



Lapsen esteettisen toimijuuden ilmentymiä varhaiskasvatuksen arjessa

Petra Varttinen

Turun yliopisto, sähköposti: peanva@utu.fi, <https://orcid.org/0000-0003-0435-7130>

TIIVISTELMÄ: Tässä artikkelissa tarkastellaan lapsen esteettisen toimijuuden ilmenemistä institutionaalisen varhaiskasvatuksen arjessa. Taustalla on naturalistinen käsitys ihmisestä luontaisesti esteettisenä olentona ja esteettistä toimijuutta tarkastellaan sekä Dissanayaken (1995, 2013, 2015) viiden eri esteettisen primitiivin ilmentymän avulla, että lapsuuden estetiikan elementtien näkökulmasta (von Bonsdorff, 2018). Tulokset osoittavat, että lapsen esteettinen toimijuus ilmenee arjessa, kun siihen tarjoutuu pienikin mahdollisuus. Se on myös vahvasti narratiivista: lapsen esteettinen toiminta on kertomuksellista ja rakentuu kehollisena, kielellisenä ja vuorovaikutuksellisenä ilmaisuna (von Bonsdorff, 2018, s. 126–138). Esteettinen toimijuus näyttäytyy intersubjektiivisuutena – toisiin kurottautumisena – jossa lapset vastaavat toistensa eleisiin, liikkeisiin ja ääniin, jatkaen ja muokaten toistensa aloittamaa ilmaisua. Näin syntyy dynaaminen ja alati muuntuva jaetun esteettisen toimijuuden tila, sosiaalisesteettinen toimijuus (Rissanen, 2025, s. 74–76), jossa yksilöllinen kokemus ja yhteinen esteettinen virittäytyminen kietoutuvat yhteen. Omaehtoisessa leikin tilassa lapsen esteettinen toimijuus kukoistaa. Tutkimusaineisto kerättiin yhdestä viisivuotiaiden lasten ryhmästä ($N = 7$) ja se koostuu videoinneista, tutkijan tekemistä havainnointi- ja kenttämuistiinpanoista.

Asiasanat: *lapsen esteettinen toimijuus, esteettiset primitiivit, lapsuuden estetiikan elementit, varhaiskasvatus*

ABSTRACT: This article examines child's aesthetic agency in various situations in the everyday life of institutional early childhood education. The study is grounded in a naturalistic view of the human being as inherently aesthetic, and aesthetic agency is analyzed both through Dissanayake's (1995, 2013, 2015) five aesthetic primitives and from the perspective of the elements of childhood aesthetics (von Bonsdorff, 2018). The findings show that the children's aesthetic agency emerges in everyday life whenever even a small opportunity arises. It is also strongly narrative in nature: children's actions are storytelling practices that unfold as embodied, linguistic, and

interactional expression (von Bonsdorff, 2018, p. 126–138). Aesthetic agency is realized intersubjectively – as reaching out to others – as children respond to one another’s gestures, movements, and sounds, continuing and reshaping the expressions initiated by others. This creates a dynamic and ever-evolving space of shared aesthetic agency, a socio-aesthetic agency (Rissanen, 2025, pp. 74–76), in which individual experience and shared aesthetic attunement become intertwined. Children’s aesthetic agency flourishes particularly in the context of self-directed play. The research data was collected from a group of five-year-old children ($N = 7$) and consists of video recordings, the researcher’s observation notes, and a field diary.

Keywords: *child’s aesthetic agency, aesthetic primitives, elements of childhood aesthetics, early childhood education*

Johdanto

Esteettisyys mainitaan varhaiskasvatussuunnitelman arvopohjassa (Opetushallitus [OPH], 2022) tunnetaitojen kehittämisen, kestävän elämäntavan, ympäristökasvatuksen ja ilmaisun monien muotojen yhteydessä, mutta suhde lapsen toimijuuteen ja kokemuksellisuuteen jää epäsuoraksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) lapsen toimijuus liitetään leikkiin, joka onkin suomalaisen varhaiskasvatuksen kulmakivistä (ks. mm. Kalliala, 2012, 2008; Hakkarainen ym., 2013). Leikissä lapsella on arkitodellisuutta suurempi mahdollisuus tilanteiden kontrollointiin ja asioista päättämisen (Kumpulainen ym., 2013). Toisaalta leikkiä ja myös taidekasvatusta tarkastellaan usein välineinä oppimisen tai sosiaalisten taitojen kehittämiseksi, jolloin niiden merkitys lapsen esteettisen toimijuuden vahvistumiselle jäävät vähemmälle huomiolle (mm. Kalliala, 2006; Rissanen, 2025).

Nämä havainnot herättävät kysymyksen siitä, miten varhaiskasvatuksen arjen toimintakulttuuria voitaisiin kehittää siten, että se tukisi paremmin lapsen toimijuutta myös esteettisinä ilmiöinä. Tutkimuksessa esteettinen toimijuus ymmärretään lapsen omana orientaationa maailmaan, jossa kokemus, aistisuus ja aktiivinen merkitysten rakentaminen ovat keskiössä (von Bonsdorff, 2017; Dissanayake, 2015). Artikkelitarkastelee lapsen esteettistä toimijuutta varhaiskasvatuksen arjessa, jossa lapsi toimii institutionaalisesti järjestetyssä, pedagogisesti tavoitteellisessa ja ammatillisesti toteutetussa ympäristössä. Institutionaalinen varhaiskasvatus muodostaa lapselle erityisen kasvu- ja vuorovaikutusympäristön, jossa toimijuus rakentuu suhteessa pedagogisiin käytäntöihin, sosiaalisiin suhteisiin ja materiaalsiin järjestelyihin (Karila, 2016, s. 4–27; Vuorisalo & Alanen, 2015).

Varttinen.

Jotta lapsen esteettinen toimijuus voisi toteutua monipuolisesti, tarvitaan tutkimusta ja ymmärrys siitä, mitä esteettisellä toimijuudella tarkoitetaan ja miten se ilmenee. Vaikka lapsen esteettinen orientaatio ja aistinen vuorovaikutus on tunnistettu tutkimuskirjallisuudessa (von Bonsdorff, 2017; Guss, 2005), se ei vielä muodosta varhaiskasvatuksen kentällä selkeästi hyödynnettyä pedagogista kokonaisuutta, joka tukisi lapsen esteettistä toimijuutta. Tämä voi osaltaan estää lapsen kokemusmaailman ja aistisen vuorovaikutuksen huomioimista varhaiskasvatuksen pedagogisissa ratkaisuisa (Vecchi, 2010, s. 36–47).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja kuvata, mitä esteettisellä toimijuudella tarkoitetaan ja miten lapsen esteettinen toimijuus ilmenee institutionaalisesti järjestetyn varhaiskasvatuksen arjessa. Tarkastelun teoreettisen viitekehyksen muodostavat esteettiset primitiivit (Dissanayake, 2015) ja lapsuuden estetiikan elementit (von Bonsdorff, 2017). Tutkimus sijoittuu lapsuudentutkimuksen kenttään ja hyödyntää lapsinäkökulmaista lähestymistapaa, jossa lasten oma ääni ja kokemusmaailma ovat keskiössä (mm. Karlsson, 2020). Tässä tutkimuksessa lapsinäkökulmaisuus tarkoittaa, että lasten toimintaa ja ilmaisua ei tarkastella aikuiskeskeisesti tai heidän puolestaan, vaan ne nähdään keskeisinä tiedon lähteinä (Karlsson, 2012, s. 17–63). Lapsinäkökulmaisuus toteutuu erityisesti videopohjaisen ja osallistavan tutkimusasetelman kautta: lapset eivät ole vain havainnoinnin kohteita, vaan osallistuvat tutkimusprosessiin katsomalla ja kommentoimalla omaa toimintaansa videokatkelmien avulla (Pink, 2021, s. 45–50). Tässä tutkimuksessa lapsuus nähdään sosiaalisena konstruktiona ja kulttuurisesti määräytyneenä ajanjaksona, jossa lapsi on jo tässä ja nyt merkityksiä luova yksilö, aktiivinen toimija, joka vertaistensa kanssa luo mielikuvitellen ja leikkien tulkintoja kokemastaan (Corsaro, 2012, s. 488–504; James & Prout, 2015; von Bonsdorff, 2017, s. 319–334).

Lapsen esteettistä toimijuutta on Suomessa toistaiseksi tutkittu vähän; tutkimusta on tehty taidekasvatuksen kontekstissa (ks. Rissanen, 2025) ja ympäristökasvatukseen liittyen (ks. Renlund ym., 2024). Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että lapsen esteettinen toimijuus rakentuu dynaamisena, kehollisena ja aistisena prosessina, jossa lapsi osallistuu aktiivisesti merkitysten rakentamiseen vuorovaikutuksessa tunteiden, toiminnan sekä materiaalisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa (Lim, 2005; Chen, 2020; Lasczik, 2020; Giamminuti & Merewether, 2022). Nämä tutkimukset tukevat tämän tutkimuksen lähtökohtaa ymmärtää esteettinen toimijuus Dissanayaken (2015) kuvaamina esteettisinä primitiiveinä ja von Bonsdorffin (2017) lapsuuden estetiikan elementteinä, jotka jäsentävät lapsen kehollista, aistista ja relationaalista tapaa olla ja toimia maailmassa.

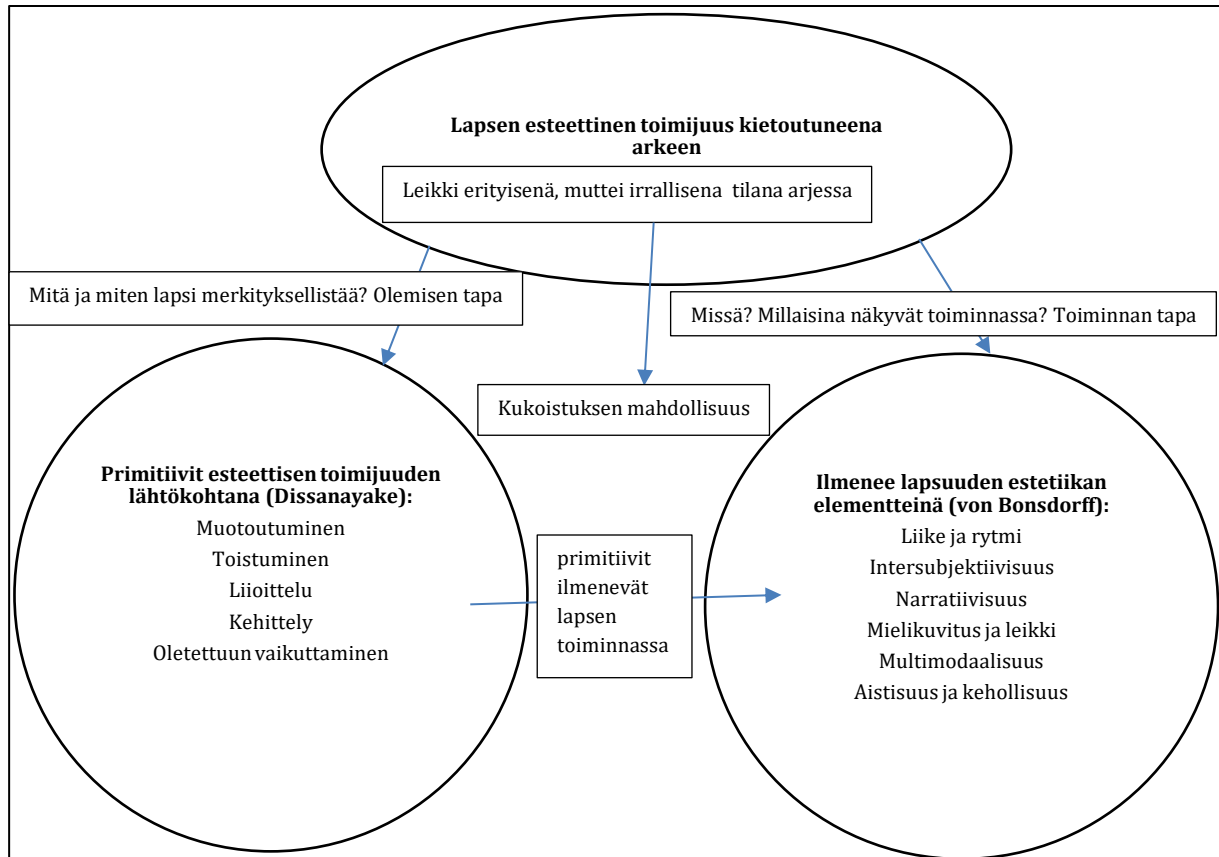
Varttinen.

Lapsen esteettinen toimijuus

Tässä tutkimuksessa lapsen esteettinen toimijuus ymmärretään relationaalisena ja intersubjektiivisena ilmiönä. Esteettinen kokemus ei näyttäydy yksilön sisäisenä tilana, vaan kehollisena, aistisena ja ajassa rakentuvana suhteena itseen, toisiin ja ympäristöön (Dewey, 1934/2005; Dissanayake, 2015). Intersubjektiivisuudella viitataan lapsen tapaan jäsentää itseään ja toimintaansa suhteessa toisiin: lapsi suuntautuu toisten eleisiin, liikkeisiin ja aloitteisiin ja muokkaa omaa toimintaansa vastavuoroisissa suhteissa (Trevvarthen, 1998; Stern, 2004, s. 135). Esteettinen kokemus nähdään vuorovaikutuksellisenä rakennelmana ”elävän olennon” ja ympäristön välillä, jossa painottuvat kokeminen ja aistiminen. Estetiikka muodostaa tavan olla olemassa (Dewey, viitattu teoksessa Puolakka, 2021, s. 18). Näin ymmärrettynä esteettinen kokemus ei ole vain kokemisen tila, vaan dynaaminen prosessi, jossa lapsi osallistuu ympäristön ja vuorovaikutussuhteiden muotoutumiseen. Deweyn (1934/2005) mukaan esteettinen kokemus rakentuu tekemisen ja kokemisen vastavuoroisuudessa (*doing and undergoing*), jolloin kokeminen on aina myös toimintaa. Von Bonsdorffin (2014, 2021) lapsuuden estetiikan näkökulmasta lapsi jäsentää maailmaa liikkeen, rytmin, leikin ja aistisen vuorovaikutuksen kautta ja kutsuu toisia mukaan jaettuun tilanteeseen. Tässä tutkimuksessa esteettinen toimijuus ymmärretään tämän esteettisen kokemisen relationaalisena ilmenemisenä: lapsi toimii esteettisesti silloin, kun hän muokkaa, virittää tai ylläpitää yhteistä kokemuksellista tilaa suhteessa toisiin ja ympäristöön.

