti ajateltuja stereotyyppisiä ruumiillisia eroavaisuuksia saatettiin käyttää hyväksi esimerkiksi pyrittäessä korostamaan omia ruumiillisia ominaisuuksia. Samalla vähäteltiin toisten ruumiillisia ominaisuuksia, etenkin niitä, jotka kulloisessakin tilanteessa nousivat merkittäviksi.

Eskareiden ryhmätila. Arttu on rakentamassa penkeistä liukumäkeä itse paperista askartelemalleen Kuperkeikka Heikille ja nostaa penkkiä kädellään ilmaan ilmoittaen samalla kovaan ääneen: "Mä en tunne ketään näin vahvaa!" Lassi kommentoi takaisin: "No kaikkihan on noin vahvoja! Kuka jaksaa nostaa jos SANTTU istuu siinä? Mä ja Tiitus jaksetaan ja Ninnikin jaksaa!" [Santtu oli ryhmässä väliaikaisesti työskentelevä aikuinen mies.] (H 0424)

Se, kenellä oli oikeus määritellä itsensä muita vanhemmaksi, voimakkaammaksi, isommaksi tai fyysisesti taitavammaksi ei ollut itsestään selvää. Edellisessä havainnointiotteessa Artun nostaessa penkkiä ja ilmoittaessa, että ei tiedä ketään yhtä vahvaa, Lassi kumoaa Artun sanoman huomauttamalla kenen tahansa pystyvän samaan: "No kaikkihan on noin vahvoja". Lassi tähdentää vielä sanomistaan heittämillä ajatuksellisen haasteen. Jos penkille lisätään painoa aikuisen miehen verran, edelleenkin Lassin mukaan hän itse, Tiitus ja myöskin Ninni jaksaisivat nostaa penkkiä. Sen lisäksi, että Ninnin asema tyttönä ja stereotyyppisen kategorisoinnin mukaisesti oletetusti heikompana, asemoi Arttua poikien keskinäisessä jaksamisen hierarkiassa uudelleen, Ninni tyttönä puolestaan asetetaan samalle viivalle poikien kanssa, ruumiillisesti vähintään yhtä vahvana ja jaksavana.

Sukupuolijako on liikkuva ja muuttuva suhde (Strandell 1993, 25). Sukupuoliesityksiä rajaa ratkaisevasti se, millaisia sukupuolikonstruktioita kyseisenä historiallisena hetkenä (Rossi 2002, 111) tai kulloisellakin sosiaalisella kentällä on mahdollista tuottaa. Lapset toivat monipuolisesti esiin sukupuoliryhmäänsä kuulumistaan ja osallistumistaan maskuliinisiin tai feminiinisiin käytäntöihin. Seuraavassa havainnointiesimerkissä Maiju ja Vertti leikkivät kahdestaan erillisessä tilassa. Paikalla ei samanaikaisesti ole muita lapsia. Maijun ja Vertin yhteisleikki rakentuu yhtäältä naiseuteen ja miehuuteen ja eritoten ruumiiseen kiinnittyville heteronormatiivisille sosiaalisille ja kulttuurisille käytännöille. Toisaalta leikistä välittyy myös sukupuolia yhdistävää samankaltaisuutta ja yhteisyyttä sekä myös hulvattomuutta, jolla stereotyyppistä jakoa feminiinisiin ja maskuliinisiin käytäntöihin rikotaan.

Vertti ja Maiju ovat saaneet luvan mennä pienten nukkariin leikkimään. Tilassa on muun muassa paikka kauppaleikille, nukkekoti sekä paljon erilaisia tavaroita monenlaisia leikkejä mahdollistamassa. Pienten sängyt on erotettu leikille varastusta tilasta verhoilla.

Vertti: "Tää haluais tehdä aamujumppaa, tää haluais jumpata". Vertti ottaa ison keltaisen jumppapallon ja hyppii/pomppii pallon päällä istuen ja antaen jaloillaan vauhtia.

Vertti: "Tää jumppaa."
 Maiju: "Älä satutua itseäsi. Tai se vahingossa satuttas."
 Vertti: "Ei satuta."
 Vertti jättää pallon ja menee leikki- ja sänkytilan toisistaan erottavan verhon taakse. Maiju ottaa pallon ja alkaa pomppia sillä äännellen samalla "pomp, pomp, pomp". Vertti asettuu lattialle makaamaan ja sanoo Maijulle "Tuu lähemmäs". Maiju pomppii Vertistä pois päin ja Vertti kipaisee perään. Maiju huomaa takaseinustalla meikit. Tilan takanurkkauksessa on oikeita, tyhjiä ihovoidepurkkeja, shampoopulloja yms.
 Maiju: "Tää ois tän koti, tääl on meikit."
 Maiju: "Täällä on meikit, se ei voi meikata."
 Vertti: "Siellä on huulirasvaa."
 Maiju: "Se kysys miksi sulla on noin paljon rasvoja."
 Vertti: "Eikä."
 Maiju: "Sut, sut, sut, tää laittais haisua." [ääntelee hajuveden suihkautusääntä ja suihkuttelee tuoksua]
 Vertti: "Haisunäädän haisua." [nyrpiää nenää]
 Maiju: "Nää meikais, sottaits ittensä, vaik tietäs ettei sais."
 Vertti: "Näil ei ois äitii ja isää."
 Maiju: "Hei leikitäänkö ulkonaki näitä?"
 Vertti: "Tää laittaa nukutusrasvaa." [taputtelee kasvojaan]
 Vertti: "Ekana ne nukkuu, sit ne herää, menee suihkuun, laittaa meikit ja menee töihin."
 Maiju: "Nää ois kovii puhuu puhelimee... päläpäläpäläpälä." [pitää kättään puhelimenä korvallaan]
 Maiju: "Iik, minun paitani on kutistunut!"
 Maiju: "Oi miten ihana, vielä tämä pussi päästä pois."
 Maiju: "Hei laitetaan vielä tätä. Hei katso... tämä on oikein samppanjaa... sekin jois vahingossa."
 Maiju: "Tätä rupeis tanssittaa." [pyörähtelee ympäri hoiperrellen]
 Vertti: "Tätä alkaa pyörittää päässä."
 Tanssahtelevat ja hoipertelevat ympäri tilaa, pyörivät ympyrää ja kaatuvat lattialle
 Maiju: "Kuorma-auto ajais näiden päälle."
 Nousevat pystyyn.
 Maiju: "Painaapas peppu." Pudottautuu lattialle istumaan.
 Molemmat nousevat seisomaan, kaatuvat jälleen lattialle, nousevat ylös ja kaatuvat uudelleen.
 Maiju muistaa "Hei meikit!"
 Juoksevat meikkinurkkaan, puhuvat purkeista ja kääntelevät niitä käsissään.
 Vertti: "Tää luulis, et tää on huulipunaa, vaik tää on kultaa... onko hienot huulet?"
 Maiju: "Tää laittais bensaa [huuliin], sit kirvelee."
 Lähtevät juoksemaan pitkin huonetta, kompastuvat "kiveen" ja kaatuvat ja "menevät litanaksi". Aikuinen tulee ilmoittamaan uloslähdöstä. Lähtevät juosten eteistä kohti. (H 0205)

Leikistä välittyvässä kuvassa Vertti ja Maiju esittävät puolivallattomia, melkein aikuisia tai itsenäisiä lapsia, jotka välillä hieman kirpeään ja liioittelevaan sävyyn erilaisia ruumiillisia tekniikoita (Mauss 1973), eleitä ja liikkeitä hyödyntäen imitoivat aikuisruumiillisuutta, etenkin naisruumiillisuutta. Kutistuneen paidan kauhistelua, puhelimeen erityisellä tavalla puhuminen sekä samppanja-hiprakassa hoipertelu välittävät leikistä naisruumiillisuuden tapoja ja tekniikoi-

ta: miten puhelinta pidetään korvalla, millaisia käden liikkeitä huulipunaa leivittämiseen huuliin edellyttää, miten, minne ja millaisin kädenliikkein hajuvettä laitetaan tai miten alkoholia juonut ihminen liikehtii. Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma erilaisten feminiinisten ja maskuliinisten ruumiintekniikoiden hallintana muuntuu yhteistä leikkiä eteenpäin vieväksi voimaksi.

Leikin alkua sävyttää tavanomaisten sukupuoliroolien mukainen jakautuminen poikamaisesti fyysiseen jumppaan ja tyttömäisesti hoivarooliin. Eroa sukupuolten välille tuotetaan kieltojen (ei satuta, ei voi meikata) sekä vastenmielisyyttä osoittavien eleiden (nenän nyrpistäminen) kautta. Leikin edetessä perinteinen sukupuolen mukainen roolijako alkaa rakoilla heteronormatiivisia käytäntöjä ylittävällä tekemisellä. Sukupuolirajojen rikkomisen ohella murretaan myös sukupolvirajaa humoristisella ryhtymisellä lapsilta kiellettyihin tai muuten lasten ulottumassa oleviin, mutta aikuisille sallittuihin ja arkipäiväisiinkin ruumiillisiin käytäntöihin.

Yhtenä olennaisena teimana episodissa ovat meikit, meikkaus ja erilaiset rasvapurkit, joiden välityksellä tapahtuu myös sukupuolijärjestyksen hienovaraista säätelyä: mikä on sallittua tytölle ja mikä pojalle ja miten sallitun raja ylitetään? Kun tytölle avautuu ikään kuin luonnollisena valintana mahdollisuus ottaa ”paljon rasvoja”, poika ei voi edes kysyä niiden määrää, joskin myöhemmin rajat ylittyvät ja hän voi taputella kasvoilleen ”nukutusrasvaa”. Sukupuolen välinen raja piirtyy esiin Maijun rajatessa Vertin meikkausmahdollisuuksia huomauttamalla, että ”se [Vertti] ei voi meikata”. Tässä Maiju tulee yhtäältä määritelleeksi sukupuolisopivan käyttäytymisen sekä toisaalta valvoneeksi sukupuolen oikein tekemistä. Meikkien sijaan Vertti tietää huulirasvan sukupuolineutraaliksi, maskuliinisuutta horjuttamattomaksi ja siten pojillekin sallituksi ehosteeksi. Paechterin (2007) mukaan lasten keskuudessa maskuliinisia ja feminiinisiä käytäntöjä hallitsevat vahvat säännöt siitä, mitä on sallittua pojille ja mikä tytöille. Paechter kirjoittaa erityisesti meikkien osoittavan feminiinisyttä jo aivan pienilläkin lapsilla. (Paechter 2007, 32, 70–71). Ja koska meikit ja kaunistautuminen sidotaan vahvasti feminiinisyteen, pojille meikkaaminen näyttäytyy helposti epämiehekkäänä ja siksi vastenmielisenä ja välteltävänä (King 2004, 33). Meikeillä sottaaminen eli niiden tarkoituksen vastainen käyttö sen sijaan osoittautui mahdolliseksi sekä tytöille että pojille.

Vaikka leikkimieltymykset voivat tuntua yksilöllisiltä, ne sekä syntyvät että ovat osa yhteisön sosiaalisia käytäntöjä ja sellaisina operoivat tiedostamattomasti (Skattebol 2006, 516). Maijun liikkuminen ja helpomman oloinen asemoituminen feminiinisyttä edustavaan tavara- ja meikkimaailmaan ja vastaavasti Vertin kieltäytyminen tästä vastaa myös Bourdieun huomiota habituksesta ja sen rakentumisesta. Ja vaikka Vertillä onkin, kuten leikin edetessä osoittautuu, kulttuurista ruumiillistunutta tietoa meikkaamiseen ja muihin feminiinisiin käytäntöihin liittyen, yksilön sisäistävä ajatus havainnoivasta katseesta, jolloin ei tiedä milloin voi olla kenenkin tarkkailun kohteena, saa kontrolloimaan omaa sukupuolen mukaista käyttäytymistään.

Takaa-ajot

Tyttöjen ja poikien väliset takaa-ajotilanteet, tai kuten jotkut lapsista itse sen nimesivät "jahtaamiset" tai "jahtausreissut", tuottivat osaltaan rajaa tyttöjen ja poikien välille. Tässä huomio kohdistuu tilanteisiin, jossa poika tai pojat ajavat takaa tyttöä tai tyttöjä tai toisinpäin. Takaa-ajossa fyysinen läheisyys ja etäisyys vuorottelevat. (Tilanteita, joissa pojat ajavat takaa toisiaan, on käsitelty jo edellä.) Havainnoissani ei ole yhtään merkintää tyttöjen välisestä takaa-ajosta. Seuraavassa otteessa Tiitus kertoo poikien säännöllisesti toteuttamasta tyttöihin kohdistuvasta "jahtausreissusta", johon liittyy kiusoittelua, mutta myös riski joutua aikuisten kurinpidollisten toimien kohteeksi. Tiitus on tietoinen, että kyseinen toiminta voidaan saattaa myös vanhempien tietoisuuteen, mistä voi seurata muutakin.

AK: "Minkälaisia asioita te teette?" Tiitus: "No esimerkiksi tota noi, kesällä me ollaan tota noi, joka kesä tehdään ainaski yks'... vannon, että tehdään yks' jahtausreissu... jahataan tyttöi, kinutaan kilpaa ja sillee... AK: "Jahtausreissu?" Tiitus: "Nii... mut sitä ehkä äiti sanoo, ettei saa jahata tota noi niiku, että sitte joutuu arestii ja vessaa siivoo esimerkiksi' opelle, että Tiitus jahtaa ja tytöt ei halua, mitä sille tehää... siitä mä en kyllä pidä." (Ha 0409)

Poikien tyttöihin kohdistama jahtaaminen voidaan tulkita sukupuolten väliseksi kiusoitteluksi. Nikon antama selitys tyttöjen jahtaamiselle oli hyvinkin käytännöllinen ja instrumentaalinen.

AK: "Minkälaisia leikkejä teillä on?"
 Niko: "No, joskus semmosia, semmosia kiusausleikkejä - mä liityn Tiituksen, Tiituksen reviiiriin joskus, niin me tehdään semmosii, että me kiusataan tyttöjä, joskus kiusataan tyttöjä joo."
 AK: "Sä liityt Tiituksen reviiiriin?"
 Niko: "Nii"
 AK: "Mitä se tarkoittaa?"
 Niko: "Et sä tiä... semmonen reviiiri tarkoittaa, että on semmonen joukkue mikä pitää yhtä ja yhtä, että... että ne sotiin vastaan toisiaan."
 AK: "Niin te liitytte yhteen?"
 Niko: "Niin... Tiitus ettii mulle kiiltäviä kiviä... niin niillä me voidaan liityä toistensa reviiiriin... mä oon nytte Tiituksen lego-joukkueessa, ku mä oon keränny legoja tarpeeks..." [...]
 AK: "...mitä sä sanoit, että kiusaatte sitten ja jahtaatte ja...?"
 Niko: "Nii, me jahataan tyttöjä, kun me ollaan saatu ne, jos ne alkaa huutaa opelle, nii me kaadetaan ne maahan ja livistetään pois."
 AK: "No mitäs sitten tapahtuu?"
 Niko: "No yritetään sitten tähyillä vierellemme, että missä on ope ja missä on toiset... nii me mennään karkuu opee enimmäkseen."
 AK: "No miks te lähette jahtaamaan tyttöjä?"
 Niko: "Siks' ku mä... me luullaan, että... koska me jotenkin tietetään... tiedetään, että me saadaan joskus joku juoksunopeus siitä, että... kato ihan niiku jalkiksessa munhan pitää juosta kovaa, nii mehän juostaan tyttöjä... opeakin karkuun, kun ollaan kaadettu tytöt... nii siks me halutaan kaataa niitä."
 (Ha 0418)

Niko esittää jahtaamisen tarkoituksiksi oman fyysisen resurssin eli juoksunopeuden lisäämisen ja kovaa juoksemisen harjoittamisen, jota tarvitaan muun muassa jalkapallossa. Niko kertoo poikien juoksevan ensin tyttöjen perässä ja saatuaan tytöt kiinni he kaatavat nämä maahan. Tästä seuraa, että tytöt saattavat huutaa opelle, jolloin poikien täytyy puolestaan juosta opea karkuun. Toisin sanoen Nikon mukaan takaa-ajo hyödyttää hänen juoksunopeuttaan kahdella tavalla: ensin poikien juostessa tyttöjä kiinni takaa-ajajina ja sitten juostessa vuorostaan opea karkuun takaa-ajettuna. ”Kuten jalkapallossakin”, Niko toteaa. Sen sijaan, että poikien tyttöihin kohdistama kiusausleikki tapahtuisi itse kiusaamisen takia ja perustuisi pelkkään huviin, Niko näkee kiusaamisen ja jahtaamisen siitä itsellensä saatavan hyödyn, fyysisen pääoman tuottamisen ja karttumisen kautta, jota hän edelleen hyödyntää jalkapallossa. ”Kiusausleikki” onkin siis Nikon oman fyysisen kunnon ylläpitämistä ja osa hänen ruumistyötään (bodywork). Tiituksen reviiiriin liittymistä puolestaan voi tarkastella myös poikien ruumiillisen pääoman muuntumisena sosiaaliseen muotoon. Sen lisäksi, että tyttöjä kiusaamalla ja jahtaamalla kerrytettiin juoksunopeutta, samalla oli mahdollista ”päästä piireihin” eli osalliseksi legojengiin; näin myös eri reviiirit saatiin liittää yhteen.

Myös tytöt kiusoittelivat poikia provosoiden takaa-ajotilanteita käyntiin. Ja vaikka todellisuudessa tytöt saattoivat jahdata poikia, se kaava, että pojat jahtaavat ja tytöt ovat jahdattavia, tuntuu uusiutuvan sukupolvelta toiselle. Moni tyttö todennäköisesti pärjäisi myös takaa-ajajana. Esimerkiksi Ulla Kososen (1998, 170) tutkimus naisten koulumuistoista kertoo perinteistä aktiiviset pojat ja passiiviset tytöt -tarinaa naisten muistellessa olleensa yleensä jahdattavia. Tilanteet saattoivat kuitenkin olla miellyttäviä, varsinkin jos jahtaaja oli ihastuksen kohde. Kyse on siis myös siitä, että tytöt suostuvat takaa-ajettavaksi ja ovat mukana juonessa. Seuraavassa Silja kertoo tyttöjen saavan takaa-ajotilanteen käyntiin esimerkiksi ottamalla jonkin poikien tavaran.

Silja kertoo, että etenkin alapihalla on hyviä piiloja, joihin voi mennä silloin, kun pojat alkavat jahdata heitä: ”...siellä on hyviä piiloja, ku pojat jahtaa, ni sitte me piiloudutaan sinne.”

AK: ”Ai jaa, ketkä jahtaa, ketkä pojat?”

Silja: ”Tiitus, Iivari, Arttu, Lassi... Aaro.”

AK: ”Mitäs sitte jos ne saa kiinni?”

Silja: ”No sitte me vaan ollaan niinku silleen ku ei huomattaskaa, että ne puristelee ja vetää jalasta ja ollaan vaan muka silleen, että ei huomata niin sit ne ei jaksa kato silleen paljoa härnätä siinä, ku me ei tehä mitään...”

AK: ”Joo. Mistä lähtee semmonen jahtaus liikkeelle?”

Silja: ”Jos vaikka ei huomaa, että joku Tiitus... semmonen lapio, mikä oli Tiituk-sella nii on maassa ja ei tiedä, että se on Tiituksen, ni sit ne rupee jahtamaan.” (Ha 0415)

Yhtä lailla kuin poikien kommenteista, myös Siljan sanomisen perusteella tyttöjen tarkoitusperiksi on tulkittavissa jännityksen hakeminen, ”vaaran” kokeminen ja pelastautuminen takaa-ajajilta piiloutumalla. Siljan kertoman perusteella tytöt voivat olla aktiivisesti mukana käynnistämässä takaa-ajoa, mutta takaa-

ajon edetessä tilanne muuttuu ja tytöt asettuvat ikään kuin aktiiviseen passiivisen asemaan piiloutumalla tai, kun pojat saavat heidät kiinni, olemalla niin kuin eivät huomaisikaan poikia. Oletuksena on, että pojat kyllästyvät ja jättävät tytöt rauhaan. Siljan kommenttia on helppo tulkita kaavamaisen stereotypian pohjalta: pojat nähdään aktiivisina ja tytöt passiivisina. Aapola & Kangas (1994, 23) kirjoittavat, että myös tekemättä jättäminen voidaan tulkita toimintatavaksi, joka voi näyttää ja kuulostaa passiiviselta, mutta voi silti olla tarkoituksella valittu toimintatapa. Siten tyttöjen valinta "olla tekemättä mitään" jäädessään takaa-ajossa kiinni ehdottaa toisenkinlaista tulkintaa: se on tyttöjen "selviytymiskeino", joka voidaan tulkita tyttöjen yhdeksi ruumiillisen toimijuuden muodoksi.

Takaa-ajotilanteista oli havaittavissa myös tyttöjen ja poikien väliseksi tykkäämiseksi tulkittavia elementtejä. Perässä juoksemisen, kiinni ottamisen, kutittelun ja tykkäämisen sanallistamisen taustalla oli vastakkaiseen sukupuoleen suuntautuva positiivinen huomio. Seuraavassa takaa-ajo episodissa tytöt ja pojat tuntuivat olevan mukana yhteisessä juonessa, joskin juonen sisällä erilleen takaa-ajajiksi ja takaa-ajettavaksi jakautuneina.

Ninni, Silja ja Lassi juoksevat etupihalla. Lassi juoksee Ninnin perässä ja saatuaan kiinni tarrautuu tähän kutitellen samalla. Ottavat toisiaan käsistä kiinni, pyörittävät toisiaan ja kaatuvat maahan, Lassi Ninnin päälle.

Iivari juoksee paikalle ja nyt yhdessä Lassin kanssa alkavat jahdata Ninniä juosten tämän perässä. Iivari huutaa: "pussaa, pussaa, pussaa!" Juoksevat pitkin pihaa, kiertävät varaston ja palaavat takaisin etupihalle. Lassi on Ninnin kimpussa.

Aaro ja Silja tulevat myös paikalle. Iivari kaataa Aaron maahan ja kiipeää maassa kyyryssä olevan Aaron päälle istumaan. Iivari nousee ja lähtee ajamaan Ninniä takaa hokien samalla "pussaa, pussaa, pussaa..." Ninni juoksee karkuun ja väistelee kosketusyrityksiä.

Silja, joka on seurannut tapahtumia sivusta ollen kuitenkin tilanteen tasalla, sanoo Iivarille: "Iivari, pussaa sitten vaikka mua." Iivari jatkaa juoksuaan Ninnin perässä. Ninni sanoo: "Ollaan valokuvaajaa... turkinpippuria!"

Iivari kääntyy juoksemaan kauempana pihalla seisovaa Arttua kohti huutaen samalla: "Artuuuu... pussaamaan!"

Lassi, Aaro, Ninni ja Silja alkavat valokuvaajaa. Iivari palaa Artun mukanaan takaisin. Iivari: "Ninni anna suukko Artulle! Hei pussaa kaikkia päiväkodin poikia paitsi mua!"

Kuin sanattomasta sopimuksesta Iivari ja Lassi lähtevät taas juoksemaan Ninnin perässä pitkin pihaa. Iivari: "Jahataan Ninniä! Pussaa, pussaa, pussaa!" Saavat loppulta Ninnin kiinni. Molemmat pojat ovat Ninnin kimpussa. Silja käskee irrottamaan. Ninni irrottautuu otteesta ja istuu keinuhevosen päälle. Iivari ja Aaro alkavat taistella keskenään ja samalla Iivari-Ninni: "Ninni sun poikaystäväs asuu Mustikkakatu viidessä ja sen nimi on Arttu."

Iivari, Lassi ja Aaro vetävät Ninnin maahan keinuhevosen selästä. Iivari: "Sun poikaystäväs on tuolla... Arttu!"

Ninni: "Eikun Teemu alkaa T:llä!" [päiväkodin ulkopuolinen]

Pojat katoavat johonkin, Ninni istuu keinuhevosen päälle sitomaan kengännauhaansa.

Silja: "Ninni ollaanko kahestaan?" Ninni vastaa jotain Lassista [en kuule].

Ninni: "Miksi kaikki pojat seuraa mua?"

Silja: "Varmaan siks, että ne on ihastunu suhun." [...]

Alapihalla. Ninni istuu alapihalla olevassa puuautossa. Iivari tulee juosten paikalle ja koskettaa Ninniä takaapäin "Säikähditpäs!" Ninni nousee autosta ja lähtee nau-raen juoksemaan pitkin alapihaa Iivari perässään. Iivari: "Nyt se sun poikaystävä on tuolla!" Juoksevat kierroksen alapihalla ja Iivari hokee samalla poikaystävästä jotain. Tulevat takaisin autolle. Arttu tulee myös. [...]

Arttu, joka on istunut puuautossa, nousee auton päälle seisomaan ja huutaa: "Iiva-riii, Iivarii!" Iivari rakastaa Ninniä!"

Iivari: "Arttu rakastaa!" Iivari ja Ninni tulevat auton luo ja alkavat työntää toisiaan käsistä kyyryasennossa.

Arttu: "Iivarilla näkyy pylly!"

Iivari vetää housujaan ylemmäs ja sanoo: "Niin nii ehkä! Arttu nyt pussaat Nin-niä!"

Mette ja Anni saapuvat paikalle.

Ninni: "Iivari mee pussaa Mettee ja Annii." Iivari: "Mee sä!"

Ninni: "Ne on tyttöjä... ne kuuluu sulle!"

Iivari: "Meillä on päiväkodissa enemmän poikia kuin tyttöjä." [...]

Ninni näyttää Iivarille keskisormea ja Iivari varoittaa, että jos vielä kerran näyttää niin sitten tulee tupenrapinat ja heti perään Iivari sanoo Ninnille: "Mä rakastan sua aina, kun nään kaupungilla, kun tuut päiväkotiin... ihan missä vaan!"

Ninni pitää keskisormea pystyssä takin hihan sisällä, niin että Iivari ei näe sitä ja heiluttaa hihaa Iivariin päin. Ninni lähtee kävelemään yläpihalle päin ja Iivari istuu autossa huutaen Ninnin perään: "Voitko olla? Hei voitko?" Ninni: "En tiää... en... ehkä."

Tutkija: "Mitä voitko olla?"

Ninni-tutkija: "No sen kaa."

Iivari: "Voitko olla? Hää, likka kattoo tonne koko ajan Arttua... pus, pus, pus!"

Ninni: "Ite Siljaa!"

Iivari: "Sun poikakavereita on Arttu, Aaro, Tiitus..." (H 0423)

Keskeisenä teemana edellä kuvatussa takaa-ajo episodissa esiintyy tykkäämi-nen, jota sekä sanallistetaan että osoitetaan fyysisesti perässä ja karkuun juok-semalla, erilaisilla fyysisillä kontakteilla ja kosketuksilla, läheisyyden ja etäi-syyden vuorotteluna. Lapsiryhmän aikuinen kertoi lasten välisen ihastumisen olevan tuttu jokakeväinen ilmiö, etenkin eskareiden joukossa. Vastaavanlaiset takaa-ajotilanteet eivät ole harvinaisia muutoinkaan päiväkotikontekstissa. Myös YLE (27.2.2013) uutisoi kevään saavan romanssit roihuamaan varsinkin esikoululaisten keskuudessa jopa siinä määrin, että pussaamista ja halaamista on jouduttu rajoittamaan hygieniasyistä. Barrie Thornen (1993, 71) mukaan su-kupuolisen merkityksen sisältävä takaa-ajon muoto on tuttua kaikenikäisille. Sukupuolinen kiinnostus voi pussaamisen uhkan lisäksi kohdistua myös mui-hin ruumiinosiin sekä sisältää kosketusta ja kosketuksen välttelyä ja väistelyä. Thorne on nimennyt takaa-ajot "chase-and-kiss" tapahtumiksi ("ajaa takaa ja suukottaa"). Thornen mukaan etenkin nuorimpien ikäryhmässä tytöt ovat niitä, jotka uhkaavat pussata poikia ja tavallisesti tällä uhkauksella saavat aikaan ta-kaa-ajotilanteen. Erotuksena Thornen havaintoon, edellä olevassa otteessa poi-ka yllyttää pussaamiseen ja lisäksi tunnustaa ihastumisensa ja lopulta myös rakkautensa tyttöä kohtaan. Tosin, kuten episodista käy ilmi, pussaamisuhka on merkityksellisempi kuin itse pussaaminen. Episodista on luettavissa myös heteronormatiivisia oletuksia siitä, kuka voi pussata ja ketä.

