

**Alle 3-vuotiaiden lasten toimijuus varhaiskasvatuksen  
taidekasvatuksessa**

Johanna Mehtonen & Irina Pitkänen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mehtonen, Johanna & Pitkänen, Irina. 2023. Alle 3-vuotiaiden lasten toimijuus varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatin-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 38 sivua.**

Tutkimuksessa tarkasteltiin alle 3-vuotiaiden lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisivat toimijuuttaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen tilanteissa sekä millä tavoin aikuiset tukivat tai rajoittivat lasten toimijuutta.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus. Tutkimusaineistona käytettiin valmista Jyväskylän yliopiston VUOKKO-tutkimuksen videoaineistoa. Aineisto keskittyi varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen tilanteisiin 2-3-vuotiaiden lapsiryhmissä. Tutkimukseen osallistui 2-3-vuotiaita lapsia sekä varhaiskasvatuksen työntekijöitä 36 päiväkodista. Metodologinen lähestymistapa oli lapsuudentutkimuksellinen. Analyysimenetelmänä oli teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Alle 3-vuotiaat lapset ilmaisivat toimijuuttaan käyttäen sanallisia sekä non-verbaalisia tapoja olla vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Lapset pyrkivät vaikuttamaan tilanteiden kulkuun myös toimimalla omaehtoisesti. Aikuiset rajoittivat toimijuutta jättämällä lasten aloitteet huomioimatta, hallinnoimalla materiaaleja, välineitä, työn sisältöä ja työhön käytettävissä olevaa aikaa sekä rajoittamalla lapsia fyysisesti. Aikuiset tukivat toimijuutta vastaamalla lasten aloitteisiin, tarjoamalla resursseja sekä tukemalla lasten omatoimisuutta.

Tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä alle 3-vuotiaiden tavoista ilmaista toimijuuttaan. Lisäksi tulokset auttavat lasten kanssa työskenteleviä aikuisia pohtimaan tapoja, joilla tukea alle 3-vuotiaiden toimijuutta.

Asiasanat: alle 3-vuotiaat, toimijuus, instituutio, taidekasvatus

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 ALLE 3-VUOTIAIDEN LASTEN TOIMIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>6</b>
2.1 Alle 3-vuotiaiden toimijuus.....	6
2.2 Varhaiskasvatusinstituutio toimijuuden rakenteena.....	8
<b>3 TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>12</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>15</b>
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	15
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa .....	15
4.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto .....	16
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	18
4.5 Aineiston analyysi.....	18
4.6 Eettiset ratkaisut.....	21
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
5.1 Alle 3-vuotiaiden lasten tavat ilmaista toimijuutta.....	23
5.2 Aikuinen toimijuuden rajoittajana .....	25
5.3 Aikuinen toimijuuden tukijana.....	29
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	35
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>38</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>42</b>

# 1 JOHDANTO

Käsitys lapsuudesta ja lasten suhteesta yhteiskuntaan on muuttunut viime vuosikymmeninä, kun lapset on alettu nähdä yhteiskunnallisina toimijoina (James, 2009, s. 34). Erityisesti lapsuudentutkimus on nostanut keskiöön lasten toimijuuden sekä varhaiskasvatuksen lapsuuden instituutiona (Alasuutari, 2009, s. 54–55). Turja ja Vuorisalo (2022, s. 43) määrittelevät lapsen toimijuuden olevan lapsen toimimista aktiivisena osallistujana, jonka toiminnalla on vaikutusta ympäristöön. Heidän mukaansa toimijuuden voidaankin katsoa olevan jotain, joka tuo lasten elämän ja toimimisen esille tässä hetkessä. Aktiivisen toimijuuden on kuitenkin ajateltu olevan jotain, joka kuuluu lapsille, joilla on kyky ja mahdollisuus ilmaista itseään sanallisesti (Turja & Vuorisalo, 2022, s. 44). Tästä syystä alle 3-vuotiaiden toimijuutta ei ole juurikaan tarkasteltu. Myös Kallinen ja Pirskanen (2022, 6. luku) tuovat esille, että erityisesti lapsuudentutkimuksessa, jossa lasten toimijuuden tarkastelu on keskeistä, on vaarana, että äänensä saavat kuuluviin vain ne lapset, joilla siihen on tarpeeksi resursseja.

Vaikka yhteiskunnallisessa diskurssissa lapsuuskäsitys on muuttunut, voi muutos olla käytännön tasolla kuitenkin hidasta ja lasten vaikutusmahdollisuudet edelleen rajatut (Turja, 2020, s. 43). Institutionaaliset rakenteet voivatkin haastaa alle 3-vuotiaiden toimijuutta. Varhaiskasvatus instituutiona luo niin mahdollisuuksia, kuin myös rajoituksia toimijuuden toteutumiselle (Alasuutari, 2009, s. 57). Vaikutusmahdollisuuksien rajallisuus korostuu erityisesti alle 3-vuotiailla lapsilla, jotka ovat riippuvaisia muista ihmisistä, sillä heillä ei ole samanlaisia resursseja toteuttaa itseään, kuin esimerkiksi vanhemmilla lapsilla (Ahonen & Roos, 2021, s. 11). Alle 3-vuotiaiden lasten mahdollisuuksista vaikuttaa heitä koskeviin asioihin varhaiskasvatuksen arjessa tiedetäänkin vasta vähän (Salonen ym., 2022).

Alle 3-vuotiaiden toimijuutta määrittelevät myös lasten kanssa toimivien aikuisten henkilökohtainen lapsuuskäsitys sekä millaisina toimijoina aikuiset nä-

kevät lapset (Turja, 2020, s. 39). Vaikka alle 3-vuotiaat lapset tarvitsevat vielä paljon aikuisen suojelua, ei toimijuudella kuitenkaan ole ikärajaa (Leonard, 2016, s. 73). Alle 3-vuotiailla lapsilla toimijuuteen kytkeytyykin ristiriita suojellisuuden näkökulman ja vaikutusmahdollisuuksien välillä (Virkki, 2015, s. 7). Näin ollen alle 3-vuotiaiden lasten toimijuutta haastavat niin institutionaaliset rakenteet kuin myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaiset lapsuuskäsitykset.

Tutkimukssamme tarkastelemme alle 3-vuotiaiden toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen tilanteissa. Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998, s. 16) mukaan lapset pyrkivät kiinnittymään vuorovaikutukselliseen sosiaaliseen toimintaan käyttäen apunaan materiaalisia resursseja. Taidekasvatuksessa ja erityisesti kuvataidekasvatuksessa erilaiset materiaalit ja välineet korostuvat usein toiminnan toteuttamisen edellytyksenä (Pääjoki, 2020, s. 114). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme erityisesti piirtämiseen, maalaamiseen sekä muovailuun liittyviä taidekasvatuksen tilanteita alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmissä. Pajun (2013, s. 111) mukaan esineet, kuten taidekasvatuksessa käytettävät materiaalit ja välineet, muovaavat osaltaan sitä, millaisiksi lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutustilanteet muodostuvat.

Taidekasvatus on perinteisesti ollut hyvin aikuisjohtoista toimintaa (Räsänen, 2010). Materiaalit ja välineet, työn toteuttamisen tavat sekä toimintaympäristö ovat varhaiskasvatuksen arjessa usein aikuisten hallinnassa (Salonen ym., 2022). Aikuiset usein myös määrittelevät toiminnalle tietyt rajat, joiden puitteissa toimintaa toteutetaan. Turjan ja Vuorisalon (2022, s. 44) mukaan lasten toimijuuden toteutumisen sekä rajoittamisen kannalta aikuisten toiminta on merkittävää, sillä aikuisilla on päätäntävalta sen suhteen, millaisia mahdollisuuksia lapselle tarjotaan.

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan sekä kuinka aikuiset rajoittavat tai tukevat lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen ammattilaisten tueksi alle 3-vuotiaiden lasten toimijuuden tiedostamiseksi.

## 2 ALLE 3-VUOTIAIDEN LASTEN TOIMIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

### 2.1 Alle 3-vuotiaiden toimijuus

Toimijuutta on tarkasteltu paljon eri näkökulmista (ks. Giddens, 1976; Corsaro, 1997; Paju, 2013), ja se voidaan määritellä monin eri tavoin. Toimijuutta määritellään usein tavoitteellisuuden ja omien aikeiden tunnistamisen sekä nimeämisen kautta (Turja & Vuorisalo, 2022, s. 44). Turja ja Vuorisalo (2022, s. 44) mainitsevat, että tästä näkökulmasta katsottuna pienten lasten toimijuus kyseenalaistuu, sillä alle 3-vuotiaiden lasten kognitiiviset ja kielelliset taidot eivät vielä mahdollista toiminnasta aiheutuvien syy-seuraussuhteiden sanallistamista. Heidän mukaansa alle 3-vuotiaiden toimijuutta voidaankin tarkastella toiminnan seuraamuksista käsin, ”sillä lapset osaavat usein toiminnallisesti näyttää sen, mitä he eivät vielä osaa puuke sanoiksi”. Pajun (2013, s. 209) mukaan erityisesti pienten lasten toimijuuden määrittelyssä tulee huomioida myös sellainen toiminta, jota ohjaa sattuma tai tiedostamattomuus, joka kuitenkin jollain tavalla tuottaa ympäristössä muutoksia. Näin ollen lapsen toimijuudella tarkoitetaankin käsitystä lapsesta aktiivisena osallistujana, jonka toiminta vaikuttaa jollain tavoin ympäristöönsä (Turja & Vuorisalo, 2022, s. 43).

Hutchby ja Moran-Ellis (1998, s. 16) ajattelevat lasten toimijuuteen kuuluvan kyvyn käsitellä ja hyödyntää omaa ympäristöään mielekkäällä tavalla. Lisäksi heidän mukaansa toimijuuteen kuuluu olennaisena osana osallistuminen mielekkääseen sosiaaliseen toimintaan. Pajun (2013, s. 208–209) mukaan toimijuudessa on läsnä tilanteellisuus ja se on kytköksissä erilaisiin elementteihin, esimerkiksi esineisiin. Myös Turja ja Vuorisalo (2022, s. 45) toteavat, että toimijuuteen ovat kytköksissä esimerkiksi lapsen sosiaaliset, aineelliset ja fyysiset resurssit. Nämä resurssit voivat jakautua epätasa-arvoisesti lasten kesken, ja siten muokata lasten mahdollisuuksia toimijuuteen.

Pääjoen (2020, s. 110) mukaan ympäristöllä on merkittävä osa lapsen toimijuuden mahdollisuuksien määrittelijänä. Myös Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998, s. 8) mukaan ympäristöllä on vaikutusta toimijuuteen. Ympäristö voi rajoittaa

toimijuutta, mutta toisaalta myös mahdollistaa sen (Giddens, 1984). Näin ollen tutkimuksemme kontekstissa, varhaiskasvatuksessa, lapsen toimijuuden mahdollisuuksiin ovat kytköksissä lapsen resurssien lisäksi myös institutionaaliset rakenteet, kuten varhaiskasvatusyksikössä vallitseva toimintakulttuuri ja lapsuuskäsitys. Näiden tekijöiden myötä on perusteltua olettaa, että aikuisen olisi tärkeää tunnistaa lapsen käytössä olevia resursseja ja pohtia ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja lapsen resurssien suhdetta toisiinsa sekä tarvittaessa muokata ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia lapsen toimijuuden mahdollistamiseksi.

Aiemmin aktiivisen toimijuuden on ajateltu kuuluvan niille, jotka kykenevät kielelliseen kommunikaatioon (Turja & Vuorisalo, 2022, s. 44). Alle 3-vuotiaiden lasten toimijuudessa korostuukin usein kehollisuus kielellisen ilmaisun sijaan (Duhn, 2015). Onkin todettu, että pienten lasten toimijuus ja vaikutusyritykset ympäristöään koskien jäävät usein huomaamatta, sillä aikuiset eivät aina tunnista lasten tekemiä aloitteita (Duhn, 2015). Pajun (2013, s. 203) mukaan aloitteet voivatkin olla äänekkäitä, mutta myös hiljaisia ja huomaamattomampia. Pienimpien lasten keinot kommunikoida ja ilmaista itseään ovatkin usein ei-kielellisiä, esimerkiksi ilmeitä ja eleitä, joita aikuisen tulisi virittäytyä huomaamaan (Laakso, 2014, s. 22–23). Tämän perusteella voidaan olettaa, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden herkkyyys havaita ja tunnistaa alle 3-vuotiaiden lasten non-verbaalisia viestejä ja vastata näihin tarkoituksenmukaisella tavalla olisi tärkeässä asemassa toimijuuden mahdollistamisessa.

