



Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa

Enni-Mari Ylikörkkö

Oulun yliopisto, s-posti: enni-mari.ylikorkko@oulu.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-5213-5498>

TIIVISTELMÄ: Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia lapsen osallisuuden tiloja muotoutuu lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa varhaiskasvatuksen arjessa. Teoreettisia ja menetelmällisiä työkaluja lapsen osallisuuden tarkasteluun haettiin Löw'n tilan teoriasta, autoetnografiasta ja kerronnallisuudesta. Tutkimusaineisto koostui varhaiskasvatuksen lapsiryhmästä kerätyn videoaineiston sekä tutkimuspäiväkirjan pohjalta kirjoitetuista pienistä kertomuksista. Tätä artikkelia varten analysoitiin pienten kertomusten kohtaamistilanteita opettajan ja neljän lapsen välillä. Tutkimus osoittaa, että lapsen osallisuuden tilat olivat monimuotoisia sekä muotoutuivat jatkuvasti uudelleen varhaiskasvatuksen arjen suhteissa lasten ja aikuisten yhteisesti tuottamina. Lapsen yksilöllinen kohtaaminen oli suotuisan lapsen osallisuuden tilan edellytys. Kun vuorovaikutustilanteessa oli läsnä useampia lapsia, kohtaaminen opettajan ja eri lasten välillä muuttui tasapainoilevaksi ja joidenkin lasten osallisuuden tila kaventui. Lisäksi opettaja sivuutti sekä tietoisesti että tiedostamattaan lapsen osallisuuden tilan mahdollisuuksia. Myös lapset sivuuttivat opettajan tekemiä aloitteita. Autoetnografinen tutkimus avaa näköaloja lapsen osallisuuden tarkasteluun sekä haastaa varhaiskasvatuksen henkilökuntaa reflektoimaan omaa toimintaansa lapsen osallisuuden tilan muotoutumisessa.

Asiasanat: arjen pienet kertomukset, autoetnografia, lapsen osallisuuden tila, varhaiskasvatus

ABSTRACT: This study explores what kinds of spaces of child participation are shaped in encounters between a child and a teacher in the everyday life of early childhood education and care (ECEC) settings. Theoretical and methodological tools for studying child participation were drawn from Löw's theory of the constitution of space, autoethnography and narrativity. The research data consisted of the small stories based on the video material collected in ECEC settings and a research diary. For this article, encounters between a teacher and four children in the small stories were analysed. The study shows that the spaces of child participation were diverse and constantly reorganized and co-produced by children and adults in the

relationships in ECEC settings. Encountering a child individually provided potential for a favorable space of child participation. When more children were present in the interaction situation, the encounter between the teacher and the different children became balancing and the space of some children's participation narrowed. In addition, the teacher ignored both consciously and unconsciously the possibilities of the child participation as a space. In addition, children ignored the initiatives taken by the teacher. The autoethnography opens potential views for exploring a teacher's role in creating the child participation as a space. The findings challenge ECEC staff to reflect on their own activities in the shaping of the child participation as a space.

Keywords: *small stories of everyday life, autoethnography, space of child participation, early childhood education*

Johdanto

Artikkelissa tarkastellaan lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa relationaalisesta, tilallisuutta painottavasta näkökulmasta. Lapsen osallisuus on ollut kansainvälisesti ajankohtainen teema varhaiskasvatuksessa viime vuosina (Emilson & Johansson, 2018; Correia ym., 2021; Ärlemalm-Hagsér & Davis, 2014). Keskustelua on vauhdittanut Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus (1989), joka velvoittaa aikuisia huomioimaan lapsen näkemykset kaikissa häntä koskevissa asioissa. Lapsen osallisuus nostetaan yhdeksi arvolähtökohdaksi myös suomalaista varhaiskasvatusta määrittävissä asiakirjoissa (Varhaiskasvatuslaki, 2018; Opetushallitus [OPH], 2018). Tutkimus osoittaa kuitenkin lapsen osallisuuden jäävän käytännön varhaiskasvatuksessa usein retoriikan tasolle (Akyol, 2021; Emilson & Johansson, 2018; Kangas, 2016; Lund, 2007; Lundy, 2007; Ree & Emilson, 2019; Theobald, 2019; Weckström ym., 2021). Haasteellisuutta lisää lapsen osallisuuden käsitteen monitulkintaisuus (Mannion, 2007; Nivala, 2021; Sevón ym., 2021).

Viimeaikaisten varhaiskasvatuksen lapsen osallisuustutkimusten kohteena ovat olleet erityisesti lapsen osallisuuden kulttuurin rakentuminen (esim. Kangas, 2016; Weckström, 2021) sekä vuorovaikutussuhteet ja toisiaan kunnioittava dialogi lasten ja aikuisten välillä (mm. Bae, 2012; Lundy, 2018; Mannion, 2007; Ree & Emilson, 2019; Theobald & Kultti, 2012; Wall, ym., 2019). Opettajan rooli sekä pedagogiset käytänteet ovat merkittäviä lapsen osallisuuden määrittäjiä; useat tutkimukset viittaavat siihen, että lapsen osallisuuden esteenä ovat aikuisen rooli, vallan käyttö ja arjen rutiinit (mm. Bae, 2009; Church & Bateman, 2019; Emilson & Folkesson, 2006; Johansson ym., 2016). Lisäksi arjen suhteisuus, tilallisuus ja materiaalisuus ovat yleistyneet viime vuosina varhaiskasvatustieteellisissä tutkimuksissa (ks. Gallagher, 2016; Juutinen, 2018; Viljamaa ym., 2017; Vuorisalo ym., 2015). Myös osallisuutta on tutkittu muilla tieteenaloilla tilallisuuden näkökulmasta (ks. Fritz & Binder, 2018), mutta varhaiskasvatuksessa se ei

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

ole ollut keskiössä. Sen sijaan varhaiskasvatuksen tutkimukset ovat painottuneet esimerkiksi lapsen toimijuuden (ks. Houen ym., 2016; Vuorisalo ym., 2018) tai demokratiakasvatuksen (ks. Clement, 2019) tilalliseen tarkasteluun.

Tässä tutkimuksessa lapsen osallisuus ymmärretään varhaiskasvatuksen arjen suhteissa muotoutuvana ilmiönä. Teoreettisia työkaluja lapsen osallisuuden tarkasteluun etsitään tilan relationaalisuutta painottavasta näkökulmasta (Löw, 2008). Lähtökohtana tutkimukselle on näkemys lapsen osallisuudesta tilana, joka kehkeytyy erilaisissa sosiaalisissa, materiaalisissa, yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa suhteissa varhaiskasvatuksessa. Tutkimus pyrkii syventämään ymmärrystä siitä, miten lapsen osallisuus muotoutuu suhteissa varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin eräissä varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä, jossa olin opettajana. Autoetnografinen tutkimusotteeni mahdollistaa lapsen osallisuuden tarkastelun moniulotteisessa dialogissa tutkimusaineiston, teorian sekä opettaja-tutkijan välillä. Tutkimuksessani kysyn: Millaisia lapsen osallisuuden tiloja muotoutuu lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa varhaiskasvatuksen arjen pienissä kertomuksissa?

Lapsen osallisuuden tila varhaiskasvatuksessa

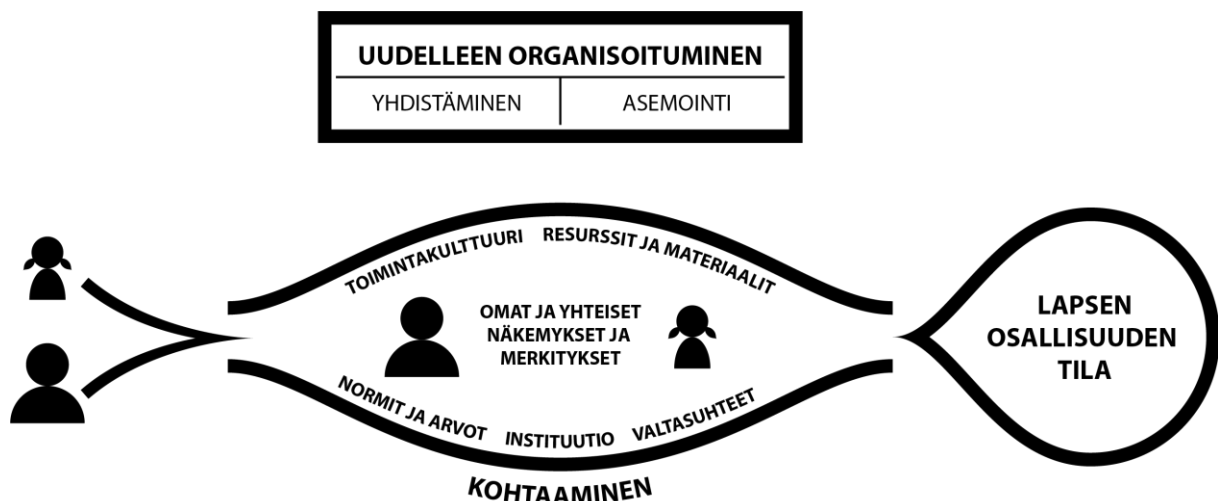
Tutkimuksessa hyödynnetään Martina Löw'n (2008; myös 2016) tilan teoriaa. Löwiä (2008) mukaillen ihmisten välinen sosiaalinen toiminta luo osallisuuden tilan, joka on yhtä aikaa sekä prosessi että toiminnan tulos. Ihmiset uudelleenorganisoivat osallisuuden tilaa tiedostamattaan kaikessa toiminnassaan; tämä on välttämätön edellytys arjen sujuvuuden kannalta (Löw, 2008). Varhaiskasvatuksessa kaikki sosiaaliset suhteet ja ihmisten välinen toiminta ovat merkittäviä lapsen osallisuuden tilan muotoutumisen kannalta. Tässä tutkimuksessa ollaan kuitenkin kiinnostuneita lapsen ja opettajan välisestä sosiaalisesta suhteesta, joka toteutuu lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. Kohtaamistilanteissa lapsen osallisuuden tila voi muotoutua monenlaiseksi. Joskus lapsen osallisuuden tila on otollinen lapsen kuuntelemiselle sekä hänen aloitteelleen, vaikutusmahdollisuuksilleen ja kiinnittymiselleen yhteiseen toimintaan, joita usein pidetään tutkimuksessa osallisuuden määrittäjinä (esim. Correia ym., 2019; Weckström, 2021). Aina kohtaamistilanteet eivät kuitenkaan ole suoituisia sille, että lapsi kokisi osallisuutta. Edes lapsen kiinnittyminen toimintaan ei takaa sitä, että lapsi kokee tuttuutta, omistajuutta sekä mahdollisuutta toimia ja vaikuttaa varhaiskasvatusympäristössään. Tämän tutkimuksen keskiössä on moninaiset kohtaamistilanteet lapsen ja opettajan välillä sekä niissä muotoutuvat lapsen osallisuuden tilat.

