

9

Sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus

Kitkat ja ketjureaktiot

Maiju Paananen & Anna Kristiina Kokko

Lasten arjen tutkimus edellyttää monenlaisista menetelmistä koostuvaa tutkimusotetta. Tällöin aineistoa kertyy runsaasti, mutta tutkimuksen etenemisen polut eivät ole ennalta tiedossa. Tässä luvussa kuvaamme, miten olemme navigoineet tällaisen tutkimuksen parissa. Lähtökohtana ovat kitkat – lasten arjen pienet hetket, joissa huomaamme jännitteitä. Kitkat kertovat tutkijoille, mitkä ovat asioita, joista on syytä tuottaa uutta aineistoa, ja joiden moneen suuntaan avautuvia ketjureaktioita on tarkoituksenmukaista tarkastella tarkemmin, jotta voimme tunnistaa laajempia eriarvoisuutta tuottavia mekanismeja lasten arjessa.

Johdanto

“Miksi minä en saa mennä ulos?”

Neljävuotiaan Oliverin päiväkodissa esittämä kysymys, johon palaamme vielä myöhemmin tässä luvussa, on olennainen sekä koulutussosiologian että lapsuuden sosiologian näkökulmasta. Näissä molemmissa kiinnostuksen kohteena on hallinnan ja yhteiskunnassa elävien ihmisten välinen suhde sekä lasten mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin asioihin heidän arkipäiväisissä ympäristöissään. Tässä luvussa tuomme yhteen näiden kahden tutkimuslinjan keskusteluja tarkastellaksemme, millaisten menetelmällisten ratkaisujen avulla voidaan tarkastella erityisesti

erityisesti suomalaiseseen feministisen ja kriittisen kouluetnografian vahvaan traditioon (Lappalainen ym., 2022). Koulujen arjen etnografisella tutkimisella tämä brittiläiseen feministiseen kouluetnografiaan nojaava tutkimuslinja on etsinyt tapoja tarkastella kriittisesti niin koulun kulttuuria, kuin sen sukupuolittuneita, luokkaisuuneita, nationalistisia ja ableistisia käytäntöjä. Alan uranuurtajat kuten Gordon, Lahelma, Lappalainen ja Tolonen tuovat esiin, kuinka koulun pedagogiset käytännöt ja vertaiskulttuuri ylläpitävät stereotyyppisiä sukupuolirooleja (esim. Gordon ym., 2001) ja kuinka luokka-asemalla on keskeinen rooli nuorten koulutusvalinnoissa (Tolonen, 2005). Lappalainen (2006) on laajentanut feminististä kouluetnografiaa myös varhaiskasvatuksen kentälle tuoden esiin päiväkotien nationalistisia käytäntöjä (myös Millei & Imre, 2021).

Edellisten lisäksi feministinen ja kriittinen kouluetnografia on käsitellyt poliittisten linjausten seurauksia kasvatusinstituutioiden ja siellä toimivien ihmisten arkeen, joskin tämän käsittelynäkökulman eksplisiittisyys vaihtelee. Poliittikkalinjausten seurauksia kasvatusinstituutioiden arjessa käsittelevät joitain esimerkkejä mainitaksemme esimerkiksi Helakorpi (2020), joka on tutkinut romanivähemmistöjen positioita peruskoulussa, Kauppila (2022), jonka tutkimus tuo esiin vammaisten henkilöiden asemaa ja hallintaa ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, Souto (2011), Riitaoja (2013) ja Kurki (2019), joiden tutkimukset käsittelevät koulujen rasisisiksi käytännöiksi muuntuvia linjauksia sekä Mietola (2014) Hakala ja kollegat (2013) ja Niemi (2015), joiden tutkimukset valottavat erityisen tuen linjauksia perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Näissä tutkimuksissa kasvatusinstituutioiden arkea lähestytään esimerkiksi tarkastelemalla, millaisia diskursseja kyseessä olevien vähemmistöjen koulutukseen kiinnittyy asiaa koskevissa poliittikkalinjauksissa, ja miten nämä diskurssit muuntuvat arkisiksi hallinnan käytännöiksi.

Tutkimusote vaihtelee yhden kontekstin tutkimisesta monipaikkaiseen etnografiaan, kuten alueellista eriytymistä ja segregaatiota koskevaan kouluetnografiaan (esim. Oittinen ym., 2024; Peltola, 2020), jossa poliittisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi eri konteksteja läpileikkaavan havainnoinnin keinoin (mm. Juvonen ym., 2023). Tyypillistä tälle tutkimuslinjalle on, että tutkijat pyrkivät ”seuraamaan” tiettyä politiikkaa ja sen sulautumista osaksi kasvatusinstituutioiden arkea etnografisin menetelmin. Vaikka yksityiskohtaiset kuvaukset etnografisen metodologian toteuttamisesta vaihtelevat tutkimusten välillä, yhteistä niille on, että ne hyödyntävät jäljittämässä politiikkadokumentteja, erilaisia haastatteluita ja kentän tai haastattelutavien havainnointia.

Niin ikään lapsuudentutkimuksen ja siihen kuuluvalla lapsuuden sosiologian kentällä on pitkät perinteet koulutuksen instituutioissa tuotetun eriarvoisuuden tutkimuksessa. Lapsuuden sosiologialla viitataan tyypillisesti tutkimusalaan, joka keskittyy tarkastelemaan lapsuutta omana sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönään (Alanen, 2014). Lapsuuden sosiologian yksi keskeisistä tutkimuslinjoista, jota on toisinaan kutsuttu uudeksi lapsuuden sosiologiaksi ja jota tässä kutsumme lapsuuden mikrososiologiaksi, korostaa lasten aktiivista roolia yhteiskunnassa ja pyrkii ymmärtämään maailmaa myös lasten itsensä kuvaamana.

Lapsuuden mikrososiologialla on keskeisiä juuria ja pontimia suomalaisessa lapsuudentutkimuksessa, jonka keskeinen pioneeri on Alanen (2014). Suomessa tehdystä lapsuudentutkimuksesta eriarvoisuutta ja politiikkaa lasten arkipäivässä on tarkasteltu hallinnassa tapahtuneiden muutosten ja koululaisten iltapäivätoiminnan välillä (Strandell, 2013), koulutuspoliittisten ja muiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksien kautta (Alasuutari ym., 2014; Siippainen, 2018; Vuorisalo, 2013), sekä tarkastelemalla lasten mahdollisuuksia vaikuttaa elinympäristöönsä (esim. Kiili ym., 2024; Moilanen, ym., 2023). Koulutussosiologian arjen tutkimisen tapaan myös lapsuuden sosiologinen tutkimus on lasten arjen tutkimuksissaan nojautunut lähtökohtaisesti etnografiseen, havainnointi-, haastattelu- ja videoaineistoja hyödyntävään metodologiaan.

Lisäksi lapsuuden mikrososiologian perinteestä ammentava tutkimus on tarkastellut politiikkalinjausten ja arjen yhteistä maaperää pureutumalla esimerkiksi kasvatusinstituutioissa toimivien toimijoiden eli lasten ja aikuisten poliittiseen aktiivisuuteen (mm. Kallio & Häkli, 2011). Lasten poliittisella aktiivisuudella on viitattu aktiviteetteihin, jotka tavalla tai toisella liittyvät lasten elämään kuuluviin linjauksiin, kuten koulun järjestyssääntöjen tai ruokalistan luonnosteluun. Lisäksi lasten poliittinen aktiivisuus voidaan nähdä formaaleja osallistumisen tapoja laajempaan; lasten poliittisten vapauksien laajentamisena, joka auttaisi lapsia ja nuoria toimimaan heidän omista lähtökohdistaan (Kallio, 2006; Millei & Imre, 2015). Päästäkseen kiinni lasten itsensä tuottamaan ”poliittiseen” tutkijat ovat hyödyntäneet laajasti erilaisten haastatteluiden, havainnoinnin ja osallistavien tai visuaalisten aineistojen tuottamisen tapoja ja yhdistelmiä (esim. Millei & Lappalainen, 2023; Elwood & Mitchell, 2012).

Voidaan siten todeta, että molemmat tutkimuslinjat, kriittinen koulutussosiologia ja lapsuuden mikrososiologia työskentelevät saman ongelmakentän äärellä: miten voimme tuoda samaan analyttiseen tarkasteluun yksilöiden arkisen elämän ja kokemusmaailman sekä abstraktin institutionaalisen järjestyksen ja historialliset yhteiskunnalliset kehityskulut. Tästä syystä on jokseenkin yllättävää, että nämä kaksi tutkimusperinnettä ovat kulkeneet varsin erillisinä ja niiden välisiä viittaus-suhteita on melko vähän¹. Näiden kahden tutkimusperinteen risteyskohdista inspiroituneena olemme tarkastelleet arkipäiväisissä tilanteissa ilmeneviä eriarvoisuuksia koulutuksen eri toimijatasot yhdistävien sommittumien tuottamina (mm. Kokko, 2025; Kokko ym., 2023; Paananen & Grieshaber, 2023; Paananen & Grieshaber, 2025). Seuraavaksi kuvaamme, millaisiin menetelmällisiin ratkaisuihin se on meitä tutkimuksessamme ohjannut.

