

AKU KALLIO

Lasten televisionkäytön valvonta perheiden vuorovaikutuksellisinä käytänteinä

Tampereen yliopiston väitöskirjat 390

AKU KALLIO

Lasten televisionkäytön valvonta perheiden vuorovaikutuksellisinä käytänteinä

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Yhteiskuntatieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5,
Tampere, 16.4.2021, klo 12.

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

<i>Vastuuohjaaja ja Kustos</i>	professori Johanna Ruusuvuori Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Ohjaajat</i>	professori Johanna Ruusuvuori Tampereen yliopisto Suomi	dosentti Eero Suoninen Tampereen yliopisto Suomi
<i>Esitarkastajat</i>	professori Kimmo Jokinen Jyväskylän yliopisto Suomi	professori Fritjof Sahlström Åbo Akademi Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	professori Sara Routarinne Turun yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2021 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-1894-9 (painettu)
ISBN 978-952-03-1895-6 (verkkojulkaisu)
ISSN 2489-9860 (painettu)
ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1895-6>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Tampere 2021

KIITOKSET

Kiitokset väitöskirjani ohjaajille: professori Johanna Ruusuvoorelle, Eero Suoniselle ja Tiina Mälkiälle. Tiinalle kiitos projektin aineistojen pariin houkuttelemisesta ja avusta työn alkuun saattamiseksi. Eerolle kiitokset oman tutkimusotteen löytämisestä, papereiden kommentoinnista ja hyvästä svengistä. Johannalle kiitos työskentelyn aikatauluttamisesta, ideoiden työstämisestä tieteeksi, uskon valamisesta ja ovesta, joka oli aina avoinna, oli murhe millainen tahansa.

Kiitokset vastaväittäjälleni, professori Sara Routarinteelle sekä ja työni esitarkastajille professori Kimmo Jokiselle ja professori Fritjof Sahlströmille.

Työni rahoitus on tullut monista eri lähteistä. Suurimmaksi osaksi tätä työtä on tehty tuntiopettajan tehtävien ohessa. Kaksi vuotta sain toimia päätoimisena väitöskirjatutkijana Tampereen yliopiston Yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen yksikössä, mistä olen kiitollinen. Suuret kiitokset myös tahoille, jotka rahoittivat työtäni sen eri vaiheissa: Tampereen Yliopiston tutkimusrahasto, Mannerheimin lastensuojeluliiton tutkimussäätiö ja Tampereen kaupungin tiederahasto.

Työn alkuvaiheessa Media, perhe ja lasten hyvinvointi -projekti näytteli keskeistä osaa. Kiitokset projektin tutkimusryhmälle videoaineostosta, keskusteluista, työpapereiden kommentoinneista ja kahdesta upeasta kirjasta, joissa sain olla osallisena: projektinjohtaja emeritusprofessori Anja-Riitta Lahikainen, tutkijatiimi professori Ilkka Arminen, professori Jouko Nätti (RIP), Katja Repo, Eero Suoninen, Tiina Mälkiä, Sanna Raudaskoski sekä projektin tutkimusavustajat Eerik Mantere ja Marjo Pennanen.

Väitöstyötäni vein eteenpäin lähinnä Johannan jatko-opintoseminaarissa. Kiitokset papereiden kommentoinnista ja keskusteluista Aija Logren, Sanni Tiitinen, Julia Katila, Minna Leinonen, Samuli Järvinen, Sakari Ilomäki, Hanna-Leena Ristimäki ja Teija Ahopelto.

Toisinaan työ sai uusia kimmokkeita muista, täysin odottamattomistakin, suunnista. Kiitokset yliopistonlehtori Marko Saloselle, joka muistutti minua, mistä sosiaalipsykologiassa on kyse, professori Päivi Honkatukialle, joka onnistui yhdellä kommentilla kääntämään koko väitöstyön uudelle radalle sekä PERLA:n tutkimusjohtaja Katja Revolle perheen ja lapsuuden tutkijoiden seminaarista, jossa omaa työtä sai katsoa itselle vieraasta vinkkelistä.

Kovin erilaiseksi olisi muotoutunut väitöspolku myös ilman sitä yhteensattumaa, jossa kaksi aloittelevaa väitöskirjatutkijaa aakkostettiin samaan nurkkahuoneeseen kesällä 2012. Vuosien saatossa työhuoneesta 5102 tuli toinen koti, jossa tiukkojen tieteellisten keskustelujen (ja toimistokepposten) lomassa jaettiin niin elämän pieniä kuin suuriakin iloja ja suruja. Kiitos Olli Karsio, sermintakainen kollega ja ystävä vailla verta!

Linnan verrattomasta työyhteisöstä haluan vielä osoittaa pakastekalan lämpöiset kiitokset protestanttista työmoraalia ylläpitäneelle lounasporukallemme lukuisista sofistikoituneista keskusteluista tarkkaan valikoitujen menujen äärellä. Thanks A-J, Kipa, Lina & Olli!

Ja tähän väliin vitsi: Miksi kutsutaan aikaa aamun punttitreenin ja iltapäivän työpaikkaorkesterin harjoitusten välillä? – Täydeksi työpäiväksi! Kiitokset liikuntatalo Atalpan aina hymyilevälle henkilökunnalle sekä Vari-orkesterille, jonka riveissä sain pitää tempoa yllä ja harjoittaa basson soittoa. Kiitos yhteisestä sävelestä maestrot Anu, Eero, Jaana, Jarkko, Liisa, Markus, Minna, Sanna ja Tiina.

Lämpimät kiitokset vanhemmilleni, jotka ovat aina kannustaneet minua opiskelemaan. (Päätyyn asti mentiin!) Kiitokset pojilleni Peetulle ja Aarnille, joiden kanssa käydyt keskustelut television ja muiden mediavimpainten äärellä ovat toimineet inspiraationa ja oivana peilauspintana tätä työtä tehtäessä.

Kiitokset elämäni došentille, professori Anna-Kaisa Kuusistolle rakkaudesta, kannustuksesta, työn läpilukemisesta ja näkemyksellisistä keskusteluista sekä Universumin kauneuden jakamisesta kanssani. <3

Maanantain vastaisena yönä,
Aku Kallio

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastelen vanhempien osallistumista lasten mediankäyttöön. Videoitujen arkisten vuorovaikutustilanteiden avulla tarkastelen median äärellä tapahtuvaa vanhempien ja lasten välistä vuorovaikutusta, jossa vanhemmat osallistuvat lasten televisionkatseluun kehollisin ja sanallisin keinoin. Tarkastelun kohteena on etenkin, miten vanhemmat ohjaavat, tukevat ja kontrolloivat katselua. Työ kiinnittyy vuorovaikutustutkimuksen perinteeseen. Tutkimuksessa perheiden arkisia toimintoja ja käytänteitä tarkastellaan vuorovaikutuksellisin saavutuksina, joissa tapahtuu mikrotason sosialisatiota. Tässä prosessissa huomio kohdistuu paitsi vanhemman sosiaalistaviin toimiin, myös lapsen omaan toimijuuteen ja aktiiviseen rooliin omassa sosialisatiossaan.

Tutkimuksen aineistona toimii Suomen Akatemian rahoittamassa Media, Family Interaction and Children's Well-Being – tutkimusprojektissa (2011-2015) kerätty laaja videoaineisto suomalaisten lapsiperheiden (26 perhettä) mediankäytöstä heidän kotiarjessaan. Teoreettis-metodologisena lähtökohtana tutkimuksessa toimii etnometodologia, tutkimusmenetelminä käytetään erityisesti soveltavaa keskusteluanalyysia (applied conversation analysis) ja multimodaalista vuorovaikutuksen analyysia. Keskusteluanalyysin välinein on mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti perhe-elämän mikrotason ilmiöitä. Vuorovaikutustilanne, jossa lapsi kohtaa kaksi merkittävää sosiaalistajaa, median ja vanhemmat, tarjoaa tilaisuuden tarkastella sosialisatioprosessia sellaisena kuin se lapsen arjessa esiintyy. Tällainen mikrotason analyysi tarjoaa vuorovaikutuksellisen näkökulman lapsen ja median välittämän maailman kohtaamiseen, sekä vanhempien rooliin tässä prosessissa.

Tutkimukseni tarkastelee, miten mediassa kohdatuista asioista keskustellaan perheessä. Tätä teemaa lähestytään työssä erilaisista näkökulmista: 1) miten vanhemmat puhuvat lapsilleen televisio-ohjelmista, 2) millaisia kysymyksiä lapset esittävät ohjelmista ja miten vanhemmat näihin vastaavat, 3) miten vanhemmat vastaavat lapsen tunneilmauksiin katselutilanteissa ja 4) miten vanhemmat ja lapset neuvottelevat katselun rajoittamisesta.

Tulokset osoittavat, miten perheissä orientoidutaan lasten televisionkatseluun kolmella eri tavalla: lapsia suojellaan television vaikutuksilta, televisiota käytetään kasvatuksen apuvälineenä ja televisio toimii osana perheen yhteistoiminnallista arkea.

Näin työ laajentaa aiempia käsityksiä vanhempien osallisuudesta lasten televisionkatseluun. Osallistuessaan lapsensa televisionkatseluun vanhemmat ohjaavat ja tukevat katselua tarjoamalla tiedollisia selityksiä, moraalisia arvioita ja emotionaalista tukea. Nämä käytänteet eivät ohjaa ainoastaan lapsen televisionkatselua, vaan niiden avulla välitetään yhteiskunnan arvoja ja normeja, luodaan yhteisyyttä perheen kesken ja opetetaan lapselle tunnetaitoja ja kulttuurista tietoa. Lasten toimijuus tulee näkyviin erityisesti siinä, miten lapset neuvottelevat mediasuhteestaan ja omilla toimillaan tarjoavat vanhemmille vuorovaikutuksellista asemaa, jossa vanhempien on odotuksenmukaista ohjata ja tukea lapsen televisionkatselua. Tutkimus kontribuoi erityisesti ymmärrykseen siitä, miten sosialisatio tapahtuu mikrotasolla perheen arkisissa toimissa.

ABSTRACT

In this study, I examine parent's participation in their children's media use. By using video recordings of everyday parent-child interactions in media use situations I examine how parents verbally and bodily participate in their children's television viewing. This study focuses on how parents supervise, support and control the viewing. The actions and practices of everyday encounters are seen as interactional achievements in and through which socialization is realized in micro level. In addition to parents' socializing actions, this dissertation also focuses on children as active agents in their own socialization process.