Kuvio 1 havainnollistaa esteettisen toimijuuden teoreettista viitekehystä, jossa esteettiset primitiivit ja lapsuuden estetiikan elementit jäsentävät lapsen esteettisen toimijuuden kokonaisuutta – sitä, miten lapsi merkityksellistää kokemaansa (primitiivit) ja millaisina ne ilmenevät lapsen toiminnassa (lapsuuden estetiikan elementit).

Varttinen.



KUVIO 1 Esteettisen toimijuuden teoreettinen viitekehys

Lapsi ymmärretään tässä tutkimuksessa aktiiviseksi toimijaksi, joka havainnoi, kokee ja muokkaa ympäristöään myös esteettisesti merkityksellisin tavoin (Corsaro, 2012; von Bonsdorff, 2017, 2018). Arki tässä kuviossa viittaa tutkimuksen ontologiseen lähtökohtaan: lapsen esteettinen toimijuus ymmärretään olemisen tapana, joka rakentuu ja ilmenee varhaiskasvatuksen arjessa – ei vain erillisissä ohjatuissa tilanteissa. Leikki nähdään yhtenä esteettisen toimijuuden tilana, jossa – aivan kuten taiteessa – kokemukset muotoutuvat, elävät ja avaavat uusia tapoja olla, havaita ja olla vuorovaikutuksessa. Leikki voidaan nähdä samankaltaisena erityisenä tilana esteettisen toimijuuden kukoistaa (Seligman, 2011, s. 16–29), kuten Rissanen (2025) kuvailee taidekasvatustilannetta, joka on erityinen siksi, että siinä esteettiset kokemukset ja toimijuus ovat keskiössä. Leikkitalanne, kuten taidekasvatustilannekin edellyttää myös aikuiselta tiettyjä pedagogisia ratkaisuja (tilan, ajan, välineistön tarjoaminen) mahdollistuaakseen. Toisaalta, vaikka tilanne on pedagogisesti erityinen, lapsen toimijuus ei ole irrallaan muista suhteista, ympäristöstä ja vuorovaikutuksesta (Rissanen, 2025, s. 33–35).

Varttinen.

Kukoistuksen (*flourishing*) -käsitteellä voidaan tarkoittaa kokonaisvaltaista hyvinvointia, joka rakentuu myönteisistä tunteista, sitoutumisesta, ihmissuhteista, merkityksellisyydestä ja saavutuksista, ja jota voidaan edistää yksilöllisesti ja yhteisöllisesti tukemalla (Seligman, 2011, s. 16–29; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 5–14). Leskisenoja (2016) soveltaa näitä käsitteitä luokkahuonekontekstiin ja tutkii, kuinka opettajat voivat edistää oppilaidensa kukoistusta pedagogisilla käytänteillä (Leskisenoja 2016, s. 45–52). Kun kukoistuksen käsite liitetään tässä tutkimuksessa esteettiseen toimijuuteen, korostuu esteettisen kokemuksen ajallinen ja prosessimainen luonne. Tämä ajallisuus ja prosessimaisuus näyttäytyvät esimerkiksi lapsen omaehtoisessa tekemisessä ja leikissä kokemuksellisenä kokonaisuutena, joka alkaa, kehittyy ja päättyy lapsen näkökulmasta merkityksellisellä tavalla – leikki alkaa, kehittyy ja saavuttaa luonnollisen päätöspisteensä, eikä leikkiä ole enää lapsen näkökulmasta tarpeen jatkaa (Dewey, viitattu teoksessa Puolakka, 2021, s. 18). Näin ollen pedagogisesta näkökulmasta katsottuna on tärkeää turvata mahdollisuus tälle ajallisuudelle leikissä.

Esteettiset primitiivit

Lapsen esteettisen toimijuuden tarkastelu rakentuu artikkelissa Dissanayaken (2015) määrittelemien viiden esteettisen primitiivin ympärille. Nämä primitiivit ovat: muotoutuminen (*forming*), toistuminen (*repetition*), liioittelu (*exaggeration*), kehittäminen (*elaboration*) ja oletettuun vaikuttaminen (*manipulation of expectation*). Primitiivit kuvaavat ihmislaajille universaaleja tapoja tehdä asioista erityisiä, merkityksellisiä ja jaettavia – piirteitä, jotka ovat läsnä myös varhaiskasvatuksen arjessa ja erityisesti lasten leikissä ja taiteellisessa toiminnassa (Dissanayake, 2015, s. 5–19).

Muotoutuminen (Dissanayake, 2013) viittaa jonkinlaiseen järjestäytymiseen, ja näkyy siten, että spontaaneista yksittäisistä liikkeistä alkaa muotoutua liikkeiden sarja tai kokonaisuus. Toistuminen on toinen primitiivi, joka viittaa lapsen taipumukseen toistaa ja korostaa tiettytyypisiä ärsykeitä ja kokemuksia. Toistuminen voi ilmetä samojen kuvioiden, äänien tai rituaalien toistamisena, mikä luo kokemukseen ja ennakoitavuutta, kuten hyppely samaan tahtiin, saman laulun kertaaminen tai tiettyjen eleiden ja äänten toistaminen leikissä. Liioittelu viittaa taipumukseen korostaa ja liioitella tiettyjä esteettisiä piirteitä tai elementtejä. Tämä primitiivi voi ilmetä voimakkaana värien käyttönä, dramaattisina eleinä tai ylimitoitettuina muotojen tai äänien käyttönä, kuten sanojen venyttämisenä. Kehittäminen vie idean pidemmälle ja laajentaa sen alkuperäistä muotoa, kuvastaen kykyä luoda uusia esteettisiä kokemuksia ja ilmaisumuotoja, se on jonkin muuntumista, täydentymistä tai jatkumista, kuten leikin kehittäminen uuden tarinana suuntaan tai yksityiskohtien lisäämistä piirustukseen. Viides primitiivi – oletettuun vaikuttamisen – kuvaa pyrkimystä vaikuttaa tilanteeseen; muihin ihmisiin ja

Varttinen.

ympäristöön. Tällöin tavoitteena on herättää tuntemuksia, kuten jännitystä tai tyydytystä – tätä kuvastaa, se kun lapsi muuttaa leikin sääntöä kesken kaiken tai keksii uuden, yllättävän juonenkäänteen (Dissanayake 2013, s. 87–90). Nämä esteettiset primitiivit ovat siis osa lapsen perustavanlaatuisia tapoja kokea ja ilmaista itseään maailmassa.

Dissanayaken kuvaamat primitiivit resonoivat Sintosen (2022) ajatuksen kanssa erityiseksi tekemisestä, joka tarkoittaa tavallisen muuttamista merkitykselliseksi. Toisin sanoen primitiivit konkretisoivat sitä, miten ihmisellä on taipumus havaita arjessa esteettisesti merkittävää, joka näyttäytyy havaitisijalle erityisenä. Erityiseksi tekeminen ei perustu pelkästään taidolliseen osaamiseen tai kauneuden tavoitteluun, vaan siihen, että kokemuksia jäsennetään, muokataan ja jaetaan muiden kanssa (Sintonen, 2022, s. 85–99). Tulkittuna lapsen esteettisen toimijuuden näkökulmasta Sintosen (2022) erityiseksi tekeminen avaa mahdollisuuden ymmärtää lapsen arjessa tapahtuvaa luovaa toimintaa merkityksellisenä sinänsä, ei vain oppimisen välineenä. Erityiseksi tekemisen hetkissä lapsi tuottaa omaa suhdettaan maailmaan, jaetuksi tulemisen potentiaali syntyy vasta aikuisen herkkyydestä tunnistaa nämä hetket. Erityiseksi tekemisen ymmärtäminen edellyttää herkkyyttä ja avoimuutta, jotta voidaan havainnoida ja hyödyntää esteettisten ilmiöiden merkitystä osana oppimista ja vuorovaikutusta (Sintonen, 2022, s. 91–92). Tämä voisi esimerkiksi näkyä siten, että opettaja kiinnittää huomionsa lasten havaitsemisiin ja tekemisiin ja on avoin lasten erilaisille ilmaisuille.

Lapsuuden estetiikan elementit

Von Bonsdorffin (2017) lapsuuden estetiikan näkökulma syventää ymmärrystä siitä, miten primitiivit näkyvät lapsen toiminnassa liikkeenä ja rytminä, intersubjektiivisuutena, narratiivisuutena, mielikuvituksena ja leikkinä, multimodaalisuutena sekä aistisuutena ja kehollisuutena (von Bonsdorff, 2017, s. 60–75, ks. kuvio 1, s. 5). Seuraavassa kuvataan sitä, miten primitiivit (merkityksellistämisen tavat) näkyvät lapsen toiminnassa (esteettisinä elementteinä).

Primitiiveistä muotoutuminen ja toistuminen konkretisoituvat esimerkiksi liikkeenä ja rytminä, kun yksittäisistä hypähdyksistä niiden toistuessa muotoutuu liikesarja ja rakentuu rytminen liikeilmaisuus, tanssi (von Bonsdorff, 2017, s. 126–139). Oletettuun vaikuttamisen -primitiiviin kytkeytyvänä, lapsuuden estetiikan elementeistä intersubjektiivisuus näkyy lasten yhteisessä leikissä ja vuorovaikutuksessa kokemusten jakamisena ja yhteisenä merkitysten rakentamisena (von Bonsdorff, 2018, s. 126–139).

Kerronnallisen tutkimuksen perinteessä tarina viittaa juonellisesti jäsentyneeseen tapahtumarakenteeseen (Polkinghorne, 1988, s. 13), kun taas kertomus ymmärretään kokemusten esittämisenä ja jakamisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Bruner,

Varttinen.

1991). Tässä tutkimuksessa nojaututaan von Bonsdorffin (2009, 2017, 2018) lapsuuden estetiikan viitekehykseen, jossa narratiivisuus ymmärretään lapsen toiminnassa hetkessä rakentuvana kertomuksellisena jäsentymisenä. Näin narratiivisuus viittaa ensisijaisesti siihen tapaan, jolla lapset rakentavat ja neuvottelevat merkityksiä yhteisessä leikillisessä vuorovaikutuksessa, eikä valmiiseen tai lineaariseen tarinaan.

Narratiivisuus ymmärretään tässä tutkimuksessa lapsen esteettisen toimijuuden ulottuvuutena, jossa kertomuksellisuus rakentuu kehollisena, leikillisenä, kielellisenä ja vuorovaikutuksellisena ilmaisuna. Lasten välinen puhe ja vuoropuhelu ovat olennainen osa tätä kertomuksellista ulottuvuutta: ne toimivat tapoina rakentaa yhteisiä merkityksiä, neuvotella rooleista, jakaa kokemuksia ja rakentaa yhteisiä maailmoja (Bruner, 1991; Corsaro, 2012; von Bonsdorff, 2017). Lapsen leikissä ja esteettisessä toimijuudessa kertomus ei useinkaan ilmene valmiina tai lineaarisena rakenteena, vaan hetkessä muotoutuvana, kehollisesti, kielellisesti ja toiminnallisesti rakentuvana prosessina, jossa juonelliset elementit syntyvät ja muuntuvat yhteisessä leikillisessä vuorovaikutuksessa (Corsaro, 2012; von Bonsdorff, 2017).

Muotoutumisen ja kehittelemisen primitiivit ilmenevät lapsen leikissä ja mielikuvittelussa esineiden ja tarinoiden muokkaamisena, merkitysten kokeilemisena ja ideoiden kehittelynä (von Bonsdorff, 2018). Merkitysten kokeilemisella leikissä viitataan lapsen tapaan antaa esineille, toiminnoille ja rooleille uusia tai muuttuvia merkityksiä sekä tutkia näiden merkitysten mahdollisuuksia leikissä (Dissanayake, 2013, von Bonsdorff, 2017). Multimodaalisuus konkretisoi primitiivien samanaikaisen limittymisen erilaisina lapsen toiminnan muotoina: Lapsi voi piirtäessään toistumisen ja liioittelun kautta harjoittaa rytmiä (kynän rytmikäs naputtelu) ja kehollisuutta (jalan heiluttelu) samalla kun kehittelee mielikuvitellen ja hyräillen tarinaa piirtämästään kuvasta.

Lapsuuden estetiikan elementistä aistisuus ja kehollisuus muodostavat lapsuuden estetiikassa perustan, jossa Dissanayaken (2013) primitiivit aktualisoituvat konkreettisenä toimintana. Lapsen esteettinen toimijuus rakentuu kehollisena ja aistisena suhteena maailmaan – liikkeenä, kosketuksena, äänenä ja tilassa olemisena (von Bonsdorff, 2017). Lapsi hahmottaa maailmaa ensisijaisesti aistien kautta, ja havainnot ohjaavat tarkkaavaisuutta ja kokeiluja ennen kognitiivista tulkintaa (Stern, 1985; Piaget, 2005). Aistisuus ja kehollisuus läpäisevät siten kaikki primitiivit.