6.5 Yhteenveto

Lasten keskinäisissä suhteissa ruumis merkityksellistyi hierarkkisten asemien osoittamisen lisäksi välineenä ehdottaa, osallistua ja ylläpitää vuorovaikutusta. Lasten ruumiilliset resurssit tulivat esille yhtäältä ruumiiseen itseensä liittyvinä ominaisuuksina, kuten ruumiin koko, pituus, paino, vahvuus ja voima, nopeus sekä rohkeus ruumiinsa käyttöön. Ruumiilliset resurssit tulivat esille myös kulttuurisina ruumiillistuneina taitoina ja tietoina, kuten tietyn tekniikan hallitsemisena. Kolmanneksi ruumiilliset resurssit tulivat esille institutionaalisena osaamisena, erityisenä päiväkodin kentällä arvostettuina ruumiillisina taitoina ja kuuliaisena ruumiin tapaisuutena. Erilaiset ruumiilliset taidot olivat hyödynnettävissä lasten keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa ja asioiden tekemisenä yhdessä toisten lasten kanssa (sosiaalinen pääoma). Ruumiillisina resursseina tilanteisesti merkityksellistyvät ruumiilliset ominaisuudet ja osaamiset toimivat päiväkodin sosiaalisella kentällä ikään kuin valuuttana, jolla on sekä vaihtoehtä käyttöarvoa. Lapset tekivät myös sukupuolen mukaisia rajanvetoja tyttöjen ja poikien välille, esimerkiksi sukupuolen mukaisista vaatteista ja tavaroista sekä asemoitumisesta päiväkodin sosiaaliseen ja fyysiseen tilaan. Monet lasten tekemät rajanvedot tyttöjen ja poikien ruumiillisten ominaisuuksien ja taitojen sekä niissä havaittavien yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien välille voi tulkita lasten ruumistyöksi (body work).

7 LASTEN OMAT TULKINNAT

Ruumiillisuudella on keskeinen merkitys lapsen muodostaessa käsitystä itsestään. Käsitykset muokkautuvat usein varsin arkisissa konteksteissa ja suhteissa. Päiväkodissa kulttuuriset käsitykset ja ideat normaalista lapsen ruumiista, ruumiin koosta, muodosta, pituudesta ja painosta tai tietyssä ikä- ja kehitysvaiheessa hallittavista ruumiillisista taidoista asettavat normikategorioita, joita vasten yksittäistä lasta verrataan. Nämä käsitykset ja ideat konkretisoituvat ja tulevat näkyviksi myös lapsille itselleen heidän jokapäiväisissä suhteissaan sekä erilaisten virallisten ja epävirallisten instituutioiden välittämänä. Päiväkoti-elämän ohella lasten aikaisempi elämänhistoria tapahtumineen sekä elämää ympäröivä sosiokulttuurisuus tarjoavat välineitä muodostaa käsitystä niin lapsena olosta kuin lapsuusajan ruumiista ja ruumiillisuudesta. Niin ikään terveyteen liittyvät seikat ovat yhteydessä siihen, miten lapset kokevat ruumiinsa (esim. Fingerson 2009, 224). Tässä luvussa huomio kohdistuu siihen, mitä lasten luonnehdinnat itsestään lapsena kertovat heidän ruumiillisuudestaan. Millaisia merkityksiä lapset liittävät ruumiillisuuteen? Lisäksi tarkastelen, millaisia merkityksiä lapset liittävät ruumiissa tapahtuviin sekä biologisiin että myös sosiaalisella ja kulttuurisella välittyneisiin muutoksiin. Edelleen jatkan tarkastelua merkityksiin, joita lapset liittävät terveyteen, epäterveyteen ja kipeänä olemiseen. Luku perustuu ensisijaisesti lasten kanssa käymiini keskusteluihin ja haastatteluihin sekä piirrosaineistoon.

7.1 Ruumiillisuus lasten itsemäärittelyissä

Kuten jo aiemmin on tullut esille, ruumiillisuuden kielellistäminen on vaikeaa. Käytän tässä yhteydessä termiä itsemäärittely (ks. Lallukka 2003) tarkastellen lasten näkemyksiä lapsena olemisen ruumiillisuudesta. Haastatteluissa pyysin lapsia kuvaamaan itseään lapsena. Tarkoituksenani oli saada selville, mitä lasten kuvaukset itsestään kertovat heidän ruumiillisuudestaan. Millaista ruumiillista olemista, ruumiillista toimijuutta tai ruumiin toimijuutta lasten

esittämistä luonnehdinnoista on luettavissa ja suhteessa mihin niitä ilmaistaan? Jamesin (1993, 101) mukaan lasten havainnot omasta ja toistensa ruumiillisuudesta muodostavat perustan heidän ymmärrykselleen lapsuuden identiteetistä ja ihmisyydestä. Oinaan (2001, 28) mukaan tarkastelemalla lasten omia määrittelmiä suhteessa yleisiin lapsuus- ja ruumiillisuusdiskursseihin voidaan eritellä ihanteiden, normien ja kokemuksen risteyspaikkoja. Suvi Ronkaisen (1999) puolestaan kirjoittaa, että toimimalla ja tiettyjä asioita tekemällä opitaan ja otetaan haltuun kulttuurin symbolisia merkityksiä. Näin myös ruumiillisen toimijan minuus tulee kulttuurisen symbolisaation määrittelemäksi ja merkitsemäksi. Ruumis on tarttumapinta, johon merkitykset piirtyvät. (Ronkainen 1999, 56.) Vaikka lapsille haastattelussa avoimena esittämäni kysymys ”minkälaisia lapsia te omasta mielestä olette?” jätti vastaamismahdollisuudet laveaksi, lasten antamat kuvaukset asettuivat keskenään varsin lähelle toisiaan. Lasten kuvauksissa itsestään oli luettavissa niin ruumiin tapaisuutta ja toimijuutta kuin arjen tilanteissa muotoutuvia ruumiillisia tunteja. Aloitan tarkastelun kivan ja leikkisän ruumiillisen olemisen tavasta, jonka jälkeen huomio kohdistuu tavallisen ja siisfin, coolisti käyttäytyvän ruumiillisen olemisen tapaan ja edelleen harmittavan ja häiritsevän ruumiin tapaan.

7.1.1 ”Kiva” ja ”leikkisä”

Haastattelussa esittämäni kysymykseen siitä, millaisia lapsia lapset omasta mielestään olivat, monet heistä vastasivat eri tavoin leikkiin viittaavilla määreillä. Monet lapsista luonnehtivat itseään lapsena leikin ja leikillisyyden kautta, kuten ”Oon sellanen kiva ja leikkisä”; ”Olen kiva ja leikkisä”; ”Tykkään leikkiä”. Terminä leikkiminen viittaa tekemiseen ja toiminnan muotoon, leikkisä puolestaan adjektiivina viittaa hauskuuteen ja mentaliteettiin. Monet lapsista kuvailivat itseään leikkiin liittyen myös kivana ja hauskana. Lasten luonnehdinnat itsestään leikkivinä, leikkisinä tai leikistä tykkävinä viittaavat oletukseen, jonka mukaan kuuliija tietää, mistä he puhuvat, mistä leikillisyydessä ja leikissä on kyse (ks. myös Harker 2005, 48).

Leikillä on monia ulottuvuuksia, joista yksi on ruumiillisuus. Millaista ruumiillisuutta leikillisyydestä ja erilaisiin leikkeihin ryhtymisestä on löydettävissä? Leikkiä voi tarkastella lasten ruumiillistuneena käytäntönä. Leikin esityksellisyys ja se, että leikkii olevansa jotain, edellyttävät sekä ruumiillisia tekniikoita ja ruumiillista resursseja että ruumiillistunutta kulttuurista tietoa toteuttaa leikkiä. Leikkisyys ja kivuus viittaavat myös sosiaalisuuteen ja siten yhdessä leikkimiseen. Muun muassa Harker (2005, 54, 57) painottaa leikin ruumiillista luonnetta huomauttamalla, että kaikki leikkimisen esitykset ovat ruumiillisia. Leikkimiseen sisältyy vaihtelevassa määrin näkemistä, ääniä, tuoksuja, kosketusta ja makua. Leikissä ruumis voi toimia välineenä esittää melkein mitä vain roolia, eläintä, ääntä jne. Leikissä hassu naureskelu, hassujen puhuminen, lattialla ja pöytien alla peräjälkeen konttaaminen kuului asiaan (esim. Tpk I). Leikissä mahdollistuu ruumiillisesti myös jotain sellaista, mikä muutoin olisi kiellettyä tai mitä pidettäisiin normin rikkomisena, kuten pöydälle kiipeäminen. Leikki ja leikillisyydet kertovat aktiivisen ja toimeliaan ruumiillisen olemisen

tavasta, johon liittyy myös liikkuvuutta ja liikkeessä oloa, kuten ”Mä kaatuilen skeittilaudalla”; ”Tykkään rakentaa legoilla ja leikkii”.

Monissa tutkimuksissa on tullut vastaan huomio, jonka mukaan lasten odotetaan olevan aktiivisia ja osallistuvia jokapäiväisessä elämässään (esim. Alasuutari 2010, 170–173; Christensen 2000, 39; Puroila 2002, 90). Yhtenä lasten aktiivisuuden perusmuotona pidetään leikkiä. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 20) leikkiminen nimetään lapselle ominaisena ja luontevana tapana toimia. Leikkiä pidetään myös terveen ja huolettoman lapsuuden takaajana, eräänlaisena lapsen aktiivisuuden perusmuotona. Lasten monet aktiviteetit ja toiminnot onkin helposti käsitetty leikiksi. (Strandell 1995, 9, 14.) Ylipäättään leikin ja lapsuuden välinen yhteys nähdään niin itsestään selvänä, että on nimetysti olemassa jotain sellaista kuin lastenleikki (Harker 2005, 2). Päiväkodissa lapsen osallisuus leikkiin on asiankuuluvaa, normatiivista ja järjestystä ylläpitävää (Lappalainen 2007, 78).

Päiväkotilapsena olemista yhtäältä määrittävänä toimintana leikki toimii ikään kuin normina. Se tuottaa aktiivisen ja toimeliaan ruumiillisen olemisen tapaa. Toisaalta normiksi ajatellun toiminnan ja olemisen tavan puuttuminen kiinnitti huomion, kuten joidenkin lasten suusta kuulemani lausahdukset ”ei oo mittään tekemistä” tai yksittäisen lapsen toimettomalta näyttävä oleilu tai kuljeskelu. Vastakkainasetteluun perustuvassa analyysissä aktiivinen ja toimelias näyttäytyy kuuluvan ja näkyvän toiminnan kautta positiivisena verrattuna passiiviseen tekemättömyyteen (ks. myös Gordon 2001, 103). Passiivisuus ja tekemättömyys ovat tiloja, jotka tulee korjata aktiivoimalla lapsia esimerkiksi ehdotamalla tekemistä. Aktiivinen ja toimelias mukautuu päiväkodin sosiaaliseen tilaan osaksi ”leikkivää” lapsijoukkoa.

Silja ja Leeni ovat saaneet pelaamansa pelin päätökseen ja menevät päiväkodin aikuisen luo. Silja haluaa aikuista. Aikuinen ehdottaa, että tytöt ottaisivat muumilaivan ja menisivät 5-vuotiaiden ryhmätilaan leikkimään. (H 0308)

Kulttuuriset ja institutionaaliset lapsuutta koskevat käsitykset jäsenyivät osaksi lasten luonnehdintoja lapsena olosta. Lasten itsemääritykset kertoivat myös päiväkodin sosiaalisella kentällä tapahtuvasta olemisesta ja toiminnasta. Leikkisä ja kiltti aktiivinen toimeliasuus toimi osoituksena kuuliaisesta lapsiruumiillisuuden tuottamisesta. Toisaalta aineistostani löytyy erään kuusivuotiaan tytön kommentti, jossa hän toteaa päiväkodin aikuisten ajattelevan, että ”eskarit ei enää leiki”. Tätä väitettään hän perusteli sillä, että esikoululaisten tilassa ei voinut leikkiä tiettyjä leikkejä, koska sieltä puuttuivat esimerkiksi kotileikkitarvikkeet, jotka oli sijoitettu nuorempien lasten puolelle. Ja jos kaikki leikkiminen on ruumiillista, kuten Christopher Harker (2005, 54) on todennut, niin ajatus siitä, kenelle minkälainen leikki mahdollistetaan, rajaa myös ruumiillisuuden toteutumista.

7.1.2 "Tavallinen" vai "siisti"

Muutammat pojat toivat itseään esille "siisteinä", toisinaan humoristisestikin ajatuksella irrotellen. Semanttisesti sanan siisti lähisyronyymeja ovat puhdas, kel-po, nuhteeton, hyvä ja hieno sekä arkisemmin sikasiisti (ks. Nurmi 2004). Ehkä osuvampi kuvaus poikien siisti määritelmälle löytynee kuitenkin englanninkielestä suomalaiseseen arkikielenkäyttöön lainatusta ja juurtuneesta ilmaisusta cool. Siisti tai cool voisi siten tässä yhteydessä kääntyä kuvaamaan kaveria, joka painottaa reipasta meininkiä, mutta pysyy kommelluksissaan viileähermoisena ja pitää päänsä kylmänä. Siisti oli kaveri, joka ei ottanut asioita turhan vakavasti ja joka uskalsi käyttää ruumiistaan vapaammin. Siistille oli ominaista tietty villitys ja äänekkyyys, kuten "...jahataan tyttöjä, sitte ollaan majoissa ja tehään metkuja ja sitte vaklataan joitakii, kaikkee älyttömyyksiä, joudutaan puhutteluihin...". Toimintansa kautta siisti erottui ryhmästä. Monessa kohtaa painotus oli sanalla "älyttömyys" eli järjettömyys tai tavattomuus, joka tuli esille myös ulkonäköön liittyvässä kommentissa: "me näytetään älyttömiltä [...] sellasilta, että jos Aarosta kattoo, nii se tietysti kaivaa nenää hahhahhah... älyttömää." Siistin ruumiillisen olemisen ja toiminnan tapaa kuvattiin myös seuraavasti "häslään koko ajan, "törmäilen" ja "kaatuilen". Siisti saatoi myös riehaantua, jolloin ruumiillisen olemisen tapaa kuvaava kumouksellisuus kohtasi käyttäytymiseen liittyvät ikäspesifit odotukset, kuten huomautukset siitä, millaista käyttäytymistä esimerkiksi kuusivuotiaalta voidaan edellyttää. Siistille oli ominaista vallaton käyttäytyminen, villi irrottelu ja liioittelu, jolla koeteltiin, vastustettiin ja joskus myös ylitettiin institutionaalisen sopivaisuuden ja sosiaalisen järjestyksen rajoja. Tuottiko siististi, mutta käyttäytymiseltään sivilisoitumattomasti toimiminen mahdollisesti lisäarvoa poikien keskinäisissä suhteissa ja hierarkkisessa asemoitumisessa? Vaikka aineistoni perusteella siistiys tuli esille juuri poikien mainitsemana ja näyttäisi siten olevan joillekin pojille ominaisempi tapa tuoda ruumiillisuuttaan esille, myös tytöt saattoivat olla cool. Esimerkiksi vetelehtivä ruumiillinen olemus.

Vastinparina siistille tai coolille ruumiillisen olemisen tavalle lasten puheessa esiintyi maininta tavallisesta lapsesta. Adjektiivina tavallinen saa seuraavanlaisia lähimerkityksiä: usein esiintyvä, yleinen, totunnainen, tavanomainen ja normaali (ks. Nurmi 2004). Arkiajattelussa tavallinen lapsi voisi siis viitata keneen tahansa lapseen. Siinä missä siisti erottui ruumiillisen olemisensa kautta massasta, tavallinen lapsi sulautui lapsiryhmään osaksi massaa.

Lasten kanssa käymissäni haastatteluissa pyysin lapsia kuvaamaan millaisen he ajattelivat tavallisen lapsen olevan. Lapset kuvasivat tavallista lasta eet-tis-esteettisillä ja kuuliaisen ruumiin tulkinnoilla, hyvätapaisena, aikuisten ohjeita, sääntöjä ja rajoituksia noudattavana. Tavallinen lapsi kuvattiin sellaisena, joka ei kiusaa tai aiheuta fyysistä harmia toisille. Tavallinen lapsi ottaa toiset huomioon, on nätti, kiva, kiltti ja rauhallinen sekä kohtuullisuuteen pyrkivä ja "...jonka ei aina pidä saada kaikkee itellensä ja sillee". Tavallinen lapsi on "hyvä", "aina leikkii toisten kanssa", "tottelee aikuisia" ja "on tämmönen ihan tavallinen". Tavallista lasta kuvattiin termillä kiltti sekä yhdistelmällä,

kuten kiltti ja viisas, kiltti ja rauhallinen sekä myös ulkonäöllisesti nättinä. (Hyvän ja kauniin yhdistelmä, ks. Synnot 1993, 74–75).

Toisinaan tavallisen lapsi kuvattiin tylsänä ja passiivisena, mitään tekevämmänään ”semmonen mikä ei paljoa tee mitään”. Osa lapsista kategorisoi itsensä tavalliseksi lapseksi, osa taas enemmän ei-tavallisena ”tavallinen lapsi on sellanen, joka ei hirveesti tee kummelluksia... me ollaan taas sellasii vähä villei kyllä...”. Tavallinen lapsi saattoi kuitenkin tilanteisesti toimia lievästi tai ”vähän” tavallisena, toimintaansa välillä ja vähän muuttellen. Siten tavallinen lapsi saattoi olla sellainen ”joka välillä kiusaa, välillä murjottaa ja välillä vähän nautuu ja välillä on vähän kiltti”. Lasten antamien kuvausten perusteella tavallisen lapsen määritelmästä muodostuu eräänlaisen päiväkotilapsen prototyyppi, käsitys siitä, mikä on lapselle ja lapsen ruumiin laadulle ja toimijuudelle tyypillistä päiväkodissa. Mette: ”No sellanen, että se ei tappele eikä lyö eikä potki eikä vedä vaatteista, vaan on kiltti ja viisas.” (Ha 0523) Tavallinen lapsi on päiväkodin normilapsi. Tavallinen lapsi on päiväkodin järjestyksen sisäistänyt ja siihen mukautunut kunnon päiväkotilainen, joka erottaa oikean ja väärän, hyvän ja pahan tiedostaen ja halliten sosiaalisti moraalisen ruumiillisen käyttäytymisen. Kuuliainen ja hallittu ruumiillisuus yhdistyvät viisauteen, rauhallisuuteen ja järkevyyteen. Tavallinen lapsi tietää, että tietyn tyyppinen käyttäytyminen, taidot ja kyvyt ovat haluttuja ja saavuttamisen arvoisia, kun taas tietyt kannattaa jättää pois. Tavallinen lapsi on normien määrittelemää. Monet lapsista kuvasivatkin tavallista lasta kieltojen kautta viitaten konkreettisiin ruumiillisiin tekoihin ja fyysiseen kontaktiin, kuten mitä voi ja mitä ei voi tehdä ”ei tee paljoa mitään”, ”ei tappele, eikä lyö eikä potki eikä vedä vaatteista...”. Tavallista lasta kuvaava ”...vaan on kiltti ja viisas” puhuikin jo huomattavasti abstraktimpaa kieltä ja konkreettiseen ruumiillisen olemisen ja toiminnan tapaan käännettynä on vähemmän ohjeellinen. Lasten määritelmät tavallisesta lapsesta vastaavat paljolti Maarit Alasuutarin (2010, 170) havaintoja varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa esille tullutta päiväkotilapsuutta ja oletusta tavallisesta lapsesta.

7.1.3 Harmittava ja häiritsevä

Tiitus: ”Mua välillä harmittaa...”

AK: ”Mikä sua harmittaa?”

Tiitus: ”No toisinaan se ku mä oon päikkärin kookkain lapsi...”

AK: ”Mikä sua siinä harmittaa?”

Tiitus: ”Pisin ja voimakkain... toisinaan mä satutan toisia tai sillei iha ite en huomaa tai sillei ja sitte taas mieliala valtaa jonkun ja sitä ajattelee, voi tehdä sitte ku ne on isoja asioita semmonen ja sillei taas joutuu liemeen... mä oon monta kertaa jo joutunu tänne arestii...”

AK: ”Minkälaista se aresti on?”

Tiitus: ”No esimerkiks joutuu...esimerkiks, että ei pääse enää sinä päivänä... esimerkiks, että tota noin ni sinä ulkoiluhetkenä ei enää pääse ulos, joutuu sillä koko ajan vaan kököttämään tuolilla istumassa... esimerkiks sellaisia, että yhe... ääh... kyllä pienenä mun elämä oli vieläkin onnettomampaa...”

AK: ”Mikä siitä teki silloin onnettomampaa?”

- Tiitus: "Asta. Vihas mua" [kuiskaa]
 AK: "Asta?"
 Tiitus: "Nii, sä et tunnekkaa sitä...ja sitten mä... se vihas mua pienenä... puri, löi ja sillei... vihas... ja nytkii sano iha kertoo tunnusti sen, että se vihas mua."
 AK: "Kertoko se syytä siihen?"
 Tiitus: "Se oli se miks se puri ja sillee... se vihas mua. Ja sitte isona mää vihasin taas sitä tai siis raiVOSTUIN, KUN SE HAJOTTI MUN..." [en saa selvää] [...]
 Tutkija: "Vielä, kun sä kerroit tuosta, että sä vahingossa satutat, niin millä tavalla sä olet sitten vahingossa satuttanut?"
 Tiitus: "No ko esimerkiks, että ilman, että toinen huomaa, mää huomaan ja sitten toisen varpaan päälle... mä oon hirveen painava, mä oon päiväkodin painavin lapsi ja sitten tulee tota noi open kanssa moitteita nii sitte voi tuntuu aika hankalalta kyllä..."
 AK: "Oleko sä sanonut siitä opelle, että sua harmittaa?"
 Tiitus: "En ikinä... mä en tunnusta mitään, mitä mä tahon salata... en koskaan, en ikinä." (Ha 0904)

Edellä olevassa haastatteluotteessa Tiitus tuo esille harmitustaan. Tiituksen kookkuus, pituus, voimakkuus ja painavuus verrattuna lapsiryhmän toisiin lapsiin näyttäytyi hänelle itselleen harmittavana kokemuksena ruumiistaan ja väärin erottautumisena. Lisäksi toisia "huomaamattaan" satuttaessaan Tiitus tuntui joutuvan myös selkeämmin kontrollin kohteeksi ja eristetyksi arestiin. Arestissa tai liemessä olemiseen kurinpidollisena toimenä liittyi pois sulkeminen ja ruumiillisen toimijuuden passivoiminen, eristäminen ulkoiluhetkestä sisätiloihin "kököttämään". Arestissa oleminen ruumiillistui istuma-asentona "kököttämisenä". Ruumiinasentona tuolilla kököttäminen määrittää ryhtiä tai ryhdittömyyttä. Arestissa istuminen viittaa paikallaan olemiseen, liikkumisen rajoittumiseen, toimijuuden marginalisoitumiseen sekä käytettävissä olevan tilan (symbolisen) vähäisyyteen. Arestissa istumista voidaan ajatella myös ruumiillisena rangaisuutena, jossa suoran fyysisen rangaistuksen sijaan ruumis asettuu välineeksi tai välikappaleeksi riistämällä siltä vapaus toimintaan ja siten pyrkimyksenä vaikuttaa rikkomuksen tekijän ajatuksiin, tahdonvoimaan ja toimintataipumuksiin. (Foucault 1980, 18, 26.) Vertautumalla ja positioimalla itsensä kookkaimpana suhteessa toisiin päiväkodin lapsiin sekä kookkuutta määrittävinä pisimpänä, painavimpana ja vahvimpana päiväkotilapsena Tiitus samalla sekä asemoi itsensä määritelmään normilapsesta että ylläpitää ja tuottaa mielikuvaa "normaalin" lapsen koosta, muodosta ja käytöksestä. Oman ruumiinsa toimijuudesta juontuvan harmin rinnalla Tiitus puntaroi hänelle muiden (ruumiillisen)toiminnan kautta aiheutunutta häiriötä, vihaksi nimeämäänsä harmia.

Haastattelussa Tiitus mainitsee, ettei halua tunnustaa opettajalle salaisuuksiaan, kuten harmitusta. Tiituksen mielestä nämä asiat ovat sellaisia, joita aikuisille ei kerrota. Tämä voi selittyä sillä, että lasten keskinäinen tai lasten ja aikuisten välinen sosiaalinen tila saattaa olla sellainen, ettei ole "hyväksyttävää" kertoa tämän kaltaisista asioista. Toisaalta myös se tulee oikealla tavalla kuulluksi ja ymmärretyksi saattaa aiheuttaa epäröintiä. Salaaminen ja kertomatta jättäminen voi viitata siihen, ettei luoteta aikuisten ottavan todesta tai heidän ajatellaan mitätöivän lasten murheita. Toimijuutta toteuttavana tekona tunnust-

taminen viittaa normin tai moraalin vastaisen teon ja/tai ajatuksen (totuuden) myöntämiseen, kun taas salaamiseen liittyy niiden kieltäminen ja piilottelu. Näkeekö Tiitus opettajan norminvartijana ja itsensä normin rikkojana? Onko harmittaminen sellainen tunne, joka (poikien) täytyy salata, jota ei kuulu tuntea tai ainakaan myöntää tunnetta? Kuuluuko lapsuuden olla harmitonta tai ainakin lasten elää niin kuin lapsuus oli harmitonta aikaa? Kertomatta jättämisestä voi myös muodostua sosiaalinen normi, joka estää leimautumisen kantelijaksi. Tällöin kysymykseen tulevat kulttuuriset, ennen kaikkea maskuliiniset normit ja niiden asettuminen tunnekokemuksia rajaaviksi tai salliviksi.

Käsitys ruumiin tietynlaisuudesta vahvistuu lasten keskinäisissä vertailuissa. Poikia koskevassa tutkimuksessa kohtaa usein ajatuksen toiminnan ja vuorovaikutuksen maskuliinisten ominaisuuksien ja aktiviteettien keskeisyydestä (esim. Danby & Baker 1998). Tällöin fyysisen ruumiin kookkuus, voimakkuus ja painavuus näyttäytyvät myönteisinä ruumiillisina resursseina poikien toimijuudelle ja keskinäiselle asemoitumiselle. Tämä tuli esille myös edellisessä luvussa. Prendergast ja Forrest (1998, 161) ovat havainneet tutkimuksessaan fyysinen koon ja ”kovuuden” toimivan sekä poikajoukon keskuudessa että eri poikaryhmien välisissä suhteissa metaforana ylemmyydelle ja alemmuudelle. Isoilla pojilla dominanssi tuli ikään kuin automaattisesti heidän kokonsa mukana.

Harmillisen ruumiin kokemuksesta huolimatta Tiitus oli etenkin poikien keskuudessa suosittu kaveri ja ”Tiituksen legojengiin”⁴⁸ haluttiin kuulua. Monet pojista nimesivät Tiituksen yhdeksi parhaimmista kaveristaan, muun muassa siksi, koska hän keksii parhaimmat leikit. Tiitus oli myös se, jolta usein kysyttiin leikkiin mukaan pääsyä. Isokokoisena Tiituksen ruumiin valta muuntui helposti sosiaalisen vallan muodoksi, mikä tuli esille muun muassa siinä, että hänen puoleensa käännyttiin, hänen nimeensä tai hänen ”jengiin” kuulumiseensa vedottiin mahdollisessa ristiriita- ja ongelmatilanteessa. Tiitukselle usein kerrottiin toisten väärin tekemisestä.