Alle 3-vuotiaiden lasten toimijuuteen liittyy vahvasti suojelullinen näkökulma, joka voi olla ristiriidassa toimijuuden mahdollisuuksien kanssa (Virkki, 2015, s. 7). Ahosen ja Roosin (2021, s. 56, 59–60) mukaan erityisesti lapsen ikä on yhteydessä siihen, millä tavoin aikuinen rajoittaa lapsen vaikutusmahdollisuuksia: mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä helpommin aikuinen käyttää valta-asemaansa rajoittaakseen lapsen toimintaa myös sellaisissa tilanteissa, joissa rajoittaminen ei ole perusteltua. Pienten lasten toiminnan rajoittaminen perusteetta voikin kytkeytyä esimerkiksi aikuisen uskomukseen siitä, ettei pienimmillä lapsilla ole riittävää kompetenssia tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä (Ahonen & Roos, 2021, s. 59–60). Toisaalta Sévonin (2015) mukaan aikuisilla voi usein

olla syynsä rajoittaa lasten toimintaa vedoten suojeluun. Hänen mukaansa aikuisten olisikin oleellisempaa pohtia millaisissa tilanteissa ja mistä syistä lasten toimijuutta tulisi rajoittaa. Leonard (2016, s. 73) toteaaakin, että vaikka alle 3-vuotiaat lapset tarvitsevat vielä paljon esimerkiksi suojelua, ei lapsen iän tulisi olla esteenä toimijuudelle, vaan lapsen ikä tulisi huomioida sen suhteen, kuinka toimijuus ilmenee. Toisaalta aikuisten suojelullinen näkökulma erityisesti ympäristön, materiaalien ja välineiden valinnan suhteen voi tarjota lapselle mahdollisuuden toimia ympäristössään turvallisesti.

Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022, s. 22) kirjattu oppimiskäsitys korostaa lapsen asemaa aktiivisena toimijana. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 20–21) arvopohja painottaa lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja ymmärretyksi niillä keinoilla, joita hänellä on käytettävissään. Näiden tekijöiden perusteella lapsi tulisikin nähdä aktiivisena toimijana ikään katsomatta.

## **2.2 Varhaiskasvatusinstituutio toimijuuden rakenteena**

Lapsuudentutkimus nojaa yhteiskuntatieteistä tuttuihin käsitteisiin, joiden mukaan toimijuus ja rakenteet määrittävät toinen toisiaan (Alanen, 2009, s. 24). Giddensin (1984) mukaan rakenne ja toimija ovatkin toisistaan erottamattomia ja rakenteet sekä mahdollistavat, että rajoittavat toimijuutta. Lapsuudentutkimus on nostanut uudella tavalla esiin sen, miten rakenteet ja toimijuus määrittelevät lapsia ja lapsuutta ja millainen näiden suhde on toisiinsa (Qvortrup, 2009, s. 21).

Rakenteiden voidaan katsoa olevan esimerkiksi yhteiskunnallisia instituutioita. Alasuutarin (2009, s. 55) mukaan instituutiot ovat suhteellisen pysyviä sosiaalisia rakenteita, joita niissä toimivat yksilöt muokkaavat ja ylläpitävät omalla toiminnallaan. Hänen mukaansa instituutiot myös muokkaavat olemassaolollaan yksilöiden elämää tietynlaiseksi: esimerkiksi varhaiskasvatusinstituution voidaan katsoa muokkaavan lapsuutta ja lasten mahdollisuuksia. Suomessa varhaiskasvatusinstituutiolla voidaan tarkoittaa päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimessa varhaiskasvatuksessa kunnan tai yksityisen palveluntuottajan järjestämää toimintaa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Alasen (2009, s. 22) mukaan

instituutiot sekä rajoittavat, että tarjoavat lapsille toimintamahdollisuuksia. Sitä miten instituutiot luovat mahdollisuuksia, mutta toisaalta taas rajoja koskien lapsuutta, on tarkasteltu vähän (Alasuutari, 2009, s. 55).

Yhteiskunnallisten rakenteiden muutos muokkaa aina osaltaan myös lapsuutta (Eerola-Pennanen, 2009, s. 53). Nämä muutokset suhteessa lapsiin ja lapsuuteen ovat vaikuttaneet myös varhaiskasvatusinstituutiota sitoviin lakeihin ja asiakirjoihin. Lapsen oikeudet yhteiskunnallisena toimijana huomioitiin ensimmäistä kertaa YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa vuonna 1989. Sopimuksessa tuotiin esille esimerkiksi lapsen oikeus tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa. Tämä asiakirja toimi pohjana uudelle varhaiskasvatuslaille (540/2018), joka astui voimaan 2015. Laki määrittelee muun muassa varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toimintatavat, lapsiryhmien koon sekä henkilöstön kelpoisuusvaatimukset. Uudistunut varhaiskasvatuslaki (540/2018) velvoittaa myös ottamaan lapsen oikeudet huomioon. Lisäksi lain pohjalta uudistettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016; 2018; 2022) velvoitti varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön näkemään lapsen aktiivisena toimijana ikään katsomatta. Nämä yhteiskunnalliset makrotason muutokset ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, miten lapset ja lapsuus nähdään varhaiskasvatuksen arjessa.

Turjan (2020, s. 39) mukaan varhaiskasvatusinstituutio heijastaakin aina laajempaa yhteiskunnallista käsitystä lapsesta ja lapsuudesta. Varhaiskasvatuksessa viime vuosina tapahtuneet suuret rakenteelliset muutokset ovat nostaneet lapset ja lapsuuden toiminnan keskiöön (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen, 2022, s. 9–10). Turjan (2020, s. 39) mukaan muuttunut lapsuuskäsitys on näin myös määritellyt sitä, millaisena lasten ja aikuisten välinen suhde näyttäytyy ja miten aikuiset lapsiin suhtautuvat. Siinä missä lapsi nähtiin aikaisemmin kesken-eräisenä ja lapsuus matkana kohti aikuisuutta (James, 2009, s. 36–37), korostuu nykyään lapsuuskäsitys, jonka mukaan lapsi nähdään tärkeänä ja kompetenttina toimijana tässä hetkessä (Turja, 2020, s. 39). Aikuisen rooli on myös muuttunut ja heiltä odotetaan aiempaa enemmän vuorovaikutustaitoja ja lasten kuuntelemista (Alasuutari, 2009, s. 61). Näin lasten ja aikuisten välinen suhde ei ole koskaan yksioikoinen, vaan alati muuttuva ja dynaaminen (Leonard, 2017, s. 133).

Turja (2020, s. 39) tuo kuitenkin esille, että varhaiskasvatuksen asiakirjoissa määritellyt muutokset eivät välttämättä näy käytännön toiminnassa. Hänen mukaansa lasten ja aikuisten välisessä suhteessa on aina mukana myös jokaisen varhaiskasvatuksen työntekijän henkilökohtainen lapsuuskäsitys. Työntekijöiden tietotaidon ja henkilökohtaisen lapsuuskäsityksen voidaankin katsoa vaikuttavan esimerkiksi siihen, millaisina alle 3-vuotiaat nähdään ja mitä heidän oletetaan osaavan ja voivan tehdä. Voidaankin pohtia, toteutuuko muuttunut lapsuuskäsitys alle 3-vuotiaiden lasten kohdalla ja nähdäänkö myös heidät kompetentteina toimijoina.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritellään varhaiskasvatuksen olevan “oppimisen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuus”. Usein saatetaan ajatella, että pienten lasten kanssa korostuu nimenomaan varhaiskasvatuksen hoidollinen näkökulma. Alle 3-vuotiaat lapset saatetaan edelleen nähdä enemmän hoivattavina, jolloin aikuisen rooli on toimia hoivaajana. Alasuutarin (2009, s. 57) mukaan instituutioista onkin aina löydettävissä erilaisia toimijoita tai toimijaryhmiä, joihin kohdistuu tiettyjä odotuksia sen mukaan, millaista toimintaa heiltä odotetaan ja mikä heidän asemansa instituution sisällä on. Tämä korostuu myös yhteiskunnallisessa keskustelussa, jossa usein tuodaan esille, etteivät varhaiskasvatuksessa olevat pienet lapset tarvitse opetusta, vaan hoivaa. Toisaalta Katsiada ym. (2018) ovat todenneet, että alle 3-vuotiaat lapset tunnistavat oman toimijuutensa rajat, ja näkevät varhaiskasvatuksen työntekijät auttajina, sekä turvan ja hoivan tarjoajina.

Lasten toimijuutta ja sen toteutumista määrittelevät varhaiskasvatuksen arjessa instituution sisälle ajan saatossa vakiintuneet toimintatavat, kuten päivärytmi sekä fyysiset rakenteet, kuten päiväkotien toimintatilat. Paju (2013, s. 78) on tarkastellut, kuinka toiminta rakentuu varhaiskasvatuksen arjessa ajan ja tilan kautta. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen arki voi olla tarkasti aikataulutettua, ja aikuiset säätelevät paljon sitä, kuka saa olla missäkin päiväkodin tilassa ja mihin aikaan. Näin lasten sillä hetkellä käsillä oleva toiminta voi jäädä kesken esimerkiksi uloslähdön vuoksi.

Ahonen & Roos (2021, s. 235) tuovatkin esille, että erityisesti alle 3-vuotiaiden kanssa olisi tarpeen toteuttaa joustavampaa päivärytmiä, jossa toiminnasta

toiseen siirryttäisiin enemmän lasten ehdoilla. Varhaiskasvatuksen käytänteet ja ympäristöt tulisikin aina rakentaa yhdessä lasten ja aikuisten kesken (Raittila & Siippainen, 2022, s. 291–293). Päivärytmi määrittää myös, kuinka paljon aikaa on käytettävissä tiettyyn toimintaan, mikä voi lisätä kiireen tuntua. Kiire on usein läsnä arjessa siten, että alle 3-vuotiaiden lasten ei malteta antaa tehdä asioita, joita he ehkä jo aikuisen avustuksella kykenisivät itsenäisesti tekemään (Ahonen & Roos, 2021, s. 163–164).

Toimijoita määrittävät myös varhaiskasvatuksen fyysiset rakenteet, kuten päiväkotien toimintatilat. Varhaiskasvatusinstituutiossa tilat näyttelevät tärkeää roolia (Alasuutari, 2009, s. 66) ja varhaiskasvatusympäristön voidaan katsoa rakentuvan sen fyysisissä puitteissa toimivien lasten ja aikuisten kautta (Raittila, 2009, s. 228). Tilat määrittelevät näin myös niissä toimivien yksilöiden, varhaiskasvatuksessa lasten ja aikuisten, välisiä suhteita sekä määrittävät millaiseksi toiminta niissä muodostuu (Paju, 2013, s. 77). Varhaiskasvatuksessa ympäristö määrittää omalta osaltaan lapsuutta, mutta lapset kykenevät myös muokkaamaan ympäristöönsä (Raittila, 2009, s. 228). Näin tilat myös määrittelevät paljon sitä, miten ja kenen ehdoilla niissä toimitaan.

Varhaiskasvatuksen ympäristöissä korostuu myös turvallisuusnäkökulma, jonka pohjalta tiloja muokataan (Raittila, 2009, s. 246–247). Turvallisuusnäkökulma korostuu erityisesti puhuttaessa alle 3-vuotiaista lapsista ja heidän toimimisestaan varhaiskasvatuksen ympäristöissä ja tiloissa. Varhaiskasvatustilaki (540/2018) velvoittaa, että ympäristön ja tilojen on oltava lapsille turvalliset. Tilat suunnitellaankin siis pääsääntöisesti lapsia ajatellen. Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että tilat voivat muodostua myös hallinnan välineiksi (Foucault, 2004).

### 3 TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tutkimuksemme kontekstina on varhaiskasvatuksen taidekasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 45) taidekasvatuksella tarkoitetaan suunniteltua sekä spontaania toimintaa, jossa korostuvat tutkiminen ja kokeilu. Taidekasvatuksen tavoitteena on, että ”jokaisen lapsen yksilöllistä ilmaisua tuetaan ja lasten yhteisille luoville prosesseille annetaan riittävästi aikaa ja tilaa” (Opetushallitus, 2022, s. 45). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lähemmin taidekasvatukseen sisältyvää kuvallista ja käsitteellistä ilmaisua: kuvallinen ilmaisu pitää sisällään esimerkiksi maalaamista ja piirtämistä, kun taas käsitteelliseen ilmaisuun lukeutuu esimerkiksi muotoilu erilaisia materiaaleja hyödyntäen. Näissä taidekasvatuksen osa-alueissa korostuvat erilaiset välineet ja materiaalit toiminnan toteutuksen edellytyksenä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 45) yhdeksi taidekasvatuksen tavoitteeksi mainitaan, että lasten tulee saada tutkia ja kokeilla sekä hyödyntää erilaisia välineitä ja materiaaleja.