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

Lapsi ja opettaja tulevat kohtaamiseen omista konteksteistaan. Löw'n (2008; myös Fritz & Binder, 2018) mukaan ihmiset kantavat mukanaan kohtaamiseen muistonsa ja kokemuksensa elämästään, arvonsa, tunteensa sekä odotuksensa ja motivaationsa toiminnalle. Lisäksi lapset sekä aikuiset vaikuttavat tilan muotoutumiseen fyysisen toiminnan, äänen, ilmeiden ja eleiden avulla (Wall ym., 2019). Vaikka sosiaaliset suhteet korostuvat lapsen osallisuuden tilan muotoutumisessa, ympäröivillä materiaalisilla, yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla tekijöillä on merkitystä tilan muotoutumiselle (Løkken & Moser, 2012; Nordtømme, 2012; Pierce ym., 2011).

Kohdatessaan lapset ja aikuiset yhdistävät sekä omiaan, että yhteisesti tuotettuja näkemyksiään ja merkityksiään arjesta sekä järjestävät ympäristön tekijöitä uudelleen osallisuuden tilaksi sekä tietoisesti että tiedostamattaan (Kuvio 1). Lisäksi he asemoivat tilaan itsensä, muut ihmiset ja materian suhteessa toisiinsa sekä päiväkodin institutionaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin (Rutanen, 2012). Löw (2008) painottaa tilan muotoutumisessa ihmisten sidosta aikaan ja paikkaan sekä yksilöllistä että kollektiivista käsitystä fyysisestä ja kulttuurisesta ympäristöstä (myös Vuorisalo ym., 2015). Latour (2007) kuvaa, kuinka ihmiset kantavat jokaiseen vuorovaikutustilanteeseen toimintamalleja toisista ajoista ja paikoista sekä niiden ihmisistä (myös Viljamaa ym., 2017; Vuorisalo, 2013). Edellytyksenä suotuisalle osallisuuden tilalle on lapsen ja aikuisen keskinäinen luottamussuhde (Löw, 2008). On tärkeää huomioida, että sama tila on täynnä merkityksiä ja malleja, joihin jokaisella on oma yksilöllinen suhteensa. Siksi kukin toimija merkityksellistää osallisuuden tilan omasta asemastaan käsin (Fritz & Binder, 2018).



KUVIO 1 Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen opettajan ja lapsen välisessä kohtaamisessa

Kohtaamistilannetta määrittävät lisäksi esimerkiksi varhaiskasvatuksen lainsäädäntö, arvot ja ympäristön resurssit materiaaleineen. Arjen toimintatilanteissa näiden elementtien väliset rajat hälvenevät, mikä luo mahdollisuuksia elementtien välisille yhdistelmille. Valtasuhteet, ympäristö sekä käytössä olevat resurssit dominoivat tilan muotoutumista, ja vain se, mikä on saatavilla, voi olla osa tilan prosessia (Löw, 2008; myös Fritz & Binder, 2018; Olwig, 2011; Raittila, 2012). Aikuisten tavoin myös lapsille on kertynyt tietoa päiväkotiympäristössä käytettävissä olevista resursseista ja pelisäännöistä (Nordtømme, 2012; Roos, 2015; Vuorisalo ym., 2015; 2018). Vaikka lapsi on aktiivinen oman osallisuutensa luoja (Bae, 2012; Gallagher, 2016; Gunnarsdottir & Bateman, 2017), hän on samaan aikaan aikuisista riippuvainen, haavoittuvainen ja suojelua tarvitseva (Corsaro, 2005; Kjørholt, 2005; Mannion, 2007; Prout, 2011). Varhaiskasvatuksen opettajan rooli lapsen osallisuuden tilan luojana on merkittävä, sillä hän kantaa ammatissaan institutionaalista vastuuta lapsesta ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisesta (OPH, 2018). Se tekee lapsen ja opettajan välisestä valtasuhteesta väistämättä hierarkkisen.

Tutkimuksen toteutus

Autoetnografinen lähestymistapa kerronnallisuuteen

Tutkimuksen onto-epistemologiset lähtökohdat pohjautuvat relationaalisuuteen, etnografiaan ja kerronnallisuuteen. Taustalla on näkemys, jonka mukaan kertomuksilla on keskeinen asema inhimillisessä elämässä; ihmiset jäsentävät ja jakavat kokemuksiaan ympäröivästä maailmasta kertomalla (Adams ym., 2017; Bruner, 1990; Chang, 2008; Spector-Mersel, 2010). Relationaalisuus nostaa sosiaalisuuden lisäksi materiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset suhteet merkittäviksi osaksi ihmisen kerrontaa (Huber & Clandinin, 2002). Viimeaikainen lapsuudentutkimus on tuonut esille kerronnallisen lähestymistavan potentiaalia myös varhaiskasvatusikäisten lasten arkeen liittyvässä tutkimuksessa (Engel, 2005; Juutinen, 2018; Kerry-Moran & Aerila, 2019; Puroila, 2019). Lisäksi autoetnografia on koettu tutkijan opettajuuteen ja sen kehittämiseen liittyvässä tutkimuksessa hedelmälliseksi (mm. Taylor, Klein, & Abrams, 2014).

Olen ollut osa tutkimusta ensin lapsiryhmän opettajana ja myöhemmin tutkijana. Siksi kerronnallisuus on läsnä kaksitasoisesti tutkimuksessani. Ensinnäkin autoetnografialla (Hayano, 1979) asetan itseni (*auto*) osaksi tutkimaani yhteisöä (*etno*) ja luon kertomusta (*grafia*), jossa omat tunteeni, muistoni ja näkökulmani yhdistyvät osaksi tutkimuskohdetta (ks. Adams ym., 2017). Perinteisesti autoetnografia ymmärretään lähestymistapana, joka pyrkii kuvamaan ja analysoimaan tutkijan elämää ja henkilökohtaista, usein traumaattistakin kokemusta jonkin kulttuurin ymmärtämiseksi

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

(Ellis ym., 2011; Lapadat, 2017). Tutkimuksen keskiössä ei ole kuitenkaan ammatillinen kasvuni opettajana, elämänkulkuni tai yksityiselämäni, vaan arjen kohtaamiset, joissa toimin opettajana lasten parissa. Persoonallinen tutkijan ääneni ja dialogisuus aineiston ja tutkimuskirjallisuuden välillä värittävät tutkimustani (ks. Holt, 2003; Muncey, 2010). Toiseksi kuvaan pienten kertomusten avulla lapsen arkea varhaiskasvatuksessa sekä syvennän ymmärrystä lapsen osallisuudesta suhteissa muotoutuvana ilmiönä (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; myös Juutinen, 2015; Puroila, 2013; Puroila & Estola, 2012).

Tutkimusaineisto ja -prosessi

Tutkimusaineistona toimivat erään avoimen päiväkodin 2–5-vuotiaiden lapsiryhmän arkea kuvaavat pienet kertomukset, jotka minä tutkijana olen kirjoittanut lasten päiväkotiarjen videomateriaalista tekemieni havaintojen sekä tutkimuspäiväkirjan pohjalta. Lapsiryhmässä oli yhteensä viisitoista lasta ja se kokoontui kolmeksi tunniksi kerrallaan kolme kertaa viikossa. Lisäksi lapsiryhmässä työskenteli toinen opettaja ja ryhmäavustaja.

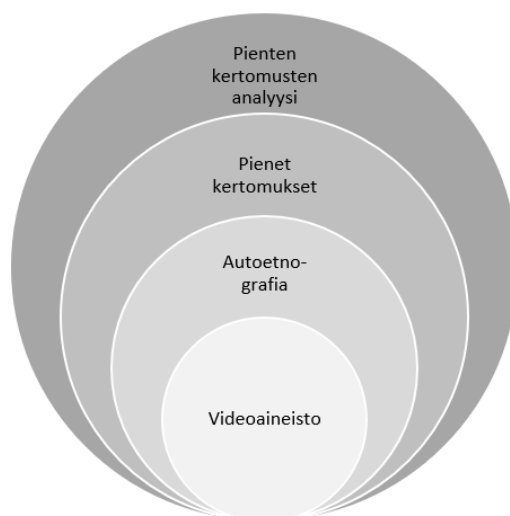
Videomateriaalia, joista pienet kertomukset on kirjoitettu, on yhteensä 27 tuntia kolmesta eri kamerasta ja se on kuvattu viikon aikana. Videoaineisto on osa laajempaa kokonaisuutta, jota lisäksi kaksi eri tutkijaa ovat käyttäneet tutkimustyössään. Toinen tutkijoista on tallettanut videoaineiston. Tutkimusluvat kerättiin kunnasta ja tutkimussuostumukset tutkimukseen osallistuvilta. Kerroimme tutkimuksistamme sekä aineistonkeruusta yhteisellä tiedotteella. Keskustelin tutkimuksestani kiinnostuneiden huoltajien kanssa lasten vienti- ja hakutilanteissa. Myös toiset tutkijat olivat tapaamassa lapsia ja heidän huoltajiaan.

