

**Lapsen toimijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen  
aloituksessa- tapaustutkimus**

Eveliina Varis

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Varis, Eveliina. 2020. Lapsen toimijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen aloituksessa- tapaustutkimus. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua.**

Tämän tapaustutkimus tarkastelee yhden lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta. Tutkimuksen tarkempana intressinä on lapsen toimijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen aloituksessa erityisesti niissä tilanteissa, joissa lapsi saapuu vanhemman kanssa päiväkotiin. Tutkimus on toteutettu osana Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa tutkimushanketta *Lasten siirtymät varhaiskasvatuksessa*. Tutkimus on jatkunut vuodesta 2019 hankkeessa Trace in ECEC- Lasten sosio-spatiaaliset suhteet ja eletyt kokemukset varhaiskasvatuksen siirtymissä -hankkeessa (Suomen Akatemia 2019-2023).

Tutkimusaineistona ovat videot, jotka on kuvattu lapsen ensimmäisenä päivänä varhaiskasvatuksessa, viikon jälkeen, kahden viikon jälkeen ja kuukauden jälkeen aloituksesta. Näistä videoista on valikoitunut tarkasteltavaksi ne tilanteet, joissa lapsi saapuu päiväkotiin. Tutkimuksen aineiston analysointiin käytettiin teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysiä.

Lapsen toimijuus rakentui Pajun (2013) mukaisesti sidoksellisena päiväkodin eri elementteihin. Lapsen toimijuus rakentui suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, materiaan ja fyysiseen ympäristöön, sekä suhteessa kehollisyyteen ja liikkeeseen. Saapuessaan päiväkotiin lapsi oli vuorovaikutuksessa vanhempiensa sekä kasvattajan kanssa ja lapsen toimijuus rakentui näiden vuorovaikutustilanteiden kautta sekä aikuisten tekemien tulkintojen kautta. Sosiaalinen vuorovaikutus oli sidoksissa vahvasti materiaan ja ympäristöön sekä lapsen liikkeeseen, joiden kautta toimijuus rakentui tilanteellisena.

Asiasanat: toimijuus, varhaiskasvatuksen aloitus, alle kolmivuotiaat lapset, päiväkotiin saapuminen, siirtymät varhaiskasvatuksessa.

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ.....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 TOIMIJUUS .....</b>	<b>7</b>
2.1 Toimijuuden määrittelyä .....	7
2.2 Lasten toimijuus .....	10
2.3 Toimijuus varhaiskasvatuksen instituutioissa.....	14
2.4 Siirtymä varhaiskasvatukseen toimijuuden kontekstina .....	16
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....</b>	<b>19</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>20</b>
4.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	20
4.2 Tutkittavat ja tutkimuskenttä .....	23
4.3 Tutkimusmenetelmät .....	23
4.4 Aineiston analyysi.....	25
4.5 Eettiset ratkaisut .....	28
<b>5 TULOKSET .....</b>	<b>31</b>
5.1 Toimijuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina..	32
5.2 Toimijuuden rakentuminen suhteessa materiaan ja fyysiseen ympäristöön	37
5.3 Toimijuuden rakentuminen suhteessa kehollisuuteen ja liikkeeseen...	43
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>49</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	49
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimushaasteet .....	56
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

2000-luku on ollut erityisesti lasten toimijuuden aikaa. Yhteiskunnassa on tuotettu enemmän tilaa lasten toiminnalle ja mahdollisuuksille vaikuttaa toimintaan. Nykysosiologian tutkimuksessa on huomattu tapahtuneen muutos perheiden auktoriteettirakenteissa ja on huomattu, että lapset ovat saaneet vaikuttaa enemmän perheiden päätöksentekoon. Lapset on alettu nähdä toimijoina, ideoijina sekä vaikutusvaltaisina tekijöinä niin tutkimuksessa kuin käytännössä ja yhteiskunnan palveluissakin. (Oswell 2013, 3.) Vuonna 2018 uusittujen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä lapsen toimijuus on nostettu vahvemmin esiin myös varhaiskasvatuksen kentällä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys perustuu käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijana (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20). Kuitenkin toimijuus on käsitteenä hyvin moniulotteinen ja sen määrittelyt eri tutkimuksissa eroavat toisistaan.

Suomessa lasten toimijuutta on tutkittu erilaisista näkökulmista, mutta usein tutkimuskohteena ovat olleet yli kolmivuotiaat lapset (ks. esim. Kangas 2016; Rainio 2010; Vuorisalo 2013). Tuikka (2018) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan varhaiskasvatuksen aloitusta lapsen näkökulmasta videoita hyödyntäen. Hänen tutkimuksensa tarkempana mielenkiinnonkohteena oli lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus ja lasten tekemät vuorovaikutusaloitteet sekä niihin vastaaminen (Tuikka 2018). Myös Rutanen (2007) on tutkinut lasten vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Rutanen (2007) tutkimuksessa tarkasteltiin lasten toiminnan rakentumista sekä vuorovaikutuksen sidoksellisuutta toiminnan historialliseen, kulttuuriseen, materiaaliseen sekä sosiaaliseen kontekstiin. Hänen tutkimuksessaan on myös käytetty videomateriaaleja. Tuikan (2018) sekä Rutanen (2007) tutkimusten kohteina oli myös alle kolme vuotiaita lapsia. Kuitenkin alle kolmevuotiaista tehty tutkimus on Suomessa vielä melko vähäistä. Tällä tutkimuksella haluan osallistua pienten lasten, alle kolmivuotiaiden, toimijuudesta käytävään keskusteluun.

Duhn (2015) on tutkinut pienten lasten toimijuutta Uudessa-Seelannissa. Hänen mukaansa pienten lasten toimijuudessa keskeistä on lasten toimijuuden ilmeneminen kehollisen liikkeen kautta (Duhn 2015, 5).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten toimijuus ilmenee pienen lapsen elämässä, joka juuri aloittaa varhaiskasvatuksessa. Tarkastelun kohteena ovat tilanteet, joissa lapsi saapuu päiväkotiin, koska näissä tilanteissa lapsen kaksi kasvatusympäristöä kohtaavat ja ne molemmat vaikuttavat lapsen toimintaan sekä kehitykseen. Lapsi siirtyy itselleen tutusta ympäristöstä toiseen ympäristöön, joka voi olla uusi ja vieras. (Fabian 2007; Brooker 2008; Turunen 2017, 153.) Lapsi ja vanhempi kohtaavat yhdessä uuden ympäristön ja tutustuvat sen käytäntöihin sekä kasvattajiin ja muihin lapsiin.

Tarkastelen, miten kolmivuotiaan lapsen toimijuus rakentuu päiväkodissa varhaiskasvatuksen aloituksen kontekstissa. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu videoiden avulla yksivuotiaan lapsen toimijuutta, jota on vielä tutkittu melko vähän. Lisäksi pienten lasten toimijuuden määrittely on todettu olevan osittain haastavaa. (ks. Duhn 2015.) Tämä tutkimus tuottaa uusia näkökulmia ja pohdintaa pienten lasten toimijuudesta varhaiskasvatuksessa.

Aloitan tutkimusraporttini teoreettisen viitekehyksen esittelyllä. Aluksi käyn läpi toimijuuden erilaisia määrittelyjä. Kuvaan toimijuuden määrittelyä yleisesti ja eri tutkimusten kautta, jonka jälkeen syvennyn kuvaamaan enemmän Pajun (2013) teoriaa toimijuudesta ja tarkastelen sitä suhteessa muihin teorioihin. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan, miten varhaiskasvatusikäiset lapset on määriteltä toimijoina sekä sitä minkälaisen kontekstin varhaiskasvatukseen siirtymisen antaa lapsen toimijuudelle.

Tutkimus perustuu laadulliseen videoanalyysiin. Olen analysoinut videoista saatua aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksessa on seurattu yhden lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta. Lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta on seurattu, havainnoitu sekä videoitu tiettyinä päivinä. Tästä laajasta aineistosta on valittu tähän tutkimukseen tarkasteltavaksi tilanteet, joissa lapsi saapui vanhempansa kanssa päiväkotiin. Saapumistilanteet ovat toistuvia tilanteita varhaiskasvatuksen aloituksessa, jossa ovat mukana niin lapsi, lapsen vanhempi kuin päiväkodin kasvattajakin. Varhaiskasvatuksen aloitus on isompi

prosessi, jonka sisällä nämä joka päivä toistuvat saapumistilanteet tapahtuvat. Näistä tilanteista tekee erityisen se, että ne ovat varhaiskasvatuksen aloittavalle lapselle uusia.

Tarkastelen tuloksia erityisesti suhteessa Pajun (2013) teoriaan lasten toimijuudesta ottaen kuitenkin tarkasteluun myös muita toimijuuden määritelmiä tukemaan tulkintaa. Lopuksi pohdinnassa käsittelen tutkimustuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja esitän johtopäätöksiä tutkimustuloksista. Pohdinnassa tarkastelen myös varhaiskasvatuksen aloituksen sekä saapumistilanteiden asettamaa kontekstia tutkimukselle. Esitän myös jatkotutkimushaasteen lasten toimijuuden tutkimukselle.

## 2 TOIMIJUUS

Tässä luvussa avaan toimijuuden määrittelyn monimuotoisuutta sekä sitä mikä toimijuuden määrittely ohjaa tämän tutkimuksen analyysiä. Kuvaan ensin eri tutkimuksissa esitettyjä toimijuuden yleisiä määritelmiä. Sen jälkeen siirryn käsittelemään tarkemmin varhaiskasvatukseen lapsia toimijoina. Lopuksi käsittelemän toimijuutta varhaiskasvatuksen instituutioissa sekä vielä tarkemmin toimijuutta varhaiskasvatuksen aloituksen ja siirtymien kontekstissa.

### 2.1 Toimijuuden määrittelyä

Toimijuus on ilmiönä laaja ja moniulotteinen, ja siksi sen määrittely yhden näkökulman mukaan on haastavaa. Toimijuus käsitettä käytetään laajasti tutkimuksissa, mutta silti tehdyistä määrittelyistä puuttuu selkeys (Kauppila, Silvonen & Vanhalakka-Ruho 2015, 4; Punch 2016, 185.) Kirjallisuudessa toimijuuden kannalta tärkeiksi on nähty muun muassa yksilön uskomukset omista kyvyistään vaikuttaa tapahtumiin (Bandura 2006, 164). Kuitenkin lasten toimijuutta tutkittaessa tätä näkökulmaa on vaikea tavoittaa. Myös Alderson ja Yoshida (2016, 86) luonnehtivat sitä, millaista toimijuus voi olla. Heidän mukaansa toimijuus voi olla esimerkiksi epäroivää, tarkoituksenmukaista, tahatonta, järkevää, järjetöntä, varovaista, riskialtista, myöntyvää, vastustavaa sekä yksilöllistä tai jaettua (Alderson & Yoshida 2016, 86).

Toimijuutta määrittelevinä tekijöinä voidaan pitää esimerkiksi omaehtoista ja itsenäistä toimintaa erilaisissa tilanteissa sekä aktiivista toimintaa, jolla on vaikutusta tapahtumien kulkuun (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160–161). Toimijan aktiivisuus tulee esiin usein toimijuudesta puhuttaessa. Lipponen ym. (2013, 160) mukaan toimijuudella tarkoitetaan ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä sekä niiden luonnetta ja merkitystä ja aktiivisen toiminnan näkökulma korostuu. Tutkimuksissa kuitenkin myös kritisoidaan toimijuuden määrittelyä pelkästään aktiiviseksi toiminnaksi (Paju 2013, Rainio 2010). Paju (2013) tuo esiin myös toimijuuden tarkastelun siitä näkökulmasta, että toimijuus

ei ole niinkään aktiivista ja dynaamista, vaan erilaisten elementtien yhteen tu-  
lossa rakentuvaa, tilanteellista sekä sidoksellista. Kaiken toiminnan ei tarvitse  
olla aktiivista ja tiedostettua, vaan toiminta voi olla myös osittain tiedostamatto-  
masti tapahtuvaa (Paju 2013, 208–209). Paju (2013,209) kritisoi toimijuuden mää-  
rittelemistä pelkäksi aktiiviseksi ja dynaamiseksi toiminnaksi.

Tässä tutkimuksessa tukeudutaan erityisesti toimijuutta sosiaalisena il-  
miönä tarkasteleviin teorioihin (Paju 2013, Rainio 2016, Vuorisalo 2013). Toimi-  
juus on sosiaalinen ilmiö ja sen rakentumiseen tarvitaan muita ihmisiä ja se ra-  
kentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä yhteiskunnallisessa konteks-  
tissa. (Esser 2016, 50; Kauppila ym. 2015, 4; Lehtinen 2000, 35.) Myös Emir-  
bayer ja Mische (1998) näkevät vuorovaikutuksen ja kommunikaation tärkeinä  
osina toimijuuden prosessia. Toimijuus on aina dialoginen prosessi, jossa toimi-  
jat ovat yhteydessä toisiinsa yhteisten toiminnan kontekstien kautta (Emir-  
bayer & Mische 1998). Tutkimuksen kannalta yksilön arjen huomioiminen on  
tärkeää, sillä ympäröivällä maailmalla ja yhteisöllä on vaikutusta toimijuuden il-  
menemiseen (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 5–10).

Yksilö pystyy vaikuttamaan toiminnallaan ympäristöönsä, mutta on  
myös huomioitava ympäristön vaikutukset yksilön toimintaan (Banduran 2006,  
164–165). Toimijat, toimintatilanteet ja ympäristö voidaan siis nähdä vuorovai-  
kutuksellisina ja toisiaan muovaavina (Lehtinen 2000, 18; Silvonen 2015, 3). Ym-  
päriverä yhteiskunta asettaa toimijuuden toteutumiselle kontekstin, jossa se ra-  
kentuu toimijoiden, toimintatilanteiden ja ympäristön ollessa vuorovaikutuk-  
sessa (Lehtinen 2000, 35; Silvonen 2015, 3–4). Ympäristö ja tilat sekä tilojen raken-  
teet vaikuttavat siihen millaiseksi toiminta missäkin tilanteessa muotoutuu ja ra-  
kentuu. Tilojen kautta voidaan esimerkiksi sulkea jonkinlaista toimintaa ulos,  
mutta myös mahdollistaa toimintaa sekä tulla yhteyteen muiden kanssa. (Paju  
2013, 77.)

Ympäristön ja eri tilojen lisäksi materiaalit, erilaiset aineelliset elementit  
ja erilaiset ympäristössä olevat esineet vaikuttavat toimijuuden rakentumiseen  
(Paju 2013, 111). Esineet voivat kutsua toimimaan, mutta esineet eivät kuitenkaan  
pakota toimimaan tietyllä tavalla vaan niitä voidaan käyttää eri tavoin eri tilan-



teissa. Erilaiset esineet vaikuttavat toiminnan kulkuun. Esineet ja materiaalit voivat mahdollistaa toimijuutta, ohjata sitä ja tuoda eri toimijoita yhteen. (Paju 2013, 111.) Tavarat voivat myös aiheuttaa ristiriitoja ja kiistelyjä. Tavaroilla voidaan osoittaa esimerkiksi valtasuhteita, kun jotain tavaraa omistetaan tai omitaan täysin itselleen (Paju 2013, 77). Tavarat ja materiaalit voivat tuoda toimijoita yhteen, mutta niillä voidaan myös rajata toimijoita pois. Esimerkiksi jos toimijalla ei ole sopivaa tavaraa tiettyyn toimintaan, voi hän rajautua pois koko toiminnasta. Tavaraita voidaan myös vertailla ja arvottaa näin sitä, millainen tavara on toiminnalle sopivaa ja ovatko kaikki tavarat ja esineet yhtä arvokkaita ja hyväksytyjä tietylle toiminnalle. Aineelliset esineet ovat siis toimijuuden kannalta ristiriitaisessa asemassa. Ne samalla mahdollistavat ja estävät, ohjaavat ja suuntaavat toimijuuden rakentumasta. (Paju 2013, 111-113.)

Toimijuus on jotain, joka tulisi nähdä samanaikaisesti jatkuvana ja pysyvänä sekä tilanteellisena ja sattumanvaraisena (Rainio 2010, 16). Toimijuus voi kehittyä ja muuttua sekä olla eri tilanteissa erilaista. Se on sidoksissa ympäristöön ja muihin ihmisiin, mutta samalla se liittyy myös yksilöön itseensä vahvasti tämän oman toiminnan kautta. Ympäröivä maailma vaikuttaa yksilön toimijuuteen, mutta yksilö voi myös toimijuudellaan vaikuttaa ympäröivään maailmaan. (Paju 2013; Rainio 2010.) Pajun (2013) mukaan toimijuus on tapahtumista enemmän kuin tekemistä. Tämä tarkoittaa sitä, ettei toimijuuden tarvitse olla aina aktiivista, vaan se voi olla myös sattumanvaraista ja osittain myös tiedostamatonta. Eri elementit tulevat yhteen sattumanvaraisesti ja saavat aikaan muutoksia tapahtumien virrassa ja näin saavat aikaiseksi myös toimijuutta. (Paju 2013, 209.)

Tässä tutkimuksessa tukeudutaan Pajun (2013) ajatukseen toimijuuden sidoksellisuudesta ja tilanteellisyydestä. Esineet, ihmiset, liike, aika ja paikka ovat toimijuuden osia, jotka osallistuvat toimijuuteen toisiinsa sidoksellisina. Kun nämä elementit yhdistyvät muodotuu toiminta uudelleen tai toimintaa kannatellaan. Toimija voi vaikuttaa toiminnan kulkuun sitä kannattelemalla, muuttamalla tai jatkamalla (Paju 2013). Tilanteellisyydellä tarkoitetaan sitä, että sama toiminta, liike tai teko ei välttämättä ole joka tilanteessa toimijuutta vaan toimijuus muodotuu juuri siinä hetkessä yhteydessä elementteihin, jotka ovat juuri siinä tilanteessa läsnä (Paju 2013, 208- 209). Kukaan toimija ei ole yksin vaan

sidoksissa muihin ihmisiin ja elementteihin. Lisäksi ihminen on sidoksissa menneisiin tekoihin ja tapahtumiin. (Paju 2013, 209.) Toimijuus koostuu siis eri elementeistä, jotka voivat sijoittua eri paikkoihin ja aikoihin. Ihmisen toimijuus on tässä ja nyt, mutta myös sidoksissa menneeseen. (Paju 2013, 209.)

## 2.2 Lasten toimijuus

Toimijuuden käsite on ollut esillä lapsuudentutkimuksessa kansainvälisesti (Esser ym. 2016; Lam & Pollard 2006; Oswell 2013) ja Yk:n lasten oikeuksien sopimuksen (1989) myötä lasten toimijuuden tärkeys on edelleen vahvistunut. Turjan ja Vuorisalon (2017, 40–42) mukaan lasten toimijuuden käsitys varhaiskasvatuksessa saa tukea Lapsen oikeuksien sopimuksesta. Lapsen oikeuksien sopimuksessa määritellään lapsen asemaa yhteiskunnallisena toimijana ja osoitetaan lasten olevan toimijoita mielipiteidensä esille tuomisen kautta (Turja & Vuorisalo 2017, 41). Molemmassa asiakirjoissa Yk:n lasten oikeuksien sopimuksessa (1989) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan lasten osallistumisen ja vaikuttamisen tärkeyttä.