Varttinen.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimustehtävänä on selvittää ja kuvata, mitä lapsen esteettisellä toimijuudella tarkoitetaan ja miten tämä toimijuus ilmenee institutionaalisesti järjestetyn varhaiskasvatuksen arjessa. Arkeen sisältyy ohjatun ja lasten omaehtoisen toiminnan lisäksi rutiininomaisesti päivittäin toistuvia tilanteita. Rutiinilla tarkoitetaan erilaisia siirtymätilanteita, kuten aamupalalta toimintaan siirtymistä ja pukemis- ja riisumistilanteita. Tutkimuskysymyksenä on: Miten lapsen esteettinen toimijuus ilmenee institutionaalisesti järjestetyn varhaiskasvatuksen arjessa?

Todellisuus ymmärretään tässä tutkimuksessa tilanteisena, relationaalisena ja vuorovaikutuksessa rakentuvana, ei tutkijasta riippumattomana ilmiönä (Alanen, 2017; Denzin & Lincoln, 2018). Tutkija ei pyri neutraaliin etäisyyteen, vaan osallistuu vuorovaikutuksellisesti lasten arjen tilanteisiin, joissa tieto syntyy suhteessa tutkittaviin (Heikkilä, 2022; Pink, 2021). Postmoderni etnografinen tutkimusote mahdollistaa lasten arjen tarkastelun moniäänisesti ja refleksiivisesti. Tutkija ei asetu neutraaliksi ulkopuoliseksi havainnoijaksi, vaan toimii vaihtelevissa rooleissa osana tutkimuskenttää. Tämä tekee näkyväksi sen, että tutkimustieto on aina osittaista, paikantunutta ja tilanteista (mm. Strandell, 2010, s. 92–111; Pink, 2021, s. 45–50, s. 123–169). Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta lapset nähdään toimijoina, joiden ilmaisut, eleet, keholliset ratkaisut ja vuorovaikutteinen toiminta ovat tutkimuksellisesti merkityksellisiä. Tutkimusote tukee lasten oman toiminnan ja kokemusten esiin tulemistä ilman, että tutkija pyrkii määrittämään niiden merkitystä lasten puolesta (Köngäs & Määttä, 2023; Karlsson, 2020).

Tutkimus perustuu yhdessä päiväkotiryhmässä toteutettuun havainnointiin. Tämä seitsemän lapsen pienryhmä on osa isompaa esiopetusryhmää, mutta se toimii itsenäisenä viisivuotiaden ryhmänä osan päivää yhdessä opettajansa kanssa. Tämä ryhmä valikoitui mukaan syystä, että tutkimuksen lähtöasetelmassa oltiin kiinnostuttu nimenomaan leikkivästä ja taiteellisesta toimijuudesta ja ryhmän opettaja kuvaili 2023 järjestetyssä koulutustilaisuudessa ryhmän toimintaa vahvasti leikkipedagogiseksi. Aineisto muodostuu videoinneista, tutkijan tekemistä havainnointimuistiinpanoista sekä kenttäpäiväkirjasta. Havainnoiteja kertyi joulukuun 2023 ja helmikuun 2024 välisenä aikana 53 tuntia ja videomateriaalia 8 tuntia 30 minuuttia. Lisäksi kertyi noin 40 sivua käsin kirjoitettua havainnointi- ja kenttäpäiväkirjamuistiinpanoja.

Aineisto kerättiin videoimalla ja havainnoimalla lasten arkea varhaiskasvatuksen eri tilanteissa, kuten ulkoilussa, siirtymissä, opettajajohtoisissa ja lasten omaehtoisissa hetkissä. Videoaineisto kuvattiin tutkijan toimesta mobiililaitteilla (älypuhelimella ja

Varttinen.

tabletilla); osa tilanteista kuvattiin tutkijan liikkuesssa lasten mukana ja osassa tilanteista mobiililaitte asetettiin jalustalle, jolloin tutkijan oli mahdollista olla mukana tilanteissa ja / tai kirjata havaintoja. Havainnot kirjattiin kahdella toisiaan täydentävällä tavalla. Havainnointimuistiinpanot sisälsivät tilanteisiin sidottuja merkintöjä lasten toiminnasta ja tilanteiden etenemisestä. Kenttäpäiväkirjaan puolestaan kirjattiin tutkijan reflektiivisiä huomioita, tulkinnallisia pohdintoja sekä aineistonkeruun aikana esiin nousseita kysymyksiä ja havaintoja, jotka ohjasivat aineistonkeruun prosessinomaista etenemistä. Kenttäpäiväkirja toimi myös välineenä tutkijan oman position ja läsnäolon reflektointiin suhteessa lapsiin, tilanteisiin ja tutkimusasetelmaan.

Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä osallistuvaa että ei-osallistuvaa havainnointia sekä videointia. Nämä menetelmät täydentävät toisiaan ja mahdollistavat lasten esteettisen toimijuuden tarkastelun useista näkökulmista (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 81–83). Tutkijan rooli vaihteli aineistonkeruun eri vaiheissa ja tilanteissa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija oli fyysisesti ja toiminnallisesti läsnä lasten arjessa, osallistui leikkiin ja vuorovaikutukseen lasten ehdoilla ja asettui lasten rinnalle kanssatutkijan ja kanssaeläjän positioon. Ei-osallistuvassa havainnoinnissa tutkija tarkasteli tilanteita etäämmältä, esimerkiksi videoinnin tai paikallaan olevan kameran avulla, pyrkien hahmottamaan toiminnan kokonaisrakenteita ja toistuvia piirteitä (Hammersley & Atkinson, 2007). Videointi toimi täydentävänä aineistonkeruukeinona ja mahdollisti tilanteiden uudelleentarkastelun ja yksityiskohtaisen analyysin (Pink, 2021).

Lisäksi lapset kutsuttiin katsomaan valikoituja videokatkelmia heidän omasta toiminnastaan. Katselutilanteet toteutettiin pienryhmissä tai yksittäisten lasten kanssa rauhallisessa tilassa, ja lapset saivat itse valita tilanteita, joita halusivat yhdessä tarkastella. Tutkija oli katselutilanteissa läsnä kuuntelijana ja keskustelun mahdollistajana, eikä ohjannut lasten tulkintoja ennalta määriteltyihin suuntiin. Katselutilanteiden aikana lapset kommentoivat, elehtivät, nauroivat, palasivat muistoihin ja kehittivät uusia merkityksiä katsomaansa liittyen. Katselutilanteet videoitiin ja ne muodostavat oman aineistollisen kerroksensa, jossa lasten esteettinen toimijuus näyttäytyy reflektiivisenä, sosiaalisena ja uudelleen muotoutuvana (Corsaro, 2012; Karlsson, 2020, s. 246–273).

Postmodernin etnografian näkökulmasta tutkijan vaihtelevat positiot ja aineistonkeruun monimenetelmäisyys tuottavat aineistoon moniäänisyyttä ja avaavat erilaisia tapoja ymmärtää lasten leikkivää ja esteettistä toimijuutta. Samalla etnografinen ote mahdollisti aineistonkeruun joustavan ja prosessinomaisen etenemisen tutkimuksen aikana esiin nousseiden havaintojen ja tilanteiden mukaisesti (ks. esim. Heikkilä, 2022).

Varttinen.

Tutkimus aloitettiin esitutkimusvaiheella, jolloin tutkija vieraili ryhmässä kahdesti tutustuen lapsiin ja toimintaympäristöön. Tavoitteena oli yhteisen ymmärryksen tila, jossa tutkijan läsnäolo ei häiritsisi lapsia ja saavutettaisiin luottamuksellinen suhde tutkijan ja lasten välillä. Tutkimusluvut pyydettiin kirjallisesti sekä huoltajilta että lapsilta. Lisäksi lapsilta pyydettiin ikätasoon soveltuva suullinen suostumus, jossa selitettiin tutkimuksen tarkoitus ja osallistumisen vapaaehtoisuus tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023). Tutkimuseettisten periaatteiden tulkitsemiseen ja eettisen toimintatavan noudattamiseen liittyvää haastetta tarkastellaan etiikkaa koskevassa kappaleessa.

Varsinaisen tutkimusvaiheen alkaessa havainnointi ja videointi suuntautuivat lapsen koko arkeen varhaiskasvatuksessa, jolloin pyrittiin saamaan kokonaiskuva lapsen esteettisen toimijuuden ilmenemisestä. Videointi ja havainnointi painoutuivat aamupäiviin, sillä iltopäivisin havainnoitava ryhmä yhdistyi esikouluryhmään, jota tutkimus- ja kuvauslupa ei koskenut. Lapset olivat tottuneita videointiin, eivätkä kiinnittäneet siihen merkittävää huomiota Videoaineistoa-myöhemmin tarkasteltaessa, havaittiin kuitenkin joillakin lapsilla reaktioita kuvaukseen, kuten vilkuilua kohti kameraa. Tämä vilkuilu tulkittiin lapsen uteliaisuutena ja kiinnostuksena kuvaustilannetta kohtaan, mutta samalla se voi viitata myös lapsen itsereflektioon ja tietoisuuteen siitä, että hänen toimintansa tallentuu ja siksi lapsi ei käyttäydykään spontaanisti tilanteessa (Köngäs, 2018, s. 79).

Eettisyys

Tutkittavia informoitiin asianmukaisesti henkilötietojen (videointi ja havainnointimuistiinpanot) käsittelystä. Tutkimus on perusteltu ja tutkittavilta pyydettiin suostumus osallistua tutkimukseen. Aineiston keruu ei aiheuttanut vaaraa tai haittaa tutkittaville ja tutkittaville kuvattiin mahdollisimman tarkasti tutkimuksen sisältö ja sen tarkoitus heti tutkimuksen alussa ja myös tutkimuksen aikana. Tutkimuksen toteuttamiseksi, tutkimuslupa haettiin kaupungilta, varhaiskasvatuksen aluepäälliköltä, kyseisen päiväkodin johtajalta sekä opettajalta, ryhmän lapsilta ja vanhemmilta. Lapsilta pyydettiin lupa tutkimukseen, kuvaamiseen, havainnointiin ja haastatteluun. Perheille annettiin suostumuslomake, jossa oli mahdollisuus pyytää lapsen allekirjoitus tai jokin lapsen tekemä merkki. Tämän tarkoituksena oli korostaa lapsen omaa toimijuutta ja osoittaa vanhemmille, että kun tutkimus koskee lapsia itseään, heidän suostumuksensa on yhtä lailla tärkeä ja että tämä on heti tutkijan toimesta esitutkimusvaiheessa otettu huomioon. Kaikki perheet (lapsi ja huoltajat) antoivat suostumuksena esitutkimusvaiheessa sekä kuvaamiseen, että tutkimukseen osallistumiseen. Tilanteissa, joissa perhe oli antanut luvan, mutta lapsi kieltäytyisi varsinaisena tutkimuspäivänä,

Varttinen.

otettaisiin myös huomioon. Näin selkeitä kieltäytymistilanteita ei tutkimusprosessin aikana ilmennyt. Lapset vaikuttivat olevan melko välinpitämättömiä kuvaamisen suhteen, toisaalta myös hyvin kiinnostuneita siitä, mitä oli kuvattu. Videoaineiston katsominen vaikutti olevan lapsista kiinnostavaa.

Aineisto on pseudonymisoitu siten, että lapsia kuvataan tunnisteilla (esim. Lapsi 1, Lapsi 2), jolloin tutkija voi yhdistää havainnot yksittäisiin lapsiin, mutta ulkopuolinen ei voi tunnistaa lapsia aineiston perusteella. Tutkimusaineisto säilytetään käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojatulla tutkijan henkilökohtaisella verkkoasemalla ja hävitetään tietosuojailmoituksen mukaisesti heti kun tutkimus on saatettu loppuun. Tutkimustulokset (julkaistu tutkimusartikkeli) tullaan luovuttamaan tutkimusluvan mukaisesti tutkimuksessa mukana olleelle päiväkodille ja kaupungille.

Tutkimuksen toteutuksen aikana pyrittiin huomioimaan, että eettisyys ei rajoittunut vain erilliseksi osaksi tutkimusta, vaan on läsnä kaikissa tutkimuksen vaiheissa (van Manen, 2016; Hammersley & Atkinson, 2007). Suunnitteluvaiheessa pohdittiin, miten lasten näkökulma ja kokemukset voidaan ottaa huomioon kunnioittavasti ja osallistavasti, ja miten tutkijan valta-asema vaikuttaa saavutettavaan tietoon (James & Prout, 2015). Huoltajien ja lasten suostumus on varmistettu sekä esitutkimuksessa että tutkimusluvan hakuvaiheessa, ja lapsilta on pyydetty suostumusta jatkuvasti tutkimuksen aikana, aina tilannekohtaisesti esimerkiksi videoinnin tai tutkijan läsnäolon yhteydessä vapaan leikin tilanteissa (Alderson, 2008).

Tutkimuseettisten periaatteiden tulkitseminen luvan saamisen näkökulmasta ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteistä – se vaatii aikaa ja vastavuoroisen ymmärryksen rakentamista, mikä mahdollistaa lapsen suostumuksen tilan kestävän eettisen arvioinnin (Kaukko ym., 2019, s. 95). Lapsen suostumus on tilannesidonnainen ja voi muuttua päivästä tai tilanteesta toiseen, jolloin tutkijan tulee huomioida hienovaraiset vihjeet suostumuksen puutteesta, kuten ilmeet, eleet, katse, asennot ja äänenpainot (Kaukko ym., 2019, s. 93–96). Näiden vihjeiden huomaaminen ja tulkinta koettiin erityisesti tutkimuksen alussa haastavaksi, minkä vuoksi esitutkimusvaiheeseen olisi ollut hyvä varata enemmän aikaa.