The extensive video recorded data on Finnish families' (26 families) everyday life and media use gathered by the Media, Family Interaction and Well-being project (2011–2015), funded by Academy of Finland, is used as the data of this study. Ethnomethodology functions as the theoretical-methodological basis for this study. Applied conversation analysis and multimodal interaction analysis serve as research methods. A detailed micro level analysis of family interaction is achieved by utilizing these methods. Examining naturally occurring interaction in which the child faces two main socialization agents, the media and the parents, enables the study of the socialization process as it occurs for the child in his/her everyday encounters. The micro level analysis offers an interactional approach to examine how the parents participate in their children's media use.

This thesis examines how the media and its contents is negotiated in the families. This main theme is scrutinized from several different perspectives: 1) how the parents talk to their children about the television contents, 2) what kind of questions the children ask regarding the contents, and how the parents answer to these questions, 3) how the parents response to the children's emotional displays during the viewing, and 4) how the parents and the children negotiate the restrictions and rules regarding the viewing.

The results reveal three different orientations in participating children's television viewing: the children are protected from the media influence, the television is used as a tool for education, and the television brings family member together and functions as a part of families' everyday cooperation. Thus, my thesis expands the earlier understanding on parents' participation in children's television viewing. The parents

mediate their children's viewing by providing information, emotional support and making moral assessments. With these practices the parents not only guide and control the viewing, but also pass on the cultural knowledge and the norms and values of the society, construct togetherness amongst the family members and enhance the children's emotional skills. The children's agency is manifested especially in how the children negotiate their relationship with media, and how they offer their parents a position in which the parents are expected to mediate the viewing process. The study contributes especially to our knowledge on how socialization takes place in the micro level in the everyday family life.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	17
1.1	Perheiden arki ja television käyttö	18
1.2	Tutkimuskohteena media osana perheen sosialisuhteita	21
2	SOSIALISAATIO TUTKIMUKSEN TAUSTAILMIÖNÄ	25
2.1	Sosialisaatio – teorioita siitä kuinka yksilö ja yhteisö kietoutuvat toisiinsa	25
2.1.1	Kognitiivinen kehitys ja tiedollinen sosialisaatio	28
2.1.2	Moraalinen sosialisaatio	29
2.1.3	Emootioiden sosialisaatio	30
2.2	Vanhempien auktoriteetti, lasten toimijuus ja media	32
2.3	Vanhempien valvoma mediankäyttö	35
3	TUTKIMUSKYSYMYSTEN ASETTELU	40
4	MENETELMÄT, AINEISTO JA TUTKIMUSETIIKKA	41
4.1	Keskustelunalyysi vuorovaikutuksen tutkimisessa	41
4.1.1	Toiminnoista ja käytänteistä	43
4.1.2	Multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus	44
4.1.3	Keskustelunalyttisen tutkimusprosessin kulku	45
4.1.4	Institutionaalista ja arkista vuorovaikutusta	47
4.1.5	Miten keskustelunalyysia on sovellettu tässä tutkimuksessa	48
4.2	Aineiston kuvaus	49
4.3	Tutkimusetiikka	51
5	VÄITÖSTUTKIMUKSEN ARTIKKELIT	54
6	TULOKSET	59
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	68
	LÄHTEET	74
	Julkaisut	91

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Tutkimusasetelma: Lapsen sosialisatiosuhteet perheessä.

Kuvio 2. Vanhempien valvoman mediankäytön strategiat

Taulukkoluettelo

Taulukko 1. Ensimmäisen artikkelin lähtökohdat

Taulukko 2. Toisen artikkelin lähtökohdat

Taulukko 3. Kolmannen artikkelin lähtökohdat

Taulukko 4. Neljännen artikkelin lähtökohdat

Taulukko 5. Ensimmäisen artikkelin keskeiset tulokset: neljä käytännettä, joilla vanhempi ohjaa lapsen televisionkatselua

Taulukko 6. Toisen artikkelin keskeiset tulokset

Taulukko 7. Kolmannen artikkelin keskeiset tulokset

Taulukko 8. Neljännen artikkelin keskeiset tulokset

LITTERAATIOMERKIT

.	laskeva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
,	tasainen intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
?	nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
<u>joopas</u>	sanan osan painotus
>joo<	nopeammin puhuttu jakso
<joo>	hitaammin puhuttu jakso
joo:::	äänteen venytys
°joo°	vaimeammin puhuttu jakso
JOO	voimakkaammin puhuttu jakso
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
.joo	sisään hengittäen puhuttu sana
j(h)oo	naurua sanaa lausuttaessa
£joo£	hymyillen puhuttu jakso
#joo#	nariseva ääni
@joo@	äänen laadun muutos
j0-	sana jää kesken
(joo)	epäselvästi kuultu jakso
()	sana josta ei ole saatu selvää
((itkee))	litteroijan oma kommentti tai selvitys tilanteesta

ALKUPERÄISJULKAISUT

- Julkaisu I: Kallio, A. (2017). Practices of parental mediation in television viewing. Teoksessa Anja-Riitta Lahikainen, Tiina Mälkiä, Katja Repo (toim.), *Media, Family Interaction and the Digitalisation of Childhood*. (s. 81–99). Edward Elgar Publishing: Cheltenham, UK.
- Julkaisu II: Kallio A. & Ruusuvuori, J. (2019). Finnish children's questions while watching television with parents. *Journal of Children & Media*, 13, 127–148.
- Julkaisu III: Kallio, A. (2015). Pelottavien TV-ohjelmien käsittely lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa Anja-Riitta Lahikainen, Tiina Mälkiä, Katja Repo (toim.), *Media lapsiperheessä*. (s. 227–246). Vastapaino: Tampere.
- Julkaisu IV: Kallio, A. (hyväksytty *Psykologia* -lehteen). Lasten televisionkatselun rajoittamisen sosiaaliset käytänteet

1 JOHDANTO

”Televisio pilaa nykynuorison!” totesi Emmi Vilén 1970- ja 80-lukujen taitteen kulttisarjassa Tankki täyteen. Huoli median vaikutuksista lapsiin on yhtä vanha kuin sähköisen median historia (Postman 1994, 70-74). Media vaikuttaa lapseen monin tavoin: se tarjoaa tietoa ulkopuolisesta maailmasta, kertoo tarinoita hyvästä ja pahasta, tarjoaa samaistumiskohteita ja roolimalleja, joita jäljitellä, se viihdyttää, itkettää ja pelottaa. Lapsen mediankäyttö ei kuitenkaan koskaan tapahdu tyhjiössä. Usein ensimmäiset mediakokemukset tapahtuvat perheessä, jossa lapsi kasvaa. Vanhemmat tai huoltajat pysyvät keskeisenä mediankäyttöympäristöjen valvojina läpi lapsuuden. Myöhemmin kaverisuhteet nousevat tärkeään rooliin lapsen mediankäytössä. Näistä syistä johtuen on tärkeää tutkia, miten vanhemmat lapsen keskeisimpinä sosiaalistajina suhtautuvat lapsen mediankäyttöön ja ovat mukana mediankäyttötilanteissa.

Aiemmissa tutkimuksissa vanhemmille on perinteisesti tarjottu sovittelijan ja hallinnoijan roolia lasten mediankäytössä (Clark 2011). Media on tällöin nähty turmelevana voimana, jonka vaikutuksille lapset ovat erityisen alttiita (Postman 1994; Buckingham 2000, 23-40). Toisaalta on korostettu myös lasten kyvykkyyttä ottaa haltuun nopeasti uusia laitteita ja niiden suomia mahdollisuuksia. Tällaisessa näkökannassa lapset on nähty aktiivisina toimijoina, diginatiiveina, jotka rakentavat itsenäisesti omaa mediasuhdettaan ilman vanhempien väliintuloa (Prensky 2001; Nelissen, Kuczynski, Coenen & Van den Bulck 2019). Voidaankin todeta, että lapsuudesta on nyky-yhteiskunnassa vallalla kaksi kilpailevaa diskurssia, jotka ovat ristiriidassa keskenään (Buckingham 2000, 61-62). Tämän ristiriidan ylittämiseksi tarvitaan tutkimustietoa lasten arjesta medialaitteiden keskellä sekä vanhempien roolista lasten mediankäytössä.

Perhe toimii lapsen keskeisenä sosiaalistajana ja vanhempien rooli tässä prosessissa on merkittävä (Denzin 1977; Whitbeck 1999; Corsaro 2018). Nykyaikaisissa perheissä medialaitteet valtaavat kuitenkin koko ajan lisää tilaa ja aikaa, ja niiden merkitys lapsen maailmankuvan rakentumisessa on yhä keskeisempi (Repo & Nätti 2015a; Genner & Süss 2017; Lahikainen 2017). Siksi on tärkeää ymmärtää, miten mediasta puhutaan perheissä: miten mediasisältöjä selitetään ja arvioidaan lapselle sekä miten mediankäyttöä ohjataan, tuetaan ja kontrolloidaan. Systemaattiselle lapsen,

vanhemman ja median väliseen vuorovaikutukseen keskittyvälle tutkimukselle on tarvetta. Tässä tutkimuksessa tehdään hienovaraisella vuorovaikutuksen analyysillä näkyväksi perheen arkisia käytänteitä, joilla media otetaan haltuun. Tarkastelussa ovat erilaiset vuorovaikutustilanteet, joissa mediasisällöistä, niiden synnyttämistä kokemuksista ja mediankäytöstä neuvotellaan perheenjäsenten kesken. Vanhempien ja lasten erilaiset orientaatiot suhteessa mediaan ja toisiinsa tulevat näkyviksi tällaisissa vuorovaikutusjaksoissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten vanhemmat osallistuvat lasten mediankäyttöön. Tarkastelun keskiössä on, miten ne tilanteet, joissa vanhemmat tukevat, ohjaavat ja kontrolloivat lapsen mediankäyttöä, rakentuvat perheen vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen analyysin tuloksia peilataan aiempaan tutkimukseen, jossa median äärellä käytyjä keskusteluja on jäsennetty ”valvonnan” (*parental mediation*) ks. Valkenburg, Krmar, Peeters, & Marseille 1999; Clark 2011; Valkenburg, Piotrowski, Hermanns & Leeuw 2013) käsitteen avulla. Aiempi tutkimus on pitänyt valvontaa yksinomaan vanhemman tehtävänä ja keskittynyt aikuisten tai lasten kokemuksiin valvonnasta: missä, milloin ja miten valvonta tapahtuu, mihin se kohdistuu ja millaisia seurauksia erilaisilla valvontatyyleillä on (Nathanson 2001; Fujioka & Austin 2002; Bujzen 2009; Nikken & Schols 2015). Tämän tutkimuksen keskiössä puolestaan on vuorovaikutus, jossa vanhempi ja lapsi yhdessä neuvottelevat suhteensa toisiinsa, mediasisältöihin ja mediankäyttöön aina uudelleen. Näin mediankäyttöön liittyvä vuorovaikutus rakentuu yhteisesti tuotettuna saavutuksena, jossa lapsen oma toimijuus nousee esiin vanhemman rinnalle.