Tutkimusprosessini on rakentunut toisiinsa kietoutuneista metodologisista kerroksista (Kuvio 2). Tutkimukseni *ensimmäinen kerros* muodostuu videoaineiston tuottamisesta, jolloin toimin opettajana aineistossa. Aineistonkeruuaikana olin varhaiskasvatuksessa kuusi vuotta työskennellyt opettaja, jonka väitöskirjatutkimusprosessi oli suunnitteluvaiheessa. Tuolloin varhaiskasvatuksessa elettiin muutosten aikaa. Lapsen osallisuus oli nostettu tavoitteeksi suomalaista varhaiskasvatusta määrittävässä lainsäädännössä, kun lakia lasten päivähoidosta (580/2015) oli jo uudistettu ja uusi varhaiskasvatustililaki (540/2018) oli tekeillä. Sekä valtakunnallisesti että kuntatasolla työstettiin uusia varhaiskasvatuksen suunnitelmia [VASU] (OPH, 2018) lakivalmistelun pohjalta. Olin mukana kunta- ja yksikkötasolla VASUn laadintaprosessissa, jonka vuoksi lapsen osallisuus ja muut VASUn ydintavoitteet olivat työssäni läpikotaisin tuttuja. Työskentelin kaksi toimintakautta aineiston päiväkodissa, jonka jälkeen vaihdoin työpaikkaa ensin toiseen päiväkotiin sekä myöhemmin tutkijaksi.

Ylikörkkö.

Tutkimukseni *toisessa kerroksessa* hyödynsin autoetnografiaa. Ensin katsoin videoaineiston läpi saadakseni kokonaiskuvan aineiston luonteesta (ks. Lieblich, 2014). Matka jo kerran elämäni varhaiskasvatuksen arkeen herätti minussa muistoja ja tunteita, jotka kirjoitin ylös tutkimuspäiväkirjaani. Huomasin Viljamaan ja kollegoiden (2017) tavoin, kuinka runsaita tavalliset arjen hetket olivat. Katseeni suuntautui minun ja lasten välisiin kohtaamisiin. Kohtaamiseksi ymmärrän kasvokkaisen vuorovaikutuksen tilanteen, jossa toimijoilla on yhteinen ja jaettu huomionkohde (Puroila, 2002, s. 32.) Kohtaamistilanteissa olin lasten kanssa vuorovaikutuksessa ja tilanteet sisälsivät aloitteiden tekoa ja niihin vastaamista sekä minulta että lapsilta. En ollut niinkään kiinnostunut yksittäisten toimijoiden toimista, vaan lasten ja minun välisistä tapahtumista.

Kerronnallisuus tuli mukaan *kolmannessa kerroksessa*. Kirjoitin videoaineiston ja sitä täydentävän autoetnografisen tutkimuspäiväkirjan pohjalta pieniä kertomuksia dialogisen uudelleenkerroksen kautta (Viljamaa, 2012). Videoaineistossa lapset kertoivat itsestään, toisistaan ja ympäristöstään monin eri tavoin, mutta pienet kertomukset ovat minun tulkintaani eleyistä tapahtumista. Ymmärrän Viljamaan (2012, s. 50) tavoin tutkimukseni kertomusten rakentuneen kerrostumien väleissä. Osa kertomuksista on muotoutunut video- sekä autoetnografisen materiaalin kietoutuessa yhteen opettajaminän tulkitsemana. Osa pienistä kertomuksista on puolestaan etämmältä kirjoitettuja tutkija-minän kertomuksia siitä, mitä näen videolla tapahtuvan. Pieniä kertomuksia kirjoittaessani kiinnitin huomiota lasten kerronnan monikanavaisuuteen; lapset kertovat elämästään verbaalisen viestinnän lisäksi toiminnallaan, kehollaan ja eleillään (Ahn & Filipenko, 2007; Puroila & Estola, 2014; Puroila, 2013; Viljamaa, 2012). Lisäksi ymmärrän tutkimuspäiväkirjan sisällön autoetnografisina pieninä kertomuksina.



KUVIO 2 Tutkimusprosessi

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

Tutkimuseettisyys ja tutkijan roolini

Juutisen (2018) tavoin ymmärrän eettisten kysymysten olevan läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Olen pohtinut läpi tutkimuksen lapsuudentutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä kuten omaa positiotani, varhaiskasvatuksen valtasuhteita sekä käsityksiäni lapsuudesta (esim. Ahn, 2011; Christensen & James, 2008; Heikkinen, ym., 2012). Se, että olen aineiston lapsille opettaja, on sekä mahdollisuus että eettinen haaste. Lapset ovat tutussa päiväkodissaan, joka tarjoaa luontaisen kontekstin tutkia lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa (ks. Pálmadóttir ym., 2018). Tein opettajana tutkimusprosessia ja aineistonkeruuta näkyväksi lapsille arjen keskustelujen kautta. Tuolloin en kuitenkaan osannut kertoa lapsille tulevasta tutkijan roolistani.

Koska en ole vaikuttanut siihen, mitä tilanteita nauhalle taltioidaan, eettinen vastuuni kohdistuu erityisesti kuvan tulkintaan liittyvään sensitiivisyyteen (ks. Pink, 2007; Viljamaa ym., 2017). Tiedostan, että jotain, joka olisi kiinnittänyt oman huomioni, on voinut jäädä tallettamatta videoaineistoon toiselta tutkijalta. Toisaalta koen toisen tutkijan aineistonkeruun vahvistavan tutkimukseni luotettavuutta, sillä aineistoni koostuu erilaisista varhaiskasvatuksen arjen tilanteista, jotka haastavat minua reflektoimaan toimintaani opettajana. Lisäksi aineistoani rikastaa se, että olen itse ollut läsnä arjen tilanteissa ja voin palata niihin muistoissani.

Autoetnografinen tutkimuskirjallisuus nostaa usein esiin tutkimuseettisinä haasteina muun muassa tutkijan suhteet muihin ihmisiin, tutkijan oman haavoittuvaisuuden sekä itsensä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä (Ellis, 2007; Lapadat, 2017). Tutkijana tiedostan, että henkilökohtaiset suhteeni tutkimukseen osallistuviin vaikuttavat siihen, miten tulkitsen aineistoa (ks. Ellis ym., 2011; Tullis, 2016). Olen arvioinut tutkimuksen eri vaiheissa aineistosta nousevia muistoja kriittisen itsereflektion kautta (ks. Gould, 2016; Heikkinen ym., 2012; Muncey, 2010). En tehnyt tulkintaa pelkästään hetkittäisen muistelun varassa, vaan liikuin tutkimusprosessin eri kerrostumien välillä tarkastellen kriittisesti, muuttuvatko muistoni tai tulkintani (ks. Viljamaa, 2012). Työpaikan vaihdon kautta sain etäisyyttä aineistoon. Pystyn asettumaan tutkijana tarkastelemaan aineistoa kriittisesti eri näkökulmista riittävän välimatkan päähän, hyppäämättä kuitenkaan liian kauas. Erityisesti muistoni toivat minua tarvittaessa lähemmäksi aineistoa.

Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi lähti liikkeelle aineistosta käsin. Luin läpi aineistoa useita kertoja. Analyysiprosessin edetessä peilasin aineistoa tutkimuskirjallisuuteen ja erityisesti teoriaan lapsen osallisuuden tilan muotoutumisesta (Löw, 2008). Analyysi kohdistui kertomuksiin, joissa kohtaamistilanteet olivat kiinnostavia lapsen osallisuuden

näkökulmasta. Hyödynsin aineiston rajaamisessa autoetnografisen päiväkirjani muistiinpanoja, ja valitsin analyysiin mukaan lapsen osallisuuden tilan kannalta mahdollisimman erilaisia kertomuksia. Huomasin, että valtaosa lapsen osallisuuden kannalta kiinnostavista kertomuksista liittyi minun ja neljän lapsen kohtaamisiin, joten valikoin ne tarkemman analyysin kohteeksi. Lapset olivat erilaisia sekä ikänsä että aloitteellisuutensa suhteen, joten kohtaamistilanteissa heidän kanssaan oli eroja. Lasten nimet ovat muutettuja. Yksi lapsista on kaksivuotias Ville monikielisestä perheestä. Toinen lapsista on vastikään ryhmässä aloittanut kolmevuotias Malla. Kolmas lapsista on neljävuotias Kalle ja neljäs lapsista on viisivuotias Mauno. Analyysin tueksi laadin tilan teorian ja aikaisemman lapsen osallisuuden varhaiskasvatustieteellisen tutkimuksen pohjalta analyysikehikon (Taulukko 1), joka tarjosi minulle metodologisia välineitä lapsen osallisuuden tilan tarkasteluun pienissä kertomuksissa.