Lapsuudentutkimuksen kentällä lasten toimijuuden käsite on tärkeässä roolissa, sillä kun lapset nähdään sosiaalisina toimijoina edustavat he itseään ja heidän äänensä tulisi päästä kuuluviin. Tällöin tutkimuksissa lapset tulisi nähdä ennemminkin subjekteina kuin objekteina (Fattore, Mason & Watson 2012, 430.) Lapsuudentutkimuksessa lasten toimijuutta on määritelty eri näkökulmista. Yksi näkökulma on tarkastella toimijuutta suhteessa sukupolvijärjestykseen. Sukupolvijärjestyksen konsepti sopii teoreettisesti yhteen toimijuuden kanssa (Esser, Baader, Betz & Hungerland 2016). Sukupolvijärjestys kuvaa jatkuvaa aikuisten ja lasten kategorioiden sosiaalista rakentumista (Esser ym. 2016). Lasten toimintaa tulkitaan suhteessa heidän sukupolvikategoriaansa, sillä se määrittää lasten aseman ja sen, miten he osallistuvat yhteiskunnan toimintaan (Alanen 2009, 161; Koivula & Mustola 2017, 40; Wihstutz 2016, 60–61). Sukupolvijärjestys yhdessä valtasuhteiden ja hierarkian kanssa luovat lasten toiminnalle kehykset. Ne määrittelevät lasten mahdollisuudet toimia ja olla aktiivisessa roolissa sosiaalisen

ympäristön muovaamisessa. Ne myös määrittelevät kuinka sosiaalinen ympäristö muovaa lapsia ja heidän toimijuuttaan (Warming 2016, 130.) Sukupolvijärjestys tulee ilmi myös lasten ja kasvattajien välisissä suhteissa. Lasten ja aikuisten suhteet sisältävät valta-asemia ja erilaisia odotuksia sekä tapoja. Lasten esimerkiksi odotetaan olevan aikuisten ohjauksessa ja osallistuvan siihen. (Alasuutari & Markström 2011, 525.) Lapsuudentutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten toimijuudesta lapsuuden instituutioissa juuri instituutioiden sisältämien sukupolvijärjestysten ja valta-asemien takia. Tarkastelussa keskeisenä onkin usein ollut vallan sekä sukupolvijärjestyksen tuottamien asemien tarkastelu (Vuorisalo 2013; Koivula & Mustola 2017; Wihstutz 2016). Sukupolvijärjestys on yksi instituutioiden sisältämistä asioista, jotka määrittelevät lasten toimijuutta.

Lasten toimijuus voi ilmetä vaikuttamisella toimintaan joko sitä muuttavasti tai eteenpäin vievästi (Paju 2013, 207). Lapsi siis saa omalla toiminnallaan aikaan muutoksia häntä ympäröivässä toiminnassa tai hänen omassa toiminnassaan tai hän saa vietyä käynnissä olevaa toimintaa eteenpäin ja tuotua siihen kenties jotain lisää. Myös Turja ja Vuorisalo (2017, 36) liittävät lasten toimijuuden määritelmään muutosten tai seurausten aikaansaamisen. Heidän mukaansa lasten toimijuus on sosiaalista toimintaa, joka tuottaa seurauksia (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Toimijuus ilmenee, kun lapsen toiminta saa aikaan seurauksia tai muutoksia eli pelkästään se, että tekee jotain ei välttämättä ole toimijuutta, vaan toimijuuden toteutumiseksi toiminnalla tulisi saada aikaan jotain.

Pienten lasten toimijuuden määrittelyssä on huomioitava erilaiset tavat toimia ja otettava huomioon myös sellainen toiminta, joka ei välttämättä ole suunniteltua tai tiedostettua. Tällaista toimintaa Paju (2013, 209) selittää käsitteellä *tapahtuvuus*. Tapahtuvuuden käsitteellä tarkoitetaan sellaista toimintaa, joka ei välttämättä ole tahdonalaista tai tarkoituksellista (Paju 2013, 209). Pienten lasten toimijuutta tutkittaessa on tarkasteltava yksilöiden välistä tapahtuvuutta, mitä tietyistä tapahtumista ja teoista seuraa ja miten ne teot ja tapahtumat sijoittuvat päiväkodin arkeen (Paju 2013, 21). Lapsi voi heilauttaa kättänsä ja siitä voi seurata tapahtumaketju, jos käden heilautus, vaikka sattuu osumaan toiseen lapseen ja saamaan aikaan tässä reaktion. Silloin käden huolimaton heilautus on vaikut-

tanut tapahtumien virtaan, vaikka alun perin ei lapsi välttämättä ole näin suunnitellut. Toiminta ja toimijuus on näin tarkasteltuna sidoksissa kaikkeen lapsen ympärillä olevaan.

Lasten toimijuutta tarkastellessa tulee huomioida myös se, että lasten toiminta on yhteydessä myös muihin ihmisiin, esineisiin ja asioihin. Toimijuuden voidaan tällöin sanoa olevan *sidoksellista*. (Paju 2013.) Toimijuuden sidoksellisuus tarkoittaa sitä, ettei kukaan toimija ole yksin vaan muut ihmiset, menneet kokemukset sekä ympäröivä maailma esineineen vaikuttavat ihmisen toimintaan (Paju 2013, 190). Ympäröivä maailma voi vaikuttaa toimijuuden ilmenemiseen sekä mahdollisuuksia antavana että toimintaa rajaavana. Sidoksellisuus esineisiin ja muihin ihmisiin vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä lapsi haluaa tehdä ja mitä hän lopulta tulee tehneeksi (Paju 2013, 190). Esimerkiksi materiaalisilla tekijöillä voi olla vaikutusta lasten keskinäisiin suhteisiin (Paju, 2013, 202). Pienet lapset lähestyvät usein toisiaan esineiden kautta, ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa välineenä on usein jokin tavara tai lelu.

Lasten toimijuuden ilmenemiseen liittyy vahvasti myös lasten *ruumiillisuus ja liikkuminen* (Duhn 2015; Fingerson 2009, 220; Kuukka 2015, 10; Paju 2013, 22). Ruumiillisuus on lapsille ominainen tapa toimia (Kuukka 2015, 116). Kaikki ihmisen oleminen ja tekeminen sekä vuorovaikutuksessa oleminen muiden kanssa perustuvat Pajun mukaan ruumiilliseen olemassaoloon (Paju 2013, 24). Lapset elävät ja toimivat ruumiillisuutensa kautta. Ruumiillisuutensa perusteella he myös näyttäytyvät toistensa kaltaisina tai eroavat toisistaan (Kuukka 2015,11). Kehoa voidaan käyttää toimijuuden lähteenä ja sitä voidaan käyttää neuvotellessa valtasuhteista vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Fingerson 2009, 220). Lapsi voi tuoda esiin toimijuuttaan kehonsa ja liikkeidensä kautta (Duhn 2015). Duhnin (2015) tutkimuksessa pieni lapsi esitti aikuisten edessä tanssin ja toi esiin hänen toimijuutensa valitessaan esiintyä koko joukon edessä omilla ehdoillansa ja omien liikkeidensä kautta. Keho mahdollistaa esiintymisen ja osallistumisen, mutta myös sosiaalisen ymmärrettävyyden. Liikkeiden kautta yksilö pystyy ilmaisemaan aikomuksiaan ja strategioitaan. (Bollig & Kelle, 2016, 35.) Tämä korostuu lasten toimijuudessa, sillä lapsi, joka ei osaa vielä puhua voi viestiä aikomuksiaan kehonsa liikkeiden kautta.

Lapsen toimijuus muodostuu, kun useat eri elementit tulevat yhteen ja myös sattuma on osallisena sen muodostumiseen (Paju 2013, 29, 212.). Ympäri-vän maailman toimintaan voi vaikuttaa eri tavoin. Osa lapsista vaikuttaa äänekkäämmiin, osa taas hiljaa ja huomaamattomammin, mutta kummatkin tavat ovat yhtä lailla vaikuttamista (Paju 2013, 203). Lasten toimijuuden tutkimisen kautta voidaan nostaa esille lasten arki ja mitä lapset tekevät, miten he toimivat ja mitä seurauksia heidän toiminnallaan on. (Turja & Vuorisalo 2017, 44.) Lasten toimijuus ei eroa suuresti aikuisten toimijuudesta. Kuitenkin pienten lasten toimijuuden tarkastelussa on vaikea selvittää lasten tavoitteita tietyille teoille, koska he eivät välttämättä osaa kertoa sanallisesti tavoitteistaan tai motiiveistaan. Tällöin täytyy keskittyä mieluummin siihen mitä he toiminnallaan saavat aikaan (Paju 2013).

Tässä tutkimuksessa on käytetty lasten toimijuuden määritelmää sidoksellisena sekä tilanteellisena (Paju 2013). Tässä tutkimuksessa toimijuutta tarkastellaan päiväkodin saapumistilanteissa, joissa lapsen toimijuus on sidoksissa niin tilanteeseen (päiväkotiin saapuminen), tilaan (piha ja sen portit) kuin muihin ihmisiin (vanhemmat, kasvattajat). Tuloksissa tarkastelen sitä, kuinka nämä eri elementit rakentavat lapsen toimijuutta varhaiskasvatuksen aloituksen kontekstissa.

## 2.3 Toimijuus varhaiskasvatuksen instituutioissa

Varhaiskasvatus voidaan määritellä yhteiskunnalliseksi palveluksi, jonka tehtävänä on huoltajien kanssa yhteistyössä edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14). Varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus, jossa pedagogiikalla on suuri merkitys (Varhaiskasvatustaki 2018, 14). Varhaiskasvatukseen osallistuminen on niin lapsen kehityksen ja oppimisen kuin myöhemmän elämänhallinnakin kannalta merkityksellinen asia (Karila 2016). Päiväkodin toimintakulttuurin luomiseen osallistuvat lapset sekä aikuiset. Kuitenkin tutkimuksissa on huomattu aikuisten asettavan toiminnalle ensisijaiset suuntakehykset ja aikuiset kontrolloivat lasten valinnanmahdollisuuksia (Roos 2015, 152; Huf 2013, 67). Aikuisten ja lasten välinen sukupolvijärjestys strukturoi lasten toimijuuden mahdollisuuksia, mutta lasten vertaissuhteet voivat tarjota mahdollisuuksia lasten toimijuudelle (Huf 2013, 73).

Toimijuuden käsite on nostettu yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa jo vuonna 2016 (Turja & Vuorisalo 2017, 36, 42). Vuonna 2018 päivettyessä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tämä pätee yhä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys perustuu ajatukseen lapsesta aktiivisena oppijana eli lapsen aktiivinen rooli on nostettu esiin myös varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen määrittelyssä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22). Varhaiskasvatuksen yhtenä keskeisimpänä päämääränä voidaan ajatella olevan lasten kasvattaminen kohti aktiivista subjektiutta (Lipponen ym. 2013, 161). Uudistuneiden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) myötä varhaiskasvatuksen kentällä on vahvistunut toimijuuskäsitys, jonka mukaan lapset ovat aktiivisia toimijoita ja heidän toiminnallaan on vaikutusta.

Toimijuuden tarkastelussa keskeistä on huomioida *toimijan suhde ympäristöön tai yhteisöön*, jossa toiminta tapahtuu. Lehtinen (2000, 110) näkee toimijuuden

rakentuvan lapsen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen kautta. Lasta ympäröivät vuorovaikutussuhteet sekä materiaallinen maailma lapsen ympärillä vaikuttavat siihen, miten lapsi toteuttaa toimijuuttaan (Lehtinen 2000). Näin ollen varhaiskasvatusikäisiä lapsia tarkastellessa tulisi ottaa huomioon päiväkotitilana ja sen rakenteet sekä käytännöt. Päiväkodissa on tietyt tilat, joissa tehdään tiettyjä asioita. Esimerkiksi vessa, ruokailutila, leikkitala, eteinen ja lepopuoneet ovat tiloja, joita käytetään yleensä vain tiettyyn toimintaan. Tiloihin liittyvät käytännöt ohjaavat toimintaa Päiväkodissa erilaisia tiloja voi koskea erilaiset säännöt, miten niissä saa toimia. Tilat voivat kutsua lapsia aktiiviseen toimintaan ja liikkumiseen, mutta erilaiset aidat ja portit myös rajaavat lasten toimintaa (Paju 2013, 202). Lapsia halutaan esimerkiksi suojella vaarallisilta tilanteilta, jolloin heidän toimintaansa hallitaan eri tavoin. (Kuukka 2015, 197.) Tilat toimivat myös toimintaa rajaavina tai toiminnan mahdollistajina. Tiloihin ja niissä tapahtuvaan toimintaan liittyy myös aika, sillä päiväkodin päivä seuraa tiettyjä aikatauluja ja rutiineita, jotka myös ohjaavat lasten toimintaa ja näin ollen myös toimijuuden rakentumista.

Päiväkodin rutiinit seuraavat toisiaan ja samat asiat toistuvat päivittäin tiettyihin aikoihin kuten esimerkiksi ruokailu ja lepopaikat ovat päiväkodissa tiettyihin kellonaikoihin sidottuja toimintoja. Nämä rutiinit ohjaavat arjen kulkua sekä lasten toimintaa (Roos 2015, 148). Päiväkodin rutiinit vaikuttavat osaltaan lasten ruumiilliseen toimijuuteen, sillä ne sisältävät kontrollia ja vapautta vuorotellen ja välillä myös ristiriitaisesti. Mutta lapset eivät aina kuitenkaan ota itsensänselvyytenä näitä rutiineja ja normeja, joita päiväkodissa vallitsee, vaan kyseenalaistavat niitä, haastavat ja neuvottelevat niistä tai muokkaavat niitä omiin tarkoituksiin sopiviksi (Kuukka 2015, 197.) Esimerkiksi jo aamulla päiväkotiin saapuminen sisältää tietynlaisia rutiineja. Lapsi saapuu päiväkotiin vanhempansa kanssa, mutta vanhempi kuuluu hyvästellä ja lapsen tulee jäädä päiväkotiin päiväkodin aikuisten ja lasten kanssa leikkimään.

Päiväkotitiloinstituutioiden tavat ja käytännöt sisältävät olettamuksia toimijoista ja toimijoiden toimintatavoista (Alasuutari 2010, 150). On erityisen tärkeää tarkastella, miten lasten toimijuus rakentuu instituutionaalisessa ympäristössä.

Instituutiot määrittelevät ohjaavia periaatteita, jotka vaikuttavat sosiaaliseen järjestykseen ja muovaavat esimerkiksi valtasuhteita (Dreke 2016, 228). Instituutioissa lapset ovat vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaistensa kanssa, seuraavat sääntöjä tai kapinoivat niitä vastaan, he oppivat ja kasvavat sekä aktiivisesti osallistuvat ja käyttävät toimijuuttaan. Instituutiot voivat rajoittaa tai mahdollistaa lasten toimijuutta. Instituutioiden materiaalit, tilat, säännöt ja rutiinit vaikuttavat lasten asemaan aktiivisina toimijoina (Moll & Betz 2016, 276). Varhaiskasvatuksen instituutio asettaa lapsen toimijuudelle kontekstin, jonka sisällä toimijuus rakentuu. Kontekstin sisällä eri tekijät vaikuttavat siihen, mahdollistuuko toimijuus vai asetetaanko sille rajoja.

## **2.4 Siirtymä varhaiskasvatukseen toimijuuden kontekstina**

Kotoa varhaiskasvatukseen siirtyminen on monitahoinen ilmiö, johon liittyy useita eri tekijöitä (Dalli 2002, 38-39). Kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen siirtyminen voi olla suuri muutos niin lapselle kuin hänen perheellensäkin (Karikoski & Tiilikka 2011, 79; Månsson 2011, 8). Siirtymä tuo varsinkin lapselle uusia odotuksia, suhteita ja uusia kykyjä, joilla voi olla vaikutusta vielä myöhemminkin (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Cercke & Higgins 2001; Amerijckx & Humblet 2015). Lapsen näkökulmasta siirtymä voi tarkoittaa eroa vanhemmista, uuteen ympäristöön tutustumista, uusia rutiineja ja uusia ihmisiä sekä muita lapsia jakamassa aikuisten huomiota (Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner & Malmberg 2012). Varhaiskasvatusinstituutiot toimivat tietyllä tavalla, tiettyjen sääntöjen ja säädösten mukaisesti. Siirtyessään varhaiskasvatukseen lapset saattavat ensimmäisiä kertoja kohdata erilaisia sääntöjä ja aikatauluja ja ne voivat olla erilaisia kuin kotona (Amerijckx & Humblet 2015, 5). Ensimmäinen siirtymä on tärkeä tapahtuma lapsen kasvupolussa, ja se luo pohjan myös seuraaville lapsen elämässä tuleville siirtymävaiheille (Karikoski & Tiilikka 2011, 79).

Siirtymiä on lähestytty tutkimuksissa usein Bronfenbrennerin ekologisen teorian kautta, jonka mukaan monet eri tekijät, kuten esimerkiksi kulttuuriset ja



sosiaaliset tekijät, vaikuttavat lapsen siirtymään (Margetts 2006, 107). Bronfenbrennerin teorian vahvuutena voidaan pitää erilaisten ympäristöjen kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen huomioimista kehityksessä ja kasvatuksessa (Puroila & Karila 2001). Bronfenbrenner kuvaa yksilön ja eri ympäristöjen vuorovaikutuksen vaikutusta kehitykseen ekologisen kehän avulla. Ekologinen kehä koostuu neljästä eri sisäkkäisestä tasosta, jotka ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi. (Bronfenbrenner 1979, 22.) Siirtymässä kotoa päiväkotiin kaksi erilaista kasvu ympäristöä, mikrosysteemiä, kohtaavat. Yleensä lapsen ensimmäinen mikrosysteemi on hänen oma perheensä, jonka jälkeen lapsi siirtyy uuteen mikrosysteemiin, usein päiväkotiin (Bronfenbrenner 1979; Turunen 2017, 153). Kun nämä kaksi mikrosysteemiä ovat vuorovaikutuksessa, ne muodostavat uuden systeemin, mesosysteemin. Tällöin lapsi osallistuu toimintaan molemmissa kasvu ympäristöissä, päiväkodissa sekä kotona ja vaikuttaa niiden toimintaan ja myöskin molemmat näistä kasvu ympäristöistä vaikuttavat lapsen toimintaan ja kehitykseen. (Turunen 2017, 153-154.) Lapsen toimijuus rakentuu siis suhteessa sekä kodin että päiväkodin toimintaan. Turunen (2017, 153) toteaa, että onnistunut siirtymäprosessi vaatii sen, että näiden kasvu ympäristöjen välillä vallitsee jatkuvuus.

Toimijuutta varhaiskasvatuksen aloituksessa on tutkittu vielä melko vähän, vaikka varhaiskasvatuksen aloitusta ja siirtymiä on tutkittu eri näkökulmista. Datler ym. (2012) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen aloitusta lasten näkökulmasta, mutta heidän tutkimuksen kohteena olivat lapsen reaktiot ja käytöksen muutos varhaiskasvatuksen aloitusprosessissa. Lasten näkökulmaa varhaiskasvatukseen siirtymisessä ovat selvittäneet myös Ahnert, Gunnar, Lamb ja Barthel (2004). Heidän tutkimuksessaan tutkittiin lapsen ja äidin kiintymyssuhdetta, lapsen negatiivisia tunteita ja kortisolin korkeutta aloituksen aikana (Ahnert ym. 2004). Sekä Datlerin ym. (2012) että Ahnertin ym. (2004) tutkimusten intressi on ollut pääasiassa lasten tunteiden seuranta.