¹ Poikkeuksena mainittakoon erityisesti Kallion (2006), Lappalaisen (2006; Lappalainen ym., 2022) ja Raution (esim. Rautio & Stenvall, 2018) tutkimukset, jotka näyttävät ammentavan ainakin jossain määrin molemmista perinteistä ja Hannuksen (2018) tutkimus, jossa koulun arkea ja poliittisia hierarkioita lähestytään taidetta hyödyntävien menetelmien kautta. Alanen (2014) toteaaakin, että lapsuuden sosiologia hyötyisi lämpyrkimyksistä formaalien politiikkalinjausten ja lasten arkipäiväisen elämän välisen suhteen ymmärtämisessä.

Deleuzen ja Guattarin työ sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen käsitteellisenä apuvälineenä

Sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen ei nähdäksemme ole tarpeen noudattaa ontologista tai epistemologista purismia siinä mielessä, että vain yksi lähestymistapa tuottaisi jollain tapaa parhaan tai puhtaimman lopputuloksen. Lähtökohtamme on, että kaikki lähestymistavat rajaavat joitain asioita näkyville ja toisia taas jää tällöin näkymättömiin. Perusasenteemme tutkimukseen onkin transparadigmaattinen. Tässä luvussa kuvattujen tutkimusten tutkimuksellisissa valinnoissa hyödynnämme Deleuzen ja Guattarin työtä, sillä olemme kokeneet sen hyödylliseksi formaalien politiikkalinjausten ja lasten arkipäivän välisen suhteen ymmärtämisessä. Yleisesti Deleuzen ja Guattarin (1987, 1988) käsitteellinen työ ohjaa tutkijan katseen arkipäiväisiin tapahtumiin: politiikka ei rajoitu perinteisiin valtakeskittyihin, kuten hallituksiin tai puolueisiin, vaan se on läsnä jokapäiväisen elämän ja arjen tapahtumissa, suhteissa ja käytännöissä. Näkökulma on näin ollen prosessuaalinen ja verkostomainen painottaen sitä, miten politiikka ilmenee kaikissa yhteiskunnan ja yksilön olemassaolon tasoissa. Deleuzen ja Guattarin työn inspiroimana lähestymme keskeisiksi tunnistettuja tapahtumia monenlaisten toimijoiden risteäviä aloitteita huomioivien *sommittumien*² tuottamina.

Sommittumalla tarkoitetaan erilaisten elementtien muuntuvia yhteenliittymiä, joilla on tuottava voima. Kuten sommittuman käsite jo itsessään paljastaa, yksi keskeinen Deleuzen ja Guattarin hyödyntämä työväline ovat käsitteet, jotka muistuttavat metaforia³. He käyttivät käsitteitä laajasti pyrkiessään maailman käsitteelliseen uudelleenjäsentämiseen ja tarjoavat näin mahdollisuuden nähdä ”arkinen” uusin tavoin. Tunnetuimpia Deleuzen ja Guattarin (1987) hyödyntämiä käsitteitä lienevät rihmasto (*rhizome*), joka pyrkii jäsentämään maailmaa ja toimintaa epähierakkisena ja monikeskeisenä, mutta verkottuneena, ja sommittuma (*assemblage*) sekä koneellisuus (*machinic*), jotka kuvaavat, miten erilaiset inhimilliset ja ei-inhimilliset toimijat muodostavat paitsi dynaamisia suhteita, myös tuottavaa voimaa (ks. myös Buchanan, 2015; Thompson ym., 2022).

Tutkimuslinjassa, jota nimitämme sosiologiseksi lapsipolitiikan tutkimukseksi, poliittisuutta voidaan lähestyä lasten ja kasvatusinstituutioissa toimivien aikuisten kanssa yhdessä. Näin voimme pyrkiä ikään kuin halkaisemaan fyysikasta tutun fissioreaktion tapaan koulutuksen mikrorakenteita haastattelumenetelmien, osallistuvan havainnoinnin tai visuaalisten menetelmien keinoin. Kuten fissiossa, jossa atomeja halkaistaan ja sen seurauksena vapautuu energiaa, tämä johtaa ketjureaktioon – uusien, laajenevien tilanteen sosiopoliittista kontekstia koskevien aineistojen

² Sommittumia on kutsuttu suomalaisessa kirjallisuudessa myös sommitelmiksi ja kehkeymiksi. Sommittuma-käännös ranskankielisestä käsitteestä *agencement* on peräisin Kortekallion kääntämästä Braidottin (2024) Tieto Ihmisen jälkeen -teoksesta. Sommittuma viehättää meitä siksi, että se tavoittaa tietyn sattumanvaraisuuden paremmin kuin käännös sommitelma, joka indikoi sommittelijan olemassaoloa.

³ Deleuze itse painottaa, että kyseessä ei kuitenkaan ole metafora, koska metafora käsitteenä olettaa kirjaimellisen ja kuvainnollisen välisen eron (Deleuze & Parnet, 1987).

tuottamiseen. Tällöin tutkijan keskeisenä tehtävänä on jäljittää sommittumia eli niitä erilaisten elementtien yhteenliittymiä, jotka auttavat ymmärtämään arkisia, lapsille tai kasvatuksen ammattilaisille itselleen merkityksellisiä tapahtumia – kuten sitä, miksi Oliver ei voinut mennä ulos.

Deleuzin ja Guattarin (1977, 1987) työn innoittamana olemme pitäneet tutkimuksellisen tarkastelun lähtökohtana ”tuotosta”, ”tuotantoa” ja ”tuottamista” (*production*). Lapsuuden mikrososiologian perinteestä ammentaen käännämme katseen erityisesti niihin tuotoksiin ja tapahtumiin, joita lapsi tavalla tai toisella nimeää itselleen merkityksellisiksi. Näin ollen tutkijan katse kiinnittyy lasten tekemiin aloitteisiin. Aloitteilla viittaamme konkreettisiin tekoihin, jotka voivat olla suoria tai epäsuoria, verbaalisia tai non-verbaalisia (ks. Delamont, 2012; DeVault & McCoy, 2002). Erityisen hedelmällisenä lähtökohtana olemme pitäneet kitkoja tai jännitteitä, joita syntyy lasten toimiessa arkisessa ympäristössään lasten toiminnan ja institutionaalisten reunaehtojen välillä. Sekä kitka että jännite ovat liikkeeseen liittyviä käsitteitä. Koska lähestymme politiikkaa liikkeenä, nämä käsitteet kuvaavat oivallisesti tilanteita, jossa toimii kaksi tai useampia eri suuntiin pyrkivää liikevoimaa. Jännitteessä liikevoima on kahteen vastakkaiseen suuntaan ja kitka vastustaa kahden pinnan välillä ilmenevää liikettä tai liikkeen alkamista. Olemme käyttäneet näitä molempia termejä, jännitettä ja kitkaa siihen, että voimme tunnistaa tilanteita, joissa tilanteen poliittisuus tulee näkyväksi (Paananen, 2020; Kokko ym., 2024). Selvyiden vuoksi tässä luvussa käytämme termiä kitka. Kitka jo liikevastusta kuvaavana terminä indikoi, että tutkijan on tarpeen hidastaa tai pysähtyä jonkin tilanteessa vaikuttavan kiinnostavan asian äärelle (Paananen & Grieshaber, 2025).

Tarkastelun lähtökohtana kitkaan keskittyminen antaa tilaa monenlaisten kerrostumien paljastumiselle – myös niille, joita emme osanneet odottaa ennakkoon. Kun sitten etenemme tarkastelussa arkisesta tapahtumasta ja siinä tunnistetusta kitkasta niitä tuottaviin sommittumiin, siirrymme tarkastelemaan, millaiset eri tasoilla kuten koulutuspolitiikassa ja lasten arjessa operoivat sosiaaliset ja materialisoituneet komponenttien kohtaamiset tuottavat kyseessä olevan kitkan. Se, mihin suuntiin sommittumaa koskeva aineisto ketjureaktiomaisesti laajenee, ei ole täysin ennakoitavissa. Tämän vuoksi myös tutkijan on asetuttava osaksi verkostoa, alttiina avauksille ja suunnille, joihin sommittumat laajenevat. Seuraavassa alaluvussa kuvaamme tarkemmin kahta keskeistä tutkimuksemme vaihetta: kitkan tunnistamista ja sen sommittuman jäljittämistä, joka tuottaa kitkan.