TAULUKKO 1 Lapsen osallisuuden tilan analyysikehikko

<i>TOIMIJAT</i>	<i>TOIMINTAKULTTUURI JA KÄYTÄNTEET</i>	<i>YHTEINEN TOIMINTA</i>	<i>VARHAISKASVATUKSEN YHTEISKUNNALLISET NORMIT JA ARVOT</i>
Ketä kohtaamisessa on läsnä? Miten he ovat sijoittuneet fyysisesti päiväkodissa?	Millainen on kohtaamistilanteen ilmapiiri?	Miten eri toimijat kiinnittyvät kohtaamistilanteessa alkaneeseen toimintaan?	Millaisia pedagogisia tavoitteita kohtaamistilanteessa on tunnistettavissa?
Kuka tekee aloitteen kohtaamisessa? Millainen aloite on? Kuka ja miten tehtyyn aloitteeseen vastataan?	Millaisia toistuvia käytänteitä/rutiineja tilanteessa on tunnistettavissa?	Kenen välillä ja miten yhteinen toiminta jatkuu?	Millaisia arvoja kohtaamistilanteessa on tunnistettavissa?
Miten opettaja huomioi lapsen? (verbaalisesti, emotionaalisesti, katsekontakti, eleet, ilmeet, kosketus)	Käyttääkö opettaja valtaa suhteessa lapseen? Millaista?	Minkä takia toiminta ei jatku? Jääkö joku toiminnan ulkopuolelle?	

Analyysikehikon avulla tunnistin pienistä kertomuksista kolme erilaista muotoutuvaa, joskin toisiinsa kietoutuvaa lapsen osallisuuden tilaa minun ja lasten välisissä kohtaamisissa. Olen tavoitellut lapsen osallisuuden tilan kuvaamista mahdollisimman lähellä lasta, mutta autoetnografisen otteeni vuoksi tutkimuksessa painottuu kuitenkin opettajan näkökulma. Esittelen seuraavaksi tutkimuksen tulokset pienten kertomusten avulla. Ensimmäiseksi kuvaan lapsen osallisuuden tilan kehkeytymistä opettajan kohdatessa lapsen yksilöllisesti. Toiseksi tarkastelen lapsen osallisuuden tilan muotoutumista opettajan tasapainoilevan kohtaamisen hetkissä, kun läsnä on useampia lapsia. Kolmanneksi tulkitsem näitä tilanteita, joissa ilmeni tietoista tai tiedostamatonta

Ylikörkkö.

kohtaamattomuutta lapsen ja opettajan välillä sekä millaisia vaikutuksia sillä on muotoutuvalle lapsen osallisuuden tilalle.

Tutkimustulokset

Lapsen yksilöllinen kohtaaminen – lapsen osallisuuden suotuisa tila

Lapsen kohtaaminen yksilöllisesti loi hyvät olosuhteet osallisuuden tilan muotoutumiselle. Yksilöllisiä kohtaamisia oli sekä ohjatuissa tilanteissa että lasten omaehtoisen toiminnan aikana. Seuraava kertomus havainnollistaa tilannetta, jossa opettaja kohtaa lapsen yksilöllisesti.

Malla saapuu aamulla ensimmäisenä päiväkotiin isänsä kanssa. Menen heidän luokseen, laskeudun kyykkyy, katson Malla silmiin hymyillen ja kosketan häntä kevyesti olkapäähän, josta tiedän hänen pitävän. *"Huomenta Malla!"*. Otan häntä kädestä kiinni ja vilkutamme isälle. Siirrymme lukemaan Mallan valitsemaa paloautokirjaa lähellä olevalle eläinmatolle. Tervehdin hymyillen Malla sylissäni päiväkotiin saapuvaa Villeä. Ville katsahtaa minua ja istuu matolle ryhmäavustajan viereen. Kun Kalle saapuu, hän sanoo: *"Arvaa mitä! Mää oon oppinu uimaan"*. Keskustelemme hetken Kallen kanssa uimisesta. Malla kuuntelee keskusteluumme. Kalle liittyy kutsustani katselemaan paloautokirjaa kanssamme.

(Kertomus 1)

Kertomus 1 luo kuvaa siitä, kuinka huomioin jokaisen lapsen heidän saapuessaan päiväkotiin. Päiväkodin eläinmatto muodostaa lapsille tutun fyysisen paikan muiden lasten odottamiselle sekä tärkeän kontekstin päivän ensimmäisille kohtaamisille lasten ja aikuisten välillä. Tulkitsen lapsen sensitiivisen ja yksilöllisen huomioimisen tavoitteen näkyvän toiminnassani monin tavoin. Tavoittelen jokaisen lapsen huomioimisen kautta lapsille turvallisuuden ja luottamuksen lisäksi tunnetta siitä, että hän on tärkeä ja tervetullut päiväkotiin. Myös kosketus ja läheisyys ovat läsnä kohtaamisissa.

Kun kaikki lapset ovat saapuneet, toiminta jatkuu yhteisellä piirihetkellä, jonka aluksi jokainen lapsi tulee uudelleen huomioiduksi yhtenä ryhmän jäsenenä:

"Huomenta meidän Ville! Missäs on meidän Malla? Onkos Kalle saapunut tänään meidän päiväkotiin?". Kannustan piirihetkellä lapsia kuuntelemaan ja huomioimaan toisia. Yhteinen hetkemme on laulua, leikkiä, liikkumista ja tutkimista. Lapset ideoivat ja tekevät aloitteita erityisesti silloin, kun niitä lapsilta pyydän. *"Mauno ehdotti Kultakala -laulua... vieläpä nopeasti. Mukava ehdotus! Kokeillaan yhdessä! Pikkuiset kultakalat..."* Tartun lasten tekemiin aloitteisiin ja vien ne osaksi yhteistä toimintaa. Malla seurailee laululeikkejä paikaltaan. Leikin loppupuolella varmistan häneltä, haluaisiko hän osallistua leikkiin. Seuraavassa leikissä Kalle ja Malla kieltäytyvät ottamasta laululeikkeihin tarjoamani rytmikapulat. *"Laitan ne tähän lattialle, jos*

haluattekin, jooohan?'. Laululeikin edetessä Kalle ottaa rytmikapulat käteensä ja alkaa soittaa. Malla seuraa leikkiä kapulat vierellään. Olen mukana toiminnassa fyysisesti esimerkkiä näyttäen, hymyillen ja elehtien.

(Kertomus 2)

Opettajajohtoiset, etukäteen suunnitellut piirihetket ovat toistuva rutiini päiväkodissa. Aineiston piirihetkissä on väljyyttä muotoutua tilannekohtaisesti, mutta säilytän kuitenkin kontrollin tilanteesta ja sen etenemisestä itselläni. Kertomuksessa 2 lapsille esitetyt avoimet kysymykset kutsuvat lapsia vaikuttamaan yhteiseen toimintaan, jonka voidaan nähdä tukevan lapsen osallistumisen taitojen kehittymistä (mm. Bae, 2009). Kysymyksenä toimivat työkaluina saavuttaa lapsen näkökulma yhteiseen toimintaan (ks. Ree & Emilson, 2019). Kertomuksessa 2 esimerkiksi Mauno vastaa kysymykseeni ehdottamalla Pikkuiset kultakalat -laulua. Tiedostan esittäväni myös kysymyksiä, joilla toivoin saavani lapsilta tietynlaisia aloitteita (myös Emilson, 2016; Lundy, 2018). Lisäksi on huomioitava, ettei kutsuni osallistumiseen kohtaa jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita, taitoja ja halua tehdä aloitteita (ks. Bae, 2012).

Kertomus 2 havainnollistaa, kuinka painotan vapaaehtoisuutta osallistua yhteiseen toimintaan. Vapaaehtoisuus on tunnistettu osallisuuden toteutumisen edellytykseksi useissa tutkimuksissa (mm. Sinclair, 2004). Osallistuminen ei ole myöskään kiinni siitä, ettei lapsella ole saatavilla tarvittavia välineitä. Jättämällä rytmikapulat lattialle lasten saataville varmistan hänelle mahdollisuuden osallistua toimintaan. On tärkeää huomioida, että osallisuus on muutakin kuin konkreettista osallistumista ja lapsi voi tuntea itsensä osalliseksi seuratessaan laululeikkiä myös rytmikapulat vierellään (ks. Vuorisalo, 2013). Lisäksi huomion arvoista on, että Malla osallistuu myöhemmin vastaavanlaisiin yhteisiin laululeikkeihin, kun soittimina ovat itsetehdyt sanomalehtikapulat.

Piirihetken jälkeen Mauno ja Kalle hakeutuvat yhdessä leikkimään autoilla. Ville ohjaa ryhmäavustajan kanssaan rakentamaan legoilla. Päiväkoti on tilana lapsille tuttu ja he tietävät, mistä leikkivälineet löytyvät. Koko leikkitila ja välineet ovat lasten käytettävissä ja leikkivälineet siirrettävissä. Leikit ovat liikkuvia. Malla jää istumaan matolle. *"Mitä Malla sinä haluaisit leikkiä?"*. Alamme hänen ehdotuksestaan muovilla. Mallan kanssa ehdottelen ja kysyn hänen toiveitaan leikin etenemiseksi. Hän on fyysisesti lähes koko ajan vierelläni. Leikkimme etenee muovailusta muihin leikkeihin. Villekin käy hetken leikkimässä kanssamme ja jatkaa pian matkaansa. Villen leikit soljuvat tilanteiden, paikkojen sekä aikuisten välillä. Kohtaamisen hetkiä on paljon, mutta ne ovat pääosin lyhyitä. Villen kanssa leikkiessäni sanoitan sekä yritän rikastuttaa leikkiä: *"Voisiko tämä tuttipullo olla Ville sinun vauvan?"*. Ville ottaa tuttipullon ja jatkaa vaunulenkkiä.

(Kertomus 3)

Kuuntelen lasten ideoita ja tartun heidän aloitteisiinsa. *”Tehdään neljä tuohon seinälle”*, Kalle ehdottaa. Teen maalarinteipillä numeroneljän seinälle. *”Ei Enni tuollaista, vaan tämmöinen!”*. Kalle piirtää sormella ilmaan neliön. *”Nyt ymmärsin. Tarkoitat neliötä.”* Muokkaan neliön ja sen valmistuessa heittelemme yhdessä Kallen kanssa hernepusseja seinälle.