Tutkimuksia toimijuudesta varhaiskasvatuksen siirtymisissä löytyy kohdistuen esikoulu- tai kouluikäisiin. Huf (2013) on tutkinut 5-6 vuotiaiden lasten toimijuutta kouluun siirtymisessä Saksassa sekä Englannissa. Hufin mukaan koulun opettajat rajoittavat lasten mahdollisuuksia valita vapaasti. Aikuiset myös

antavat lapsille vapauden valita heidän valitsemistaan aktiviteeteista ja kutsuvat tätä valintaa vapaaksi valinnaksi, vaikka sekin on aikuisten asettama (Huf 2013, 67). Hufin (2013, 72) tutkimuksen mukaan lapset saivat myös tuoda omia ideoitaan ja mielenkiinnonkohteitaan esiin sekä lisätä toimintaan leikillisyyttä. Månsson (2011) on tutkinut varhaiskasvatuksen aloitusta ja varhaiskasvatukseen tutustumista pienempien lasten näkökulmasta. Hän tutki 12-18 -kuukauden ikäisiä lapsia, jotka tutustuivat varhaiskasvatukseen Ruotsissa. Månsson (2011) tarkasteli tutkimuksessaan lasten asemoitumista varhaiskasvatukseen instituutioon ja mitkä tekijät vaikuttavat lasten ja instituution ja sen toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Hän tarkasteli myös sitä mitä mahdollisuuksia ja rajoituksia pedagoginen toiminta asettaa lapsille. Lapset näyttäytyivät tarvitsevinä ja säädeltyinä sekä pätevinä ja näkyvinä. Hänen tutkimuksensa toi esiin myös sukupuolen merkitystä vuorovaikutustilanteissa ja lapsen sukupuoli vaikutti esimerkiksi siihen, millaisia mahdollisuuksia lapselle annettiin. (Månsson 2011, 13, 20.) Varhaiskasvatuksen aloitus sisältää monia kirjoittamattomia sääntöjä, normeja ja arvoja, jotka osaltaan vaikuttavat siihen, miten lapsi toimii näissä instituutioissa (Månsson 2011, 20).

Tämän tutkimuksen kontekstina toimii siirtymä kotoa varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen aloituksessa tämän tutkimuksen mielenkiinnonkohteena on tarkastella erityisesti päiväkodin saapumistilanteita. Saapumistilanteissa konkretisoituu siirtymä kotoa päiväkotiin. Kun lapsi siirtyy kodin kasvuympäristöstä päiväkodin kasvuympäristöön, voi se aiheuttaa monenlaisia reaktioita niin lapsessa kuin vanhemmassakin. Näissä tilanteissa mielenkiintoiseksi nousee se, kuinka lapsen toimijuus pääsee rakentumaan lapsen siirtyessä toisesta kasvuympäristöstä toiseen saapuessaan päiväkotiin. Näissä tilanteissa ovat läsnä lapsen kanssa sekä vanhemmat että päiväkodin kasvattajat ja näissä hetkissä tapahtuu lapsen siirtyminen vanhemman luota päiväkotiin. Nämä tilanteet ovat toistuvia päivittäisiä siirtymiä isomman siirtymäprosessin, varhaiskasvatuksen aloituksen, sisällä.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tarkastella lasten toimijuuden rakentumista kodin ulkopuolisen varhaiskasvatuksen aloitusprosessin aikana erityisesti päiväkodin saapumistilanteissa. Saapumistilanteet ovat tarkastelussa juuri sen takia, että niissä tilanteissa ja hetkissä lapsi siirtyy kodin kasvuympäristöstä päiväkodin kasvuympäristöön ja alkaa rakentaa omaa toimijuuttaan suhteessa molempiin kasvuympäristöihin (Turunen 2017, 153). Varhaiskasvatukseen siirtymä on pidempi prosessi, jossa siirtymä näiden kasvuympäristöjen välillä tapahtuu. Toimijuuden rakentumisen kannalta päivittäin toistuvat saapumistilanteet avaavat toimijuuden rakentumista tilanteisena. Tilanteissa ovat paikalla niin lapsi, vanhempi kuin kasvattajakin ja saapumistilanteissa koko päivä varhaiskasvatuksen instituutiossa saa alkunsa.

Toimijuuden sidoksellisuutta muihin päiväkodin elementteihin tarkastelen Pajun (2013) teorian kautta, jonka mukaan toimijuus on *sidoksellista* ja *tapahtuvaa*. Pajun (2013) mukaan, toimijuus on sidoksissa muihin ihmisiin, esineisiin, materiaaliseen maailmaan. Nämä elementit vaikuttavat lapsen toimintaan ja toimijuuteen päiväkodissa. Toimijuuden ymmärtäminen tapahtuvana tukee käsitystä siitä, että toimijuus ei ole pelkästään henkilön aktiivista toimintaa, vaan se voi olla myös osittain tiedostamatonta ja sattumanvaraista. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella, miten toimijuus rakentuu ja mitkä tekijät rakentavat toimijuutta.

Tutkimuskysymyksenä on: *Miten lapsen toimijuus rakentuu päiväkodin saapumistilanteissa varhaiskasvatuksen aloituksessa?*

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka intressinä on yhden lapsen varhaiskasvatuksen aloituksen tarkastelu toimijuuden näkökulmasta. Tämä tutkimus on toteutettu osana Jyväskylän yliopiston tutkimushanketta *Lasten siirtymät varhaiskasvatuksessa*, joka liittyy laajempaan kansainväliseen tutkimusprojektiin *Social and emotional experiences in transition through the early years*. Tutkimus jatkuu vuodesta 2019 Suomen Akatemian rahoittamana Trace in ECEC -Lasten sosio-spatiaaliset suhteet ja eletyt kokemukset varhaiskasvatuksen siirtymissä -hankkeessa (<https://www.jyu.fi/trace-in-ecec>). Tutkimushankkeisiin on kerätty vuodesta 2016 lähtien aineistoa eri päiväkodeista. Aineistoa on kerätty havainnoinnin, haastattelun ja videoinnin avulla. Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty tutkimushankkeen yhteydessä kerättyjä videoaineistoja. Videoaineistosta on valittu tarkasteluun ne videot, joissa lapsi saapuu päiväkotiin.

### 4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto koostuu videomateriaaleista ja havainnoista ja niiden analyysi tapahtuu laadullisen sisälönanalyysin keinoin. Tulkitsen videoaineistosta tehdyllä mikroanalyysillä toimijuuden rakentumista. Tämä tutkimus ei pyri tulosten yleistettävyyteen, vaan tutkimus on kontekstuaalinen ja siinä pyritään toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 22).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen laatuun vaikuttavat tutkijan tulkinnat (Patton 2002, 4). Tutkimustieto ei ole objektiivista, sillä aineistonkeruumenetelmä ja sen toteuttaja vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sara-järvi 2011, 20.) Kentällä tapahtuva aineistonkeruu on tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 2008, 16; Patton 2002, 4–5). Tällöin tutkija kerää aineiston menemällä itse paikalle havainnoimaan tai haastattelemaan. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun kenttänä on toiminut päiväkoti.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laadulla on aineiston määrää suurempi merkitys. Laadullisen tutkimuksen aineistolle tyypillistä on pieni otanta (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko on pieni ja koostuu yhdestä varhaiskasvatuksen aloittavasta lapsesta, hänen perheestään ja päiväkotiryhmästään. Kun tutkitaan vain yhtä tapausta, tutkimusta kutsutaan tapaustutkimukseksi.

*Tapaustutkimusta* voidaan tehdä monella eri tavalla ja siksi sen määrittely yksiselitteisesti on nähty haastavana (Syrjälä & Numminen 1988, 9; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Kuitenkin tapaustutkimukselle luonteenomaista on tarkoitus saada mahdollisimman tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa jostakin yksittäisestä henkilöstä, ilmiöstä tai yhteisöstä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Tapaustutkimukselle ominaista on monipuolisuus ja joustavuus eli tapaustutkimuksen toteuttamisen mahdollisuudet ovat laajat (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 189).

Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistettävyyttä vaan siinä pyritään enemmänkin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Keskeisiä kysymyksiä ovat mitä-, miten-, ja miksi -kysymykset (Eriksson & Koistinen 2005, 5). Tapaustutkimuksessa tutkimuksen tekemiseen käytetään usein monia eri tutkimusmetodeja. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.) Eriksson ja Koistinen (2005, 43) toteavat tapaustutkimuksen tekemisen olevan haasteellista. Haasteiksi he mainitsevat monimuotoisen kysymyksen asettelun sekä laajan aineiston, mutta toisaalta nämä asiat voidaan nähdä myös hyötynä (Eriksson & Koistinen 2005, 43). Lisäksi käsitteiden puuttuminen, tapauksen tarkka määrittely, tutkimuskysymyksen määrittely ovat haasteita, joita tutkija voi kohdata tehdessään tapaustutkimusta (Eriksson & Koistinen 2005, 43). Tässä tutkimuksessa tapauksena toimi lapsen varhaiskasvatusprosessin aikana olleet saapumistilanteet, joissa tarkastelin toimijuuden tilanteellisuutta rajattujen tilanteiden kautta. Valikoin juuri nämä tilanteet tarkasteluun, koska saapumistilanteet ovat ensimmäisiä hetkiä lapsen päivässä ja niissä ovat samaan aikaan paikalla lapsi, lapsen vanhempi ja päiväkodin kasvattaja. Saapumistilanteissa lapsi jää ensimmäisiä kertoja päiväkotiin. Näissä tilanteissa tarkastelin toimijuuden tilanteellista rakentumista suhteessa saapumistilanteen eri tekijöihin.

Tässä tutkimuksessa on piirteitä myös *etnografisesta lähestymistavasta*, sillä tutkimusaineisto kerätään tutkittavien luonnollisessa ympäristössä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 104). Kentällä tapahtuva tutkimus on yksi etnografiselle tutkimukselle tyypillisistä piirteistä. Etnografiassa kentällä ollaan kuitenkin yleensä pitkiä aikoja, usein vuosia. (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkimusta tehdessäni olin itse kentällä keräämässä aineistoa ja olin kentällä useita kokonaisia päiviä, useamman kuukauden aikavälillä. Tein havainnoiteja, videoin, haastattelin vanhempia sekä kasvattajia ja tulin tutuksi kentän kanssa. Tutustuin hyvin tutkittavan lapsen varhaiskasvatuksen aloituksen prosessiin ja siihen liittyviin tekijöihin. Laajaa videoaineistoa oli rajattava ja alustavasti tekemieni havaintojen ja huomioiden jälkeen näytti, että saapumistilanteissa kuvatuista videoista pystyi löytämään merkkejä toimijuuden tilanteisesta rakentumisesta.

Etnografiassa usein rohkaistaan olemaan vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa ja sitä pidetään merkityksellisenä tulkintaprosessille (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 2). Tässä tutkimuksessa kentällä olo on kuitenkin perinteistä etnografista tutkimusta lyhyempää, eikä tarkoitukseni ollut tutkijana vaikuttaa tutkimusympäristön toimintaan. Tutkijana pyrin olemaan mahdollisimman paljon taustalla ja osallistumatta tutkittavien toimintaan. Etnografista otetta käytetään, kun halutaan tarkastella kulttuurisia ilmiöitä ja prosesseja sekä sitä, miten ne ovat merkityksellisiä yksilöille ja yhteisöille (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 2). Varhaiskasvatuksen aloitus on kulttuurinen ilmiö, jota tällä tutkimuksella halutaan tuoda näkyväksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyväksi varhaiskasvatuksen aloituksen prosessia toimijuuden näkökulmasta ja sen merkitystä yksilöille ja erityisesti tarkastella toimijuuden rajoituksia ja mahdollisuuksia tässä kyseisessä kontekstissa.

## **4.2 Tutkittavat ja tutkimuskenttä**

Tutkimukseen osallistui yksi varhaiskasvatuksen syksyllä 2017 aloittanut lapsi, hänen perheensä ja sekä lapsen päiväkotiryhmä kasvattajineen. Kansainvälisen tutkimusprojektin kriteerinä oli, että tutkittavan lapsen tulisi olla korkeintaan 1,5 vuotta. Tässä tutkimuksessa lapsi oli juuri täyttänyt yhden vuoden ennen varhaiskasvatuksen aloitusta. Muuten tutkimukseen osallistuvien taustalla ei ollut merkitystä, eivätkä muut seikat vaikuttaneet osallistujien valintaan.

Tutkimuskenttänä toimi yksi suomalainen päiväkotiryhmä, jonka alle 3-vuotiaiden ryhmässä tutkittava lapsi aloitti. Tutkimus kohteena olleen päiväkodin valintaan vaikutti se, että ryhmän kasvattajat antoivat suostumuksen sekä päiväkodin johdolta saatiin suostumus tutkimuksen toteuttamiseen. Päiväkotiryhmässä oli yhdeksän lasta ja he olivat iältään 1-2 -vuotiaita. Ryhmässä oli myös muita samaan aikaan varhaiskasvatuksen aloittaneita lapsia, joten tutkittava lapsi ei ollut ainoa ryhmässä juuri aloittanut lapsi. Kasvattajia ryhmässä työskenteli kaksi ja osan ajasta ryhmässä oli myös kaksi opiskelijaa harjoittelujaksolla. Ryhmässä oli tutkimuksen aikana kasvattajien suhteen vaihtuvuutta.

## **4.3 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimuksen aineisto on kerätty videokuvaamalla yhdessä suomalaisessa päiväkodissa viiden kuukauden aikavälillä. Videot on kuvattu lapsen ensimmäisenä päiväkotipäivänä, viikon päästä sekä yhden, kahden, kolmen, neljän ja seitsemän kuukauden kuluttua aloituksesta. Videoita on kuvattu lapsen päivän eri tilanteista, kuten saapumis- ja lähtötilanteista, leikistä, ruokailusta ja nukkumaanmenosta. Näistä videointikerroista tutkimusaineistoksi valikoitui saapumistilanteissa ensimmäisenä päivänä ja viikon jälkeen kuvatut videot sekä yhden, kahden, kolmen ja neljän kuukauden jälkeen aloituksesta kuvatut videot.

Aloitin kuvaamaan videoita siitä hetkestä, kun lapsi ja lapsen vanhempi lähestyi päiväkotia. He kulkivat tietä pitkin usein rattaila, joten kuvaaminen on

aloitettu heti kun lapsi ja äiti olivat näköetäisyydellä päiväkodista. Videoissa näkyy lapsi, lapsen vanhempi, päiväkodin kasvattaja sekä välillä muita päiväkotiryhmän lapsia. Kuvasin saapumistilanteen videota siihen saakka, kunnes vanhempi poistui päiväkodilta. Videot kestivät 5-9 minuuttia ja videoita oli yhteensä kuusi. Kun lapsi saapui päiväkotiin ensimmäisen kerran, saapuivat lapsi ja vanhempi sisälle päiväkotiin. Kuvasin ensimmäisen videon sisätilassa ikkunan läpi, kun vanhempi saapui lapsen kanssa tietä pitkin päiväkodin pihaan ja tulee siitä yhdessä sisälle. Kuvasin sisällä videota, kunnes lapsi jää sisälle päiväkotiin ja vanhempi poistuu päiväkodista. Muut videoista on kuvattu ulkona, koska lapsi saapui päiväkotiin muina kuvauspäivinä sellaiseen aikaan, että muu ryhmä oli jo päiväkodin pihalla. Pihalla kuvatuissa videoissa aloitin kuvaamisen heti, kun vanhempi ja lapsi näkyivät päiväkodin viereisellä tiellä ja seurasin heitä kameran kanssa, kun he kävelevät päiväkodin pihalle. Ulkona kuvatuissa videoissa lopetin kuvaamisen, kun äiti katosi näkyvistä ja lapsi jäi leikkimään pihalle. Tarkensin kameran pääosin lapseen ja lapsen toimintaan, kuvaten kuitenkin myös lapsen toiminnan kontekstia.

Videoaineiston käyttö mahdollistaa sellaisen toiminnan tallentamisen, joka tapahtuu tutkittavien luonnollisessa ympäristössä (Heath 2011, 252). Valitsin tutkimusaineistokseni videot juuri sen takia, että niissä lapsen toiminta tulee esiin mahdollisimman luonnollisena ja aitona. Toimijuuden tarkasteluun videot ovat hyviä, sillä niissä tulee tilanteisuus ja tapahtuvuus esiin. Videoihin pystyy myös palaamaan ja niitä voi tulkita uudelleen ja uudelleen. Videot mahdollistavat myös omien tulkintojen tarkastamisen ja tilanteiden tarkastelun eri näkökulmista.

Tutkimustilanteen luonnollisuuteen ja aitouteen vaikuttaa tutkijan rooli. Tutkijana roolini oli mahdollisimman vähän osallistuva havainnoija (Bryman 2012, 442; Tuomi & Sarajärvi 2011, 81). Tutkijana oli haasteellista sijoittua päiväkotiympäristöön niin, että näkee koko ajan lapsen, muttei ole tiellä tai aiheuta muutoksia lasten tai kasvattajien toiminnassa. Pyrinkin sijoittumaan tutkimusvälineideni kanssa sisätiloissa johonkin nurkkaan. Ulkona oli enemmän vapautta valita tilaa, mutta haasteita ulkona kuvaamiseen toivat säiden vaihtelut. Tutki-



jana pyrin olemaan osallistumatta kentän toimintaan ja pysymään mahdollisimman huomaamattomana taustalla. Tutkimukseni kannalta tutkittavien ja tutkijan vuorovaikutus ei ole aineistonkeruun kannalta tärkeää, jolloin tutkija voi olla ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija (Tuomi & Sarajärvi 2011, 81).

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Videoiden toimiessa aineistona tutkijan on harkittava mitä kohtia videoista valitsee tarkempaan tarkasteluun (Derry, Pea, Barron, Engle & Erickson 2010). Tutkija valitsee videoista tiettyjä osia eli kohtauksia analysoitavaksi. Kohtauksia voidaan jäsentää yhä pienempiin ja pienempiin osiin ja tarkastella esimerkiksi eleitä, puhetta tai mielialaa. Tutkijan tarkempi mielenkiinnonkohde määrittelee valikointia. (Derry ym. 2010.) Tutkijana minulle tutkimuksen konteksti oli tuttu, koska kuvasin itse videot ja olin tilanteissa paikalla. Havainnoin eri tilanteita ja näin myös koko kontekstin kokonaisuudessaan ja kaikki ne eri tilanteet lapsen päiväkotia päivän aikana. Tutustumalla tutkimuskenttään hyvin ja näkemällä eri tilanteita, valikoitui päiväkodin saapumistilanteet tutkimukseni aineistoksi. Eri tilanteita havainnoidessani ja videoidessani huomasin saapumistilanteiden merkityksellisyyden. Arvioin, että saapumistilanteissa tutkimukseni aihe tulisi esille ja pystyisin saapumistilanteissa kuvattuja videoita analysoimalla vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Saapumistilanteissa sekä toimijuus ja siirtymäprosessi olivat keskeisessä roolissa. Saapumistilanteessa kuvatut videot alkoivat lapsen saapuessa päiväkotiin vanhemman kanssa ja loppuivat kun vanhempi poistui päiväkodilta.