Tiitus, Vertti ja Eero seisovat osastolla päätyikkunan edessä ennen välipalaa.

Eero: ”Vertti tönäs mua.”

Eero: ”Tiitus, Vertti tönäs mua.”

Vertti: ”Se oli vahinko, se oli vahinko, ei vahingosta kannata suuttua... se oli vahinko.” (H 0523)

Toisinaan toiset lapset olivat hyvinkin herkkiä kommentoimaan Tiituksen toimintaa ”Tiitus tönäs mua”, ja joskus jopa keksimään aiheita, joita kommentoida

⁴⁸ Monet pojista mainitsivat kuuluvansa Tiituksen legojengiin, jossa tehdään muun muassa legoista aluksia ja kerätään legoja Tiitukselle. Eero ja Väinö kertoivat itsensä lisäksi jengiin kuuluvan ainakin Lassi, Aaro ja Niko. Tiitus päätti, keitä jengiin otettiin mukaan. Nikon kertoman mukaan hän oli päässyt legojengiin, kun oli kerännyt Tiitukselle tarpeeksi legoja. Legojengin fyysinen sijainti paikantui päiväkodin alakerran ison legoja sisältävän pahvilaatikon luo, jonka Tiitus Nikon kertoman mukaan oli saanut omakseen, koska sen kansi oli hukkunut, tai ainakin Tiitus oli kirjoittanut siihen, että Tiituksen lego-joukkue. Toisinaan pojat eivät tuntuneet haluavan kovin paljoa jengistä kertoa. (Ha 0418 ja 0529)

ääneen aikuisten kuullen ”Tiitus yritti purra mua varpaaseen”. Tavallisesti nämä eivät johtaneet jatkotoimenpiteisiin, mutta kertoivat toisten lasten löytämistä keinoista käyttäen valtaa suhteessa Tiitukseen, joka usein joutui pyytämään anteeksi myös aiheetta tai kuten hän itse kertoi, että ei huomaa tullessa satuttaneeksi toista.

Eskarit lopettelevat esikoulutehtävää. Omat penaalit viedään aikuisten pöydälle ja samalla omaan tehtäväpaperiin liimataan teippireunus ja se rei’itetään ja kansioidaan. Aikuisten pöydän äärelle syntyy ruuhkaa lasten siirtyessä yhtä aikaa rei’ittämään. Emma: ”Tiitus tönäs mua.” Tiitus: ”Ai tönäsin vain... en varmaan.” Tiitus-Emma: ”Anteeksi, jos tönäsin.” (H 0409)

Päiväkodin aikuisille Tiituksen positio näyttäytyi toisinaan myös ”isona poikana”, jonka oletettiin toimivan mallina ja antavan oikeanlaista esimerkkiä toisille lapsille käyttäytymisellään ja ruumiillisella esiintymisellään. Moraalinen vetoaminen Tiituksen ”parempaan luontoon” (esim Simpson 2000, 67) näyttää käyttäytymisellään hyviä esimerkkejä.

Lapset istuvat penkeillä aamupiirissä ja esittelevät omia lelujaan, joita ovat tuoneet päiväkotiin mukanaan oman leluun päivänä. Yllättäen Tiitus hypähtää penkiltä lattialle polvilleen ja tarttuu opettajaa jalasta. Aaro ja Iivari tekevät samoin. Pojat ovat lattialla kontallaan pyllyt pystyssä ja pitävät opettajaa jalasta kiinni. Opettaja – Aaro ja Iivari: Olettekos te apinoita, kun matkittte. Pojat nousevat takaisin penkille. Opettaja käskää Tiituksen ylös ja miettimään esimerkinsä hyvää ja huonoa voimaa. Toiset lapset lähtevät aamupalalle. Tiitus jää istumaan. Opettaja huomauttaa vielä, että Tiituksen esimerkki tarttuu sellaisiin kuin Lassi ja Aaro, ja Tiitus voisikin tästä syystä näyttää näille hyviä esimerkkejä. (H 0325)

Tiituksen oletetaan tietävän ja osaavan käyttäytyä sekä esittää ruumistaan itseään halliten. Edellä olevassa otteessa Tiituksen toimintaa normalisetaan vetoamalla hyvään esimerkkiin ja muistuttamalla hänen antamastaan mallista ryhmässä. Tiituksella oletetaan olevan tietoa hyvästä ja huonosta esimerkistä ja edellytyksiä myös toimia hyvänä käyttäytymisesimerkkinä. Tässä yhdistyy näkemys ruumiin koon sekä sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen yhteydestä: mitä isompi, sitä parempi ja sosiaalisempi (esim. James 2000; Simpson 2000, 69).

Harmittavaan ruumiiseen liitetyt tuntemukset olivat toisaalta sidoksissa laajempiin kulttuurisiin malleihin, päiväkodin arjessa toteutuviin sosiaalisiin prosesseihin sekä siihen, miten asioista puhutaan, miten niitä arvotetaan ja nimitetään. Esimerkiksi seuraavassa aineisto-otteessa ihon pinta, nuha ja nenän tukkoisuus muodostuvat harmin aiheuttajiksi.

Silja esittelee tutkijalle sormiaan ja sanoo: ”Mulla on aina sormet rikki... kato.” Näyttää käsiään, joiden rystysissä on kuivaa ihoa (ihottumaa).

AK: ”Mikä sulla on niissä?”

Silja: ”No, mä aina raavin, kun kutittaa.”

AK: ”Oletko sä laittanut siihen mitään?”

Silja: ”No en, kun mulla on semmonen iho, että kutittaa aina.”

AK: ”Mistä kutittaa?”

Silja: ”Joka paikasta.”

Silja kokoaa välillä pöydällä olevaa palapeliä.

Silja: ”Auts’, kun on nenä tukossa. Arvaas, mä tyhjennän nenän imurilla.”

- AK: "Mistä sä oot nenän tukkoseks saanut?"
 Iina: "Se on ollut jotain kuukauden ja kaks päivää silleen, on ollut jo ainaski kuukauden." Silja jatkaa palapeliä ja hankaa sormilla silmiään.
 Silja: "Vieläkin unihiekkaa silmissä, vaikka aamulla pesin naaman."
 Palapelin tekoa.
 Silja: "Lopu nuha! Onko sulla nuhaa? Onneksi tällainen kuukausia kestävä nuhanenä ei ole sulla." (H 0130)

Silja esittelee tutkijalle ruumiillisia tuntemuksia, jotka tulkitseen hänelle kiusallisina ja piinallisina ja siten harmittavina. Harmittavuuden aiheuttajiksi Silja paikantaa ja nimeää seuraavaa: sormet on rikki, iho kutiaa, nenä tukossa ja unihiekkaa silmissä. Viittausala rajautuu konkreettisiin ruumiin osiin, kuten sormiin, ihoon, nenään, silmiin ja naamaan sekä toisaalta näiden synnyttämiin tapahtumiin ja tekoihin, kuten esimerkiksi kutinaan, raavintaan ja pesuun. Silja määrittelee ja samalla rajaa 'harmittavan ruumiin' kokemustaan (aina rikkinäiset sormet) ihonsa ominaisuuden (aina kutiava) sekä oman toimintansa (mä aina raavin) kautta.

Siljalla, kuten muutamalla muullakin lapsella oli erilaisia allergioita. Esimerkiksi Silja kertoo syövänsä syrtekiä (Zyrtek) ja glarityniä (Clarityn) allergiaan sekä "sellasta kutinaruiskulääkettä, se maistu salmiakille, se oli ihanaa." Silja kertoo olevansa allerginen siitepölylle, joka aiheuttaa "kutinaa ja sitten minä en saa hengitettyä ja turpoo silmät, mä en nää eteen", sekä monille ruoka-aineille, kuten porkkanalle, päärynälle, kalalle, banaanille, persikalle, mansikalle. Monilla muillakin lapsilla oli ruoka-aineallergioita, jotka tuntuivat hankalilta etenkin heille itselleen. Toisaalta toisella oleva ruoka-aineallergia saatettiin omalle kohdalle ajatella suotavana, varsinkin jos sen avulla olisi välttynyt syömästä itselle epämieluisaa ruokaa.

Lasten kuvauksissa itsestään lapsena heijastuvat ne merkitykset ja puhe-tavat, joita lasten arkiympäristö tuottaa. Harmittavana ruumis näyttäytyi tilanteisesti, aikaan ja paikkaan liittyen normaalista poikkeavana. Ruumiillisuus ja ruumiilliset tuntemukset asettuvat epäedulliseen asemaan suhteessa päiväkodin toisiin lapsiin sekä sen normatiiviseen kontekstiin sekä suhteessa laajempaan lapsuutta koskevaan ideaaliin. Toisinaan harmittavana ruumis ikään kuin itsessään asettui toimijan paikalle. Yksittäisen lapsen osalta ja kokemuksessa fyysinen ruumis, joka ei asetu sosiokulttuuriseen "normaalin" kategoriaan, voi näyttäytyä harmittavana. Koska kulttuuriset aate- ja arvokategoriat ovat yhteisiä, poikkeavan kategoria nostaa esille kokemusta määrittävät kulttuuriset ja sosiaaliset konventiot. Siten poikkeava on aina jonkin luokittamisen ja järjestämisen sivutuote, ei siitä irrallinen tai siihen kuulumaton. Poikkeava nostaa esille kulttuurin normaalina pidettyjä luokituksia. (Douglas 2000, 90; Puuronen 2004, 293–295.) Normi ja ideaali hahmottuvat poikkeavuuden kautta myös tiettyyn paikkaan tai tilanteeseen sopivana tai sopimattomana käytöksenä.

Oman ruumiin harmittavuuden ohella toisten lasten ruumiillisuus saattoi näyttäytyä häiritsevänä ja muodostua häiritseväksi. Esimerkiksi tiettyyn tilanteeseen epäsopeva käyttäytyminen tai ruumiillinen asemoituminen tulkittiin tahallisenä loukkauksena omaa intimitteettiä, yksityisyyttä tai yhdessä muodostettua reviiiriä kohtaan, ruumiillisten rajojen ylittämisenä tai yhdessä sovittu-

jen/päiväkodin sääntöjen rikkomisena tai rikkomuksen rajalla liikkumisena. Tällaisia olivat muun muassa toisten lasten taholta tahalliseksi tulkittu lepo- tai ruokarauhan rikkominen, fyysinen satuttaminen, kuten potkiminen, toisia kohti yskiminen, tunkeutuminen ja asettuminen fyysisesti toisten leikkiin tai toiminnan piiriin tai niiden häiritseminen, toisen (luvaton) kosketeleminen ja kiinni pitäminen tai liian pitkään katsominen, lasten sanoilla ”töllääminen”.

Kaiken kaikkiaan lasten itsemääritelmien pohjalta syntyneessä kuvassa lapsena olemisesta päiväkodissa kuvastui tietynlainen kyseiseen päiväkotikontekstiin sopiva *päiväkotilapsen habitus*. Päiväkotilapsen habitus kertoo käynnissä olevasta prosessista, jossa päiväkodin institutionaalinen järjestys menee ruumiillisen sisään ja ruumiillinen yksilö vuorostaan menee instituution sisään. Päiväkoti-instituutio materialisoituu habitukseksi, käyttäytymistapumuksiksi, päiväkotiin sopivaksi lapsitapaisuudeksi. (ks. myös Jokinen 2005, 50.) *Lapsitapaisuus* ruumiillistui päiväkodin (sosiaaliselle) kentälle ja käytäntöihin sopivien tekojen tekemisenä. Siten kuuliaisesta lapsiruumiillisuuden ohella lapsitapaisuus toimi myös *resurssina* toimia päiväkodin kentällä. Päiväkotilasten sosiaalinen tai kollektiivinen ruumis tuottaa, ylläpitää ja uusintaa tietynlaista päiväkotilapselle ominaista habituaalista tapaa tehdä asioita ja olla ruumiillaan. Lasten itsemääritelmät heijastavat valtaosin niitä oletuksia, joita päiväkodin institutionaalinen järjestys lapsesta tuottaa (esim. Alasuutari 2010).

7.2 Muuttuvan ruumiin tulkintoja

Ruumis ei ole staattinen, vaan erilaisten biologisten prosessien (kuten sairaus, kasvaminen, vanheneminen) välityksellä jatkuvasti muuttuva (esim. Fingerson 2009, 217). Lapsuusiän ruumiillisuudessa huomio kiinnittyy sen dynaamiseen ja muuttuvaan luonteeseen. Lasten ruumiit on tavallisesti käsitteellistetty jatkuvassa muutoksen ja kasvun prosessissa olevina. Vaikka kaikki (lasten ja aikuisten) ruumiit voidaan nähdä aina jossain määrin keskeneräisinä (‘unfinished’; Shilling 2003, 11) ja siten edellyttävän jatkuvaa kunnossapitoa ja kohennusta, niin lasten ruumiit on kuvailtu matkallaan syntymästä aikuisuuteen muita keskeneräisempinä. (Lupton 2012, 2.) Tässä alaluvussa huomio kiinnittyy siihen, miten ruumiissa tapahtuvat muutokset merkityksellistyvät lapsilla, millaisia merkityksiä muutoksiin liitetään ja millaiset muutokset saavat lapsilta huomiota. Lisäksi luvussa tarkastellaan sitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia ja millaista tietoa lapsilla on ruumiin ja terveyden ja hyvinvoinnin (hyvä olo) välisestä suhteesta. Voidaanko puhua lasten ruumistyöstä (body work)?

7.2.1 Ruumiillisten muutosten paikkoja

lällä merkityt muutokset

Mette: Arvaa mitä mä saan seuraavan viikon tiistaina korviin? [hymyilee leveästi]
AK: Mitä?

- Mette: Reiät korviin
 AK: Jännittääkö yhtään?
 Mette: Ei
 AK: Onko kenelläkään sun kaverilla?
 Mette: Ninnillä... Ninni sano, että seitsemän vuotiaat vaan saa, mut se on oman perheen sääntö, äiti määrää millon saa... (Ha 0325)

Haastattelussa Mette kertoi saavansa seuraavalla viikolla reiät korviin. Meten päiväkotikavereista reiät oli Ninnillä, joka hieman aiemmin oli täyttänyt seitsemän vuotta. Meten kertoman perusteella Ninni teki eroa nuorempiinsa sitomalla reiät juuri seitsemän vuoden ikään. Mette, joka oli saamassa reiät kuusi-vuotiaana, kumosi Ninnin lausuman ikäsäännön perhesäännöllä, jossa lopullinen päätäntävalta korvien rei'ittämisestä oli äidillä. Terhi-Anna Wilskan (2001, 61) mukaan erilaisilla tavara- ja elämysmarkkinoiden kulutustapahtumilla luodaan materiaalisia virstanpylväitä matkalla lapsuudesta aikuisuuteen. Ruumiillinen olemus osoittaa yksilön sosiaalisen aseman. Myös sen muuttuminen osoitetaan sekä ruumiin pysyvillä merkeillä että koristelulla. (Hockey & James 1993, 75.)

Kulttuuriin kuuluvia teemoja ilmaistaan usein rituaaleilla, joissa manipuloidaan ruumista. Rituaaleissa ilmaistaan myös sosiaalisten suhteiden rakennetta. (Douglas 2000, 199.) Esimerkiksi reikien saaminen korviin oli päiväkotilapsilla yhteydessä sekä ikään että perhe- ja kulttuurinormatiivisiin oletuksiin ja sääntöihin. Ikäisyys kutoutui yhteen ruumiissa tapahtuvien muutosten kanssa niin vertikaalisesti kuin horisontaalisesti. Lasten keskinäisessä sosiaalisessa järjestyksessä ruumiillista järjestystä muokkasi yhtäältä ruumiissa tapahtuvien muutosten yksilöllisyys, toisaalta taasen niiden samankaltaisuus ja oletettu yhtiäikäisyys.

Suu ja hampaat

Yhtenä konkreettisena muutoksen paikkana 5-7-vuotiaiden lasten ruumiissa oli suu ja etenkin suussa olevien maitohampaiden vaihtuminen pysyviin hampaisiin. Lasten muuttuvan ruumiin tunteja voi siis tulkita hampaita koskevan puheen ja keskustelujen pohjalta.

Emma ja Silja istuvat pöydän ääressä. Emma: "Mulla lähti aamulla hammas." Avaa suunsa ja näyttää tyhjää paikkaa alahampaan kohdalla. Samalla Emma esittelee alahammasrivistöön jo puhjenneet uudet rautahampaat. Emma: "Multa on lähtenyt jo viisi hammasta... se vaan lähti itseksensä... en huomannut... se heilu ja sitten se lähti." Silja: "Multa on lähtenyt jotain kuusi hammasta." (H 0307)

Edellä olevassa esimerkissä Emma kertoo Siljalle aamulla lähteneestä hampaastaan. Emma havainnollistaa asiaa avaamalla suunsa, jolloin alahammasrivistä paljastuu tyhjä kohta. Samalla suun avauksella Emma näyttää jo aiemmin lähteneiden maitohampaiden tilalle kasvaneet pysyvät hampaat. Myös Silja tuo vertailuun häneltä lähteneiden hampaiden määrän. Edellä olevan esimerkin kaltaiset puheet olivat varsin tavallisia etenkin niiden lasten keskuudessa, joilla oli hampaiden vaihtumiseen liittyvää kokemusta ja tietoa. Sanottua vahvistet-

tiin avaamalla suu mahdollisimman avonaiseksi ja osoittamalla puheena oleva kohta suussa.

Maiju tulee tutkijan luokse iloisesti astellen, avaa suunsa ja ilmoittaa sitten Maiju: "Mulla näkyy rautahammas ja toinenkin." Näyttää alahampaitaan venyttämällä sormillaan alahuulta ja työntää leukaa eteenpäin, jatkaa: "Se on aika arka vielä" (Tpk II)

On maanantai-iltapäivä. Välipalan aika. Lassi tulee luokseni salaperäinen ilme kasvoilla. Kertoo, että etualahammas liikkuu, alkoi heilua lauantaina. Avaa suunsa ja liikuttaa heiluvaa hammasta sormellaan. Jatkaa sitten matkaansa ylpeästi astellen kohti välipalapöytää. (Tpk I)

Noin viikon kuluttua Lassi tulee jälleen luokseni samalla asialla. Kävelee kohti suu ammollaan ja osoittaa etusormellaan alahampaitaan. Kertoo, että yksi on jo lähtenyt pois ja toinen heiluu. Näyttää heiluvaa hammastaan. (Tpk I)

Fyysiseltä kooltaan Lassi oli pienikokoinen. Sen sijaan, että Lassi olisi päässyt pätemään fyysisellä kooltaan, hän esitteli muita isommaksi kasvamiseen liittyviä fyysisen ruumiin merkkejä. Heiluva hammas, irronneen maitohampaan jättämä tyhjä kohta hammasrivistössä, uuden hampaan kasvaminen tilalle ja näihin liittyvä tunnot ja aistimukset olivat sekä konkreettisia virstanpylväitä että symbolisia isommaksi kasvamisen merkkejä, joita esiteltiin ja vertailtiin ja joista kilpailtiin lukumäärän tarkkuudella. Jamesin (1993, 120) mukaan tietyt ruumiilliset muutokset kuten maitohampaiden vaihtuminen ovat lapsille itselleen tervetulleita merkkejä heidän kasvamisestaan.

AK: "Onko teillä lähteny kaikki hampaat tai heiluuko, onko yhtään lähdössä?"

Arttu: "Ei tietenkään oo kaikkia muuta ku kaks."

Iivari: "Multa on lähteny [laskee] kuus... hähähää tai on mulla kaheksakii."

Arttu: "Ei toss ooo ku sä oisit jo yheksä."

Iivari: "Kyllä mulla kuule kaheksa on... näätkö yy, kaa, koo, nee, vii, kuu, sei, kasi ja ysi ja kymppi" [suu ammollaan näyttää sormilla hampaitaan ja laskee samalla]

Arttu: "Mul on vaa yks, kaks."

Iivari: "Yks, kaks... hähää... kolme, neljä, viis, kuus, seittemä, kaheksa, yheksä, kymmene." (Ha 0527)

Edellä olevassa esimerkissä Arttu ja Iivari vertaavat lähteneiden hampaidensa lukumäärää. Arttu kertoo häneltä lähteneen kaksi hammasta. Kun Iivari ilmoittaa häneltä lähteneen kahdeksan hammasta, Arttu kumoaa Iivarin väitteen tokaistemalla "ei toss oo" ja huomauttamalla, että Iivarin pitäisi olla "jo yheksä". Arttu kommentti "ei toss oo" osoittaa tiettyä hammasta, joka tulisi olla vasta yhdeksänvuotiaana. Kommentti viittaa normiin, jossa maitohampaiden lähteminen ja uusien pysyvien hampaiden kasvaminen on sidottu ikään. Maitohampaiden lähteminen, kuten muutkin fyysisen ruumiin kasvuun ja kypsymiseen liittyvät merkit ja muutokset, voi siten tulla ajoissa, myöhässä tai ajallaan suhteessa ikään. Myös seuraavassa otteessa Konstan kommentti Vertille "sitä paitsi mulla on täällä jo rautahampaita" viittaa ikäisyyteen. Etenkin sana "jo" on olennainen. Se ilmaisee jonkin asian aikaisemmuutta johonkin tiettyyn vertailukohtaan nähden. Konstan rautahampaat, joilla hän tarkoittanee poskihampai-

taan, ovat tästä tulkittuna puhjenneet ajoissa keskivertoon nähden. Uusien pysyvien hampaiden tuleminen viestittää laajemminkin itsen muutoksesta.

Vertti ja Konsta ovat menossa pukemaan. Pojat tulevat vessasta toisiaan töniä. Konsta: "... sitä paitsi mulla on täällä jo rautahampaita..." Osoittaa samalla sormellaan poskeaan takahampaiden kohdalta. (H 0408)

Joillakin lapsilla oli kokemusta myös omatoimisesta hampaan irrottamisesta. Seuraavassa Mette ja Silja kertovat, kuinka he olivat saaneet heiluvan hampaan irrotetuksi. Apuna irrottamisessa on käytetty sekä haarukkaa että omia sormia.

Mette esittelee hammasrivistössä olevaa tyhjää aukkoa ja kertoo: "Eka se rupes heiluu... ja sit mä menin kotona sen kaa vessaan [kesken spaghetin syönnin]. Ekana yritin haarukalla, mutta ei lähteny. Sitten mä vetäsin sen sormilla ja se lähti ja menin näyttämään sen äitille." (Ha 0325)

Siljalla on hammas lähtenyt. Haastattelussa Siljan kieli eksyy kokeilemaan tyhjää kohtaa hammasrivistössä. Silja kertoo irrottaneensa hampaan itse: "Se heilu koko ajan silleen, että se meni ihan näin, niin sinne alle meni ruokaa...[...] nii sitte mä käänsin sen silleen ihan väärinpäin siihen, nii sitte kuulu kauhee ruksahus, nii se irtos, niin mää huusin, että apua mikä täällä on... mun kädessä, ku mä vaan ajattelin, että se ei kuitenkaan irto, niin sit mä apua irtos... (Ha 0415)

Hammaslääketieteen myötä kehittyneet käytännöt käsittävät koko joukon toimintoja, tapahtumia ja fyysisiä tiloja. Hampaisiin liitetty tieto ei viittaa vain siihen, mitä on sanottu suusta hampaineen, vaan se koskee myös käytettyjä instrumentteja ja niiden edellyttämiä tekniikoita (Nettleton 1991) kuten harjat ja tahnat, sekä tilat, kuten wc-tilat tai hammaslääkärin tilat. Monilla lapsista oli kokemusta näistä kaikista.

Veera ja Maiju katsovat vuorotellen toistensa suuhun. Kysyn mitä he tekevät ja tytöt kertovat katsovansa takarautahampaita. Näyttävät hampaita myös tutkijalle. Maiju kertoo, että äiti aikoo varata hänelle tänään aikaa hammaslääkärille. Veera puolestaan kertoo, että kerran hammaslääkärissä olleessaan, hän ei suostunut avaamaan suutaan. Maiju kertoo, että hammaslääkäri on määrännyt hänelle kitkerän ja pahanmakuista ksylitolihammastahnaa, koska hänen hampaansa tykkäävät ksylitolista ja hän voi käyttää vain sitä. Myös Veera kertoo käyttämästään hammastahnasta, joka ei ole kitkerää. (Tpk II)

Otteessa Veera ja Maiju tutkivat toistensa hampaita. Puhe kääntyy tyttöjen hammaslääkärissä käynteihin. Veera kertoo, että ei suostunut avaamaan suutaan hammaslääkärille. Maijulle taas oli määrätty pahanmakuista hammastahnaa, josta kuitenkin hänen hampaansa tykkäsivät. Kun Maijun kertomassa hänen hampaansa asettuvat "tykkääjän" (toimijan) paikalle, Veeran kieltäytymisen suun avaamisesta kertoo hänen omasta toimijuudestaan.

Suulla, ruumiin pinnan ja sisäpuolen välisellä rajalla ja eritoten suussa olevilla hampailla oli päiväkotilapsille keskeinen merkitys. Suu osoittautui keskeiseksi ruumiissa tapahtuvien muutosten paikaksi muun muassa maitohampaiden vaihtuessa pysyviin rautahampaisiin. Suuhun paikantui myös muita kokemuksia. Suu on aukko, joka ei ole täysin ruumiin sisäpuolella, mutta ei ulkopuolellakaan. Suu jakaa ihon ominaisuuden siinä, että se toimii rajana, si-

säänmenon ja ulostulon kohtana (Blackman 2008, 89). Nettleton (1988) kirjoittaa siitä, miten suu tuli erotetuksi muusta ruumiista ja sitä alettiin pitää itsenäisenä kokonaisuutena. Myös suuta koskeva tieto erotettiin muusta ruumiista koskevasta tiedosta. (Nettleton 1988, 158.) Suuhun liitettyjen kulttuuristen merkitysten kirjo on laaja. Suu on sekä mielihyvän paikka että hallinnan kohde muun muassa ruokailuissa ja syömisessä, äänen tuotossa ja käytössä, tavassa puhua ja käyttää sanoja. Suuhun liittyvää tutkimusta on kuitenkin vielä suhteellisen vähän (lukuun ottamatta (hammas)lääketieteellistä tutkimusta).

Samaan ikäryhmään kuuluvat lapset kohtaavat ruumiinsa muutoksiin liittyvät prosessit suhteellisen samankaltaisina ja miltei samanaikaisesti, joskin hieman eri tahdissa. Lapset eivät voi kontrolloida ruumiissa tapahtuvia biologisia muutoksia, mutta voivat hyödyntää niitä resurssin tavoin keskinäisissä suhteissaan (ks. esim. Prout 2000, 9). Kyse on myös ruumiin toimijuudesta. Maitohampaiden lähteminen ja niistä keskustelu kuuluivat olennaisena osan 5–7-vuotiaiden elämään päiväkodissa (ks. myös Lehtinen 2000, 80; Paju 2013, 138). Samankaltaiset kokemukset tuottavat ruumiillista samanlaisuutta sekä keskinäistä yhteenkuuluvuutta, mutta lasten keskinäisissä vertailuissa oli aistittavissa myös kilpailua. Vaikka muutokset tapahtuvatkin yksilöllisessä ruumiissa, ne saivat merkityksensä ja tulivat tulkituiksi suhteessa toisiin lapsiin, sosiaaliseen ja kulttuuriseen järjestykseen.

7.2.2 Ruumiin pinnalta ja sisäpuolelta

AK: ”Millainen teidän mielestä on hyväkuntoinen ihminen?”

Maiju: ”Sellainen, joka käy välillä liikkumassa ja pesee kasvoja sitte syö ja kuntoilee.”

Ninni: ”Syö ja juo tarpeeks maitoo.”

AK: ”Miks just maitoo?”

Ninni: ”No, ku siin on kalkkia, et saa kynnet ja luut ja hiukset.”