(Kertomus 4)

Kuten kertomukset 3 ja 4 osoittavat, leikki loi usein kontekstin kohtaamisilleni lasten kanssa. Fyysinen leikkutila on suunniteltu tukemaan lapsen omaehtoista toimintaa. Materiaalisella ulottuvuudella on merkittävä rooli tilan muotoutumisessa leikeissä lasten kanssa (ks. Løkken & Moser, 2012). Puroilan ja Estolan (2012) sekä Reen ja Emilsonin (2019) tutkimusten tavoin lapsen osallisuus kukoistaa tilanteissa, joissa en opettajana täysin kontrolloi toimintaa (ks. myös Akyol, 2021). Tuotan yhdessä lapsen kanssa hänen osallisuutensa tilaa. Saman kaltaisiin tuloksiin ovat päätyneet Vuorisalo ja kollegat (2018) tutkimuksessaan, jossa he havaitsivat tilan muotoutumisen olevan erilaista aikuisjohtoisen ja lapsen omaehtoisen toiminnan välillä. Heidän tutkimuksessaan lapsilla oli usein vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa tilan rakentumiseen etukäteen suunnitelluissa, aikuisjohtoisissa tilanteissa. Tulkitsen lapsen aloitteesta lähtevän toiminnan olevan lapsen osallisuutta ruokkiva, kuten kuvaan kertomuksessa 4 Kallen kohdalla (ks. Church & Bateman, 2019).

Olen suurimman osan ajasta rinnakkain leikkivien kaksivuotiaiden kanssa, jotka kiinnittävät huomiota vertaisiinsa vain satunnaisesti. Seurailen soljuvaa lasten toimintaa ja yritän rakentaa siltoja leikistä toiseen erityisesti silloin, kun huomaan lapsen kiinnostuksen vertaista kohtaan. Usein tarjoan kuitenkin vaihtoehdoksi itseäni, enkä ohjaa huomiota vertaisiin, joka voisi luoda Reen ja Emilsonin (2019) mukaan uusia osallisuuden yhteistoiminnallisia mahdollisuuksia lapsille (myös Johansson ym., 2016). Yhteisöllisyyden kannattelemisen toteutuu aineistossa pääosin rinnakkaisina yksilöllisinä kohtaamisina minun ja eri lasten välillä.

Olen lasten vierellä ja liikun heidän mukanaan. Jos en ole jossakin leikissä mukana, seurailen lasten leikkejä lattian rajasta ja pian luokseni saapuu lapsia. Siellä, missä olen, on myös lapsia.

(Päiväkirjakertomus 1)

Tulkitsen tapani asettautua fyysisesti lasten tasolle sekä eleeni ja ilmeeni kutsuneen lapsia lähestymään minua ja tekemään aloitteita yhteiselle tilan muotoutumiselle (Päiväkirjakertomus 1). Tilan muotoutumisen näkökulmasta muukin kuin kielellinen lapsen aloitteisiin vastaaminen on merkittävää; pelkästään opettajan emotionaalinen läsnäolo ja vastaus lapsen tekemään aloitteeseen on merkityksellinen osallisuuden tilalle (myös Rutanen, 2012; Vuorisalo ym., 2018).

Lasten välisessä leikissä syntyy aika-ajoin ristiriitoja, joita ennakkoin asettamalla sääntöjä. Joudun rajoittamaan lapsen toimintaa. Kallen huutaessa puutarhaletkuun vitsailen hänelle: *”Vettähän tulis suuhun, jos sinne huutelee.”* Hetken päästä Ville koskettaa mikrofonia: *”Se on Ville mikrofoni. Me annetaan mikrofonin olla siinä, ei paineta”.*

(Kertomus 5)

Vaikka aineiston varhaiskasvatustoimintaa voisi luonnehtia ilmapiiriltään ystävälliseksi ja sallivaksi, rajoitan lasten toimintaa aineiston eri tilanteissa. Useat tutkimukset (mm. Emilson, 2016; Puroila & Estola, 2012) korostavat, että varhaiskasvatuksessa tarvitaan sosiaalista järjestystä ja rajoituksia. Rajoitukset ovat tärkeä osa lapsen turvallisuuden tunteen ja yhteisen luottamuksen rakentumista, jotka kehystävät päiväkodin kulttuuria. Sosiaalisen järjestyksen ylläpitäminen näkyy aineistossa suorien kieltojen tai rajoitusten antamisena lasten toiminnalle. Kertomus 5 tuo myös esille tapaani pehmentää leikkiin upotettujen ohjeiden kautta lapsille annettuja rajoituksia. Tulkitsen tehneeni tavoitteellisen pehennyksen myös Villen kohdalla, kun vein hänelle kohdistuneen kiellon mikrofonin liittyen ryhmätasolle.

Tutkimus osoittaa, että lapsen yksilöllinen kohtaaminen luo otollisen maaperän lapsen osallisuuden tilan muotoutumiselle. Luottamus opettajan ja lapsen välillä muodostuu lapsen yksilöllisen kohtaamisen kautta (Kuvio 3). Opettaja tuottaa vastavuoroisesti yhdessä lapsen kanssa lapsen osallisuuden tilaa leikin, vuorovaikutuksen ja materian kautta; samalla rakentuu yhteinen tietoisuus tilasta sekä sen säännöistä, jota eletään (myös Olwig, 2011; Vuorisalo ym., 2018).



KUVIO 3 Suotuisa lapsen osallisuuden tila

Lapsen yksilöllisessä kohtaamisessa toistuvia, tilan muotoutumiseen vaikuttavia elementtejä ovat hänen kanssaan keskusteleminen, hänen aloitteidensa sekä ideoidensa kuunteleminen ja niihin vastaaminen sekä osallistumisen ja vapaaehtoisuuden mahdollistaminen. Lapsi saa jakamattoman huomion kahdenkeskisessä kohtaamisessa opettajan kanssa. Opettaja on asettunut fyysisesti ja emotionaalisesti lasten toimintaan.

Ylikörkkö.

Lapsen yksilöllisen kohtaamisen tilanteissa lapsi luo aktiivisesti omaa osallisuuttaan erityisesti silloin, kun taustalla on hänen aloitteensa. Lisäksi varhaiskasvatuksen arjen kohtaamisissa opettajan ja lapsen välillä konkretisoituu tilaan vaikuttavina elementteinä vuoropuhelu institutionaalisten arvojen ja tavoitteiden kanssa.

Tasapainoileva kohtaaminen – lapsen osallisuuden kaventunut tila

Kun kohtaamistilanteessa on läsnä useampia lapsia ja heidän tekemiään aloitteita, muotoutuu erilaisia lapsen osallisuuden tiloja opettajan tasapainoilun vuoksi. Aineisto haastaa tarkastelemaan tilanteita silloin, kun lapsen yksilöllinen kohtaaminen ei toteudu. Aineistossa on seuraavan esimerkin kaltaisia tilanteita, joissa samaan aikaan toiminnallani tuen toisen lapsen osallisuutta, kun taas toisen lapsen aloite osallisuudelle kaventuu.

Kalle on tehnyt suuren legorakennelman.

Enni-Mari: *Haluaisitko näyttää tämän sinun äidille, kun hän tulee hakemaan?* Ohjaan Kallea laittamaan rakennelman seinän viereen. Pian Ville saapuu leikkimään legoilla ja ottaa Kallen legorakennelman seinän vierestä. Kallen ilmaistua pettymyksensä tapahtuneesta, tulen paikalle selvittämään tilannetta. Kerron Villelle rakennelman olevan Kallen. Ville pahoittaa mielensä ja juoksee ryhmäavustajan syliin; tästä on muodostunut toimintatapa Villen ja minun välisiin konfliktitilanteisiin. Autan Kallea korjaamaan legorakennelman ja viemme sen pöydälle syrjään. Myöhemmin Kalle näyttää innoissaan legorakennelman äidilleen.

(Kertomus 6)

Ville ei tiedä rakennelman olevan Kallen ja ei ymmärrä, miksi hän ei voi koskea siihen. En ehdi selittää tilannetta Villelle, kun hän juoksee nopeasti ryhmäavustajan syliin. Vaikka ehtisin, kohtaisimmeko siltikään?

(Päiväkirjakertomus 2)

Kertomuksessa 6 olemme rakentaneet Kallen kanssa legoilla. Olen poistunut leikistä ja ristiriidan syntyessä lasten välille, palaan selvittämään sitä. Jos olisin ollut paikalla Villen saapuessa, olisin voinut ennakoita Villelle mahdollisuuksia osallistua Kallen leikkitoimintaan. Päiväkirjakertomuksessa 2 tasapainoilin Kallen ja Villen aloitteiden välillä. Teen ratkaisun tukea Kallen toimintaa, joka on kestänyt kauemmin. Lisäksi tulkitseen Kallen verbaalisen viestin vaikuttavan valintaani tukea hänen aloitettaan (myös Rutanen, 2012).

Mauno pyytää minua heittelemään kanssaan hernepussia. Muutama lapsi seuraa alkanutta leikkiämme ja kutsun heidät mukaan. Mauno pahoittaa siitä mielensä.

Mauno: *Mää aloitin tämän!*

Huomaan, että ryhmäavustaja on vapaana ja ohjaan Maunon hänen luokseen. Jatkan leikkiä muiden lasten kanssa.