Tutkimusaineisto oli laaja ja siihen kuuluivat koko lapsen päiväkotia päivästä kuvaamani videot, tekemäni havainnoinnit, vanhempien ja kasvattajien haastattelut. Käsittelin koko aineiston. Kävin läpi kaiken videomateriaalin ja tekemäni havainnoinnit sekä litteroin tekemäni haastattelut. Koko tämä prosessi tutustutti minut hyvin aineistoon ja laajemmin koko lapsen prosessiin varhaiskasvatuksen siirtymässä. Tutustuminen aineistoon laajemmin johdatti kohti ana-

lyysia ja sitä mitä aineistosta oli löydettävissä toimijuuden kannalta. Koko tutkimusprosessin alussa kiinnostuksen kohteenani oli lapsi ja lapsen toiminta, joten tarkastelin aineistoa myös koko ajan siitä näkökulmasta. Toimijuuden teorian ja toimijuuden käsitteen täsmennyttyä teoriaosuudessa pystyin valikoimaan tutkimuksen kannalta oleellisia kohtia videoista. Rajatuksi aineistoksi valikoitui *lapsen päiväkotiin saapuessa kuvatut videot*. Kun olin valikoinut nämä tutkimukseni kannalta oleelliset videot, katsoin ne läpi uudelleen ja tein havaintoja ja muistiinpanoja. Tarkastelin aluksi mitä lapsi tekee saapuessaan päiväkotiin ja merkitsin näitä kohtia ylös, jossa lapsen toiminta tuli esiin. Kun olin katsonut videot läpi tein kuvauksen aineistosta kirjoittamalla. Litteroin videot kirjalliseen muotoon, jotta pystyin analysoimaan aineistoa sisällön analyysin keinoin. Kirjasin ylös mitä lapsi tekee, miten, ketä tilanteissa on mukana ja mitä muut tekijät tekevät tilanteissa. Kirjoitin ylös myös kasvattajien ja vanhempien puheen sekä lapsen äännähdykset, eleet sekä liikkeet.

Litteroinnin jälkeen aloin analysoida aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä ja sen avulla voidaan analysoida monenlaisia aineistoja (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91). Sisällönanalyysiä voi tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin käytettäväksi tässä tutkimuksessa, koska käsitteet, joita käytän ovat jo ennalta tuttuja ja aikaisempi teoria toimijuudesta vaikuttaa tutkimuksen taustalla. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoin, mutta abstrahoinnissa teoria ja empiirinen aineisto yhdistyvät. Aikaisempi teoria tukee aineistonanalyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96, 117.)

Aineiston litteroinnin jälkeen, katsoin uudelleen lapsen päiväkodin saapumistilanteissa kuvattuja videoita ja samalla tarkastelin ylös kirjaamaani tekstiä videon sisällöstä ja etsin niistä ilmeneviä teemoja. Etsin aluksi videoista vastausta kysymykseen "*mitä lapsi tekee saapuessaan päiväkotiin?*". Kun olin tarkastellut videoita ensin lapsen toiminnan näkökulmasta, aloin katsomaan sen jälkeen tarkemmin, miten toimijuus näissä valituissa kohdissa ilmenee. Toimijuudeksi tulkitin kaiken lapsen toiminnan, jolla oli jotain seurauksia tapahtumien

kulkuun tai toisen ihmisen toimintaan (Paju 2013, 207). Tarkastelin myös toimijuuden sidoksellisuutta ja tilanteisuutta. Tarkastelin tilanteita ja katsoin mitkä eri tekijät toimijan ympärillä vaikuttivat jollain tavalla toimijuuden rakentumiseen ja mihin kaikkiin asioihin toimijuus oli tilanteissa sidoksissa (Paju 2013, 209). Etsin teemoja tutkimuskysymysteni mukaan, sillä sisällönanalyysin periaatteiden mukaan aineistolta tulee kysyä tutkimuskysymyksen mukaisia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 101). Löytyneitä teemoja tarkastelin tarkemmin ja koodasin ne aineistosta eri värejä käyttäen, jonka jälkeen luokittelin koodaamiani teemoja eri kategorioihin. Koska käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, vertailin löytämiäni teemoja ja kategorioita koko ajan suhteessa viitekehyksessäni esittelemiini määritelmiin lasten toimijuudesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 115).

Seuraavassa taulukossa on kuvattu videoista tehdyt toimijuuden tulkinnat. Tein tulkinnat kahdessa vaiheessa, jotka tulevat esiin taulukosta. Ensin kirjasin ylös lapsen toiminnan eli mitä lapsi teki eri tilanteissa. Sen jälkeen siirryin tulkitsemaan toimijuuden rakentumista suhteessa teoriaosuudessa esittelemiini teorioihin toimijuudesta. Suurimmaksi osaksi tulkintaa ohjasi Pajun (2013) teoria toimijuuden sidoksellisuudesta. Pajun teoria johdatti tulkintaani toimijuudesta, mutta se ei kattanut koko tulkintaa.

Ensimmäisen kirjaamisen vaihe -lapsen toiminta	Toisen kirjaamisen vaihe -lapsen toimijuuden rakentuminen
Sosiaalinen vuorovaikutus	Toimijuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina
Lapsi tutki ympäristöä ja käytti esineitä	Toimijuuden rakentuminen suhteessa materiaan ja fyysiseen ympäristöön
Lapsen liike/keho	Toimijuuden rakentuminen suhteessa kehollisuuteen ja liikkeeseen

### Kuvio 1. Toimijuuden tulkinnat.

Taulukossa on kuvattu tutkimuksen analyysin vaiheet. Ensin muodostin lapsen toimintaa kuvaavat luokat (sarake 1). Ne kuvasivat sitä mitä lapsi teki saapumistilanteissa. Saapumistilanteissa lapsi oli vuorovaikutuksessa äidin ja kasvattajan kanssa, tutki ympäristöään, käytti esineitä sekä liikkui ympäristössään. Nämä luokat muodostuivat ensimmäisenä, mutta ne eivät vielä vastanneet tutkimuskysymykseen, joka oli toimijuuden rakentuminen näissä tilanteissa. Seuraavaksi tarkastelin toimijuuden määritelmää suhteessa näihin tilanteisiin.

Pajun (2013) tutkimuksessa toimijuus ilmeni sidoksellisena tilaan ja esineisiin. Muodostin aineiston perusteella luokat kuvaamaan lapsen toimijuutta (sarake 2). Luokiksi muodostuivat; *toimijuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina, toimijuuden rakentuminen suhteessa materiaan ja fyysiseen ympäristöön sekä toimijuuden rakentuminen suhteessa kehollisuuteen ja liikkeeseen*. Luokkien muodostamisen jälkeen analysoin näitä muodostamiani luokkia suhteessa Pajun (2013) tutkimukseen. Muodostamiani luokkia analysoidessani huomasin, ettei luokkia voi erottaa toisistaan vaan ne ovat sidoksissa toisiinsa. Kaikki luokat liittyvät jollain tavalla toisiinsa ja esimerkiksi sosiaalinen vuorovaikutus on läsnä kaikissa tilanteissa. Päädyinkin analysoimaan tuloksia kerroksellisesti. Eli avaan aina kerros kerrokselta toimijuuden rakentumista ja sen sidoksellisuutta. Kaikki kerrokset ovat yhteydessä toisiinsa. Tulosten kerroksellisuudesta johtuen tarkastelen samojakin aineistoesimerkkejä eri näkökulmista, sillä samassa tilanteessa on eri elementtejä, joiden yhteisvaikutuksesta toimijuuden rakentuminen syntyy.

## 4.5 Eettiset ratkaisut

Pienten lasten parissa tehtävä tutkimus asettaa eettisten kysymysten pohdinnalle haasteita. Einarsdottirin (2007, 207) mukaan tietoinen suostumus, luottamuksellisuus ja suojele ovat asioita, jotka tulisi huomioida lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Haasteena on esimerkiksi se, että pienet lapset eivät välttämättä itse pysty ilmaisemaan suostumustaan tutkimukselle, joten tutkimuslupa on kysyttävä lapsen vanhemmilta (Mäkinen 2006, 64). Myös Huf (2013) esittää suostumuksen kysymisen olevan yksi lasten parissa tehtävän tutkimuksen ongelmista.

Suostumus on haastava kysyä lapsilta, jos he eivät osaa puhua tai eivät tiedä mitä tutkimus tarkoittaa. Tutkimukseen suostumisen voi kuitenkin kysyä lasten tasoisesti (Huf 2013, 66). Tässä tutkimuksessa lupa lapselta on saatu havainnoinnin kautta. Lapsi ei osannut vielä puhua, mutta jos lapsi olisi eleillään ja olemuksellaan ilmaissut, ettei suostu tutkimukseen, olisi tutkimus keskeytetty.

Tutkimuslupa on kysytty kunnalta sekä kohteena olevalta päiväkodilta. Tutkimukseen osallistuvaan perheeseen oltiin yhteydessä jo ennen varhaiskasvatuksen aloitusta ja heiltä kysyttiin halukkuutta osallistumiseen. Kriteerinä osallistumiseen oli lapsen alle 1,5 -vuoden ikä sekä aloitus tiettyinä syksynä. Perheille annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuvalla perheellä on kysytty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja heille on kerrottu tutkimuksesta ja annettu mahdollisuus kysyä lisätietoja tutkimuksesta. Perhettä on informoitu mahdollisuudesta keskeyttää tutkimus niin halutessaan. Myös tutkittavan lapsen päiväkotiryhmän kasvatajilta sekä ryhmän lapsien vanhemmilta on kysytty suostumus tutkimukseen kirjallisesti. Myös heille on kerrottu mahdollisuudesta kieltäytyä ja keskeyttää tutkimus. Jos esimerkiksi joku ei olisi halunnut, että häntä videoidaan, olisi jätetty kuvaamatta ne tilanteet, joissa tämä henkilö on paikalla. Myös ryhmässä vierailevilta sijaisilta tai opiskelijoilta on kysytty suostumus tutkimukseen. Jos sijaiset tulivat yllättäen paikalle, on heidän kanssaan käyty päivän aikana keskustelu tutkimuksesta sekä pyydetty suostumus tutkimukseen. Koko päiväkodin muita lapsiryhmiä ja niiden kasvattajia on informoitu tutkimuksesta.

Tutkittavan lapsen reaktiot tutkimukseen ja videokuvaamiseen huomioidu. Jos olisi vaikuttanut siltä, että lapsi ei halua joissain tilanteissa tulla kuvatuksi, olisi videoiminen keskeytetty. Tutkimuksessa ryhmän lapset eivät reagoineet videointiin tai tutkijan läsnäoloon suuresti. Joku lapsista saattoi vilkaista kameraan tai poseerata kameralle, mutta muuten lasten normaaliin toimintaan kuvaaminen ei vaikuttanut eikä kukaan mennyt kameralta piiloon.

Tutkittavien suojaaminen ja anonymiteetin turvaaminen on myös tärkeää (Mäkinen 2006, 114). Tutkimukseen osallistujia informoitiin tutkimuksen anonymiteetistä ja suostumuslomakkeissa kysyttiin, saako tutkittavat näkyä videoilla vai tuleeko heidät niissä muokata tunnistamattomiksi. Tässä tutkimuksessa

aineistoa on käsitelty niin, ettei tutkimuksessa mukana ollutta päiväkotia tai tutkimukseen osallistuneita aikuisia tai lasta voida tunnistaa. Tutkimukseen osallistuneiden tunnistettavuutta vähennetään käyttämällä peitenimiä. Myöskään paikkakuntaa tai päiväkotia, jossa tutkimusaineisto kerättiin, ei mainita tutkimuksessa.

Päiväkodissa tehtävässä tutkimuksessa voidaan törmätä haasteisiin pohdittaessa tutkijan roolia. Strandell (2010, 101) tuo artikkelissaan esiin, että kasvattajat saattavat olettaa tutkijan kertovan henkilökunnalle havainnoistaan. Strandell (2010, 101) puhuukin tässä yhteydessä puuttumattomuuden periaatteesta ja kuinka sen kautta voidaan saavuttaa luottamus. Tutkija saattaa havaita tilanteita, joita kasvattajat eivät huomaa, jolloin tutkija joutuu pohtimaan mistä asioista kertoo kasvattajille tai vanhemmille ja mistä ei. Tutkijana itse pyrin mahdollisimman vähän puuttumaan tapahtumiin päiväkodissa, mutta esimerkiksi vaaratilanteissa olisin puuttunut toimintaan, mutta sellaisia tilanteita ei tämän tutkimuksen aikana tullut. Tutkijana pyrin mahdollisimman vähän vaikuttamaan päiväkodin tavalliseen arkeen ja sen tilanteisiin. Videoita kuvatessani pyrin olemaan mahdollisimman huomaamattomana taustalla, ettei tilanteissa tulisi kuvauksen takia muutoksia.

Videomateriaalin käyttö tutkimuksen aineistona vaatii myös erityistä eettisyyden tarkastelua ja huomioon ottamista. Videomateriaali ei suojaa osallistujan anonymiteettiä. (Rutanen ym. 2018.) Olen kuitenkin tässä tutkimuksessa litteroinut videomateriaalin tekstimuotoon niin, ettei siitä voi ketään tunnistaa. Kaikilta videolla näkyviltä on kysytty etukäteen suostumus ja sellaisia ei ole kuvattu ollenkaan, keneltä suostumusta ei ole saatu. Tutkimuksen aineisto säilytetään tietoturvallisesti. Tutkimuksen aineiston jatkokäytöstä sovittiin tutkittavien kanssa osana laajempaa tutkimusprojektia. Vanhemmilla sekä kasvattajilla oli oikeus kieltää tutkimusaineiston jatkokäyttö.

## 5 TULOKSET

Lapsen toimijuus tuli esiin tilanteellisena ja sidoksellisena sitä ympäröiviin elementteihin. Toimijuus voi olla samaan aikaan sidoksissa moniin eri asioihin. Lapsen toimijuuden rakentuminen saa mahdollisuuksia, kun eri elementit kohtaavat. Pajun (2013, 207) mukaan kukaan tai mikään ei ole toimija yksin, vaan toimijuuden syntyminen tarvitaan muita. Tässä tutkimuksessa toimijuus rakentui suhteessa materiaan ja ympäristöön, vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä suhteessa kehollisuuteen ja liikkeeseen.

Vastaan tässä luvussa tutkimuskysymykseeni, joka on ”miten toimijuus rakentuu päiväkodin saapumistilanteissa varhaiskasvatuksen aloituksen kontekstissa?”. Alaluvut on jaettu tutkimuskysymyksen analysoinnin perusteella syntyneiden kolmen tyyppin kautta: *toimijuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina, toimijuuden rakentuminen suhteessa materiaan ja fyysiseen ympäristöön, sekä toimijuuden rakentuminen suhteessa kehollisuuteen ja liikkeeseen*. Toimijuuden tulkintaa ja ymmärtämistä ohjaa tässä tutkimuksessa ajatus toimijuuden sidoksellisuudesta. Toimijuus ei näyttäydy pelkästään lapsen toimintaa havainnoimalla, vaan on otettava huomioon minkä suhteiden kautta lapsen toimijuus rakentuu ja tulee tulkittavaksi. Lapsen toimijuuden tarkastelussa tulee huomioida konteksti ja tilanne, jossa lapsi toimii. Vaikka tarkastelun kohteena on lapsi ja hänen toimijuutensa, täytyy tarkasteluun ottaa myös ne elementit, joihin toimijuuden rakentuminen on sidoksissa. Nämä elementit ovat taas osittain kytköksissä toisiinsa, eikä niitä täysin voida erottaa toisistaan. Esimerkiksi sosiaalinen vuorovaikutus on sidoksissa myös niin materiaan kuin lapsen kehollisuuteen ja liikkeeseenkin. Koska tulokset rakentuvat kerroksellisina, käytän osittain samoja aineistoesimerkkejä eri näkökulmien avaamiseen. Saman tilanteen kautta pystytään havainnoimaan eri elementtien sidosteisuutta, kun tilannetta katsotaan monesta eri näkökulmasta. Pyrin tarkastelemaan näitä kaikkia toimijuuden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä kerroksellisesti, avaten niitä pikkuhiljaa ja tuoden esiin sen kuinka monen tekijän yhteisvaikutuksesta toimijuuden rakentumisessa on kyse. Aineistoesimerkeissä lapsesta on käytetty peitenimeä.

## 5.1 Toimijuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina

Aloitan tulosten tarkastelun sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, sillä se tuli tilanteissa toistuvasti esiin sidoksellisena toimijuuteen. Sosiaalista vuorovaikutusta ei myöskään voinut erottaa muista toimijuutta rakentavista tekijöistä, sillä tilanteissa oli aina läsnä sosiaalinen vuorovaikutus.

Tässä tutkimuksessa pienen lapsen toimijuus rakentui sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja oli sidoksissa ympärillä oleviin ihmisiin. Usein vuorovaikutus oli sanatonta, mutta myös ääntelyllä ja sanallisella vuorovaikutuksella oli merkitystä toimijuuden kannalta. Tutkittava lapsi kommunikoi äänтелеvästi ja sai aikaan reaktion vanhemmassa sekä kasvattajassa ja he vastasivat lapselle. Tämä tapahtumien kulkuun vaikuttaminen voidaan nähdä toimijuutena. Lapsen toimijuus voi olla pieniä tekoja ja eleitä. Paju (2013, 203) toteaa, että vaikuttaa voi huutamalla tai hyppimällä, mutta myös hiljaisen ja pienen tekemisen kautta. Tämä pieni tekeminen tulee esiin erityisesti tarkastellessa alle kolmivuotiaan lapsen toimijuutta. Hänen eleensä, tekonsa ja aloitteensa ovat pieniä, ehkä huomattomastiakin, mutta ne saavat aikaan toiminnan kulussa muutoksia. Nämä pienet teot ja eleet ovat usein sidoksissa vuorovaikutukseen ja rakentuvat suhteessa siihen. Esimerkiksi kun lapsi ojentaa vanhemmalleen käden tai osoittaa asioita tai ojentaa kädet päästäkseen syliin, hän osoittaa haluavansa jotain. Eleet voivat olla myös vielä pienempiä, kuten pieni äännähdys tai katse. Tutkimukseen osallistuva lapsi ei osannut vielä puhua lauseita, joten suurin osa vuorovaikutuksesta tapahtui nonverbaalisti kuten esimerkiksi seuraavassa katkelmassa.

*Leo (peitenimi) jatkaa matkaa kohti pihaa. Äiti kävelee Leon edellä.*

*Äiti: "Tuu Leo..mennään kattoo mitä kaikkea siellä on"*

*...Leo hidastaa vauhtia portilla ja antaa äidille käden. Äiti ja Leo kävelevät käsikädessä portista sisään. Leo kävelee pari askelta äidin kädestä kiinni pitäen ja sitten he päästävät käsistä irti ja Leo pysähtyy katsomaan ympärilleen. Äiti seisoo takana paikallaan. Leo kääntyy ja juoksee äidin luo ja ottaa äidin kädestä kiinni.*

(Katkelma 1. Videointikerta 4.).