Miltä sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus voi näyttää käytännössä?

Kitka sosiologisessa lapsipolitiikan tutkimuksessa

Oliver syö aamiaista 12 muun lapsen ja opettajan kanssa. Hän kysyy jotakin opettajalta. Opettaja ei vastaa. Oliver yrittää uudelleen saamatta vastausta. Oliver ja ryhmän toinen lapsi ryhtyvät ilmeilemään toisilleen. He kikkattelevat ja heiluvat villisti puolelta toiselle. Oliverin aamupalasämpylä tipahtaa lattialle. Nyt opettaja huomaa Oliverin: ”Sinun aamupala-aikasi taitaakin olla loppu. On aika lähteä vessaan, pukemaan ja pihalle.” Osa lapsista noudattaa opettajan ohjetta. Oliverin opettaja ohjaa lukunurkkaan lukemaan, sillä ohje ei ole Oliveria varten. Oliverin varhaiskasvatussuunnitelmassa on sovittu, että aikuinen auttaa Oliveria siirtymätilanteissa. Tänäpäin Oliver saa mennä pukemaan, kun toisen ryhmän lastenhoitaja Hanna ehdii auttamaan. Hän saapuu, kun Oliver on lukemassa. Oliver ei halua vielä pukea, sillä kirja on kesken. Hannalla on kuitenkin kiire takaisin omaan ryhmäänsä, joten kirjan lukeminen saa jäädä.

Ulkona 5-vuotias Simo työntää pieniä kottikärryjä. Oliver yrittää kiivetä kottikärryjen kyytiin. ”Ei Simo jaksa työntää sinua. Liian painava lasti”, sanoo paikalle tuleva lastenhoitaja. Oliver poistuu tilanteesta. Hän vaeltaa pihalla ja katselee muiden leikkiä. Oliver ryhtyy keräämään kiviä käsiinsä. Hän horjahtaa ja pyörähtää sen seurauksena ympäri. Ensimmäinen Oliver näyttää hämmästyneeltä, mutta alkaa sitten pyöriä lisää. Oliver näyttää nauttivan pyörimisestä ja siitä aiheutuvasta huimauksesta – hän näyttää iloiselta. Hän levittää kätensä sivuilleen ja lopulta venyttää sormensakin suoriksi. Tällöin hänen käsissään edelleen olevat kivet lentävät pitkin pihaa. ”Oliver, EI SAA HEITTÄÄ HIEKKAA!” huudahtaa lastenhoitaja kulmat kurtussa. Hän näyttää vihaiselta. Oliverin silmät laajenevat ja keho jännittyy. Hän näyttää pelästyneeltä.

Katkelma kuvaa 4-vuotiaan Oliverin aamupäivän tapahtumia päiväkodissa, jossa Paananen teki etnografista tutkimusta vuonna 2014. Tämän aamupäivän osalta havaintomuistiinpanoissa ei ollut yhtään esimerkkiä positiivisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta Oliverin ja aikuisen välillä. Tämä ei ollut aineistossa poikkeuksellista. Vastaavanlaisen tilanteiden toistuminen saman lapsen osalta voidaan tulkita sosiaalisesti ulossulkemiseksi (ks. Ridge, 2002). Sosiaalinen kuuluminen oman arkipäivänsä keskeisiin ryhmiin on ihmiselle perustavanlaatuinen tarve (May, 2013). Havaintomuistiinpanojen perusteella henkilökunta oli työlleen olennaisten toimien parissa. He tekivät järjestelyjä sairastuneen työkaverin paikkaamiseksi, kävivät keskusteluita lasten kanssa, varmistivat pihalla lasten turvallisuutta tai hakivat materi-

aaleja ja välineitä tukeakseen lasten leikkiä. He neuvottelivat keskenään siitä, miten parhaiten vastaisivat lasten tarpeisiin. Vuorovaikutus lasten kanssa oli yleisesti ottaen sensitiivistä.

Sosiologisessa lapsipolitiikan tutkimuksessa kyseinen katkelma valikoituisi tarkempaan tarkasteluun, koska se näyttää sisältävän kitkaa lapsen toiminnan ja institutionaalisen ympäristön välillä. Olemme tunnistanee kitkaa monin eri keinoin. Kyseisen tapauksen osalta voidaan tunnistaa kumuloituva kitka. Kitka tulee esiin myös Oliverin usein esittämässä kysymyksessä ”Miksi minä en saa mennä ulos?” niinä hetkinä, kun muut ovat pukemassa, mutta Oliverin tulee vielä odottaa, Oliverin protestoinnissa, kun lukuhetki keskeytyy, torjunnassa Oliverin pyrkiessä kottikärryleikkiin ja lastenhoitajan äänekkäässä hiekan heittämiseen liittyvässä palautteessa. Kitka voi näkyä vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamisena esimerkiksi avoimella kysymyksellä, käytännön haastamisella, kieltäytymisellä tai tyytymättömyyden ilmauksella. Niin ikään aloitteen torjutuksi tuleminen tai kielteisen palautteen saaminen toimintaan voidaan tulkita kitkaksi, jota voi olla hedelmällistä tarkastella tarkemmin.

Lasten aloitteiden tarkastelemisen lisäksi tutkijan oma keho ja affektit ovat myös hyödyllisiä välineitä jännitteiden ja kitkojen tunnistamisessa. Koska olemme sosiaalisia toimijoita, tutkijan omat kiusaantuneisuuden tuntemukset, säikähtäminen tai vihaisuuden, surun ja myötätunnon kokemukset etnografista aineistoa tuottaessa voivat indikoida tilanteen sosiaalisia jännitteitä ja viestiä siitä, että on syytä pysähtyä asian äärelle (ks. myös Lappalainen, 2006). Lisäksi arjen systematiikan havaitsemiseksi aineistojen tarkastelu havainnointijaksojen jälkeen voi tuoda näkyviin systematiikkaa, jota arjessa on hankalaa tunnistaa.

Vaikka osa näistä ilmaisuista oli havaittavissa etnografisen havainnoinnin keinoin, tekivät lasten itsensä esiintuomathetket usein myös näkyväksi kitkoja, joita ei ollut helppoa tunnistaa havainnoinnin avulla. Tämän vuoksi tutkimuksissamme olemme pyrkineet tunnistamaan kitkaa havainnoinnin lisäksi lapsuuden mikrososiologian tutkimushaaraan nojaten yhdessä lasten kanssa esimerkiksi visuaalisten tai muiden esimerkiksi taiteeseen perustuvien menetelmien avulla. Visuaaliset menetelmät viittaavat tässä yhteydessä monesti haastatteluihin, joiden tukena käytetään jonkinlaista lasten itse tuottamaa visuaalista tuotosta (mm. Mannay, 2015; Pink, 2012). Visuaaliset tuotokset voivat olla esimerkiksi lasten itsensä ottamia valokuvia (Hilppö ym., 2017) tai kollektiivisia yhteisöteoksia (Sivenius & Friman, 2016). Tutkimuksessamme visuaaliset tuotokset ovat vaihdelleet valokuvista piirustuksiin ja videoituihin draamaesityksiin. Tarkoituksenamme on ollut yhdistää visuaalisia menetelmiä etnografiseen metodologiaan hyödyntäen visuaalisia aineistoja yhtenä osana tutkimusta. Tässä valintamme muistuttavat mosaiikkilähestymistapaa (Clark & Moss, 2011), joka on suunniteltu tuottamaan huomioon lasten tavan ilmaista itseään eri tavoin, esimerkiksi visuaalisesti, kielellisesti ja liikkeen keinoin, mutta joka ei samalla pysähdy lasten tuottamaan materiaaliin vaan pyrkii erilaisin tavoin tarkastelemaan niitä osana laajempaa ympäristöä.

Koska visuaaliset aineistontuottamisen tavat voivat mahdollisuuksien lisäksi tuottaa osallistumisen esteitä, visuaalisten aineistojen käyttö vaatii neuvottelua tutkimukseen osallistuvien kanssa (ks. esim. Mannay, 2015). Yksi kuvaava esimerkki visuaalisten aineistojen käytöstä löytyy Kokon väitöskirjaa varten tuotetusta etnografisesta aineistosta. Yhdessä lasten kanssa käydyn neuvottelun jälkeen ohjeistus oli seuraavanlainen: ”Tee omaavalintainen tuotos (esim. valokuva, piirustus, draamaesitys, sarjakuva) a) hetkistä, jolloin koulussa toimiminen oli joko helppoa tai vaikeaa b) sinulle jollakin tavalla tärkeästä hetkestä. Kun olet valmis, valitse tuotoksista sinulle kaikista tärkeimmät (1–7 tuotosta). Jos haluat kertoa tuotoksista, tule kertomaan siitä tutkijalle. Voit kertoa tuotoksistasi tänään tai seuraavan kolmen viikon aikana. Jos et halua kertoa tuotoksista, tallenna ne silti Google-Classroomiin.”