1.1 Perheiden arki ja television käyttö

Perhetutkimuksen piirissä on viime vuosina keskusteltu paljon siitä, mikä on perhe (Finch & Mason 1993; Castren 2014; Jokinen 2014). Nykyperheiden monimuotoisuus on koetellut perinteisempiä määritelmiä, joissa perhe on nähty laillisen sopimuksen (avioliitto) ja biologisten siteiden kautta. Perinteisen ydinperheen rinnalle tutkimuksen kohteeksi on nostettu myös uusperheitä, yhden huoltajan perheitä, adoptioperheitä, samaa sukupuolta olevia perheitä ja itsemääriteltyjä niin sanottuja valittuja perheitä (Castren 2014, 140-141). Länsimaisen perhekäsityksen ohessa antropologinen tutkimus on läpi historiansa osoittanut, että perhe ja perhesuhteet voidaan eri

kulttuureissa määritellä hyvin eri tavoin (Segalen 1986). Lisäksi perhesuhteet ovat jatkuvassa muutoksessa ja yksilöllä on elämänsä aikana useita perheitä.

Tässä tutkimuksessa perhe käsitetään samassa taloudessa asuvien henkilöiden kokonaisuutena. Tämä rajanveto on tehty jo aineistonkeruuvaiheessa, joka on toteutettu siten, että aineistoa on kerätty vain yhdestä kotitaloudesta kohdelasta kohden. Tämä ei sulje pois sitä, että tutkittavilla on myös muita perheitä, joihin he kokevat kuuluvansa. Aineistosta löytyykin tilanteita, joissa näistä toisista perheistä keskustellaan. Perheiden moninaisuus on otettu huomioon aineistonkeruussa ja tutkimuksessa on perinteisten ydinperheiden ohella mukana lapsia, jotka asuvat vuorotellen molempien vanhempien luona. Heidän oma käsityksensä omasta perheestään käsittää laajemman alan kuin mitä tässä työssä on tarkasteltu. Tässä työssä perheellä viitataan kuitenkin sen talouden asukkaisiin, jonka arjesta aineisto on kerätty.

Yhteiskuntatieteelliset perheteoriat voidaan jakaa kahteen leiriin sen mukaan, miten ne perhettä lähestyvät. Perhettä on tarkasteltu sosiaalisena rakenteena, joka toteuttaa tiettyjä sille lankeavia yhteiskunnallisia funktioita (ks. esim. Parsons & Bales 1956). Näissä teorioissa korostuvat yhteiskunnan jatkuvuuteen perustuvat funktiot, kuten lasten hoitaminen ja sosiaalistaminen yhteiskuntaan. Toisessa näkökulmassa perhettä on tarkasteltu suhteina, käytänteinä ja toimintoina. Nämä ovat jatkuvasti muutoksen tilassa, alati neuvoteltavina, mutta niissä on pysyviä teemoja, kuten huolenpito, läheisyys, valta ja resurssien jakaminen (Jokinen 2014). Tässä tutkimuksessa perhe näyttäytyy näiden molempien teoreettisten näkökulmien kautta: yhteiskunnallisena sosiaalistajana sekä arjessa tapahtuvien käytäntöjen ja suhteiden neuvottelun kontekstina.

Perheessä tapahtuvan mediankäytön lisäksi työni toinen keskeinen kontekstitekijä on arki. Arkea on hankala määritellä, koska sillä ei ole selviä rajoja. Arjessa yhdistyvät eri elämämpiirit: työ, perhe, kotityöt, vapaa-aika, harrastukset ja se on koko ajan läsnä (Korvela & Rönkä 2014). Siinä on olennaista tietynlainen odotuksenmukainen ennakoitavuus, päivärytmit ja rutiinit. (Felski 1999; Salmi 2004). Arjen vastakohtana nähdään usein loma, juhla tai pyhä, jotka rajaavat arkea ja nousevat sen yläpuolelle. Tässä tutkimuksessa arki mielletään laajasti jokapäiväiseksi elämäksi, jota perheet tuottavat toimillaan. Tutkimissani vuorovaikutuskäytänteissä korostuu myös toiminnan arkisuus. Onkin huomioitavaa, miten arki tuotetaan toiminnassa toistamalla samoja rutiineja. Salmi (1991, 248) esittää, miten ”arkielämän käsitteellistäminen ei ole tietyn kohteen sisällön etsimistä vaan tuon arkielämää tuottavan prosessin hahmottamista”. Arki voidaan hahmottaa pikemminkin prosessiksi, jota perheessä tuotetaan ja muokataan jatkuvasti yhdessä ja erikseen (Korvela & Rönkä 2014). Näin

arki rakentuu hetki hetkeltä perheen toiminnassa synnyttäen koko ajan uusia tilanteita, eli uutta arkea (Törrönen 2012, 10).

Väitöstutkimukseni empiirisenä kohteena oleva televisionkäyttö on kokenut suuria muutoksia suomalaisperheissä historiansa aikana. Televisio tuli Suomeen 1950-luvulla Ylen aloittaessa säännölliset televisiolähetykset vuonna 1958 (Ylen vuosikymmenet) ja 1970-luvulla televisio löytyi jo lähes jokaisesta suomalaiskodista (Lahikainen 2015). 1980-luvulla televisionkäyttö muuttui videonauhureiden mahdollistaessa ohjelmasisältöjen ostamisen, nauhoittamisen ja uudelleen katselun. Laitteena televisio mahdollisti myös pelaamisen, sillä siihen saattoi yhdistää erilaisia pelikonsoleita, kuten Nintendon. 2000-luvun digitalisaatio on muuttanut televisiota kodin laitteena vielä enemmän. Ensin DVD-soittimet korvasivat videonauhurit, sitten DVD:t korvautuivat nauhoittavilla digiboxeilla ja suoratoistopalveluilla. Toisaalta televisio menetti monopoliasemansa ohjelmasisältöjen tarjoajana perheissä Internetin kautta katseltavien sisältöjen lisääntyessä ja monipuolistuessa. 2010-luvulla televisionkäyttöä onkin leimannut perinteisten medialaitteiden sekoittuminen (Noppiari 2014). Älytelevisiossa yhdistyy perinteinen televisio, nauhoituslaite, tietokone ja internet sekä videovuokraamo. Samoin muita älylaitteita, kuten älypuhelimia ja tabletteja, voidaan käyttää samojen sisältöjen katsomiseen. Helppokäyttöisyytensä ja pienikokoisuutensa ansiosta erilaiset medialaitteet ovat nykyään läsnä kaikkialla lasten ja nuorten arjessa (mt. 56.).

Lasten mediankäytön muutoksia 1970-luvulta 2010-luvulle tarkastelevassa tutkimuksessaan Repo ja Nätti (2015a) osoittavat, että lasten ja nuorten ruutu-aika on lisääntynyt jatkuvasti. Medialaitteista televisio on pysynyt lasten kestopuosikkina, jonka parissa vietetään aikaa niin yksin kuin perheen kanssa. Vuosituhannen vaihteesta alkaen lasten ja nuorten televisionkäyttö on kuitenkin vähentynyt tietokoneen vallatessa yhä suuremman osan median parissa vietetystä ajasta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että TV-sisältöjen seuraaminen olisi dramaattisesti vähentynyt, vaan nykyään tällaisia sisältöjä seurataan myös muilla laitteilla kuin perinteisen televisiovastaanottimen kautta (Suoninen 2014). Älypuhelimet, tabletit ja kannettavat tietokoneet ovat muuttaneet televisionkatselutottumuksia entistä liikkuvimmiksi ja itsenäisemmiksi. Samaan aikaan erilaisten ohjelmasisältöjen tarjonta on kasvanut suoratoistopalvelujen, kuten Netflix ja Internet-kanavien (esim. YouTube) tullessa helposti saataville. Katselutottumusten muuttuminen on asettanut uusia haasteita myös katselun valvomiselle (Haddon 2013).

Siinä missä tietokoneet ja älypuhelimet ovat syrjäyttäneet perinteisen lankapuhelimen lähes täydellisesti, televisio on pitänyt pintansa lasten arjessa. Televisio onkin merkityksellinen erityisesti perheiden yhdessäololle (Suoninen 2014). Repo ja

Nätti (2015b) esittävät, että televisionkatselu on kolmen yleisimmän asian joukossa, joita lapset ja nuoret tekevät yhdessä perheensä kanssa. Vaikka yksinkatselu on 2000-luvun kuluessa lisääntynyt ja katselemisen muodot ovat teknologian kehityksen myötä muuttuneet, televisiolla on edelleen perheenjäseniä yhdistävä vaikutus (mt. 125–126). Televisio luo tilaa keskustelulle ja yhdessäololle. Usein katselu liittyy osaksi muita sosiaalisia toimintoja ja perhearkea: television ääressä seurustellaan, vaihdetaan kuulumisia, tehdään kotitöitä ja ruokaillaan (Morley 1996; Lull 1980). Vaikka televisio jäsentää usein perheen arjen rytmejä, katselu on luonteeltaan sosiaalista ja joustavaa. Se ei vaadi jatkuvaa aktiivista läsnäoloa samalla tavalla kuin vaikkapa pelaaminen, vaan mahdollistaa monien toimien samanaikaisuuden (Livingstone 2002, 9; ks. myös Suoninen 2017). Iso ruutu takaa myös, että koko perheellä on halutessaan pääsy samaan sisältöön, mikä luo yhteisiä kokemuksia (Holloway & Green 2008; Raudaskoski, Mantere & Valkonen 2017). Näin televisio on osa perheen sosiaalista maailmaa, joka pikemminkin yhdistää kuin eristää perheenjäseniä.