AK: ”Näkeekö ihmisestä päältäpäin onko se hyväkuntoinen tai huonokuntoinen?”

Ninni: ”Ei kauhesti nää.”

Maiju: ”Näkee vähän jos on sairas ihminen.”

Ninni: ”Välil näkee tosi hiuksista ja kynsistä, näkee, onks se hyväkuntoinen vai ei.”

Maiju: ”Ja jaloistaki näkee.”

Ninni: ”Jos kynnet on kauheen vahvat, mulla ei kauheen oo, ku mä en juo tarpeeks maitoo.”

AK: ”Miksi sä et juo tarpeeks?”

Ninni: ”Kotona on jotain ihan eriä maitoa, mä en tiä, ku se maistuu ihan eriltä ku täällä.” (Ha 0523)

Edellä Maiju ja Ninni pohtivat, mitä ulkonäöstä on luettavissa, mitä se kertoo ihmisestä ja millaisin keinoin ulkonäköön voisi itse vaikuttaa. Maijun ja Ninnin huomiot hyvästä ja huonosta kunnosta kumpuavat heidän tiedostaan ruumiin sisälle otettavan ravinnon eduista ja haitoista sekä siitä, mitä ne viestivät ihmisen fyysisestä ja/tai sosiaalisesta kunnosta (myös Backett-Milburn 2000, 81).

Ulkonäön, liikkumistavan ja käyttäytymisen ajatellaan viestivän ihmisestä erilaisia asioita, kuten elämäntapaa ja -hallintaa, itsekuria tai yhteiskunnallista asemaa. (Featherstone 1982, 171.) Myös hyvinvoinnin nähdään sijoittuvan yhä avoimemmin ruumiiseen (Julkunen 2004, 31). Terveys fyysisenä ulkonäkönä on yhdistetty terveyteen hyvinvointina. Hyvältä näyttäminen on alkanut merkitä samaa kuin hyvältä tuntuminen. (Monaghan 2001, 334; Watson 2000.) Esimerkiksi Artun mielestä hyväkuntoinen ihminen on ”semmonen, että vähän lihaksia näkyy.”

Ruumiin rajojen ylityksiä

Arkiymmärryksen mukaan ruumiin raja kulkee siinä missä iho (Jokinen, Kaskisaari & Husso 2004, 9). Lasten havainnot ruumin sisäpuolen ja pinnan välisestä suhteesta, kuten ruumiin rajan ylittyminen herätti sekä oivalluksia että hämmennystä.

Arttu: ”Tuli vähän tänne jälkiä... polviin.” [skeittaamisesta]

AK: ”Onko sillä jotain väliä jos tulee jälkiä?”

livari: ”Ymmm”

Arttu: ”Tää sattuu, ku tuli vähän lihaa kumpaankin näkyviin vai oliko se...”

livari: ”Mullakin tuli eilen vähän luuta näkyviin... ja jalka kipeeks.”

Arttu: ”Mun kaverilta tuli silleen, että sieltä ihon sisältä tuli luut näkyviin, mutta se joka on tässä tämä iho ni ni niinkun tän ihon alla on sitä yhtä toista ihoa ni sen ihon läpi mennyt, mut ei tän ihon... mun kaverilla.” (Ha 0527)

Ruumiin pinnan ja sisäpuolen välinen suhde konkretisoitui lasten ”sattuu” - ja ”ei satu” -puheessa. Etenkin lasten ruumiiseen kohdistuneiden erilaisten kontrolli-, tarkkailu- ja valvontatoimenpiteiden jälkeen (neuvolakäynnit, terveystarkastukset ja rokotukset) sekä pienten onnettomuuksien sekä myös lasten keskinäisten fyysisten taistelujen yhteydessä ”sattuu” - ”ei-satu” -puhe oli tavallista. Seuraavassa Anni, Emma ja Veera tuovat kukin esille kokemuksiaan ja tietoaan ruumiin rajalla tapahtuvista ja ruumista läpäisseistä toimista.

Anni: ”Mä oon nähny keuhkomainoksen ja mun keuhkoista on otettu kaks kuvaa, ei sillee, et iho repästään, siin oli vaan kamera edessä... se otti ihon läpi kuulkaas kuvan.”

Emma: ”Mul on ollu kyllä ni poskiontelontulehdus.”

Anni: ”Ei sattunu yhtään, kun otettiin ne kuvat keuhkoista.”

AK: ”Miten se tapahtu sillen, ku oli se poskiontelontulehdus, Emma?”

Emma: ”Tehtii kaikenlaista, niiku ku ensin tästä koetettiin ni semmonen jännä verikoe ja otettiin kaikkii kuvii niinku muute...”

Veera: ”Nii mun äitii on otettu semmosella koneella, millä näkee ihon läpi... jostain suonesta kuva tai jostain.”

Anni: ”Mä oon nähny yhdessä telkkariohjelmassa, ku joltakin tytöltä tai pojalta, joka oli melkein aikuinen, ni siltä otettiin tosta kohti jonkun verran ihoo pois.”

AK: ”Miltä teistä tuntuu tuollaset ohjelmat ja jutut... onko ne pelottavia vai...?”

Emma: ”Jotkut on”

Anni: ”Mä näin ku ne kosketti luuta...”

[puhuvat kaikki kolme yhteen ääneen – ei saa aiheesta enempää selvää]

(Ha 0527)

Itsensä toisille esittäminen ei-liian-lapsellisena edellytti myös tunteiden hallintaa. Lapsilla näyttikin olevan pyrkimys esittää itsensä riittävän ”kovapintaisena tai -nahkaisena” ja pientä kipua kestäväenä.

Ohjattu tuokio, 5-vuotiaiden ryhmä. Askarrellaan lumihiualeita leikkaamalla paperista kaksi ympyrää, joihin tökitään piikeillä reikiä. Niko tökkää vahingossa piikillä sormeensa ja alkaa itkeä ja hankaa käsillään silmiään. Itku jatkuu jonkin aikaa. Vertti käy ikkunaa vasten katsomassa miltä oma lumihiuale näyttää, palaa takaisin ja ilmoittaa, että ”minä en osunut piikillä sormeen.” Vertti jatkaa edelleen kertoen, että on saanut joululahjaksi puukon, jolla kylläkin on osunut sormeensa (näyttää samalla etusormen sivustaa). Maiju ilmoittaa, että hänellä piikki osui sormeen, mutta hän ei alkanut itkemään. OPE katsoo Nikon pistoskohtaa ja toteaa: ”Ei tule onneksi verta. Nyt Niko osaa olla taitava, eikä enää pistä.” Väinö menee katsomaan hiutaletaan ikkunaa vasten ja OPE pyytää myös Nikon katsomaan Väinön hiutaletta. Niko käy katsomassa ja lakkaa itkemästä. Niko saa myös hiutaleensa valmiiksi ja alkaa kääntää purkissa olevia piikkejä ”oikein päin” piikit alaspäin. (H 0205)

Edellisessä havainnointiotteessa Niko satuttaa sormensa askartelupiikillä ja alkaa itkeä. Vertti sen sijaan huomauttaa meneillään olevaan toimintaan liittyen, että hän ei osunut piikillä sormeensa, mutta paljastaa aiemmin osuneensa puukolla sormeen. Maiju puolestaan kertoo osuneensa piikillä sormeen, mutta siitä huolimatta ei alkanut itkeä. Vertti viittaa omaan näppäryyteensä ja askartelupiikin hallintaansa, Maiju puolestaan tuo esille tunteidensa hallintaa ja kykyä sietää kipua. Opettaja rauhoittaa Nikoa toteamalla, että onneksi ei tule verta, ja suuntaamalla Nikon huomiota Väinön työhön. Tämä toimii ikään kuin henkisenä laastarina, koska konkreettista laastaria ei tarvittu. Opettaja huomauttaa myös, että jatkossa Niko osaa olla taitavampi.

Oman ruumiin ja tunteiden hallinta, kyky tarvittaessa sietää kipua ja niellä itkunsa yhtälailla kuin ruumiillisten taitojen ja tekniikoiden hallinta (esim. taito käyttää askartelupiikkiä siten, että ei osu sormeensa) toimivat ruumiillista lisäarvoa tuottavana resurssina. Ruumiin hallinta oli osa lasten ruumistyötä ja lasten päiväkodissa toteuttaman toiminnan ruumiillisuutta. Lasten ruumistyöllä on havaittavissa yhteyksiä siihen, mistä aikuisten taholla puhutaan myös työn ruumiillisuudesta ja työtä tekevästä ruumiista (esim. Julkunen 2004, 33; Shilling 2005, 73–75).

Oman ruumiin hallinta yhdessä tunteiden hallinnan kanssa estää päiväkodissa leimautumasta lapselliseksi. Lapsiryhmässä se myös edistää lapsen sosiaalista asemaa. Ruumiin tasolla tunteiden hallinta edellyttää ruumiin tekniikoita, tietoisuutta ruumiillisista eleistä ja ilmeistä sekä niiden saamasta merkityksestä kulloisessakin sosiaalisessa kontekstissa (esim. Burkitt 1999, 50).

Ruumiin pinta määrittäytyy myös paikkana, jota voi koskettaa ja joka voi tulla kosketetuksi (esim. Kinnunen 2013). Kysymys ruumiin ulkopuolen ja sisäpuolen välisestä rajasta, siihen paikantuvista toimista ja ruumiin rajan ylityksistä nousi esille myös lasten ”kuusvuotisneuvola” -känneillä, jotka näyttivätkin muodostuvan yhdeksi virstanpylvääksi 6-vuotiden joukossa. Näillä neuvola-känneillä lapsille suomalaisen rokotusohjelman mukaisesti annettiin rokote⁴⁹.

⁴⁹ Rokotteen antamisesta lapselle päättävät hänen vanhempansa, jotka puolestaan sen lisäksi, että haluavat lapselleen hyvän suojan tauteja vastaan, voivat tuntea myös so-

Ruumiillista toimenpidettä ja siitä ruumiin pinnalle jäävää, laastarilla peitettyä rokotusjälkeä tärkeämpi oli rokotuksen symbolinen merkitys. Rokottamisen herättämät tuntemukset saattoivat olla hyvinkin ristiriitaisia ja vastakkaisia.

Mette tulee kesken päivän päiväkotiin. Kertoo olleensa neuvolassa ja saaneensa rokotuksen olkavarteen. Repii laastaria pistoskohdan päältä. Veera katsoo vieressä. te: "Siellä rokotettiin ja se sattui hirveesti". Veera: "Mäkin haluan haavoja". (H 0418)

Mette: "Mä en tykkää, että mulle tehdään tähän semmonen"

AK: "Rokotetaan"

Mette: "Niin"

Lassi: "No mua ei enää satu rokottaminen, vaikka piikillä pistetään."

AK: "Tiedätteks' te miksi pitää rokottaa?"

Lassi: "Siks' ettei tuu tauteja ja..."

Mette: "Ettei tuu sairaaks."

Lassi: "Ja koulussakin pitää."

Mette: "Joo vitsit ku mä en olis niinä päivinä, mä olisin kipeenä."

(Ha 0523)

Rokotuspäivän havainnointiotteessa Mette kertoo rokottamisen sattuneen. Myöhemmin haastattelussa hän kertoo, että ei pidä rokottamisesta ja toivoo, että olisi rokotuspäivinä sairaana. Veera, jolle kyseinen rokote ei vielä iän puolesta ollut ajankohtaista, kertoi puolestaan haluavansa "haavoja". Terence Turner (2012, 487) määrittelee ruumiin pinnan sosiaalisena ihona. Ruumiin koristelemineen (kuten tässä lastenlaastari haavan päällä) muodostaa silloin kulttuurisen välineen ilmaista sosiaalista identiteettiä (tässä yhteydessä eskarilaisuutta). Lassi sen sijaan ilmoittaa, että häntä ei piikillä pistäminen ja rokottaminen "enää satu". Sekä Mette että Lassi ovat tietoisia rokotuksen tarkoituksesta: "ettei tuu tauteja" ja "ettei tuu sairaaks". Rokotukset ovatkin osa ruumiin teknologiaa (esim. Frank 2012, 393) ja suomalaista lapsiin kohdennettua rokotusohjelmaa voidaan tarkastella osana valtion biopolitiikkaa, elämän hallintaa väestön terveyden lisäämiseksi. Yksittäisten lasten vuosittaiset neuvolakäynnit mahdollisine rokotuksineen ovat yksilöihin suuntautuvia tarkastuksia ja kuvastavat lapsiruumiin poliittista anatomiaa (Foucault).

7.2.3 Terve ja hyvinvoiva ruumis

Aikamme kulttuurisessa käsityksessä terveyttä ajatellaan paljolti immuunijärjestelmän, ruumiin sisäisen puolustuksen, vastustuskyvyn kautta (Martinin 2000, 123). Terveenä olemista on tarkasteltu myös terveysvaraston tai -reservin omistamisen ja hallitsemisen näkökulmasta. Terveysreservin nähdään toimivan suojana erilaisia infektioita ja tartuntoja vastaan. (Harré 1991, 172-173.) Immuunisysteemi toimii ikään kuin terveyden mittana tehden mahdolliseksi yksittäiset vertailunormit ihmisten ja ihmisryhmien välillä (Martin 2000, 139). Osana omaa ruumistyötään (*body work*) lapset, etenkin pojat, vertailivat koke-

siaalista velvollisuutta toimia kuten vastuulliseen ja järkevään vanhemmuuteen kunnan kansalaisena kuuluu (ks. esim. Brownlie & Leith 2011).

muksiaan ja esittivät itsensä ja ruumiinsa vastustuskykyisenä päiväkodissa kiertäviä tartuntoja, infektioita ja influenssaepidemioita vastaan.

”Mulla on aika harvoin tuo oksennustauti”; ”Mä en oo ollu pitkään aikaan kipeenä, ehkä viimeeks viime keväänä”; Siitä on todella kauan ku mä olen ollu kipeä”; Toiset on kipeitä koko ajan ja mulla ei oo ikinä mitään”.

Toisaalta mikäli sairastuminen tapahtui, sen nähtiin olevan vain vähäinen ja siitä kerrottiin parannuttavan nopeasti.

”Multa semmonen tauti paranee nopeasti”; Mulle se ei tehny mitään, oli vaan vähän näppyjä, joita kutitti, mutta siihen ilpoon hyökkäsi vähän pahempi rokko”.

Kulttuurisesti arvostettuna ja saavuttamisen arvoisena ominaisuutena hyvä vastustuskyky voidaan ymmärtää ruumiin itsensä laatuna ja vahvuutena. Edellä olevissa aineisto-otteissa hyvä vastustuskyky on tulkittavissa yhtäältä lasten keskinäisissä suhteissa merkityksellistyvänä ruumiillisena ominaisuutena. Toisaalta hyvän vastustuskyvyn merkitys korostuu päiväkodissa, jossa erilaisien tautien tiedetään tarttuvan helposti. Yllä olevan esimerkin poikien puheissa vastustuskyky, terveenä pysyminen, nopea paraneminen ja oman sairastumisen vähättely tavoittavat sitä aikuisten puhetta, jossa lapsen ruumiillisuus näyttäytyy jokseenkin ongelmallisena, ehkäpä niiden ongelmien vuoksi, joita sairastuneen lapsen päivähoidon järjestäminen aiheuttaa erityisesti lasten vanhemmille. Nämä puheet ja pulmat saavat sijaa myös lasten käsityksissä ja toimintamalleissa. Tällä on seurauksia myös lapsena olemisen tapaan ja ruumiilliseen orientoitioon arkielämässä. Emily Martinin (2000, 125) mukaan ajatus immuunisysteemistä sopii yhteen näkemyksen kanssa siitä, millainen ihminen ja työntekijä on toivottava. Jos sairaan rooliin (Parsons 1951) asettumista saattoikin hyödyntää päiväkotipäivän yksittäisissä tilanteissa, kuten ulosmenon välttämiseksi vetoamalla kipeään kohtaan ruumiissa, tässä korostuu terveen roolin omaksuminen (ks. Shilling 2010, 154).

Terveenä olemiseen sisältyy tärkeä sosiaalinen ulottuvuus. Terveenä olemisen mahdollisti lapsen tulon päiväkotiin, sosiaalisen vuorovaikutuksen toisten lasten ja aikuisten kanssa, jaksamisen ja osallistumisen niin lasten keskinäisiin kuin myös yhteisiin tapahtumiin, matkoihin, vierailuihin sekä esiintymisiin päiväkodin ulkopuolella tai päiväkotiin kutsutuille vieraille. Lasten puheessa terveys on käsitettävissä resurssina (vrt. Watson 2000, 67), lasten sosiaalisen ja ruumiillisen toimijuuden, läsnäolon, vuorovaikutuksen ja osallistumisen mahdollistajana ja edistäjänä. Lapset myös kantoivat vastuuta omasta panoksestaan päiväkodin yhteisiin tilaisuuksiin ja olivat huolissaan mahdollisesta sairastumisestaan kyseisenä ajankohtana, kuten Vertti ja Anni:

Lapset ovat useana päivänä harjoitelleet laululeikkiohjelmia, joka on tarkoitus esittää kaupungin vuosijuhlassa. Kesken harjoitusten Vertti kysyy opettajalta: ”Mut entä jos silloin tulee kipeeks?” Opettaja: ”No, silloin olet kotona tietysti”.

Kaupungin vuosijuhlan aikaan Anni oli kipeänä eikä siten voinut olla lasten esityksessä mukana. Heti esityksen jälkeisenä päiväkotipäivänä aamupalalla

Anni pahoittelee opettajalle sairastumistaan ja pyytää anteeksi, että ei ollut paikalla. Opettaja toteaa Annille "Ei, kun sä olit toipilaana. Se on hyvä, että silloin ei tule päiväkotiin, vaan on kotona lepäämässä." Terveenä olemiseen liittyi siten myös omistamisen ulottuvuus ruumiin omana kapasiteettina.

Lasten haastattelut ja muut juttelut osoittivat lasten määritelmät terveydestä ja hyvinvoinnista varsin yhtenäisiksi. Käsitukset terveydestä ja hyvinvoinnista sekä niihin myönteisesti tai haitallisesti vaikuttavista tekijöistä noudattivat pääsääntöisesti yleistä terveysajattelua ja sen mukaisia käytänteitä. Esille nousi etenkin materiaaliseen, biologiseen ruumiiseen kohdistuvia toimia: liikkuminen ja kuntoilu, hygieniasta huolehtiminen, lepo, terveellisen ravinnon syöminen sekä leikkiminen olivat keinoja itsensä terveenä ja kunnossa pitämiseksi.

"Semmosta, että ulkoilee ja syö terveellisiä ruokia ja ravintoa, ja käy paljon liikkumassa ulkona ja leikkii ja muuta; "Käy välillä liikkumassa ja pesee kasvoja ja syö ja kuntoilee"; "Kuntoilu on terveyttä"; "Liikuntaa, liikunta on terveellistä, sillo saa energiaa, se on hyväksi".

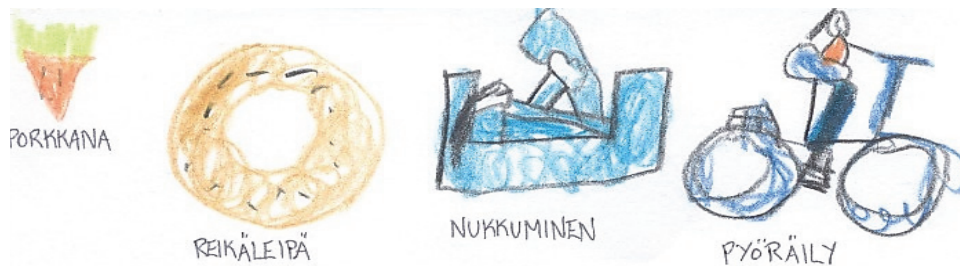
Lapset määrittivät terveyttä ja hyvinvointia myös oman senhetkisen tilansa ja tuntemustensa, sairauden puuttumisen sekä emotionaalisen hyvinvointinsa kautta: "Mä oon terve nyt" tai "On hyvä mieli, eikä oo mitään tautia". Itselle hyvää oloa tuottavia asioita kuvattiin olemisen ja elämisen sosiaalisilla, emotionaalisilla, fyysisillä, kokemuksellisilla, moraaliseettisillä sekä materiaalisilla tekijöillä. Hyvää oloa tuottivat myös mahdollisuus itsemääräämiseen, autonomiaan ja yksityisyyteen, omaan rauhaan sekä rajoituksista vapaana olemiseen.

"Kun saa leikkiä kavereiden kaa ja tehdä kaikkee ja välillä olla rauhassa ja yksin ja hiljaa"; "Saa tehdä mitä haluaa"; "On sellanen mieli, että saa ostaa vaan lisää ja lisää, on koko ajan mukavaa eikä oikeen kyllästy mihinkään"; "Ku saa karkkia"; "Jos toinen tekee oikein".

Hyvästä olosta puhuminen ilmaisee ruumiillista tilaa (Julkunen 2004, 31). Lasten määritelmässä ruumiillisuus ja ruumiin moninaiset (tasapaino)tilat tulivat ymmärretyksi erilaisten tekemisten, kokemusten, havaintojen ja aistimusten kautta, kuten "ei oo kuuma eikä kylmä". Ruumis toimi sekä mielihyvän, elämysten ja ilon että mielipahan ja murheen lähteenä ja kohteena. Esimerkiksi huolettomuus ja murheettomuus saattoivat ruumiillistua metaforisesti, ajatukseksi ja tunteeksi olemisen keveydestä, kuten "...että tunnustaa, että tota ni tuntee nii, että sydämestä on kaikki huolet poissa ja sitten nii tota tuntuu, että melkein pystyis lentää ja nukuttaa hirveesti." Myös monet lasten yksilölliset ja kollektiivisesti jakamat ruumiilliset ominaisuudet, osaamiset ja taidot merkityksellistyivät lasten maininnoissa hyvää oloa tuottavina asioina. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset ruumiin hallintaa ja käyttöä edellyttävät (rooli)leikkitaidot, kuten "Osaan leikkiä hippaa" tai juoksunopeus. Tällaiset ominaisuudet ja osaamiset voidaan tulkita lasten ruumiillisiksi resursseiksi, jotka ovat hyödynnettävissä heidän keskinäisissä sosiaalisissa suhteissaan, asioiden tekemisenä yhdessä toisten lasten kanssa. Sellaisina ne voivat myös vahvistaa lapsen sosiaalista asemaa päiväkodissa.

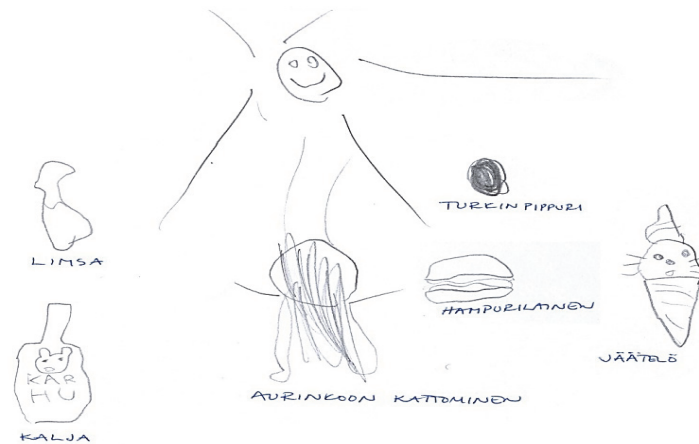
Terve vai epäterve

Päiväkodissa toteutetun etnografisen kenttäjakson aikana pyysin lapsia piirtämään asioita, jotka heidän mielestään kuvaavat terveyttä ja epäterveyttä. Pyynnössä käytettiin sanoja terveys ja epäterveys, koska sanan (epä)terveellinen uskottiin viittaavan helpommin ruokaan. Valtaosa lasten piirtämisestä terveyttä kuvaavista asioista oli erilaisia ruokia ja ruoka-aineita, kuten hedelmiä, vihanneksia ja tavallista "arkiruokaa", kuten ruisleipä. Terveyttä kuvaavina asioina (kuva 8) lapset piirsivät lisäksi lämmintä pukeutumista edustavia esineitä, kuten kaulaliina, erilaisia ruumiillisia käytäntöjä ja fyysisiä aktiviteetteja, kuten nukkuminen, ulkoilu, liikunta sekä eri urheilulajeja. Myös (puhtaaseen) luontoon ja ympäristöön liittyviä asioita piirrettiin, kuten auringon paistetta ja sadetta sekä raitista ilmaa kuvaavan tuulessa huojuvan puun.



KUVA 8 Piirrä asioita, jotka kuvaavat terveyttä.

Epäterveyttä kuvaavina asioina (kuva 9) lapset piirsivät niin ikään erilaisia ruoka-aineita. Monet lasten epäterveiksi liittämistä ruoka-aineista olivat sellaisia, joista lapset toisaalla mainitsivat "tykkäävänsä". Näitä olivat erilaiset juotavat ja syötävät makeat ja suolaiset herkut (pizza, pulla, karkit, keksit, jäätelö, limsa), joita piirrettiin yksityiskohtaisesti ja useanlaisia. Syötävien epäterveiden ruoka-aineiden lisäksi lasten piirroksissa oli myös syötäväksi kelpaamattomia asioita kuten lääkkeet ilman lupaa, raat ruuat (raaka liha), kalanruoto, hiekka, lumi ja kakka. Myös bakteerit, erilaiset luonnosta ja ympäristöstä lähtevät terveydelle haitalliset tekijät, kuten liika aurinko, pakokaasu ja pommit sekä aikuisten nautintoaineet kuten kalja, viini, viina ja tupakka oli sisällytetty epäterveiden luokkaan. Samaan luokkaan lapset piirsivät myös kaikenlaisen liiallisuuden, kuten liiallinen television katselu ja tietokoneella pelaaminen, liiallinen karkin syöminen tai liiallinen paikallaan olo, joista toisinaan todettiin aiheutuvan huonoa ja pahaa oloa.



KUVA 9 Piirrä asioita, jotka kuvaavat epäterveyttä.

Lapset tuntuivat olevan hyvin perillä tervee(llise)n ja epätervee(llise)n, oikeaan ja väärään liittyvistä määritelmistä suhteessa niin itsensä kunnossa pitämiseen kuin ruokaan. Tätä voidaan pitää osoituksena kuuliaisien ruumiin onnistuneesta tuottamisesta. Vaikka oikea ja väärä, hyvä ja paha, terveellinen ja epäterveellinen olivatkin ilmeisen läsnä lasten kommentissa, ne eivät esiintyneet niinkään dikotomioina kuin jatkumona (myös Brembeck & Johansson 2010, 788–799). Epäterveelliseksi tiedettyjen ja kategorisoitujen ruoka-aineiden kerrottiin toisaalta maistuvan hyvälle ja ne nähtiin luvallisena ”lohtuna” esimerkiksi kipeänä ollessa. Toisinaan esille tuli myös selkeä (moraalinen) kategorisointi hyvän ja pahan, oikean ja väärän välillä, kuten seuraavissa havainto-otteissa:

Leeni: ”...sitten mehu on terveelle [terveydelle] pahaa, että vesi on parempaa.” [...]

AK: ”Miksi se on pahaa?”

Leeni: ”Koska siinä on niin paljon sitä sokeria.” (Haa 0522)

Vappuaatto. Ulkoilu. Anni ja Mette istuvat pomppulaudalla.

Anni: ”Mä en tuu huomenna päiväkotiin.”

Mette: ”Ei kukaan tuu huomenna.”

Anni: ”Me vietetään ehkä kaks päivää vappua ja illalla arvaa mitä... me saadaan illalla samppanjaa.”

Mette: ”Ei lapset voi juoda samppanjaa.”

Anni: ”Voi juoda lasten samppaa!”