Lotaksi kutsumamme lapsi piirsi tällä ohjeistuksella tutkimukseen osallistuesaan piirustuksen ”hankalasta aamusta”.

Annan kysyessä, mistä kuva kertoi, Lotta kertoi kuvan nimen olevan ”huono aamu”. Kertoessaan hän osoitti luokan seinälle piirtämäänsä kelloa. Kellon viisarit osoittivat yhdeksää, joka oli tässä koulussa jokaisen oppilaan koulun alkamisaika. Piirustuksessa olevat lapset näyttivät istuvan omilla paikoillaan, samanlaisessa muodostelmassa kuin heidän kotiluokassaan oli tapana. Keskustellessamme piirustuksesta Lotta kertoi ystävistään luokahuoneessa. Piirustuksesta oli nähtävissä myös, että ulkona paistoi aurinko. Lotta kertoi pitäneensä siitä, miten kouluun pyöräillessä ei ollut tarvinnut käyttää takkia. Kuvassa yhden lapsen suu oli piirretty alaspäin kaartuvaksi ja hänen ympärilleen oli piirretty pieniä punaisia rasteja. Kyseinen lapsi edusti Lotan mukaan häntä itseään. Annan kysyessä väärinpäin olevasta suusta, Lotta kertoi niiden viittaavan ”huonotuulisuuteen”, joka toistui hänen mukaansa jokainen aamu. Punaisten raksien Lotta kertoi kuvaavan negatiivisia Wilma-merkintöjä, joita hän olisi mielestään ansainnut aamuisin.

Lasten itsensä esiintuomat tilanteet, joissa kitkoja oli mahdollisuus tunnistaa, näyttäytyivät useintyytymättömyyden ilmaisuina, kuten Lotan esimerkissä yllä. Lotan piirustuksessaan kuvaamassa tilanteessa kitka tekee näkyväksi lapsen ”huonon aamun” kytkeytymisen koulussa käytössä olevan digitaalisen Wilma-järjestelmän palautteisiin. Toisin sanoen lapsen ja kouluympäristön välille näyttää muodostuvan kitkaa, joka ohjaa tutkijaa tilanteen tarkempaan tarkasteluun. Vaikka huonotuulisuus Lotan piirustuksessa ja kertomuksessa näyttää ilmeiseltä, Kokko ei ollut kiinnittänyt etnografisen kenttätönnä aikana huomiota Lotan esiin tuomaan tyytymättömyyteen ja siihen liittyvään kitkaan. Itseasiassa Lotan huonoa tuulta olisi ollut vaikea tunnistaa ulkoapäin laisinkaan, sillä Lotta osallistui toimintaan aktiivisesti ja näytti usein iloiselta. Listaamme taulukossa 1 niitä tapoja, jotka ovat olleet meille hyödyllisiä kitkojen ja jännitteiden tunnistamisessa (taulukko 1).

Taulukko 1. Kitka sosiologisessa lapsipolitiikan tutkimuksessa.

Kitkan tunnistamisen tapa	Empiirinen havainto (esimerkkejä)
Verbaalinen ilmaus	Ilmaukset en halua, en pidä tai ehdotus toisesta toiminnan tavasta
Non-verbaalinen ilmaus	Itku, säikähtyneisyys, vetäytyminen, toivotusta tai vaaditusta tekemisestä pidättäytyminen, tyytymätön tai vihainen ilme, käyttäytymisnormeista poikkeava toiminta
Tutkija tuntevana subjektina	Kiusaantuneisuus, suuttumus, myötähäpeä, myötätunto

Sommittumien tunnistaminen ketjureaktiomaisten aineiston laajentamisen avulla
 Sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus ei pysähdy sen välittömän tilanteen tarkasteluun, jossa kitkaa tunnistetaan. Se etenee tarkastelemaan kitkaa tuottavien elementtien kokonaisuutta eli sommittumaa: millaiset sosiomateriaaliset komponentit eri tasoilla, kuten koulutuspolitiikassa ja lasten arjessa, tuottavat kyseessä olevan kitkan ja miten ne laajentuessaan avaavat toisinnäkemisen mahdollisuuksia? Sosiomateriaalisella tarkoitamme tapahtumaa, jossa sosiaalinen (lasten ja aikuisten vuorovaikutus, instituutioissa muodostuvat sosiaaliset käytänteet) ja materiaallinen (tilat, tarvikkeet ja laajemmista politiikoista materialisoituneet toimintaa ohjaavat dokumentit ja asiakirjat) kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa (Deleuze & Guattari, 1987; ks. myös Kokko ym., 2023; Paananen & Grieshaber, 2023).

Esimerkiksi päiväkodin tai koulun taloudelliseen päätöksentekoon liittyviä periaatteita ja linjauksia ei sosiomateriaalisessa lähestymistavassa nähdä arjesta erillisinä. Pikemmin niiden nähdään kietoutuvan keskeisesti siihen, minkälaiseksi sosiaalinen toiminta näissä instituutioissa käytännössä muodostuu. Tältä osin sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus tulee lähelle monia jo pitkään käytössä olleita tutkimustraditioita, kuten institutionaalista etnografiaa (mm. Smith, 2005; Lund & Nielsen, 2022), joka tarkastelee, miten arjen kokemukset kytkeytyvät suurempiin institutionaalsiin rakenteisiin ja järjestelmiin ja relationaalista etnografiaa, jossa huomion kohteena on se, miten asioiden, kuten ihmisten, paikkojen ja sosiaalisten rakenteiden väliset suhteet muodostuvat ja miten nämä suhteet tuottavat erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä (Desmond, 2014).

Sommittuman tunnistamisessa on tyypillisesti olennaista se, että tutkijalla on hyvä ymmärrys siitä institutionaalisesta ympäristöstä, jossa tutkimus tapahtuu. Lisäksi fissionomaisesti laajeneva tilanteen tarkastelu voi edellyttää tutkijalta etnografialle tyypillistä pitkää havainnointia ja laajemman sosiomateriaalisen eli sosiopoliittisen ja institutionaalisen ympäristön tuntemuksen kartuttamista esimerkiksi tutustumalla kyseessä olevaa kontekstia säänteleviin paikallisiin ja kansallisiin dokumentteihin, osallistumista kontekstille olennaisiin kokouksiin, joissa joko päätetään toimintatavoista tai linjauksista tai informoidaan niiden käyttöönotosta. Tämä auttaa tutkijaa sommittumien tunnistamisen ja sen ketjureaktiomaisten laajentumisen vaiheessa.

Palaamme Oliverin ja Lotan tapauksiin konkretisoidaksemme tutkimustemme tähän liittyvää vaihetta – fissioreaktion tapaan laajenevaa näkökulmaa yli sen, mitä tilanteen välittömästä ympäristöstä voisimme havaita. Laajemmat etnografi-

set muistiinpanot tutkimuksessa näyttävät, että osa lapsista kiinnittyi selvästi erilaisiin toimintoihin innokkaasti, heillä oli hyviä leikkikavereita ja heillä oli hyvä olla varhaiskasvatuksessa. Henkilökunta oli kuitenkin itse osin tyytymätön varhaiskasvatustoiminnan tasoon ja havainnointijakson aikana päiväkodissa oli henkilöstön sairauspoissaoloja viikoittain. Henkilökunta oli ilmaissut tyytymättömyytensä päiväkodin johtajalle. Johtaja kehotti henkilökuntaa madaltamaan standardejaan, vaikka yksittäisen lapsen, kuten Oliverin, näkökulmasta varhaiskasvatussuunnitelman asettamien standardien täyttyminen jäi melko kauas.

Havainnoinnin lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin dokumentteja, kuten ohjeistuksia ja linjauksia, sekä dokumenttiavusteisia päiväkodin ja koulun henkilöstön ja johtajien haastatteluja, jotta voitiin tarkemmin ymmärtää, miksi päiväkodin arkipäivä rakentui juuri tietyllä tavalla. Haastatteluja tehtiin niissä kouluissa ja päiväkodissa, jossa etnografista aineistoa kerättiin. Tämän lisäksi haastateltiin muiden kyseisen kunnan päiväkodeissa työskenteleviä opettajia, jotta ymmärrettiin laajemmin, millaiset asiat olivat kunnassa laajemmin jaettuja käytäntöjä. Kouluissa tehdyissä tutkimuksissa ryhmähaastatteluiden tukena hyödynnettiin niin sanotusti löydettyjä materiaaleja (tutkijan havaitsemat keskeiset materialisoituneet komponentit koulussa tai joita opettajat toistuvasti toivat esille arkisissa keskusteluissa tai toiminnoissa) (ks. myös Crilly ym., 2006).