Varhaiskasvatuksessa alle 3-vuotiaiden lasten taidekasvatus ei ole aina ollut täysin ongelmaton. Revon ym. (2019, s. 91–95) mukaan alle 3-vuotiaiden taidekasvatuksen on todettu olevan varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan haastavaa. Heidän mukaansa syinä tähän ovat muun muassa taidekasvatuksen heikot materiaaliset resurssit, toimintatilat, kiire ja arjen rakenteet, sekä lasten nuori ikä. Alle 3-vuotiaiden lasten ei myöskään välttämättä ajatella ymmärtävän taidetta (Pääjoki, 2020, s. 119).

Välineiden ja materiaalien lisäksi varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa on läsnä vuorovaikutus: Pääjoki (2020, s. 120) toteaa, että ”taiteellinen toimintakin on luonteeltaan vuorovaikutuksellista ja lasten taide syntyy suhteessa kulttuuriseen ympäristöön”. Myös Hutchbyn ja Moran–Ellisin (1998, s. 16) määritelmän mukaan toimijuus nähdään sosiaalisena vuorovaikutusprosessina. Heidän mukaansa lapsen pyrkimyksenä on hallita materiaalisia ja kulttuurisia ympäristöjä, joiden avulla liittyä ja sitoutua mielekkääseen toimintaan. Hutchby ja Moran–Ellis (1998, s. 16) tarkoittavat materiaalisella ja kulttuurisella ympäristöllä esimerkiksi leikkivälineitä tai aikuisen kontrolloimia resursseja.

Pajun (2013, s. 111) mukaan erilaiset esineet ohjaavat, mahdollistavat sekä myös estävät tapahtumien etenemistä. Taidekasvatuksen kontekstissa sekä taiteellisessa toiminnassa erilaisilla välineillä onkin keskeinen merkitys, ja lasten taiteellinen toimijuus on kytköksissä saatavilla oleviin materiaaleihin ja välineisiin (Pääjoki, 2020, s. 114). Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen puitteissa erilaiset välineet ja materiaalit ovat usein lasten ulottumattomissa. Varhaiskasvatuksen arjessa aikuinen hallinnoi materiaalisia resursseja ja päättää milloin välineitä ja materiaaleja hyödynnetään toiminnassa, rajaten näin toimintaa (Koitto, 2021, s. 47). Hänen mukaansa lapsilla on lupa osallistua toimintaan ja koskea materiaaleihin vasta, kun aikuinen antaa heille luvan. Toisaalta taas voidaan ajatella, että aikuisen tehtävänä on mahdollistaa lasten toimijuuden toteutumisen tarjoamalla heille tarvittavat materiaalit ja välineet (Pääjoki, 2020, s. 113). Näin toimijuutta säädellään sosiaalisen toiminnan vuorovaikutuksellisen kontekstin puitteissa, sekä hallinnoimalla erilaisia toimintaan liittyviä välineitä.

Välineiden ja materiaalien aikuisjohtoiseen hallintaan voi olla kytköksissä suojellinen näkökulma erityisesti alle 3-vuotiailla lapsilla. Aikuisia saattaa mietittyä esimerkiksi materiaalien turvallisuus. Taustalla voi olla pelko siitä, että pienet lapset laittavat suuhunsa myrkyllisiä aineita, jolloin lasten toimijuutta voidaan rajoittaa vedoten suojelliseen näkökulmaan. Ahosen ja Roosin (2021, s. 178) mukaan alle 3-vuotiaiden taidekasvatuksessa olisikin hyvä tarjota materiaaleja, joita voi tutkia turvallisesti käyttäen kaikkia aisteja. Heidän mukaansa olisi myös tärkeää tarjota monipuolisesti erilaisia välineitä, joita lapsi voi vapaasti tutkia ja kokeilla. Taidekasvatuksessa käytettävät materiaalit ja välineet tulisikin sitten miettiä siitä näkökulmasta, että niiden käyttöä tarvitsisi rajoittaa mahdollisimman vähän.

Aikuiset hallitsevat taidekasvatuksessa käytettäviä materiaaleja myös siitä syystä, että heitä voi häiritä toiminnan sotkuisuus (Bamford, 2012, s. 116). Tiettyjen materiaalien käyttöä voidaan rajata, jotta lapset eivät sotkisi esimerkiksi muoviluvahalla (Pääjoki, 2020, s. 114). Leonardin (2016, s. 3) mukaan lasten toiminta voidaankin nähdä aikuisten näkökulmasta usein järjenvastaisena, lähes alkukan-

taisena, siinä missä aikuisten toiminta taas näyttäytyy rationaalisenä ja sivistyneenä. Tästä syystä aikuisten voi olla helpompaa pitää materiaalit ja välineet lasten ulottumattomissa silloin kun niitä ei käytetä.

Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa korostuvat tilat, joissa toimintaa toteutetaan. Lasten fyysinen koko voi vaikuttaa siihen, kuinka itsenäisesti he kykenevät tilassa toimimaan (Paju, 2013, s. 193). Esimerkiksi maalaaminen voi tapahtua korkean pöydän ääressä, jolloin lapsella on istumapaikkanaan syöttötuoli tai korkea tuoli, joihin lapsen on haastavaa päästä istumaan itsenäisesti. Lisäksi pienet, alle 3-vuotiaat lapset tarvitsevat aikuisen apua päästäkseen tuolilta pois. Pajun (2013, s. 193) mukaan tämä on ristiriidassa suhteessa siihen, että varhaiskasvatusympäristössä korostetaan lasten itsenäiseen pärjäämiseen suuntaavaa ajattelumallia.

Taidekasvatus on perinteisesti nähty hyvin aikuisjohtoisena toimintana, jossa on korostunut toimiminen aikuisen mallin mukaan (Räsänen, 2010). Myös Bamford (2012, s. 116) on havainnut tarkastellessaan norjalaisia päiväkotia, että taidekasvatusta toteutetaan välillä hyvin aikuisjohtoisesti ja strukturoidusti, jolloin lasten vaikuttamismahdollisuudet ovat rajatut. Ahonen ja Roos (2021, s. 169–170) kuitenkin huomauttavat, että taidekasvatuksessa aikuisjohtoisen toiminnan ei tulisi pois sulkea sitä, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kulkuun ja sisältöön. Lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa lapset pyrkivät aina hyödyntämään käytössä olevia resurssejaan omien päämääriensä saavuttamiseksi (Leonard, 2016, s. 127). Taidekasvatuksen haasteena sekä toisaalta rikkautena voidaankin nähdä tasapainottelu aikuisjohtoisen ja lapsilähtöisen toiminnan välillä.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa sekä kuinka aikuiset rajoittavat tai tukevat alle 3-vuotiaiden toimijuutta.

1. *Millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa?*
2. *Millä tavoin aikuiset rajoittavat lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa?*
3. *Millä tavoin aikuiset tukevat lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa?*

### 4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme metodologinen lähestymistapa nojaa lapsuudentutkimuksen perinteeseen. Lapsuudentutkimuksessa keskeistä on tarkastella lapsia ja lapsuutta sekä heidän toimijuuttaan osana laajempia yhteiskunnallisia rakenteita (Alanen, 2009, s. 9).

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tarkastella erilaisia ilmiöitä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 14–15) sekä tutkia ilmiöitä syvällisesti sekä yksityiskohtaisesti (Patton, 2002, s. 14). Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista pyrkiä kuvaamaan ilmiötä sekä ymmärtämään tietynlaista toimintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3. luku). Koska tutkimuksessamme tarkastelemme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvää ilmiötä, on laadullisen tutkimusmenetelmän valinta perusteltua.

Tiedonhankintamenetelmänä käytimme havainnointia. Havainnointi on tiedonhankintamenetelmänä perusteltu silloin, jos kyseisestä ilmiöstä on muilla tavoin hankalaa saada tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3. luku). Pattonin (2002, s.

21) mukaan havainnointia voidaan hyödyntää silloin, kun pyritään ymmärtämään kiinnostavan ilmiön monisyisiä tapahtumia. Lisäksi havainnoinnin avulla on mahdollista saada tietoa ilmiöstä niiden oikeissa asiayhteyksissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3. luku). Koska tässä tutkimuksessa tutkimuksemme kohteena on alle 3-vuotiaiden lasten toimijuus, on havainnoinnin käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä perusteltua, sillä välttämättä alle 3-vuotiaat eivät vielä kykene sanoittamaan omaa toimijuuttaan.

### **4.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto**

Tutkimusaineistomme on osa Jyväskylän yliopiston Vuorovaikutus, kasvu ja oppiminen (VUOKKO) -tutkimuksen videoaineistoa. Tutkimus on toteutettu pitkätaistutkimuksena vuosien 2015–2023 aikana. Tutkimuksen keskiössä ovat lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen laatu varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä sen merkitys lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Lerkkänen & Salminen, 2015–2016; Salminen, Lerkkänen & Torppa, 2021–2023).

Tutkimukseen osallistujat olivat taaperoryhmiin kuuluvia 2–3-vuotiaita lapsia sekä näiden ryhmien työntekijöitä. Tutkimukseen osallistuneita lapsia oli 230 ja työntekijöitä 117. Lapset, jotka olivat syntyneet vuonna 2013 valikoituivat tutkimukseen mukaan automaattisesti. Jos ryhmässä oli tätä nuorempia tai vanhempia lapsia, huoltajilta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistui 43 päiväkotiryhmää 36 eri päiväkodista.

Varhaiskasvatuksessa työskentelee henkilökuntaa erilaisilla ammattinimikkeillä ja koulutustaustoilla. Erilaiset koulutukset voivat antaa erilaisia valmiuksia olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuitenkin tarkastella lasten toimijuuteen liittyviä tekijöitä yleisesti vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten kesken. Näin ollen videoaineistolla esiintyvien työntekijöiden koulutustaustalla ei ollut tämän tutkimuksen kannalta merkitystä. Meillä ei ollut käytössämme tietoa työntekijöiden koulutustaustoista tutkimusta tehdessämme, joten se ei vaikuttanut ennakkokäsityksiimme.

Tutkimuksessa käytimme aineistona 15 videota, jotka oli kuvattu taidekasvatuksen tilanteista alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Videoaineisto

antaa mahdollisuuden tarkastella tilanteita yksityiskohtaisemmin, sekä palata uudelleen aineiston tapahtumien pariin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Aineistoksi valikoimme videot, joissa erilaiset materiaalit ja välineet olivat merkityksellisessä asemassa toiminnan toteuttamisen kannalta. Tilanteet keskittyivät maalaamiseen, piirtämiseen ja muovailuun (Taulukko 1). Videoaineiston pituus on noin 4 tuntia. Kuvatut videot olivat pituudeltaan 10 minuutista 22 minuuttiin (ka 17 minuuttia). Jokaisessa videossa oli mukana vähintään yksi lapsi ja yksi aikuinen, jotka keskittyivät samaan toimintaan.

### Taulukko 1.

*Aineiston laajuus, sisältö sekä osallistujat.*

Videon tunniste	Videon kesto	Aikuisten määrä	Lasten määrä	Toiminta
Video 1	12:07	1	5	Liitutaululle piirtäminen
Video 2	22:20	3	3	Maalaus
Video 3	10:08	1	2	Muovailu ja väritys
Video 4	22:13	2	5	Muovailu
Video 5	10:12	2	5	Muovailu
Video 6	20:25	1	3	Maalaus
Video 7	22:05	2	8	Ikkunamaalaus
Video 8	09:10	1	4	Ikkunamaalaus
Video 9	14:09	1	2	Piirtäminen
Video 10	13:19	1	2	Maalaus
Video 11	15:40	2	3	Maalaus
Video 12	20:11	1-2	6	Muovailu
Video 13	16:52	2	4	Maalaus
Video 14	07:26	2	5	Maalaus
Video 15	21:01	1	4	Väritystehtävien tekeminen
Yhteensä	237 min	24	61	

#### 4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusaineisto on kerätty kunnallisista päiväkodeista kevään 2016 aikana. Jokaisesta tutkimukseen valikoituneesta päiväkodista mukaan pyydettiin osallistumaan vähintään yhtä 2–3-vuotiaiden lapsiryhmää. Tutkimukseen osallistuminen oli kuitenkin vapaaehtoista. Kaksi päiväkotia kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Perheitä pyydettiin osallistumaan tutkimukseen päiväkoteihin jaettujen kirjeiden kautta. Perheet, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, toimittivat osallistumissuostumuksensa lastensa osalta päiväkotien henkilökunnalle. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja perheiden suostumuslomakkeet kerättiin ja palautettiin yhdessä kirjekuudessa. Tutkimukseen osallistuvilta lapsilta kysyttiin suostumusta osallistumiseen päivittäin ennen kuvausten aloittamista.