(H 0430)

7.2.4 Kipeänä olosta

Terveyteen liittyvät aiheet ovat harvoin spontaanisti puheenaiheena ihmisten kuvatessa arkipäivän elämäänsä (Williams 1995, 853). Pikemminkin terveys nousee keskustelun aiheeksi sairauksien ja sairastamisen yhteydessä. Tämän voi ajatella johtuvan siitä, että terveyttä pidetään itsestään selvyytenä. (Williams

1995, 853.) Niin ikään päiväkotilasten puheessa terveys sinällään ei ollut keskeinen puheenaihe. Sen sijaan sairastuminen, kipeänä oleminen, poissaolo päiväkodista sekä erilaiset oman ruumiin tuntemuksiin, aistimuksiin ja emootioihin liittyvät kysymykset olivat lähes päivittäin esillä.

Lasten uskottavuus heidän kertoessaan ruumiillisista tuntemuksistaan, kuten kurjasta tai kipeästä olostaan, jää usein aikuisten ratkaistavaksi (Freund & McGuire 1991). Lasten subjektiiviset tuntemukset eivät useinkaan näytä pätevöittävän heitä totuuden puhujiksi (Christensen 1998, 190). Tämä tuli esille myös päiväkotilasten kertomuksissa omista uskottavuuskokemuksistaan. Lasten mukaan joskus heitä uskotaan, joskus taas uskottavuus kyseenalaistetaan. Lasten mielestä lopputulos määräytyi sen mukaan, miten asiansa esitti ja millaisia ruumiillisia vihjeitä samalla antoi. Jotta tulisi uskotuksi, asian esittäminen vaati erityisiä resursseja, kuten tietämystä tilanteeseen sopivasta ruumiinkielestä.

Tutkija: "Uskookos aikuiset aina, jos sanotte, että nyt on huono olo, paha olo tai tuntuu, että on tulossa kipeeks?"

Ninni: "Ei aina."

Maiju: "Ei usko kaikkee ja joskus ei usko, jos lapsi kertoo jotain."

Tutkija: "Mistä te luulette, että se johtuu, että ei usko?"

Maiju: "No joskus jos vaikka hymyilee, nii sitte ei." (Ha 0523)

Aaro: "Uskoo, mut mul... ei usko ehkä niin montaa kertaa, kun mä en oo niin monta kertaa kipee."

Tiitus: "Joskus uskoo, joskus taas ei."

Tutkija: "Mistä sä aattelet, että ei usko?"

Tiitus: "Tota noin ni, että jos niinku piilottaa jotain asiaa ja sitte niinku näkee jostain ilmeestä tai sillä lailla esimerkiks." (Ha 0528)

Lasten ruumiista luettuja merkkejä pidetään yleisesti uskottavampana osoituksena lasten tilasta kuin heidän sanaansa. Siten totuuden lapsen tilasta on ajateltu löytyvän hänen fyysisestä ruumiistaan. (Lee 2000, 149.) Ollakseen uskottava, aikuiset saattoivat pyytää lasta paikantamaan tuntemuksensa osoittamalla sen ruumiillisen sijainnin.

Arttu: "Uskoo ne, sit ku tänne tulee semmonen möykky, nii sit uskoo" (osoittaa samalla sormellaan kurkkuaan). (Ha 0527)

Noora puolestaan kertoi kokemuksestaan, kun aikuiset eivät usko: "No kerran kun mulla oli pää kipeä, niin äiti sano, että ei ole ja kun isä sanoi, että ei ole." (Ha 0524)

Kuten terveenä oleminen, myös kipeänä olo ja sairastaminen olivat lapsille ruumiillisten tuntemusten lisäksi sosiaalisia kokemuksia. Kipeänä olon ikävänä puolena nähtiin sen tuomat rajoitukset ja kiellot (esim. ulkoilu) sekä jääminen paitsioon kaverisuhteista, päiväkotiin menosta tai jostain hauska tapahtumasta tai matkasta: "Ku ei pääse toisten kaa leikkimään ja jos on tarttuva tauti"; "Ei pääse Afrikkaan tai Muumimailmaan tai Hilarius Hiiren maahan." Toisaalta kipeänä olosta löytyi myös hyviä puolia. Näin oli etenkin silloin, kun kipeänä olo

pelasti osallistumasta tai joutumasta johonkin vastenmieliseen tehtävään, tapahtumaan tai tilaisuuteen. *"Joskus, jos ei tota haluais mennä minnekkään paikkaan ja pitäs mennä, mut sitte kun on kipee, nii ei pysty menemään"*. Tai jos muuten vain kaipasi rauhaa ja halusi *"olla omineen"*.

Kipeänä ollessa lapsille näytti myös avautuvan arkisista ja tavanomaisista rutiineista erottuvia mahdollisuuksia tekemiseen ja yksilöllisen huomion saamiseen, kuten mahdollisuus viettää päivä vanhempansa kanssa. Kipeänä oleminen tiesi usein emotionaalista ja materiaalista hemmottelua. Tällaisia olivat esimerkiksi mahdollisuus maata sohvalla *"äidin kanssa"* ja katsoa koko päivä televisiota, leikkiä lempileluilla ja herkutella, kuten juoda limsaa, syödä sipsejä ja karkkeja. Ruoka-aineet ja ruumiillinen ja emotionaalinen tila ovatkin usein kytköksissä toisiinsa (Lupton 1996). Lasten maininnoissa kipeänä olo toi mahdollisuuden nauttia sellaisia ruokia ja herkkuja, joista he pitivät, mutta jotka he tiesivät epäterveelliseksi, kuten *"Juon mehua ja kokista"*; *"Limpskaa kannattaa juua"*; *"Semmosta pillimehua, semmosta makeeta"*; *"Mä syön joskus sipsiä ja limsaa, keltasta jaffaa"*. Lisäksi mainittiin yskänkarkit ja kurkkutabletit. Kipeänä oleminen saattoi olla myös vapauttavaa ja kipeänä oloa saatettiin pitää lomana päiväkodista.

Emma: *"Mä vaan makoilin ja juon vettä"*

Veera: *"Että, ni ku mä oon kipee, nii mää joskus syön sipsiä ja limsaa."*

AK: *"Saatteko te sillon herkkuja?"*

Emma: *"Saa karkkia, kerran ku mä olin kuumeessa, ni sain karkkii."*

Veera: *"Ja siis keltasta jaffaa."*

Anni: *"Silloin ku mä olin kipee, ni sillo eka päivänä ni mä sain kuitekii karkkia"*

Veera: *"Jaffaa, jaffa on hyvää, nii arvatkaa miks nii mä syön niitä sipsejä?"*

AK: *"No?"*

Veera: *"Ku siinä on suolaa."*

Anni: *"Suolanen parantaa."*

AK: *"Yhymm."*

Veera: *"Ja kun lääkäri sano, että pitää syödä niitä." (Ha 0527)*

Yleinen oletus päiväkodeissa on se, että lapset ovat aktiivisia ja sitoutuneita päiväkodin toimintaan. Aktiivisuustason lasku tai *"vääränlainen"* aktiivisuus tulkitaan helposti merkiksi alkavasta sairastumisesta. Lapsen sairastuminen tai tapaturma muuttaa kuvaa osallistuvasta lapsesta ja hänestä tulee ensisijaisesti hoidon ja huomion kohde. (Christensen 2000, 39.) Lasten omissa kuvauksissa kipeänä olosta sekä siitä, mitä he silloin tekevät, kuvastui niin ikään passivoituminen. Kipeänä oleminen kutisti tekemisiä pienimuotoisiksi ja pieneen tilaan. Kipeänä oloaan lapset usein määrittivät sanoilla *'vähän'*, *'välillä'* ja *'hiljalleen'*.

"Yritän vähäsen leikkiä, ettei tunne oloaan pitkäks"; "Istun ja katon tv:tä"; "Makoilin"; Leikin hiljakseen ja käyn välillä vähän syömässä"; Miniskeitillä vähän leikin".

7.3 Yhteenveto

Tässä luvussa olen tarkastellut lasten ruumiillisuudelle antamia merkityksiä lasten itsemääritelmissä esille tulleiden ruumiillisuuteen viittaavien luonnehdintojen sekä lasten muuttuvaan ruumiiseensa liittämien merkitysten pohjalta.

Lasten määritelmissä itsestään ruumiillisuus merkityksellistyi "kivan" ja "leikkisän", "tavallisen" ja "siistin" sekä "harmittavan" ja "häiritsevän" ruumiillisen olemisen tapoina. Kiva ja leikkisä määrittivät aktiivista (toimeliasta) ruumiillisuutta, joka toisin kuin passiivinen ruumiillisuus oli kuuluvaa ja näkyvää. Siisti ruumiillisuus puolestaan kuvasti kaveria, joka painottaa reipasta menoa ja uskaltaa käyttää ruumistaan muita vapaammin. Siisti erottui massasta toisin kuin tavallinen, joka sulautui osaksi lapsiryhmää hyvätapaisena, annettuja ohjeita ja sääntöjä noudattavana, eräänlaisena päiväkodin normilapsena. Harmittavan ja häiritsevän ruumiillisuuden ruumis koettiin toimijaksi lapsen itsensä sijaan. Harmittava oli esimerkiksi kulttuurisen normaalin kategorian ulkopuolelle asettava tai epämieluisia tunteita tuottava ruumis. Lopulta toisen lapsen ruumiillisuus koettiin häiritseväksi, kun esimerkiksi tämän käyttäytymistä ei pidetty tilanteeseen sopivana.

Muuttuvaan ruumiiseen lasten liittämät merkitykset koskivat sen biologisia ja ikäsidonnoisia muutoksia, jotka viestivät isommaksi kasvamisesta. Ruumiissa tapahtuvat biologiset muutokset kertoivat lapsille myös sellaisesta ruumiin toimivuudesta, johon itse ei pystytty juurikaan vaikuttamaan. Lasten tiedolliset (kulttuuriset) resurssit sekä heidän käsityksensä terveydestä ja hyvinvoinnista sekä näihin myönteisesti ja kielteisesti vaikuttavista asioista eivät yllättäneet: ne seurasivat melko tarkasti vallitsevan terveysdiskurssin normeja.

Itselleen terveyttä ja hyvää oloa tuottavia asioita lapset kuvasivat monipuolisesti; niihin sisältyi sosiaalisia, henkisiä, emotionaalisia, fyysisiä, kokemuksellisia, moraaliseettisiä, materiaalisia ja toiminnallisia tekijöitä. Ruumiillinen terveys ja hyvinvointi tuotti lapsille sekä mielihyvää ja iloa että mielihyvä ja iloa että kärsimystä. Terveys itsessään määrittyi lapsilla eräänlaisena resurssina, joka (päiväkodin kontekstissa) mahdollisti mielekkään osallistumisen päiväkodin päivittäisiin toimiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen niin toisten lasten kuin aikuistenkin kanssa.

8 RUUMIILLISUUDEN MONINAISUUS

Tässä tutkimuksessa olen paneutunut ruumiin yhteiskuntatieteellisten teoretisointien tarjoamien välineiden avulla lasten ruumiillisuuteen, sen tuottamiseen ja merkityksellistymiseen päiväkotiympäristössä. Tutkimus sijoittuu varhaiskasvatustieteen ja monitieteisen lapsuudentutkimuksen kentille. Olen kohdentanut huomion ruumiillisuuden hallintaan, lasten hallussa oleviin ja heidän keskinäisessä vuorovaikutuksessa todentuviin ruumiillisiin resursseihin sekä lasten ruumiillisuutta koskevaan merkityksenantoon. Tutkimukseni on kuvaus ruumiillisuudesta ja siihen kietoutuvista kysymyksistä yhdessä päiväkotiryhmässä.

Olen pyrkinyt havainnollistamaan ruumiillisuutta lasten paikalta käsin ja tekemään näkyväksi ruumiin ja ruumiillisuuden moninaisuuden ja keskeisyyden lasten päiväkotiarjessa. Alustavana vastauksena kysymykseeni siitä, miten lasten ruumiillisuutta tuotetaan päiväkodissa, tutkimukseni osoittaa, että ruumiillisuus on läsnä kaikessa ja läpäisee päiväkotielämää lähimain kauttaaltaan.

8.1 Ruumiillisuuden hallinta – hallittu ruumis resurssina

Päiväkotia voidaan pitää sivilisoivana tilana (Cliff & Millei 2013), jossa lasten tulee oppia hallitsemaan ruumistaan sekä mukauttamaan toimintaansa vallitsevien sääntöjen ja normien mukaiseksi. Päiväkodin tilat luovat fyysiset puitteet lasten ruumiilliselle olemiselle ja toiminnalle, sen mahdollisuuksille ja rajoituksille. Esimerkiksi lasten nimeämät päiväkodin mieluisat ja ikävät tilat ja paikat määräytyivät pitkälti ruumiilliseen olemiseen ja toimintaan liittyvien seikkojen perusteella. Tiloista ja paikoista kertoessaan lapset kiinnittivät huomiota siihen, mitä tilassa on, mitä siellä voi tehdä, kenen kanssa siellä voi olla, millaista tilassa on ja millaisia aistimuksia tilaan liittyy. Esimerkiksi lasten ruumiilliset vapausteet vaihtelivat eri tiloissa muun muassa sen mukaan, miten tilassa oli mahdollista liikkua tai millaisia tilaa koskevat säännöt olivat. Tulokset ovat samansuuntaisia Alasuutarin ja Karilan (2014) tutkimuksen kanssa, jossa lapsia

pyydettiin valokuvaamaan heille päiväkodin mieluisia, epämieluisia tai muutoin tärkeitä paikkoja, tiloja ja asioita.

Lasten ruumiillisuus ja sen mahdollisuudet ja rajoitukset päiväkodissa on se punainen lanka, jota tutkimusraportin eri luvuissa seurataan. Päiväkodin toimintaympäristössä ruumiillisuuden mahdollisuudet ja rajoitukset kiinnittyvät ensisijaisesti lasten turvallisuuden ja suojelemisen diskursseihin ja niiden tuottamaan ruumiillisuuden hallintaan. Ruumiillisuuden hallintaa toteutetaan erilaisia kurinpitotekniikoita (Foucault 1980) hyödyntäen. Tässä tutkimuksessa päiväkodissa toteutuvia kurinpitotekniikoita on tarkasteltu jakamisen, valvonnan, normaalistamisen ja sääntelyn tekniikoina. Kurinpitotekniikoita analysoimalla olen pyrkinyt havainnollistamaan lasten ruumiillisuuden tuottamista ja toteutumista päiväkodissa.

Ruumiillisuuteen kohdentuva hallinta tuli esille esimerkiksi *kunnolla olemisen* vaateena. Esimerkiksi aamupiirillä tai päivälevolla ”kunnolla oleminen” edellytti lapsilta paikallaan olemista ja muuta ohjeiden mukaan toimimista ja siis näihin päiväkodin arkisiin tilanteisiin luotujen ruumiintekniikoiden ja ruumiin asentojen hallintaa ja niiden toistamista. Lasten mukautuminen päiväkodin normeihin ja järjestykseen tuotti kuuliaisien ruumiin (Foucault 1980). Mutta lapset myös horjuttivat päiväkodin sääntöjä ja venyttivät kuuliaisien ruumiin rajoja. Kurinpitotekniikat tulivat havaittaviksi nimenomaan tällaisissa tilanteissa, esimerkiksi, kun yksittäinen lapsi suljettiin hetkellisesti pois toiminnasta tai lasten vierekkäin istumisen järjestystä muokattiin tiettyjen lasten vierekkäin istumisen ehkäisemiseksi. Kuuliaiset ruumiit puolestaan jäivät helposti näkyvämmämpiin ja sulautuivat huomaamattomasti lapsiryhmään. Vastaavanlaisia havaintoja on tehty koulumaailmaan sijoittuvissa tutkimuksissa (esim. Simpson 2000, 69). Kunnolla oleminen kattoi myös monenlaiset *kunnolla tekemiset*, kuten käsien pesemisen nenän niistäminen jälkeen tai wc:ssä käynnin yhteydessä. Kunnolla olemisen ja tekemisen käänköpuolena oli lasten vallitsevaan järjestykseen suuntaama vastustusta. Tällaisia olivat esimerkiksi hidastelu, laistaminen, kumouksellisuus ja vastaan puhuminen.

Monissa päiväkodin tiloissa, rutiineissa ja lasten keskinäisen olemisen ja tekemisen hetkissä oli havaittavissa ruumiillisuuteen suuntautuva vapauden ja kontrollinen toisteisuus ja ristiriita. Yhtäältä lasten ruumiillisuus asetettiin hallinnan kohteeksi, toisaalta hallittu ruumis mahdollisti lapselle etuja ja palkkioita, kuten vapauksia. Esimerkiksi päivälevon edellyttämät ruumiintekniikat ja -asennot hallitseva lapsi saavutti etuja, joilla oli merkitystä lasten keskuudessa, kuten mahdollisuuden poistua päivälevolta ensimmäisten joukossa ja siten päästä ensimmäisenä valitsemaan ”parhaimmat” lelut käyttöönsä. Ensimmäisenä olemisen on muissakin päiväkotitutkimuksissa todettu olevan arvostettua (ks. Eerola-Pennanen 2013, 157). Toisinaan lapset eivät kuitenkaan ottaneet päiväkodissa vallitsevia normeja ja järjestyksiä annettuna, vaan haastoivat ja kyseenalaistivat niitä, neuvottelivat niistä sekä myös improvisoivat ja hyödynsivät niitä omiin tarkoituksiin.

Ruumiillisuuden hallinta edellytti valvontaa. Päiväkodissa lapset ovat lähes jatkuvasti toistensa ja aikuisten näkyvillä ja katseen alla tai ainakin tiedos-

tavat sen mahdollisuuden. Lasten haastatteluissa kävi ilmi, että he toivoivat päiväkotiin myös omaa rauhaa ja yksityistä tilaa. Toive omasta tilasta ja rauhaan tuli esille yhtenä lasten hyvään oloon eli hyvinvointiinsa liittämänä asiana. Toiveet ”rauhassa, yksikseen ja ihan hiljaa” olemiselle törmäävät kuitenkin helposti päiväkodissa vallitsevaan aktiivisuuden ja sosiaalisuuden vaateeseen (ks. esim. Alasuutari 2010, 170). Katseen alla oleminen, päiväkodin tilanteiden julkiuus sekä lapsille jäävän yksityisyyden olemattomuus ovat lapsiryhmän hallinnan keinoja. Toisinaan päivälepo, lapsilta saamastaan kritiikistä huolimatta, mahdollisti joillekin lapsille aikaa olla hetken itsekseen. Muutoin jatkuvan näkyvillä oleminen ja katseen ulkopuolelle asettuminen olivat mahdollisia lähinnä kahdella tavalla. Ensinnäkin lapsi saattoi muodostaa ikään kuin oman mentaalisen tilan kääntämällä selkänsä ympärillä tapahtuville asioille. Toiseksi päiväkodin tilat mahdollistivat hetkelliset katveet ja piilot. Näkemys pienten lasten yksityisyydestä, kaipuusta omaan rauhaan ja yksityiseen tilaan on jäänyt tutkimuksissa melko vähälle huomiolle huolimatta siitä, että samansuuntaisia havaintoja lasten toiveesta omaehtoiseen rauhaan ja mahdollisuuteen vetäytyä sosiaalisesta toiminnasta ovat tehneet muun muassa Eerola-Pennanen (2013) ja Kyrönlampi-Kylmänen (2007). Niina Rutanen (2012) havaitsi tutkimuksessaan alle kolmevuotiaidenkin lasten käyttävän erilaisia keinoja henkilökohtaisen tilan luomiseksi.

Päiväkotilapsen hallittu ruumis on sosiaalistettu ruumis. Siltä edellytetään institutionaalista pätevyyttä sekä erilaista osaamista ja taitoja, joilla on merkitystä niin päiväkodin toiminnoissa mukana olemiselle kuin lasten keskinäisissä suhteissa toimimiselle. Lapset näyttivät olevan tarkoin perillä päiväkodin säännöistä ja normeista. He sovelsivat päiväkodin kurinpitotekniikoita tilanteisesti myös toisiinsa. Sääntöjen rikkojalle huomautettiin ja lasten toisiinsa suuntaama valvonta ulottui keskinäiseen tarkkailuun sääntöjen noudattamisesta, kuten päiväkotia ympäröivän aidan sisäpuolella pysymisestä.

Hallittu ruumis omaa institutionaalista ja sosiaalista vaihtoarvoa ja siten se voi toimia yhtenä ruumiillisen pääoman (Bourdieu) muotona. Päiväkodin institutionaaliset rakenteet muokkasivat lasten olemista ja suuntasivat toimintaa yhdessä lasten aikaisempien kokemusten kanssa. Päiväkotiarki tiloineen ja toimintoineen tuotti lapsille tietynlaista tapaa liikkua ja asettua tiloihin, tapaa ilmaista itseään, ilmehtiä ja elehtiä ja käyttää ääntä. Päiväkodissa olikin havaittavissa tietynlaista *lapsitapaisuutta* ja tämän lapsitapaisuuden mukaista ruumiillisuutta. Tämän voi ajatella kuvastavan kyseiseen päiväkotiiin sopivaa päiväkotilapsen *habitusta*. Päiväkotilapsen habituksessa päiväkodissa toimimisen tavat, normit, säännöt ja järjestykset ovat rakentuneet lasten omiksi mieltymyksiksi ja ruumiillisen olemisen ja tekemisen tavaksi.

Ruumiillisuuden toteutumisen ehdot, mahdollisuudet ja rajoitukset kiteytyvät ruumiillisuuden hallintaan ja sen tuottamaan hallittuun lapsiruumiiseen, joka samalla voi toimia yhtenä lasten (ruumiillisena) resurssina päiväkodin arjessa. Lasten keskinäisissä suhteissa tuli esille erilaisia ruumiillisia ominaisuuksia (voimakkuus, painavuus ja pituus) ja taitoja (erilaisten tekniikoiden hallitseminen) sekä ruumiin itsensä laatuja (kuten vastustuskyky), joita lapset käytti-

vät tilanteisesti *resurssina* keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Toisinaan ruumiillisuuteen liittyi myös rajoitteita, osaamattomuutta sekä epämukavuutta. Vuorisalo (2013, 175) toteaa päiväkotiin sijoittuvassa tutkimuksessaan ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman kuvastavan päiväkotiryhmän kentän tuntemusta. Tämä tuntemus tekee osallistumisesta sosiaalisesti joustavaa etenkin niille lapsille, joiden habitus sopii yhteen kentän rakenteiden ja toimintatapojen kanssa. Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma rakentuu niin kentän tuntemuksesta kuin kyvystä muokata omia resursseja käyttöön tarpeen mukaan.

8.2 Merkityksellistyvä ruumis ja lasten ruumiillisuusfilosofia

Miten ruumiillisuus sitten merkityksellistyi lasten päiväkotiarjessa? Lapsuusajan ruumiillisuus on biologisesti muuttuvaa ja sosiaalisesti tuotettavaa ja merkityksellistyvää. Fyysinen ruumis tarvitsee lepoa, lämpöä, ravintoa, huolenpitoa ja suojaa. Se, millaisia merkityksiä ruumiiseen ja ruumiillisuuteen liitetään, muodostuu kulloisessakin sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Lapset myös tarvitsevat aikuisten hoivaa ja huolenpitoa. Päiväkodissa lapset ovatkin aikuisten tekemän ruumistyön kohteena (ks. Gimlin 2007).

Lasten merkityksenannoissa ruumiin rajat ja rajalla tapahtuvat asiat olivat keskeisiä. Ruumiiseen liitetyissä merkityksissä olikin havaittavissa eräänlainen rajatyö. Esimerkiksi päiväkodin rutiineissa on kyse ruumiin rajalle asettuvista ja rajaa ylittävistä toimista ja käytännöistä. Pukemisessa vaatteet asettuvat ruumiin rajalle, iholle pintaa suojaamaan. Päivälevolla on mahdollista liikkua unen ja valveen rajalla. Hygieniarutiineissa taas liikutaan ruumiin pinnalla ja ylittää ruumiin raja sisäpuolelta ulos eritteiden muodossa. Ruokailussa ruumiin raja ylittyi ravintona suun kautta sisälle ruumiiseen.

Suu muodostuukin varsin kiinnostavaksi tarkastelun kohteeksi. Suu on sekä ruumiin rajapintaa että sisäänmeno- ja ulostulokohta. Suuhun paikantuu paljon. Tutkimuksen lapsiryhmälle suu merkityksellistyi etenkin muutosten paikaksi maitohampaiden vaihtuessa pysyviin hampaisiin (myös Paju 2013, 138). Suu oli myös tarkkailun ja kontrollin kohde muun muassa syömisentekniikoiden osalta. Suun kautta asiat liikkuvat sisään ja ulos: ruoka, juoma, sylki, yskän pärskeet ja pahoinvointi. Suu välitti mielihyvää, erilaisia makuja ja ääniä. Suu mahdollisti myös valtaa, sillä esimerkiksi suun voi pitää kiinni silloin, kun se tuli eri tarkoituksia varten avata. Suussa olevia hampaita voi käyttää toisen tai itsensä satuttamiseen. Kun lapset kuvasivat sattumisia ja ei-sattumisia, ruumiin rajat olivat merkityksellisiä myös emotionaalisen kontrollin ja tunteiden hallinnan näkökulmasta.

Ruumiilliset ominaisuudet ja taidot sekä ruumiillisuuden ja ikäisyyden väliset kytkökset olivat merkityksellisiä myös lasten keskinäisissä suhteissa. Lapset hyödynsivät ruumista kommunikation välineenä sanattomille ehdoituksille, sopimuksille ja poissulkemiselle sekä myös tykkäämisen, läheisyyden, kosketuksen ja ei-toivottavien kontaktien paikkana. Niin ikään ruumiin siviili-

soitunut hallinta sekä ruumiillisen olemisen, toiminnan ja sijoittumisen paikka suhteessa valvovaan katseeseen osoittautuivat lapsille tärkeäksi.

Lasten merkityksenannot toivat esille myös tyttöjen ja poikien keskinäisiin sekä tyttöjen ja poikien välisiin suhteisiin liittyviä seikkoja. Esimerkkejä näistä olivat tilojen ja paikkojen nimeäminen tyttöjen ja poikien paikoiksi, ruumiilliset ominaisuudet ja taidot sekä naiseutta ja mieheyttä koskevat kulttuuriset rajanvedot, yhtäläisyydet ja eroavaisuudet.

Keskinäisissä suhteissaan lapset erottautuivat myös vaatteilla. Vaatteita luokiteltiin niiden osoittaman aseman mukaan ”lastenvaatteiksi” ja ”isomprien vaatteiksi”. Luokittelussa on kyse myös erottautumisesta (Bourdieu 1984). Lasten keskuudessa samanlaisuuksiin pyrkimisen ohella näkyville tulivat erilaiset erottautumisen keinot hyvinkin pieninä vivahteina. Sen lisäksi, että toisista erottauduttiin tykkäämällä tietynlaisista vaatteista, erottautumisessa hyödynnettiin myös institutionaalista tietoa ja aikuisille perinteisesti kuuluvia tehtäviä, kuten toisten lasten opastaminen ulkoiluun pukemisessa.

Ruumis toimi lapsilla ikään kuin päiväkodissa olemisen ja toimimisen monipuolisena instrumenttina. Ruumiillisten tekniikoiden hyödyntäminen, ruumiilliset resurssit ja kulttuurinen ruumiillistunut tieto mahdollistivat esimerkiksi monia erilaisia leikkejä. Toisinaan leikissä tuli luvalliseksi myös muutoin sopimattomana pidetty.

Terveyskin merkityksellistyi lapsilla heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa ja päiväkodin toimintoihin osallistumisen mahdollistavaksi resurssiksi. Lasten kertoman ja piirtämän perusteella he olivat hyvin perillä siitä, mikä tuottaa terveyttä tai epäterveyttä. Terveenä oleminen ei kuitenkaan sinällään ollut samalla tavalla lasten puheenaiheena kuin kipeänä oleminen, josta tuli puhetta lähes päivittäin.