Päiväkodissa tehdyssä tutkimuksessa henkilöstön haastatteluissa hyödynnettiin ryhmän kalenteria ja päiväjärjestystä sekä henkilön itsensä laatimia päiväkirjakirjauksia (tutkittaville annettu ohjeistus liitteessä 1). Päiväkirjakuvauksia on käytetty tutkimuksissa erilaisiin tarkoituksiin, kuten oppimisen tai affektien tutkimukseen (ks. Arndt & Rose, 2023), mutta arkisen politiikan tutkimuksessa päiväkirjojen hyödyntäminen on ollut vähäisempää poliittisten päätöksentekijöiden päiväkirjojen jälkikäteistä tutkimusta (Lejeune, 2009) lukuun ottamatta. Päiväkirjakuvauksia varten nimettiin viikonpäivä kullekin osallistujalle, jotta aineistossa ei painottuisi jokin tietty päivä, esimerkiksi perjantai, jolloin lapsilla on keskimääräistä enemmän vapaapäiviä.

Nämä moninaiset dokumentit johtivat tutkimuksissamme haastatteluihin. Esimerkiksi päiväkodissa tehdyissä tutkimuksissa jokainen päiväkirjakuvauksen laatinut ammattilainen osallistui haastatteluun (Paananen, 2017). Päiväkirjan kirjoittamisen ajan pitäminen lyhyenä (yhden työpäivän mittaisena) ja sen yhdistäminen haastatteluun auttoi nähdäksemme aiemmassa menetelmäkirjallisuudessa tunnistettuun haasteeseen: pitkällinen päiväkirjan pitäminen edellyttää osallistujilta sellaista sitoutumisen tasoa, jota on vaikea ylläpitää kiireisessä tai kuormittavassa työtilanteessa (ks. Arndt & Rose, 2022).

Tutkimukseen osallistuvaa henkilöstöä pyydettiin ottamaan haastatteluun mukaan keskeisiä ohjeistuksia ja linjauksia, jotka liittyivät päivän kulkuun. Haastattelussa haastateltavaa pyydettiin kertomaan päiväkirjansa kirjauksista: mitä kyseessä olevana hetkenä tapahtui, ja missä määrin päivä ja sen aikaiset tapahtumat olivat tyypillisiä. Henkilöstöltä tiedusteltiin, miksi hän oli tehnyt merkitsemiään asioita, liittyikö näihin toimiin päiväkoti-, kunta- tai kansallisen tason ohjeistuksia tai lin-

jauksia, jotka olivat tilanteen ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä. Päiväkirja-avusteiset haastattelut tuottivat kuvauksia pedagogisesta toiminnasta ja suunnittelusta, mutta myös työaikajärjestelyistä ja erilaisiin työvuoroihin liittyvistä tehtävistä, ryhmien tai organisaatioiden omista vakiintuneista käytännöistä viiko- ja päivärytmin suhteen. Päivärytmiin ja viikkorytmiin liittyvät seikat rakentuivat tyypillisesti suhteessa päiväkodin tai koulun tiloihin, muihin ryhmiin ja muun henkilöstön työaikoihin. Esimerkiksi erilaiset tilat saattoivat olla käytössä useammalla ryhmällä, ja niiden käyttöä oli porrastettava. Ruokailuajankohtia määrittivät myös keittiöhenkilöstön työajat. Niin ikään talon kokouskäytännöt rytmittivät päiväkirjamerkintöjä. Vaikka oman ryhmän kesken ei välttämättä kokoustettu, jossa-kin päivän vaiheessa oltiin usein valvomassa toista lapsiryhmää joko ulkoilussa tai päiväuniaikaan, jotta toisen ryhmän aikuiset saattoivat kokousta joko keskenään tai ulkopuolisten tahojen kanssa.

Niin kouluissa (Kokko, 2025; Kokko ym., 2024b) kuin päiväkodeissa toteutetuissa (Paananen, 2017; Paananen & Grieshaber, 2025) tutkimuksissa haastatteluissa palattiin etnografisen havainnoinnin aikana löydettyihin materiaaleihin. Haastateltavilta kysyttiin, onko jokin tietty tutkimuksen aikana esiin tullut dokumentti heille tuttu tai heidän työnsä kannalta merkityksellinen. Heitä pyydettiin avaamaan tarkemmin tätä merkityksellisyyttä, tiedustelemalla, millaisia konkreettisia seurauksia kyseisellä dokumentilla tai linjauksella on heidän arjessaan. Haastateltavilta pyydettiin konkreettisia esimerkkejä näistä seurauksista. Laajentuessaan nämä keskustelut johtivat monesti kunnan linjauksiin kuten oppilasmäärään koulun sisällä, oppilaaksiottoalueiden määrittelemiseen, koulukyydityksen ja kerhotoiminnan järjestämisen periaatteisiin. Lisäksi kuvattiin erilaisten tietojärjestelmien käyttöä, sidosryhmäyhteistyötä kuten esimerkiksi palavereja erityisopettajan tai koulun opettajan kanssa joko yksittäisen lapsen asioissa tai laajempien yhteistyösuunnitelmien laatimiseksi. Dokumenttiperustaiset haastattelut johdattivat tyypillisesti uusien fissionomaisesti kasvavien sosiomateriaalisten aineistolaajentumien äärelle. Mikäli haastatteluissa mainittiin ohjeistus tai linjaus, johon jokin toimintatapa perustui ja ohjeistus oli mahdollista saada käyttöön, se sisällytettiin osaksi tutkimusaineistoa. Lisäksi keskustelut johtivat usein uusiin yhteydenottoihin: kenen kanssa vielä tulisi jutella, jotta olisi mahdollisuus saada kokonaisvaltaisempi kuva tilanteesta toimivista sosiomateriaalisista suhteista ja tilanteen kulusta.

Kuvaava esimerkki tämänkaltaisesta arkisen laajentumisesta on tilan käytön suunnitelma yksittäisen lapsiryhmän kohdalla. Vaikka keskustelu alkoi ryhmäkohtaisesta suunnitelmasta, yhdistyi se keskustelun edetessä useissa haastatteluissa kunnan oppilas- tai lapsimääriin liittyviin linjauksiin ja niiden keskeisyys haastatteluissa johti siihen, että myös kunnan viranhaltijaa haastateltiin (Paananen & Grieshaber, 2025). Haastattelussa kuvattiin määriin liittyvien linjausten taloudellisia perusteita ja historiaa. Näin voitiin konkreettisesti kuvata talouteen liittyvien ratkaisujen seurauksia lasten arkipäiväisessä elämässä.

Palaamme seuraavaksi Oliverin aamupäivään. Aamupäivän toimintaa ohjasivat monet varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmään liittyvät seikat ja osin se, mikä päi-

väkodissa kussakin tilanteessa nähtiin varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi. Ohjausjärjestelmän osalta kiinnostavimmat havainnot liittyivät datalla ohjaamiseen, johon liittyviä käytäntöjä olivat esimerkiksi tilastojen tuottaminen lasten läsnäolopäivistä, henkilöstön sairauspoissaoloista tai päiväkotien täyttöasteista, ja niiden perusteella tehtävät johtopäätökset. Datalla ohjaamiseen oli kytketty joitakin tulosohjaamisen piirteitä: jonkin ”palkkion” tai ”rangaistuksen” sitomista usein ennalta määrättyyn tulokseen. Kunnassa, jossa etnografinen aineisto tuotettiin, tilastoja seurattiin säännöllisesti ja joidenkin tilastojen suotuisasta kehityksestä palkittiin esimerkiksi pienellä rahallisella kertakorvauksella. Keskeinen osa näistä tilastoista liittyi kustannusten seurantaan, esimerkiksi päiväkotipäivän hintaan. Näiden mittareiden oli nimetty havainnointikunnassa indikoivan palvelun ”tuottavuutta”. Seuranta kohdistui käytännössä esimerkiksi siihen, kuinka monta päiväkotipäivää tuotettiin kunnan varhaiskasvatukseen osoittamalla budjetilla.