Tämän tutkimuksen tekoaikana televisionkatselu on ollut suuressa murroksessa. Älypuhelinien synnyttämä muutos mediankäyttötavoissa ei vielä näy kerätyssä aineistossa, sillä tutkimukseen osallistuneilla lapsilla ei ole omia älypuhelimia. Sen sijaan televisiosisältöjä katsotaan perinteisten televisiolähetysten ohessa tallenteina digiboxilta ja DVD-levyiltä sekä Internetin kautta pöytätietokoneiden ja kannettavien tietokoneiden välityksellä.

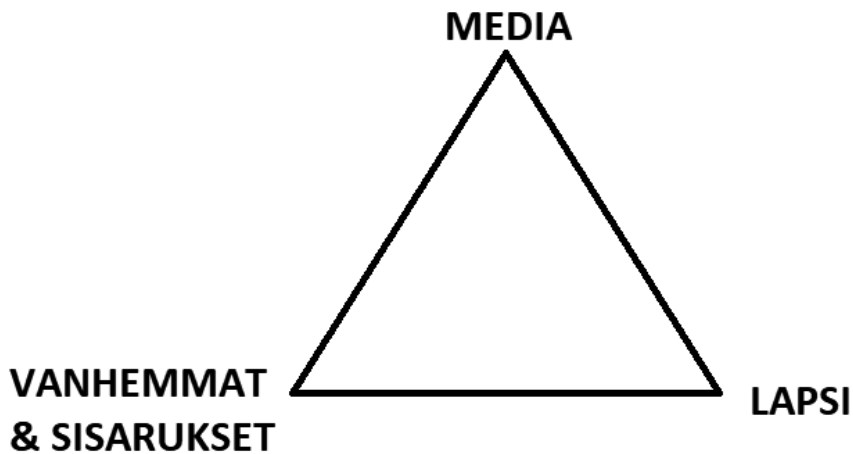
Tässä työssä televisionkatselulla tarkoitetaan yleisesti kaikenlaista audiovisuaalisten ohjelmasisältöjen katsomista laitteesta riippumatta (vrt. Suoninen 2014). Sen sijaan televisiolaitteen kautta tapahtuva muu tekeminen kuten pelaaminen on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle. Samoin sosiaalisen median kautta tapahtuva audiovisuaalinen viestittely on rajattu ulos. Näin tutkimus keskittyy sellaiseen mediankäyttöön, jossa lapsen ja mediasisällön suhde ei ole luonteeltaan interaktiivista, eli lapsi itse ei pysty vaikuttamaan käyttämänsä sisällön kulkuun. Vuorovaikutus vanhemman kanssa tällaisissa mediankäyttötilanteissa tarjoaa lapselle mahdollisuuksia vaikuttaa omaan katseluunsa.

1.2 Tutkimuskohteena media osana perheen sosialisatiosuhteita

Työn keskiössä on lapsen suhde kahteen keskeiseen arkiseen sosiaalistajaan, vanhempiinsa ja mediaan (Kuvio 1). Kaverisuhteet, päiväkodit ja koulut, joissa opitaan nykyään myös medianlukutaitoa, jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja tarkastelussa on juuri perheessä tapahtuva sosialisatio. Perhesuhteissa huomio

kiinnittyy lapsen ja vanhemman väliseen sosialisatiosuhteeseen ja sisarusuhteita tarkastellaan vain niiltä osin kuin sisarukset ovat mukana näissä tilanteissa.

Perheessä lapsi on vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa monin tavoin ilman, että media olisi läsnä tilanteissa. Näissä arkipäiväisissä kohtaamisissa keskustellaan monenlaisista asioista, kommunikoidaan tunteita ja ajatuksia. Näissä kohtaamisissa tapahtuu sosialisatiota, jossa lapsi omaksuu vanhemmiltaan yhteisönsä tapoja, arvoja ja normeja (Mead 1934; Schieffelin & Ochs 1986).



Kuvio 1. Tutkimusasetelma: Lapsen sosialisatiosuhteet perheessä.

Medialla on nähty olevan merkittävä rooli nykyajan sosialisatioprosessissa (Lahikainen 2017; Shin 2017). Lapsi kokee sekä oppii monia uusia asioita median välityksellä pikemmin kuin suhteissa vanhempiinsa, sisaruksiinsa ja muihin läheisiin. Median on esitetty vaikuttavan lapsen monin eri tavoin. Lapsen on ajateltu oppivan jäljittelemään näkemäänsä (Badura 1977; Nathanson 1999). Liiallisen televisionkatsomisen on myös esitetty saavan aikaan sen, että television esittämä todellisuus alkaa näyttäytyä lapselle todellisempänä kuin reaali maailma (Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli 1986). Näin ymmärrettyinä television vaikutukset perustuvat siihen, että television esittämä maailma alkaa näyttää normaalilta ja tavanomaiselta. Toisaalta lasta ei ole nähty vain passiivisena mediaviestien vastaanottajina, vaan aktiivisena toimijana, joka käyttää mediaa omien tarpeidensa

täyttämiseen hakien televisiosta erilaisia elämyksiä ja kokemuksia (Tripp 1992). Lapsen ja median suhde onkin monisyinen ja lapsen kyvyt hallita omaa mediasuhdettaan ovat olleet yksi keskeinen näkemys tutkimuksessa (Buckingham 2000; Mendoza 2009).

Sosialisaatiota tapahtuu myös tilanteissa, joissa vanhempi, lapsi ja media ovat kaikki läsnä. Vanhemman osallistuminen lapsen mediankäyttöön vaikuttaa monin tavoin lapsen mediasuhteeseen (Huston & Wright 1994; Nathanson 2001; Mendoza 2009; Lauricella, Wartella & Rideout 2015; Shin 2017). Osallistumalla eri tavoin mediankäyttötilanteisiin, vanhempi voi ohjaila lapsen mediakokemuksia ja tätä kautta muokata median mahdollisia vaikutuksia lapseen (Valkenburg ym. 1999). Vanhemmat muun muassa kontrolloivat lasten mediankäyttöä, esimerkiksi kieltämällä sellaisten sisältöjen katsomisen, joita pitävät sopimattomina lapselle. Tämä valtasuhde pohjautuu ajatukseen, että vanhemmalla on enemmän ymmärrystä niin mediasisällöistä kuin reaali maailmasta, ja näin hän voi selittää lapselle mediaesitysten suhdetta todellisuuteen (Messaris 1983). Tämän työn keskiössä on ajatus siitä, että vanhempien osallistuminen lapsen median käyttöön tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja tässä tulee tarkastella myös lapsen omaa toimijuutta.

Aiempi tutkimus on osoittanut, miten keskustelu vanhempien kanssa ohjelmasisällöistä on toimiva keino vähentää television aiheuttamia kielteisiä vaikutuksia, kuten pelkoja (Korhonen & Valkonen 2006; Bujizen, van der Molen & Sondij 2007) ja väkivaltaista käytöstä (Nathanson 2004) ja lisätä kriittistä suhtautumista nähtyyn (Austin 1993; Bujizen 2009). Kuitenkin se, *miten* vanhemmat lapsille mediasta puhuvat, on jäänyt vähälle huomiolle (Clark 2011). Tämä tutkimus tarkastelee niitä käytänteitä, joiden varassa vanhemmat osallistuvat lasten televisionkatseluun.

Tutkimuksessani nojaudun vuorovaikutustutkimuksen perinteeseen tarkastelemalla vanhempien ja lapsen kohtaamisissa tapahtuvaa sosialisaatiota mikrotason ilmiönä, joka realisoituu arkisissa käytänteissä (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi 2001; Cekaite 2010; Ochs & Schieffelin 2011). Työni keskiössä on televisionkäyttötilanteissa tapahtuva vuorovaikutus perheissä. Tällaisissa tilanteissa lapsi on suorassa yhteydessä sekä mediaan ja vanhempiin, ja osapuolet neuvottelevat siitä, mitä mediassa esitetään, miten sitä tulisi ymmärtää ja miten siihen tulisi suhtautua. Keskustelutan vuorovaikutuksen analyysini tuloksia suhteessa siihen, mitä aiemman tutkimuksen ja erityisesti vanhempien valvoman mediankäytön teorian (Nathanson 2001; Valkenburg ym. 2013) piirissä on esitetty tällaisissa tilanteissa tapahtuvan. Aiemmassa tutkimuksessa haastatteluilla esiin saadut luokat ovat tutkijan luomia yleistyksiä aineistosta, siitä miten vanhemmat ovat kuvailleet omaa toimintaansa valvoessaan lastensa mediankäyttöä (Clark 2011). Oma lähtökohtani on tarkastella perheessä tapahtuvia vuorovaikutustilanteita, joissa neuvotellaan televisionkatselusta,

ohjelmasisällöistä ja ohjelmien esiin nostamista ajatuksista ja tunteista. Tämä on erilainen lähestymistapa suhteessa aiempaan ja tarjoaa mahdollisuuden tarkastella mediaan liittyviä keskusteluja sisältä päin ilman ennakko-oletuksia television äärellä käytävistä keskusteluista. Tutkimukseni aineistona käytän luonnollisia televisionkatselutilanteita, jotka on kuvattu perheiden kotona (ks. luku 4). Empiirisissä analyyseissäni tarkastelen, mistä television äärellä puhutaan? Miten vanhemmat tulkitsevat mediasisältöjä lapsilleen? Millaisia asioita lapset nostavat esiin näissä keskusteluissa? Miten vanhempi ja lapsi neuvottelevat pelottavista sisällöistä, ja siitä mikä on sopivaa katsottavaa ja milloin olisi syytä lopettaa katsominen? Näihin käytännöllisiin kysymyksiin väitöskirjani neljä artikkelia vastaavat.

Tarkastelen vanhempien valvontaa konstruktionistisella otteella, joka ei niinkään ojenna avaimia yhteiskunnalliseen muutokseen tai normatiivisesti ohjaa, miten asiat voitaisiin tehdä paremmin, vaan tarjoaa systemaattisesti ja luotettavasti tuotettua tietoa siitä, millaisia mediankäyttöön ja sen valvontaan liittyviä käytänteitä perheissä on. Näin työ esittää näkökulmia olemassa olevien käytänteiden kirjoon sekä tarjoaa virikkeitä siihen, miten sosiaalinen todellisuus voitaisiin rakentaa toisin.