Aineisto kerättiin havainnoimalla lapsiryhmiä ja kuvaamalla niistä videoaineistoa. Havainnointi toteutettiin pääosin aamupäivien aikana saman tutkijan toimesta. Havainnointi toteutettiin 30 lapsiryhmässä kahtena päivänä ja 11 ryhmässä yhtenä päivänä. Jokaisessa lapsiryhmässä kuvattiin vähintään neljä videota.

#### 4.5 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin käyttämällä teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, mutta aineiston abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa tutkimusaineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 4. luku). Analyysimme pohjautui aluksi teoreettisessa viitekehyksessä esittelemiimme teemoihin. Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistosta pyritään saamaan tiivistetty kuvaus (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 4. luku).

Aloitimme aineiston analyysin litteroimalla videoaineiston kirjalliseen muotoon. Litteroinnin jälkeen tutustuimme aineistoon lukemalla sitä läpi useaan kertaan sekä kirjoittamalla muistiin huomioita aineistosta. Aineistoon tutustumisen jälkeen aloimme jaotella aineistoa tutkimuskysymyksittäin. Pattonin (2002, s. 463) mukaan laadullisessa sisällönanalyysissä on tärkeää järjestellä aineistoa,

jotta sieltä olisi mahdollista löytää tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. Analyysiyksiköiksemme valikoituivat yksittäiset vuorovaikutustilanteet, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Seuraavaksi redusoimme valikoituneet vuorovaikutustilanteet. Redusoinnilla tarkoitetaan informaation tiivistämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4. luku). Vuorovaikutustilanteista loimme pelkistettyjä ilmauksia, joissa nostimme esille jokaisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisen tiedon.

Tämän jälkeen klusteroimme aineiston samankaltaisuuksien perusteella. Klusteroinnilla tarkoitetaan pelkistettyjen ilmausten järjestelemistä alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4. luku). Joukosta poistimme tarvittaessa kunkin tutkimuskysymyksen kannalta epäoleelliset ilmaukset.

Abstrahointivaiheessa alaluokista muodostettiin edelleen laajempia yläluokkia, joilla pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Abstrahoinnilla tarkoitetaan aineiston kannalta oleellisen tiedon muuntamista teoreettisiksi käsitteiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4. luku). Muodostimme analyysitaulukot kaikista kolmesta tutkimuskysymyksestä (Liite 1, 2 ja 3). Taulukossa 2 havainnollistamme analyysin kulkua pelkistetyistä ilmauksista kohti yläluokkia.

## Taulukko 2

### *Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen luokkien muodostamisesta*

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>
Lapsi kertoo aikuiselle millä värillä haluaisi seuraavaksi maalata	1. Lapsi kertoo aikuiselle sanallisesti mitä hän haluaa	1. Sanallinen vuorovaikutus aikuisen kanssa
Lapsi haluaa vielä jatkaa muovailua		
Lapsi kertoo aikuiselle haluavansa tietyn muovailuvahamuotin		
Lapsi kysyy aikuiselta apua, miten tehdä palloja	2. Lapsi pyytää aikuiselta jotain sanallisesti	
Lapsi pyytää aikuiselta apua päästäkseen tuolista pois		

Lapsi kertoo aikuiselle, mitä tämän pitäisi muovailuvahasta tehdä	3. Lapsi pyrkii ohjaamaan aikuista sanallisesti	
Lapsi käskee aikuista kuuntelemaan mitä hänellä on sanottavanaan		
Lapsi kertoo aikuiselle osanneensa avata tussin itse	4. Lapsi tuo aikuiselle esille taitojaan sanallisesti	
Lapsi kertoo aikuiselle, että hän on tehnyt työn itse		
	5. Lapsi viestii aikuiselle non-verbaalisesti mitä hän haluaa	2. Non-verbaalinen vuorovaikutus aikuisen kanssa
	6. Lapsi pyytää aikuiselta jotain non-verbaalisesti	
	7. Lapsi tuo aikuiselle esille taitojaan non-verbaalisesti	
	8. Lapsi toimii oma-toimisesti	3. Omaehtoinen toiminta
	9. Lapsi tutkii ja kokeilee	
	10. Lapsi vastustaa aikuista	

Taulukosta 2 käy ilmi, miten pyrimme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme ”Millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa?”. Taulukkoon on kerätty alkuperäisistä ilmauksista muodostetut pelkistetyt, eli redusoidut ilmaukset. Klusteroimme samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset, eli muodostimme niitä kuvaavat alaluokat, joita syntyi yhteensä 10. Tämän jälkeen abstrahoiimme aineiston, eli muodostimme alaluokista edelleen niitä kuvaavat yläluokat.

Koska analyysimme oli teoriaohjaava, muodostuivat yläluokkien käsitteet aikaisemman teorian pohjalta. Yläluokiksi muodostuivat *sanallinen vuorovaikutus aikuisten kanssa*, *non-verbaali vuorovaikutus aikuisten kanssa* sekä *omaehtoinen toi-*

*mintta*. Näiden käsitteiden pohjalta pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Toisesta tutkimuskysymyksestä loimme viisi yläluokkaa (ks. Liite 2) ja kolmannesta tutkimuskysymyksestä muodostimme kolme yläluokkaa (ks. Liite 3).

#### **4.6 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen teossa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 5. luku). Tutkimusaineistomme oli osa VUOKKO-tutkimuksen videoaineistoa. Videoaineistoa kerätessään tutkijat toimivat eettisten ohjeiden mukaisesti. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta on kerätty suostumuslomakkeet, ja tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistumisen on voinut keskeyttää missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Koska tutkimuksessa havainnoitiin myös lapsia, heillä oli mahdollisuus tutustua kuvausvälineistöön sekä kieltäytyä kuvattavana olemisesta. Havainnoijat olivat käyneet koulutuksen havainnointiin liittyen, ja heillä jokaisella oli kokemusta työskentelestä pienten lasten kanssa. Havainnoija pyrki olemaan vaikuttamatta ja olemaan osallistumatta havainnoitavien väliseen vuorovaikutukseen.

Allekirjoitimme sitoumuslomakkeen tutkimusaineiston käytöstä, jolloin sitouduimme käyttämään aineistoa vastuullisesti VUOKKO-tutkimuksen ehtojen mukaisesti. Tutkimusaineisto säilytettiin tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston U-aseamalla, joka oli suojattu henkilökohtaisella käyttäjätunnuksella sekä salasanalla.

Tutkimuksen teossa noudatettiin tutkittavien yksityisyydensuojaan liittyviä periaatteita (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2019, s. 11). Litterointivaiheessa aineistossa esiintyvät nimet pseudonymisoimme tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suojaamiseksi, emmekä kirjanneet tutkimukseen osallistuneiden henkilötietoja ylös missään tutkimuksen vaiheessa. Henkilötiedoilla tarkoitetaan ”tunnistettuun tai tunnistettavissa olevaan luonnolliseen henkilöön liittyviä tietoja” (TENK, 2019, s. 11).

Videoaineiston katsomisen ja litteroinnin toteutimme Jyväskylän yliopiston ennalta varattavissa opiskelutiloissa tietoturvallisesti. Oikeutemme videoaineiston käyttöön poistetaan tutkimuksen valmistuttua.

## 5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan sekä millä tavoin aikuiset rajoittavat tai tukevat lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Tässä luvussa avaamme laadullisesta sisällönanalyysistä saadut tulokset tutkimuskysymyksittäin.

### 5.1 Alle 3-vuotiaiden lasten tavat ilmaista toimijuutta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelimme millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Laadullisen sisällönanalyysin kautta muodostimme kolme yläluokkaa: sanallinen vuorovaikutus aikuisen kanssa, non-verbaalinen vuorovaikutus aikuisen kanssa sekä omaehtoinen toiminta.

**Sanallinen vuorovaikutus aikuisen kanssa.** Lapsi ilmaisi toimijuuttaan pyrkimällä olemaan sanallisessa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Tämä ilmeni siten, että lapsi kertoi aikuiselle sanallisesti mitä hän haluaa, kuten jos hän halusi maalata tietyllä värillä tai jatkaa vielä työskentelyä. Lapset pyrkivät myös ohjaamaan aikuista kertomalla tälle esimerkiksi mitä aikuisen tulisi muovailuvahasta muovilla. Lapset toivat aikuiselle esille taitojaan esimerkiksi kertomalla, miten he olivat osanneet käyttää välineitä ja materiaaleja itsenäisesti. Lapset ilmaisivat toimijuuttaan myös pyytämällä aikuiselta lisää tarvikkeita, kuten maalia ja muovailuvahaa sekä pyytämällä apua, kuten seuraavasta esimerkistä 1 käy ilmi:

#### Esimerkki 1

Ville nostaa värityskuvansa ilmaan ja sanoo aikuiselle "Laitetaan siihen nimi". Aikuinen kysyy "Laitatko siihen ensin jotain muuta väriä?" Ville ottaa uuden tussin ja laskee värityskuvan takaisin pöydälle. Ville ei kuitenkaan jatka värittämistä, vaan pyytää aikuista kirjoittamaan värityskuvaan nimensä. Aikuinen koettaa ojentaa Vилlelle uutta tussia, mutta Ville ei ota sitä vaan sanoo aikuiselle jotain nimen kirjoittamisesta värityskuvaan. Aikuinen kirjoittaa värityskuvaan Villen nimen. Hän ojentaa tussin takaisin Villen eteen ja sanoo "Ja nyt värität sen loppuun." Ville ottaa pöydältä uuden tussin ja jatkaa värityskuvaansa.

Yllä mainitussa esimerkissä lapsi pyytää epäsuorasti aikuiselta apua nimen kirjoittamisessa paperiin. Aikuinen ilmaisee sanallisesti sekä eleiden kautta haluvansa, että lapsi jatkaisi vielä väritystä. Tästä huolimatta lapsi ei suostu jatkaamaan ennen kuin aikuinen on toteuttanut pyynnön. Näin hän tuo selkeästi esille toimintansa tavoitteen, jota hän ei kuitenkaan vielä kykene itsenäisesti toteuttamaan, vaan tarvitsee aikuisen apua nimen kirjoittamisessa. Lapsi kuitenkin käyttää passiivimuotoista ilmaisua "laitetaan", jonka voisi katsoa viittaavan siihen, että lapsi ajattelee tilanteessa kirjoittavansa nimen yhdessä aikuisen kanssa. Tämä tuo esille lapsen olevan tilanteessa aktiivinen osallistuja.

**Non-verbaalinen vuorovaikutus aikuisen kanssa.** Lapset ilmaisivat toimijuuttaan non-verbaalisesti tuomalla aikuiselle ilmi mitä he halusivat käyttäen apunaan erilaisia ilmeitä, eleitä ja äännähdyksiä. Lapset saattoivat osoittaa sormellaan mitä väriä tai välinettä halusi seuraavaksi käyttää tai he toivat aikuiselle ilmi äännelemällä, kuten alkamalla itkeä, etteivät olleet vielä valmiita. Lapset toivat esille taitojaan viemällä tekemiään töitä lähelle aikuisten kasvoja, jotta nämä huomaisivat ne. Lapset pyrkivät myös kiinnittämään aikuisen huomion non-verbaalisesti eri syistä. He saattoivat yrittää kiinnittää aikuisen huomion johonkin kiinnostavaan asiaan tai pyytää tarvitessaan aikuisen apua. Esimerkissä 2 Lea huudahtaa, katsoo lattialle sekä aikuiseen ja osoittaa lattialle tippunutta muovailuvahan palasta. Aikuinen kysyy lapselta "Putosko?".

Esimerkistä käy ilmi, kuinka lapsen tavoitteena on pyrkiä kiinnittämään aikuisen huomio lattialle tipahtaneeseen muovailuvahaan käyttäen apunaan niin eleitä, ilmeitä kuin äännähdyksiäkin. Tällaisen non-verbaalisen kommunikoinnin kautta aikuinen ymmärtää, mitä lapsi pyrkii hänelle viestimään.