Ruumiillisuus on läsnä lähimain kaikissa päiväkodin jokapäiväisissä tapahtumissa. Lasten ruumiillisuus ilmeni tämänhetkisenä *olevana* ruumiina, *tulevana* ruumiina sekä *taakse jääneenä* ruumiina. Tuleva ja ”ei vielä valmis” ruumis (body unfinished, Shilling 2003) viittaa lasten koko ajan muuttuvaan, kasvavaan ja ”kehittyvään” ruumiiseen ja tulevaisuudessa saavutettavaan tiloihin ja kulttuurisiin virstanpylväisiin. ”Oleva ruumis” puolestaan ilmeni lasten puheessa oman ja toisten lasten ruumiin ominaisuuksina, taitoina ja osaamisina, jotka heidän keskinäisissä kilpailuissaan ja vertailuissaan sekä järjestykseen asettumisessa ja asettamisessa olivat tärkeitä. Oman elämän ja sen kulun muisteluissa tuli esiin nyt jo taakse jäänyt ruumis: kipeänä olo, sairastetut taudit, neuvola- ja hammastarkastuksissa käynnit, päiväkodissa pienempänä vietetty aika ja silloiset päiväleppokokemukset. Lasten ruumiillisuudelle antamissa merkityksissä nivoutuvat yhteen materialistinen biologisesti muuttuva, kasvava ja kehittyvä ruumis, konstruktivistinen kulttuurinen ja sosiaalinen ruumis sekä fenomeologinen elettyjä kokemuksia kantava ruumis (esim. Julkunen 2004, 20; Williams & Bendelow 1998).

8.3 Ruumiin pedagogiikka ja biopedagogiikka

Kaikki pedagoginen aktiviteetti on ruumiillistunutta. Ruumiin pedagogiikka kohdistuu ruumiiseen ja viittaa mihin tahansa tietoiseen aktiviteettiin, jonka voi ajatella lisäävän yksilöiden tietoisuutta omasta ja toistensa ruumiillisuudesta (esim. Evans & Rich 2011, 367). Ruumiillisuus läpäisee myös päiväkotipedagogiikan. Ruumiin pedagogiikkaa on esimerkiksi ohjeistuksissa, joissa lasten huomio pyritään kiinnittämään heidän turvallisuutta ja terveyttä varmentaviin tekijöihin. Taustalla vaikuttanee käsitys lapsuudesta sekä investointina tulevaisuuteen että suojelua vaativana elämänvaiheena.

Biopedagogiikan termi juontuu Foucault'n (1984) biovallan käsitteestä, yksilön ja väestön hallinnasta ja sääntelystä ruumiiseen nivoutuvien käytäntöjen kautta. Sen lisäksi, että biopedagogiikka asettaa yksilöt jatkuvan valvonnan kohteeksi, se myös painostaa yksilöä jatkuvaan itsensä tarkkailuun kuten juuri jakamalla tietoa terveyteen ja turvallisuuteen liittyvistä riskeistä ja opastamalla terveelliseen ja aktiiviseen elämäntapaan (esim. Wright 2009).

Päiväkodin rutiineissa ruumiin pedagogiikkaa toteutetaan monin tavoin kuten huolehtimalla lasten riittävästä ravinnosta ja hyvistä pöytätaivoista, riittävästä levosta ja ulkoilusta. Ruoan terveellisyyteen vetoaminen ja nautittavan ruoan määrän kontrolloiminen seuraavat annatuista kulttuurisista normeista ja koskevat sitä, minkä uskotaan olevan ruumiille hyväksi. Sivilisoitunut ruumis hallitsee ruokailutavat ja määrät. Ruumiin yksilöllisiin fysiologisiin tarpeisiin vastaaminen tulee arvioiduksi normia vasten.

Päiväkotilasten tieto terveydestä ja epäterveydestä oli runsasta. Biopedagogiikka sekä tuottaa että hyödyntää ruumiin hallinnan mahdollistavia keinoja, joiden uskotaan olevan yksilön parhaaksi.

Ruumiillisuudella on keskeinen merkitys lasten *hyvinvoinnin* rakentumiselle päiväkodissa. Ruumiin fyysisen koon ajatellaan usein korreloivan yksilön sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kanssa siten, että isompikokoisemmalta lapselta odotetaan hillitympää käyttäytymistä. Hänet ajatellaan myös taidoiltaan "kehittyneemmäksi" ja siksi häneltä odotetaan muille lapsille esimerkkinä olemista. Ruumiin koko siis saattaa määrittää paikkaa ja asemaa lapsiryhmässä.

Lasten kokemuksissa ruumis saattoi olla "harmittava", kun se tuntui likimain itsenäistä valtaa ja voimaa käyttävältä toimijalta. Se saatettiin tilanteisesti kokea myös muilta salattavaksi asiaksi. Myös Roos (2015) kirjoittaa samantyyppisesti: lapset eivät esimerkiksi ilmaisseet julkisesti (päiväkodin aikuisille) kantojaan päiväunista, vaikka osa lapsista selvästi inhosi niitä. Aikuisten valta-aseman horjuttaminen ei tullut kyseeseen. (Roos 2015, 175.)

Lasten ruumiillinen hyvinvointi kietoutuu heidän koko arkielämäänsä, myös päiväkodissa. Tutkimukseni tulokset vahvistavat niitä päiväkotipedagogiikan kehittämissuosituksia, joissa painotetaan huomion kiinnittämistä lasten itsensä ilmaisemiin tuntoihin ja hyvinvoinnin kokemuksiin. Tähän tarvitaan tietoa, joka tulee lapsilta itseltään (ks. esim. Puroila & Estola 2012). Kehittämistä tarvitaan myös varhaiskasvatusta ohjeistaviin keskeisiin julkisiin asiakirjoi-

hin ja oppaisiin; huomiota vaatii se, miten niissä esitetään lasten ruumis ja ruumiillisuus. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapselle ominainen tapa toimia, myös ruumiillinen, näyttää määrittyvän ensisijaisesti mentaalisenä tapahtumana ja mielen toimintana. Ruumis nähdään ikäänkuin perustana, joka mahdollistaa toiminnan, kuten seuraavassa lainauksessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005, 22).

”Liikkuessaan lapsi ajattelee, kokee iloa, ilmaisee tunteitaan ja oppii uutta. Liikkuminen on myös vauhtia ja elämyksiä, hikeä ja hengästyistä. Liikunnallisen elämäntavan kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Liikkuminen on lapselle luonnollinen tapa tutustua itseensä, toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä. Lapsen tietoisuus omasta kehostaan ja sen hallinnasta luo pohjaa terveelle itsetunnolle.”

Lainauksessa, joka koskee lasten (fyysistä) liikkumista, pääpaino on selvästi ajattelussa, ilon kokemisessa, tunteiden ilmaisussa, uuden oppimisessa ja tietoisuuden lisääntymisessä omasta kehosta. Sinällään nämä ovat tietenkin tärkeitä asioita, mutta lainauksessa valtaosa liikkumiseen liitetystä ”eduista” käsitetään voittopuolisesti kognitiivisiksi prosesseiksi.

Lasten ruumiillisuudesta käytävän ajankohtaisen keskustelun ytimessä on ollut huoli lasten liikkumisen vähäisyydestä suhteessa suosituksiin (ks. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005). Muun muassa Anne Soini (2015) havaitsi tutkimuksessaan lasten fyysisen aktiivisuuden jäävän alle suositusten. Soinin mukaan lasten kannustaminen fyysiseen aktiivisuuteen päiväkodeissa oli vähäistä. Omassa aineistossani lasten aktiivinen fyysinen liikkuminen tapahtui ensisijaisesti päiväkodin ulkotiloissa, missä etenkin tutkimuksen päiväkodin piha-alueen monimuotoisuus houkutteli ja osaltaan jopa vaati lapsia liikkumaan. Tämän perusteella olisi helppo päätellä, millaista ruumiillisuutta tietynlainen päiväkotiympäristö tuottaa, kuten kannustaako se lapsia liikkumaan. Tasainen pihamaa, jonne on sijoitettu valmiiksi tietynlaisiin liikkeisiin tähtääviä ulkoleikkivälineitä ja -telineitä eroaa liikunnallisilta mahdollisuuksiltaan luonnontilassa olevasta pihamaasta, jossa on ylä- ja alamäkeä, kiviä ja kantoja, puita ja pensaita.

8.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksessani olen tarkastellut lasten ruumiillisuutta päiväkodin tilojen, rutiinien, lasten keskinäisten suhteiden ja lasten merkityksenannon näkökulmasta. Laadullisen, etnografisin menetelmin tuotetun, aineiston analyysissä olen hyödyntänyt abduktiiviseen päättelyyn perustuvaa logiikkaa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on pidetty uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistettavuutta. *Uskottavuudella* luotettavuuden kriteerinä viitataan siihen, että tutkijan tulisi tarkastaa, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Ei ole kuitenkaan varmaa, että tutkimuksen uskottavuutta voitaisiin lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitavaksi, sillä tutkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen tai

tilanteelleen. *Siirrettävyydellä* on yleistämisen sijaan viitattu pikemminkin tulosten siirrettävyyteen johonkin toiseen kontekstiin. Tutkimuksen *varmuutta* on ajateltu lisäävän tutkijan ennako-oletusten huomioiminen. *Vahvistettavuus* puolestaan tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2014, 212–213.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä on puhuttu tutkimuksen sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. Tutkimuksen sisäisellä validiteetilla viitataan teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Tutkimukselta edellytetään teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden sekä menetelmällisten ratkaisujen yhteensopivuutta ja johdonmukaisuutta. Ulkoinen validiteetti puolestaan kuvastaa tehtyjen tulkintojen, johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. (Eskola & Suoranta 2014, 214.) Ronkaisen ym. (2014, 133) mukaan validiteetin käsitteellä tarkoitetaan nykyään yhä useammin yleisesti koko tutkimuksen ja tutkimusprosessin arviointia. Grönfors (2008) huomauttaa, että abduktiiviseen päättelyyn perustuvassa tutkimusprosessissa sisäisen ja ulkoisen validiteetin ero häviää ja tällöin kyseenalaiseksi jää lähinnä se, miten tutkija hyödyntää ja esittää aineiston (Grönfors 2008, 20).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi liittyvät yhteen (Eskola & Suoranta 2014, 209). Tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa (luku 3) olen kuvannut ja arvioinut tutkimusprosessiin liittyviä kysymyksiä, kuten tutkimusmenetelmien ja aineiston tuottamiseen liittyviä valintojani ja niistä juontuneita kysymyksiä. Tutkimusaineiston analyysia kuvaavassa luvussa olen pyrkinyt tuomaan esille analyysin etenemisen tekemieni tulkintojen perustana. Olen pyrkinyt kuvamaan aineistoni, sen tuottamisen kontekstin, menetelmät, analyysin sekä eettiset kysymykset mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen osasten yhteen kokoaminen edellytti liikkumista koko tutkimusprosessin ajan edestakaisin teorian, empiirisen aineiston, analyysin ja tekemieni tulkintojen välillä. Teoreettiset lähtökohdat, aineiston analyysin luokitukset, kategoriat ja teemat asettuivat vähitellen tutkimusprosessin kuluessa paikoilleen. Laadullisen tutkimuksen analyysi- ja tulkintavaihetta onkin verrattu palapelin kokoamiseen (esim. Denzin & Lincoln 2011, 4; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8–9), jollaisena myös tämän työn tekemistä voisi kuvata.

Aloittaessani tutkimustani asetin yhdeksi tavoitteeksi lapsuuteen suuntautuvan tutkimusmetodiikan kehittämisen. Tavoitteen asettaminen tapahtui aikaan, jolloin lapsuudentutkimuksessa keskustelu innovatiivisista ja lapsille sopivista tutkimustekniikoista sekä lasten ja aikuisten kanssa toteutettavan tutkimuksen yhtäläisyyksistä ja eroavuuksista oli vahvasti esillä (ks. esim. Christensen & James 2000a; Punch 2002), joskin se on ajankohtaista edelleen. Lasten ruumiillisuuden tutkimus oli tuolloin vielä lähes olematonta ja siten lapsitutkimuksen metodiikan kehittäjä ja kokeilua tarvittiin erityisesti tällä tutkimuskentällä.

Lasten näkökulmia huomioon ottavien aineistonhankinnan menetelmien löytäminen ja kehittäminen ei ole ongelmattonta. Tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja pohdittaessa voidaan esittää kysymys, tarvitaanko lapsia koskevassa

tutkimuksessa erityisiä menetelmiä ja uusia metodologisia avauksia (ks. esim. Karlsson 2010). Roos ja Rutanen (2014, 41) huomauttavat, että varhaiskasvatuksen ja lapsuuden tutkimuksessa erilaisten menetelmien kehittäminen on ollut laajemminkin vallalla. Tutkimusmetodiikan kehittäminen ei ole pelkästään aineiston tuottamisen tekniikkaan liittyvä kysymys, vaan myös epistemologista muutosta olettava tapa toteuttaa ja tulkita lapsuuteen suuntautuvaa tutkimusta (esim. Lange & Mierendorff 2009, 78) siten, että lapset lähtökohtaisesti nähdään tiedon tuottajina. Lapsuuteen suuntautuvan tutkimuksen lähtökohtana on lasten asiantuntijuus omassa arjessaan ja elämässään sekä heidän näkökulmansa tai ”äänensä” tavoittaminen (esim. Roos & Rutanen 2014). Gallacherin ja Gallagherin (2008) mukaan etenkin lasten aktiivisuutta ja toimijuutta painottavien lapsiystävällisten ja erilaisten osallistavien menetelmien kohdalla tutkijalta edellytetään metodologista refleksiivisyyttä. Menetelmällisten valintojen ohella tärkeää on se, millaisessa hengessä menetelmiä käytetään, millainen metodologinen asenne niihin sisältyy, missä määrin ne kenties ”pakottavat” lapsia osallistumaan ja mitä ylipäätään pidetään osallistumisena.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä on pidetty riittävän pitkää kentällä oloaikaan sekä monipuolista ja riittävää aineistoa. Eri tutkimusmenetelmillä tuotetulla empiirisellä aineistolla (menetelmätriangulaatiolla) pyritään saamaan mahdollisimman kattava kuva tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 2014, 69 ja 107.) Tutkimuksessani hyödynsin etnografisia kenttätutkimusmenetelmiä, jotka mahdollistivat pääsyn lähelle lasten päiväkotiarkea ja siten arjen ruumiillisuutta ilmentävien yksityiskohtien havainnoimisen. Tutkimukseni aineisto on tuotettu yhdessä päiväkotiryhmässä yhden kevätkauden aikana monimenetelmällisesti. Tutkimuksen aineisto koostuu havainnoinneista, lasten haastatteluista, lasten tuottamasta piirrosmateriaalista, valokuvista ja tutkimuspäiväkirjasta. Käyttämäni eri menetelmät täydensivät toisiaan ja niiden tuottama tieto oli yhdensuuntaista. Lasten haastatteluissa sekä havainnointien ohella lasten kanssa käymissäni keskusteluissa saatoin palata niihin teemoihin (johtoajatuksiin), joita havainnoinneissa oli tullut esille ja jotka johtajatuksina suuntasivat tutkimuksen etenemistä. Koko keväälle ajoittunut kenttäjakso mahdollisti lasten haastattelujen toteuttamisen kahdessa erässä sekä yksilö- että pari- ja ryhmähaastatteluina. Tiivis ja riittävän pitkä kenttäjakso loi edellytykset tutustua lapsiin ja lasten käyttämään terminologiaan (Spyrou 2011, 158) ja siten keskustelujen rakentamisen lasten elämänpiiristä ja kielestä lähtien (Alasuutari 2009, 162).

Havainnoiminen kynä-paperi-menetelmällä mahdollisti siirtymisen havainnoimieni lasten mukana tilasta ja paikasta toiseen. Havainnoivan katseen saattoi suunnata kuitenkin vain tiettyyn kohteeseen kerrallaan, jolloin katseen ulkopuolelle saattoi jäädä tutkimuksellisesti olennaista. Havainnoinnin lisäksi samanaikaisesti lasten puheen kuunteleminen ja havaitun ja kuullun kirjaaminen nopeasti paperille oli ajoittain vaativaa. Videoiminen olisi voinut toimia havainnointia täydentävänä menetelmänä.

Tutkimusmenetelmänä piirtämistä on pidetty innovatiivisena, lapsiystävällisenä ja lapsia osallistavana menetelmänä. Aineiston tuottamisen ajankoh-

tana piirrosten hyödyntäminen sosiologisesti painottuneessa lapsuuden tutkimuksessa oli suhteellisen uutta, toisin kuin joillain muilla tieteenaloilla (ks. luku 3.3). Sittemmin piirtämisestä on tullut laajemminkin käytetty menetelmä monitieteisen lapsuudentutkimuksen piirissä (ks. esim. Roos 2015). Useissa tutkimuksissa piirtäminen on yhdistetty lasten haastatteluihin (esim. Elden 2012) tai käytetty yhdessä kirjoittamisen kanssa erityisenä piirrä-ja-kirjoita tekniikkana. (Esim. Pridmore & Bendelow 1995; Williams & Bendelow 1998.) Myös tässä tutkimuksessa olisin voinut palata piirroksiin lasten haastattelujen yhteydessä, ja yksi lapsi ottikin piirrokset haastattelussa puheeksi. Kaikkineen haastattelujen teema-alueet liikkuivat kuitenkin piirrosten aiheena olleen terveyden ja epäterveyden ulkopuolella. Piirrosten pohjalta käytyyn haastatteluun olisi tarvittu uusi haastattelukerta. Lisäinformaatiota tutkimukselle olisi voinut tuoda myös se, jos olisin piirtämisen aikana itse ollut juttelemassa lasten kanssa heidän piirtämistään asioista. Nyt päiväkodin aikuiset kirjasivat lasten piirroksistaan kertomat asiat ylös. Piirroksista juttelu olisi saattanut tarkentaa lasten piirroksilleen antamia merkityksiä (esim. Alasuurtari & Karila 2014, 71).

Lapsuudentutkimuksen metodiikassa pidänkin tärkeänä huomion kiinnittämistä monimenetelmällisyyteen, jossa erilaisia aineiston tuottamisen menetelmiä yhdistetään samassa tutkimuksessa ja hyödynnetään toisiaan täydentävinä. Sen lisäksi, että monimenetelmällisyyden on ajateltu parantavan tutkimuksen luotettavuutta, sen etuna voi pitää tutkimuskohteesta saatavan kuvan kokonaisvaltaisuutta (esim. Ronkainen ym. 2014, 105). Tärkeänä pidän myös Gallacherin ja Gallagherin (2008, 513) ajatusta huomion kiinnittämisestä tutkimuksen metodologiseen asenteeseen, joka mahdollistaa eettisesti ja epistemologisesti validia tutkimusta.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavan tutkimusaineiston määrää voi pitää riittävänä silloin, kun tutkija voi vastata tutkimuskysymyksiensä. Lisäksi aineiston keruun voi lopettaa silloin, kun uusi aineisto ei tuo mitään uutta vaan teemat toistuvat. (Ks. esim. Ronkainen ym. 2014, 117.) Tähän liittyy myös analyysin kattavuus, jolla viitataan siihen, että tehdyt tulkinnat eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Luotettavuuden määreenä on pidetty myös sitä, että lukija voi seurata tutkijan päättelyä (Eskola & Suoranta 2014, 217; Mäkelä 1990, 53). Tutkimukseni sisältää lukuisia aineisto-otteita havainnoinneista, haastatteluista ja lasten piirroksista, joiden perusteella tulkin-tojeni perusteltavuutta on mahdollista arvioida.

Kaikkineen tutkimus on kuvaus yhden päiväkodin lapsiryhmässä tuotetusta aineistosta tietyssä aikana ja siitä tekemistäni tulkinnoista. Tutkimuksen aineisto on minun tutkijana käsittelemää ja tekstiksi kirjoittamaa. (Ks. esim. Spyrou 2011.) Tutkimuksen tuottama tieto on minun tulkitsemaani ja siten osittaista ja rajallista. Tulkinnat kertovat nimenomaisesta tematiikasta tietyssä yhteydessä (Ronkainen ym. 2014). Tekemäni tulkinnat eivät ole siten ainoita mahdollisia tulkintoja, vaan tietystä viitekehystä tietyssä ajassa ja paikassa tuotettuja. Tutkija ei voi sulkeistaa itseään täysin tutkimansa asian tai ilmiön ulkopuolelle. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (esim. Eskola & Suoranta 2014, 211). Vaikka lapset kenttäjakson

aikana kyselivätkin havainnoinneistani, kuten mitä olin kirjoittanut, ja haastatteluissa kuuntelivat nauhoitukset, heillä ei ole ollut enää myöhemmin mahdollisuutta palata kommentoimaan tekemiäni tulkintoja ja niiden pätevyyttä. Tältä osin tutkimuksen pätevyuden arviointi jää lukijan tehtäväksi.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liittyy kysymys tutkimustulosten siirrettävyydestä toiseen yhteyteen. Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu yhdessä päiväkodissa yhden lapsiryhmän kanssa, suomalaisista päiväkodeista valtaosa toimii samankaltaisissa tilanteissa ja noudattaa vastaavanlaisia tila- ja päiväjärjestystä rutiineineen sekä lasten iän mukaista jaottelua ryhmiin. Empiirisesti on todennäköistä, että tutkimuksessa esille tulleita havaintoja ja lasten tuottamia merkityksenantoja olisi löydettävissä myös muiden päiväkotien vastaavanlaisista lapsiryhmistä, joskaan ei täysin samanlaisina.

Tutkimuksen aineiston kokoamisesta on kulunut vuosia. Ajankulun etuna voi pitää tutkittavien anonymiteetin varmistamista. Tutkimuksessa esille tulleet lasten ruumiillisuutta tuottavat ja lapsilla päiväkotiarjessa merkitysellistyvät ruumiillisuuden teema-alueet ovat kuitenkin yhtä ajankohtaisia tänään kuin ne olivat aineiston tuottamisen aikaan. Tämä saa vahvistusta muun muassa Alasuutarin ja Karilan (2014) raportista, joka on tuotettu varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä varten ja jossa painottuu ennen kaikkea lasten päiväkodin eri tiloille, tavaroille ja toiminnoille antamat merkitykset, kuten päivälepo lasten kritiikin kohteena (Alasuutari & Karila 2014; ks. myös Roos 2015, 131–132). Myös Pajun (2013) päiväkotietnografinen tutkimus lasten arjesta, toimijuudesta ja materiaalisuudesta osoittaa tematiikan ajankohtaisuuden.

Tematiikan ajankohtaisuudesta huolimatta tutkimusprojektin aloittamisesta ja aineiston kokoamisesta tutkimuksen valmistumiseen on tapahtunut muutoksia niin varhaiskasvatus- ja päiväkotikontekstissa kuin lapsuuden tutkimuksessa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa yhä enemmän huomiota on kiinnitetty lasten kuulemista, osallisuutta ja osallistumista mahdollistavaan kasvatuseritykseen sekä lapsen oikeuksien toteutumiseen ja niiden tekemiseen tiettäväksi myös lapsille itselleen (esim. Turja 2012). Lisäksi jokaiselle lapselle laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on merkinnyt yksilöllisyyden uudenlaista painottumista (ks. Alasuutari 2010). Niin ikään muutoksia päiväkotien pedagogiseen toimintaympäristöön ovat tuoneet pienryhmätoiminta ja leikkialuepedagogiikka (esim. Raittila 2013). Myös lasten suojelun ja varjeluun logiikka on entisestään vahvistunut, mikä näkyy muun muassa päivähoitoa varten laadituissa turvallisuussuunnitelmissa, monenlaisiin uhkiin ja riskeihin varautumisessa. Esimerkiksi niin päiväkodin tilasuunnittelua kuin arkista tilojen käyttöä määrittelee kulloiseenkin toiminnan laatuun ja laajuuteen nähden riittävä ilmanvaihto ja lasten käytössä oleva riittävä lattiapinta-ala. (Saarsalmi 2008; Jyväskylän kaupunki 2015.) Näillä muutoksilla voi olettaa olevan merkitystä myös lasten ruumiillisuuden tuottamiselle ja toteutumislle päiväkodin toimintaympäristössä.

Aineiston kokoamisen aikaan lapsuudentutkimuksessa ajankohtaista oli lasten näkökulman ja toimijuuden vahva korostuminen. Sittemmin lapsuudentutkimus itsessään on viime vuosikymmenten aikana kehittynyt eteenpäin ja

myös kysymykset lasten toimijuudesta ja ”äänestä” on problematisoitu samalla, kun lapsuus ja lapsi on tunnistettu yhä monitahoisemmiksi ja erilaisia teoreettisia ja metodologisia lähestymistapoja edellyttäväksi ilmiöiksi (ks. Alanen 2010; 2011; 2012b; Tisdall & Punch 2012).

Lasten ruumiillisuuden tuottaminen ja merkityksellistyminen päiväkotiympäristössä kietoutuu yksilön ja instituution sekä ruumiillisuuden ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Sosiaalisen konstruktionismin tieteenperinteeseen kiinnittyen tutkimuksen tarkoituksena on ollut yritys lisätä tietoisuutta tutkimastani asiasta (Hacking 2009). Ajattelen, että tutkimus on lisännyt tietoa sekä lapsuudentutkimuksen että varhaiskasvatuksen kentällä edelleen suhteellisen marginaalista ja vähän tutkitusta aihealueesta. Tutkimuksen yhdeksi tarkoitukseksi olin kirjannut muun muassa aikuisten tietoisuuden edistämisen lasten elämänpiirin ja hyvinvoinnin muodostumisen kannalta tärkeistä asioista. Näkisin, että tutkimus on osaltaan tuottanut uutta tietoa lasten hyvinvointia tuottavista tai ehkäisevistä seikoista päiväkotiarjessa lasten paikalta käsin. Näin ollen tutkimukseni siis osaltaan myös tuottaa ja muokkaa käsityksiä lasten ruumiillisuudesta ja hyvinvoinnista. Tältä osin tutkimus osallistuu keskusteluun, jota käydään lasten hyvinvoinnin rakentumisesta päiväkotikontekstissa (esim. Purroila & Estola 2012).

Tutkimuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta pohtiessani huomio suuntautuu kysymykseen lapsilta saatavan tutkimustiedon hyödyntämisestä, kuten lasten näkökulman välittyminen päiväkodin institutionaalista kasvatusta ja toimintaympäristöstä, esimerkiksi päiväkodin ryhmäkokoja, suunnitteleville ja niistä päättävälle. Esimerkiksi lasten toive omaan aikaan ja tilaan, ”olla vähän aikaa rauhassa”, on varteenotettava päiväkodin arkea ja sen tila-aika-polkuja ja rutiineja suunniteltaessa. Tutkimus haastaa aikuisia laajemminkin pohtimaan päiväkotilapsuuteen ja lapsiin liittämiään ajattelutapoja ja uskomuksia (ks. Alasuutari 2010, 170).

8.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia

Ruumiillisuuden tematiikka on monitulkintainen ja -ulotteinen ja mahdoton määritellä yksiselitteisesti. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt päiväkodissa tuotettuun etnogafiseen aineistoon perustuen tiheään ja monipuoliseen kuvaukseen siitä, miten ruumis ja ruumiillisuus merkityksellistyvät osana lasten päiväkotiarkea. Lasten ruumiillisuutta on tarkasteltu yhdistämällä monenlaisia teoreettisia lähtökohtia empiiriseen aineistoon (ks. Jackson & Mazzei 2012). Tutkimus on pyrkinyt kuvamaan lasten ruumiillisuutta kokonaisvaltaisesti päiväkotiarjen eri tiloissa, tilanteissa ja rutiineissa (pukeminen, ruokailu, hygieniarutiinit, päivälepo), lasten keskinäisissä suhteissa ja lasten merkityksenannoissa tuotettuna. Ruumiillisuutta määrittelevän termistön ja käsitteistön olen perustanut ruumiillisuuden yhteiskuntatieteellisiin teoretisointeihin. Foucault'n, Bourdieun ja Elias'n ruumiillisuutta sivuavat käsitteet ovat tarjonneet ennen kaikkea ajatuksellisia työvälineitä lasten ruumiillisuuden mikrososiolo-

giselle analyysille ja tulkinnalle. Foucault'n käsitteistö on johdattanut havaitsemaan lasten ruumiillisuuteen kohdentuvaa kuria ja hallintaa ja lasten osalta hallinnan haastamista. Elias'n näkemys ruumiin sivilisaatiosta ja ruumiin fysiologisten toimintojen sosiaalisesta säätelystä on tarjonnut näkökulman tarkastella myös päiväkodin arjessa tavanomaisena ja itsestään selvänä pidettyjä ruumiillisuutta koskevia rutiineja sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuina. Päiväkotiarjen rutiineista olen eritellyt myös ruumiin pedagogiikkaa ja biopedagogiikkaa.