2 SOSIALISAATIO TUTKIMUKSEN TAUSTAILMIÖNÄ

Työni keskeisenä taustailmiönä toimii lapsuuden sosialisatio ja etenkin ”vanhempien valvoman mediankäytön teoria” (*parental mediation theory*) (ks. Valkenburg ym. 1999; 2013), jonka puitteissa on jäsennely mediankäyttökonteksteissa tapahtuvaa lapsuuden sosialisatiota. Esittelen ensin perinteisiä sosialisatioteorioita, joiden luomalle perustalle uudemmat teorit ovat kehittyneet. Painotan esittelyssäni kielen merkitystä sosialisatioprosessissa, sillä tutkimukseni kiinnittyy tutkimusperinteeseen, jossa sosialisatioprosessia tarkastellaan mikrotasolla, vanhemman ja lapsen välisenä arkisena yhteistoimintana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ochs & Schieffelin 2011). Tällainen lähestymistapa korostaa lapsen omaa aktiivista roolia omassa sosialisatioprosessissaan. Esittelen lyhyesti sosialisatian keskeisiä osa-alueita: tiedollisen, moraalisen ja emootioiden sosialisatian tutkimusta sekä sitä, miten vuorovaikutustutkimuksen perinne on lähestynyt näitä teemoja. Tämän jälkeen tarkastelen lähemmin tutkimukseni keskeisiä sosiaalistajia: vanhempia ja heidän valtaansa perheessä sekä mediaa sosiaalistavana tekijänä lapsen arjessa. Lopuksi esittelen tarkemmin vanhempien valvoman mediankäytön teorian. Tämän teorian puitteissa on käyty suuri osa siitä tieteellisestä keskustelusta, jossa median ja vanhempien sosiaalistavien vaikutusten on nähty toimivan samanaikaisesti. Tähän teoriaan suhteutan myös tutkimukseni tulokset.

2.1 Sosialisatio – teorioita siitä kuinka yksilö ja yhteisö kietoutuvat toisiinsa

Sosialisatiolla tarkoitetaan sitä sosiaalista prosessia, jossa yksilö oppii ja omaksuu sosiaalisen kanssakäymisen muodot, jotka mahdollistavat toimimisen yhteiskunnassa. Sosialisatiossa yksilö omaksuu yhteisönsä arvot, normit ja tavat eli sen, mitä yhteisössä pidetään oikeana ja tavoittelemisen arvoisena, mitä taas vääränä ja vältettävänä. Varhaisesta sosialisatiosta käytetään usein nimitystä primaarisosialisatio, erotuksena myöhemmälle sekundaariselle sosialisatiolle (Handel 2006; Berger & Luckmann 1994, 149). Perheen merkitys primaarisosiaatiossa on keskeinen, vaikka yhteiskunnan erilaiset kasvatusinstituutiot, kuten päiväkodit ja koulut ovat ottaneet yhä

suuremman roolin jäsentensä sosialisatiossa (mt. 43). Vastasyntyneen ensimmäiset vuorovaikutuskokemukset syntyvät suhteessa hoivaajiin, joihin yleensä toimivat lapsen vanhemmat. Monet vuorovaikutuksen peruspilarit, kuten vuorottelu ja tunteiden ilmaisu, omaksutaan jo näissä varhaisissa kontakteissa (Beebe ym. 2010; Kahri 2007). Primaarisosialisatiossa yksilö oppii yhteisönsä kielen ja puhuvat. Kieli mahdollistaa yhteisymmärryksen ja yhteistoiminnan ja sen välityksellä yksilö kykenee tehokkaasti omaksumaan monenlaisia tietoja ja taitoja. Kielen perusteet opitaan jo varhaislapsuudessa ja kielen avulla yksilö alkaa jäsentää maailmankuvaansa ja omaa paikkaansa maailmassa. Sosialisatión edetessä yksilö omaksuu erilaisia rooleja ja niiden vaatimia puhetapoja. (Mead 1934; Handel 2006, 18.)

Monet perinteiset sosialisatioteoriat ovat tarkastelleet sosialisatiota yksisuuntaisena prosessina, jossa vanhempi sukupolvi opettaa uudelle yhteisön arvot, normit ja tavat. Freudin (1982/1930) mukaan yksilön ja yhteiskunnan tarpeet ovat ristiriidassa ja yhteisön tehtävä on ”sivilisoida” viettien varassa toimiva yksilö yhteiskuntakelpoiseksi. Behavioristiset ja sosiaalisen oppimisen teoriat (Bandura 1977; Ferster & Skinner 1957) ovat nähneet sosialisatión prosessina, jossa erilaiset käyttäytymismallit opitaan matkimalla ja niitä vahvistetaan tai ehkäistään palkkioin ja rangaistuksin. Sosiologian piirissä funktionalistinen lähestymistapa (Parsons & Bales 1956) taas on korostanut yhteisön pysyvyyttä ja nähnyt sosialisatión prosessina, jossa yksilö mukautuu yhteisön odotuksiin. Näissä kaikissa edellä mainituissa sosialisatioteorioissa lapselle on jäänyt varsin passiivinen rooli aikuisten muokatessa lasta yhteiskunnan vaatimusten mukaiseksi.

Konstruktivistiset teoriat ovat puolestaan ottaneet lähtökohdakseen lapsen aktiivisen roolin omassa sosialisatiossaan. Piaget (1970) esittää, että lapsi alkaa jo vauvaiässä kerätä ympäristöstään tietoa ja tulkitsee ympäristöstään samaansa tietoa jäsentäen sitä mielensisäisiksi rakenteiksi. Lapsen kehitys ei kuitenkaan ole vain tällaisten rakenteiden ja niistä seuraavien taitojen kasautumista, vaan lapsen ajattelussa on laadullisesti erilaisia vaiheita (mt.). Vygotsky (1978) korostaa kulttuurihistoriallisessa teoriassaan lapsen ja ympäristön suhdetta vieläkin enemmän esittämällä, miten lapsi sisäistää kulttuurin. Kaikki tapahtuu lapsen kehityksessä kahdesti: ensin sosiaalisella tasolla, sitten yksilöllisellä tasolla. Kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset taidot opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja vasta tämän jälkeen lapsi sisäistää taidot henkiseksi ominaisuuksiksi. (mt. 57.) Esimerkiksi kieli opitaan ensin vuorovaikutuksen välineenä sosiaalisella tasolla, myöhemmin siitä tulee ajattelun väline (Vygotsky 1982, 230-249). Myös symbolisen interaktionismin kehittäjä Georg Herbert Mead (1934) korostaa kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä sosialisatiossa. Yksilön minuus voi syntyä vain vuorovaikutuksessa muihin, kielen ja roolinoton välityksellä (mt. 140–144,

150–152). Siinä missä Piaget’lle sosialisatio on yksilöllinen prosessi, Vygotsky ja Mead näkevät sen kollektiivisena prosessina, joka tapahtuu aina ensisijaisesti sosiaalisessa maailmassa, jossa lapsi on aktiivinen toimija.

Lapsen aktiivisen roolin tarkastelun myötä on alettu ymmärtää, että lapsi vaikuttaa paitsi omaan sosialisatioprosessiinsa, myös ympäristöönsä ja muokkaa näin osaltaan ympäröivää yhteiskuntaa (Corsaro 2018, 18; Nelissen ym. 2019). Lapset osallistuvat arjessaan erilaisiin toimiin toisten lasten ja aikuisten kanssa. Näissä kanssakäymisissä he neuvottelevat omista tiedoistaan, uskomuksistaan, tunteistaan ja mielipiteistään. Vaikka lapset ovat usein noviiseja niin kielenkäytössä kuin tiedoissaan monista kulttuurinsa piirteistä, he ovat mukana yhdessä vanhempien kanssa rakentamassa ymmärrystään kyseisestä asiasta (Ochs 1988, 224). Joissain tilanteissa, kuten vaikkapa medialaitteisiin liittyvissä keskusteluissa, lapset saattavat olla tietävämpiä ja osaavampia kuin vanhempansa.

Antropologian piiristä nousseessa kielisosiolaation perinteessä (*language socialization*) sosialisatiota on tarkasteltu arkisten kielenkäyttötilanteiden näkökulmasta (Ochs & Schieffelin 2011). Kielisosiolaatioissa kielen merkitys on kahtalainen: ensinnäkin sosialisatio tapahtuu sosiaalistamalla jäsenet paikalliseen kielenkäyttöön, ja toiseksi, tämä mahdollistaa sosialisatiion kielenkäytön avulla (Schieffelin & Ochs 1986, 196). Heritage (1984b, 239) esittääkin, että vuorovaikutuskompetenssin saavuttaminen ja sen mukana seuraava kulttuurisen arkitiedon omaksuminen on varhaisen sosialisatiion keskeinen tehtävä. Sosiaalistuessaan paikalliseen kielikulttuuriin, lapsi ei opi ainoastaan sanastoa ja kielioppia, vaan myös muita kielen sisään rakennettuja merkityksiä, kuten esimerkiksi erilaisia intonaatioita, joilla voidaan osoittaa esimerkiksi tunteita tai valtaa. Koska kielenkäyttö tapahtuu aina jossain sosiaalisessa kontekstissa, lapsi oppii samalla myös laajempia merkityskokonaisuuksia.

Sosialisatiioon nähdään liittyvän sekä suoria että epäsuoria sosiaalistavia toimia. Suorassa sosialisatiiossa aikuiset antavat lapselle ohjeita ja määräyksiä, ja selittävät kulttuurisia tapoja, arvoja ja normeja, jotta lapsi osaisi toimia oikein. Epäsuorassa sosialisatiiossa puolestaan kyse on huomaamattomammasta arkisesta asennoitumisesta vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa. (Ochs & Schieffelin 2011.) Kielisosiolaation tutkimusperinteessä vanhempien sosiaalistavia toimia on tarkasteltu *sosiaalisina käytänteinä* (ks. esim. Pontecorvo ym. 2001; Mälkiä & Arminen 2015; Cekaite & Ekström 2019), joilla lasta sosiaalistetaan yhteisön tapoihin. Tällaisia käytänteitä voivat olla vaikkapa vanhempien esittämät direktiivit ruokapöydässä (Kent 2012) tai itkevän lapsen rauhoittamisen keholliset ja sanalliset käytänteet (Cekaite & Kvist 2017).

Kielisosiolaation näkökulmasta vuorovaikutustilanteita voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, kuten miten valta (Hepburn & Potter 2011), tunteet

(Cekaite & Ekström 2019) tai moraalit (Sterponi 2003) tuotetaan lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa ja mikä on tällaisten käytänteiden merkitys lapsen sosialisatiossa. Työni kiinnittyy tähän perinteeseen tarkastelemalla sosialisatioprosessia yhdessä nykyperheissä tyypillisessä arjen kontekstissa eli televisionkäyttötilanteissa.