Käden ojentaminen ja käsikädessä kulkeminen toistui aineistossa. Usein Leo teki aloitteen ojentamalla äidille käden, mutta välillä myös äiti ojensi kätensä Leolle. Käsikädessä kuljettiin usein kohti päiväkodin pihaa ja kädestä päästettiin irti, kun oltiin saavuttu portin sisäpuolelle. Leo haki äidin kädestä ja läheisyydestä myös turvaa. Kuten yllä olevassa esimerkistä huomaa, Leo välillä päästi äidin kädestä irti tutkiakseen ympäristöään, mutta nopeasti palasi takaisin äidin luo ja otti uudelleen kädestä kiinni. Käden ojentamiseen liittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi myös sidosteisuus lapsen liikkeeseen ja sen tulkintaan. Liikkeestä suhteessa toimijuuteen puhun luvussa 5.3.

Päiväkotiin saavuttaessa lapsi saapui vanhemman kanssa yhdessä, mutta jossain vaiheessa vanhempi lähti pois päiväkodilta jättäen lapsen kasvat-tajan ja muiden lasten seuraan. Lapsi mahdollisesti huomaa vanhemman tekevän lähtöä ja saattaa reagoida siihen kuten seuraavassa esimerkissä.

*Äiti ja Leo kävelevät käsikädessä lelukassin luo. Äiti kurkkaa kassiin. Leo jatkaa matkaansa maassa kauempana olevan lelun luo. Kääntyy katsomaan äidin suun-taan ja juoksee äidin luo ja antaa äidille käden. Leo nostaa käsiään ilmaan. Äiti silittää Leon päätä.*

*Kasvattaja katsoo Leoa kohti.*

*Kasvattaja (lempeällä, rauhallisella äänellä): "Tuu vaa, mennään kattoo"*

*Leo pyörähtää ympäri ja itkee pienesti. Leo piilottaa kasvonsa äidin jalkoihin.*

(Katkelma 2. Videointikerta 4.)

Leo aistii, että äiti on tekemässä lähtöä, sillä tilanne on hänelle tuttu. Leon itkusta ja äidin läheisyyteen siirtymisestä voi tulkita, että Leoa harmittaa tässä tilan-teessa jokin. Hän ilmaisee suhtautumistaan tilanteeseen tunteiden kautta. Leo vaikuttaa aluksi kiinnostuneelta menemään tutkimaan leluja, mutta palaa pikai-sesti lelun luota äidin viereen. Leo nostaa käsiä ilmaan. Käsien ilmaan nostami-sen voisi tulkita esimerkiksi pyynnöksi syliin pääsemisestä. Äiti ei kuitenkaan nosta Leo syliin vaan huomioi Leoa silittämällä tämän päätä. Kasvattaja koittaa saada Leon huomiota toisaalle puhuen rauhallisesti hänelle ja houkuttelemalla "tulemaan katsomaan" jotain. Leo kuitenkin torjuu yrityksen kääntymällä toi-

seen suuntaan ja itkemällä. Tästä Leon viestistä aikuiset voivat tulkita Leon aiko-  
muksia ja ajatuksia tilanteesta, jolloin Leon toimijuus myös rakentuu, sillä hänen  
aloitteitaan tulkitaan. Leo turvautuu äitiin ja piiloutuu äidin jalkojen turvaan.  
Hänen nonverbaalin viestintänsä kautta voidaan tulkita, ettei hän ole tyytyväi-  
nen tilanteeseen.

Aineistosta ilmenee, että Leo viestii myös naurahtaen, hymyillen tai itkien.  
Aikaisemmassa katkelmassa (katkelma 8) Leo itkien ilmaisi mielipiteensä tilan-  
teesta, jossa äiti oli tekemässä lähtöä. Saapuessaan päiväkotiin Leo kuitenkin vä-  
lillä myös hymyili, nauroi tai äänteli iloisesti. Seuraavassa esimerkissä Leo ilmai-  
see itseään iloisin äännähdyksin.

*Leo ja äiti kävelevät käsikädessä muiden lasten vieressä kohti päiväkodin pihaa. Leo  
päästää iloisia äännähdyksiä.*

*Äiti: Onko siellä tollanen ämpäri ja lapio*

*Leo: "Papap...pappap"*

(Katkelma 3. Videointikerta 2.).

Iloiset äännähdykset viestittävät Leon olevan innoissaan päiväkodin pihalle me-  
nosta. Äiti juttelee Leolle ja Leo vastaa äidille. Leo ei vielä puhu muita sanoja  
kuin "äiti", mutta hän kommunikoi erilaisin äännähdyksin. Tunneilmaisuu-  
tu lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen lisää intensiteettiä. Sosiaalisen  
vuorovaikutuksen intensiteetistä ja siinä ilmenevistä tunteista aikuiset voivat tul-  
kita sitä, miten lapsi suhtautuu tilanteeseen. Tunneilmaisusta tehtävästä tulkin-  
nasta lapsen toimijuus alkaa rakentua. Hänen hyvää oloaan tai harmitustaan voi-  
daan tulkita hänen eleidensä ja ilmaisujensa kautta. Lapsi pystyy ilmaisemaan  
pienten äännähdyksien ja eleiden kautta sitä, miten hän itse suhtautuu kuhunkin  
tilanteeseen. Seuraavassa katkelmassa Leo ja äiti ovat saapuneet päiväkodin si-  
sälle ja kasvattaja on tullut tervehtimään heitä muiden ollessa aamupiirillä.

*Kasvattaja: "Moooi"*

*Äiti naurahtaa ja nostaa Leon syliinsä.*

*Kasvattaja: "Heeei!"*

*Äiti: "Haluisit sä sinne vielä...leikkii?" Äiti katsoo Leoa.*

*Kasvattaja käy istumaan eteisen tuolille Leon ja äidin viereen. Äiti kääntyy kohti Kasvattajaa.*

*Kasvattaja: "Hei tule vaa"*

*Äiti: "Vähän vielä pitää riisua nii sit pääset"*

*Leo syö sormeaan ja katsoo huoneeseen missä muut lapset ovat ja äänтелеe.*

*Leo: "Ohoh"*

*Kasvattaja: "Siellä meillä on aamupiiri"*

*Leo osoittaa huoneeseen missä muut lapset ovat*

*Leo: "Titititi!"*

*Kasvattaja: "Meeksä kattoo?"*

*(Katkelma 4. Videointikerta 1.).*

Leo kommunikoi osoittamalla muita lapsia ja sanomalla "titititi". Kasvattaja vastaa Leolle. Leo on jatkuvasti vuorovaikutuksessa sekä äidin, että kasvattajan kanssa, josta voidaan tulkita, että vuorovaikutus on hänelle mielekästä. Leoa kiinnostaa myös toisessa huoneessa menossa oleva aamupiiri ja sitä hän kommentoi osoittamalla ja äänтелеlemällä. Äiti ja kasvattaja sanoittavat tilannetta Leolle ja Leo seuraa kiinnostuneena ja äänтелеe aktiivisesti keskustelun mukana. Leon vuorovaikutus saa aikaan seurauksia, sillä kasvattaja vastaa Leolle "meeksä kattoo?" myös äiti yhtyy keskusteluun. Kasvattaja ja äiti haluavat saada Leon kiinnostumaan ja innostumaan sisällä tapahtuvasta toiminnasta. Leo kommentoi toisen huoneen tapahtumia "ohoh" äänneellä. Hän osoittaa olevansa kiinnostunut toiminnasta. Tähän kasvattaja vastaa kertomalla, että toisessa huoneessa on menossa aamupiiri. Vuorovaikutus saa aikaan sen, että Leon äännähdyksellä on merkitystä tapahtumien kululle ja kasvattaja kertoo mitä toisessa huoneessa tapahtuu, koska Leo on tätä asiaa ihmetellyt äänтелеlemällä. Jos Leo olisi ollut hiljaa tai esimerkiksi itkenyt, olisi kasvattajan ja äidin toiminta voinut olla toisenlaista.

Tässä esimerkkitilanteessa tulee esiin niin toimijuuden suhteisuus vuorovaikutukseen kuin myös toimijuuden suhteisuus aikaisemmassa kappaleessa esitettyyn ympäristöön. Leo on saapunut eteistilaan ja muut ryhmän lapset ovat toisessa tilassa. Pajun (2013) mukaan kynnyksiä ja oviaukkoja voidaan ajatella välitiloina, joissa lapsi orientoituu toimintaan. Tässä esimerkki tilanteessa Leo oli

kiinnostunut toisessa huoneessa meneillään olevasta toiminnasta ja osoitti kiinnostuksen eleillään. Toimijuus tulee esiin siinä, kun Leon aloitteeseen vastataan vuorovaikutuksella kasvattajan toimesta. Leo kommunikoi elein ja äännähdyksin ja kasvattaja sanoittaa Leolle tilannetta. Niin kasvattajan ja Leon välisellä vuorovaikutuksella kuin tilallakin on merkitystä toimijuuden rakentumiselle tässä tilanteessa.

Toimijuuden suhteisuus vuorovaikutukseen tulee esiin myös siinä, kuinka aikuisen toiminta mahdollistaa tai estää lapsen toimijuutta. Seuraavassa esimerkissä käsittelen lapsen toimijuutta suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen vanhemman kanssa.

*Leo saapuu päiväkotiin rattaissa äidin työntämänä. Äiti nostaa Leon päiväkodin pihalla pois rattaiden kyydistä ja jää kaivamaan tavaroita rattaista. Sillä aikaa Leo lähtee kävelemään kohti avonaista porttia, josta pääsee päiväkodin pihalle. Äiti huomaa Leon toimet ja nappaa Leon syliinsä sekä sulkee portin. Äiti kantaa Leon takaisin rattaiden luokse ja laskee hänet maahan.*

(Katkelma 5. videointikerta 3.)

Tässä katkelmassa voidaan huomata, kuinka äidin toiminnalla on vaikutusta Leon toimintaan. Leon aikomus on kulkea portista, mutta Leon äiti estää tämän toiminnan nappaamalla Leon syliinsä ja sulkemalla portin. Samalla kun äiti muuttaa Leon toimintaa, saa myös Leon toiminta aikaan muutoksen äidin toiminnassa, kun äiti joutuu keskeyttämään tavaroiden etsimisen. Pienikin toiminta voi saada aikaan toiminnan uudelleen muotoutumista (Paju 2013, 210). Molempien, lapsen sekä äidin, toiminta on sidoksissa toisiinsa sekä myös ympäristöön. Seuraavassa esimerkissä tulee uudelleen esiin se, kuinka äidin toiminta on sidoksissa Leon toimijuuden rakentumiseen.

*...Leo kaatuu maahan ja jää makaamaan mahalleen. Kaksi ryhmän muuta lasta juoksee myös portille. Äiti kävelee Leon luo ja nostaa tämän ylös. Leo katsoo minua ja hymyilee.*

*Ryhmän yksi lapsista heiluttaa porttia ja Leo ottaa kiinni myös portista. Leon äiti ottaa portista kiinni. Leo heiluttaa porttia. Äiti nostaa Leon kauemmas portista.*

*Äiti ottaa Leoa kädestä kiinni ja avaa portin. Äiti ja Leo ja muu ryhmä lähtevät kävelemään kohti päiväkodin pihaa. Äiti ja Leo kävelevät käsikädessä. Leo pysähtyy ja katsoo taakseen. Äiti juttelee kävellessä kasvattajan kanssa. Leo pyllähtää maahan. Äiti auttaa Leon ylös ja ottaa tätä taas kädestä kiinni ja he jatkavat kävelyä.*

(Katkkelma 6. videointikerta 3.)

Tässä katkelmassa tulee esiin se, kuinka äidin toiminta sekä estää, että mahdollistaa lapsen toimijuutta. Ensinnäkin kahdessa eri kohdassa äiti nostaa Leon ylös, kun hän on kaatunut eikä itse pääse ylös. Äidin toiminta mahdollistaa siis Leon toiminnan eli esimerkiksi kävelyn. Leon äiti kuitenkin estää Leon yritykset heiluttaa porttia muiden lasten kanssa siirtämällä Leon kauemman portista. Kävely ja siirtymä kohti piha-aluetta ovat toivottuja toimintoja, jotka äiti mahdollistaa. Portin heilutus taas voi näyttäytyä aikuisille ei toivottuna toimintana, jonka aikuinen estää omalla toiminnallaan. Aikuinen kontrolloi lapsen mahdollisuutta valintaa sekä sitä mitä lapsi saa ja ei saa tehdä (Huf 2013, 67).

## **5.2 Toimijuuden rakentuminen suhteessa materiaan ja fyysiseen ympäristöön**

Eri tiloja rajataan seinillä, porteilla ja aidoilla ja nämä rakenteet vaikuttavat toiminnan muotoutumiseen ja sen mahdollisuuksiin (Paju 2013, 81). Tilat, sisustus, seinät ja oviaukot vaikuttavat ihmisten liikkeisiin ja kohtaamisiin. Myös päiväkodin esineet ja elementit vaikuttavat siellä tapahtuvaan toimintaan (Paju 2013, 11) Toimijuus rakentuu suhteessa fyysiseen ympäristöön ja sen materiaaleihin. Tässä tutkimuksessa ympäristönä toimi päiväkotiki ja sen piha. Päiväkodin piha oli päiväkodista hiukan erillään ja rajattu erillisellä aidalla. Myös päiväkodin piha oli rajattu aidalla. Joten päästäkseen päiväkodin pihalle lasten tuli kulkea kahden portin kautta.

Tässä tutkimuksessa tilojen rajojen, kuten porttien vaikutus toimijuudelle tuli esiin. Seuraavaksi kuvaan lapsen suhdetta päiväkodin porttiin ja sen ympärillä tapahtuvaan toimijuuden rakentumiseen usean esimerkin kautta. Esimerkit ovat valittu pidemmältä aikaväliltä ja niitä yhdistää se, että keskiössä on lapsen

toiminta suhteessa porttiin. Esimerkkien kautta osoitan, kuinka lapsi kiinnittää huomiotaan porttiin ja suuntaa toimintaansa suhteessa siihen. Esimerkeistä tulee esille myös, kuinka toiminta suhteessa fyysiseen ympäristöön on toistuvaa ja jatkuvaa. Nämä esimerkit valottavat sitä, kuinka toimijuus näissä tilanteissa rakentuu lapsen ja portin kohtaamisissa. Esimerkeistä tulee ilmi myös se, kuinka sosiaalinen vuorovaikutus on sidoksissa myös fyysiseen ympäristöön ja materiaan, eikä niitä voi tarkastella ilman sosiaalisen vuorovaikutuksen huomioimista.

Saapuessaan päiväkotiin ensimmäisiä kertoja lapsi hakeutui päiväkodin portin läheisyyteen. Lapsi tarkasteli ympäristöään aktiivisesti ja kokeili myös sen mahdollisuuksia ja rajoituksia. Portti oli mukana toiminnassa ohjaamassa lapsen toimintaa ja myös estämässä lapsen liikkumista portista eteenpäin. Seuraavissa esimerkeissä tulee esiin, kuinka lapsi tutki ympäristöään ja sen rajoja.

*Leo saapuu päiväkotiin rattaissa äidin työntämänä. Äiti nostaa Leon päiväkodin pihalla pois rattaiden kyydistä ja jää kaivamaan tavaroita rattaista. Sillä aikaa Leo lähtee kävelemään kohti avonaista porttia, josta pääsee päiväkodin pihalle. Äiti huomaa Leon toimet ja nappaa Leon syliinsä sekä sulkee portin. Äiti kantaa Leon takaisin rattaiden luokse ja laskee hänet maahan. Äiti alkaa taas etsimään tavaroita rattaista ja Leo kävelee heti takaisin portille. Leo kokeilee avata porttia, muttei saa sitä auki. (Katkelma 6. Videointikerta 1.)*

Tätä katkelmaa olen käsitellyt jo aiemmin sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, mutta samasta katkelmasta tulee esille myös kuinka fyysinen ympäristö sekä sen materiaalit ovat sidoksissa toimijuuden rakentumiseen yhdessä vuorovaikutuksen kanssa. Tässä katkelmassa Leo on saapunut ensimmäistä kertaa päiväkotiin. Hän lähtee heti maahan päästyään tutkimaan fyysisen ympäristön mahdollisuuksia. Leo huomaa avonaisen portin ja lähtee kulkemaan sitä kohti. Äiti kuitenkin pysäyttää Leon aikeet, mutta Leo koittaa hetken päästä uudelleen, mutta portti on suljettu äidin toimesta. Leo kuitenkin kokeilee, jos osaisi itse avata portin. Portti ja sen kiinnostavuus tulee esiin myös muissa saapumistilanteissa, kuten seuraavassa esimerkissä.

*Leo saapuu päiväkotiin rattaissa, joita äiti työntää. Kun he tulevat portista pihalle, tarttuu Leo portin reunasta kiinni ja työntää porttia. Äiti jatkaa matkaa eteenpäin ja Leo päästää portista irti. Leo hymyilee ja katsoo päiväkodin ikkunasta sisään. Äiti sanoo Leolle jotain ja Leo hymyilee. Äiti silittää Leon päätä ja nostaa tämän syliinsä. Äiti laskee Leon maahan ja kyykistyy ottamaan rattaista tavaroita. Leo seisoo äidin vieressä.*

*Muut lapset tulevat eteisestä ulos, kävelen heidän perässään ulos.*

*Leo on mennyt portille odottamaan. Äiti on vielä rattaiden luona. Leo pitää portista kiinni ja heiluttaa sitä. Leo kaatuu maahan ja jää makaamaan mahalleen. Kaksi ryhmän muuta lasta juoksee myös portille. Äiti kävelee Leon luo ja nostaa tämän ylös. (Katkelma 7. Videointikerta 3.)*

Leoa kiinnostaa portti ja sen tutkiminen, sillä se on Leon huomion kohteena, vaikka pihalla tapahtuisi muitakin asioita. Leo ei huomioi muita pihalla olevia asioita, ainoastaan portin. Leo haluaa heiluttaa porttia ja testata sen toimintaa. Leo yrittää jo päiväkotiin saapuessaan tarttua kiinni portista, mutta äidin jatkaessa matkaa päästää siitä irti. Kun Leo pääsee itse kävelemään, hän suuntaa heti portille ja heiluttaa sitä. Portti on herättänyt Leon kiinnostuksen. Portti ikään kuin kutsuu Leoa kokeilemaan sen toimintaa. Pajun (2013) mukaan aineelliset esineet voivat niin ikään ohjata, kutsua, mahdollistaa kuin estää toimintaa. Portti kutsuu ja ohjaa Leon toimintaa. Se houkuttaa Leoa toimimaan, mutta samalla se onko portti auki vai kiinni vaikuttaa Leon toimintaan ja ohjaa sitä.

Seuraavassa katkelmassa tulee esiin se, kuinka portti voi saada aikaan tunnereaktion, naurun.

*Leo katsoo äitiin ja juoksee portille naurahtaen. Kurkkii portista sisään ja heiluttaa porttia.*

*Äiti tulee portille.*

*Äiti: Oota äiti auttaa, varo siinä on aika liukasta.*

*Äiti avaa portin ja Leo kävelee äidin perässä portista.*

(Katkelma 8. Videointikerta 4.)

Tässä katkelmassa Leo on jo ollut päiväkodissa jo kuukauden ajan. Hänelle portti ja piha ovat jo tuttuja. Leo juoksee portille ja nauraa. Nauru on tunnereaktio ja kertoo siitä, että Leo on iloinen. Leo heiluttaa porttia ja kurkkii sen raoista toiselle

puolelle. Eli portin takana on kenties jotain mikä Leo kiinnostaa ja tekee hänet myös iloiseksi. Portista pääsee päiväkodin pihalle, jossa muut lapset jo ovat leikkimässä. Ovensuussa tai tässä tapauksessa portinsuulla lapsi voi orientoitua ja tarkastella mitä toisessa tilassa tapahtuu (Paju 2013, 82). Leo tietää mitä portin takana odottaa ja hän innoissaan orientoituu portista kulkemiseen ja päiväkodin pihalle menemiseen.