Bourdieu'n ruumiillisen pääoman käsitteen avulla olen erotellut ja tunnistanut lasten moninaisia päiväkodin arjen toiminnoissa, rutiineissa ja keskinäisissä suhteissaan hyödyntämiä ruumiillisia resursseja. Hyödyntämiäni teoreettisten lähestymistapojen käsitteellinen yhdistäminen on auttanut havaitsemaan sellaista, mikä muutoin olisi jäänyt huomaamatta, ja siten ne ovat tukeneet toisiaan. Keskeisiksi lasten ruumiillisuutta päiväkotiarjessa kuvaaviksi käsitteiksi tutkimuksen kuluessa muotoutuivat ruumiillisuuden hallinta, ruumiilliset resurssit ja lasten ruumistyö etenkin lasten ruumiillisuudelle antamien merkitysten valossa.

Tutkimuksessani olen hyödyntänyt käsitteitä, joiden käyttö on ollut tavallisempaa aikuisiin kohdistuneissa tutkimuksissa. Miten nämä käsitteet sopivat lapsuuden ja lasten tutkimukseen? Stolp (2012, 427) kysyykin, voiko lasten toimintaa tasavertaisuuden nimissä rinnastaa aikuisten toimintaan vai tulisiko kehittää lasten maailmaan paremmin sopivia käsitteitä? Lapsudentutkimuksen eteenpäin vieminen edellyttää kuitenkin myös uusia käsitteellisiä avauksia. Ruumiin hallinta, ruumiilliset resurssit ja lasten ruumistyö ovat käyttökelpoisia käsitteitä tutkittaessa lasten päiväkotiarkea. Sen lisäksi, että kyseiset käsitteet tukevat toisiaan, ne myös määrittävät toisiaan, tekevät ruumiillisuutta havainnollistavasta kokonaiskuvasta täydemmän. Ajattelun apuvälineinä nämä käsitteet ovat johdattaneet havaitsemaan päiväkotii-instituutiossa vallitsevia ruumiillisuuteen liittyviä ajattelutapoja ja itsestäänselvyyksinä näkymättömiin jääneitä arjen aikoja ja paikkoja, joita ei ole kirjattuna päiväjärjestykseen, mutta jotka ovat läsnä ja määrittelevät päiväkotiarjen kulkua ja lasten ruumiillisuuden paikkaa siinä. Ne ovat mahdollistaneet päiväkotiarjen eri puolien tarkastelun eri suunnilta, ylhäältä alas ja alhaalta ylös sekä vaakasuoraan ylittämällä toimijan ja rakenteen, subjektin ja objektin, sisäisen ja ulkoisen välistä dikotomiaa. Ne ovat mahdollistaneet päiväkodin mikrotason dynamiikan ja siinä vallitsevien säännönmukaisuuksien tarkastelun. Ne ovat mahdollistaneet ruumiin ja ruumiillisuuden tarkastelun keskeneräisenä, kulttuurisena, sosiaalisena ja biologisena.

Tutkimus vahvistaa lapsuuden ja ruumiillisuuden yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen välistä vuoropuhelua, tieteidenvälisyyttä (ks. myös Brownlie & Leith 2011; Prout 2000) ja varhaiskasvatuksen kentälle ulottuvan monitieteisen ja monimenetelmällisen tarkastelun tarpeellisuutta. Metodologisesti etnografisella lähestymistavalla ja lasten kuulemisella on tärkeä asema lapsudentutkimuksen kentällä.

Monenlaisista elementeistä koostuvana teemana ruumiillisuus mahdollistaa erilaisia tutkimuksellisia avauksia. Jatkotutkimusta ajatellen tässä tutkimuksessa luodun kokonaiskuvan hahmottuminen lasten ruumiillisuudesta päiväkodissa ja sitä määrittelevät käsitteet luovat perustaa, jolta on hyvä suunnata eteenpäin. Varhaiskasvatustieteen kentällä tämän tutkimuksen käsitteelliset lähtökohdat tarjoavat esimerkiksi mahdollisuuden fokuoitetuun yksittäiseen ruumiillisuutta tuottavaan ulottuvuuteen ja siitä edelleen generoituviin avauksiin. Vaihtoehtona olisi myös lähestyä yksittäistä ruumiillisuusteemaa keskitetympään tietyn teoreettisen tai käsitteellisen näkökulman kautta. Molemmilla vaihtoehdoilla mahdollistuisi kohdennetumpi ja syvempi käsitteellinen ja sisällöllinen analyysi ja tulkinta. Lasten ruumiillisuutta varhaiskasvatuksen alueella jatkavia tutkimuksellisia avauksia olisivat esimerkiksi lasten arjen emootioihin, tunteisiin tai kipuun sekä niiden ilmenemismuotoihin liittyvät tutkimukset. Sekä tunteet että kipu ovat aiheita, jotka ovat päivittäin ainakin jossain muodossa läsnä. Myös tässä tutkimuksessa nämä aiheet tulivat usein esille, mutta tematiikan rajaamisessa ne jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Myös aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen tarkastelu esimerkiksi koskettamisen ja läheisyyden termein sekä aikuisten lapsiin suuntaama ruumistyö jatkaisivat ruumiillisuuden tutkimuksen tematiikkaa. Mielenkiintoisena jatkotutkimusta suuntaavana teemana avautuu myös biopedagogiikan tarkastelu osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Ruumiin aseman pohtiminen pedagogiikan välineenä on tärkeä osa lasten hyvinvoinnin rakentumista päiväkotiarjessa.

SUMMARY

In early childhood, bodiliness is on focus in many ways. The day-care centre is a key institution for nurturing, upbringing, and educating young children. These practices and routines in day care affect children's bodies on a day-to-day basis. This study examines children's bodily lives in a day-care centre.

The theoretical framework is built up at the intersection of early childhood studies, the sociology of childhood, and the social study of the body. Childhood studies orient the research questions towards bodiliness, in order to study its formation in the social and cultural context of a day-care centre, and how children themselves understand and respond to their own as well as others' bodies and bodiliness in that setting. Thus the principal perspective taken in the study is that of the children: their experiences and meaning-making.

The purpose of this research is to depict and conceptualize the manner in which children's bodiliness occurs as the production of bodies, and acquires significance in a day-care centre environment. The research task was initially developed on the basis of the theories of Norbert Elias, Michel Foucault and Pierre Bourdieu as they relate to the body and bodiliness, and led to the formulation of three questions: (1) What are the terms, the possibilities, and the limitations for children in realizing their bodily lives in a day-care centre? (2) How does body work as a resource for children? (3) How is bodiliness given significance (meaning) by children?

The research issues have been examined through the ethnographic data collected in a day-care centre in a Central Finland town. Data were compiled during one spring semester within the period from January to May. The core data consist of observations and of children's individual and pair interviews. In addition, the data include children's drawings, photographs, and the researcher's fieldwork diary. The studied group in the research was a group of 5-6 - year-old children. There were altogether 20 children in the group: ten girls and ten boys.

The *analysis of the empirical* data was based on principles of a (moderate) social constructionism. This implies that children's own knowledge, experiences and interpretations are respected.

Several analytical methods were used in the parallel reading of the data. In the analysis, I have drawn on the abductive logic of scientific deduction, which enables a dialogue between theory, researcher's preliminary knowledge, and the empirical data. In the examination of the empirical data, the analytical tools of Foucault, Elias and Bourdieu were used: Foucault's thinking on the governance of the body, Elias' thinking on the civilizing of the body, and Bourdieu's thinking on bodiliness as a form of capital. In the empirical part of the study, I describe how bodiliness becomes relevant within the day-care centre's facilities and daily routines, and in children's interpersonal relations and their interpretations.

The *facilities* of the day-care centre, on the one hand, acquire importance as the actual spaces and places of the physical day-care centre building. On the

other hand, the facilities are relevant as the social space of the interpersonal relations between the children and their interaction in a day-care centre. The physical surroundings act as the context that enable and limit children's bodily activities. Different spatial arrangements, for instance, function as a means of regulating children's behaviour. Furthermore, within the day-care centre area and most of the time, children are visible to each other and to the adults, or at least are aware of the possibility of being visible. Being continually under the eye of others, and the lack of privacy implied, seemed to cause some of the children a desire to withdraw to a quiet space. In the day-care centre, there were few opportunities for children to shut themselves off into privacy. At times, however, it was possible to find corners beyond the watchful eye of adults and some of the other children, and to settle down for a moment. Through bodily gestures it was possible to also create private space inside the public space of visibility. *The possibility to retreat to the peace of solitude* appeared as one of the factors contributing to children's well-being on a daily basis. Particular spaces gained importance to children by way of the opportunities, materials, or sensations (or the 'feel') they offered.

Many of the activities in the space-time continuum of a day-care centre include *routines* which involve children's bodies either directly or indirectly. These routines include dressing up, meals, hygiene, and afternoon naps, all being activities that target a child's individual body. Yet, at the same time they also call for a collective manner of bodily existence and behaviour. Interpreting the routines, children's bodiliness, bodily functions, and needs were linked to theories of body civilization (Elias 1978) and to the techniques of governing bodies (Foucault 1980). A correct manner of washing and drying hands, a proper manner of sneezing, or an appropriate toilette routine can be regarded as an indication of body civilization (Elias 1978) and adaptation of body techniques as required by civilization (Mauss 1973). The knowledge justifying the routines evolves as part of the individual's self-regulation, the self-control of a civilized and docile body (Foucault). Furthermore, a sufficiently fed and well-rested body functioned also as a kind of resource (Bourdieu). It possessed the right kind of energy and stamina to act and participate in the different activities of day-care.

The implementation of bodiliness in the day-care centre routines was tinged with freedom and control, and the interdependence and conflict between the two. It was manifested, among other things, through the fact that the more intensively a child governed his or her bodily life under supervision, the better possibilities he or she had to obtain liberties, such as leaving the afternoon nap first and thus being able to choose "the best" toys to play with. A well-managed body therefore functions as a resource that has exchange value in the social field of a day-care centre (cf. Bourdieu). At times, children also sought personal privileges and opportunities by testing the limits. Occasionally, they also reformulated and adapted to the day-care centre norms and regulations concerning bodiliness in order to get personal advantage.

Body and bodiliness are particularly present in *children's interaction* with each other. In the study, attention was drawn to how children's bodily resources (Bourdieu), both individual and collectively shared bodily meanings, abilities, and skills became visible in their interrelationships. Children's physical gestures and contacts, which could be interpreted as deliberate and targeted to attain a particular goal, came under observation. In children's interrelationships body became relevant not only to make visible their hierarchical positions but also as a means to propose, participate in, and maintain interaction. Children's bodily resources were reflected, on the one hand, in features pertaining to the body itself, such as size, length, weight, strength and power, speed, and courage to use one's body. On the other hand, bodily resources were manifested in culturally embodied skills and knowledge, such as mastering a certain technique. Additionally, bodily resources could be put to use as valued bodily skills and habits. Particular bodily features and abilities became situationally relevant as bodily resources by serving as "currency" in the day-care centre social field, with both exchange and utility use value.

The meanings children gave to bodiliness were interpreted through children's self-descriptions. These self-descriptions the meaning of bodiliness was produced through typifications bodily existence, such as "nice" and "playful", "ordinary" and "cool", as well as troublesome and disturbing. "Nice" and "playful" described an active and productive form of bodily existence, which, as opposed to passive and inactive, was determined through audible and visible activity. In "the ordinary" and "cool" form of bodily existence, "cool" described a companion who focused on brisk speed and who dared use the body more freely. Through his activity, "cool" distinguished himself within the crowd, unlike "ordinary", who blended in with the child group, being a kind of average child who was well-mannered and obeyed the rules and regulations. In the troublesome and disturbing form of bodily existence, the body itself appeared to be positioned in the actor's place. In the experiences of an individual child, for instance, the body which established itself somehow outside the category of normal cultural, or incited unpleasant sensations, might appear troublesome. These various meanings that children attached to a changing body were based on age related changes of biological appearance, as well as social and cultural appearance, all of them indicating the fact of growing up.

The focus in this study was on the control of bodily lives, on bodily resources possessed by children and those reflected in children's mutual interaction and finally, the significance given to children's bodiliness. The research is an illustration of bodiliness and the entwined questions among a group at a day-care centre. It illustrates children's bodily lives from a children's point of view, by making visible the diversity of the body and embodiment and their key status in children's daily lives in day care. The final conclusion of the research is that bodiliness prevails in everything and pervades day-care life throughout. Moreover, bodiliness has an essential significance to in building up children's well-being in day-care, and it is from here a concern for bodiliness gains its *practical* significance.

LÄHTEET

- Aapola, S. 2001. "Liian varhaisen" ruumiillisen kehityksen ongelma. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 30-44.
- Aapola, S. & Kangas, I. 1994. Väistelyä ja vastarintaa. Tarinoita naisten selviytymisestä. Tampere: Gaudeamus.
- Aittola, T. 2012. Peter Berger ja Thomas Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legimaatio ja sosialisatio. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen suunnannäyttäjät. Helsinki: Gaudeamus, 57-74.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alanen, L. 2007. Lasten ja aikuisten kentät. Kenttäänalyysi sukupolvisuhteiden tutkimuksessa. Teoksessa L. Alanen, V.-M. Salminen ja M. Siisiäinen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 103-123.
- Alanen, L. 2010. Editorial. Taking children's rights seriously. *Childhood* 17 (1), 5-8.
- Alanen, L. 2011. Editorial. Critical childhood studies? *Childhood* 18 (2), 147-150.
- Alanen, L. 2012a. Moving towards a relational sociology of childhood. Teoksessa C. Röhrer, H. Sünker, A. Schaarschuch & R. Braches-Chyrek (toim.) Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen: Barbara Budrich, 21-44.
- Alanen, L. 2012b. Editorial. Disciplinarity, interdisciplinarity and childhood studies. *Childhood* 19(4), 419-422.
- Alanen, L. 2015. Editorial. Are we all constructionists now? *Childhood* 22 (2), 149-153.
- Alanen, L., Kiili, J., Kuukka, A. & Lehtinen, A.-R. 2005. Terveys, hyvinvointi ja lasten toimijuus. Teoksessa M. Javanainen (toim.) Timantit terveyden edistämisen tutkimusohjelmasta. Helsinki: Suomen syöpäyhdistys & Suomen Akatemia, 117-126.
- Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus. Tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014: 13.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr13.pdf?lang=fi>. (Luettu 15.1.2015.)

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alberth, L. 2013. Body techniques of vulnerability: the generational order and the body in child protection services. *Human Studies* 36 (1), 67-88.
- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, A. 2004. Lapsuuden muuttuva maisema: puheenvuoroja kulutuskulttuurin seksualisoinnin vaikutuksista. Helsinki: Stakes, Raportteja 284.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisui, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. *Artefakta* 16. Hamina: Akatiimi Oy.
- Armstrong, D. 1995. The rise of surveillance medicine. *Sociology of Health and Illness*, 17 (3), 393-404.
- Aromaa, J. & Tiili, M-L. 2014. Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 258-283.
- Backett-Milburn, K. 2000. Children, parents and the construction of the healthy body in middle-class families. Teoksessa A. Prout (toim.) *The body, childhood and society*. Houndmills: Macmillan, 79-100.
- Bengtsson, J. 2001. Tilan hahmottaminen ja ajansäätely luokkahuoneessa. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Ihminen mikä ja kuka olet?: filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen*. Tampere: Tampere University Press, 26-33.
- Berg, P. 2008. Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet koululiikunnanopetuksessa ja liikunnanharrastuksessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 198-223.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. *Tiedonsosiologinen tutkielma*. 3. painos. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Blackman, L. 2008. *Key concepts: the body*. Oxford: Berg Publishers.
- Blaise, M. 2005. *Playing it straight: uncover gender discourses in the early childhood classroom*. London, New York: Routledge.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley, California: University of California.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1978. Sport and social class. *Social Science Information* 17, 819-840.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 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 Press, 241-258.
- Bourdieu, P. 1990. *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 2000. Social space and symbolic space. Teoksessa D. Robbins (toim.) *Pierre Bourdieu. Vol. IV*. London: Sage, 3-16.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: Chicago University Press.

- Brembeck, H. & Johansson, B. 2010. Foodscapes and children's bodies. *Culture Unbound: Journal of current cultural research*, 2, 797-818.
- Brownlie, J. & Leith, Valerie M. 2011. Social bundles: thinking through the infant body. *Childhood*: 18 (2), 196-210.
- Burgess, R.G. & Morrison, M. 1998. Chapatis and chips: encountering food use in primary school settings. *British Food Journal* 100(3), 141-146.
- Burkitt, I. 1999. *Bodies of thought. Embodiment, identity & modernity*. London: Sage Publications Ltd.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. New York & London: Routledge.
- Carere, S. 1987. Lifeworld of restricted behavior. Teoksessa P. A. Alder & P. Alder (toim.) *Sociological studies of child development: A research annual*. London: Jai Press Inc., 2, 105-138.
- Casper, M.J. & Moore, L.J. 2009. *Missing bodies: The politics of visibility*. New York: New York University Press.
- Christensen, P. H. 1998. Difference and similarity. How children's competence is constituted in illness and its treatment. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence: arenas of action*. London: Falmer Press, 187-201.
- Christensen, P. H. 2000. Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. Teoksessa A. Prout (toim.) *The body, childhood and society*. Houndmills: Macmillan, 38-59.
- Christensen, P. & James, A. 2000a. Researching children and childhood: cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London & New York: Routledge Falmer, 1-8.
- Christensen, P. & James, A. 2000b. Childhood diversity and commonality. Some methodological insights. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London & New York: Routledge Falmer, 160-178.
- Cliff, K. & Millei, Z. 2013. Biopower and the "civilisation" of children's bodies in a preschool bathroom: an Australian case study. *International Social Science Journal* 62 (205-206), 351-362.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Coffey, A. 2005. "Toisen" kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen Kasvatus-tieteellinen Seura, 213-223.
- Corrigan, P. 2008. *The dressed society. Clothing, the body and some meanings of the world*. Los Angeles, London & Singapore: Sage Publications.
- Corsaro, W. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Craik, J. 2009. *Fashion: the key concepts*. Oxford & New York: Berg.
- Cregan, K. 2006. *The sociology of the body. Mapping the abstraction of embodiment*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

- Crossley, N. 1995. Body techniques, agency and intercorporeality. *Sociology*, 29 (1), 133–150.
- Crossley, N. 2001. *The social body. Habit, identity and desire*. London: Sage Publications.
- Crossley, N. 2007. Researching embodiment by way of 'body techniques'. *The Sociological Review* 55 (s1), 80-94.
- Danby, S. & Baker, C. 1998. How to be masculine in the block area. *Childhood*, 5 (2), 151–175.
- Delamont, S. & Atkinson, P. 1995. *Fighting familiarity: essays on education and ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction. *The discipline and practice of qualitative research*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: Sage, 1–19.
- Derevenski, J. S. 2000. Material culture shock. Confronting expectations in the material culture of children. Teoksessa J. S. Derevenski (toim.) *Children and material culture*. London & New York: Routledge, 3–16.
- Diem-Wille, G. 2004. *The handbook of visual analysis. A therapeutic perspective: the use of drawings in child psychoanalysis and social science*. Teoksessa T. Van Leeuwen & C. Jewitt (toim.) *The handbook of visual analysis*. London: Sage, 119–134.
- Douglas, M. 2000. Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rahanvedon analyysi. Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä, vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 464.
- Ehn, B. 1983. Ska vi lega tiger? Daghems liv ur kulturell synvinkel. Lund: Liber Förlag.
- Ehn, B. & Löfgren, O. 2010. *The secret world of doing nothing*. Berkeley: University of California Press.
- Eldén, S. 2012. Inviting the messy: drawing methods and children's voices. *Childhood* 20 (1), 66–81.
- Elias, N. 1978. *The civilizing process. The history of manners*. Oxford: Blackwell.
- Emond, R. 2005. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: Sage, 123–139.
- Entwistle, J. 2001. The dressed body. Teoksessa J. Entwistle & E. Wilson (toim.) *Body dressing*. Oxford: Berg, 33–58.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. 2000. Urheilijan ruumis konstruktiona: miten keho tuotetaan? Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21, 43–68.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 2003. In the language of the mother – re-storying the relational moral in teachers' stories. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E* 62. Oulu: Oulun yliopisto.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. 2003. Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies* 35 (6), 697-719.
- Evans, J. & Rich, E. 2011. Body policies and body pedagogies: every child matters in totally pedagogised schools? *Journal of Education Policy* 26 (3), 361-379.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 174-192.
- Featherstone, M. 1982. The body in consumer culture. Teoksessa M. Featherstone, M. Hepworth & B. S. Turner (toim.) *The body: social process and cultural theory*. London: Sage, 170-196.
- Fingerson, L. 2006. *Gilrs in power: gender, body and menstruation in adolescence*. New York: Suny Press.
- Fingerson, L. 2009. Children's bodies. Teoksessa J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (toim.) *Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan, 217-227.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1982. Afterword: the subject and power. Teoksessa H. Dreyfus & P. Rabinow (toim.) *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. With an afterword by Michel Foucault. Sussex: The Harvester Press Limited, 208-226.
- Foucault, M. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Frank, A. W. 2012. The varieties of my body: pain, ethics and illusion. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *Routledge handbook of body studies*. New York: Routledge, 389-395.
- Freund, P. E. S. & McGuire, M. B. 1991. *Health, illness and the social body. A critical sociology*. Anglewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gallacher, L-A. & Gallagher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood* 15 (4), 499-516.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2008). Social construction and psychological inquiry. Teoksessa J. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Handbook of constructionist research*. Thousand Oaks: Sage, 171-189.
- Gimlin, D. 2007. What is body work? A review of the literature. *Sociology Compass* 1, 353-370.
- Gordon, T. 2001. Hiljaiset tytöt ja suulaat "muijat": naisen ääntä oppimassa. Teoksessa M. Nikunen, T. Gordon, S. Kivimäki & R. Pirinen (toim.)

- Nainen/naiseus/naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 93–116.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. Citizenship and difference in schools. London: MacMillan Press & New York: St. Martin's Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia koulu-etnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografian havainnoissa. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 305–325.
- Gore, J. M. 1998. Disciplining bodies: on the continuity of power relations in pedagogy. Teoksessa T. S. Popkewitz & M. Brennen (toim.) *Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 233–251.
- Graue, E. M. & Walsh, D. J. 1998. Studying children in context: theories, methods and ethics. Thousand Oaks: Sage.
- Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Uusittu painos. Teos luettavissa:
http://vilikka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf (luettu 25.6.2015)
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1997. The new language of qualitative method. New York: Oxford University Press.
- Guillemin, M. 2004. Understanding illness: using drawings as a research method. *Qualitative Health Research* 14 (2), 272–289.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktioismi on? Suom. Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Haimes, E. 2003. Embodied spaces, social places and Bourdieu: locating and dislocating the child in family relationships. *Body & Society*, 9 (1), 11–33.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. Third edition. London: Routledge.
- Hannus, S. 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakoulussa. *Kasvatus*, 38 (5), 400–416.
- Harker, C. 2005. Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies*. Routledge: Taylor & Francis group 3 (1), 47–62.
- Harré, R. 1991. *Physical being. A theory for a corporeal psychology*. Oxford & Cambridge: Blackwell Publishers.
- Harris, S. R. 2008. Constructionism in sociology. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Handbook of constructionist research*. New York & London: The Guilford Press, 231–247.
- Harris, S. R. 2010. What is constructionism? Navigating its use in sociology. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Hasunen, K., Kalavainen, M., Keinonen, H., Lagström, H., Lyytikäinen, A., Nurttila, A. Peltola, T. & Talvia, S. 2004. *Lapsi, perhe ja ruoka*. Imeväis- ja

- leikki-ikäisten lasten, odottavien äitien ravitsemussuositus. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 11. Helsinki.
- Heikka, J., Hujala, E., Turje, L. & Fonsén, E. 2012. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-66.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. *Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainoilua*. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629-640.
- Helén, I. 1994. Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 270-315.
- Helén, I. 2000. Ruumiillistunut sosiologia. Teoksessa I. Kangas, S. Karvonen & A. Lillrak (toim.) *Terveyssosiologian suuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 154-175.
- Helén, I. 2004. Hyvinvointi, vapaus ja elämänpolitiikka: foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) *Sosiologisia nykykeskusteluja*. Helsinki: Gaudeamus, 206-236.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2012. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-76.
- 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.
- Hockey, J. & James, A. 1993. *Growing up and growing old: ageing and dependency in the life course*. London: Sage.
- Hockey, J. & James, A. 2003. *Social identities across the life course*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hockey, J. & James, A. 2012. Health and the embodiment in life course. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *Routledge handbook of body studies*. New York: Routledge, 275-285.
- Holligan, C. 2000. Discipline and normalization in the nursery: the Foucaultian gaze. Teoksessa H. Penn (toim.) *Early childhood services. Theory, policy and practice*. Philadelphia: Open University Press, 134-146.
- Honkasalo, M-L. 2008. Etnografia terveyden, sairauden ja terveydenhuollon tutkimuksessa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 45, 4-17.
- Horton, J. & Kraftl, P. 2010. Time for bed! Children's bedtime practices, routines and affects. Teoksessa K. Horschelmann & R. Colls (toim.) *Contested bodies of childhood and youth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 215-231.
- Howson, A. 2013. *The body in society: an introduction*. Cambridge: Polity.
- Hughes, B. 2000. Medicalized bodies. Teoksessa P. Hancock, B. Hughes, E. Jagger, K. Paterson, R. Russell, E. Tulle-Winton & M. Tyler (toim.) *The body, culture and society*. Philadelphia: Open University Press, 12-28.
- Husa, S. 1997. Vuoropuhelua ruumiillisesta kurituksesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 28 (1), 73-89, 101.

- Husa, S. 2012. Michel Foucault. Tieto, valta ja kasvatus. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä. Helsinki: Gaudeamus, 261-287.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) 1998. Children and social competence. Arenas of action. London: The Falmer Press.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39-63.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) 2014. Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos.
- Hännikäinen, M., Karkela, E., Kilpeläinen, M-L., Korhonen, J., Pirttimaa, R. & Ruoppila, I. 1987. Terveyskasvatus päiväkodissa. Toimintasuunnitelma päiväkoteja varten. Helsinki: Lääkintöhallituksen julkaisuja 1/1988.
- Hörschelmann, K. & R. Colls (toim.) 2010. Contested bodies of childhood and youth. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Infektioriskien vähentäminen päivähoidossa. 2005. Sosiaali- ja tereysministeriö. Oppaita 28. Helsinki.
- Itkonen, H. 1996. Kenttien kutsu. Tutkimus liikuntakulttuurin muutoksesta. Tampere: Gaudeamus.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L.A. 2012. Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives. London: Routledge.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L.A. 2013. Plugging one text into another: thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry* 19(4),261-271.
- James, A. 1993. Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A. 1999. Bodies of knowledge: growing up and growing old. Teoksessa J. Povlsen, S. Mellemegaard & N. de Coninck-Smith (toim.) Childhood and old age - Equals or opposites? Odense: Odense University Press, 17-30.
- James, A. 2000. Embodied being(s): Understanding the self and the body in childhood. Teoksessa A. Prout (toim.) The body, childhood and society. Basingstoke: Macmillan, 19-37.
- 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. Etnography in the study of children and childhood. London: Sage, 246-258.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- James, A., Kjørholt, A.T. & Tingestad, V. (toim.) 2009. Children, food and identity in everyday life. Palgrave: Macmillan.
- Jenks, C. 2001. The pacing and timing of children's bodies. Teoksessa K. Hultqvist & G. Dahlberg (toim.) Governing the child in the new millennium. London: Routledge Falmer, 68-84.
- Jenks, C. 2004. Constructing childhood sociologically. Teoksessa M. Kehily (toim.) An introduction to childhood studies. New York: Open University Press, 77-95.

- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelua kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, E. 1997. Vihjeet. Teoksessa E. Jokinen (toim.) Ruumiin siteet: tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Tampere: Vastapaino, 7-18.
- Jokinen, E., Kaskisaari, M. & Husso, M. 2004. Ruumiin taju. Rakenteet, kokemukset, subjekti. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino, 7-12.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteista kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Soininen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 161-198.
- Julkunen, R. 2004. Sosiaalipolitiikan ruumis. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino, 17-40.
- Jyväskylän kaupunki 2015. Lasten päivähoitotilojen suunnitteluohje. Jyväskylän kaupunki. Ympäristöterveydenhuollon palveluyksikkö.
http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/73264_Paivahoitotilojen_suunnitteluohje_2014.pdf (luettu 14.8.2015)
- Kallio, K. P. 2006. Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. Tampereen yliopisto: Acta universitatis Tamperensis 1193.
- Kallio, K. P. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? : metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. Kasvatus & Aika 3 (3), 115-131.
- Karkulehto, S. 2006. Seksuaalisen ruumiin modernit teoriat. Teoksessa T. Kinnunen & A. Puuronen (toim.) Seksuaalinen ruumis. Kulttuuritieteelliset lähestymistavat. Helsinki: Gaudeamus, 44-70.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 121-142.
- Kehily, M. J. 2004. Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. Teoksessa M. J. Kehily (toim.) An introduction to childhood studies. New York: Open University Press, 1-21.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 187. Jyväskylän yliopisto.
- King, A. 2004. The prisoner of gender: Foucault and the disciplining of the female body. Journal of International Women's Studies, 5 (2), 29-39.
- Kinnunen, T. 2000. Pyhät bodarit. Yhteisöllisyys ja onni täydellisessä ruumiissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kinnunen, T. 2001. Ruumiiden ja tilojen kohtaaminen kuntosalilla ja aerobicissa. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 121-134.

- Kinnunen, T. 2013. Vahvat yksin, heikot sylityksin: otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista. Helsinki: Kirjapaja.
- Kinnunen, T. & Seppänen, J. 2009. Oikeaoppinen opettajaruumis. *Naistutkimus* 4, 6-17.
- Kitzinger, J. 1990. Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Toinen painos. London: Falmer Press, 157-183.
- Kivimäki, S. 2003. Aikuisen naisen vaatekaappi. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen & A-M. Raunio (toim.) *Vaatekirja. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja* 8. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.
- Kjørholt, A.T., Tingstad, V. & Brembeck, H. 2005. Children, food consumption and culture in the Nordic countries. *Barn* (1), 9-20.
- Kokkonen, R. 2006. Huoleton, tiedostava ja fyysisesti normaali – vanhempien ”tervettä lasta” koskevat ristiriitaiset käsitykset. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (5), 471-483.
- Kolehmainen, T. 2001. Ruumis, kalmo ja keho. *Helsingin Sanomat* 3.7.2001.
- Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. *Kansantieteellinen arkisto* 42. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Koskennurmi-Sivonen, R. & Raunio, A-M. (toim.) 2003. *Vaatekirja. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja* 8. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja, SoPhi* 21. Jyväskylän yliopisto.
- Kronqvist, E-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-30.
- Krueger, P.M. & SaintOnge, J. M. 2005. Boxing it out: a conversation about body and soul. *Qualitative sociology*, 3 (2), 185-189.
- 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.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 1996. Yhteiskuntateoria, sosiaalinen toiminta ja sosiaalitieteet. Tutkimus sosiaalisen toimintateorian nykytilasta ja kehityksestä 1900-luvulla. *Kuopion yliopiston julkaisuja* E. Yhteiskuntatieteet 35.
- Kuusela, P. 2000. Sosiaalisen konstruktionismin liike sosiaalitieteissä. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet, 15-42.
- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmahypoteesit. *Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot*. Kuopio: Oy UNIPress Ab.

- Kyttälä, P., Ovaskainen, M., Kronberg-Kippilä, C., Erkkola, M., Tapanainen, H., Tuokkola, J., Veijola, R., Simell, O., Knip, M. & Virtanen S. 2008. Lapsen ruokavalio ennen kouluikää. Kansanterveyslaitos. Julkaisuja B32. Helsinki.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Lapin yliopisto.
- Lagerspetz, O. 2008. Onko likainen kiellettyä? Lian käsite filosofiassa ja kulttuuriantropologiassa. Tieteessä tapahtuu 2, 3-10.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. Philosophy in the flesh. Chicago: University of Chicago Press.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 215. Jyväskylän yliopisto.
- Lange, A. & Mierendorff, J. 2009. Method and methology 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 esiopetuksessa. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, S. 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lastenneuvola lapsiperheiden tukena. Opas työntekijöille. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004, 14.
- Lee, N. 2000. Faith in the body? Childhood, subjecthood and sociological enquiry. Teoksessa A. Prout (toim.) The body, childhood and society. Basingstoke: Macmillan, 149–171.
- Lee, N. 2005. Childhood and human value: development, separation and separability. Maidenhead: Open University Press.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. SoPhi 55. Jyväskylän yliopisto.
- 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.
- Lempiäinen, K. & Liljeström, M. 2000. Elisabeth Grosz: feministisen synteessin luoja. Teoksessa A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.) Feministejä – aikamme ajattelijoita. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 115–136.
- Lock, A. & Strong, T. 2010. Social constructionism. Sources and stirrings in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Longhurst, R. 2000. Bodies: exploring fluid boundaries. London: Routledge.
- Lupton, D. 1996. Food, the body and the self. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

- Lupton, D. 2000. Food, risk and subjectivity. Teoksessa S. J. Williams, J. Gabe & M. Calnan (toim.) *Health medicine and society: key theories future agendas*. New York: Routledge, 205–218.
- Lupton, D. 2012. Infant embodiment and interembodiment: a review of sociocultural perspectives. *Childhood*: 20 (1), 37-50.
- Malacrida, C. & Low, J. 2008. Children's bodies. Teoksessa C. Malacrida & J. Low (toim.) *Sociology of the body: a reader*. New York: Oxford University Press, 195-197.
- Malchiodi, C. A. 1998. *Understanding children's drawings*. New York: The Guilford Press.
- Mandell, N. 1991. The least-adult role in studying children. Teoksessa F. C. Waksler (toim.) *Studying the social world of children. Sociological readings*. London: Routledge Falmer, 38–59.
- Markström, A-M. 2005. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. *Linköping Studies in Pedagogic Practices I*. Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap, University of Linköping.
- Markström, A-M. & Halldén, G. 2009. Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society* 23, 112-122.
- Martin, E. 2000. Flexible bodies. Science and a new culture of health in the US. Teoksessa S. J. William, J. Gable & M. Calnan (toim.) *Health, medicine and society. Key theories, future agendas*. London: Routledge, 125-145.
- Martin, K. A. 1998. Becoming a gendered body: practices of preschools. *American Sociological Review* 63 (4), 494-511.
- Martin, K. A. 2008. Becoming a gendered body: practices of preschool. Teoksessa C. Malacrida & J. Low (toim.) *Sociology of the body: a reader*. New York: Oxford University Press, 205-211.
- Massey, D. 2008. Samanaikainen tila. Toim. M. Lehtonen, P. Rantanen & J. Valkonen. Suom. Janne Rovio. Tampere: Vastapaino.
- Mauss, M. 1973 [1934]. Techniques of the body. *Economy and society* 2 (1), 70-88.
- Mayall, B. 1996. *Children, health and social order*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. 2008. Children's lived bodies in everyday life. Teoksessa C. Malacrida & J. Low (toim.) *Sociology of the body: a reader*. New York: Oxford University Press, 198-204.
- McKie, L. & Watson, N. 2000. *Organizing bodies: policy, institution and work*. Basingstoke: Macmillan.
- Meadows, R. 2005. The 'negotiated night': an embodied conceptual framework for the sociological study of sleep. *The Sociological Review*, 53 (2), 240-254.
- Metsomäki, M. 2005. "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 291.
- Middleton, S. 2003. Top of their class? On the subject of education doctorates. Teoksessa M. Tamboukou & S. J. Ball (toim.) *Dangerous encounters: genealogy and ethnography*. New York: Peter Lang, 37–47.

- Millei, Z. & Cliff, K. 2013. The preschool bathroom: making 'problem bodies' and the limit of the disciplinary regime over children. *British Journal of Sociology of Education* 2012.
- Monaghan, L. F. 2001. Looking good, feeling good: the embodied pleasures of vibrant physicality. *Sociology of Health and Illness*, 23 (3), 330-356.
- Monaghan, L.F. 2014. Civilising recalcitrant boys' bodies: pursuing social fitness through the anti-obesity offensive. *Sport, Education and Society*, 19 (6), 691-711.
- Moran-Ellis, J. & Venn, S. 2007. The sleeping lives of children and teenagers: night-worlds and arenas of action. *Sociological Research Online* 12 (5), 9.
- Mäkelä, J. 1994. Pierre Bourdieu - erottautautumisen teoreetikko. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologian teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 243-269.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 67-88.
- Nettleton, S. 1988. Protecting a vulnerable margin: towards an analysis of how the mouth came to be separated from the body. *Sociology of Health and Illness*, 10 (2), 156-169.
- Nettleton, S. 1991. Wisdom, diligence and teeth: discursive practices and the creation of mothers. *Sociology of Health and Illness* 13 (1), 98-111.
- Nettleton, S. & Watson, J. 1998. The body in everyday life: an introduction. Teoksessa S. Nettleton (toim.) *Body in everyday life*. London & New York: Routledge, 1-23.
- Nikander, P. & Zechner, M. 2006. Ikäetiikka. *Elämäntutkimuksen ääripäät, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset*. *Yhteiskuntapolitiikka* 71, 515 - 526.
- Nurmi, T. 2004. *Gummeruksen suuri suomenkielen sanakirja*. 3 painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Nykyri, T. 1998. *Naisen viha*. Jyväskylä: SoPhi.
- Oinas, E. 2001. Ruumiita akatemiassa! Sosiaalitieteellistä väittelyä, innostusta ja teoretisointia. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus: 17-29.
- Okely, J. 2007. Fieldwork embodiment. *The sociological review* 55 (s1), 65-79.
- Oksala, J. 1997. Foucault ja feminismi. Teoksessa S. Heinämaa, M. Reuter & K. Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Tampere: Gaudeamus, 168-190.
- Oksala, J. 2003. Foucault ja kokemuksellinen ruumis. *Niin & näin* 4, 67-71.
- Oksala, J. 2010. Freedom and bodies. Teoksessa D. Taylor (toim.) *Michel Foucault: key concepts*. Durham: Acumen, 85-97.

- Oksanen, A. 2005. Bodies in chains: consumer culture as black pedagogy and body dissatisfaction among Finnish, Swedish and Norwegian children. Teoksessa T. Hoikkala, P. Hakkarainen & S. Laine (toim.) *Beyond health literacy – youth cultures, prevention and policy*. Helsinki: Finnish Youth Research Society & Stakes, 63–88.
- Paechter, C. 2007. *Being boys, being girls: learning masculinities and feminities*. Mainhead: Open University Press.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palin, T. 1996. Ruumis. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 225–244.
- Parsons, T. 1951. *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pauwels, L. 2011. An integrated conceptual framework for visual social research. Teoksessa E. Margolis & L. Pauwels (toim.) *The SAGE Handbook Visual Research Methods*.
<http://srmo.sagepub.com/view/sage-hdbk-visual-research-methods/n1.xml> (Luettu 31.10.2014.)
- Pike, J. & Colquhoun, D. 2010. Embodied childhood in the health-promoting school. Teoksessa K. Hörschelmann & R. Colls (toim.) *Contested bodies of childhood and youth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 105–120.
- Postman, Neil. 1985. *Lyhenevä lapsuus*. Suom. Ilkka Rekiaro. Porvoo: Werner Söderström.
- Povlesen, J., Mellemegaard, S. & Coninck-Smith, N. 1999. *Childhood and old age – equals or opposites?* Odense: Odense University Press.
- Prendergast, S. & Forrest, S. 1998. Boys, emotions and embodiment in school. Teoksessa G. Bendelow & S.J. Williams (toim.) *Emotions in social life: critical themes and contemporary issues*. London: Routledge, 155–172.
- Prete, L.G.P., Emidio, L. de F. B. & Martins, S. B. 2012. The conception of fashion products for children: reflections on safety parameters. *Work* 41, 1252–1260.
- Pridmore, P. & Bendelow, G. 1995. Images of health: exploring beliefs of children using the draw-and-write technique. *Health Education Journal*, 54, 473–488.
- Prosser, J. 2011. Visual methodology: toward a more seeing research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage, 479–495.
- Prout, A. (toim.) 2000. *The body, childhood and society*. Basingstoke: Macmillan.
- Prout, A. 2005. *Future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.

- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkodin arjessa. Kehysanalyttinen näkökulma varhaskasvatustyöhön. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. Varhaiskasvatuksen tiedelehti 1 (1), 22–43.
- Puuronen, A. 2004. Rasvan tyttäret. Etnografinen tutkimus anorektisen kokemustiedon kulttuurisesta jäsentymisestä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 42.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2012. Liikkuva lapsi. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 136-150.
- Rail, G. & Harvey, J. 1995. Body at work: Michel Foucault and the sociology of sport. *Sociology of Sport Journal*, 12, 164–179.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 333.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Rastas, A. 2009. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus. Tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Raunio, A-M. 2003. Rajoja, reunoja, vaatteita ja tiloja. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen & A-M. Raunio. Vaatekirja. 2. korjattu painos. Helsinki: Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityöteiteiden laitos, 51-76.
- Reichertz, J. 2014. Induction, Deduction, Abduction. Teoksessa U. Flick (toim.) SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. <http://srmo.sagepub.com/view/the-sage-handbook-of-qualitative-data-analysis/n9.xml>
- Robinson, V. & Hockey, J. 2011. Masculinities in transition. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Tampere: Gaudeamus.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1504.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. Varhaiskasvatuksen tiedelehti, 3 (2), 27–47.
- Rossi, L-M. 2002. Esteettisten ideaalien sukupuolipolitiikkaa: mainoskuvat halun, identiteetin ja ihanteiden tuottajina. Teoksessa P. von Bonsdorff & A. Seppä (toim.) Kauneuden sukupuoli. Näkökulmia feministiseen estetiikkaan. Helsinki: Gaudeamus, 107-131.

- Rutanen, N. 2012. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 1(1), 44–56.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus. Tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryynänen, U. 2000. Terveys ja turvallisuus. Teoksessa P. Niemelä & A. Riitta Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 41–60.
- Saarsalmi, O. (toim.) 2008. *Päivähoidon turvallisuussuunnittelu*. Stakes. Oppaita 71. Helsinki.
- Saastamoinen, M. 2000. Identiteetin hybridisoituminen ja sosiaalinen konstruktionismi - nuorallatanssia dualismin rajoilla. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. yhteiskuntatieteet 21. Sosiaalitieteiden laitos.
- Schepher-Hughes, N. & Lock, M. M. 1987. The mindful body: a prolegomenon to future work in medical anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, new series, (1) 1, 6–41.
- Scott, J. 2000. Children as respondents: the challenge for quantitative methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Routledge Falmer, 98–119.
- Setälä, P. 2012. Vaarallinen ja likainen tila. Turvallisuteen eristetty lapsuus. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 177–202.
- Seymour, W. 1998. *Remaking the body. Rehabilitation and change*. London: Routledge.
- Shilling, C. 1991. Educating the body: physical capital and the production of social inequalities. *Sociology* 25 (4), 653–672.
- Shilling, C. 2003. *The body and social theory*. 2. painos. London: Sage.
- Shilling, C. 2005. *The body in culture, technology & society*. London: Sage Publications.
- Shilling, C. 2007. *Embodying sociology. Retrospect, progress and prospects*. Malden: Blackwell.
- Shilling, C. 2010. Exploring the society-body-school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, education and society* 15 (2), 151–167.
- 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 kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Nuorisotutkimusseura/

- Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 131. Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki, 116–127.
- Siivonen, T. 1996. Kyborgi: koneen ja ruumiin niveltyksiä subjektissa. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimusyksikkö.
- Silverman, D. & Marvasti, A. 2008. Doing qualitative research. A comprehensive guide. Los Angeles: Sage Publications.
- Simonen, L. 1995. Kiltin tytön kapina: muistot, ruumis ja naiseus. Helsinki: Naistieto.
- Simpson, B. 2000. The body as a site of contestation in school. Teoksessa A. Prout (toim.) *The body, childhood and society*. Basingstoke: Macmillan, 60–78.
- Skattebol, J. 2006. Playing boys: the body, identity and belonging in the early years. *Gender and Education*, 18 (5), 507–522.
- Soini, Anne. 2015. Always on the move? Measured physical activity of 3-year-old preschool children. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Sport, Physical Education and Health* 216.
- Spyrou, S. 2011. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18 (2), 151–165.
- Stearns, P., Rowland, P. & Lor, G. 1996. Children's sleep: sketching historical change. *Journal of Social History*, 30 (2), 345–366.
- Stolp, M. 2012. Näemmekö lapsia puilta? Lapsuudentutkimuksen kysymyksistä. *Kasvatus*, 4, 424–428.
- Strandell, H. 1993. Yhdessä ja erikseen – sukupuoli lasten päiväkotimaailmassa. Teoksessa P. Korvajärvi, R. Nätkin, A. Saloniemi & R. Blom (toim.) *Tieteen huolet, arjen ihmeet*. Tampere: Vastapaino, 23–43.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. *Stakes, Työpapereita* 4, 31–38.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 92–112.
- Strandell, H. 2012. Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Helsinki: Gaudeamus [Tallinna].
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteessä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15, 7–39.
- Swartz, D. L. 2013. Metaprinciples for sociological research in a bourdieusian perspective. Teoksessa P. S. Gorski (toim.) *Bourdieu and historical analysis*. Durham: Duke university press, 19–35.
- Synnot, A. 1993. *The body social. Symbolism, self and society*. London: Routledge.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University press.
- Tamboukou, M. & Ball, S., J. 2003. Genealogy and ethnography: fruitful encounters or dangerous liaisons? Teoksessa M. Tamboukou & S. J. Ball (toim.) *Dangerous encounters: genealogy and ethnography*. New York: Peter Lang, 1-31.
- Taylor, C. 2010. Biopower. Teoksessa D. Taylor (toim.) *Michel Foucault: Key Concepts*. Durham: Acumen, 41-54.
- Tedre, S. 2000. Hoivaa jokapäiväisten toistojen maailmassa. *Yhteiskunta-politiikka*, 65, 520-526.
- Thomas, H. 2003. *The body, dance and cultural theory*. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave macmillan.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tiihonen, A. 1992. Maskuliinisuus, ruumis ja liikuntakulttuuri. Teoksessa J. Varto (toim.) *Tanssi, liikunta & filosofia*. Talfit, Tampere, 16-38.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus. Tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tisdall, E.K.M. & Punch, S. 2012. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10 (3), 249-264.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tourula, M. 2011. The childcare practice of children's daytime sleeping outdoors in the context of northern Finnish winter. *Acta Universitatis Ouluensis. D Medica* 1137. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomaala, S. 2003. Punaiset posket ja suorat polvet. Kansakoulun terveydenhoidon ihanteita ja käytäntöjä 1920- ja 1930-luvulla. Teoksessa I. Helen & M. Jauho (toim.) *Kansalaisuus ja kansanterveys*. Helsinki: Gaudeamus, 87-109.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53.
- Turmel, A. 2008. *A historical sociology of childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, B. S. 1992. *Regulating bodies. Essays in medical sociology*. London: Routledge.
- Turner, B. S. 1996. *The body and society*. 2. painos. London: Sage.
- Turner, B. S. 1997. From governmentality to risk. Some reflections on Foucault's contribution to medical sociology. Teoksessa A. Peterson & R. Bunton (toim.) *Foucault, health and medicine*. London: Routledge, ix-xxi.

- Turner, B. S. 2008. The constructed body. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) Handbook of constructionist research. New York: The Guilford Press, 493-510.
- Turner, B. S. 2012. Introduction: The turn of the body. Teoksessa B. S. Turner (toim.) Routledge handbook of body studies. New York: Routledge, 1-17.
- Turner, B. S. & Wainwright, S. P. 2003. Corps de ballet: the case of the injured ballet dancer. *Sociology of health and illness*, 24 (4), 269-288.
- Turner, T. 2012 [1980] The social skin. Teoksessa J. Chermansky & R. Lewin (toim.) Not work alone: a cross-cultural view of activities superfluous to survival. London: Temple Smith, 112-140. Reprint HAU: Journal of ethnographic theory 2 (2), 486-504.
- Twigg, J. 2007. Clothing, age and the body: a critical review. *Ageing & Society*, 27, 285-305.
- Törrönen, M. 1999. Lasten arki laitoksissa. Elämistila lastenkodeissa ja sairaalassa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Valentine, G. 2004. Public space and the culture of childhood. Aldershot: Ashgate.
- Valentine, G. 2009. Children's bodies: an absent presence. Teoksessa K. Hörschmann & R. Colls (toim.) Contested bodies of childhood and youth. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 22-37.
- Valtonen, A. 2014. Talous nukkuu meissä. Kulttuurianalyysi nukkumisen, työn ja talouden yhteenkietoutumisesta. *Sosiologia* 1, 39-54.
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. 2005. Sosiaali- ja terveysministeriö. Oppaita 17. Helsinki.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus?: vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävää 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.
- Vuorisalo, M. 2011. 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. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467.
- Vuorisalo, M. & Alanen, L. 2015. Early childhood education as a social field,: Everyday struggles and practices of dominance. Teoksessa L. Alanen, L. Brooker & B. Mayall (toim.) Childhood with Bourdieu. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 78-98.
- Wacquant, L. 1995. Pugs at work: bodily capital and bodily labour among professional boxers. *Body & Society*, 1, 65-93.

- Wainwright, S. P. & Turner, B. S. 2003. Reflections on embodiment and vulnerability. *Medical Humanities*, 29, 4-7.
- Wainwright, S. P., Williams, C. & Turner, B. S. 2006. Varieties of habitus and the embodiment of ballet. *Qualitative research* 6 (4), 535-558.
- Waksler, F. C. 1996. *The little trials of childhood and children's strategies for dealing with them*. London: Falmer Press.
- Watkins, M. 2012. *Discipline and learn: Bodies, pedagogy and writing*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Watson, J. 2000. *Male bodies: health, culture and identity*. Buckingham: Open university.
- Weitz, R. 2008. *Women and their hair: seeking power through resistance and accommodation*. Teoksessa C. Malacrida & J. Low (toim.) *Sociology of the body: a reader*. New York: Oxford University Press.
- Williams, G. & Busby, H. 2000. The politics of disabled bodies. Teoksessa S. J. Williams, J. Gabe & M. Calnan (toim.) *Health medicine and society: key theories future agendas*. London: Routledge, 169-185.
- Williams, S.J. 1995. Theorising class, health and lifestyle: can Bourdieu help us? *Sociology of Health and Illness. A Journal of Medical Sociology* 17(5), 577-604.
- Williams, S.J. 2006. Medical sociology and the biological body: where are we now and where do we go from here? *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine* 10(1), 5-30.
- Williams, S.J. & Bendelow, G. 1998. *The lived body*. London: Routledge.
- Williams, S., Lowe, P. & Griffiths, F. 2007. Embodying and embedding children's sleep: some sociological comments and observations. *Sociological Research Online* 12 (5) 6.
- Wilska, T-A. 2001. Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 60-70.
- Wright, J. 2009. Biopower, biopedagogies and the obesity epidemic. Teoksessa J. Wright & V. Harwood (toim.) *Biopolitics and the obesity epidemic: governing bodies*. New York: Routledge, 1-14.
- Wyness, M. 2006. *Childhood and society. An introduction to the sociology of childhood*. Houndsmill: Palgrave Macmillan.
- Wyness, M. 2015. *Childhood*. Cambridge: Polity.
- Ylppö, A. 1920. *Lastenkamarista koulunpenkille. Leikki- ja kouluikäisen kehitys, hoito ja kasvat*. Helsinki: Otava.
- Young, I.M. 1990. *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory*. Bloomington: Indiana U.P.

LIITTEET

LIITE 1 Piirrosaineiston analyysia havainnollistavat taulukot

TAULUKKO 1 Sisällönanalyysi lasten terveyttä kuvaavista piirroksista

aihe	alakategoria	yläkatgoria	pääkatgoria	
- maito - vesi	juoma	juotavat asiat	Terveyttä kuvaavia asioita	
- salaatti - porkkana - kurkku - sipuli - tomaatti - kukkakaali - kaali - paprika - punajuuri - peruna - vehnänoras - tilli	vihannekset	syötävät asiat		
- kala - sieni - kala ja perunat - lihapullat - hernekeitto - keitto - leipä, ruisleipä, reikäleipä - juusto	”arkiruoka”			
- mustikka - mansikka - vadelma	marjat			
- omena - banaani - appelsiini - mandariini - viinirypäle - päärynä - vesimeloni	hedelmät			
- laku	karkki			
- kaulaliina - pipo	vaatteet	lämmin pukeminen		
- nukkuminen	fysiologinen välttämättömyys	ruumiin käytäntö		
aihe	alakategoria	yläkatgoria		pääkatgoria

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

aihe	alakategoria	yläkattegoria	pääkattegoria
- ulkoilu - urheilu - lenkkeily - pyöräily - juoksu - voimistelu	fyysinen aktiivisuus	harrastukset	Terveyttä kuvaavia asioita
- aurinko - sade - puu - puu huojuu tuulesa > raikas ilma - kuu	säätila luonto lähiympäristö	elinympäristö	

TAULUKKO 2 Sisällönanalyysi lasten epäterveyttä kuvaavista piirroksista

aihe	alakategoria	yläkattegoria	pääkattegoria
- hampurilainen - sipsit	suolaiset "herkut" ja "roskaruoka"	syötävät asiat	Epäterveyttä kuvaavia asioita
- raaka pitsa - raaka liha	kypsentämätön ruoka		
- turkinpippuri - tikkari - suklaa - lakritsi - karkit - keksit - kakku - pulla - jäätelö	makeat "herkut"		
- limsa - kokis - sokerinen mehu	"lasten" juomat	juotavat asiat	
- kalja/saunaolut - viini	aikuisten juomat ja nautintoaineet		
- tupakka		pähteet	
aihe	alakategoria	yläkattegoria	pääkattegoria

(jatkuu)

TAULUKKO 2 (jatkuu)

aihe	alakategoria	yläkatgoria	pääkatgoria
<ul style="list-style-type: none"> - lääkkeet, ilman lupaa - myrkkymarjat - kalanruoto - kakka - lumen syöminen - hiekan syöminen - järviveden juominen - kuraveden juominen - mutavesi - kuravesi - merivesi 	myrkyllisyys ja epäpuhtaus	syötäväksi kelpaamattomat asiat	Epäterveyttä kuvaavia asioita
<ul style="list-style-type: none"> - bakteerit - pakokaasu - pommit 	luonto lähiympäristö altistuminen	elinympäristö	
<ul style="list-style-type: none"> - aurinkoon katsominen - kosteus, voi vilustua - tuli 			
<ul style="list-style-type: none"> - jos syö liikaa karkkia - jos syö liikaa karkkia - liiallinen aurin-gossa oleilu - jos on vedessä liian kauan - istuu liian kauan paikallaan - katsoo liikaa televisiota - tietokoneella pelaaminen 	liiallisuus ja liikkumattomuus/fyysinen passiivisuus ylensyöminen ja ylenoleminen	elintavat	