(Kertomus 7)

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

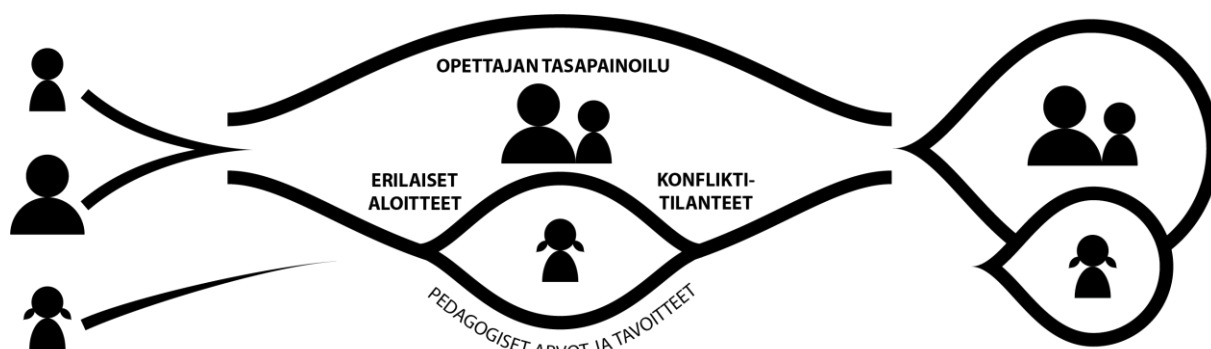
Kertomuksessa 7 tasapainoilun Maunon aloitteen ja muiden lasten leikkiin liittymisen välillä. Tasapainoilun seurauksena asetan ensisijaisemmaksi yhteisen toiminnan muiden lasten kanssa ja ohjaan Maunon ryhmävavustajan luokse (ks. Johansson ym., 2016). Tästä seuraa yli tunnin kestävä leikki ryhmävavustajan ja Maunon välillä. Maunon osallisuuden tilan voidaan tulkita alkaneen kehkeytyä kohtaamisessa kanssani ja jatkavan muotoutumistaan ryhmävavustajan kanssa. Kertomuksesta voidaan havaita Maunon motivaatio toiminnalle, jonka hän kantaa toisen aikuisen luokse jaettavaksi (Löw, 2008).

Viekö tilaa itselleen ottava Mauno kaiken huomioni?

(Päiväkirjakertomus 3)

Runsaasti aloitteita tekevät lapset vievät huomioni erityisesti ohjatussa varhaiskasvatustoiminnassa, kuten kertomuksissa näkyy päivinä, jolloin Mauno on paikalla (Päiväkirjakertomus 3). Huomionarvoista on, että Maunon ollessa läsnä, Malla ei edes hakeutunut seuraani, vaan toisen opettajan luokse, joka ei ole yhtä kiinnittynyt ohjatun varhaiskasvatustoiminnan ympärillä tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin.

Kun vuorovaikutustilanteissa on läsnä useampia lapsia, on haasteellista huomioida jokainen lapsi yksilöllisesti ja vastata heidän aloitteisiinsa. Samanaikaisesti on rinnakkain useita kohtaamisia sekä niiden sisältämiä suhteita ja tarpeita toimijoiden välillä (myös Rutanen, 2012). Lapsen osallisuuden tilat muotoutuvat opettajan tekemien valintojen myötä eri tavoin (Kuvio 4). Jonkun lapsen osallisuuden tila on suotuisa, jossa opettaja ja lapsi tuottavat yhdessä lapsen osallisuuden tilaa. Samanaikaisesti toisen lapsen osallisuuden tila kaventuu. Kohtaamistilanteen tarkasteleminen opettajan ja yhden lapsen välillä ei riitä, sillä vuorovaikutustilanteissa on harvoin varhaiskasvatuksen kontekstissa vain kaksi osapuolta.



KUVIO 4 Eriytyvät lapsen osallisuuden tilat

Opettajan ja lapsen välinen kohtaamattomuus – lapsen osallisuuden näennäinen ja sivuutettu tila

Opettajan sekä tietoisesti että tiedostamatta sivuuttamat lapsen aloitteet kaventavat lapsen osallisuuden tilaa. Osa näistä tilanteista on jatkumoa tasapainoilevalle kohtaamiselle. Kuvaan seuraavien kertomusten kautta hetkiä, jolloin en kohtaa lasta.

Olemme piirihetkellä.

Malla: *Minä oon nähnyt paljon ...*

En ymmärrä, mitä Malla yrittää kertoa.

Enni-Mari: *Paljon lehtiä?*

Malla: *Ei!*

Enni-Mari: *Lehmiä?*

Malla: *Ei!*

Enni-Mari: *Ahaa...*

En selvitä Mallan asiaa enempää, vaan jatkan toiminnan ohjaamista.

(Kertomus 8)

Kertomuksessa 8 luovutan tietoisesti Mallan aloitteen kohdalla. Vastaavanlaista toimintaa huomasin muissakin ohjatuissa piirihetkissä. Tulkitsen syiksi toiminnalleni sen, että olen ohjausvastuussa koko lapsiryhmästä. Muistelen kokeneeni tällaisissa tilanteissa tasapainoilun tarvetta; toisaalta halusin yksilöllisesti kuulla lasta, toisaalta koin painetta viedä suunnittelemaani toimintaa eteenpäin. Lapsen omaehtoisissa leikeissä käytän enemmän aikaa ymmärtääkseni, mitä lapsi yrittää kertoa.

Kalle etsii tiettyä satukirjaa löytämättä sitä.

Enni-Mari: *Toivotaan, että löytyy. Mehän voidaan myöhemmin etsiä!*

Myöhemmin Kalle löytää ryhmäavustajan kanssa etsimänsä kirjan.

(Kertomus 9)

Mauno ehdottaa piirihetkellä, että laulaisimme minulle tuntemattoman Tuulen pojat -laulun.

Enni-Mari: *Me voidaan opetella se myöhemmin.*

(Kertomus 10)

Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjannut yllä olevista kertomuksista 9 ja 10 merkinnän ”*tietoisia turhia lupauksia*”. Turhien lupauksen antaminen korostuu ohjatuilla piirihetkillä, joiden avulla tulkitsen tavoitelleeni päästä suunnitellussa toiminnassa eteenpäin sivuuttamalla tietoisesti lapsen aloitteen (ks. Ree & Emilson, 2019). Opettajana en sitoudu orastavaan toimintaan (ks. Lundy, 2007, 2018; Wall ym., 2019). Tulkitsen turhien lupauksen antamisen pehmentämisenä, joihin on upotettu pinnallinen lapsen aloitteen huomioiminen. Lapsen osallisuuden tila muotoutuu silloin näennäisesti.

Mauno ja toinen lapsi leikkivät ”painimaista” leikkiä kulmikkaan, keikkuvan patjan päällä.

Enni-Mari ryhmäavustajalle: *Pitäiskö kantaa se patja pois?*

Ryhmäavustaja kantaa patjan varastoon.

(Kertomus 11)

Kallella ja Maunolla on alkanut juoksuleikki, jossa he juoksevat ympäri tilassa eri suuntiin. Ohjaan heitä juoksemaan samaan suuntaan.

Enni-Mari: *Muuten tämä leikki loppuu, en silloin leiki tämmöistä.*

(Kertomus 12)

Kertomuksissa 11 ja 12 käytän tietoisesti valtaani suhteessa lapseen, mikä määrittää lapsen osallisuuden tilan muotoutumista. Tilanteita reflektoidessani en löytänyt lainkaan pedagogisia perusteita valinnoilleni. Kertomusten toiminta on lapsista lähtevää, mutta sen kontrolli ei ole hallinnassani. Tunnistan tavoitteeni luoda toiminnasta fyysisesti turvallisen sekä juoksuleikkiä että muille päiväkodissa leikkiville lapsille. Useat tutkimukset tuovat esiin aikuisten rajoittavan joskus lapsia turvallisuustekijöihin vedoten (mm. Puroila & Estola, 2012; Vuorisalo ym., 2015). Osallisuuden näkökulmasta turvallisuus menee tavoitteena osallisuuden edelle. Kertomuksessa 13 liityn leikinomaisesti juoksuleikkiin toimimalla porttina, liikennevaloina sekä antamalla ohjeita, millä tavalla liikutaan.

Kyykistyn asettaen käteni portiksi reitille, jossa Kalle ja Mauno juoksevat.

Enni-Mari: *Punainen valo! Mitä silloin tehdään?*

Lapset pysähtyvät innoissaan käteni eteen. Hymyilemme.

Enni-Mari: *Keltainen valo...*

Nostan hieman kättäni.

Enni-Mari: *... vihreä valo. Saa mennä!*

Lapset nauravat ja toistavat juoksuaan. Jatkan toimimista liikennevaloporttina.

Enni-Mari: *Hei! Miten mennään kontaten?*

Lapset konttaavat.

Enni-Mari (kuiskaten): *Entäs hiipien ihan hiljaa?*

Lapset hiipivät. Leikkimme jatkuu.

(Kertomus 13)

Mauno on vienyt itsetehdyt sanomalehtikapulat eteiseen lokeroon.

Mauno: *Käyn hakemassa kapulat.*

Kiellän Maunoa hakemasta.

Enni-Mari: *Olet itse halunnut viedä ne lokeroon.*

(Kertomus 14)

Kertomuksessa 14 Mauno tekee aloitteen hakea sanomalehtikapulansa eteisestä, jota en salli. Tulkitsen taustalla vaikuttavan Maunon yksilölliset tavoitteet siitä, ettei hänen aloitteitaan toteuteta aina välittömästi. Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut ”*Mitä tästä olisi voinut kehkeytyä?*”. Tilanne herätti minussa analyysin aikana pohdintaa siitä, minkälaisia lapsen osallisuuden tiloja olisi voinut muotoutua sanomalehtikapuloiden

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

ympärillä erityisesti Maunon kohdalla, joka ei välttämättä halua osallistua soittamalla yhteisessä toiminnassa. Varhaiskasvatuksen arki on paikoittain monimutkaista, ja opettajilta vaaditaan tasapainoilua erilaisten pedagogisten tavoitteiden ja valintojen välillä (myös Emilson & Johansson, 2018; Nordtømme, 2012; Olwig, 2011; Rutanen, 2012). Maunon orastava osallisuuden tila ei saanut mahdollisuutta muotoutua.