Lapsinäkökulmaisuus korostaa, että lasten omat kokemukset ja merkityksenannot ovat keskeisiä myös analyysissa ja tulkinnassa, ja kanssatutkijuus edellyttää, että lasten ääni ei jää marginalisoiduksi (Clark, 2010; Alderson, 2008). Tässä tutkimuksessa lapsi nähtiin sekä kompetenttina informanttina ja kanssatutkijana (Strandell, 2010, s. 92–109) että yhteiskunnassa marginaaliasemaan kuuluvana, jolloin aikuisen on huomioitava vallan epätasapaino lapsen ja aikuisen välillä (Strandell, 2010; James & Prout, 2015). Kanssatutkijuus näkyi siten, että lasten omat kokemukset ja näkemykset muodostivat

Varttinen.

tutkimuksen ymmärryksen lähtökohdan, ja lapset osallistuivat videoaineiston analysointiin ja tulkintaan yhdessä tutkijan kanssa (McLaughlin, 2005; Clark, 2010; Alderson, 2008). Näin heidän näkemyksensä ja kokemuksensa olivat keskeisessä asemassa lapsen esteettisen toimijuuden ymmärtämisessä. Videoitua aineistoa katsottiin kaikkien lasten kanssa kerran, ja osa lapsista osallistui katseluun kahdesti. Lasten äänen vahvistamiseksi videoaineiston katselua olisi voitu tehdä enemmän.

Eettinen toimintatapa onnistuttiin säilyttämään johdonmukaisesti ja linjakkaasti, mutta yhdessä episodissa toimittiin epäsensitiivisesti ilman, että tilannetta havaittiin siinä hetkessä. Lapset ilmensivät jo esteettistä toimijuuttaan, mutta heitä houkuteltiin keskeyttämään oma tekemisensä ja tutkimisensa tutkimusaineiston hankkimiseksi. Tässä tilanteessa lapsia kohdeltiin informantteina eikä kanssatutkijoina (Clark, 2010; James & Prout 2015). Sen sijaan, että heidän itsenäisesti aloittamaansa toimintaa olisi jääty havainnoimaan, lasten esteettistä toimijuutta tuli huomaamatta tyypistettyä. Tällöin tutkijan reflektointi ei ehtinyt ohjata toimintaa, ja lasten itsenäisesti aloittama toiminta jäi seuraamatta, mikä tyypisti hetkellisesti lasten esteettistä toimijuutta. Tilanne havainnollistaa, miten tutkimustavoitteiden priorisointi voi vaikuttaa lasten kokemuksen ja osallistumisen arvostamiseen (Clark, 2010; James & Prout, 2015), ja korostaa jatkuvan eettisen reflektiivisyyden merkitystä tutkimuksessa.

Tutkimusaineiston analyysi etnografisena matkana

Tutkimusprosessi näyttäytyy matkakertomuksena, jossa tutkijan rooli ja vuorovaikutus aineiston kanssa muotoutuvat matkan aikana kietoen aineiston, oivallukset ja teorian yhdeksi kokonaisuudeksi loppuvaiheessa. Matkan metafora tuo esiin, ettei analyysi ole vain tekninen vaihe, vaan läsnä koko tutkimuksen ajan jatkuvana tulkintana, oppimisena ja vuorovaikutuksena aineiston kanssa, ja samalla se voi olla epälineaarinen, sisältäen ennakoimattomia käännteitä ja tunteita (Selkrig, 2020; Wiersma ym., 2024).

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston hyödyntämiseen tutkimusraportissa ei ole erityistä systemaattisuuden vaatimusta, vaan tutkija tiivistää havaintojaan etnografiseksi kertomukseksi kenttätökohteestaan, ikään kuin epätasaiseksi kartaksi, pyrkimyksenä selvittää ja kuvata ilmiötä kokonaisvaltaisesti (Hammersley & Atkinson 2007). Tässä tutkimuksessa analyysi on teorialähtöinen, jolloin lähtökohta ja analyysi rakentuvat ennalta määritellyn teoreettisen viitekehyksen varaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 113).

Alkuun on pyritty saamaan kokonaiskuvaa aineistosta, jonka jälkeen aineistoa on järjestetty dialogissa kirjallisuuden kanssa teoriasta löytyvien keskeisten käsitteiden

Varttinen.

nojalla. Analyysivaiheessa on pyritty tiheään kuvaukseen (*thick description*); kuvaamaan ja selittämään johtopäätösten muodostumista. Tapahtumia on tuotu esiin tarkkojen tilannekuvausten avulla, jotta lukija voi luoda omia tulkintoja ja johtopäätöksiä aineistosta. Tiheä kuvaus on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jossa aineistoa kuvataan ja analysoidaan yksityiskohtaisesti, syvällisen ymmärryksen tuottamiseksi (Geertz 1973, 1988). Se sisältää paitsi konkreettisen kuvaamisen (mitä tapahtui) myös tulkinnan (miksi ja miten tapahtumat ovat merkityksellisiä) ja huomioi ilmiön monimutkaisuuden ja siihen liittyvän kontekstin. Tiheä kuvaus ei ole vain tapahtumien luetteloimista, vaan myös merkitysten avaamista.

Seuraavissa kolmessa analyysia koskevassa kappaleessa tuodaan esiin tutkimusmatkan etnografinen luonne kuvaamalla tutkijan suhdetta tutkimusaineistoon ja analyysiin. Tutkijan tekemät merkityksenannot ovat osa tutkimusaineistoa, ja tutkijan ääni on osa tutkimuksen tekstuaalista rakennetta (Richardson, 2000, s. 923–948). Vaikka analyysi on tässä tutkimuksessa kuvattu kolmivaiheisena ja pohdinta mainitaan vasta viimeisessä vaiheessa, todellisuudessa analyysi on ollut jatkuvaa edestakaista liikettä aineiston, kirjallisuuden ja tulkintojen välillä. Postmodernin etnografian hengessä analyysi ymmärretään prosessina, jossa tulkinnat tarkentuvat toistuvien paluiden ja uudelleentarkastelujen kautta (Heikkilä, 2023, s. 34, 68).

Ensimmäinen vaihe – matkalle lähteminen

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin saamaan kokonaiskuvaa siitä, miten esteettisen toimijuuden primitiivit ja elementit ilmenevät lapsen arjessa. Alkuvaiheen videoaineiston tarkastelu osoitti, ettei vastauksia löytynyt helposti; huomio kiinnittyi ensisijaisesti opettajaan eikä lasten kokemuksiin ja toimintaan. Tämä havainto ohjasi palaamaan tutkimuskysymyksen äärelle ja tarkentamaan, mitä ja millaista tietoa tutkimuksessa tavoitellaan.

Kenttäjakson aikana tutkimusote ja näkökulma tarkentuivat lapsinäkökulmaiseen etnografiseen suuntaan (mm. Karlsson, 2012). Alkuvaiheessa lasten toimijuus nähtiin ulkoa havainnoiden, mutta kentällä ollessa sekä analyysin edetessä tutkimuksen ontologinen ja epistemologinen perusta tarkentui, ja lasten osallisuus omassa toimijuudessaan tuli keskeisemmäksi. Taulukossa 1 on esitetty analyysin ensimmäinen vaihe.

Varttinen.

TAULUKKO 1 Teorialähtöisen analyysin vaihe 1: Matkalle lähteminen

Vaihe	Tutkijan tekemä analyysi	Analyysin tarkoitus	Analyysin tulos
Vaihe 1 a ja b	a) Aineiston avoin katsominen/lukeminen ja tutkimuksellinen pohdinta tutkimusaineiston alustava tarkastelu b) Tutkimustehtävän muotoilu	Muodostaa kokonaiskuva tutkimusaineistosta: Mitä nähdään? Millaisesta ilmiöstä on kyse? Alustavat löydökset Tutkimustehtävän tarkennus	a) Näky: piirtämistä, leikkiä, huumoria, vitsailua, keskustelua, kuuntelua, katselua, aistisuutta, kehollisuutta, tutkimista, pohtimista, fyysisyyttä, luovuutta, kehittelyä, samanaikaisuutta, paljon yhdessä tekemistä, yksin tekemistä, emootioita, askartelua b) Esteettinen toimijuus -> näky arjessa monin eri tavoin, pieninä palasina siellä täällä, kun arjessa löytyy pienikin rakonen, toimijuus viriää.

Toinen vaihe – Kulkeminen maastossa

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tavoitteena on, että lapset ovat mukana kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa (Karlsson, 2020). Analyysiprosessin edetessä huomattiin, että lapsinäkökulma kaipasi vahvistusta. Lapset eivät olleet vielä päässeet osallisiksi oman toimijuutensa tarkasteluun, vaan heitä oli pidetty informantteina, tarkastelun kohteena. Kuten Karlsson (2012) toteaa, usein aikuiselta unohtuu kysyä suoraan lapselta tulkintoja kokemastaan. Näin ryhdyttiin tietoisesti katsomaan lasten kanssa yhdessä videoaineistoa ja kuuntelemaan, millaisia merkityksenantoja he tekivät katsomistilanteessa. Tätä voi tulkita lapsinäkökulmaisuuden ilmentymänä: lapsi ei ole tutkimuksessa vain havainnoinnin kohde, vaan aktiivinen osallistuja, joka tuottaa omasta kokemuksestaan uutta merkitystä (Karlsson, 2012, 2020).

Lasten näkökulman vahvistamiseksi heitä kutsuttiin katsomaan tilanteista kuvattua videomateriaalia, kuulemaan heidän ajatuksiaan ja tulkintojaan. Nämä tilanteet myös videoitiin. Tässäkin kohtaa huomattiin edelleen haettavan lapsilta ilmaisua, jota tutkijana olisi ”helppo” vastaanottaa, eli erityisesti sanallista ilmaisua. Tästä syystä katsottiin videoaineistoa myös ilman ääntä ja keskityttiin siihen, miten lasten kokema ilmeni muun muassa eleissä, ilmeissä ja kehollisuudessa. Lasten käsitystä itsestään tutkijoina pyrittiin vahvistamaan käyttämällä tätä määrittelyä ääneen keskusteluissa: *”Nyt voidaan yhdessä katsoa ja tutkia tätä.”* Analyysin toisessa vaiheessa videoaineisto segmentoitiin / järjesteltiin arjen eri tilanteisiin (ohjatut, omaehtoiset, siirtymät, lepo hetket, ruokailut, ulko- ja sisätilanteet) tarkasteltaessa, ilmeneekö esteettinen toimijuus eri tavoin eri konteksteissa.

Varttinen.

TAULUKKO 2 Analyysivaihe 2: Kulkeminen maastossa

Vaihe	Tutkijan tekemä analyysi	Analyysin tarkoitus	Analyysin tulos
Vaihe 2 a, b, c	<p>a) Löydösten laajempi yhdistely - aineiston (videoaineisto) katsominen yhdessä lasten kanssa</p> <p>b) Aineiston segmentointi: vk:n arjen tilanteisiin: ohjattu, omaehtoinen toiminta, siirtymätilanteet, lepoaika, ruokailu, sisä- ja ulkotilanteet</p> <p>c) Peilaus lähtökohtana olleeseen teoriaan lapsen esteettisestä toimijuudesta: Aineiston tarkastelu esteettisen toimijuuden ulottuvuuksien näkökulmasta perustuen Dissanayaken primitiiveihin ja von Bonsdorffin lapsuuden estetiikan elementteihin</p>	<p>Lapsinäkökulma</p> <p>Löydösten tarkastelu suhteessa teoriaan ja kontekstiin</p>	<p>1) Lapsinäkökulma: Itsen katsomista, muistelua, itsen tärkeys, muistelu ilmenee: kehollisena, sanallisena, ilmeinä, jaettuna tilana, tunteena, kehittelynä, kehkeytymisenä, samanaikaisuutena, oletettuun vaikuttamisena</p> <p>2) Viriää kaikissa arjen eri tilanteissa</p> <p>3) Lapset rakentavat esteettisesti merkityksellisiä ympäristöjä ja käytäntöjä omassa vertaiskulttuurissaan, uusintavat; muokkaavat ja tuottavat uudelleen.</p> <p>Esteettinen toiminta on kehollista, vuorovaikutuksellista, multimodaalista ja moniaistista.</p>

Peilaus lähtökohtana olleeseen teoriaan tarkoitti käytännössä aineiston systemaattista tarkastelua kahden teoreettisen näkökulman avulla. Aineistosta pyrittiin havaitsemaan esteettisiä primitiivejä. Näitä piirteitä tarkasteltiin osana lasten omaa ilmaisua, leikkiä tai vuorovaikutusta, esimerkiksi liikkeen, äänen tai materiaalin käsittelyn kautta. Estetiikan elementtien avulla pyrittiin tunnistamaan, millaisia esteettisiä ulottuvuuksia lasten toiminnassa oli läsnä ja miten ne kietoutuivat arjen tilanteisiin. Käytännössä tämä vaihe sisälsi useita aineiston uudelleen katselukertoja, joissa tehtiin muistiinpanoja ja tunnistettiin yksittäisiä kohtauksia tai ilmiöitä, jotka ilmensivät näitä teoreettisia piirteitä.