Tämä ohjaamisen tapa liittyi myös Oliverin aamupäivän kulkuun. Tuon päivän aikana ryhmän neljästä aikuisesta kaksi oli sairaslomalla. Ryhmään saatiin tilata yksi sijainen, kun lupaa oli ensin pyydetty päiväkodin johtajalta vallitsevan kunnan linjauksen mukaisesti. Kahta sijaista ei voitu tilata, koska päiväkodin toisista ryhmistä oli lapsia poissa. Mikäli sijainen olisi tilattu, päiväkodin tuottavuuden indikaattoreina pidetyt arvot olisivat laskeneet. Neuvottelu tulevan päivän kulusta vei varhaiskasvatuksen opettajan aikaa samalla, kun hän tarjoili aamupalaa 13 lapselle. Kun Oliver yritti liittyä toisen lapsen kottikärryleikkiin, lastenhoitaja valvoi pihaa yksin. Varhaiskasvatuksenopettaja oli ennalta sovitussa palaverissa keskustelemassa mahdollisista tukitoimista kunnan linjauksen mukaisesti yhdelle ryhmän lapsista varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja lapsen vanhemman kanssa, eikä sijainen ollut vielä saapunut. Myöhemmin ulkoilun aikana lastenhoitaja perehdytti päiväkodin perehdytyskäytännön mukaisesti sijaista tulevaan päivään. Tällaisina päivinä, jolloin toiminnassa tapahtui paljon äkillisiä muutoksia, erityisesti ne lapset, joiden lakisääteiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan oli kirjattu tarvetta aikuisen läsnäololle erilaisissa tilanteissa, kuten leikkiin pääsemisessä tai siirtymätilanteissa, jäivät heikommalle tuelle. Yksittäiset päivät, jolloin toimintaa järjestellään uudelleen eivät näin ollen ole välttämättä pulmallisia, mutta näiden toistuessa haitat kasautuvat samoille lapsille.

Päiväkodissa oli tapahtunut myös muita talouteen liittyviä muutoksia. Lasten ja aikuisten määrää päiväkodissa oli lisätty, koska lasten määrän lisääntymiseen ja uusien päiväkotitilojen rakentamiseen ei ollut tässä mittaluokassa varauduttu. Kolmen aikuisen ja 21 lapsen sijaan samoja tiloja käytti kaksi kahden aikuisen ja 14 lapsen ryhmää – neljä aikuista ja 28 lasta. Ryhmät vuorottelivat tilojen käyttöä. Tämä oli yksi syy sille, miksi Oliver tarvitsi aikuisen apua siirtymissä. Siirtymät pyrittiin järjestämään mahdollisimman ripeästi, jotta tehtiin tilaa kohta samaa tilaa tarvitseville lapsille. Oliver ei vielä kyennyt riittävän ripeisiin siirtymiin itsenäisesti ja hänen osaltaan oli sovittu, että aikuinen on hänen apunaan siirtymätilanteissa. Siksi Oliver ei päässyt valmistautumaan uloslähtöön samaan aikaan muiden lasten kanssa erityisesti niinä päivinä, jolloin joku ryhmän aikuisista oli poissa.

Myös visuaalisia menetelmiä hyödyntävät lasten haastattelut johdattivat tyypillisesti uusien paitsi taaksepäin jäljitettävien, myös eteenpäin ohjaavien aineistolajentumien äärelle. Tutkimuksissamme tämä on tarkoittanut lasten kanssa yhdessä paikannetusta kitkasta alkunsa saavaa etnografisen aineiston (sis. kenttä- muistiinpanot, valokuvat, organisaation, kunnan ja kansalliset dokumentit, informaalit ja formaalit haastattelut) fissiomaista laajentumista. Palaamme seuraavaksi jo aiemmin esitettyyn Lotan kanssa tunnistettuun visuaaliseen ja sanalliseen kitkaan ”hankalasta aamusta”. Muutama viikko kuvan piirtämisen jälkeen Lotta palasi Annan luokse tutkimusaineistoksi tallennetun piirustuksensa kanssa. Punaiset raksit oli pyyhitty pois ja suu oli nyt piirretty ylöspäin. Myös lapsen kädet olivat saaneet uuden paikan. Ne oli piirretty lapsen vatsan päälle. Annan kysyessä Lotalta, miksi kädet olivat toisella tavalla kuin edellisellä kerralla, Lotta kertoi, että käsien paikka ilmensi täyttä vatsaa. Hän jatkoi piirustustaan piirtämällä kuvan oikeaan laitaan koulun ruokalan, jossa oli tarjottu oppilaille koko viikon ajan aamupalaa. Näin ollen visuaalisen tuotoksen jatkaminen teki näkyväksi jotain, joka oli muuttunut koulun arjessa.

Edellisen Oliverin päivään kytkeytyvän kuvauksen tavoin lapsen aloite voitiin jäljittää koulun sekä kunnan politiikkalinjauksiin. Viittaus koulun seinällä olevaan kelloon, punaisiin ja myöhemmin pyyhittyihin rakseihin sekä lapsen kuvaukseen omasta muuttuneesta tunnetilastaan voitiin jäljittää koulun arjen strukturoidumpiin linjauksiin, tässä tapauksessa koulun aikataulupolitiikkaan eli koulun aloittamisaikaan ja sen suhteeseen lasten laajempiin ympäristöihin. Tämä laajentumisen tapahtuma myös johdatti Annan uusien kysymysten ja henkilöiden äärelle. Annan kysyessä asiaa rehtorilta, hän kertoi laajemmin kuntapolitiikassa käynnissä olleesta keskustelusta lasten hyvinvoinnista. Keskustelu kytkeytyi rehtorin mukaan koulun, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen välisiin rooleihin sekä yhteistyön mahdollisuuksiin. Siinä missä sosiaalitoimi ja koulun terveydenhuolto oli ollut huolestunut lasten jaksamisesta koulupäivien aikana, koulun budjetin muokkaaminen mahdollisti ko-keilun, jossa koulun alkajaisiksi lapsilla oli mahdollisuus nauttia aamupalaa.

Lasten esiin tuomiin asioihin pysähtymällä voitiin siten päästä kiinni siihen, mitä tapahtuu kuvien välittömän ympäristön ulkopuolella, laajemmassa sosiopolitiittisessa kontekstissa, jossa koulun ja kunnan politiikat kietoutuivat. Tässä tapauksessa kitkan tunnistaminen ja sen laajentaminen koulun poliittiseen ympäristöön teki näkyväksi arkea ohjaavien poliittisten linjausten, eli kunnan päätöksen järjestää koululle mahdollisuus aamupalaan. Yhtäaikaaisesti lapsen mielestään ansaitsevat Wilma-merkinnät laajenevat lapsen käyttäytymisen tarkastelun ulkopuolelle tehden näkyväksi koulun arkeen osallistuvia laajempia sosiopolitiittisia linjauksia ja niiden suoria ja epäsuoria vaikutuksia yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän toimintaan.

Lisäksi Lotan kanssa tunnistettu kitka ja Lotan kuvaus sen poistumisesta tuo näkyviin visuaalisten aineistojen prosessuaalisen luonteen: piirtäminen itseilmaisun välineenä näyttäisi olevan vähintään yhtä tärkeää kuin lopputulos (ks. myös Rautio & Jokinen, 2015). Samankaltaista kehkeytymistä oli havaittavissa myös opettajien kanssa tarkastelluissa, lasten koulupäiviä koskevissa dokumenteissa. Dokumentit

tutkimusaineistona eivät olleet sellaisia, jotka olisivat tulleet ”loppuun käsitellyiksi” haastatteluhetkellä vaan usein niihin palattiin ja niitä koskevia näkemyksiä täydennettiin havainnointijakson kuluessa. Fissiomaisesti laajentuva aineisto voi näin ollen laajentua paitsi pois päin kasvatustutkimusinstituutioiden arjesta, myös takaisin arkeen päin. Metodologia voi näin vaatia paitsi tutkijan joustavaa siirtymistä erilaisten aineistojen ja toimijoiden välillä arjesta laajempiin konteksteihin, myös paluuta arkeen ja aikaa ja tilaa aineistojen tuottamiseen kontekstissaan yhdessä instituution toimijoiden kanssa.

Sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen mahdollisuudet, pulmakohdat ja seuraavat kehitysaskeleet

Edellä kuvaamamme sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen metodologia tulee lähelle monia laajasti käytettyjä metodologisia viitekehyksiä, kuten kriittistä etnografiaa (Fitzpatrick & May, 2022), institutionaalista etnografiaa (Smith, 2005) ja relationaalista etnografiaa (Desmond, 2014), ja monia suomalaisessa koulutusinstituutiokontekstissa jo tehtyä etnografista tutkimusta. Tunnistamme kuitenkin joitakin erityisiä hyötyjä, jotka esittelemämme lähestymistapa tuo erityisen vahvasti esiin.