Mauno heittelee hernepussia ryhmävustajan kanssa. Hernepussi lentää vierelleni, jossa kuljetan juuri hernepussia selkäni päällä.

Enni-Mari: *Oletko kokeillut kuljettaa...*

Mauno ottaa hernepussin, vilkaisee minua pikaisesti ja keskeyttää lauseeni.

Mauno: *En ole!*

Mauno juoksee takaisin ryhmävustajan luo.

(Kertomus 15)

Kohtaamattomuuden hetkiä syntyy myös lapsen toiminnan seurauksena. Osallisuuden tila muotoutuu Löwiä (2008) mukailien neuvotteluiden ja tasapainoilun kautta, joka on toisinaan mukaansa ottavaa ja toisinaan poissulkevaa. Kertomuksesta 15 huokuu Maunon kiinnittyminen toimintaan ryhmävustajan kanssa. Maunon kiinnostuksen puute tekemääni aloitteeseen konkretisoituu siten, ettei hän kuuntele lausettani loppuun. Tulkitsen myös häiritsevänä aloitteellani Maunon ja ryhmävustajan jakamaa osallisuuden tilaa.

Leikimme lääkrileikkiä Villen ja muutaman muun lapsen kanssa. Ville tutkii minua antaen minulle rokotuksia ja lääkkeitä. Samalla viikkailen lääkripeittoja pois ja huomioin muita lapsia juttelemalla heille. Ville painaa minua rokotusruiskulla. *"Ai, ei ole hauskaa!"* totean Villelle.

(Kertomus 16)

Mitä tästä olisi voinut syntyä? Villen ja minun välillä syntyy runsaasti arjen ristiriitoja, jolloin Ville juoksee avustajan luokse saadakseen lohdutusta. Miksi en kohtaa Villeä juuri nyt, kun hän itse kohtaa minut? Kuinka paljon Villen aloitteiden sivuuttaminen ruokkii hänen haluansa olla kohtaamatta minua?

(Päiväkirjakertomus 4)

Kertomuksessa 16 ja päiväkirjakertomuksessa 4 on nähtävillä tasapainoiluni eri lasten välillä, mutta myös emotionaalisen läsnäoloni herpaantumisen Villeä kohtaan. Villen tehdessä minulle leikkialoitteita, huomioin hänen toimintansa näennäisesti ollen läsnä tilanteessa hänelle vain fyysisesti. Tulkitsen Villen kutsuvan minua osallistumaan hänen leikkiinsä rokotusruiskun avulla, mutta vastaan hänen aloitteeseensa negatiivissävytteisesti.

Villen toiminta tuo mieleeni toisen lapsen ja hänen kohdallaan sovitut toimintatavat edellisestä työyhteisöstäni. Tunnistan toimivani Villen kohdalla usein samoin kuten hänen kanssaan.

(Päiväkirjakertomus 5)

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

Kuvaan päiväkirjakertomuksessa 5 sitä, kuinka ajallisuus vaikuttaa lapsen osallisuuden tilan muotoutumiseen. Kohtaamisen hetkeen tulee ihmisten mukana lukematon määrä kaikuja eri tiloista, ajoista ja niiden ihmisistä (Löw, 2008; myös Latour, 2007). Villen ja minun yhteisen historiani lisäksi aiempi työhistoriani vaikuttaa välisiimme kohtaamisiin ja sitä kautta muotoutuviin tiloihin.

Kohtaamattomuus näyttäytyy sekä opettajasta että lapsesta lähtevänä kertomusten eri tilanteissa. Kuviossa 5 kuvaan lapsen osallisuuden tilaa niissä hetkissä, kun lapsi jää kohtaamatta tai opettaja kohtaa hänet näennäisesti eikä yhteistä tilaa lapsen ja opettajan välillä synny. Lapsi ja aikuinen kokevat lapsen osallisuutta eri asemista käsin; lapsi odottaen vilpittömästi jotakin tapahtuvan ja aikuinen tiedostaen, ettei lupauksesta tule seuraamaan tulevaisuudessa mitään.



KUVIO 5 Lapsen osallisuuden tilan kaventuminen

Tiedostetusti kohtaamatta jätettyjen lasten aloitteiden taustalla vaikuttavat pedagogisten tavoitteiden ja vallan käytön lisäksi opettajan työhistoria ja muistot toisen lapsiryhmän opettajana. Kun opettajan tarkkaavaisuus ja emotionaalinen läsnäolo on herpaantunut, jäävät lapsen aloitteet havaitsematta ja kohtaamatta; lapsen osallisuuden tilat kaventuvat tai jäävät syntymättä.

Johtopäätökset

Tutkimuksessani kysyin, millaisia lapsen osallisuuden tiloja muotoutuu lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa varhaiskasvatuksen arjen pienissä kertomuksissa. Tutkimus soveltaa tilallisuutta painottavaa lähestymistapaa (Löw, 2008), joka on ollut

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

harvoin esillä lapsen osallisuuteen liittyvässä varhaiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tämän lähestymistavan valossa korostuu lapsen osallisuuden monimuotoisuus ja jatkuvasti uudelleen kehkeytyvä luonne varhaiskasvatuksen arjessa. Relationaalaisesta näkökulmasta tarkasteltuna kaikilla varhaiskasvatuksen toimijoilla ja suhteilla on merkitystä lapsen osallisuuden muotoutumiseen, mikä tekee jokaisesta kohtaamistilanteesta ainutlaatuisen (ks. Löw, 2008). Tutkimuksen tulokset osoittavat lapsen osallisuuden muotoutuvan erilaisiksi tiloiksi lasten ja opettajan välisissä, tilanteesta toiseen soljuvissa arjen kohtaamisissa, joita ympäröivä kulttuuri ja instituutio kehystävät sekä mahdollistaen että rajaten. Lapsen osallisuus muotoutui suotuisaksi, kaventuneeksi, näennäiseksi ja sivuutetuksi tilaksi tutkimuksessa.

Tutkimus osoittaa varhaiskasvatuksen opettajan roolin olevan merkittävä pienten lasten osallisuudessa. Pedagogisella asiantuntijuudellaan, valinnoillaan sekä roolillaan kohtaamistilanteessa opettaja voi toimia sekä lapsen osallisuuden tilan mahdollistajana että estäjänä (myös Puroila & Estola, 2012; Ree & Emilson, 2019; Vuorisalo ym., 2018). Tutkimus herättää pohtimaan, kuinka tietoisia varhaiskasvatuksen opettajat ovat arjen jokaisen hetken ja valinnan merkityksellisyydestä sekä lapsen aloitteeseen vastaamisen tai vastaamatta jättämisen vaikutuksesta lapsen osallisuuteen (ks. Viljamaa ym., 2017). Tulokset ohjaavat miettimään lapsen osallisuutta yksilötason rinnalla ryhmässä, kuinka opettaja voi tukea yksittäisen lapsen tekemää aloitetta lapsiryhmässä sekä edistää varhaiskasvatuksen toimijoiden yhteisten osallisuuden tilojen muotoutumista (ks. Theobald, 2019). Lisäksi tutkimus nostaa esiin lapsen osallisuuden jäävän joissakin tilanteissa näennäiseksi varhaiskasvatuksen arjessa. Tämä havainto haastaa pohtimaan, miten lapsen osallisuus tavoitetaan jatkuvasti muotoutuvana, moniulotteisena ilmiönä varhaiskasvatuksessa. Jääkö lapsen osallisuus näennäiselle tasolle vai hyödynnetäänkö orastavat lapsen osallisuuden mahdollisuudet osana arkea? Myös Lundy (2007; 2018) nostaa esille, kuinka helposti aikuiset sivuuttavat sekä lapsen aloitteet että niiden sisältämän potentiaalin tulevalle lapsen osallisuuden muotoutumiselle. Hän korostaa, ettei lapsen osallisuuden toteutumiseksi riitä vain lapsen äänen kuuleminen, vaan yhteiskunnassa tarvitaan rakenteellisia muutoksia lapsen vaikutusmahdollisuuksien edistämiseksi omassa arkiympäristössään.

Tutkimusprosessini on ollut jatkuvaa liikettä tutkimuskirjallisuuden, aineiston sekä omien muistojeni välillä. Autoetnografisessa tutkimuskirjallisuudessa tällaista edestakaista liikettä ja etäännyntymistä yksinomaisesti omien kokemusten reflektoinnista pidetään tutkimuksen uskottavuuden kriteerinä (ks. Ellis ym., 2011). Olen ollut tietoisesti näkyvä osa tutkimustani ja tarkastellut analyttisesti muistojani ja kokemuksiani antaen niille paikkansa osana aineistoa. Autoetnografisella otteella on ollut merkittävä rooli tutkimuksessani. Se mahdollisti joidenkin tilanteiden taustatekijöiden tunnistamisen ja niiden nostamisen osaksi tulkintaa, jota muut tutkimusmenetelmät eivät olisi tavoittaneet

Ylikörkkö.

(ks. Lapadat, 2017). Esimerkiksi lapsen näennäiseksi osallisuudeksi tulkitsemani tilanteet (Kertomus 9 ja 10) olisivat voineet näyttää toisen tutkijan silmissä lasten aloitteiden huomioimiselta. Muistoni varhaiskasvatusarjen tilanteista mahdollistivat kuitenkin kriittisen reflektion siitä, kuinka opettajana annan lapsille joskus turhia lupauksia.