Kolmas vaihe – Perillä: tulkinnan rakentuminen

Analyysin kahdessa ensimmäisessä vaiheessa aineistoa lähestyttiin tunnistamalla lasten toiminnasta esteettisen toimijuuden ilmenemismuotoja ja jäsentämällä havaintoja alustavasti. Kolmannessa vaiheessa analyysikehikko otettiin käyttöön analyysin

Varttinen.

systematisoimiseksi ja teoreettisen tulkinnan syventämiseksi. Kehikon avulla yksittäiset havainnot kytkettiin eksplisiittisesti sekä tilanteen kontekstiin että tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin. Analyysin kolmannessa vaiheessa hyödynnettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaista analyysikehikkoa, jossa tutkimusaineisto jäsennetään systemaattisesti osiin ja yhdistetään teoreettiseen viitekehykseen. Analyysikehikossa yhdistyivät tilanteen konteksti, havainto sekä siihen liittyvä teoreettinen tulkinta. Tämä rakenteellinen jäsentely mahdollisti analyysin jatkuvan etenemisen, syventämisen ja palaamisen myös aiempiin havaintoihin tarpeen mukaan. Taulukossa 3 esitetään kolme esimerkkiä siitä, miten analyysikehikkoa hyödynnettiin analyysin kolmannessa vaiheessa. Taulukkoa luetaan vasemmalta oikealle: tilanteen kontekstuaalisesta kuvauksesta edetään konkreettiseen havaintoon, siitä teoreettiseen jäsentämiseen (esteettinen primitiivi ja lapsuuden estetiikan elementti) ja lopuksi tutkijan tulkintaan. Taulukko ei kuvaa analyysin kaikkia vaiheita, vaan havainnollistaa analyysikehikon käyttöä yksittäisen havainnon tarkastelussa.

TAULUKKO 3 Analyysikehikko: Esimerkki aineiston käsittelystä

1. Konteksti / tilanne	2. Havainto / toiminta	3. Primitiivi	4. Elementti	5. Tutkijan tulkinta
Siirtymä käytävällä, lapset odottavat	Lapset juoksevat, hyppivät ruutuhyppelymatolla, rummuttavat metallipintaa, "jahtaavat"	Liioittelu, Toisto, Kehittely	Liike ja rytmi, Leikki ja Mielikuvitus, intersubjektiivisuus, Narratiivisuus	Näky kehollisena ilmaisuna - tila otetaan haltuun ikään kuin yhteisellä leikillä
Eteisessä, opettaja ei hoputa	Lapsi 1 irrottaa lumipalan, näyttää sen muille, lapset toistavat toimintaa	Kehittely, Oletettuun vaikuttaminen	Aistisuus, Narratiivisuus, Mielikuvittelu	Rakentuu tarina taikatempusta, jännitettä, yllätystä
Videoaineiston katselu, 3 lasta	Lapsi tunnistaa itsensä, seuraa piirrosta, muut kommentoivat ja laulavat	Muotoutuminen, Kehittely, Oletettuun vaikuttaminen	Narratiivisuus, Intersubjektiivisuus, Mielikuvittelu, Multimodaalisuus	Itsen tärkeys -> Muistelusta tässä hetkessä merkityksellistämiseen

Huom. Analyysikehikon sarakkeet tarkoittavat seuraavaa: 1. Tilanteen konteksti – kuvaa, missä ja millaisessa tilanteessa havainto tapahtui (siirtymätilanne, videoaineiston katselu lasten kanssa). 2. Havainto / konkreettinen kuvaus lapsen toiminnasta videolla, havainnointimuistiinpanoissa tai kenttäpäiväkirjassa. 3. Mikä primitiivi (muotoutuminen, toistuminen, liioittelu, kehitleminen, oletettuun vaikuttaminen) näkyy havainnossa. 4. Mihin elementtiin liittyy. 5. Tutkijan tekemä tulkinta. Sarakkeet muodostavat analyysiyksikön, jonka avulla yksittäinen havainto jäsennettiin suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Vaikka analyysi on kuvattu kolmivaiheisena, eteneminen ei ole ollut suoraviivaista – käytännössä aineiston tulkinta edellytti edestakaista liikettä eri analyysivaiheiden välillä

Varttinen.

– paluuta aiempiin havaintoihin ja löydöksiin. Aineistosta tunnistettiin tässä kohtaa runsaasti tilanteita, joissa näkyi lasten esteettisen toimijuuden rakentuminen vuorovaikutuksessa. Lapset ikään kuin kurottivat toisiaan kohti reagoimalla eleisiin, liikkeisiin ja ääniin sekä jatkamalla ja muokkaamalla toistensa aloittamaa ilmaisua. Tämä vuorovaikutuksellinen kurottautuminen heijasteli Dissanayaken (2015) kuvaamaa oletettuun vaikuttamista. Esteettinen toimijuus näyttäytyi siten pikemminkin jaettuna prosessina kuin yksittäisen lapsen individualistisena toimintana: kokemuksia tuotettiin, muokattiin ja merkityksellistettiin yhdessä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tarkastelu laajeni yksittäisistä analyysiyksiköistä koko aineiston tasolle, jolloin keskeiseksi muodostui aiemmissa analyysivaiheissa tehtyjen havaintojen kokoaminen, vertailu ja tulkinnallinen syventäminen. Tässä vaiheessa analyysi suuntautui kohti tutkimustulosten rakentumista: aineistosta tunnistettuja ilmiöitä tarkasteltiin suhteessa toisiinsa sekä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

TAULUKKO 4 Analyysivaihe 3. Perillä: Tulkinnan rakentuminen

Vaihe	Tutkijan tekemä analyysi	Analyysin tarkoitus	Analyysin tulos
Vaihe 3	a) Eri analyysivaiheissa tehtyjen löydösten äärelle palaaminen, vertailua tehtyjen löydösten ja aineiston välillä. b) Aineiston tiheä kuvaus ja raportointi c) Pohdinta ja reflektointi	a) Löydökset ja oivallukset tutkimustuloksiksi b) Löydösten analyysi	Viriäminen heti kuin vain mahdollista Mahdollisuuksia useisiin pieniin esteettisen toimijuuden viriämisen hetkiin Narratiivisuus, huumori Toisiin kurottautumista, jaettua, kietoutunutta, intersubjektivistista Omaehtoisessa leikin tilassa kukoistusta

Taulukko 4 kokoaa analyysin kolmannen vaiheen keskeiset työskentelytavat sekä analyysissa muodostuneet tulkinnalliset kokonaisuudet. Seuraavassa luvussa näitä kokonaisuuksia tarkastellaan tutkimustuloksina aineistolähtöisten esimerkkien kautta.

Tutkimustulokset

Tutkimustuloksissa tarkastellaan, miten lapsen esteettinen toimijuus ilmeni varhaiskasvatuksen arjessa. Dissanayaken (2015) esteettiset primitiivit jäsentävät analyysissä sitä, miten lapset merkityksellistivät kokemaansa eri tilanteissa, kun taas von Bonsdorffin (2018) lapsuuden estetiikan elementit kuvaavat, millaisina nämä

Varttinen.

merkityksellistämisen tavat tulivat näkyviksi lasten toiminnassa. Esteettinen toimijuus ilmeni aineistossa erilaisissa arjen tilanteissa, kuten siirtymätilanteissa, lasten omaehtoisessa toiminnassa sekä ohjatussa videoaineiston katselutilanteessa. Vaikka tutkimuksen teoreettinen viitekehys huomioi myös taiteen mahdollisena esteettisen toimijuuden tilana, ohjattua taidekasvatusta ei havainnointijakson aikana toteutettu, eikä taidekasvatus siten nouse tuloksissa esiin.

Tulosten esittely etenee analyysissa muodostuneen jäsenyyksen mukaisesti. Ensin tarkastellaan tilanteita, joissa esteettinen toimijuus viriää arjen hetkissä heti, kun siihen avautuu mahdollisuus. Näissä arjen tilanteissa kuvataan esteettisen toimijuuden keskeisiä ilmenemismuotoja, erityisesti esiin nousee narratiivisuus ja intersubjektiivisuus. Tämän jälkeen tarkastelu siirtyy omaehtoisen leikin tilanteeseen, jossa esteettinen toimijuus saa rakentua ajallisesti pidempikestoiseksi ja eheäksi prosessiksi – ilmiöksi, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan esteettisen toimijuuden kukoistukseksi.

Esteettisen toimijuuden viriämisen hetkiä

Esteettisen toimijuuden viriämisen hetkiä oli runsaasti. Aamupäivän uloslähtötilanteessa käytävällä odottaminen merkityksellistyi lasten toiminnassa leikilliseksi olemisen tavaksi, jossa liike, juoksu ja hyppely rakentuivat yhteisesti jaetuksi esteettiseksi kokemukseksi. Dissanayaken (2015) esteettiset primitiivit jäsenyivät toiminnan lähtökohtina: lapset merkityksellistivät tilanteen toiston, liioittelun ja kehittelyn kautta, jolloin toiminta sai esteettisen muodon ja jatkuvuuden. Nämä primitiivit tulivat näkyviksi lapsuuden estetiikan elementteinä (von Bonsdorff 2009, 2018), erityisesti liikkeenä ja rytminä, sosiaalisena vuorovaikutuksena sekä kehollisaistisena kokemuksena.

Ollaan siirtymässä omasta ryhmätilasta eteiseen pukemaan, eteiseen ei kuitenkaan päästä, vaan lapset odottelevat käytävällä eteiseen pääsyä. Yksi lapsista lähtee juoksuun, muutkin alkavat juosta päästä päähän käytävää sekä hyppimään ruutua lattialla olevan ruutuhyppelymaton päällä. Lapsi 1 juoksee käytävän päästä päähän, lapsi 2 ottaa muutaman juoksuaskeleen ja hyppelee ruudukossa ja pyörähtelee ruutuhyppelymaton päällä, jolloin lapsi 3 lähtee myös juoksuun, lapsi 4 jahtaa lasta 5. Lapsi 2 rummuttaa ohi juostessaan muutaman kerran metallista ilmastointilaitteen pintaa, josta tulee kova ääni, lapsi 3 katsoo tätä, menee perässä samaan kohtaan, muttei rummuta koko käsillään, vaan rummuttaa sormenpäillä pintaa. (Videoaineisto 16.1.2024)

Yksi lapsista lähtee juoksuun, minkä seurauksena muutkin lähtevät liikkeelle – juoksemaan, hyppimään ja pyörähtelemään. Toiminta rakentuu vähitellen toiston, liioittelun ja kehittelyn varaan: juoksu toistuu useiden lasten kehollisena toimintana, jahtaamisena se saa intensiivisempiä sävyjä, ja pyörähdykset sekä hyppely maton

Varttinen.

ruudukossa kehittelevät liikettä eteenpäin. Dissanayaken (2015) kuvaamat esteettiset primitiivit tulevat näkyväksi lasten toiminnassa, eivätkä ne jää yksittäisiksi eleiksi, vaan muodostavat yhteisen esteettisen kokemuksen – intersubjektiivisen esteettisen tilan – joka otetaan haltuun yhteisellä leikillä. Kun yksi lapsista aloittaa ruutuhyppeilyn, toiset seuraavat, ja hyppelytavat muotoutuvat yksittäisten lasten muutoksista, kokeillen ja toisten malleja muokaten. Yhteinen hyppely ja juoksu luovat esteettisen kokemuksen liikkeenä ja rytminä, toistona, kehittelynä ja muotoutumisena.

Käytävän seinä muodostuu osittain ilmanvaihtolaitteen metallipinnasta, ja juoksun tiimellyksessä kaksi lasta tutkii ääntä, joka syntyy pintaa koskettaessa eri tavoin. Von Bonsdorffin (2009) lapsuuden estetiikan elementeistä korostuvat liike ja rytmi sekä sosiaalinen vuorovaikutus. Lapset rakentavat yhteisen rytmin juoksun ja hypyn vuorottelussa, ja heidän toimintansa kytkeytyy toisten liikkeisiin ja reaktioihin. Myös multimodaalisuus ja aistisuus ilmenevät, kun lapsi rummuttaa metallipintaa ja toinen kokeilee samaa sormenpäällään. Kuuloaistin kautta syntyy voimakas ääni, jota seuraa hienovaraisempi tunnustelukokemus. Toiminta sisältää narratiivisuuden piirteitä: jahtaaminen ja juokseminen rakentavat pientä tarinallisuutta, jossa esteettinen kokemus muotoutuu lasten välisessä intersubjektiivisessä vuorovaikutuksessa.

Esimerkki osoittaa, kuinka odottamisen arkinen tilanne saa lasten toimijuudessa esteettisen ulottuvuuden. Lapset muovaavat käytävän tilaksi, jossa keho, ääni, rytmi ja vuorovaikutus kietoutuvat yhteen, ja jokainen osallistuu omalla tavallaan – joskus voimistamalla kokemusta rummuttamalla tai juoksemalla, toisinaan tunnustellen pintaa tai pyörähtäen ruudukon päällä. Esteettinen toimijuus viriää heti, kun siihen on mahdollisuus, ja rakentuu spontaanisti siirtymätilanteessa.

Samassa tilanteessa kolme lasta asettuvat pöydän äärelle ja tutkivat paperilappua. Lappu kiinnostaa taitoksensa vuoksi, ja lapset kokeilevat eri tapoja pitää se pystyssä. Paperin kaatuessa he nauravat, ja tavoite virittyy hassutteluksi – paperia nostetaan vain kaatumisen vuoksi. Lapset toistelevat hokemaa, muuttaen äänenvoimakkuutta ja korkeutta, ja yksi lapsista lähtee pois. Jäljelle jääneistä toinen aloittaa nimenhuudon, johon toinen yhtyy.

Kolme lasta asettuvat käytävällä olevan pöydän äärelle. Pöydällä on viereisen ryhmän nimilista, paperi, jossa on taitos. Lapset alkavat yhdessä kokeilemaan, miten paperi pysyy pystyssä - tätä kokeilua tehdään useampaan kertaan ja toistetaan yhdessä: *Oi, nimilistakyltti, oi, joka kaatui, nimilistakyltti, joka kaatui, nimilistakyltti, joka kaatuu...uuuuu... nimilistakyltti, joka kaatui, oi, joka kaatui, nimilistakyltti, oi, joka kaatui, nimilistakylttiiii.* Hokeman aikana lapset naurahtelevat ja katsovat, miten paperilappu "kaatuilee" eri tavoin.

Varttinen.