Aineellisen ympäristön luomien mahdollisuuksien ja rajoitusten lisäksi lapsen toimijuuteen on sidoksissa erilaiset esineet. Pajun (2013) tutkimuksessa analysoitiin pihalta löytynyttä lasinpalaa, sinitarraa, ovikelloa ja ruokakärryä. Tämä kertoo siitä, että monenlaiset esineet voivat vaikuttaa toimintaan.

Tässä tutkimuksessa esine, joka eniten ohjasi lapsen toimintaa oli muovilapio ja sitä tarkastelen seuraavaksi.

*Leo osoittaa lelukassia ja päästää valittavaan äännähdyksen.*

*Äiti: Oota*

*Äiti tulee auttamaan ja antaa Leolle yhden lapion kassista.*

*Äiti: Tossa, toi on ehkä parempi*

*Leo ottaa lapion ja alkaa kaivamaan lunta.*

*Äiti: Nooin*

*Leo katselee muihin lapsiin päin ja pudottaa lapion kädestään.*

(Katkelmä 9. Videointikerta 5.).

Leo saa toiminnallaan äidin toiminnassa aikaan muutoksen. Leo haluaa kassista lapion ja äänтелеe, kiinnittäen äidin huomion. Äiti tulee auttamaan Leoa ja antaa tälle lapion. Lapio on keskeisessä roolissa lapsen toimijuuden ilmenemisessä. Leon toiminnan intensiteetistä ja keskittymisestä vain lapioon voi tulkita, että Leo haluaa kaivaa lapiolla lunta ja se on hänen toimintansa päämäärä. Leo pyytää äidiltä apua päämääränsä saavuttamiseen ja saa aikaan sen, että äiti tulee ja auttaa lapion ottamisessa. Leo ja äiti ovat hetken yhdessä mukana toiminnassa. Vanhempien ja kasvattajien puheessa tulee esiin myös lapio ja sen tärkeys Leon toiminnalle. Tarkastelen seuraavaksi lapiota ja kuinka sen tärkeyttä lapselle tuodaan esiin myös aikuisten puheessa. Tässäkin tilanteessa materia on vahvasti sidoksissa myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja vuorovaikutuksen kautta materian tärkeyttä lapsen toimijuudelle tulkitaan



*Leo ja isä ovat tulleet autolla päiväkotiin ja Leo on tullut isän sylissä päiväkodin pihaan.*

*Isä: Noni, se oli helppo tauti. Meni yhtä nopeesti kuin tulikin. (Leo oli ollut aikaisempina päivinä vatsataudissa).*

*Leo katselee lelukassiin päin, jossa on lapiota. Isompi lapsi menee kaivamaan lelukassia. Leo ottaa pari askelta kohti lelukassia. Lastenhoitaja tuo Leon eteen leikkirekan. Leo kävelee rekan ohi lelukassille ja tarttuu lapioon.*

*Lh: Ai jotain muuta, ison lapion, tänään pitää tehdä lumihommia. Hyvä Leo.*

*Isä: Autossa puhuttiinki jo et lapiio lapiio.*

(Katkelma 10. Videointikerta 6.).

Leo etsii taas käsiinsä lapion. Isä kertoo, että Leo on myös puhunut lapiosta jo ennen päiväkotiin saapumista. Myös äiti on aikaisemmin (katkelma 3) maininnut lapion pihalle mentäessä.

*Äiti: "mennään kattomaan ketä siellä on ulkona...onko siellä autoja? Onko siellä lapiota, mennäänkö kattoo?"*

(Katkelma 11. Videointikerta 4.)

Vanhemmat ovat tulkinneet lapion olevan Leolle tärkeä väline ja tuottavat sitä tärkeäksi puhumalla siitä. Leo hakeutuu pihalle etsimään lapiota ja lapion avulla hän löytää itselleen mieluista tekemistä ja ei aina edes huomaa vanhempien poistumista pihalta. Lapiio ja sen merkitys tuli aineistossa esiin niin vanhemman puheessa lapselle kuin lapsen konkreettisesti toiminnassakin. Aikuiset ovat huomanneet Leon hakeutuvan usein pihalle saapuessaan lapion luo. Lapsen mielenkiinnonkohdetta tuetaan ja vahvistetaan siitä puhumalla ja sitä lapselle tarjoamalla. Vanhempi näin ollen tukee lapsen omaa toimijuutta sanoittamalla lapsen mielenkiinnonkohteen tärkeyttä ja mahdollistamalla lapselle hänelle mieleisen leikkivälineen saannin. Leo on osoittanut kiinnostuksensa lapioon ja valitsee leikkivälineeksi usein lapion. Tästä vanhemmat ja kasvattajat ovat tulkinneet lapion olevan Leolle tärkeä. Tätä Leon valintaa ja sen kautta toimijuuden rakentumista vanhemmat ja kasvattajat tuottavat antamalla tilaa Leon omalle toiminnalle. Lapsen toimijuus on siis samaan aikaan sidoksissa materiaan sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Leon toimijuus rakentuu suhteessa lapioon, mutta sitä

tulkitaan ja tehdään merkitykselliseksi lapsen ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen kautta.

Lapion avulla Leo löysi heti pihalta jotain mieluisaa tekemistä, eikä jäänyt kaipaamaan paikalta poistuvia vanhempiaan. Lapiolla Leo leikki pääsääntöisesti yksin eikä muiden lasten kanssa syntynyt yhteisiä leikkejä havainnointien aikana. Lapiro kutsui Leon toimintaan sekä ohjasi Leon toimintaa (ks. Paju 2013, 111). Lapion valinnassa tulee esiin myös lapsen toimijuus, kun hän haluaa itse valita minkä lapion ottaa ja torjuu kasvattajan yrityksen antaa hänelle kasvattajan valitsemaa lapiota. Tätä tarkastelen seuraavan esimerkin kautta.

*Kasvattaja ojentaa leolle lapion, mutta Leo huitaisee kädellään sen pois.*

*Kasvattaja: Ai sä et ota sitä. Minkä otat?*

*Leo menee lelukassin luo katsomaan. Kasvattaja tulee Leon luo ja kaivaa kassista toisen värisen lapion. Leo tarttuu lapiosta.*

*Kasvattaja: Otat sä sen? Se!*

*Leo kävelee lapion kanssa ja kaivaa lunta.*

(Katkelmä 12. Videointikerta 5.)

Toimijuus tulee esiin lapsella pienesti, elein ja liikkein. Lapsen toimijuus on myös tilanteista. Se saa merkityksen sen hetkisen tilanteen kautta ja suhteessa siinä tilanteessa toimiviin muihin ihmisiin ja esineisiin. Yllä olevassa esimerkissä Leo menee itse lelukassin luo ja aktiivisesti katsoo leluja. Leo huitaisee kädelleen mikä myös osoittaa hänen toimijuutensa tilanteessa. Hän liikkeellään osoittaa tekevänsä valinnan ja hylkäävänsä kasvattajan aloitteen. Kasvattaja kuitenkin yrittää uudelleen ja tarjoaa Leolle toisen väristä lapiota. Tämän lapion Leo osoittaa kehollansa hyväksyvänsä, kun hän tarttuu siihen ja alkaa leikkimään lapiolla. Kasvattaja tulkitsee tilannetta ja Leon liikkeitä ja eleitä sekä osoittaa hyväksyvänsä Leon valinnat. Näin kasvattaja myös mahdollistaa Leon toimijuuden rakentumista. Leon toiminta sai aikaan muutoksia kasvattajan ja hän näytti kasvattajalle selkeästi oman mielipiteensä. Tässä esimerkissä tulee esille niin toimijuuden rakentumisen suhde materiaan, tässä lapioon kuin myös sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä liikkeen yhteys. Nämä kaikki kolme elementtiä tulevat tässä esimerkissä yhteen ja osaltaan rakentavat lapsen toimijuutta.

### 5.3 Toimijuuden rakentuminen suhteessa kehollisuuteen ja liikkeeseen

Lasten kehollisuus on yksi lasten vuorovaikutuksen keskeisistä piirteistä ja lapset esimerkiksi käyttävät kehollisuuttaan sanattomaan kommunikointiin (Kuukka 2015, 151). Lapsi osallistuu kehollisen liikkeen kautta ympärillä olevaan toimintaan. Lasten liikettä mahdollistetaan ja rajoitetaan päiväkotipäivän aikana eri tavoin (Kuukka 2015, 134-135). Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella toimijuuden suhdetta liikkeeseen ja kehollisuuteen. Tarkastelen myös sitä, mitä mahdollisuuksia ja rajoituksia lapselle ja hänen toimijuudelleen näiden kautta asetetaan. Tämä kappale liittyy aikaisempiin kappaleisiin, sillä lapsen liikkeet ja kehollisuus ovat sidoksissa aikaisemmassa luvussa esitettyihin elementteihin kuten ympäristöön, materiaan sekä toisiin ihmisiin ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan (Paju 2013, 152). Pajun (2013, 152) mukaan liike on yhteydessä aineellisiin esineisiin sekä tilaan, jotka järjestäytyvät myös suhteessa liikkeeseen eli sidoksellisuus on molemminpuolista ja siksi niitä ei voi tarkastella erillään. Lapset voivat liikkua monin eri tavoin ja osa liikkeistä on ruumiillisiin toimintoihin liittyviä välttämättömiäkin liikkeitä kuten hengittäminen. Tässä luvussa huomio kiinnitetään kuitenkin liikkeisiin, jotka havaitaan toiminnan osana tai toimintaa muovaavina. Jätän tarkastelun ulkopuolelle ihmiskehon välttämättömät liikkeet kuten hengityksen ja tarkastelen konkreettisesti silmällä havaittavia liikkeitä.

Liikkuminen on sidoksissa tilanteeseen sekä aineelliseen ympäristöön. Liikkeet noudattavat usein myös tiettyjä liikereittejä päivän aikana. (Paju 2013, 153-154.) Tutkimuksen lapsi kulki päiväkodilta kohti päiväkodin pihaa aina samaa reittiä yhdessä äidin kanssa. Lapsen toimijuuteen vaikuttavat ympäristön rajat ja rakenteet kuten tietyt reitit, joita noudatetaan kulkemiseen sekä aidat ja portit, jotka rajaavat reittejä ja tiloja (ks. Paju 2013, 158). Päiväkodin piha oli päiväkodista erillään ja päiväkotiki ja piha olivat molemmat rajattu erillisillä aidoilla. Päiväkodin pihaan tuli kulkea pientä hiekkapolkua pitkin. Pihaa rajasi aita ja portti

mahdollisesti pihalle kulun. Liike tapahtuu tietyssä tilassa ja tietyllä reitillä ja tulee sitä kautta mahdolliseksi ja liike ja tila ovat näin ollen sidoksellisia keskenään.

*Äiti avaa portin ja Leo kävelee äidin perässä portista. Äiti jää laittamaan porttia kiinni ja Leo kävelee jo kohti pihaa vähän kauempana. Äiti tulee Leon viereen. Leo lähtee juoksemaan. Leo osoittaa tien vieressä olevia kasveja.*

(Katkelma 13. Videointikerta 4.)

Tuttu reitti päiväkodin pihalle mahdollistaa Leon itsenäisenkin liikkumisen edellä äitiä. Leo pystyy itse säätelemään liikkumistaan esimerkiksi juoksemaan, eikä hänen liikkeitään rajoiteta. Leon toimijuuden rakentuminen mahdollistuu tutun reitin kautta. Lasten liikkeet, joita ei valvota tai hallita kertovat itseohjautuvuudesta ja siitä, että liike on merkityksellistä lapselle itselleen (Paju 2013, 170).

Lapsen liikkeitä voivat mahdollistaa tai rajoittaa aitojen, porttien ja reittien lisäksi myös muut materiaaliset tekijät. Esimerkiksi tutkimuksessa lapsi saapui usein päiväkotiin rattaissa, jossa hän ei itse ollut aktiivisena liikkujana.

*Leo saapuu päiväkotiin rattaissa, joita äiti työntää. Kun he tulevat portista pihalle, tarttuu Leo portin reunasta kiinni ja työntää porttia. Äiti jatkaa matkaa eteenpäin ja Leo päästää portista irti. Leo hymyilee ja katsoo päiväkodin ikkunasta sisään.*

(Katkelma 13. Videointikerta 3. 12.10.2017).

Rattaat voivat rajoittaa lapsen liikettä ja samalla toimijuutta, kun lapsi ei pääse vapaasti kulkemaan. Lapsen fyysinen koko vaikuttaa siihen, miten toimijuus tässä tilanteessa rakentuu. Leo on fyysisesti esimerkiksi äitiä pienempi ja äiti ohjaa rattaita. Leon toimijuus on sidoksissa rattaiden liikkeisiin, joita äiti ohjaa. Leo ei itse pääse vaikuttamaan esimerkiksi siihen mihin suuntaan rattaat kulkevat. Tässä katkelmassa Leo kuitenkin ylettyi porttiin ja nappasi siitä kiinni. Tämä pieni liike oli tässä tilanteessa puolihuolimaton, eikä aiheuttanut muutoksia tapahtumien kulkuun, vaan äiti jatkoi matkaa eteenpäin (ks. Paju 2013, 210). Liike oli kuitenkin osoitus Leon omasta toimijuudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa toiminnan kulkuun pienien liikkeiden kautta. Portti oli herättänyt Leon mielenkiinnon ja rattaiden kyydistä päästyään Leo meni tutkimaan porttia uudelleen.

*Leo on mennyt portille odottamaan. Äiti on vielä rattaiden luona. Leo pitää portista kiinni ja heiluttaa sitä. Leo kaatuu maahan ja jää makaamaan mahalleen.*

(Katkelma 14. Videointikerta 3.).

Tässä katkelmassa Leon liike, eli portin heiluttaminen, aiheuttaa Leon kaatumisen maahan. Leon liike tuo esiin myös esiin materiaalin ominaisuudet eli portin rajaavana tekijänä. Mutta Leo käyttää porttia myös omalla tavallaan. Tiloja ja materiaaleja voidaan ottaa osaksi toimintaa tai käyttää niitä toisin (Paju 2013, 161). Leo ei käytä porttia, kuten vaikka voisimme aikuisten ajatella käyttävän sitä vaan heiluttaa sitä. Lapsi luo oman tavan käyttää porttia osana toimintaansa. Liikkeilään Leo tekee portin merkitykselliseksi toisella tavalla kuin on totuttu (ks. Paju 2013, 161). Hän ei saa itse porttia auki, mutta hän saa portin heilumaan ja samalla myös portista lähtee ääntä.

Kuten Paju (2013, 162) sekä Kuukka (2015, 148–149) toteavat, lasten liikkeitä ja ruumiillisuutta pyritään välillä myös ohjaamaan ja hallitsemaan, kuten tässäkin tilanteessa Leon portin heiluttamista pyrki kontrolloimaan Leon äiti.

*Leo heiluttaa porttia. Äiti nostaa Leon kauemmas portista. Äiti ottaa Leoa kädestä kiinni ja avaa portin.*

(Katkelma 14. Videointikerta 3.)

Äiti keskeytti Leon toiminnan ja nosti tämän portista kauemmas. Lasten liikkeitä pyritään usein muovaamaan tietynlaisiin muotteihin ja sääntöihin. Tietynlaiset liikkeet tietyissä tilanteissa nähdään aikuisten toimesta sallittuina tai kiellettyinä. (Paju 2013, 162–163.) Tässä tilanteessa äiti halusi rajoittaa Leon liikettä ja siirsi tämän niin ettei hän päässyt enää heiluttamaan porttia. Tämä tilanne voidaan nähdä Pajun (2013, 163) mukaan myös turhien liikkeiden karsimisena. Aikuiset usein pyrkivät hillitsemään tietynlaisia turhaksi tai tilanteeseen sopimattomaksi kokemiaan liikkeitä ja näin ollen hallita lasten liikkeitä. Äidin toiminta osoittaa sen, että lapsen toimijuus, joka rakentuu liikkeen kautta, on sidoksissa muihin ihmisiin ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan.

Päiväkodissa erilaisia tiloja voi koskea erilaiset säännöt, miten niissä saa ruumiillisesti toimia ja tämä voi rajoittaa lasten toimijuutta. Lapsia halutaan esimerkkisi suojella vaarallisilta tilanteilta, jolloin heidän kehollisuuttaan ja liikkeitään hallitaan eri tavoin. (Kuukka 2015, 197.) Tällöin liike on sidoksissa myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Seuraavassa esimerkissä tarkastelen äidin lapselle asettamaa turvalliseen liikkumiseen liittyvää varoitusta.

*Äiti: "Oota äiti auttaa, varo siinä on aika liukasta"*

*Äiti avaa portin ja Leo kävelee äidin perässä portista.*

(Katkelma 15. Videointikerta 4.)

Tässä esimerkissä äidin varoitus ei sinällään hallitse Leon toimintaa, mutta varoittaa maan liukkaudesta ja osoittaa äidin haluavan Leon liikkua varovaisesti eikä esimerkiksi juosten. Leon toimijuus lähtee tässä tilanteessa rakentumaan siis suhteessa äidin asettamaan rajoitukseen. Leo voi päättää totella äidin kehotusta ja liikkua äidin toivomalla tavalla eli varovaisesti tai toimia äidin ohjeiden vastaisesti ja liikkua esimerkiksi juosten. Leo jatkaa liikkumistaan äidin ohjeiden mukaisesti kävellen äidin perässä.

Lapsen toimijuuden rakentuminen liikkeen ja kehollisuuden kautta on si-doksissa niin tilaan kuin vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Muiden ihmisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus voi rajoittaa ja mahdollistaa lapsen toimintaa, mutta myös lapsen liikkeet ja ruumiillinen toiminta voivat saada aikaan muutoksia toisten ihmisten, kuten vanhempien toiminnassa.

*Kasvattaja: Lähetäänkö Leo keinumaan? Otetaan vähän vauhtia.*

*Kasvattaja tulee Leon luo ja kumartuu.*

*Kasvattaja: Minne ne kipittää? Lähtekö Leokin kipittää, lähetkö?*

*Leo kääntyy äitiin päin ja tarraa äidin jaloista kiinni. Äiti nostaa Leon syliinsä. Leo katsoo taivaalle.*

(Katkelma 16. Videointikerta 3.)

Tässä esimerkissä Leon liike tarrata äidin jaloista kiinni aiheuttaa äidin toiminnassa muutoksen ja äiti nostaa Leon syliinsä. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutus tässä tilanteessa lähtee liikkeelle Leon aloitteesta tulla äitiä lähelle. Leo saa näin omalla liikkeellään aikaan tilanteessa muutoksen.

Lapsen liikkeitä voidaan tarkastella myös fyysisesti lähelle sijoittumisen näkökulmasta. Kuukan (2015) tutkimuksessa lapset ilmaisivat toisille lapsille halukkuutta osallistua toimintaan seuraamalla toisia ja olemalla fyysisesti lähellä. Tässä tutkimuksessa fyysisesti lähellä oleminen tuli ilmi tilanteissa, joissa lapsi hakeutui vanhemman läheisyyteen saapumistilanteissa niissä hetkissä, kun vanhempi oli juuri tekemässä lähtöä.