Autoetnografisuuteen, kerronnallisuuteen ja relationaalisuuteen perustuva lähestymistapa tutkimuksessa korostaa ihmisten, tilanteiden ja kohtaamisten ainutlaatuisuutta ja kontekstisidonnaisuutta (esim. Engel, 2005; Lapadat, 2017; Puroila ym., 2012). Toisaalta varhaiskasvatuksen institutionaaliset ja kulttuuriset arvot, normit ja toimintatavat yhdenmukaistavat toimijoiden välisiä kohtaamistilanteita. Varhaiskasvatuksessa on suuri tarve syventää ymmärrystä, mitä lapsen osallisuus on ja mitkä tekijät vaikuttavat sen muotoutumiseen arjen toiminnassa. Yleistettävyyden sijaan tutkimukseni tavoite on herättää lukijoissa kysymyksiä ja halua pohtia itse, mitä kunkin lukijan omissa kohtaamisissa lasten kanssa tapahtuu ja millaisia lapsen osallisuuden tiloja niissä mahdollistuu. Lapsen kohtaaminen, lapsen osallisuuden tilan muotoutumisen tunnistaminen ja opettajan oman toiminnan tietoinen reflektointi voivat avata käytännön varhaiskasvatukseen uusia ovia lapsen osallisuuden edistämiseksi. Tutkimus osoittaa autoetnografian, kerronnallisuuden ja tilan teorian olevan hedelmällisiä pienten lasten muotoutuvan osallisuuden tarkastelussa. Koska lapsen osallisuuden tila muotoutuu opettajan ja lapsen kohtaamisen lisäksi muissa varhaiskasvatuksen suhteissa, tulevaisuudessa tutkimuksissa on tarpeellista laajentaa näkökulmaa ja syventää ymmärrystä lapsen osallisuuden tilasta vertaissuhteissa sekä kulttuurisissa ja materiaalisissa suhteissa muotoutuvana ilmiönä.

Kiitokset

Tutkimustani on tukenut Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) tutkimussäätiö.

Lähteet

- Adams, T., Ellis, C., & Jones, S. (2017). Autoethnography. Teoksessa J. Matthes, C. S. Davis & R. F. Potter (Toim.), *The international encyclopedia of communication research methods* (s. 1–11). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- Ahn, J. (2011). Review of children's identity construction via narratives. *Creative Education*, 2(5), 415–417. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.25060>
- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 279–289. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0137-4>

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

- Akyol, T. (2021). "In fact, we can all decide": An action research on the participation right of young children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 523–534. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.209>
- Bae, B. (2009). Children's right to participate—challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Christensen, P., M., & James, A. (Toim.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964576>
- Church, A., & Bateman, A. (2019). Children's right to participate: How can teachers extend child-initiated learning sequences? *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 265–281. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00250-7>
- Clement, J. (2019). Spatially democratic pedagogy: Children's design and co-creation of classroom space. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 373–387. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00253-4>
- Correia, N., Aguiar, C., & Amaro, F. (2021). Children's participation in early childhood education: A theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1463949120981789>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.031>
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273–290. <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>
- Engel, S. (2005). Narrative analysis of children's experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (Toim.), *Researching children's experience. Methods and approaches* (s. 199–216). Sage Publications.
- Emilson, A. (2016). Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas' philosophical perspective. Teoksessa M. Murphy (Toim.), *Habermas and social research* (s. 170–186). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315651347>
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

- Emilson, A., & Johansson, E. (2018). Values in Nordic early childhood education: Democracy and the child's perspective. Teoksessa M. Fleer & B. Oers (Toim.), *International handbook of early childhood education* (s. 929–954). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_48
- Fritz, L., & Binder, C. (2018). Participation as relational space: A critical approach to analysing participation in sustainability research. *Sustainability*, *10*(8), 2853. <https://doi.org/10.3390/su10082853>
- Gallagher, M. (2016). Sound as affect: Difference, power and spatiality. *Emotion, Space and Society*, *20*, 42–48. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.02.004>
- Gould, J. (2016). Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (Toim.), *Tutkija peilin edessä: Reflektiivisyys ja etnografinen tieto* (s. 9–37). Gaudeamus.
- Gunnarsdóttir, B., & Bateman, A. (2017). Toddler agency and conversation analysis. *Early Childhood Folio*, *21*(1), 33–38. <http://doi.org/10.18296/ecf.0030>
- Hayano, D. M. (1979). Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects. *Human Organization*, *38*(1), 99–104. <https://doi.org/10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v>
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, *20*(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>
- Holt, N. L. (2003). Representation, legitimation, and autoethnography: An autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods*, *2*(1), 18–28. <https://doi.org/10.1177/160940690300200102>
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating spaces for children's agency: 'I wonder...' formulations in teacher-child interactions. *International Journal of Early Childhood*, *48*(3), 259–276. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>
- Huber, J., & Clandinin, D. J. (2002). Ethical dilemmas in relational narrative inquiry with children. *Qualitative Inquiry*, *8*(6), 785–803. <https://doi.org/10.1177/1077800402238079>
- Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A. M., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, *48*(2), 209–224. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0164-2>
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, *4*(2), 159–179.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Acta Universitatis Ouluensis E 179.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- Kerry-Moran, K. J., & Aerila, J. A. (2019). Introduction: The strength of stories. Teoksessa K. J. Kerry-Moran & J. A. Aerila (Toim.), *Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, literacy, and learning* (s. 1–8). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_1

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. Teoksessa A. Clark, A. T. Kjørholt, A. T. & P. Moss (Toim.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 151–173). Policy Press.
- Lapadat, J. C. (2017). Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589–603. <https://doi.org/10.1177/1077800417704462>
- Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Yhdistyneet kansakunnat. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lieblich, A. (2014). About Amos: Reading with our heart. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 4(1), 114–124. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/21575>
- Løkken, G., & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy—introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303–315. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22036>
- Lund, R. (2007). At the interface of development studies and child research: Rethinking the participating child. *Children's Geographies: Global Childhoods: Why Children? Why Now?*, 5(1–2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/14733280601108247>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340–354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Löw, M. (2008). The constitution of space: The structuration of spaces through the simultaneity of effect and perception. *European Journal of Social Theory*, 11(1), 25–49. <https://doi.org/10.1177/1368431007085286>
- Löw, M. (2016). *The sociology of space: Materiality, social structures, and action*. Springer. <https://doi.org/10.1057/978-1-349-69568-3>
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405–420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- Muncey, T. (2010). *Creating autoethnographies*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446268339>
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317–333. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22037>
- Olwig, K. F. (2011). Children's sociality: The civilizing project in the Danish kindergarten. *Social Analysis*, 55(2), 121–141. <https://doi.org/10.3167/sa.2011.550207>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

- Pálmadóttir, H., Juutinen, J., & Viljamaa, E. (2018). "Sharing horizons" Methodological and ethical reflections on video observations. Teoksessa E. Johansson, A. Emilson & A. M. Puroila (Toim.), *Values education in early childhood settings* (s. 129–143). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_8
- Pierce, J., Martin, D. G., & Murphy, J. T. (2011). Relational place-making: The networked politics of place. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36(1), 54–70. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2010.00411.x>
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media, and representation in research* (2nd ed.). Sage.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Puroila, A. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa: Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Acta Universitatis Ouluensis E 51.
- Puroila, A. M. (2013). Young children on the stages: Small stories performed in day care centers. *Narrative Inquiry*, 23(2), 323–343. <https://doi.org/10.1075/ni.23.2.06pur>
- Puroila, A. M. (2019). Who am I? Shaping young children's identities through everyday narratives. Teoksessa K. J. Kerry-Moran & J. A. Aerila (Toim.), *Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, literacy, and learning* (s. 55–75). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_4
- Puroila, A. M., & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43.
- Puroila, A. M., & Estola, E. (2014). Not babies anymore: Young children's narrative identities in Finnish day care centers. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 187–203. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0096-z>
- Puroila, A. M., Estola, E., & Syrjäälä, L. (2012). Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 345–362. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726>
- Raittila, R. (2012). With children in their lived place: children's action as research data. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 270–279. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.718124>
- Ree, M., & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229–2240. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta* [Väitöskirja Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tampereensis 2015.
- Rutanen, N. (2012). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 44–56.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138.

Ylikörkkö.

Journal of Early Childhood Education Research 11(2) 2022, 72–98. <http://jecer.org/fi>

- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society, 18*(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry, 20*(1), 204–224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Taylor, M., Klein, E. J., & Abrams, L. (2014). Tensions of reimagining our roles as teacher educators in a third space: Revisiting a co/autoethnography through a faculty lens. *Studying Teacher Education, 10*(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549>
- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: “Where are we at in recognising children’s rights in early childhood, three decades on ...?”. *International Journal of Early Childhood, 51*(3), 251–257. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z>
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(3), 210–225. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210>
- Tullis, J. (2016). Self and others: Ethics in autoethnographic research. Teoksessa S. H. Jones, T. E. Adams & C. Ellis (Toim.), *Handbook of autoethnography* (s. 244–261). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315427812>
- Varhaiskasvatuslaki. (580/2015). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatuslaki. (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Acta Universitatis Ouluensis E 129.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J., & Puroila, A. M. (2017). Patjakasan kutsu-yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Educational Research, 6*(1), 2–21.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 467.
- Vuorisalo, M., Raittila, R., & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction - Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy, 9*(1), 45–64. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0003>
- Vuorisalo, M., Rutanen, N., & Raittila, R. (2015). *Constructing relational space in early childhood education*. *Early Years, 35*(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289>
- Wall, K., Cassidy, C., Robinson, C., Hall, E., Beaton, M., Kanyal, M., & Mitra, D. (2019). Look who’s talking: Factors for considering the facilitation of very young children’s voices. *Journal of Early Childhood Research, 17*(4), 263–278. <https://doi.org/10.1177/1476718X19875767>
- Weckström, E. (2021). *Kertoen rakennettu-toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology: 177.

- Weckström, E., Lastikka, A. L., Karlsson, L., & Pöllänen, S. (2021). Enhancing a culture of participation in early childhood education and care through narrative activities and project-based practices. *Journal of Early Childhood Education Research*, *10*(1), 6–32.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (2014). Examining the rhetoric: A comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *15*(3), 231–244. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.3.231>