Tämän jälkeen 2 lasta jatkaa vielä leikkien nimenhuutoa katsoen listalla olevia nimiä: *Lapsi 1: Onko J paikalla? Lapsi 2 vastaa: Täällä! Lapsi 1: Onko K täällä? Lapsi 2: On K täällä!* Tämä toistuu useamman kerran. Kumpikin hymyilee tätä tehdessään. Toinen lapsista alkaa käydä nimelistassa olevia numeroita ja lasten läsnäolomerkintöjä ääneen läpi, toisen lapsen seuratussa. *Lapsi 1: Yksi on, kaksi ei ole, kolme on.... yheksän on, kymmenen on, kakstoista ei oo, kolmetoista ei oo jne.* Tätä jatkuu siihen asti, kunnes yhtäkkiä lapsi lähtee pöydästä kohti hyppyrutua sanoen: *Mä tuun!* ja hyppii hyppelyruudun läpi. Toinen pöydässä ollut lapsi lähtee perään huutaen: *Jooooo... tanssiin!* ja hyppelee hyppelyruudukon läpi ja jää pomppimaan, liikehtimään ruudukon toiseen päähän. Samaan aikaan käytävän toisesta päästä yksi lapsi juoksee kohti pöytää ja kaatuu leikisti lattialle lähelle pöytää, naurahtelee ja pitää "kaatumisääntä". Toinen lapsi on juossut perässä ja ensimmäisen lapsen kaatuessa, menee tämän päälle sanoen: *Laiva! X on laiva! Tullaan!* Molemmat nauravat. Kolmas lapsi juoksee myös paikalle: *Tullaan! Lapsi 1: Auts. Laiva loukkaus moottorin!* Molemmat lapset nauravat. (Videoaineisto 16.1.2024)

Paperin asettaminen ja kaatuminen rakentuvat toiston, liioittelun ja muuntelun varaan (Dissanayake, 2015), ja nauru vahvistaa lasten jaettua kokemusta. Hokeman rytmi sekä äänenvoimakkuuden ja korkeuden vaihtelut tuovat tilanteeseen moniaistisuutta ja multimodaalisuutta (von Bonsdorff, 2018). Kun yksi lapsista poistuu, kaksi jatkaa leikkiä nimenhuutona, jossa esteettinen toimijuus kanavoituu edelleen toistona, rytminä ja sosiaalisena vuorovaikutuksena. Näin esine (paperilappu) muuntuu lasten yhteisen esteettisen kokemuksen lähteeksi arjen tilanteessa.

Narratiivisuus oli vahvaa, se näkyi lasten toiminnan kertomuksellisuutena, kerrontana, keskusteluna ja vuoropuheluna lähes joka tilanteessa samanaikaisesti muun toiminnan kanssa, esimerkiksi samanaikaisena kuvan tuottamisen ja kertomisen kietoutumana, jossa lisäksi oli mukana erilaisia säikeitä aistisuudesta. Tässä kertomuksellisessa prosessissa merkityksiä rakennetaan ja neuvotellaan hetkessä vuorovaikutuksen kautta (Bruner, 1991; Corsaro, 2012). Seuraavassa tilanteessa ollaan tulossa ulkoa sisälle, on talvinen keli ja yhden lapsen villasukkiin on tarttunut lunta. Lasten toiminta laajentaa pelkän arjen riisumistilanteen esteettiseen ulottuvuuteen.

Eteisessä on viisi ryhmän seitsemästä lapsesta. Opettaja on etäämpänä läsnä ja on kertonut, mitä seuraavaksi tapahtuu ja minne mennään. Opettaja ei hoputa lapsia riisumaan. Tilanteessa näkyy kehittäminen, oletettuun vaikuttaminen, tutkimisen narratiivi, ilon ja riemun narratiivi. Opettajan pedagoginen ratkaisu ajan antamisesta muuhunkin kuin riisumiseen, mahdollistaa tämän esteettisen toimijuuden kukoistuksen hetken, yhdessä ihmettelyn, tutkimisen ja merkityksenannon.

Lapsi 1 villasukkiin on tarttunut lunta kiinni ja hän irrottaa itsekseen lunta sukista, (hakematta muiden huomiota, laittaa sen kämmeniensä sisään ja pitää kiinni, kunnes lumi on sulanut. Seuraavaksi hän sanoo lähellä olevalle lapsi 2:lle:

Lapsi 1: Kato hei, kato! Nyt mul on kädessä tällanen, ja laitan sen näin. Puristaa kädet yhteen, lumi käsien välissä. Lapsi 2 ja 3 seuraa. Lapsi 1 avaa kädet.

Varttinen.

Lapsi 2: Mitä sä teit?

Lapsi 1: Mä tein taikatempun (hymyilee). Ensin siel oli lunta (pitää käsiään yhdessä) ja nyt se on pois (avaa kädet, näyttääkseen lapselle 2).

Lapsi 3 on seurannut myös ja naurahtaa, kun lapsi 1 avaa kädet.

Lapsi 2 toteaa lapsi 1:lle: Se o sulanut (äänenpaino kertoo, ettei lapsi ole samaa mieltä, että kyseessä olisi taikatempu).

Lapsi 1: Eiku se on muuttunut pienemmäksi (näyttää kädessään olevaa minikokoista lumipalaa). No nyt mä otan toisen (irrottaa sukasta toisen lumikokkareen ja tekee uudelleen saman, antaa pikkukokkareen lopuksi lapsi 2:lle, joka myös sulkee lumen käsien sisään ja sitten avaa sanoen: N-Y-T, nyt!

Lapsi 1 huudahtaa tähän: Se sulas!

(videoaineisto 16.1.2024)

Narratiivisuuden näkökulmasta tilanteessa rakentuu pieni kertomus, jossa arjen tapahtuma muuntuu yhteisesti kehiteltäväksi taikatempuksi. Kertomus rakentuu prosessina lasten vuorovaikutuksessa (Bruner, 1991) ja siihen sisältyy myös juonellisia elementtejä, kuten jännite (mitä lumelle tapahtuu?), yllätys (lumi katoaa tai muuttuu) sekä reaktioiden jakaminen (Polkinghorne, 1988). Lapsi 1 kehittää arjen tapahtumasta taikatempun, ja muut lapset osallistuvat kertomuksen rakentamiseen vuorollaan; lapset neuvottelevat tapahtuneen merkityksestä – onko kyse taikuudesta vai sulamisesta – ja osallistuvat sen kehittelyyn. Näin hetkestä muodostuu kertomuksellinen kokonaisuus, jossa yhdistyvät tutkiminen, ihmettely, mielikuvitus ja aistisuus. Tällainen yhteisesti rakentuva kertomuksellinen toiminta on tyypillistä lasten leikille, jossa merkityksiä neuvotellaan ja jaetaan puheen ja toiminnan lomittuessa (Corsaro, 2012; von Bonsdorff, 2017).

Yksi osa tutkimusprosessia oli videoidun aineiston katsominen yhdessä lasten kanssa. Seuraavaa katselutilannetta tarkastellaan tässä tutkimuksessa esteettisen toimijuuden näkökulmasta, ei arviointina katselutilanteesta sinänsä, vaan arjen tilanteena, jossa lasten esteettinen toimijuus aktualisoituu uudessa hetkessä. Kiinnostavinta lapsista tuntui alkuun olevan oman itsensä näkeminen ja samaan aikaan myös ääneen muistelu, mitä videolla tapahtui. Seuraavassa tilanteessa on mukana kolme lasta.

Lapsi 1: Toi oli mun! Toi oli mun! (videolla näkyy lapsen piirros omassa vihkossa, lapsi pompahtelee paikallaan).

Lapsi 2: Mikä siinä on? Onks sinä Käär..

Lapsi 1: Käärijä!

Lapsi 2: Nousee pystyyn, liikehtii ja laulaa: Pidä kaksin käsin kiinni juomista niiku tsa!

Lapsi 2: Hei yks kohta siitä uudesta laulusta oli tämä.

Varttinen.

Lapsi 2 laulaa loppua kohden huutaen, kaksi muuta lasta seuraa, molemmat hymyilevät katsoessaan, Käärijä-piirroksen tehnyt lapsi katsoo vuorotellen videolta piirtämäänsä Käärijä-kuvaa ja laulavaa lasta – laittaa lisäksi kädet korvilleen äänen yltyessä.

(videoaineisto 16.2.2024)

Videotallenteen yhteiskatselutilanteessa, lasten esteettinen toimijuus rakentuu sekä yksilöllisen ilmaisun että yhteisen neuvottelun varaan. Lapsi 1:n toistuva huudahdus ”*Toi oli mun! Toi oli mun!*” tuntuu korostavan itsen tärkeyttä. Samalla se ilmentää muotoutumisen primitiiviä ja intersubjektiivisuutta: lapsi tekee oman tuotoksensa huudahduksin näkyväksi ja asemoituu näin suhteessa toisiin (Dissanayake, 2015; von Bonsdorff, 2017). Lapsi 2:n laulaminen ja liikehdintä puolestaan havainnollistavat toistumista ja liioittelemista esteettisen toiminnan primitiiveinä (Dissanayake, 2015). Hetkessä yhdistyvät myös multimodaaliset ulottuvuudet – kuva, ääni, liike ja kehollisuus – lapsuuden estetiikalle tyypillisellä tavalla (von Bonsdorff, 2017). Lapset eivät ainoastaan muistele ja toista tässä mediakulttuurin elementtejä (Käärijä-hahmoa), vaan muokkaavat niitä itselleen ja toisilleen merkityksellisiksi; osaksi omaa kulttuuriaan (Corsaro, 2012). Lapsi 1 tuo esiin omistajuutta piirroksestaan, Lapsi 2 muuntaa sen laululliseksi ja keholliseksi esitykseksi, ja toiset osallistuvat seuraamalla ja hymyilemällä.

Lapset loivat näissä katseluissa yhteisesti jotain uutta, he eivät vain katsoneet tapahtunutta, vaan merkityksellistivät ja kehittivät omaa toimintaansa nyt uudessa hetkessä. Heidän reaktionsa, eleensä ja sanansa muodostivat tilan, jossa aiemmin eletty ja nykyhetkessä koettu punoutuivat yhteen (Bruner, 1991, Dissanayake, 2015). Samalla tavoin kuin muissakin arjen tilanteissa, lapset laajentavat tämän katselutilanteen esteettiseen ulottuvuuteen.

Esteettisen toimijuuden kukoistus omaehtoisessa leikissä

Kuten teoriaosuudessa on määritelty, kukoistus viittaa esteettisen toimijuuden ajalliseen ja prosessimaiseen luonteeseen. Tulokset osoittavat, että tällainen kukoistus mahdollistuu erityisesti omaehtoisessa leikissä, jossa toiminta saa jatkaa riittävän pitkään ja rakentua lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Edellä kuvatuissa arjen hetkissä esteettinen toimijuus näyttäytyy ajallisesti lyhyinä, yhteisinä esteettisinä kokemuksina, kun taas omaehtoisessa leikissä se syvenee pidempikestoiseksi, lasten keskinäisesti rakentamaksi prosessiksi. Esteettisen toimijuuden ilmeneminen siis vaihtelee tilanteittain viriämisestä kukoistukseen. Omaehtoinen leikki muodostaa erityisen ajallisen tilan, jossa esteettinen toiminta voi jatkaa, kehittyä ja muuntua ilman ulkoisia keskeytyksiä. Leikin erityisessä tilassa

Varttinen.

esteettinen toiminta voi kehittyä vaiheittain, syventyä ja saavuttaa oman kokemuksellisen päätöspisteensä. Tätä esteettisen toimijuuden ajallisesti rakentuvaa ja kokemuksellisesti eheytyvää muotoa kuvataan tässä tutkimuksessa esteettisen toimijuuden kukoistuksena.

Seuraavassa leikkiepisodissa lasten esteettinen toimijuus kukoistaa; lapset ovat sitoutuneita yhteiseen tekemiseen, uppoutuneita leikkiin ja merkitysten rakentamiseen. Tällaisen toiminnan voidaan nähdä heijastavan piirteitä, joita Seligmanin & Csikszentmihalyin (2000) mukaan liitetään kukoistukseen: lasten keskittyminen ja aktiivinen osallistuminen, yhteisen juonen rakentaminen ja vuorovaikutuksen intensiteetti. Tämän kukoistuksen näyttäisi mahdollistavan riittävä aika, tila ja leikkirauha.

Lapsi 1 luo kaupasta varastamisesta ja erikoisista herkuista kertomusta, jota hän kehittää eteenpäin vuoroin itse ja vuoroin lapsi 2:n ehdotuksia hyödyntäen. Lapsi 2 tuo tarinaan oman roolinsa vartijana, neuvotellen samalla kertomuksen kulusta (*"Sopiiko, ettei niille tullu koskaan vatsakipua?"*). Näin lapset rakentavat kertomusta sekä yhdessä, että rinnakkaisesti, neuvotellen sen merkityksistä ja säännöistä.

Lapsi 1 ottaessaan hyllyltä leikkivälineitä samalla sanoittaa, mitä tekee: Sitten tää meni varastaa kaupasta kahvinpuruja ja kahvimaitoa, että saa tehtyä kahvia. Ja meni varastamaan myös herkuja.

Lapsi 2 pomppii, liikuskelee tuolissa ja sanoo samaan aikaan: Sopiiko, että mä aina vartioin sitä, mä en päästäny tänne ketää muita, kun vaan sua. Lapsi 2 pyörii samaan aikaan ympyrää lattialla.

Lapsi 1: Vartioi vaan. Avaa ovi. Pim pom. Lapsi 2 avaa oven sanomalla: *Tiks.*

Lapsi 1: Nää tykkäs jostain ällöistä herkuista.

Lapsi 2: Niin. Mutta eniten karkeista.

Lapsi 1: Niin. Ja vaikka näille tuli vatsakipu, niin se ei niitä haitannu.