Sosialisatiossa kietoutuvat yhteen yhteisön tavat tuntea, ajatella, hahmottaa maailmaa ja arvottaa tapahtumia ja toimia. Sosialisatio onkin yhteydessä moraalien kehitykseen (Kohlberg 1981), tunteiden hallintaan (Safdar & Matsumoto 2009; Gross & Thompson 2007), kulttuuriseen tietoon (Berger & Luckmann 1994) ja kognitiiviseen kehitykseen (Piaget 1970). Sosialisatiossa nämä yhdistyvät, ja tarkastelussa on pikemminkin sosiaalinen prosessi, joka takaa toisaalta kulttuuristen normien ja arvojen jatkuvuuden seuraavassa sukupolvessa, toisaalta yksilön tulemisen osaksi yhteiskuntaa (Mead 1934; Macionis 2013, 126). Analyttisesti voidaan kuitenkin erottaa toisistaan moraalinen, emotionaalinen ja tiedollinen sosialisatio. Tämä eronteko on keskeistä myös tässä tutkimuksessa, sillä televisionkatselutilanteissa lapsen on esitetty harjoittavan emotionaalisia taitojaan (Smith & Moyer-Gusé 2006; Bujizen 2009), oppivan kieltä (Lemish & Rice 1986) ja kulttuurista tietoa (Kirkorian, Wartella & Anderson 2008) sekä yhteiskunnan arvoja ja normeja (Messaris 1983; Cingel & Krmcar 2019).

2.1.1 Kognitiivinen kehitys ja tiedollinen sosialisatio

Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan sitä prosessia, jossa lapsi oppii ajattelemaan siten, että pystyy ottamaan osaa yhteisönsä elämään sen täysivaltaisena jäsenenä (Luria & Vygotsky 1992, 46-80). Osallistumalla sosiaaliseen toimintaan lapset oppivat ymmärtämään maailmaa ja tässä prosessissa myös heidän kognitiiviset kykynsä kehittyvät. Kognitiivinen sosialisatio onkin yhteydessä kulttuurisen arkitiedon omaksumiseen (Berger & Luckmann 1994, 147–152). Vygotsky (1978, 87) korostaa, miten vuorovaikutuksessa etevämmän toimijan kanssa lapselle tarjoutuu mahdollisuus olla mukana toiminnassa ja suorittaa erilaisia toimia, joita hän ei itsenäisesti kykene tuottamaan. Perheenjäsenten vahvat keskinäiset tunnesiteet tekevät perheestä sosialisatioympäristön, jossa lapselle tarjoutuu mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa taitavampien läheisten kanssa monin eri tavoin, mikä tukee lapsen oppimista (Bugental & Goodnow 1998). Esimerkiksi kielen sanaston oppiminen

tapahtuu eri vaiheissa, joissa lapsi kokeilee oppimaansa sanaa eri konteksteissa, kunnes hallitsee sanan merkityskentän (Slotte-Luttge, Pörn & Sahlström 2013). Sosiaalinen tilanne määritteleeikin paitsi sen, mitä ajatellaan myös sen miten ajatellaan (Gauvain & Perez 2015). Tässä prosessissa eri sosiaalistajat voivat tarjota lapselle erilaisia malleja. Televisio-ohjelmat saattavat opettaa mallin, jossa, asiat ratkaistaan väkivallalla, kun taas vanhemmat tarjoavat toisenlaisia ratkaisumalleja ongelmiin (Nathanson 1999).

Vuorovaikutustutkimuksen piirissä on perinteisesti vältetty kognitioon viittamista, ja oppimisen käsitettä on tarkasteltu kriittisesti ja pyritty määrittelemään sitä uudelleen (Firth & Wager 2007; Markee 2008; Sahlström 2009). Tietoa ja tietämistä on tarkasteltu erityisesti *episteemisyiden* käsitteen avulla. Tällöin on havaittu, miten toimijat osoittavat vuorovaikutuksessa asennoitumista jonkin asian tietämiseen (*epistemic stance*) joko tietävinä tai tietämättöminä osapuolina (Heritage 2012). Uuden tiedon vastaanottamista on tarkasteltu vuorovaikutuksellisenä käytänteenä, jolla toimijat osoittavat vuorovaikutuskumppanilleen tiedollisessa asemassaan tapahtuneen muutoksen (Heritage 1984a; 2012). Vaikka tällaisesta osoituksesta ymmärryksen muutoksessa on pitkä hyppy siihen, mitä perinteisesti tarkoitetaan sosialisatiolla, Wootton (1997) on osoittanut pitkittäistutkimuksessaan, miten kehitystä voidaan tarkastella vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkastelemalla lapsen toimintatapojen muutosta samanlaisissa vuorovaikutuksellisissa toimintajaksossa eri ikäkausina. Sahlström (2011; 2012; Emanuelsson & Sahlström 2008) puolestaan on tarkastellut oppimista ilmiönä luokkahuoneissa ja osoittanut, miten opettajat ja oppilaat tuovat keskustelussa esiin episteemisiä asemiaan ja muutoksia episteemisissä tiloissaan. Oppimisen tarkastelu sosiaalisena toimintana tarjoaa mikrotason näkökulman oppimisprosessiin, jota toimijat tekevät näkyväksi siinä, miten he topikalisoivat ymmärrystään, orientoituvat tiedolliseen epäsymmetriaan sekä yhdistävät sanottua menneisiin ja tuleviin tapahtumiin (Sahlström 2011). Medialaitteiden äärellä tapahtuvaa oppimista on tarkasteltu samantapaisesta näkökulmasta pelaamistilanteissa, joissa peli toimii resurssina vieraan kielen oppimiseen (Pirainen-Marsh & Tainio 2009; 2014). Tällainen mikrotason tarkastelu osoittaa, miten toimijat itse tuottavat episteemisillä asemineillaan havainnoitavissa olevaa tietoa oppimisestaan tarjoten näin uuden, vuorovaikutuslähtöisen lähestymistavan tutkia oppimista ja kehitystä (Sahlström 2012).

2.1.2 Moraalinen sosialisatio

Lasten moraalinkehityksen tutkimusta ovat leimanneet koasetelmat ja kyselyt sekä haastattelut, joissa esitetään hypoteettisia dilemmoja tai arjesta irrallaan olevia tilanteita

(ks. Niemi 2016). Lapsen päättelykykyä ja moraalisuutta on tarkasteltu sisäisenä tilana tai kykynä ja lapsen vastauksista on päätelty, millä tasolla hänen moraalinen kehityksensä on (Kohlberg 1981). Tällaisissa tutkimuksissa ei ole otettu huomioon, että arjen tilanteet ovat usein monimutkaisia ja niihin liittyy monenlaisia sosiaalisia suhteita ja tunteita, joita koeasetelmien ja kyselyjen dilemmat eivät pysty kuvaamaan. Arjessa ihmiset saattavat myös toimia saman tyyppisissä tilanteissa eri tavoin eikä tällä ole juurikaan tekemistä moraalisen päättelykyvyn kanssa: se, mitä lapsi osaa ajatella ja sanoa, ei välttämättä vastaa sitä, miten arjen tilanteissa toimitaan (Stets 2010, 386). Shweder kollegoineen (1987) esittääkin, että moraalit kehittyvät arkirutiineissa, vanhempien puhetaivoissa ja emotionaalisissa reaktioissa, joihin lapsi osallistuu.

Etnometodologisessa perinteessä moraalisuutta on tarkasteltu paikallisesti tuotettuna ilmiönä, joka rakentuu toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa (Drew 1998). Moraali muotoutuu vuoro vuorolta keskustelijoiden esittäessä arviointeja, mielipiteitä, valituksia, syytöksiä, kehuja ja muita toimia, joilla he osoittavat *asennoitumisensa (stance)* asioihin, muihin ihmisiin ja toisiinsa (Stokoe & Edwards 2007; Ruusuvuori & Peräkylä 2009; Sterponi 2009). Näin moraalisuus ei näy yksilön ominaisuutena, vaan vuorovaikutuksessa syntyvänä ihmisten välisenä ilmiönä, joka on koko ajan neuvoteltavissa (Drew 1998; Bergmann 1998).

Lasten ja aikuisten välisiä vuorovaikutustilanteita on tutkittu moraalin kannalta niin perheissä kuin kouluissa ja päiväkodeissakin (Sterponi 2003; Evaldsson & Swan 2012; Cekaite 2012). Teemoina ovat olleet esimerkiksi selonteot (Suoninen 2017; Sterponi 2003; Pontecorvo ym. 2001), riidat ja niiden sovittelu (Cekaite 2012; Niemi & Bateman 2015) ja uhkaukset ruokapöytäkeskusteluissa (Hepburn & Potter 2011). Tällaisessa näkökulmassa lasten oma toimijuus on tullut erityisen selvästi näkyviin lasten neuvotellessa omista lähtökohdistaan vuoro vuorolta siitä, miten tilanteessa tulisi toimia ja mitä seurauksia erilaisilla toimintalinjoilla on.

2.1.3 Emootioiden sosialisointi

Emootioiden eli tunteiden sosialisointi on keskeinen osa sosialisointiprosessia. Taidot ilmaista ja säädellä omia tunteita tilanteeseen sopivalla tavalla, sekä tulkita ja ymmärtää toisten tunteita ovat keskeisiä taitoja kaikelle sosiaaliselle kanssakäymiselle ja niiden oppiminen on keskeistä yksilön sosialisoinnissa (Denham, Basset & Wyatt 2015). Emootioiden sosialisointi on nähty tapahtuvan kolmella yhteen kietoutuneella mekanismilla: 1) lapset oppivat ilmaisemaan emootioita aikuisen mallin mukaisesti, 2) aikuisten reaktiot lapsen tunneilmaisuihin opettavat lapselle, millainen tunneilmaisuus on

hyväksyttävää missäkin tilanteessa, ja 3) aikuiset opettavat lapsia tunnistamaan ja ymmärtämään tunteitaan keskustelemalla niistä aktiivisesti (Denham, Bassett & Zinsser 2012; Eisenberg, Cumberland & Spinard 1998). Thompson (2015) korostaa emootioiden sosialisatiossa kykyä tunnistaa tunteita itsessä ja muissa, sekä kykyä säädellä tunteita. Tunnesäätely, eli kyky käsitellä ja säädellä tunteita, auttaa yksilöä selviytymään erilaisista tilanteista ja on yksi keskeisiä tunnesosialisatiossa omaksuttavia kykyjä. Sillä on todettu olevan yhteys muun muassa psyykkiseen hyvinvointiin, koulumenestykseen ja sosiaalisiin taitoihin laajemminkin (mt. 175). Myös tunnesäätely opitaan vuorovaikutuksessa ja vanhempien reaktiot lapsen tunteenilmaisuihin ovat tärkeä osa tässä prosessissa (Breux, McQuade, Harvey & Zakarian. 2018).