**Omaehtoinen toiminta.** Lasten omaehtoinen toiminta ilmeni omatoimisuutena, tutkimisena ja kokeilemisena sekä aikuisten vastustamisena. Omatoimisuus ilmeni siten, että lapset pyrkivät hyödyntämään käytössä olevia materiaaleja ja välineitä sekä halusivat työskennellä itsenäisesti. Tutkiminen ja kokeileminen ilmeni siten, että lapset kehittivät uusia tapoja työskennellä ja käyttää materiaaleja ja välineitä. He saattoivat paperille maalaamisen sijaan alkaa maalata kättään tai ehdottaa, voisiko muovailuvahaan lisätä liimaa. Aikuisten vastusta-

minen tuli esille siten, että lapset kieltäytyivät vastaamasta aikuisten kysymyksiin tai pyrkivät toimimaan aikuisten ohjailuista huolimatta kuten halusivat. Esimerkissä 3 lapsi jättää toistuvasti reagoimatta aikuisen pyrkimykseen ohjailulla muovailutilannetta:

#### Esimerkki 3

Aikuinen ottaa Lilan kädestä muovailuvahaa ja yhdistää sen isompaan muovailuvahan palaan. Lila pyörittelee muovailuvahapötkylää kädessään. Aikuinen tulee seisomaan Lilan selän taakse, asettaa muovailuvahasta tehdyn levyn ja kaulimen Lilan eteen ja kysyy ”Noni, mitäs me kaulitaan? Mitäs me kaulitaan Lila? Lila kato.” Lila ei reagoi ja pyörittelee muovailuvahapötkylää kädessään. Aikuinen nostaa Lilan hihoja ylemmäs ja koittaa ottaa Lilan kädestä muovailuvahapötkylää, mikä menee kahtia. Lila ei edelleenkään reagoi, vaan jatkaa jäljellä olevan muovailuvahan pyörittämistä käsissään. Aikuinen jää seisomaan Lilan selän taakse, mutta ei enää yritä tehdä mitään. Lila ottaa muovailuvahamuotin ja alkaa painaa sillä pöydällä olevaan muovailuvahalevyyn.

Yllä olevassa esimerkissä aikuinen pyrkii kiinnittämään lapsen huomion muovailuun ja saamaan hänet muovailemaan aikuisen haluamalla tavalla. Lapsi vastustaa aikuisen yrityksiä olemalla reagoimatta aikuiseen. Lapsen hiljaisuuden voidaan tulkita olevan reaktio siihen, että hän ei pidä aikuisen tavasta toimia. Tilanteen alussa aikuinen on ottanut lapsen kädestä muovailuvahaa kysymättä tältä, mikä on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, ettei lapsi koe haluavansa tehdä tilanteessa yhteistyötä aikuisen kanssa. Hiljaisuus osoittautuu toimivaksi tavaksi vaikuttaa tilanteen etenemiseen, sillä aikuinen lopulta vetäytyy tilanteesta huomatessaan, ettei saa lapseen kontaktia. Saadessaan tilanteeseen halutun lopputuloksen, lapsi jatkaa muovailua haluamallaan tavalla.

## 5.2 Aikuinen toimijuuden rajoittajana

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme millä tavoin aikuiset rajoittavat alle 3-vuotiaiden lasten toimijuutta. Laadullisen sisällönanalyysin tuloksena muodostimme rajoittavista tekijöistä viisi yläluokkaa: aloitteiden huomiotta jättäminen, materiaalien ja välineiden hallinnoiminen, työhön käytettävissä olevan ajan hallinnoiminen, työn sisällön ja tekemisen hallinnoiminen sekä lapsen fyysinen rajoittaminen.

**Aloitteiden huomiotta jättäminen.** Lasten aloitteiden huomiotta jättäminen ilmeni tilanteissa, joissa lapset pyrkivät olemaan vuorovaikutuksessa aikuis-

sen kanssa. Lasten vuorovaikutusaloitteet, kuten kysymykset ja sanattomat aloitteet jäivät aikuiselta herkästi huomaamatta. Lapsen aloitteet voitiin myös sivuuttaa aikuisen toimesta tietoisesti, jolloin heille ei jäänyt mahdollisuutta vaikuttaa toiminnan kulkuun, kuten alla olevasta esimerkistä 4 käy ilmi:

#### Esimerkki 4

Maalaamassa ollut Kalle ojentaa sinisen pensselin aikuiselle ja sanoo: "Pois". Aikuinen kysyy Kallelta: "Onko valmis?". Kalle vastaa: "Olen". Aikuinen vastaa kysymällä: "Etkö läitä keltaista tai punaista? Kumpaa laitat?" ja nostaa maalipurkit Kallen kasvojen eteen. Kalle osoittaa punaista maalipurkkia ja vastaa haluavansa sitä. Aikuinen tarttuu punaiseen pensseliin ja alkaa ottaa väriä maalipurkista. Aikuinen sanoo: "Kalle meinas, että on jo valmis, mutta ei se ehkä sittenkään ihan vielä ollu. Tossa ole hyvä" ja hän ojentaa punaisen pensselin Kallelle.

Yllä olevassa esimerkissä Kalle pyrkii vaikuttamaan toiminnan kulkuun ilmaisevilla aikuiselle sanallisesti ja non-verbaalisesti haluavansa lopettaa maalaamisen. Aikuinen vielä varmistaa lapselta ymmärtäneensä oikein mitä tämä tarkoittaa, mutta ilmaisee seuraavaksi kuitenkin olettavansa, että lapsi jatkaa edelleen maalaamista. Aikuinen jättää tilanteessa tietoisesti huomioimatta lapsen aloitteen ja ohjaa tätä jatkamaan toimintaa. Kallen jatkaessa maalaamista aikuinen kyseenalaistaa ääneen lapsen päätöksen toiminnan lopettamisesta.

**Materiaalien ja välineiden hallinnoiminen.** Lasten toimijuuden rajoittaminen ilmeni sekä materiaalien määrän että niiden käytön rajoittamisena, jolloin aikuinen saattoi esimerkiksi ottaa lapsella käytössä olevan välineen itselleen. Aikuinen myös hallinnoi sitä, millä tavoin välineitä ja materiaaleja käytettiin. Alla oleva aineistokatkkelma kuvaa sitä, miten aikuiset rajoittivat lasten itsenäistä toimimista välineiden ja materiaalien kautta.

#### Esimerkki 5

Liina on saanut ympyränsä leikattua, ja on ottanut maalarinteippirullan ja laittanut oman ympyränsä pöytään kiinni. Aikuinen tulee Liinan luo, kun Liina on ottamassa toista teipin palaa teippirullasta. Aikuinen yrittää ottaa teippirullaa Liinan kädestä. Liina pitää teippirullasta kiinni, eikä suostu antamaan sitä aikuiselle. Liina sanoo "Mä leikkaan tän", ja alkaa ottaa saksia käteen. Aikuinen ottaa rullan itselleen, ottaa rullasta teipin palan ja alkaa laittaa lisää teippiä Liinan ympyrään puhuen samalla: "Liina, sen saa tälleen repästyä näin. Sit laitetaan se maalarinteipillä näin, tuolta reunasta et se pysyy, niin sä pystyt maalaamaan. Nyt se pysyy hyvin kiinni, et sä pystyt maalaamaan sen".

Tässä esimerkissä lapsi on omatoimisesti leikkaamassa maalarinteipinpalaa teippirullasta kiinnittääkseen maalattavan ympyrän pöytään. Aikuinen tulee lapsen

luo, keskeyttää toiminnan ja pyrkii hallitsemaan lapsen välineiden ja materiaalien itsenäistä käyttöä siitä huolimatta, että lapsi kertoo sanallisesti aikuiselle tavoitteestaan. Tässä esimerkissä aikuinen käyttää omia tiedollisia resurssejaan välineiden ominaisuuksista, jolloin lapsen toimijuuden mahdollisuudet rajoittuvat.

**Työhön käytettävissä olevan ajan hallinnoiminen.** Ajan hallinnoiminen ilmeni aineistossa siten, että aikuinen rajoitti lapsen työhön käytettävissä olevaa aikaa, sekä toisaalta aikuinen halusi lapsen jatkavan työskentelyä, vaikka lapsi ilmaisi haluavansa lopettaa työskentelyn. Seuraava esimerkki 6 kuvastaa sitä, millä tavoin aikuinen hallinnoi sitä, milloin lapsen työ on valmis:

#### Esimerkki 6

Aikuinen kysyy Matilta, onko tämän maalaus valmis. Matti ei reagoi, vaan jatkaa maalaamista. Aikuinen kehottaa antamaan pensselin aikuiselle, jos maalaus on valmis. Aikuinen ottaa kiinni pensselistä, jolloin Matti päästää pensselistä irti. Aikuinen toteaa "Kiitos!". Matti kurkottelee kohti maalipurkkeja, ja sanoo "tuo!", jolloin aikuinen siirtää maalipurkit kauemmas Matista ja toteaa "Se on nyt valmis, kiitos!"

Tässä esimerkissä aikuinen rajoittaa lapsen toimijuutta työhön käytössä olevan ajan kautta. Aikuinen kysyy lapselta, onko tämän maalaus valmis ja kehottaa antamaan pensselin aikuiselle. Lapsi kuitenkin jatkaa maalaamista reagoimatta aikuisen puheeseen, jolloin aikuinen ottaa pensselistä kiinni. Lapsi irrottaa otteensa pensselistä, jolloin aikuinen ottaa välineen lapselta pois ja toteaa työn olevan valmis. Lapsi viestii aikuiselle haluavansa jatkaa maalaamista kurkottamalla kohti maalipurkkeja, mutta aikuinen sivuuttaa lapsen sanalliset ja non-verbaaliset yritykset kommunikoida ja toteaa maalauksen olevan valmis.

**Työn tekemisen ja sisällön hallinnoiminen.** Työn tekemisen ja sisällön hallinnoiminen ilmeni aineistossa siten, että aikuinen rajoitti lapsen omatoimisuutta tekemällä hänen puolestaan, vaikka lapsi olisi halunnut tehdä itse. Aikuinen myös pyrki päättämään lapsen työn sisällöstä ohjailemalla esimerkiksi mitä värejä lapsi työssään käytti sekä millainen työstä oli tarkoitus tulla, kuten seuraava esimerkki 7 osoittaa:

## Esimerkki 7

Aikuinen ottaa Ellin kädestä kiinni ja he painavat yhdessä terälehtiä ikkunaan. Aikuinen sanoo "Nyt siihen ympärille töpsyttelet ne terälehet, siihen keltasen ympärille. Siitä on tulossa kukka, noin tuonne kanssa". Aikuinen päästää irti lapsen kädestä. Elli alkaa painella sinisiä ympyröitä muualle ikkunaan. Aikuinen ottaa Ellin kädestä kiinni ja ohjaa takaisin tekemään ympyröitä kukan keltaisen keskustan ympärille. Aikuinen sanoo Ellille "Tänne ympärille oli tarkoitus.. Kato!" Aikuinen ottaa Ellin kädestä kiinni ja ohjaa hänen huomionsa toisten lasten tekemiin kukkiin. Aikuinen jatkaa "Tämmönen oli tarkoitus, että se tulee siihen... oho, keltasen ympärille".

Yllä olevassa esimerkissä aikuinen ohjaa sekä fyysisesti että sanallisesti lapsen ilmaisua ja aikuisella vaikuttaa olevan oma näkemyksensä siitä, millainen työstä on tarkoitus tulla. Lapsi pyrkii toimimaan tilanteessa oman näkemyksensä mukaisesti, mikä ilmeisesti poikkeaa aikuisen näkemyksestä työn lopputulokseen liittyen. Tässä tilanteessa aikuinen rajoittaa lapsen toimijuutta ohjaamalla lapsen ilmaisua aikuisen päämäärän mukaisesti.

**Lapsen fyysinen rajoittaminen.** Lapsen fyysinen rajoittaminen tuli esille siten, että aikuinen rajoitti lasten itsenäistä liikkumista tilassa sekä ohjaamalla fyysisesti lasten työskentelyä. Lasten itsenäistä liikkumista tilassa rajoitettiin esimerkiksi tuolien avulla. Lapsia nostettiin tuoleille istumaan ja niiltä pois kysymättä tai selittämättä tilannetta. Lasten ohjailu fyysisesti tuli esille myös siinä, miten aikuinen esti lapsia koskemasta materiaaleihin. Seuraavassa esimerkissä 8 lapset ovat alkamassa maalaamaan ja istuvat pöydän ääressä. Maalaamiseen käytettävät materiaalit ja välineet ovat jo esillä, ja lapsi osoittaa kiinnostusta niitä kohtaan:

## Esimerkki 8

Matti: Ite.

Aikuinen: No ite, ite. Tossa on noi maalit.

Aikuinen nostaa maaliastiat Matin eteen ja Matti kurkottaa niitä kohti.

Aikuinen siirtää Matin käden pois pöydän päältä.

Esimerkissä aikuinen on nostanut materiaalit pöydälle siten, että ne ovat melkein lasten ulottuvilla. Lapsi tuo esille haluavansa tehdä itse ja aikuinen sanoittaa ymmärtäneensä lasta toistamalla mitä tämä sanoo. Aikuisen kommentista "Tossa on noi maalit" voi saada käsityksen, että hän tarkoittaa sitä, että maalit ovat nyt lapsen käytössä. Kuitenkin lapsen pyrkiessä aloittamaan itsenäisesti maalaamisen aikuinen siirtää tämän käden pois pöydältä. Siirtämällä lapsen kättä aikuinen

osoittaa lapselle non-verbaalisesti, ettei lapsella ollut vielä lupaa koskea materiaaleihin. Aikuisen puhe ja eleet ovat näin tilanteessa ristiriidassa keskenään.