Lapsi 2: Sopiiko, ettei niille tullu koskaan vatsakipua?

Lapsi 1: Joo.

Lapsi 2: Ja tässä on sinun herkkuaasi, sinun lemppariherkkua (toinen ei reagoi, sinun lemppariherkkua, nojautuu toista kohden, katsoo silmiin nyt).

Lapsi 1: Kiitos. Sipsiä täällä, toinen sipsi. Lapsi 1 heittää eri paikkoihin. Lapsi 2 ottaa shipsit. Lapsi 1 seuraa, kun lapsi 2 ottaa shipsit ja sanoo: *Leikisti sä et syöny niitä vielä. Mä teen näistä vanan.*

Lapsi 2: Okei. Lapsi 2 jättää shipsit ja pyörittää pientä pahvilaatikkoa käsissään ja samaan aikaan alkaa pärisyttämään ensin huuliaan, sitten pärisyttää jotain melodiaa. *Sanoo: Olis hyvä laulu.* Jatkaa ääntelyä eri tavoin. *Toistaa: Olis muuten hyvä laulu.* Lapsi 1 ei reagoi.

Varttinen.

Lapsi 1 kokoaa jotain rinnalla: *Katso, miten ällöö tää on. Mansikoita, kaksi sipsii ja pitsaa ja tomaatti. Nää rakasti tätä. Laitetaan se varalta, jos tulee nälkä varalta* (viele lattialla olevaan koriin). *Lapsi 2 toteaa: Okei.*

(videoaineisto 16.2.2024)

Tilanteessa ilmenee vahvaa multimodaalisuutta: lapset sanoittavat toimintaansa, liikkuvat, heittävät leikisti sipsejä ja äänitelevät melodioita. Kehollisuus, ääni ja kielellinen ilmaisu kietoutuvat leikissä yhteen, muodostaen esteettisen kokonaisuuden lapsuuden estetiikalle ominaisella tavalla (von Bonsdorff, 2017). Kehittelemine ja muuntelu näkyvät siinä, kuinka lapset jatkavat toistensa ideoita ja muovaavat kertomusta yhä uusiksi versioiksi, mikä vastaa esteettisen toiminnan kehittymisen ja muuntelun primitiivejä (Dissanayake, 2015). Myös oletettuun vaikuttaminen on läsnä: lapset neuvottelevat tarinan säännöistä ja siitä, mitä kertomuksessa tapahtuu.

Leikki ilmentää samanaikaisesti sekä yksilöllistä että yhteistä esteettistä toimijuutta: lapset rakentavat leikissä rinnakkaisia ja jaettuja kertomuksia, joissa mielikuvitus ja aistinen kokemus muodostavat esteettisen maailman, joka ylittää arjen tilanteet. Leikin kestänyt noin 40 minuuttia toiminta alkaa vähitellen hiipua, ikään kuin leikki olisi saavuttanut oman sisäisen täyttymyksensä. Tilannetta voidaan tarkastella Deweyn esteettisen kokemuksen käsitteen kautta, jossa kokemus jäsentyy ajallisesti kohti eheää kokonaisuutta ja päättyy luonnolliseen päätökseensä ilman ulkoista keskeytystä (Dewey, viitattu teoksessa Puolakka, 2021, s. 18). Leikki sai jatkoa riittävän pitkänä ja keskeytymättömänä prosessina, jossa lapset kehittivät ja muokkasivat yhteistä toimintaa, kunnes toiminta saavutti oman kokemuksellisen päätöspisteensä.

Tilanne havainnollistaa, kuinka esteettinen toimijuus voi rakentua viriämisestä kukoistukseen ajallisesti etenevänä prosessina. Kukoistus ei näin näyttäytyä yksittäisenä huippuhetkenä, vaan esteettisen toimijuuden tilana, jossa toiminta saa kehittyä omassa rytmisään ja saavuttaa luonnollisen täyttymyksensä. Omaehtoisessa leikissä lapsen esteettinen toimijuus voi näin edetä omalakisesti ilman ulkoista keskeytymistä.

Pohdinta

Lasten esteettinen toimijuus virisi heti hyvin lyhyissäkin hetkissä, tilanteissa, joissa lapset reagoivat toistensa eleisiin, liikkeisiin tai ääniin, muokaten ja jatkaen toistensa aloittamaa ilmaisua luoden yhteistä narratiivia. Tämä havainto viriämisestä ilman aikuisen ohjausta vahvistaa käsitystä esteettisen toimijuuden naturalistisesta luonteesta (ks. Dissanayake 2013; von Bonsdorff, 2018). Keskeistä on, että esteettinen toimijuus ei tässä tutkimuksessa virinnyt ensisijaisesti yksittäisen lapsen ilmaisuna, vaan lasten välisessä

Varttinen.

intersubjektiivisessä suhteessa. Esteettinen toiminta käynnistyi tilanteissa, joissa yksi lapsi teki aloitteen, johon toiset vastasivat kehollisesti, äänellisesti tai narratiivisesti, muokaten yhteistä toimintaa eteenpäin. Näin esteettinen toimijuus rakentui jaettuna prosessina, jossa merkitykset syntyivät vastavuoroisessa virittäytymisessä toisiin. Tulkintaa voidaan jäsentää Rissasen (2025, s. 74–76) esittämän sosiaalisesteettisen toimijuuden käsitteen kautta: esteettinen toimijuus rakentuu toisiin kurrottautumisena, jossa yksilöllinen kokemus ja yhteinen esteettinen virittäytyminen kietoutuvat yhteen.

Parhaimmillaan esteettinen toimijuus näkyi kukoistuksena – dynaamisena ja alati muuntuvana esteettisen toimijuuden tilana, jossa yksilöllinen kokemus ja yhteinen esteettinen virittäytyminen kietoutuivat yhteen. Kukoistus näyttäytyi erityisesti tilanteessa, jossa lasten välinen intersubjektiivinen virittäytyminen saattoi jatkua keskeytymättä ja yhteinen toiminta rakentui vaiheittain toisten aloitteisiin vastaamalla, ja ajallinen ulottuvuus mahdollisti lapset saavuttamaan toiminnassa ikään kuin toimintansa luonnollisen lopetuspisteensä (Dewey, viitattu teoksessa Puolakka, 2021, s. 18).

Onko näitä viriämisen ja kukoistuksen tiloja tarpeeksi varhaiskasvatuksen arjessa? Tässä tutkimuksessa mahdollisuuksia omaehtoiseen tekemiseen ja leikkiin oli päivittäin, mutta ohjattuja taidekasvatuksen tiloja oli vähän. Taidekasvatuksesta vahvimpana näkyi kuvallinen ilmaisu ja erityisesti piirtäminen lasten omaehtoisena toimintana. Kuvallinen ilmaisu – erityisesti piirtäminen – nousi esiin lähinnä lasten omaehtoisena toimintana esimerkiksi vapaina hetkinä, kuten aamupalalta ryhmään siirryttäessä tai odotteluhetkinä, jolloin lapset ottivat esiin omat vihkonsa ja piirtelivät. Muita ilmaisun muotoja esiintyi satunnaisesti, eikä taidekasvatus havainnointijakson aikana ollut systemaattista (ks. Juutinen ym., 2021; Repo ym., 2020). Leskisenoja (2016) korostaa, että kukoistusta tukevat pedagogiset käytänteet eivät välttämättä tarkoita aikuisjohtoista toimintaa, vaan sellaisten rakenteellisten ja ajallisten ehtojen luomista, joissa oppijoiden vahvuudet ja toimijuus pääsevät esiin. Tämän tutkimuksen havainnot tukevat tätä näkemystä: esteettinen kukoistus näyttäytyi erityisesti tilanteissa, joissa aikuisen rooli oli mahdollistava ja omaehtoiselle leikille annettiin riittävästi aikaa. Omaehtoinen leikki näyttäytyi merkityksellisenä tilana, jossa lapset saattoivat seurata ja kehittää toistensa aloitteita. Tässä yhteisesti rakentuvassa toiminnassa esteettinen toimijuus muotoutui intersubjektiivisesti – ei yksilöllisinä rinnakkaisina tekoina, vaan lasten välisessä jaetussa toiminnassa.

Narratiivisuus oli läsnä lähes kaikissa arjen tilanteissa. Narratiivisuus oli niin vahvaa, että tarinankerronta näkyi lähes joka tilanteessa lasten välisen puheen ja keskustelun lisäksi eri muodoissaan; kuvallisena, kehollisena, kielellisenä ja vuorovaikutuksellisena

Varttinen.

ilmaisuna. Lasten keskinäinen narratiivi oli usein huumorin sävyttämää, ja siihen kietoutuivat toisto, hassuttelu ja pyrkimys yhteyden luomiseen toisiin – juuri tällaisissa tilanteissa aikuinen saattoi joutua tasapainoilemaan sallimisen ja kieltämisen välillä.

Jos jokainen hetki on pedagogisesti suunniteltu, arki voi muuttua aikuislähtöiseksi tavalla, joka voi kaventaa lapsen omaehtoista luovaa toimintaa. Lapsen tekemää merkityksenantoa nykyhetkessä ei tällöin ehkä nähdä tärkeänä ja erityiseksi tekemisen hetkiä (ks. Sintonen, 2022) ei huomata. Spontaanit esteettiset kokemukset – kuten lätäkössä heijastuvan taivaan havainnointi tai oman äänen kaiun kokeileminen – voivat jäädä vaille huomiota, jos ne eivät asetu tunnistettavasti pedagogisten tavoitteiden piiriin.

Varhaiskasvatussuunnitelman (OPH, 2022) ja esiopetussuunnitelman (OPH, 2014) ajatus ilmiöpohjaisesta oppimisesta ja kehkeytyvästä opetussuunnitelmasta antavat hyvän pohjan vaalia lapsen esteettistä toimijuutta. Ymmärtäessämme lapsen esteettisen toimijuuden luontaisen viriämisen kaikissa arjen hetkissä sekä leikin ja taiteen tilojen näkeminen erityisinä esteettisen toimijuuden mahdollistavina tiloina, annamme lapsille arjessa aikaa ja tilaa leikkiin, mielikuvitteluun, tarinallisuuteen, taiteeseen ja kokeiluun, tutkimiseen ja ihmettelyyn. Näin mahdollistamme lapselle kokemuksen syvästä merkityksellisyyden tunteesta omassa toiminnassaan. Tutkimuksen perusteella merkityksellisyyden kokemus rakentui ennen kaikkea jaetuissa tilanteissa, joissa lapset saattoivat tulla nähdyiksi ja vastatuiksi toistensa toiminnassa. Esteettisen toimijuuden tukeminen tarkoittaa siten myös sellaisten pedagogisten ja ajallisten rakenteiden luomista, jotka mahdollistavat lasten välisen intersubjektiivisen kohtaamisen.

Tämä tutkimus pyrki vahvistamaan tietoisuutta ja ymmärrystä lapsuuden estetiikasta ja lapsen aistisesta tavasta olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Samalla tavoitteena oli nostaa esiin myös leikin ja esteettisen toimijuuden välistä yhteyttä – leikki tarjoaa lapselle tilan toteuttaa esteettistä toimijuuttaan, jossa lapsi aistisesti ja multimodaalisesti rakentaa merkityksiä yhteydessä toisiin. Tutkimuksen tuottama ymmärrys esteettisestä toimijuudesta tukee lapsennäköisen arjen rakentumista varhaiskasvatuksessa, kun toimintakulttuuria tarkastellaan ja kehitetään esteettisen toimijuuden näkökulmasta. Kyse on siis siitä, että aikuiset tunnistavat lapsuuden luontaisen esteettisen luonteen ja arjen pedagogisissa ratkaisuissa huomioivat tämän esimerkiksi päivärytmin väljyytenä. Esteettisen toimijuuden kukoistus edellyttää myös vallan osittaista luovuttamista lapselle, jolloin lapsi voi tehdä valintoja ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Voidaan ehkä ajatella, että varhaiskasvatuksen arki on parhaimmillaan, kun esteettinen toimijuus kietoutuu siihen luontevasti ja lapsen aistinen vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa nähdään rikkautena. Tämä ei tarkoita aikuisen tarpeettomuutta, vaan päinvastoin: aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja

Varttinen.

pedagogiset ratkaisut mahdollistavat lapsen esteettisen toimijuuden kukoistuksen. Esteettisen toimijuuden huomioiminen on siten olennainen osa lapsilähtöisyyttä, kun toimintaa ja arkea suunnitellaan lapsen kokemisen ja merkityksenannon lähtökohdista käsin.

Seuraavassa pohditaan tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia, jotka vaikuttivat aineiston keräämiseen, tulkintaan ja lasten näkökulman vahvistumiseen koko tutkimusprosessissa.

Ontologinen ja epistemologinen pohdinta

Tutkimuksen alkuvaiheessa painottui huomaamatta realistinen ja positivistinen näkemys todellisuudesta: tutkija pyrki olemaan ulkopuolinen ja neutraali havainnoija, ja todellisuuden oletettiin olevan tutkijasta riippumatta olemassa ja objektiivisesti tavoitettavissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijan asema hahmottui neutraalin tarkkailijan roolina. Analyysin edetessä ja vuorovaikutuksen lisääntyessä ymmärrettiin kuitenkin, ettei neutraali etäisyys ole mahdollinen eikä tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta tavoiteltava. Todellisuus alettiin nähdä yhdessä rakentuvana, mikä mahdollisti lasten näkökulman vahvistumisen tutkimusprosessissa (Alanen, 2017; Denzin & Lincoln, 2018).