Emootioita on tarkasteltu usein psykologisina tiloina ja fysiologisina reaktioina (Thompson 2015). Vuorovaikutustutkimuksessa emootioiden psykologinen ulottuvuus on jätetty vähemmälle huomiolle ja sen sijaan on keskitytty havainnoimaan emotionaalaisia ilmaisuja (emotional displays) ja emotionaalista asennoitumista (emotional stances), joita toimijat tuottavat vuorovaikutuksessa (Goodwin, Cekaite & Goodwin 2012; Ruusuvuori 2013). Emootioiden sosialisatio kiinnittyy tiukasti lapsen ja vanhemman välisiin sanallisiin ja kehollisiin vuorovaikutuskäytänteisiin (Demuth 2013) ja viime aikoina myös vuorovaikutustutkijat ovat osoittaneet kiinnostusta emootioita (Peräkylä & Sorjonen 2012; Ruusuvuori 2013) ja emootioiden sosialisatiota kohtaan (Tainio & Laine 2015; Kvist 2018; Cekaite & Ekstöm 2019). Cekaite & Ekström (2019) määrittelevät emootioiden sosialisatiossa dynaamiseksi prosessiksi, jossa vanhempi sanallinen ja kehollisin toimin välittää lapselle yhteisön tavat tulkita ja ilmaista tunteita.

Vanhempi voi hyvin pienillä eleillä, ilmeillä, äänenpainoilla ja sanavalinnoilla osoittaa lapselle emotionaalisen asennoitumisensa lapsen toimiin (Goodwin, Cekaite & Goodwin 2012) ja näin sosiaalistaa lasta tunnistamaan virheellisen toimintansa ja toimimaan normatiivisesti toivotulla tavalla. Emotionaaliset asennoitumiset ovat erottamattomassa yhteydessä sosiaalisiin toimintoihin ja käytänteisiin (Ruusuvuori 2013). Näin vuorovaikutus vanhemman kanssa tarjoaa lapselle mahdollisuuksia oppia emotionaalisia taitoja, kuten omien toimien ja tunteiden ilmaisun sovittamista odotuksenmukaisesti meneillään olevaan toimintaan.

Emootioiden vuorovaikutuksellinen tarkastelu osoittaa niiden läheisen yhteyden moraalisiin ja normeihin: millaisia tunteita saa näyttää, miten ja missä tilanteissa. Esimerkiksi se, miten vanhempi vastaanottaa lapsen negatiiviset tunneilmaisut, paljastaa lapselle vanhemman moraalisesta asennoitumisesta tunteen ilmaisuun (Cekaite & Kvist 2017). Näin lapsi oppii, miten kulttuurisesti on soveliaista osoittaa tunteita.

Lapsi-vanhempi vuorovaikutusta tutkimalla voidaan havainnoida, miten vanhemmat ohjeistavat ja osoittavat asennoitumisillaan lapsille kulttuurin mukaista tunnelmaisua, ja miten lapset neuvottelevat tilanteissa tähän ilmaisuun liittyvistä normeista ja arvoista, ja näin sisäistävät kulttuuriset tunnelmaisun tavat (Cekaite & Ekström 2019). Emootioiden ja moraalien yhteen kietoutuminen näkyy myös arvioiden esittämisessä (Ruusuvoori & Peräkylä 2009). Esittäessään arvioita vanhemmat välittävät sekä arvojaan että emotionaalista asennoitumistaan arvioinnin kohteesta. Tällainen toiminta on tyypillistä televisiota katseltaessa, jolloin vanhemmat voivat arvioida ruudun tapahtumia välittäen näin arvojaan ja emotionaalista asennoitumistaan nähtyä kohtaan, kuten myöhemmin esitän.

2.2 Vanhempien auktoriteetti, lasten toimijuus ja media

Valta on sosiaalipsykologiassa nähty usein kykynä vaikuttaa toisiin ihmisiin (ks. esim. White 1990; Milgram 1974). Sen on nähty ilmenevän suostutteluna, pakottamisena ja auktoriteettina (Turner 2005). Auktoriteettia on yhteiskuntatieteissä tarkasteltu suhteena, jonka molemmat osapuolet hyväksyvät tilanteessa (Giddens 1997, 581). Weber (1978) esittää, että auktoriteetti voi perustua joko 1) yhteiskunnallisiin kontrollijärjestelmiin, kuten lakiin, 2) perinteeseen tai 3) persoonallisuuspiirteisiin, kuten karismaan. Perheissä vanhempien auktoriteetti perustuu usein perinteeseen ja lakiin: vanhemmilla on lain määräämä velvollisuus huolehtia lapsen hyvinvoinnista, huollosta ja tasapainoisesta kehityksestä ja tämä antaa heille myös valtaa päättää lasten asioista (Lastensuojelulaki 417/2007, 2 §). Vanhempien auktoriteettiasema perheessä pohjautuu myös heidän taloudelliseen ja fyysiseen valta-asemaansa. Auktoriteetin lisäksi vanhemmilla on valta käyttää erilaisia pakkokeinoja ja palkintoja. Lisäksi heillä on enemmän tietoa ja taitoa kuin lapsilla. (Yaffe 2013.) Auktoriteetin käsitteeseen kuuluva kaksisuuntaisuus kuitenkin tarkoittaa, että lapsen tulee myös hyväksyä vanhemman vallankäyttö (Darling, Cumsille & Martinez 2007). Lasten tulkinta vanhemman vallankäytön oikeutuksesta, ja halu totella vanhempia onkin yhtä keskeinen osa auktoriteettia kuin vanhemman oikeus ja velvollisuus säädellä lapsen toimintaa (Smetana, Crean & Campione-Barr 2005).

Vuorovaikutustutkimuksen piirissä valtaa on tarkasteltu etenkin *deonttisen auktoriteetin* käsitteen kautta (Stevanovic & Peräkylä 2012). Tällä tarkoitetaan sitä, miten keskustelijat käyttävät toiminnallista valtaa keskustelukumppaneihinsa nähden. Deonttinen auktoriteetti näkyy esimerkiksi siinä, miten toimijoilla on valtaa aloittaa, ylläpitää ja sulkea toimintajaksoja vuorovaikutustilanteissa (Stevanovic 2016). Vaikka

vanhemmilla on perheissä auktoriteettiasemansa puolesta valtaa vaatia, käskää ja ohjata lapsia näiden toimissa (Cekaite 2010), on huomioitavaa, että myös lapset voivat harjoittaa tällaista mikrotason valtaa esimerkiksi avaamalla toimintajaksoja. Toimijoiden auktoriteettisuhde kussakin tilanteessa ilmenee usein siinä, miten he muotoilevat vuoronsa, esimerkiksi esitetäänkö keskustelukumppania ohjaileva lausuma imperatiivisena käskynä vai pyyntönä (ks. Craven & Potter 2010) ja miten tällaisiin direktiiveihin vastataan. Tällainen mikrotason tarkastelu avaa uudenlaisia näkökulmia perheen sisäiseen vallankäyttöön sekä lasten toimijuuteen omassa sosialisatioprosessissaan. Oma tutkimukseni osallistuu tähän keskusteluun nimenomaan mediasosialisaation näkökulmasta.

Perheen, yhteiskunnan virallisten kasvatusinstituutioiden ja vertaisryhmien ohella *media* on yksi keskeisimmistä sosiaalistajista nyky-yhteiskunnassa (Genner & Süss 2017; Kelly & Donohew 1999). Erilaiset mediasisällöt tarjoavat lapsille kokemuksia, jotka vaikuttavat heidän maailmankuvaansa, tunteisiinsa, asenteisiinsa, uskomuksiinsa ja käyttäytymiseensä (Dubow, Huesmann & Greenwood 2014). Medialaitteiden yleistyessä kotitalouksissa, viime vuosisadan jälkipuolelta alkaen, media onkin ottanut entistä keskeisemmän roolin lasten sosialisatiossa perinteisten sosiaalistajien, kuten perheiden ja koulujen, menettäessä merkitystään (mt. 408).

Mediasosialisaatiota on tarkasteltu erityisesti mediankäytön vaikutusten (*media effects*) kannalta. Mediankäytöllä on todettu olevan lapsiin sekä lyhyt- että pitkäkestoisia vaikutuksia (Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron 2003; Bushman & Huesmann 2006; Dubow ym. 2014). Median vaikutusten voimakkuuteen vaikuttavat monet tekijät: yhtäältä on painotettu käyttäjän ominaisuuksia, kuten motivaatiota, ikää, uskomuksia, käyttäytymismalleja ja samaistumista hahmoihin (Dubow ym. 2014, 415–416), toisaalta taas sosiaalisia tekijöitä, kuten käyttökontekstia (Nathanson 1999), käyttäjän arkielämän kokemusten ja mediakuvausten yhteensopivuutta (Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli 1994).

Mediankäytön vaikutusten tutkimuksen traditiossa lapsia on pidetty kognitiivisilta ja sosiaalisilta kyvyiltään kehittymättöminä ja siksi erityisen haavoittuvina ja alttiina median vaikutuksille (Buckingham 2000, 39). Etenkin median negatiiviset vaikutukset ovat olleet tutkimuksen kohteena. Herber Blumer (1933) esitti jo 1930-luvulla klassisessa tutkimuksessaan, miten elokuvat vaikuttavat nuorten asenteisiin, ihanteisiin, tunteisiin ja käyttäytymiseen turmelevasti. Kanadalaisen sosiaalipsykologin Albert Banduran (1977; Bandura, Ross & Ross 1961) sosiaalisen oppimisen teoriaa (*social learning theory*) mukaillen lasten on oletettu omaksuvan televisiosta huonoja toimintamalleja, joita he jäljittelevät. Georg Gerbnerin kehittämä kultivaatioteorian (*cultivation theory*) (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli & Shanahan 2002) piirissä

puolestaan on katsottu, että televisiosta ei niinkään opita käyttäytymismalleja suoraan, vaan televisiossa esitetyt asiat vaikuttavat katsojien käsitykseen todellisuudesta saaden television esittämän maailman näyttämään tavanomaiselta ja normaalilta. Näin televisio ”kultivoi” katsojansa pitämään esimerkiksi väkivaltaa luonnollisena ratkaisuna ongelmiin. (Gerbner ym. 1986.) Lisäksi tutkimuksissa on osoitettu, että television haitalliset vaikutukset ovat pitkäkestoisia ja kasautuvia (ks. esim. Gerbner, Gross, Jackson-Beck, Jeffries-Fox & Signorielli 1978; Gerbner ym. 2002).