Feministisen ja kriittisen kouluetnografiaperinteen yhdistäminen lapsuuden tutkimuksen linjaan, jossa lasten itsensä tuottamat osat aineistosta ovat keskeisiä, auttaa myös kiinnittämään huomiota niihin politiikkojen seurauksiin, jotka ovat lasten itsensä kannalta merkityksellisiä, mutta jotka aikuisen tutkijan katse helposti sivuuttaisi. Lähestymistapa ohjaa tarkastelemaan eri poliittisten linjausten välisiä kytköksiä, jotka eivät ole ennakkoon tarkasteltuna ilmeisiä, mutta jotka ovat kuitenkin läsnä lasten arkipäiväisen toiminnan rajaajina. Oliverin kysymys, ”miksi en saa mennä ulos” tuo sosiologisen lapsipolitiikan tutkijan näkyville jotakin sel-laista, joka on *hidden in the plain sight* eli näkössä piilossa: kuinka lapsi voi kadota varhaiskasvatus- tai koulujärjestelmässä, jota tehostetaan, virtaviivaistetaan ja standardoidaan. Oliver jäi toistuvasti huomaamatta ja vaille tarvitsemaansa tukea, koska järjestelmä ei ollut herkkä tunnistamaan linjausten tuottamaa rakenteellista vinoumaa. Puolestaan Lotan kohdalla kunnan muuttuva politiikka tarjota lapsille aamupalaa koulun alkamisen yhteydessä teki näkyväksi sitä, miten koulua laajemat poliittiset ympäristöt muovaavat lapsen positiota koulupäivien aikana.

Kitkasta liikkeelle lähtevä ja näitä hetkiä moninaisten aineistojen, kuten päiväkirjojen, haastatteluiden ja luovien menetelmien, avulla ymmärtämään pyrkivä tutkimus auttaa ymmärtämään koulutusinstituutioissa vaikuttavaa politiikkaa sektori-kohtaista politiikkaa laajempänä ilmiönä (ks. myös Toivonen ym., 2023). Kun emme lähde liikkeelle formaalista poliittisesta linjauksesta, jonka konkretisoitumista arkipäiväisessä toiminnassa seuraisimme, on helpompaa nähdä myös niiden linjausten seurauksia, jotka eivät tule luokitelluksi koulutuspolitiikaksi, mutta joilla kuitenkin on keskeinen merkitys koulutusinstituutioiden arkipäivän muotoutumisessa. Näitä voivat olla esimerkiksi työaikoihin liittyvät säädökset, talouspoliittiset linjaukset,

turvallisuussuunnitelmat tai koulurakennuksen rakennuttajan takuu-aikaan liittyvät sopimukset. Tässä esimerkiksi päiväkirja-aineistot ovat olleet erityisen hyödyllisiä. On yllättävää, kuinka vähän päiväkirja-aineistoja ja niihin perustuvia haastatte-luja aiempi koulutussosiologian ja -politiikan tutkimus on hyödyntänyt.

Esittelemämme lähestymistapa ei kuitenkaan ole suoraviivaista laajentuvien aineistojen kautta lisääntyvää ymmärrystä vaan myös epävarmuuksia ja umpikujia. Kuvaamalla aineiston tuottamisen tavalla aineistoa kertyy runsaasti ja suurin osa aineistosta ei lopulta ole keskeisimmiksi tunnistettujen tilanteiden ymmärtä-misen kannalta olennaista. Tällöin ne jäävät hyödyntämättä lopullisessa analyysissä. Menetelmä vaatiikin aikaa. Kaikkien aineistovihjeiden seuraaminen ei aina ole tar-koituksenmukaista ja päätös siitä, miten pitkälle aineistojälkiä jäljitetään, on tutkijan lopulta kuitenkin tehtävä. Lisäksi kaikkia linjoja ei ollut mahdollista seurata. Välillä seuraaminen olisi esimerkiksi vaatinut pääsyä sellaiseen kunnalliseen päätöksen-tekoon, joka laajeni olemassa olevien tutkimuslupien ulkopuolelle. Aineiston enna-koimattomuus haastaa näin ollen myös formaalien eettisten lupaprosessien, kuten eettisen ennakoarvioinnin käytäntöjä. Eettinen ennakoarviointi vaatii suunnitel-man siitä, millaista aineistoa tutkimus sisältää. Samaa aikaan tutkimuksen fokusoi-tuminen suuntiin, joiden olemassaolosta ei välttämättä tiedetä etukäteen, voi olla haasteellinen. Vaikka ennakoarviointia on mahdollista täydentää matkan varrella, ovat nämä prosessit usein hitaita suhteessa tutkimuskohteen ajallisiin sykleihin ku-ten lukuvuoteen nähden.

Vaikka tässä luvussa sosiologinen lapsipolitiikka liittyy tutkimukseemme, jotka on tehty Deleuzen ja Guattarin käsitteellisiin painotuksiin nojaten, ei tarkoituksemme ole sitoa sosiologista lapsipolitiikan tutkimusta yhteen teoreettiseen lähtökohtaan – pikemmin kyse on suuntautumisesta kohti ennalta-arvaamatonta, kohti sosio-materiaalista suhteisuutta ja kohti teoreettisesti rikasta, muttei ennalta kokonaan rajattua tutkimusmetodologiaa. Uusia kiinnostavia sosiologisen lapsipolitiikan tut-kimuksen haaroja ovat esimerkiksi tutkimuslinja, jota kutsutaan lapsuuden jälkei-seksi tutkimukseksi (Kraftl, 2015). Tällä tutkimuskentällä huomio kiinnittyy sinne ja niihin politiikkoihin ja tapahtumiin, joissa lapset eivät näy tai ole ilmeisellä tavalla läsnä. Näitä voivat olla esimerkiksi kaatopaikat (Kraftl, 2020), ympäristökatastrofit (Hohti, 2024) tai mikrobit (Millei & Lappalainen, 2023). Tutkijan tehtävänä on täl-löin esittää kysymys, miten asia, siitä huolimatta, että lapset eivät välittömästi ole havainnoinnin kohteena, rihmastoituu tai kytkeytyy moninaisin tavoin lapsuuteen ja lasten elämään.

Lähteet

- Addey, C., & Piattoeva, N. (2022). *Intimate accounts of educational policy research: The practice of methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003123613>
- Alanen, L. (2014). Childhood and intergenerationality: Towards an intergenerational perspective on child well-being. Teoksessa A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (toim.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (ss. 131–160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_5
- Alasuutari, M., Markström, A.-M., & Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Arndt, H., & Rose, H. (2023). Capturing life as it is truly lived? Improving diary data in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(2), 175–186. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2094360>
- Braidotti, R. (2024). *Tieto ihmisen jälkeen* (K. Kortekallio, käönt.). Eurooppalaisen filosofian seura.
- Buchanan, I. (2015). Assemblage theory and its discontents. *Deleuze Studies*, 9(3), 382–392. <https://doi.org/10.3366/dls.2015.0193>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Crilly, N., Blackwell, A. L., & Clarkson, P. J. (2006). Graphic elicitation: Using research diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research*, 6(3), 341–366. <https://doi.org/10.1177/14687941060065007>
- Delamont, S. (2012). Milkshakes and convertibles: An autobiographical reflection. *Studies in Symbolic Interaction*, 39, 51–69. [https://doi.org/10.1108/s0163-2396\(2012\)0000039004](https://doi.org/10.1108/s0163-2396(2012)0000039004)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Anti-oedipus* (R. Hurley, M. Seem & H. R. Lane, käönt.). Viking Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, käönt.). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1987). *Dialogues II* (H. Tomlinson & B. Habberjam, käönt.). Columbia University Press.
- Desmond, M. (2014). Relational ethnography. *Theory and Society*, 43, 547–579. <https://doi.org/10.1007/s11186-014-9232-5>
- DeVault, M., & McCoy, L. (2002). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.), *Handbook of interview research: Context & method* (ss. 751–776). SAGE Publications.
- Elwood, S., & Mitchell, K. (2012). Mapping children's politics: Spatial stories, dialogic relations and political formation. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 94(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0467.2012.00392.x>
- Fitzpatrick, K., & May, S. (2022). *Critical ethnography and education: Theory, methodology, and ethics*. Routledge.