### 5.3 Aikuinen toimijuuden tukijana

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme sitä, millä tavoin aikuiset tukivat alle 3-vuotiaiden lasten toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Laadullisen sisällönanalyysin avulla muodistimme kolme yläluokkaa, joiden kautta aikuinen tuki lasten toimijuutta: aloitteisiin vastaaminen, omatoimisuuden tukeminen sekä resurssien tarjoaminen.

**Aloitteisiin vastaaminen.** Toimijuuden tukeminen lapsen aloitteisiin vastaamalla tuli ilmi tilanteissa, joissa aikuinen auttoi lasta pyydettyä työtä tekemiseen tai esimerkiksi tuolilta poispääsyyntä liittyen. Vastaaminen lapsen aloitteisiin ilmeni myös siten, että aikuinen tarttui lasten kysymyksiin tai ideoihin, kuten seuraavasta esimerkistä 9 käy ilmi:

#### Esimerkki 9

Liina on maalaamassa aurinkoa pyöreälle paperille. Hän alkaa maalata omia sormiaan, ja näyttää niitä nauraen aikuiselle. Aikuiset eivät kiellä Liinaa, vaan antavat tämän jatkaa sormiensa ja käsiensä maalaamista. Toinen aikuisista kysyy, haluaisiko Liina painaa maalatun kätensä puhtaalle paperille. Liina haluaa, jolloin aikuinen tuo Liinalle puhtaan paperin.

Tässä esimerkissä aikuiset tukevat Liinan toimijuutta tukemalla lapsen oman idean toteuttamista. Lapset ovat maalanneet aurinkomaalauksia paperille, mutta Liina on alkanut maalata omaa kättään. Toinen aikuisista tarttuu lapsen aloitteen ja vie ajatusta eteenpäin tarjoamalla lapselle mahdollisuuden painaa maalatun käden jälki erilliselle paperille, vaikka tämä poikkeaa aikuisen suunnitelmasta toiminnasta.

**Omatoimisuuden tukeminen.** Lapsen omatoimisuuden tukeminen ilmeni tilanteissa, joissa aikuinen antoi lapsen vaikuttaa työnsä sisältöön esimerkiksi antamalla lapsen valita, mitä väriä hän halusi työhönsä laittaa. Lisäksi omatoimisuutta tuettiin antamalla lapsen harjoitella tekemistä itse sekä antamalla lapsen päättää fyysisen paikkansa tilassa. Aikuinen myös vahvisti lapsen tunnetta siitä, että hän osaa, kuten tämä esimerkki 10 osoittaa: Helmi on kaulimassa itselleen

muovailuvahasta levyä, ja näyttää sitä aikuiselle sanoen: ”Näin hienosti”. Aikuinen vastaa Helmille: ”No niin, hyvä”.

Tästä esimerkistä voidaan tulkita, että lapsi on ylpeä siitä, että on saanut kaulittua itselleen muovailuvahalevyn. Aikuinen vahvistaa lapsen käsitystä omista taidoistaan kehumalla häntä. Aikuisen kannustavalla palautteella voi olla suuri merkitys sille, millaisena lapsi itsensä ja omat taitonsa näkee (Mäkinen, 2020, s. 102).

**Resurssien tarjoaminen.** Resurssien tarjoaminen ilmeni aineistossa siten, että aikuinen muokkasi fyysistä ympäristöä lapsen toimijuutta tukevaksi esimerkiksi vaihtamalla tuolin sellaiseksi, että lapsi pääsi itse kiipeämään tuolille sekä tuolilta pois. Lisäksi aikuinen tarjosi lapselle tiedollisia resursseja, eli ohjeita, joiden avulla lapsi pääsi tavoitteeseensa. Aikuinen tuki lapsen toimijuutta myös tarjoamalla käyttöön erilaisia materiaaleja ja välineitä sekä organisoimalla ajankäytön siten, että lapsella oli mahdollisuus työskennellä ilman kiirettä kuten seuraavasta esimerkistä 11 on nähtävissä:

#### Esimerkki 11

Kerttu on maalaamassa pöydän ääressä.  
 Kerttu: ”Tämä ei oo vielä valmis”.  
 Aikuinen on auttamassa vieressä maalaamista lopettavaa lasta samaan aikaan, kun Kerttu toteaa uudestaan: ”Tää ei oo vielä valmis”.  
 Aikuinen: ”Ei kuule... Saat tehdä ihan rauhassa”.

Yllä olevasta esimerkistä voidaan havaita, että aikuinen tarttuu lapsen aloitteen, kun lapsi ilmaisee, ettei hänen työnsä ole vielä valmis. Aikuinen rauhoittelee lasta toteamalla, että lapsi saa tehdä työtään ihan rauhassa. Aikuisen viestissä korostuu tilanteen kiireettömyys. Tilanteessa aikuinen tuo esille arvostuksensa lapsen toimijuutta kohtaan mahdollistamalla tälle aikaa työskennellä kiireettä.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessamme tarkastelimme millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa, sekä millä tavoin aikuiset joko rajoittavat tai tukevat alle 3-vuotiaiden toimijuutta. Tuloksista ilmeni, että alle 3-vuotiaat lapset ilmaisivat toimijuuttaan monipuolisesti olemalla aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa sekä sanallisesti että non-verbaalisesti. Toisaalta heidän toimijuutensa ilmeni tilanteissa myös siten, että lapset halusivat toimia itsenäisesti sekä hallinnoida eri tavoin tilanteiden kulkua. Aikuiset olivat suuressa roolissa lasten toimijuuden rajoittamisessa sekä tukemisessa ja lasten mahdollisuudet ilmaista toimijuuttaan riippuivat pitkälti siitä millä tavoin aikuiset heidät kohtasivat. Turjan ja Vuorisalon (2022, s. 44) mukaan aikuiset omaavatkin paljon päätäntävaltaa sen suhteen, millaisia rajoituksia tai mahdollisuuksia lasten toimijuudelle tarjotaan.

Tulostemme perusteella toimijuus näyttäytyi vahvasti vuorovaikutuksellisenä toimintana lasten ja aikuisten välillä. Tuloksissamme korostui erityisesti, miten alle 3-vuotiaat lapset pyrkivät ilmaisemaan toimijuuttaan olemalla aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa erilaisin sanallisin sekä non-verbaalisin keinoin. Tulokset olivat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa alle 3-vuotiaiden lasten on todettu käyttävän sanallisia sekä sanattomia viestejä vaikuttaakseen toiminnan kulkuun (Katsiada ym., 2018; Salonen ym., 2022). Yhtenä toimijuuden määritelmänä on pidetty sitä, että lasten tulisi kyetä ilmaisemaan tavoitteitaan sanallisesti (Turja & Vuorisalo, 2022, s. 44). Kuitenkin tulostemme perusteella pienet lapset pyrkivät vaikuttamaan ympäristöönsä sekä ilmaisemaan tavoitteitaan selkeästi ja määrätietoisesti käyttäen apunaan monipuolisesti erilaisia non-verbaalisia kommunikointitapoja. Näin pienten lasten toimijuudessa korostuukin toiminnan kehollisuus (Duhn, 2015).

Lapset pyrkivät myös aikuisten kanssa vuorovaikutukseen tilanteissa, joissa heidän käytössään olevat resurssinsa, kuten fyysinen koko tai motoriset

taidot, olivat esteenä heidän omatoimisuudelleen. He saattoivat pyytää aikuiselta apua tuolilta pois pääsemiseen tai oman nimensä kirjoittamiseen. Ahonen ja Roos (2021, s. 11) tuovat esille, että pienet lapset ovatkin usein riippuvaisia muista ihmisistä, sillä heillä on vähemmän resursseja toteuttaa itseään. Tulostemme mukaan alle 3-vuotiaat lapset eivät kuitenkaan olleet vain aikuisten hoi-  
van kohteita, vaan he pyrkivät myös aktiivisesti hyödyntämään aikuisten tarjoamaa tukea. Tulokset tukivat Katsiadan ym. (2018) havaintoja siitä, että pienet lapset ymmärtävät oman toimijuutensa rajat ja käyttävät aikuisia tietoisesti apunaan niissä tilanteissa, joissa aikuisten paremmat resurssit takaavat lasten kannalta halutun lopputuloksen. Näin ollen lasten toimijuus oli kuitenkin pitkälti sidoksissa siihen, millä tavoin aikuinen oli valmis vastaamaan lapsen sanallisiin ja non-verbaalisiin aloitteisiin.

Aikuiset olivatkin suuressa roolissa sekä toimijuuden tukemisessa, että rajoittamisessa, mutta tämä raja ei ollut aina yksioikoinen. Aikuiset saattoivat olla hyvinkin keskittyneitä vastaamaan lasten aloitteisiin, mutta silti rajoittaa heidän toimijuuttaan. Esimerkiksi aikuinen saattoi auttaa lasta tai tehdä asioita tämän puolesta myös silloin, kun lapsi ei tarvinnut apua vaan halusi tehdä itse. Virkin (2015, s. 7) mukaan alle 3-vuotiaiden lasten toimijuudessa vaikutusmahdollisuudet ja suojelullinen näkökulma voivatkin olla ristiriidassa keskenään. Toisaalta taas esimerkiksi lasten fyysinen ohjailu, kuten käsien siirtäminen pois pöydältä tai tuoleille nostelu kysymättä lapsilta, näyttäytyivät aikuisten tapoina hallita tilanteita myös silloin, kun siihen ei ollut selkeää perustetta. Kuten Sévon (2015) tuo esille, aikuisten tulisi tarkastella näkevätkö he lapset toimijoina vai aikuisten toiminnan kohteina.

Salosen ym. (2022) mukaan pienten lasten tapoja haastaa varhaiskasvatuk-  
sen työntekijöitä ja instituution rakenteita ei ole juurikaan tarkasteltu. Tulostemme osoittivat, että lapset pyrkivät haastamaan aikuisia ja heidän toimintatapojaan käyttäen apunaan kehonkieltä sekä olemalla vastaamatta. Lapset saattoivat esimerkiksi jatkaa hiljaa työskentelyä haluamallaan tavalla aikuisten ohjauksesta huolimatta. Ahosen ja Roosin (2021, s. 122) mukaan kaikista pienimmät lapset pyrkivätkin tuomaan toimintansa tavoitteet esille tekemällä sanatonta vastarintaa. Erityisesti lapset, jotka osasivat puhua, jättivät tietoisesti vastaamatta

aikuisten aloitteisiin kyetäkseen vaikuttamaan tapahtumien kulkuun. Tulokset tukivat myös Katsiadan ym. (2018) tuloksia siitä, että jo pienet lapset tiedostavat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa tilanteen lopputulokseen valitsemalla haluavatko he vastata aikuisten aloitteisiin vai eivät. Tämän tutkimuksen valossa lasten hiljaisuus ja reagoimattomuus osoittautuivatkin tehokkaiksi keinoiksi vaikuttaa tilanteiden kulkuun. Leonardin (2016, s. 127) mukaan ollessaan vuorovaiikutuksessa aikuisten kanssa lapset pyrkivätkin käyttämään hyväkseen olemassa olevia resurssejaan.

Tulostemme perusteella alle 3-vuotiaiden lasten toimijuuteen olivat tiiviisti yhteydessä myös taidekasvatuksessa hyödynnetyt materiaalit ja välineet. Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998, s. 16) mukaan lapset pyrkivät toteuttamaan toimijuuttaan erilaisten materiaalien resurssien kautta. Tulostemme perusteella lapset pyrkivät hyödyntämään välineitä ja materiaaleja itsenäisesti toiminnassaan. Aikuiset pyrkivät tukemaan lasten toimijuutta tarjoamalla lasten käyttöön erilaisia materiaaleja ja välineitä sekä antamalla heidän käyttää niitä vapaasti.

Toisaalta aikuiset saattoivat myös rajoittaa lasten toimijuutta välineiden ja materiaalien kautta. Pajun (2013, s. 111) mukaan esineet määrittelevätkin sitä, minkälaiseksi vuorovaikutustilanteet aikuisten ja lasten välillä muodostuvat. Lisäksi Koitto (2021, s. 47) toteaa, että varhaiskasvatuksen arjessa aikuisella on päättävältä materiaalisista resursseista. Tuloksistamme ilmeni, että materiaalien ja välineiden määrää sekä käyttöä säädeltiin aikuisten toimesta, mikä rajoitti lasten itsenäistä toimimista. Aikuinen saattoi esimerkiksi ottaa lapsen käytössä olevan välineen itselleen selittämättä tätä lapselle. Salonen ym. (2022) toteavat, että vaikka aikuiset joutuisivat rajoittamaan lasten toimintamahdollisuuksia, voidaan rajoittamisen syistä keskustella jo pientenkin lasten kanssa.