*Leo kääntyy katsomaan äidin suuntaan ja juoksee äidin luo ja antaa äidille käden.*

*Leo nostaa käsiään ilmaan. Äiti silittää Leon päätä.*

*Kasvattaja: "Tuu vaa, mennään kattoo"*

*Leo pyörähtää ympäri ja itkee pienesti. Leo piilottaa kasvonsa äidin jalkoihin.*

(Katkelma 17. Videointikerta 4. )

Kehonsa liikkeillä lapsi osoitti haluavansa olla äidin lähellä, kun äiti oli teke-  
mässä lähtöä ja jättämässä lasta päiväkotiin.

*Kasvattaja näyttää leluja Leolle. Leo seuraa katseellaan kasvattajan kädessä olevaa  
lelua. Kasvattaja piirtää lelulla lumeen ja ojentaa lelun Leolle. Leo ottaa lelun ja vie  
sen äidin luo kääntyen selin kasvattajaan.*

*Kasvattaja: "Onks se merihevonen?"*

*Kasvattaja näyttää toista lelua Leolle.*

*Kasvattaja: "Ja toinen"*

*Leo kääntyy katsomaan kasvattajaan päin. Äiti ja kasvattaja keskustelevat Leosta.*

*Kasvattaja näyttää auton muotoista hiekkalelua Leolle.*

*Leo tiputtaa kädessään olevan lelun maahan. Leo menee äidin syliin ja äiti haluaa  
Leoa.*

*Äiti: "Nyt äiti lähtee, sanoks sä äitille heippa!"*

*Äiti nousee seisomaan.*

*Äiti: "Heippa!"*

*Kasvattaja nostaa Leon syliinsä.*

(Katkelma 18. Videointikerta 4.)

Leo ilmaisee liikkeellään, että haluaa olla äidin kanssa. Hän kääntää selän kas-  
vattajaan ja hakee äidistä kontaktia. Kasvattaja jatkaa juttelua Leolle ja Leo lo-  
pulta kääntyy takaisin kasvattajaan päin. Leo haluaa äitiä vielä lopuksi. Liike on  
näissä esimerkeissä vuorovaikutuksen osa ja sen avulla tullaan yhteyteen toisten  
kanssa. Lapsen toimijuus rakentuu näissä tilanteissa pienten liikkeiden ja fyysi-  
sesti lähelle tulemisen kautta. Liikkeillä lapsi tulee tulkituksi, siitä mitä hän ha-  
luaa, kuten esimerkiksi olla lähellä äitiä. Liikkeellä ja liikkumisella voidaan  
nähdä mahdollisuus tulla yhteyteen muiden kanssa (Paju 2013, 173).

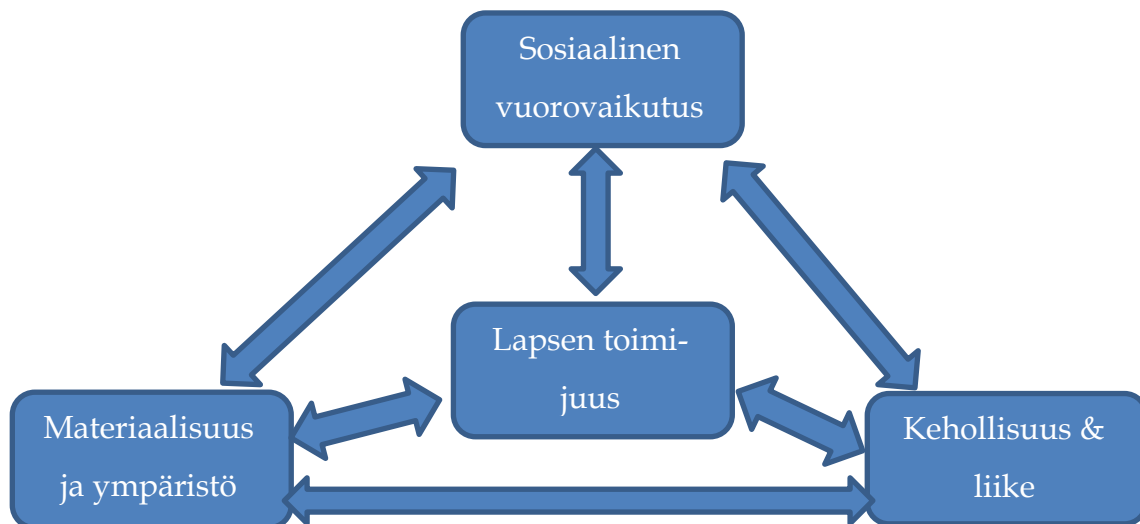
Lasten toimijuus rakentuu liikkeiden ja kehollisuuden kautta, jotka taas ovat sidoksissa materiaaliseen ympäristöön sekä vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Toimijuus on näissäkin esimerkeissä tilanteellista, sillä päiväkotiin saapuminen vaikuttaa siihen minkälaista toimintaa ja vuorovaikutusta tilanteissa tapahtuu. Lapsi reagoi tilanteeseen kehonsa liikkeillä ja näiden kautta rakentaa toimijuuttaan sen hetkisessä tilanteessa.



## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Lapsen kaikki toiminta ei aina ole aina toimijuutta. Toimijuus ilmenee niissä tilanteissa, joissa lapsen aktiivinen toiminta saa aikaan jotain muutoksia tai seurauksia tapahtumien kulussa tai toisen ihmisen toiminnassa. (ks. Turja & Vuorisalo 2017, 36; Paju 2013, 207.) Kuitenkin tämän lisäksi toimijuus voi olla myös lapsella suunnittelematonta ja tapahtua myös sattumien kautta. Toimijuus rakentui tutkimuksessa sosiaalisen vuorovaikutuksen, materiaalisuuden ja ympäristön sekä kehollisuuden ja liikkeen kautta tilanteisena. Nämä kaikki tekijät limityvät toisiinsa (ks. Paju 2013). Sosiaalista vuorovaikutusta ei voida irrottaa materiaalisuudesta eikä liikkeestä, sillä sen kautta tulkitaan ja mahdollistetaan tai rajoitetaan niin materiaalin kuin liikkeenkin kautta rakentuvaa toimijuutta. Toimijuuden rakentumisessa on huomioitava se mihin kaikkiin eri tekijöihin sen rakentuminen on sidoksissa ja miten toimijuus näyttäytyy myös tilanteellisena. Alla oleva kaavio kuvaa toimijuuden suhteisuutta.



Kuvio 1. Toimijuuden suhteisuus.

*Toimijuuden rakentuminen vuorovaikutuksellisena prosessina* tuli tässä tutkimuksessa esiin tilanteissa, joissa lapsi oli vuorovaikutuksessa oman vanhempansa tai päiväkodin kasvattajan kanssa. Toisin kuin Pajun (2013) tutkimuksessa, jossa lapset olivat vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa, tässä tutkimuksessa lapsi ei ottanut saapumistilanteissa kontaktia muihin lapsiin. Vuorovaikutus rakentui lapsen ja vanhemman sekä lapsen ja päiväkodin kasvattajan välisenä. Toimijuus rakentui suhteessa näihin vuorovaikutustilanteisiin. Lapsen ikä voi selittää sen, että suurin osa vuorovaikutuksesta lapsen osalta oli nonverbaalia, eleitä, ilmeitä ja äännähdyksiä. Lapsi teki aloitteita vuorovaikutukselle, esimerkiksi äännähteli eteisessä, johon kasvattaja vastasi sanoittamalla tilannetta. Lapsi osoitti sormellaan johonkin tai katsoi taivaalle, johon äiti reagoi ja vastasi puheella. Nämä tilanteet mahdollistivat toimijuutta, kun lapsen aloitteisiin vastattiin.

Joissain tilanteissa vuorovaikutuksella oli myös toimijuutta estävä vaikutus, kun äiti esimerkiksi kontrolloi lapsen portin heilutusta. Tässä tilanteessa aikuinen kontrolloi vuorovaikutuksellaan lapsen mahdollisuutta valita mitä lapsi haluaa tehdä. Aikuinen määrittelee tässä tilanteessa sen, mikä on sallittua tai kiellettyä (Huf 2013, 67). Voidaankin pohtia, onko näissä aikuisen ja lapsen välisissä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa kyse sukupolvijärjestyksen aiheuttamista rajoista lapsen toiminnalle. Sukupolvijärjestys ja sen sisältämät valta-asetmat, odotukset ja tavat määrittelevät lasten mahdollisuuksia toimia. (Warming 2016, 130.) Sukupolvijärjestys sisältää myös käsityksen siitä, että lapsen odotetaan olevan aikuisen ohjauksessa (Alasuutari & Markström 2011, 525.) Tällöin aikuinen päättää, että onko portin heilutus hänen mielestään sallittua vai ei ja ohjaa lasta siihen suuntaan mikä on aikuisen omien odotusten mukaista. Tällöin ei oteta huomioon lapsen näkemystä portin heilutuksen mahdollisesta merkityksestä.

Nonverbaali vuorovaikutus ja toimijuuden rakentuminen suhteessa siihen tuli esiin myös aineistossa käsikädessä kulkemisena ja fyysiseen läheisyyteen haakeutumisenä. Tällöin vuorovaikutuksella tullaan jonkun luokse ja voidaan esimerkiksi aloittaa jotain yhteistä tekemistä (Paju 2013, 173). Esimerkiksi tilanne,

jossa lapsi ojensi käden aikuiselle, voidaan tulkita toimijuudeksi, sillä se sai aikaan muutoksen aikuisen toiminnassa hänen vastatessaan lapsen aloitteeseen ja tarttuessaan lapsen käteen. Aikuinen toimii lapsen aloitteiden tulkitsijana ja näin antaa mahdollisuuksia lapsen toimijuuden rakentumiselle. Lapsen toimijuus rakentuu näiden tulkintojen kautta. Toimijuus rakentuu siis suhteessa vuorovaikutukseen ja eri toimijat ovat riippuvaisia toisistaan, sillä kukaan ei toimi yksin näissä arjen tilanteissa (Larsen ym. 2015).

Pedagoginen ympäristö ja kasvattajat voivat mahdollistaa lapsen aktiivisen osallistumisen päivän aktiviteetteihin (Månsson 2008). Kasvattajien vuorovaikutuksen kautta lapset kutsutaan osallistumaan toimintaan. Jos varhaiskasvatuksen pedagogiikka sisältää ajatuksen aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta, antaa se mahdollisuuksia lasten osallisuuteen ja toimijuuteen (Månsson 2008). Siksi onkin tärkeä pohtia millaisia käsityksiä ja ajatuksia varhaiskasvatuksen kentällä on lasten toimijuudesta ja osallistumisesta. Annetaanko lasten osallisuudelle ja toimijuudelle tarpeeksi tilaa ja mahdollisuuksia? Sosiaalisella vuorovaikutuksella on tässä suuri rooli. Lapsen toimijuuden kannalta on merkityksellistä, miten kasvattajat ja vanhemmat ovat lapsen kanssa vuorovaikutuksessa ja millaisia tulkintoja he tekevät lasten aloitteista ja sitä kautta vahvistavat tai rajaavat toimijuuden rakentumista. Vanhempien ja kasvattajien ajatukset, intressit sekä ennako-oletukset voivat asettaa lasten toiminnalle mahdollisuuksia, mutta myös rajoituksia (ks. Rutanen 2007). Näitä aikuisten ennako-oletuksia tulisi tarkastella suhteessa lasten intresseihin. Osaavatko aikuiset tulkita lasten intressejä tarpeeksi mahdollistaakseen heidän toimijuutensa rakentumisen?

*Toimijuuden rakentuminen suhteessa materiaalisuuteen ja ympäristöön* tuli tutkimuksessa ilmi päiväkodin fyysisten rakenteiden, kuten porttien ja aitojen sekä materiaalisten esineiden kuten lapion kautta. Päiväkodin rakenteet ja arkiset rutiinit asettavat kehykset toimijoille ja rajaavat sitä millaisten valintojen tekeminen on mahdollista. Näitä rakenteellisia tekijöitä voidaan myös yrittää hallita ja se määrittää sitä muodostuuko näistä rakenteista ja rutiineista toimijalle rajoitteita vai mahdollisuuksia (Vuorisalo 2013). Toimijuus rakentuu suhteessa näihin rakenteisiin.

Päiväkodin portti näyttäytyi tutkittavalle lapselle mielenkiintoisena, mahdollisuuksia antavana elementtinä. Lapsi oli kiinnostunut kokeilemaan portin toimintaa ja portti sai lapsessa aikaan liikettä, kun lapsi heilutti porttia. Portti kutsui lasta toimintaan ja portin ja aidan lomasta lapsi pystyi myös orientoitumaan seuraavaan toimintaan. Kuten Paju (2013) toteaa ovensuiden olevan paikkoja, joissa lapsi voi orientoitua ja tarkastella mitä toisessa tilassa tapahtuu (Paju 2013, 82). Tässä tilanteessa portti toimi paikkana, josta lapsi pystyi kurkistelemaan toiselle puolelle ja havainnoimaan aidan ja portin takaa mitä siellä tapahtuu. Portti toimii ikään kuin turvallisenä elementtinä tarkastella ympäristöä.

Lapselle tärkeäksi esineeksi tutkimuksessa muodostui muovilapio. Lapio oli mukana vanhemman ja kasvattajan puheissa ja aina päiväkodin pihalle päästyään tutkimuksen lapsi etsi lapion käteensä. Lapio kiinnitti lapsen mukaan toimintaan. Lapsi leikki lapiolla keskittyneesti ja yksin. Hänen toimijuutensa kuitenkin oli sidoksissa tähän lapioon ja lapion käyttöön. Lapsi oli kiinnostunut käyttämään lapiota. Pajun (2013) mukaan, aineelliset esineet voivat kutsua, ohjata, mahdollistaa tai estää tapahtumien kulkua ja toimijuuden rakentumista. Tässä tutkimuksessa muovilapio ohjasi ja kutsui lapsen toimintaa ja näin ollen mahdollisti myös lapsen toimijuutta. Lapsi teki myös valintoja muovilapion kautta, kun kasvattajan kanssa he valitsivat sopivaa lapiota. Lapsi toi ilmi oman mielipiteensä näissä tilanteissa. Muovilapiolla oli tärkeä rooli myös lapsen ja aikuisen yhteen tulemisessa (ks. Paju 2013, 111). Sen kautta lapsi siirtyi äidin läheisyydestä päiväkodin pihaan ja hyväksyi päiväkodin kasvattajan lähelle.

Materiaan yhteydessä oli myös sosiaalinen vuorovaikutus. Vanhemmat ja kasvattajat tulkitsivat lapsen hakeutumisesta lapion lähelle, että lapio oli hänelle tärkeä esine ja vahvistivat tätä tulkintaa puhumalla lapiosta. Tämä taas vahvisti lapsen toimijuutta, kun hänen mielenkiinnonkohteensa huomioitiin ja sitä tuotiin esille. Sosiaalinen ja materiaalinen ympäristö mahdollisti sekä teki tulkintoja suhteessa lapsen toimintaan (Rutanen 2007, 205). Onkin tärkeää, että aikuiset tulkitsevat lasten aloitteita, eleitä, ilmeitä ja toimintaa, jotta he voivat tarjota lapselle mahdollisuuksia toimia omien aloitteiden mukaisesti. Voidaankin pohtia, että juuri näiden asioiden takia, on tärkeää, että varhaiskasvatusta aloittaessa lapsen

vanhempi on mukana aloituksessa. Lapsen vanhempi tuntee oman lapsensa ja pystyy tulkitsemaan lapsen pieniäkin eleitä ja näin vahvistaa lapsen toimijuutta.

Materiaalin merkitys toimijuuden rakentumiselle tulisi huomioida myös materiaalien saatavuudella. Esimerkiksi se, että materiaalit asetetaan lasten tasolle ja helposti heidän saatavilleen, antaa se mahdollisuuksia lasten toimia itsenäisesti omien intressiensä mukaisesti (Månsson 2008). Myös se, että lapsi voi käyttää eri materiaaleja myös vasten niiden alkuperäistä tarkoitusta luoden uusia käyttötapoja eri esineille, on lasten toimijuuden rakentumisen kannalta merkityksellistä (ks. Paju 2013, 133). Esimerkiksi portin heilutus ei ehkä ole aikuisten mielestä portin päällimmäinen käyttötarkoitus, mutta lapselle se voi näyttäytyä merkityksellisenä. Ennen kuin aikuinen kieltää toiminnan, tulisi miettiä mitä lapsi mahdollisesti toiminnalla haluaa saada aikaiseksi ja mitä lapsen toiminnan kautta mahdollistuu.

Toimijuus rakentui *suhteessa kehollisuuteen ja liikkeeseen* ja se oli sidoksissa samanaikaisesti myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ympäristön rakentamiseen. Päiväkodissa lapset ovat aktiivisia osallistujia käyttäen vartaloitaan, liikkeitään ja ilmauksiaan opitellessaan uusia käytäntöjä, mutta myös vaikuttaessaan ja muuttaessaan niitä (Larsen ym. 2015.) Lapsi tulee sosiaalisesti ymmärrettäväksi kehonsa ja liikkeensä kautta (Bollig & Kelle 2011). Siksi pienten lasten toimijuuden tarkastelussa on tärkeää huomioida lapsen liikkeet. Myös tässä tutkimuksessa lapsi osallistui toimintaan liikkeen ja kehollisuutensa avulla. Lapsen liike sai aikaan muutoksia vanhempien tai kasvattajien toiminnassa.

Lapsen liikettä pyrittiin myös hallitsemaan. Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi heilutti porttia, äiti siirsi lapsen kauemmas, jotta portin heilutus loppui. Kuukka (2015) ja Paju (2013) ovat tehneet samanlaisia havaintoja tutkimuksissaan. Lasten liikkeitä pyritään välillä muovaamaan tietynlaisiin sääntöihin. Paju (2013) puhuu tässä yhteydessä myös turhien liikkeiden karsimisesta. Aikuinen määrittää näissä tilanteissa säännöt ja mitkä liikkeet nähdään turhina ja ylimääräisinä. Lapsi heiluttaessaan porttia tuskin kokee sen olevan ylimääräistä ja turhaa, vaan siinä tilanteessa heiluttaminen on lapselle merkityksellistä ja hän tutustuu tämän liikkeen kautta ympäristönsä rajoihin.

Onkin mielenkiintoista pohtia sitä, miksi tietyt liikkeet nähdään aikuisten toimesta turhina tai kiellettyinä. Lapsi saattaa nähdä portin heilutuksen itselleen merkityksellisenä ja toisella tavalla tärkeänä kuin aikuinen. Aikuinen voi perustella toiminnan pysäyttämistä esimerkiksi sillä, että hän suojelee lasta vaarallisilta tilanteilta (Kuukka 2015). On mahdollista, että aikuinen tietää, ettei lapsi saa porttia heiluttamalla auki, joten kokee heiluttamisen tässä tilanteessa turhana.

Lapsen toimijuuden rakentumista liikkeen kautta varhaiskasvatuksen kontekstissa tulisikin tarkastella sen kautta, mitä mahdollisuuksia ja rajoituksia lasten liikkeelle varhaiskasvatuksen kentällä asetetaan. Päiväkodissa opetetaan oikeita tapoja liikkua tai olla paikallaan (Paju 2013, 188). Sitä nämä tavat ja rajoitukset voivat suunnata toimintaa tietynlaiseksi. Onkin tärkeä pohtia ovatko aikuisten tavoitteet ja lasten tavoitteet keskenään ristiriidassa ja kenen näkökulmasta niitä tarkastellaan. Liikkeen kautta rakentuva toimijuus on myös vahvasti suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tuotetaan sitä, minkälainen liike on missäkin tilanteessa sallittua tai kiellettyä ja minkälaista liikettä mahdollistetaan.

Toimijuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa lisäksi *tilanteellisena päiväkodin saapumistilanteissa sekä varhaiskasvatuksen aloituksessa*. Koska tutkimusaineistona toimi päiväkodin saapumistilanteissa kuvatut videot ja varhaiskasvatuksen aloitus oli tutkimuksen suurempana kontekstina, on syytä tarkastella toimijuutta näissä tilanteissa tapahtuvana. Lehtinen (2000) toteaa, että lapset sekä aikuiset ovat toimijoina eri tilanteissa eri tavoin toimivia. Toimijuuteen kytkeytyy niin tilanteelliset kuin rakenteellisetkin tekijät (Lehtinen 2000, 190).

Varhaiskasvatuksen aloitus ja päiväkotiin saapuminen ovat erityisiä tilanteita. Päiväkodin saapumistilanteissa lapsen kaksi kasvatusympäristöä kohtautuvat. Tällöin lapsi toimii molemmissa kasvuympäristöissä, päiväkodissa sekä kotona. (Turunen 2017, 153-154.)

Päiväkoti toimintaympäristönä mahdollistaa ja rajoittaa lasten toimijuuden rakentumista eri tavoin. Esimerkiksi päiväkodeissa on tietyt rutiinit ja päiväjärjestys, jonka mukaan toimitaan. Tietty päiväjärjestys aiheuttaa taas sen, että tietyt tapahtumat ja toiminnat ovat sidottu tiettyihin paikkoihin (Vuorisalo 2013). Toimijuus rakentuu siis suhteessa näihin kaikkiin tekijöihin. Tässä tutkimuksessa

päiväkodin päiväjärjestys vaikutti esimerkiksi saapumistilanteissa siihen, saapuko lapsi sisälle ryhmätiloihin vai ulos leikkimään. Se taas riippui siitä, mihin aikaan lapsi saapui päiväkotiin. Päiväkoti sisältää erilaisia käytäntöjä ja odotuksia lasten toiminnalle. Lasten ottaminen toimintaan mukaan aktiivisina osallistujina ja heidän toimijuutensa ymmärtäminen tilanteellisena ja muuttavana on yksi näkökulma, joka tulisi huomioida varhaiskasvatuksen kentällä (ks. Bollig & Kelle 2001, 34). Eri päiväkodin tilanteissa lasten osallistuminen voi olla erilaista.

Päiväkodin saapumistilanteen lisäksi tutkimuksen kontekstina toimi varhaiskasvatuksen aloitus. Varhaiskasvatuksen aloitus vaikuttaa myös toimijuuden rakentumiseen, sillä tilanteet ovat lapselle uusia. Uusissa tilanteissa pienen lapsen toimijuus voi näyttäytyä hyvinkin pienenä ja huomaamattomana. Siksi toimijuuden määrittäminen pelkästään aktiiviseksi ja muutoksia aikaan saavaksi (ks. Lipponen ym. 2013, 160) on harhaanjohtavaa. Toimijuus voi olla portin heilutusta tai lapiolla kaivamista ja se voi näyttäytyä esimerkiksi lapsen merkitsevänä katseena aikuiseen. Aikuisen rooli näiden pienten toimijuuden palasten havaitsemisessa nousee tärkeäksi varsinkin varhaiskasvatuksen aloituksessa.

Lapsen toimijuus on siis sidoksissa muihin ihmisiin, ympäristön rakenteisiin, materiaaliseen maailmaan, liikkeeseen ja kehollisuuteen sekä tilanteisiin, joissa toiminta tapahtuu. Toimijuus rakentuu suhteessa kaikkiin näihin tekijöihin. Nämä eri tekijät toimivat keskenään myös sidoksellisina ja vaikuttavat toimijuuden muodostumiseen joskus samaan aikaan ja joskus eri aikoihin. Toimijuuden muodostumisen kannalta on tärkeää tarkkailla sitä, mitkä tekijät eri tilanteissa ovat olleet toimijuuden muodostumisen kannalta tärkeitä vaikuttajia, toimintaa mahdollistavia tai rajaavia. Pajun (2013) teorian mukaisesti toimijuus tuli tilanteissa esiin sidoksellisena ja tapahtuvana. Paju (2013) ei kuitenkaan tutkimuksessaan nosta sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä esiin niin suuresti, kuin tämän tutkimuksen pohjalta olisi tarpeellista. Sosiaalinen vuorovaikutus oli sidoksissa kaikkiin tilanteisiin. Sosiaalinen vuorovaikutus toi tulkintoja, mahdollisuuksia ja rajoja, joiden kautta lapsen toiminta rakentui. Pajun (2013) tutkimuksessa on huomioitu osittain sosiaalisen vuorovaikutuksen aspekti, mutta itse korostaisin sen merkitystä toimijuuden rakentumisen kannalta vielä enemmän. Koska kyseessä on pieni lapsi, joka ei vielä osaa puhua eikä hänen liikkeensä ole

vielä isoja ja näkyviä, tulee aikuisen tekemät tulkinnat tärkeiksi. Tulkinnat tulevat vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta näkyviksi.

Tämän tutkimuksen konteksti on erityislaatuinen aika lapsen elämässä. Lapsi kohtaa varhaiskasvatuksen aloituksen vain kerran elämässään. Pikkuhiljaa varhaiskasvatus tulee lapselle tutuksi ja lapsen toimintakin muuttuu sen myötä. Siksi toimijuus tulisikin nähdä tilanteellisena pienen lapsen elämässä. Se voi olla eri tilanteissa erilaista (Paju 2013, 207). Siksi tämän tutkimuksen kautta ei voida yleistää pienen lapsen toimijuuden määritelmää, vaan toimijuuden rakentuminen voi näyttäytyä eri tutkimuskontekstissa täysin erilaisena. Siksi lisää tutkimusta lasten toimijuuden rakentumisesta varhaiskasvatuksessa tarvitaan.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimus- haasteet

Käytän tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointiin yleisesti laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytettäviä neljää luotettavuuskriteeriä. Nämä luotettavuuskriteerit ovat: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. (Eskola & Suoranta 1999, 212–213.)

*Uskottavuutta* tutkimuksessa lisää tutkijan objektiivisuus ja se, että tutkimusaineistoa tarkastellaan mahdollisimman totuudenmukaisesti (Eskola & Suoranta 1999, 212–213). Videoaineisto mahdollistaa hyvin tutkimusaineiston tarkastelemisen objektiivisesti. Videoaineisto mahdollistaa myös sen, että aineistoon pystyy palamaan yhä uudelleen ja tarkistamaan tulkintoja. Olen pyrkinyt analyysin tekemisessä myös objektiivisuuteen. Analyysia tehdessäni olen tarkentanut käyttämiäni käsitteitä sekä tarkentanut kuvauksiani tulkinnoista ja sitä mihin tulkinnat perustuvat. Videoaineistot ovat mahdollistaneet sen, että olen voinut tarvittaessa palata aineistoon kokonaiskuvan tarkastamiseksi.

Myös kollegiaalinen tuki ja palautteen anto voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 142). Olen tutkimusprosessin aikana saanut palautetta monilta eri henkilöiltä, kuten esimerkiksi muilta progradu tutkielman



tekijöiltä. Palaute on auttanut suhtautumaan omaan tutkimukseen mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimuksen uskottavuuteen liittyy Pattonin (2002) mukaan myös tutkijan kokemus aiheesta. Uskon, että se lisää tutkimuksen uskottavuutta, että olen työskennellyt päiväkodissa jo kolmen vuoden ajan ja minulla on paljon kokemusta myös varhaiskasvatuksen aloituksesta. Pystyn arvioimaan tutkimuksen tuloksia suhteessa myös aikaisempiin kokemuksiini aiheesta. Tutkimusaineiston suhteen olen tehnyt valintoja laajasta aineistosta, joten koko aineisto ja prosessi ovat minulle tuttuja. Pitkän harkinnan ja tutustumisen myötä olen valinnut tutkimusaineistosta ne tietyt osat, joihin olen keskittynyt.

*Siirrettävyydellä* tarkoitetaan sitä, että sama tutkimus voidaan siirtää toiseen tutkimuskontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 212). Olen pyrkinyt tutkimuksen toteuttaminen -kappaleessa kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista mahdollisimman tarkasti, jotta samankaltainen tutkimus olisi mahdollista toteuttaa uudelleen esimerkiksi eri päiväkodissa. Tämä tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, eli tutkittavia oli vain yksi lapsi perheineen ja tutkimuksen kohteena oli vain yhden lapsen toimijuuden rakentuminen. Tapaustutkimusta on kritisoitu siitä, että tuloksia ei voi helposti yleistää koskemaan suurempaa joukkoa (Hamel, Dufour & Fortin, 1993, 23). Tämän tapaustutkimuksen päätavoitteena ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti ollut tulosten yleistettävyyttä, vaan tarkoituksena on ollut tarkastella toimijuuden ilmiötä yhden tapauksen kautta. Tämän tapauksen kautta voidaan tarkastella, kuinka toimijuus rakentuu tilanteellisesti ja tätä prosessia voidaan tarkastella myös muissa tilanteissa, vaikka ne ovatkin osittain kontekstisidonnaisia. Vuorisalo (2013) toteaa omassa tutkimuksessaan, että vaikka tutkimusaineisto onkin kerätty vain yhdessä päiväkodissa, toimii eri päiväkotien arki pääpiirteittäin kuitenkin samalla tavalla.

*Varmuutta* tutkimuksessa lisää se, että tutkimusta tehdessä on pystytty ennakoimaan myös sellaisia seikkoja, jotka voivat vaikuttaa tutkimukseen ennustamattomasti (Eskola & Suoranta 2008). Tämän tutkimuksen vahvuutena on se, että olen itse ollut keräämässä tutkimusaineistoa ja tehnyt muistiinpanoja tutkimustilanteista. Olen ottanut huomioon erilaiset videokuvaukseen vaikuttavat tekijät jo ennakkoon. Esimerkiksi tutkijan paikka kuvatessa on tarkkaan mietitty

niin, ettei se vaikuta tutkimustuloksiin. Tutkijana pyrin olemaan mahdollisimman vähän osallistuva havainnoija (Bryman 2012, 442; Tuomi & Sarajärvi 2011, 81).

*Vahvistuvuus* tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkimustuloksia tarkastellaan suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja tutkimustulokset saavat aikaisemmasta tutkimuksesta tukea (Eskola & Suoranta 2008,200). Olen käyttänyt teoria-ohjaavaa analyysiä, joten tutkimustuloksia on tarkasteltu koko tutkimuksen ajan suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

Varhaiskasvatuksen aloitusta on tutkittu vielä melko vähän videoaineistoa hyödyntäen ja alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Myös tutkimus varhaiskasvatuksen aloitus lapsen toimijuuden näkökulmasta on vielä melko vähäistä. Nämä näkökulmat kuitenkin tuovat mielenkiintoisia tuloksia lapsuudentutkimuksen keskusteluihin, joissa lasten toimijuus on keskiössä. Tutkimusta varhaiskasvatuksen aloituksesta tarvitaan lisää etenkin lasten näkökulmasta tehtynä tutkimuksena. Videoaineiston käyttö päiväkodissa tehtävästä tutkimuksesta avaa myös monenlaisia mielenkiintoisia mahdollisuuksia, joten haluaisin nähdä myös lisää tutkimusta päiväkodin kentältä, jossa on käytetty aineistona videoanalyysiä ja jossa hyödynnetään vanhempien ja kasvattajien tulkintoja.

Tutkimusta lasten toimijuudesta tarvitaan myös lisää. Tässä tutkimuksessa esitetään vasta yksi avaus pienten lasten toimijuuteen, joka on haastava ja moniulotteinen käsite. Mielenkiintoista olisi saada lisää tietoa toimijuutta rajaavista ja mahdollistavista käytännöistä päiväkotimaailmassa. Pienten lasten parissa tehtyä tutkimusta toimijuudesta on vielä vähän. Olisi mielenkiintoista tarkastella toimijuutta päiväkodin esimerkiksi eri tilanteista ja vertaisryhmän tai leikin näkökulmasta. James (2009) on esittänyt myös mielenkiintoisen jatkotutkimushaasteen lasten toimijuutta koskien. James (2009) pohti tutkimuksensa lopussa sitä, onko kaikilla lapsilla samat mahdollisuudet toimijuudelle. Tämä olisi myös tärkeä tutkimusaihe nostaa esiin. Ovatko kaikki lapset tasavertaisessa asemassa toimijoina päiväkodin kentällä ja tuottaako sama konteksti erilaisia mahdollisuuksia toimijoille?

## LÄHTEET

- Ahnert L., Gunnar M.R., Lamb M.E. & Barthel M. 2004. Transition to childcare: Associations with infant–mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*. 2004;75:639–650.
- Alanen, L. 2009. Generational order. Teoksessa Qvortrup, Jens, Corsaro, William A. & Honig, Michael-Sebastian (toim.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, 159–174.
- Alasuutari, M. & Markström, A.-M. 2011. The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.
- Amerijckx, G. & Humblet, P. 2015. The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a split system. *European Early Childhood Education Research Journal*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.991098>. Viitattu 25.4.2020.
- Bandura, A. 2006. *Toward a Psychology of Human Agency*. Stanford University.
- Bollig, S. & Kelle, H. 2016. Children as participants in practices: the challenges of practice theories to an actor-centered sociology of childhood. Teoksessa Esser F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. 2016. *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. New York: Routledge. 34–47.
- Brooker, L. 2008. *Supporting transitions in the early years*. Great Britain: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and desing*. [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf). Viitattu 4.7.2019.
- Dalli, C. 2002. From home to childcare centre. Challenges for mothers, teachers and children. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. (toim.) *Transitions in the early years. Depating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFlamer.
- Duhn, I. 2015. *Making agency matter: rethinking infant and toddler agency in educational discourse*. Monash University

## Australia

Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2015 Vol. 36,  
No. 6, 920–931, <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.918535>

- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. & Malmberg, L-E. 2012. Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior & Development* 35. 439–451. Elsevier Inc. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3425770/>. Viitattu 4.7.2019.
- Einarsdottir, J. 2007. Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Journal* 15, no. 2: 197–211.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open* January-March 2014: 1–10
- Eriksson, P. & Kostinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja* 4/2005.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esser, F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. (toim.) 2016. *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies*. Routledge.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2012. Locating the child centrally as subject in research: towards a child interpretation of well-being. *Child Indicators Research*, 5 (3), 423-435.
- Fingerson, L. 2009. Children's bodies. Teoksessa Qvortrup, J., Corsaro, A. & Honig, M-S. 2009. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Huchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. *Children and social competence: arenas of action*. New York: Routledge.
- Huf, C. 2013. Children's agency during transition to formal schooling, *Ethnography and Education*, 8:1, 61-76, DOI: 10.1080/17457823.2013.766434
- Hämeenaho, P., & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7-31.

- James, A. 2009. Agency. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honig (toim.) Palgrave handbook of childhood studies. New York: Palgrave Macmillian, 34–45.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2011. Eheä kasvunpolku – haaste yhteisölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. 2011. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, P., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruho, M. (toim.) 2015. Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku. Itä-Suomen yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus.
- Koivula, M., & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. Kasvatus ja aika, 11 (3), 37-50. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a3\\_2809171653.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a3_2809171653.pdf). Viitattu 4.3.2018.
- Kuukka, A. 2015. Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lam, M. S. & Pollard, A. 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years* 26(2), 123–141.
- Larsen, M & Stanek, A. 2015. Young children and their conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 67:3, 195-209, <http://dx.doi.org/10.1080/19012276.2015.1062256>. Viitattu 10.4.2020.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Lehtinen, A-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPi.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Margetts, K. 2007. Understanding and supporting children: shaping transition practices. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the*

early years. Research, policy and practice. London: Open University Press, 107-119.

De Moll, F. & Betz, T. 2016. Accounting for children's agency in research on educational inequality: The influence of children's own practices on their academic habitus in elementary school. Teoksessa Esser, F., Baader, M., Betz T. & Hungerland B. (toim.) *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. New York: Routledge.

Månsson, A. 2008. The construction of "the competent child" and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school. University of Malmö. <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/8201/The%20construction%20of%20the%20competent%20child.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 13.4.2020.

Månsson, A. 2011. *Becoming a Preschool Child: Subjectification in Toddlers During Their Introduction to Preschool, from a Gender Perspective*. Springer Science+Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-010-0022-6>

Mäkinen, O. *Tutkimuseetiikan ABC*. 2006. Helsinki: Tammi.

Oswell, D. 2009. Yet to Come? Globality and the Sound of an Infant Politics. *Radical Politics Today*. <http://research.gold.ac.uk/id/eprint/2285>. Viitattu

Oswell, D. 2013. *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. New York: Cambridge University Press.

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

Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. USA: Sage Publications.

Pianta, R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. 2001. Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117-132.

Punch, S. 2016. Exploring children's agency across majority and minority world context. Teoksessa Esser, F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. (toim.) *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Puroila, A-M. 2010. Lapset (ja tutkija) päiväkotiarjen näyttämöillä. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 14–29.
- Rainio, A. 2010. Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. Helsinki: University Print. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5959-9>.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: University Press. Väitöskirja. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1>.
- Rutanen, N. 2007. Water in Action. Encounters among 2- to 3- Year-Old Children, Adult, and Water in Day Care. Helsingin yliopisto: Department of Social Psychology. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>.
- Rutanen, N., Amorim, K. d. S., Marwick, H., & White, J. 2018. Tensions and challenges concerning ethics on video research with young children : experiences from an international collaboration among seven countries. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 3 (7), 0. doi:10.1186/s40990-018-0019-x
- Silvonen, J. 2015. Toiminta ja suhteet. Neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa Kauppila P., Silvonen J. & Vahalakka-Ruho M. (Toim.) Toimijuus ohjaus ja elämäntulkku. Joensuu: Itä-suomen yliopisto.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kotaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. 2010. Nuorisotutkimusseura ry.
- Sharon J. Derry , Roy D. Pea , Brigid Barron , Randi A. Engle , Frederick Erickson , Ricki Goldman , Rogers Hall , Timothy Koschmann , Jay L. Lemke , Miriam Gamoran Sherin & Bruce L. Sherin. 2010. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *development. Studies in Higher Education*, 27, 135–15.
- Tuikka M, 2018. Varhaiskasvatuksen aloittavan lapsen ja kasvattajien välinen vuorovaikutus – vuorovaikutusaloitteet ja niihin vastaaminen. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Hansaprint Oy: Vantaa.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M. Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Turunen, T. 2017. Kulttuurien rajapinnalla: Koulusiirtymät elämänkaareissa. Teoksessa M. Körkkö, M. Paksuniemi, S. Niemisalo & R. Rahko-Ravanti (toim.) Opintie sujuvaksi Lapissa. Siirtolaisinstituutti. Julkaisuja 2017:6, 149–160.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki>. Viitattu 13.2.2020.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf). Viitattu 13.2.2020.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research. 467. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. 60/1991. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2). Luettu 20.4.2020.