- Gordon T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, S. J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 188–258). SAGE Publications.
- Hakala, K., Mietola, R., & Teittinen, A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 173–200). Gaudeamus.
- Hannus, S. (2018). *Pienten askelten tanssi. Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4209-2>
- Helakorpi, J. (2020). *Innocence, privilege and responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6261-8>
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Virlander, M. (2017). Sense of agency and everyday life: Children's perspective. *Learning, Culture & Social Interaction*, 10, 50–59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.10.001>
- Hohti, R. (2024). A review of “posthuman research playspaces: Climate child imaginaries”. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(1), 88–90. <https://doi.org/10.1017/ae.2023.41>
- Juvonen, S., Oittinen, R., Huilla, H., Kosunen, S., Peltola, M., & Luoma, T. (2023). Kieli kulttuurisena pääomana perusopetuksen kentällä: Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmann (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (ss. 187–209). Kasvatussosiologian vuosikirja 4. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Kallio, K. P. (2006). *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6787-6>
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2011). Are there politics in childhood? *Space and Polity*, 15, 21–24. <https://doi.org/10.1080/13562576.2011.567897>
- Kauko, J., Silvennoinen, H., & Varjo, J. (2021). Johdanto: Koulutuspolitiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.), *Kasvatuksen ja koulutuksen politiikat* (ss. 11–38). Kasvatussosiologian vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia 83. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kauppila, A. (2022). *Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden hallinta ja kansalaisuus vammais- ja koulutuspolitiikassa sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen arjessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8044-5>
- Kiili, J., Lehto-Lundén, T., Moilanen, J., Kannasoja, S., & Malinen, K. (2024). Collaborating with children: Intergenerational research encounters. *International Journal of Social Research Methodology*, 28(1), 105–118. <https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2301848>
- Kokko, A. K. (2025). *Micropolitics in school: An ethnographic inquiry of sociomaterial reconfiguration of policies in schools* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5513-5>
- Kokko, A. K., Paananen, M., & Hirsto, L. (2023). Machinic assemblages – The role of school policies in producing children's sense of agency. *Children & Society*, 38(2), 596–610. <https://doi.org/10.1111/chso.12736>

- Kokko, A. K., Paananen, M., & Hirsto, L. (2024). Micropolitics in smooth and sticky events of mundane school life. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(1), 73–82. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2344460>
- Kraftl, P. (2015). Alter-childhoods: Biopolitics and childhoods in alternative education spaces. *Annals of the Association of American Geographers*, 105, 219–237. <https://doi.org/10.1080/00045608.2014.962969>
- Kraftl, P. (2020). *After childhood: Re-thinking environment, materiality and media in children's lives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110011>
- Kurki, T. (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune?: Immigrantisation through integration policies and practices in education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>
- Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Tolonen, T., Gordon, T., & Palmu, T. (2006). Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordic Studies in Education*, 26(1), 3–15. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-01-02>
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2671-5>
- Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A. M., Salo, U. M., & Tolonen, T. (2022). Feminist ethnography as ‘troublemaker’ in educational research: Analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 18(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2122855>
- Lejeune, P. (2009). *On diary*. Center for Biographical Research, University of Hawaii.
- Lund, R. B. W., & Nielsen, A. C. E. (toim.). (2022). *Institutional ethnography in the Nordic region*. Routledge.
- Mannay, D. (2015). *Visual, narrative and creative research methods: Application, reflection and ethics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775760>
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Palgrave Macmillan.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9375-3>
- Millei, Z., & Imre, R. (2015). Down the toilet: Spatial politics and young children's participation. Teoksessa K. Kallio, S. Mills & T. Skelton (toim.), *Politics, citizenship and rights. Geographies of children and young people, vol 7*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1_27-1
- Millei, Z., & Imre, R. (2021). Banal and everyday nationalisms in children's mundane and institutional lives. *Children's Geographies*, 19(5), 505–513. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1942789>
- Millei, Z., & Lappalainen, S. (2023). Towards earthly politics in education: Going beyond national, global and planetary environmental imaginaries. *European Educational Research Journal*, 22(5), 701–717. <https://doi.org/10.1177/14749041231170985>
- Moilanen, J., Lehto-Lundén, T., Jägerskiöld, L., Kiili, J., Svensson, K., & Svenlin, A.-R. (2023). Being, becoming and belonging in constructing children's lived citizenship with contact

- persons and contact families. *Barn*, 41(2–3), 74–89. <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5777>
- Niemi, A. M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>
- Oittinen, R., Luoma, T., Huilla, H., & Kosunen, S. (2024). ‘If I tell them that I live near the neighborhood, they’re like, oh are you poor?’ Differences in young people’s reactions to territorial stigma in the Helsinki metropolitan area, Finland. *Children’s Geographies*, 22(5), 762–777. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2369791>
- Paananen, M. (2017). *Imaginaries of early childhood education: Societal roles of early childhood education in an era of accountability*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2882-9>
- Paananen, M. (2020). Fluctuating child–staff ratio: Governing by numbers in Finnish early childhood education. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1–2), 158–176. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1692688>
- Paananen, M., & Grieshaber, S. (2023). Policies of interlude and interruption: Stories of governance as an assemblage. *Journal of Education Policy*, 38(3), 367–385. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.2021296>
- Paananen, M., & Grieshaber, S. (2025). Slow violence in the micro-regimes of early childhood education. *British Journal of Sociology of Education*, 46(1), 151–166. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2431285>
- Peltola, M. (2020). Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Pink, S. (toim.). (2012). *Advances in visual methodology*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446250921>
- Qvortrup, J. (2008). Childhood and politics. *Educare*, (3), 6–19. <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/1291>
- Rautio, P., & Jokinen, P. (2015). Children and snow piles: Children’s relations to the more-than-human world beyond developmental views. Teoksessa B. Evans & J. Horton (toim.), *Play, recreation, and wellbeing* (ss. 35–50). Springer.
- Rautio, P., & Stenvall, E. (2018). *Social, material and political constructs of arctic childhoods*. Springer.
- Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: From a child’s perspective*. Bristol University Press.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Siippainen, A. (2018). *Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio: Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7512-8>

- Sivenius, A., & Friman, I. (2016). Kuvataideprojekti tutkimuksellisenä oppimisympäristönä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 18(4), 52–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/84847>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira Press.
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa*. Nuorisotutkimusverkosto.
- Strandell, H. (2013). After-school care as investment in human capital: From policy to practices. *Children & Society*, 27(4), 270–281. <https://doi.org/10.1111/chso.12035>
- Thompson, G., Sellar, S., & Buchanan, I. (2022). 1996: The OECD policy-making assemblage. *Journal of Education Policy*, 37(5), 685–704. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1912397>
- Toivonen, H., Paananen, M., & Paakkari, A. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää" - Talous ja päiväkodin johtajien työ. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 1–22. <https://doi.org/10.58955/jecer.127459>
- Tolonen, T. (2005). Sosiaalinen tausta, paikallisuus ja sukupuoli nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.), *Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä* (ss. 33–65). Nuorisotutkimusverkosto.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>

LIITE 1

Ohjeet havainnointipäiväkirjan täyttämiseen

Kiitos kiinnostuksestasi osallistua tutkimukseen!

Tutkimuksen aineisto koostuu seuraavista osista:

1. Työpäiväsi päiväkirjamainen kuvaus
2. Haastattelu, joka perustuu havainnointipäiväkirjaasi, ryhmäsi lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin ja muihin työsi kannalta tärkeisiin dokumentteihin.

Havainnointipäiväkirjan täyttöohjeet:

Pyydämme sinua kirjaamaan havainnointipäiväkirjaan seuraavat asiat:

1. **Päivän toiminnan kuvaus:**
Kirjoita päiväkirjamainen kuvaus omasta ja ryhmäsi toiminnasta yhden työpäivän aikana. Keskity havaittavissa oleviin tekoihin. Taukojen aikana tapahtuvia keskusteluja tai toimintaa tarvitse merkitä.
2. **Osallistujat:**
Kirjaa, keitä lapsia ja aikuisia osallistui kuhunkin toimintaan tai tilanteeseen. Käytä lasten osalta nimikirjaimia ja aikuisten osalta ammattinimikettä.
3. **Keskustelut:**
Kuvaa lyhyesti, mistä lasten ja aikuisten välisissä keskusteluissa oli kyse. Keskustelujen kirjausten ei tarvitse olla sanatarkkoja; yleinen kuvaus riittää.
4. **Koko ryhmän toiminnan kuvaus:**
Jos keskityt kuvaamaan esimerkiksi pienryhmätoimintaa, kerro samalla lyhyesti, mitä muut lapset ja aikuiset tekivät samaan aikaan.
5. **Ajoitukset:**
Kirjaa vähintään summittaiset ajat päivän jaksottumisesta kuvaamillesi toiminnoille.
6. **Lisätietoja:**
Kirjaa lisäinformaatiota, jos se auttaa ymmärtämään toimintasi kuvauksen tai helpottaa sinua muistamaan tilanteet myöhemmin haastattelussa.

Työpäivän aikana:

Pidä lyhyitä päiväkirjamaisia muistiinpanoja edellä mainituista asioista oman muistisi tueksi.

Päivän muistiinpanojen puhtaaksikirjoitus:

Kirjoita päivän tapahtumat muistiinpanojesi perusteella esimerkiksi seuraavana päivänä. Aiemmat osallistujat ovat kirjoittaneet noin viisi liuskaa tekstiä, ja puhtaaksikirjoittaminen on vienyt muutaman tunnin.

Toivoisimme, että laatisit päiväkirjakuvauksen seuraavana viikonpäivänä:

_____ .

Jos päivä ei jostain syystä sovi havainnointipäiväkirjan täyttämiseen tai sinulla on kysyttävää, otathan meihin yhteyttä.

Kiitos osallistumisestasi!