Aikuiset rajoittivat lasten toimijuutta myös hallinnoimalla työskentelyyn käytettävissä olevaa aikaa. Aikuisten käyttäytymisen syynä oli usein varhaiskasvatussyksikön päivärytmi, joka loi rajoituksia sille, kuinka kauan lapsen oli mahdollista työskennellä. Alasuutari (2009, s. 57) toteaaakin, että institutionaaliset rakenteet luovat niin mahdollisuuksia kuin myös rajoituksia toimijuudelle. Toisaalta tulostemme mukaan myös aikuisen asenne oli ratkaisevassa asemassa: ha-

lutessaan aikuisella oli mahdollisuus antaa lapsen työskennellä kiireettä. Erityisesti alle 3-vuotiaiden lapsiryhmissä tulisikin kiinnittää huomiota siihen, että päivärytmi olisi mahdollisimman joustava (Ahonen & Roos, 2021, s. 235). Tärkeää olisi myös tarkastella kriittisesti varhaiskasvatuksen vakiintuneita toimintatapoja, kuten päivärytmiä, jotta voitaisiin löytää vaihtoehtoisia tapoja toimia lapsen toimijuutta tukevasti.

Räsänen (2010) mukaan taidekasvatuksella on perinteisesti ollut aikuisjohtoinen asema. Tuloksistamme ilmeni, että aikuisella saattoi olla vahva näkemys lapsen työn lopputuloksesta, jonka myötä aikuinen ohjasi lapsen ilmaisua oman tavoitteensa mukaisesti. Aikuiset saattoivat sanoa lapsille, että he saavat tehdä miten haluavat, mutta siitä huolimatta kehottivat esimerkiksi lapsia lisäämään työhön tiettyä väriä. Koska aikuisjohtoisuus on ollut vahvasti läsnä taidekasvatuksessa, voidaankin pohtia kokevatko aikuiset tehtäväkseen ohjata lapsen ilmaisua. Pääjoen (2020, s. 119) mukaan onkin ajateltu, etteivät alle 3-vuotiaat lapset ymmärrä taidetta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten olisikin tärkeää tiedostaa lapsen kompetenssi taiteen tekijänä ja kokijana, jolloin lapsen ilmaisulle jäisi tilaa.

Alle 3-vuotiaiden lasten mahdollisuuksiin ilmaista toimijuuttaan vaikutti näin myös aikuisten henkilökohtainen lapsuuskäsitys. Antamalla lasten kokeilla ja työskennellä itsenäisesti, aikuiset osoittivat näkevänsä pienet lapset kompetentteina ja aktiivisina toimijoina. Tällaisen toiminnan voidaan katsoa olevan linjassa instituutiota sitovien asiakirjojen, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989), varhaiskasvatustlain (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) kanssa. Toisaalta tuloksissa oli myös nähtävissä, että pienten lasten toimijuutta ei läheskään aina tunnistettu. Vaikka Turjan (2020, s. 43) mukaan lapsuuskäsitys on muuttunut lapsen aktiivista toimijuutta korostavaan suuntaan, on muutos käytännön tasolla kuitenkin hidasta. Alle 3-vuotiaiden lasten toimijuudesta puhuttaessa olisikin tärkeää tiedostaa millä tavoin varhaiskasvatuksen institutionaaliset rakenteet sekä työntekijöiden henkilökohtaiset lapsuuskäsitykset vaikuttavat siihen, miten alle 3-vuotiaat lapset kykenevät ilmaisemaan toimijuuttaan.

Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa työskentelevien sekä alalle opiskelevien ymmärryksen lisäämiseksi siitä, millä tavoin alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat toimijuuttaan varhaiskasvatuksen arjessa. Lap- sen näkeminen aktiivisena toimijana ikään katsomatta on yksi varhaiskasvatus- suunnitelman perusteiden (2022, s. 21–22) keskeisimpiä teemoja. Samalla tulok- semme auttavat lasten kanssa työskenteleviä tarkastelemaan niitä käytännön toi- mintatapoja, joilla aikuiset kykenevät tarjoamaan alle 3-vuotialle lapsille mah- dollisuuksia ilmaista toimijuuttaan.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden (*credibility*), siirret- tävyyden (*transferability*), riippuvuuden (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*con- firmability*) kautta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 6. luku). Tutkimuksen uskottavuu- della tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijoiden tulkinnat tutkittavien konstrukti- oita (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212). Koska lapset eivät aina osaa kertoa sanalli- sesti aikomuksistaan, ovat videoilla nähtävät tilanteet aina tutkijan tulkinnan va- rassa. Lapsuudentutkimuksen näkökulma on lasten ja heidän elämänsä ymmär- tämisessä. Näin ollen se, että me tutkijat olemme aikuisia, luo omat rajoitteensa lapsuudentutkimuksen näkökulmaan. Vaikka pyrimme tuomaan lasten näkö- kulman ja kokemukset esille, emme kuitenkaan voi olettaa ymmärtävämme ti- lanteita täysin lasten näkökulmasta.

Myös tutkittavien aikuisten näkökulma jää kuulumattomiin, sillä emme ole osallistuneet tutkimuksessa käytettävän videoaineiston keräämiseen, emmekä tavanneet tutkittavia henkilökohtaisesti. Toisaalta tutkittavien näkökulma aihee- seen ei takaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkittavat eivät välttämättä ky-kene tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä objektiivisesti (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212).

Tutkimuksen tulosten siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, millä tavoin tutki- jat ovat kuvanneet tutkimusprosessin vaiheet, jotta tutkimus on mahdollista to- teuttaa toisessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 6. luku). Tutkimukses-

samme olemme pyrkineet kuvaamaan tiedot tutkittavista, tutkimusaineiston keruusta sekä aineiston analyysistä siten, että tutkimus olisi mahdollista toteuttaa myös toisen tutkijan toimesta.

Riippuvuutta tarkasteltaessa tulee pohtia sitä, millaiset seikat tutkimuksen aikana ovat voineet vaikuttaa tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 6. luku). Ensinnäkin tutkimuksessamme käytetty videoaineisto oli kuvattu ennen kuin varhaiskasvatuksen velvoittavat lait ja asiakirjat ovat tulleet voimaan. Tämä on voinut osaltaan vaikuttaa aikuisten käyttäytymiseen tilanteissa ja näin ollen tutkimuksemme tuloksiin. Alasuutarin (2009, s. 57) mukaan instituutiot ja niiden vakiintuneet toimintatavat muokkaavat aina osaltaan yksilöiden toimintaa. Näin ollen tutkimusaineisto sekä tutkimuksemme tulokset voisivat olla erilaiset, jos aineisto kuvattaisiin jonain muuna ajankohtana. Toisekseen vaikka tutkimusaineiston keruussa oli noudatettu eettisiä periaatteita, on kuvaustilanne saattanut vaikuttaa siihen, millä tavoin tutkittavat ovat kuvaustilanteissa käyttäytyneet. Pattonin (2002, s. 567) mukaan tutkijan läsnäololla tutkimustilanteessa voi olla vaikutusta siihen millä tavoin tutkittavat tilanteessa käyttäytyvät.

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustuloksia vertaillaan suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon (Eskola & Suoranta, 2014, s. 213). Tutkimuksessamme olemme käyttäneet teoriaohjaavaa analyysia, jolloin tutkimustuloksiamme on vertailtu koko tutkimuksen ajan suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on tärkeää pohtia myös tutkimuksen puolueettomuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 6. luku). Tuomen ja Sarajärven mukaan tämä tarkoittaa sitä, onko tutkija valmis ymmärtämään tutkittavia omina itsenään, vai vaikuttavatko tutkijan päätelmiin esimerkiksi ennakkotiedot aiheesta tai tutkittavista. Tutkimuksessamme käyttämässämme videoaineistossa esiintyvät henkilöt olivat suurimmaksi osaksi tuntemattomia, mutta osan tutkittavista olemme tavanneet sattumalta tutkimuksenteon ulkopuolella. Pyrimme tiedostamaan tämän asian tutkimusta tehdessämme, mutta se on voinut vaikuttaa analyysiimme jollain tavalla. Lisäksi varhaiskasvatustieteen opintomme sekä kokemuksemme varhaiskasvatuksen kentältä niin työntekijän kuin

varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan asemassa ovat saattaneet tuottaa ennako-oletuksia tutkimusaiheeseemme liittyen. Pattonin (2002, s. 566) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa onkin tärkeää pohtia sitä, millaisia kytköksiä tutkijalla on tutkimusaiheeseen sekä tutkimuksen osallistujiin liittyen.

Aineiston ja tulosten pohjalta mieleemme nousi muutamia jatkotutkimusaiheita, joita voisi olla mielenkiintoista tarkastella alle 3-vuotiaiden lasten kohdalla varhaiskasvatuksessa. Ensinnäkin aineistosta kävi ilmi, että lapsia kehuittiin ja kannustettiin taidekasvatuksen tilanteissa pääsääntöisesti vain silloin, kun lapsi teki ohjeiden mukaan ja niin kuin aikuinen oli toivonut. Lapset saivat huomattavasti vähemmän kehuja ja kannustusta, kun he toivat esille omia ideoitaan tai keksivät materiaaleille ja välineille uusia käyttötapoja. Tämä huomio sai meidät pohtimaan ovatko aineiston keräämisen jälkeen voimaan tulleet lait ja asiakirjat, joissa lapsilähtöisyys ja lasten osallisuuden tukeminen ovat aikaisempaa vahvemmassa roolissa (ks. Opetushallitus, 2022), vaikuttaneet aikuisten tapoihin suhtautua lasten omiin ehdotuksiin.

Toisena huomiona aineistosta nousi, että lapset kykenivät myös tukemaan tai rajoittamaan vertaistensa toimijuutta. Eräässä aineistoesimerkissä aikuinen ei ehtinyt olemaan pöydän ääressä koko aikaan, jolloin lapset tarjosivat erilaisia välineitä toisilleen ja vaihtelivat niitä keskenään. Toisaalta taas joissain tilanteissa lapset pyrkivät tietoisesti kiinnittämään huomion itseensä, kun huomasivat aikuisten auttavan muita lapsia. Tästä näkökulmasta voisi olla mielenkiintoista tarkastella, onko lapsilla tasavertaiset mahdollisuudet ilmaista toimijuuttaan varhaiskasvatuksen arjessa vai mahdollistuuko se paremmin tietyillä lapsilla.

Kolmas jatkotutkimuksen aihe nousi huomiosta, että lapset vastustivat aikuisia hyvin harvoin. Aineistossa oli useita kohtia, joissa aikuiset ottivat lapsilta tavaroita käsistä kyselemättä tai toimivat muuten epäjohdonmukaisesti ja kii-reellä. Lapset usein istuivat passiivisina hiljaa paikoillaan, eivätkä kommentoineet aikuisten käyttäytymistä. Pohdimme voisiko lasten reagoimattomuus joh-tua siitä, että he ovat tottuneet aikuisten käyttäytyvän heitä kohtaan tietyllä ta-valla? Voisikin olla mielenkiintoista tarkastella, millaisina lapset kokevat varhaiskasvatusinstituution rakenteelliset käytännöt ja toimintatavat.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot: Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. PS-Kustannus.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54–69). Vastapaino.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010–2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Duhn, I. (2015). Making agency matter: rethinking infant and toddler agency in educational discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(6), 920–931. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.918535>
- Eerola-Pennanen, P. (2009). Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – modernin lapsuuden pioneerit. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 31–53). Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.
- Foucault, M. & Nivanka, E. (2014). *Tarkkailla ja rangaista*. Otava.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.
- Hutchby, I., Moran-Ellis, J. & James, A. (1998). Situating children's social competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence. Arenas of action* (s. 7–26). Falmer.
- James, A. (2009). Agency. Teoksessa J. Qvortrup, W., Corsaro & M. Honig (toim.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. (s. 34–45). Palgrave Macmillan UK.

- Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus Oy. E-kirja.
- Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J. & Angeli, V. (2018). Young children's agency: exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, 188(7), 937–950. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446429>
- Koitto, E. (2021). "Helmikin osaa istua nätisti" – vallan dynamiikka aikuisten ja pienten lasten välisissä suhteissa varhaiskasvatuksessa. [Pro gradu -tutkielma: Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77468/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202108244631.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen. (2022). Johdanto: varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (9–18). Vastapaino.
- Laakso, M.-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 22–50). PS-kustannus.
- Leonard, M. (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. SAGE.
- Lerkkanen, M.-K. & Salminen, J. (2015–2019). Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen (VUOKKO) -pitkittäistutkimus. Julkaisematon tutkimusaineisto. Jyväskylän yliopisto, Suomi.
- Mäkinen, M. (2020). Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 96–108). PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Tutkijaliitto.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Pääjoki, T. (2020). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 109–120). PS-kustannus.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig (toim.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. (s. 21–33). Palgrave Macmillan UK.
- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset – lasten ympäristöt. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 227–248). Vastapaino.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2022). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (291–302). Vastapaino.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Räsänen, M. (2010). Taide, taitaminen, tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins*, 3, 48–61. <https://doi.org/10.54916/rae.118732>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 18.04.2023.
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K. & Torppa, M. (2021–2023). Vuorovaikutus, kasvu ja oppiminen (VUOKKO) -pitkittäistutkimus. Julkaisematon tutkimusaineisto. Jyväskylän yliopisto, Suomi.
- Salonen, E., Koitto, E., Notko, M., Lahtinen, M. & Sevón, E. (2022). Child-educator disagreements in Finnish early childhood education and care: young children's possibilities for influence. *Early Years, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2051167>

- Sévon, E. (2015). Who's got the power? Young children's power and agency in the child-parent relationship. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 6(4.1), 622–645.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (9., uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 38–55). PS-Kustannus.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 37–56). Vastapaino.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf).
- Varhaiskasvatustilaki. (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2022). Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf)
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf)
- Yhdistyneet kansakunnat. (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. Yhdistyneet kansakunnat. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

## LIITTEET

### Liite 1.

#### Taulukko 3

##### *Ensimmäisen tutkimuskysymyksen luokkien muodostaminen*

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat
"Essi sanoo aikuiselle haluavansa punaista."	Lapsi kertoo aikuiselle millä värillä haluaisi seuraavaksi maalata	1. Lapsi kertoo aikuiselle sanallisesti mitä hän haluaa	
"Eeli ilmoittaa aikuiselle haluavansa jatkaa muovailua."	Lapsi haluaa vielä jatkaa muovailua		
"Lila kysyy aikuiselta, missä se sieneni (muotti) on?"	Lapsi kertoo aikuiselle haluavansa tietyn muovailuvahamuotin		
"Lea kysyy aikuiselta, miten muovailuvahasta pyöritetään pallo."	Lapsi kysyy aikuiselta apua, miten tehdä palloja	2. Lapsi pyytää aikuiselta jotain sanallisesti	1. Sanallinen vuorovaikutus aikuisen kanssa
"Leevi alkaa huutaa penkisään apua ja koittaa nousta tuolista ylös. Aikuinen kysyy, haluaako hän pois."	Lapsi pyytää aikuiselta apua päästäkseen tuolista pois		
"Iiro käskee aikuista kysymään häneltäkin, joko hänen työnsä on valmis."	Lapsi kertoo aikuiselle, miten tilanteen tulisi edetä	3. Lapsi pyrkii ohjaamaan aikuista sanallisesti	
"Sini alkaa kertoa omasta muovailustaan, kun aikuinen kuuntelee toista lasta. Sini sanoo aikuiselle "Kuuntele!", jolloin aikuinen keskittyy häneen."	Lapsi käskee aikuista kuuntelemaan mitä hänellä on asiana		
"Aikuinen kysyy Einolta mitä väriä nyt otetaan. Eino osoittaa pensselillä kohti punaista värikiphoa."	Lapsi ilmaisee osoittamalla mitä väriä hän haluaa laittaa.	4. Lapsi tuo non-verbaalisesti ilmi toimintansa tavoitteita	2. Non-verbaalinen vuorovai-

"Aikuinen yrittää nostaa Oton pois pöydän äärestä, mutta lapsi alkaa äännellä tyytymättömästi. Aikuinen kysyy "Haluuksa vielä maalata?" ja laskee Oton takaisin. Otto jatkaa maalaamista."	Lapsi ilmaisee aikuiselle äännelemällä, että ole vielä valmis		kutus aikuisen kanssa
"Lea huudahtaa, katsoo aikuista ja osoittaa sormella lattialle tippunutta muovailuvahaa."	Lapsi koittaa saada elein ja ääntelyin aikuisen katsomaan lattialle	5. Lapsi pyrkii kiinnittämään aikuisen huomion non-verbaalisesti	
"Pirjo näyttää aikuiselle muotia, jossa on vahaa. Aikuinen kysyy lapselta, tarvitseeko hän apua. Lapsi ojentaa muotin aikuiselle."	Lapsi viestii aikuiselle haluavansa apua muovailuvahan kanssa		
"Henna on avaamassa tussia, kun aikuinen meinaa ottaa tussin tältä kädestä. Lapsi saa sen kuitenkin itse auki."	Lapsi avaa tussin tupin itse, vaikka aikuinen koittaa auttaa	6. Lapsi toimii omatoimisesti	3. Omaehtoinen toiminta
"Liina hapuilee uutta paperia pöydältä, kunnes aikuinen siirtää paperin kauemmas."	Lapsi pyrkii ottamaan itselleen uuden paperin		
"Onni kysyy aikuiselta voisiko muovailuvahaan laittaa liimaa."	Lapsi pohtii materiaaleille eri käyttötapoja	7. Lapsi toimii luovasti	
"Otto laittaa pensselin pois ja alkaa maalata sormin."	Lapsi keksii erilaisen tavan maalata		
"Aikuinen kyselee Untolta, onko hän valmis, lapsi katsoo maalaustaan eikä vastaa."	Lapsi ei reagoi aikuisen kysymykseen	8. Lapsi toimii omatoimisesti	
"Aikuinen sanoo Iidalle, että nurmikkoa voi maalata alemmalla. Iida ei vastaa, vaan kurottua uudestaan maalaamaan ylempää."	Lapsi maalaa omalla tavallaan aikuisen ohjeista välittämättä		
"Enni rypistelee omaa ympyräänsä, jolloin aikuinen sanoo "älkää rypistelkö sitä". Enni	Lapsi tutustuu paperin ominaisuuksiin	9. Lapsi tutkii ja kokeilee	

laittaa ympyränsä pöydälle ja alkaa paukuttaa sitä.			
"Otto laittaa pensselin kuppiin takaisin, aikuinen kehottaa häntä maalaamaan vielä, mutta Otto alkaa maalata sormin"	Lapsi keksii erilaisen tavan maalata		
"Aikuinen: "Oliko lirolla mukavaa? Oliko?" Iiro ei vastaa, vaan tuijottaa pensseliään ja alkaa ottaa väriä paletista.	Lapsi ei vastaa aikuisen kysymykseen, vaan jatkaa maalaamista itsenäisesti	10. Lapsi vastustaa aikuista	
"Liina haluaisi maalata myös toisen kätensä, mutta aikuinen kieltää. Liina jatkaa käden maalaamista.	Lapsi toimii itsenäisesti aikuisen kielloista välittämättä		

## Liite 2

Taulukko 4

*Toisen tutkimuskysymyksen luokkien muodostaminen*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Päälouokka
Lapsi koettaa esittää oman mielipiteen, aikuinen alkaa puhua päälle	1. Lapsen aloitteiden sivuuttaminen	1. Aloitteiden huomiotta jättäminen	Millä tavoin aikuiset rajoittavat lapsen toimijuutta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa?
Aikuinen ei reagoi lapsen kysymykseen			
Toinen lapsi saa maalata kättään, kaksi muuta ohjataan maalaamaan paperille	2. Eriävien toimintamahdollisuuksien tarjoaminen		
Toinen lapsi saa valita välineitä vapaasti, toista rajoitetaan			
Aikuinen ottaa pensselin pois, koska lapsi maalaa käsiään.	3. Materiaalien ja välineiden poisottaminen		
Aikuinen ottaa lapselta välineen kädestä kysymättä			
Aikuinen säätelee kuinka monta välinettä lapsella saa olla käytössä	4. Välineiden ja materiaalien määrän rajaaminen	2. Materiaalien ja välineiden hallinnoiminen	
Aikuisen mielestä lapsella on tarpeeksi muovailuvahaa, eikä anna sitä lisää			
Aikuinen kieltää lasta ryppimästä hänelle annettua paperia	5. Välineiden ja materiaalien tietynlaiseen käyttöön ohjaaminen		
Aikuinen kieltää lasta maalaamasta pöytäliinaa			

Aikuinen rajoittaa ole- malla nostamatta pois tuolista	6. Lapsen tilassa liikkumisen rajoittaminen	3. Lapsen fyysi- nen rajoittaminen	
Aikuinen nostaa lapsen tuoliin sanomatta mitään			
Aikuinen ohjailee lasta fyysisesti tekemään työtä tietyllä tavalla	7. Lapsen fyysi- nen ohjailemi- nen		
Aikuinen estää lasta fyysi- sesti, kun tämä koettaa ta- voitella vesivärejä pöy- dällä			
Aikuinen ohjailee sitä, minne lapsen pitäisi lait- taa maalia	8. Aikuinen päättää lapsen työn sisällöstä	4. Työn sisällön ja tekemisen hallin- noiminen	
Aikuinen ohjaa millainen kukasta olisi tarkoitus tulla			
Aikuinen auttaa, vaikka lapsi kieltäytyy	9. Omatoimi- suuden rajoitta- minen		
Aikuinen tekee lapsen puolesta, kun lapsi on yrittämässä itse			
Aikuinen päättää, että työ on valmis, lapsi haluaisi jatkaa	10. Aikuinen päättää milloin lapsen työ on valmis	5. Työhön käytet- ävissä olevan ajan hallinnoimi- nen	
Aikuinen päättää milloin työvaihe on valmis otta- malla välineet itselleen			
Aikuinen ei anna lapsen lopettaa maalaamista, vaikka lapsi sanoo ole- vansa valmis.	11. Aikuinen ei anna lapsen lo- pettaa työsken- telyä		
Aikuinen kehottaa jatka- maan maalaamista, kun lapsi sanoo olevansa val- mis			

### Liite 3

Taulukko 5

*Kolmannen tutkimuskysymyksen luokkien muodostaminen*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Päälouokka
Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen, kun lapsi haluaa pestä pensselin.	1. Aikuinen auttaa lasta pyydettäessä	1. Aloitteisiin vastaaminen	Tavat, joilla aikuinen tukee lapsen toimijuutta
Aikuinen auttaa lasta pohtimaan, mihin kuvan voisi painaa.			
Aikuinen kuuntelee lapsen mielipidettä siitä, mitä muotti esittää	2. Aikuinen tarttuu lapsen ideaan tai kysymykseen		
Aikuinen kysyy lasten mielipidettä seuraavaksi väriksi			
Lapsi kertoo osan neensa ottaa tupin pois, aikuinen kehuu Aikuinen kehuu lasta, miten hienosti tämä osaa maalata	3. Aikuinen tukee lapsen tunnetta siitä, että hän osaa	2. Omatoimisuuden tukeminen	
Aikuinen antaa lapsen harjoitella maalin ottamista itse Aikuinen antaa lapsen harjoitella rauhassa saksilla leikkaamista	4. Antaa lapsen kokeilla itse		
Aikuinen antaa lapsen jäädä halutesaan tuoliin istumaan Aikuinen antaa lapselle tuolin, josta tämä pääsee itsenäisesti liikkumaan	5. Aikuinen antaa lapsen päättää fyysisen paikkansa tilassa		

<p>Aikuinen antaa lapsen valita mitä väriä tämä haluaisi laittaa</p> <p>Lapsi saa päättää mihin kohtaan painaa pupun kuvia</p>	<p>6. Lapsi saa itse vaikuttaa työnsä sisältöön</p>		
<p>Aikuinen antaa lapselle liituja, joilla hän voi piirtää liitutaalulle</p> <p>Aikuinen tarjoaa lapselle välinelaatikkoo, kun lapsi kurottaa sitä kohti</p>	<p>7. Aikuinen tarjoaa lapselle välineitä ja materiaaleja</p>		
<p>Aikuinen rauhoittaa lasta kertomalla, että hänellä on aikaa tehdä työnsä rauhassa</p>	<p>8. Aikuinen antaa lapselle aikaa tehdä ilman kiirettä</p>		
<p>Aikuinen antaa lapsen tehdä työtä rauhassa</p>			
<p>Aikuinen hakee tuolin, jonka avulla lapsi ylettää liitutaalulle</p> <p>Aikuinen laittaa lapsen paperin maalarinteipillä kiinni pöytään</p>	<p>9. Aikuinen muokkaa ympäristöä</p>	<p>3. Resurssien tarjoaminen</p>	
<p>Aikuinen neuvoo lapselle, miten hän saa painettua muotin</p> <p>Aikuinen neuvoo lapselle, miten tehdä muovailuvahasta tähti</p>	<p>10. Aikuinen ohjeistaa miten lapsi pääsee tavoitteeseen</p>		
<p>Aikuinen kysyy lapselta, haluaako tämä vielä jatkaa värittämistä</p> <p>Aikuinen kuuntelee, kun lapsi ilmoittaa olevansa valmis</p>	<p>11. Aikuinen antaa lapsen päättää, milloin hän on valmis</p>		