Tämä merkitsi siirtymää kohti osallistavaa ja relationaalista epistemologiaa, jossa tieto rakentuu vuorovaikutuksessa. Tutkimus asettui postmodernin ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtiin, joissa ymmärrys muodostuu yhdessä tutkittavien kanssa (Heikkilä, 2022). Vaikka tämä oli tutkimuksen tietoinen lähtökohta, alkuvaiheen havainnointikäytännöt ohjasivat hetkittäin etäisempään tutkijaposition. Tutkimusprosessin edetessä tämä kyseenalaistui, ja osallistuva havainnointi sekä lasten mukaan ottaminen tulkintaan vahvistivat relationaalisen tiedonmuodostuksen toteutumista käytännössä.

Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimuksen suuntaviivoja

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää ja kuvata, mitä esteettisellä toimijuudella tarkoitetaan ja miten lapsen esteettinen toimijuus ilmenee institutionaalisesti järjestetyn varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimus on laadullinen ja kontekstisidonnainen, mikä rajaa tulosten yleistettävyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 134–142). Aineisto on kerätty tietyn lapsiryhmän kanssa, tietyssä varhaiskasvatuksen ympäristössä. Tämän vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä laajasti, mutta tarjoavat kontekstuaalisesti merkityksellisiä näkökulmia esteettiseen toimijuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 134–142). Laadullisessa varhaiskasvatustutkimuksessa kontekstuaalinen yleistettävyys nähdään

Varttinen.

usein teoreettisesti ja asetelmaan liittyen määrittävänä piirteenä, ei tilastollisena yleistettävyytenä – tätä tukee myös uudempi tutkimus, jossa painotetaan juuri tutkittuun tilanteeseen sidottuja tulkintoja (Sairanen ym., 2022, s. 112–123).

Tutkimuksen aineisto koostuu videoinneista, havainnointimuistiinpanoista ja kenttäpäiväkirjamerkinnöistä. Aineiston monimuotoisuus mahdollistaa syvällisen ja kontekstuaalisesti herkän tulkinnan lasten toiminnasta, mutta samalla se kuitenkin tuo esiin laadulliselle tutkimukselle ominaisen haasteen: tutkijan subjektiivinen positio osana tutkimusprosessia vaikuttaa väistämättä havaintoihin, analyysiin ja tulkintoihin (Denzin & Lincoln, 2018). Tutkija on osallistunut aineiston tuottamiseen ja ollut vuorovaikutuksessa lasten kanssa, mikä tukee osallistavaa ja lapsilähtöistä lähestymistapaa, mutta tekee samalla tutkijasta aktiivisen toimijan, jonka tulkintoihin henkilökohtaiset havainnot ja kokemukset heijastuvat. Tämä korostaa jatkuvan reflektiivisyyden ja itsehavainnoinnin merkitystä tutkimuseettisessä prosessissa, jossa lasten äänen kuulemista ja valtaa tulee tunnistaa ja tasapainottaa tutkijan toiminnan kautta (Sun ym., 2023). Luotettavuutta on pyritty vahvistamaan monin tavoin. Tutkija on reflektoinut omaa rooliaan, oletuksiaan ja vaikutustaan analyysiin koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen eri vaiheet, aineiston analysointiprosessi sekä tehdyt tulkinnat on pyritty kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi. Tulkintoja on ankkuroitu konkreettisesti aineistoon käyttämällä aineistolainauksia ja tiheää kuvausta, jotta lukija voi seurata, mihin tutkimukselliset johtopäätökset perustuvat ja miten ne ovat rakentuneet (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 140–143).

Erityisesti pyrittäessä katsomaan, kuuntelemaan ja ymmärtämään lasten mielteitä koettiin alkuun haasteita. Lasten erilaiset tavat reagoida, olla vuorovaikutuksessa, tuoda mielipiteensä esille, kokea tunteita, kertoa – tulivat tutuiksi vasta muutamien käyntikertojen jälkeen. Luottamuksen rakentuminen vaatii aikaa (Ahonen & Puroila, 2019) ja tässä tutkimuksessa erityisesti tutkimuksen alussa olisi ollut hyvä viettää lasten kanssa pitempään ennen varsinaisen aineiston keräystä. Laadullisen tutkimuksen haasteena on myös lapsen äänen autenttinen esiin tuonti ja tutkijan reflektiivinen rooli, mikä edellyttää metodologista herkkyyttä ja lasten näkökulmien tunnistamista ja analysointia (Tuomi & Sarajärvi, 2012). Tätä tukee myös ajankohtaisempi lähestymistapa, jossa korostetaan lasten osallistumisen, toimijuuden ja äänen metodologista kuulemista osana tutkimusprosessia, jolloin lasten kokemukset ja näkemykset integroidaan tiedon tuottamiseen tavalla, joka kunnioittaa heidän oikeuksiaan osallistua ja tulla kuulluksi (Spiteri, 2024, s. 131–148). Viimeaikaisessa tutkimuksessa tuodaan esiin, että lasten ääntä ja toimijuutta voidaan tutkia laadullisesti siten, että huomioidaan sekä lasten oikeudet osallistua että lasten omat perspektiivit aineiston keruussa ja analyysissä (Spiteri, 2024).

Varttinen.

Esteettistä toimijuutta tarkasteltiin Dissanayaken (2013) estetiikan elementtien ja von Bonsdorffin (2017) lapsuuden estetiikan kautta. Tämä teoreettinen viitekehys on tuonut näkyväksi esteettisen toimijuuden arjen tilanteiden tasolla, mutta samalla se on jättänyt muiden mahdollisten ulottuvuuksien, kuten esimerkiksi materiaalistien toimijuuksien (Barad, 2003) tai affektiivisten virittymien (MacRae, 2020), tarkastelun ulkopuolelle. Käsitteellinen rajaus on siten sekä mahdollistanut syvällisen analyysin että kaventanut ilmiön moniulotteisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 91).

Mitä kohti seuraavaksi? Tutkimuksessa tuli esille, että varhaiskasvatuksen arjessa ilmenee runsaasti erilaisia pieniä esteettisen toimijuuden viriämisen hetkiä. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää tarkastella, miten viriämisestä päästäisiin kukoistuksen hetkiin. Miten esimerkiksi esineet, tilat, välineet ja äänet osallistuvat leikin kehkeytymiseen ja ohjaavat lasten esteettistä toimijuutta? Tai miten leikissä rakentuva esteettinen toimijuus tunnistetaan, ja miten voitaisiin välttää sen ehkä huomaamaton typistäminen aikuisjohtoisten rakenteiden alle? Tai mahdollisesti sitä, miten leikin tunnelmiin ja vireisiin – siihen, miten affektiiviset virittymät (rauha, ilo, jännitys, levottomuus) vaikuttavat lasten esteettiseen toimijuuteen leikissä? Näitä kysymyksiä kohden tutkimus jatkuu, tavoitellen syvempää ymmärrystä leikistä ja lapsuuden estetiikasta.

Lähteet

- Ahonen, S., & Puroila, A.-M. (2019). Lapsen osallisuus ja tutkimuseettiset kysymykset lapsitutkimuksessa. Teoksessa M. Kalaja, A.-M. Puroila, & S. Ahonen (Toim.), *Lapsi tutkimuskohteena* (s. 45–66). Gaudeamus.
- Alanen, L. (2017). Childhood studies and the challenge of ontology. *Childhood*, 24(4), 456–469. <https://doi.org/10.1177/0907568217704539>
- Alderson, P. (2008). Children as researchers – participation rights and research methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (Toim.), *Research with children: Perspectives and practices* (2. painos, s. 276–290). Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 115–123.

Varttinen.

- Chen, Y.-T. (2020). An investigation of young children's science and aesthetic learning through a science aesthetic thematic curriculum: A mixed-methods study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 109–122. <https://doi.org/10.1177/1836939120918503>
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488–504. <https://doi.org/10.1177/090756829300100202>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. painos, s. 1–26). SAGE Publications.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience* (alkuperäinen teos julkaistu 1934). Perigee.
- Dissanayake, E. (1995). *Homo aestheticus: Where art comes from and why* (2. painos). University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2013). Genesis and development of making special: Is the concept relevant to aesthetic philosophy? *Rivista di estetica*, 54, 83–98.
- Dissanayake, E. (2015). "Aesthetic primitives": Fundamental biological elements of a naturalistic aesthetics. *Aisthesis*, 8(1), 5–24. <https://doi.org/10.13128/Aisthesis-16203>
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. Teoksessa C. Geertz (Toim.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (s. 3–30). Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford University Press.
- Giamminuti, S., & Merewether, J. (2022). The Reggio Emilia atelier as a place of disruption: Remaking pedagogical alliances through aesthetics and experimentation. *Pedagogies: An International Journal*, 17(2), 177–194. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.1987869>
- Guss, F. (2005). Reconceptualizing Play: Aesthetic Self-Definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 233–243. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.3.4>
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. painos.). Taylor & Francis.
- Heikkilä, E. (2022). Kenttämuistiinpanot postmodernissa etnografiassa. *Elore*, 29(1), 151–163. <https://doi.org/10.30666/elore.112903>
- Heikkilä, E. (2023). *Narratiivinen tutkijuus ja tietäminen etnografiassa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/items/8e81f736-bfa5-45a5-8be4-36dcc44637a5>
- James, A., & Prout, A. (2015). Uusi paradigma lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa A. James & A. Prout (Toim.), *Constructing and reconstructing childhood* (3. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J., & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*.

Varttinen.

- Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 9:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <http://hdl.handle.net/10138/333768>
- Kalliala, M. (2006). *Lapsuus leikkinä*. Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Gaudeamus.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Raportti ja selvitykset. Opetushallitus. https://www.ooph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa R. Karimäki & L. Karlsson (Toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. (2020). Studies of child perspectives in methodology and practice with ‘osallisuus’ as a Finnish approach to children’s reciprocal cultural participation. Teoksessa E. Eriksen Ødegaard & J. Spord Borgen (Toim.), *Childhood cultures in transformation* (s. 246–273). Brill.
- Kaukko, M., Korkiamäki, R., & Kuusisto, A.-K. (2019). Etiikasta elettyyn kohtaamiseen – tutkimuksellista hengailua yksin tulleiden maahanmuuttajanuorten kanssa. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (Toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II* (s. 85–100). Nuorisotutkimusseura. <https://doi.org/10.57049/nts.264>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children’s lives: A co-participatory study on the social construction of children’s sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.77825>
- Köngäs, M. (2018). *“Eihän lapsil ees oo hermoja” – Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 368. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-064-7>
- Köngäs, M., & Määttä, K. (2023). Ethnography in early childhood education and care. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 9(3), 787–801. <https://doi.org/10.46328/ijres.3215>
- Lasczik, A. (2020). Arts-based research practices in early childhood: Honouring young children’s aesthetic play. *International Journal of Education & the Arts*, 21(10), 1–19. <https://doi.org/10.26209/ijea21n10>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 330. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 367–373. <https://doi.org/10.1080/1090102050250411>
- MacRae, C. (2020). Tactful hands and vibrant mattering in the sand tray. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 90–110. <https://doi.org/10.1177/1468798420901858>

Varttinen.

- Opetushallitus [OPH]. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus [OPH]. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Piaget, J. (2005). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, käänt.). International Universities Press. (Alkuperäisteos julkaistu 1952).
- Pink, S. (2021) *Doing visual ethnography* (4. painos). Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Puolakka, K. (2021). *John Deweyn estetiikka: Kokemus, luonto ja kulttuuri*. Gaudeamus.
- Renlund, J., Kumpulainen, K., Byman, J., Wong, C. C., & Sintonen, S. (2024). Aesthetic flux: Inquiring into the sensuous dynamics of children, matter and environments with a more-than-human lens. *Environmental Education Research*, 30(7), 1076–1092. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2350675>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *Handbook of qualitative research* (2. painos, s. 923–948). Sage.
- Rissanen, M. (2025). *Engaging with photographs: Conceptualizing socio-aesthetic agency and the cultural participation of young children in visual arts education*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0558-4>
- Sairanen, H., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2022). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*, 192(1), 112–123. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sintonen, S. (2022). Eloisa ja erityiseksi tekeminen antroposeenin ajan kasvatuksen haasteena. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 85–99. <https://doi.org/10.33350/ka.111656>
- Spiteri, J. (2024). Navigating participatory methods in childhood research: A qualitatively driven approach to case study design. Teoksessa P. Rule & V. M. John (Toim.), *Handbook of Case Study Research in the Social Sciences* (s. 131–148). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781803920320.00018>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. W. W. Norton & Company.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen etnografisia ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (Toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Nuorisotutkimusseura.

Varttinen.

- Sun, Y., Blewitt, C., Edwards, S., Fraser, A., Newman, S., Cornelius, J., & Skouteris, H. (2023). Methods and ethics in qualitative research exploring young children's voice: A systematic review. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1–15. <https://doi.org/10.1177/16094069231152449>
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. Teoksessa S. Bråten (Toim.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (s. 15–46). Cambridge University Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- von Bonsdorff, P. (2009). Aesthetics of childhood – Phenomenology and beyond. *Proceedings of the European Society for Aesthetics*, 1, 60–75.
- von Bonsdorff, P. (2017). Transformations of the everyday: The social aesthetics of childhood. Teoksessa S. Schinkel & I. Herrmann (Toim.), *Ästhetiken in Kindheit und Jugend: Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion* (s. 319–334). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839434833-018>
- von Bonsdorff, P. (2018). Children's aesthetic agency: The pleasures and power of imagination. Teoksessa C. Trevarthen, J. Delafield-Butt & A.-W. Dunlop (Toim.), *The child's curriculum – Working with the natural voices of young children* (s. 126–138). Oxford University Press.
- Vuorisalo, M., & Alanen, L. (2015). Early Childhood Education as a Social Field: Everyday Struggles and Practices of Dominance. Teoksessa L. Alanen, L. Brooker, & B. Mauall (Toim.), *Childhood with Bourdieu. Studies in Childhood and Youth* (s. 78–98). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137384744_5

Varttinen.