Televisionkatselun yhteys aggressiiviseen käyttäytymiseen ja väkivaltaisuuteen on ollut yksi keskeisiä psykologisen televisiotutkimuksen tarkastelukohteita (ks. esim. Collins, Berndt & Hess 1974; Eron 1982; Bushman & Huesmann 2006; Coyne 2016). Lisäksi television on nähty tarjoavan muita haitallisia malleja, kuten stereotyyppisiä sukupuolirooleja ja etnisiä kuvauksia (Herret- Skjellum & Allen 1996; Coyne, Linder, Rasmussen, Nelson & Collier 2014). Televisionkatselun on nähty vahvistavan stereotyyppistä ajattelua, heikentävän kognitiivisia kykyjä ja oppimista (Anderson & Subrahmanyam 2017; Kirkorian, Wartella & Anderson 2008), lisäävän pelkotiloja (Smith & Wilson 2002) ja painajaisia (Korhonen 2008) sekä lisäävän nuorten riskikäyttäytymistä, kuten alkoholin ja huumausaineiden käyttöä (Eggermont & Roe 2014; Beullens, Roe & Van den Bulck 2012). Tämän vastapainona on tuotu esiin myös median hyödyllisiä vaikutuksia, kuten median kautta oppimista ja sanavaraston kehittymistä (ks. esim. Lemish & Rice 1986; Lemish 2015, 83–86).

Toisin kuin median vaikutuksiin keskittyvässä tutkimuserinteessä, jossa lapsi on nähty mediaviestien passiivisena vastaanottajana, käyttötarkoitusteorian (*uses and gratifications theory*) piirissä on tarkasteltu, mihin lapset käyttävät mediaa sekä mitä tarpeita ja mielihaluja mediankäyttö palvelee (ks. esim. Katz, Gurevitch, & Haas 1973; Dunne, Lawlor & Rowley 2010). Lapset ovat osaavia mediankäyttäjiä, jotka tekevät aktiivisia valintoja mediankäytössään ja hakevat mediasisällöistä tarpeitaan vastaavaa sisältöä (Tripp 1992). He eivät vain passiivisesti vastaanota mediasisältöjä, vaan hakevat itselleen mielekkäitä mediasisältöjä ja rakentavat niiden merkityksen omista lähtökohdistaan (Buckingham 2000, 108). Nykylasten on esitetty olevan ”diginatiiveja”, joille media on luonnollinen osa maailmaa (Prensky 2001; Dingli & Seychell 2015). He ovat taitavina ja osaavina mediankäyttäjinä, jotka jopa ylittävät vanhempansa taidoillaan (Nelissen ym. 2019). He oppivat maailmasta median kautta ja aktiivisesti rakentavat omaa toimijuuttaan ja mediasuhdettaan. Niinpä lapsia tulisi kohdella aktiivisina toimijoina, jotka ymmärtävät median suomat mahdollisuudet ja ovat kykeneviä itsenäisiin valintoihin mediankäytössään. (Suoranta 2001, 28–29.)

Voidaankin todeta, että lasten ja nuorten mediankäytöstä on kaksi kilpailevaa diskurssia (ks. esim. Buckinham 2000). Yhtäältä media nähdään turmelevana voimana

ja lapsi passiivisena vastaanottajana. Tässä näkökannassa vanhempien tehtäväksi jää suojella lapsia näiltä vaikutuksilta. Toisaalta taas on korostettu lasten omaa toimijuutta, kykyä omiin valintoihin ja oman mediasuhteen rakentamiseen. Buckinham (mt. 120) korostaa tämän rajan ylittämistä: lapset ovat todennäköisesti osaavampia ja kykenevämpiä kuin mitä vaikutustutkimukset esittävät, mutta toisaalta lapset eivät ole synnynnäisesti osaavia, vaan elävät erilaisessa mediamaailmassa kuin vanhempansa (ks. myös Russkoff 1996). Vaikka lapset osaisivat käyttää uusia laitteita ja sovelluksia paremmin ja monipuolisemmin kuin vanhempansa, se ei tarkoita, että he osaisivat ilman aikuisen tukea kriittisesti tarkastella median viestejä (Suoranta 2001). Medialukutaito, eli taito ymmärtää, analysoida ja arvioida mediasisältöjä ja niiden tarkoituseriä ei synny itsestään, vaan sosiaalisissa tilanteissa, joissa mediasisällöistä keskustellaan toisten lasten ja/tai aikuisten kanssa (Livingstone 2004; Suoranta 2001). Tällaisissa vuorovaikutustilanteissa lapsi voi olla etevämpi tai tietävämpi esimerkiksi laitteen käytössä, kun taas vanhempi saattaa nähdä mediasisällöissä tekijöiden tarkoituseriä tai laajempia yhteyksiä, joihin perehdyttää lasta. Mediasosialisaatiossa näkyikin osuvasti sosiaalisaation elinikäinen jatkuvuus ja kaksisuuntaisuus, jossa molemmat oppivat keskustelussa jotain uutta. (Nelissen ym. 2019; Nelissen & Van den Bulck 2018b).

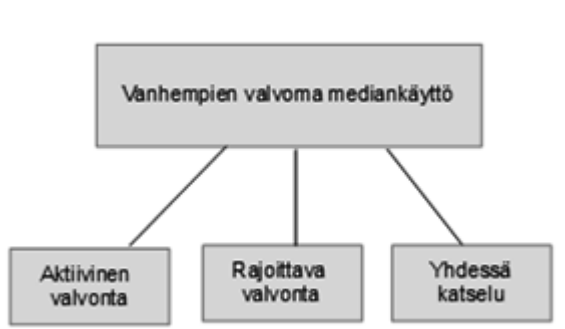
2.3 Vanhempien valvoma mediankäyttö

Oleellista mediasosialisaatiossa on, miten muut sosiaalistavat toimijat suhtautuvat mediaan. Yksi keskeinen lähestymistapa tässä on ollut hankalasti kääntyvä ”parental mediation”, jossa on tarkasteltu vanhempien osallistumista lasten mediankäyttöön. Käsitteen merkityskenttä on laaja ja se sisältää monenlaisia vanhempien strategioita ja toimia, joilla nämä kontrolloivat, ohjaavat ja valvovat lasten mediankäyttöä, sekä tulkitsevat mediaa lapsilleen (Warren 2001, 212). ”Mediation” kääntyy suoraan suomeksi välittymiseksi tai sovitteluksi, jotka eivät vastaa alkuperäisen termin laajaa merkityskenttää. Vanhempivälitteisen tai vanhempien sovittelman mediankäytön sijaan käytän käsitteestä tässä nimitystä ”vanhempien valvoma mediankäyttö” (jatkossa VVM). Valvomisessa tulee esiin ”mediationiin” liittyvä aktiivinen huolehtiminen ja valta määritellä lapsen etu tilanteissa, jossa vanhempi erilaisin strategioin pitää huolen lapsen mediankäytöstä.

VVM ponnistaa median vaikutuksia tarkastelevasta tutkimusperinteestä ja sen lähtökohtana on, että 1) media vaikuttaa lapseen ja 2) vanhempi voi toimillaan joko vahvistaa tai lieventää median vaikutuksia. Vanhempien oletetaan toimivan ”hyvien

vanhempien” tavoin ja pyrkivän vahvistamaan median myönteisiä vaikutuksia, kuten yleistiedon lisäämistä, ja lieventämään kielteisiä, kuten antisosiaalista käyttäytymistä tai pelkoja. Tutkimustradition keskeinen löydös on, että televisionkatselun suhteen vanhemmilla on kolme pääasiallista strategiaa tai keinoa muokata lapsen mediakokemuksia (Austin, Bolls, Fujioka & Engelbertson 1999; Valkenburg ym. 1999). Nämä ovat aktiivinen valvonta (active mediation), rajoittava valvonta (restrictive mediation) ja yhdessä katsominen (co-viewing). Aktiivisella valvonnalla viitataan toimintaan, jossa vanhempi ja lapsi keskustelevat ohjelmasisällöistä, ohjelmien tekoprosessista, tekijöiden motiiveista tai mediakuvausten suhteesta todellisuuteen tai muusta mediaan liittyvästä piirteestä. Rajoittava valvonta puolestaan viittaa rajoituksiin ja sääntöihin, joita vanhemmat asettavat lasten televisionkatselulle. Yhdessä katsomisella viitataan tilanteisiin, joissa vanhempi ja lapsi katsovat ohjelmaa yhdessä ilman että he keskustelisivat ohjelmasta. (Valkenburg ym. 1999.)

Kuvio 2. Vanhempien valvoman mediankäytön strategiat.



Aktiivinen valvonta on varsin laaja käsite, joka kuvaa kaikenlaista vanhemman ja lapsen välistä keskustelua mediasisällöistä ja mediasta. Tätä keskustelua on pyritty kartoittamaan, jotta ymmärrettäisiin, mitä vanhemman ja lapsen välillä tapahtuu keskusteluissa. Keskusteluja on analyttisesti luokiteltu sen mukaan, minkä sävyisiä ne ovat. Messaris (1983) esittää, että television ääressä käydyt keskustelut ovat luonteeltaan *informatiivisia*, eli niissä tarjotaan lapselle lisätietoa, tai *käyttäytymistä ohjaavia*, eli keskusteluissa verrataan ohjelmasisältöjä reaali maailmaan ja arvioidaan, mikä on hyväksyttävää tai mahdollista myös oikeassa elämässä. Nathanson (2001) jakaa aktiivisen valvonnan *positiiviseksi* aktiiviseksi valvonnaksi, *negatiiviseksi* aktiiviseksi valvonnaksi ja *neutraaliksi* aktiiviseksi valvonnaksi (ks. myös Austin ym. 1999; Nathanson & Botta 2003). Positiivisella aktiivisella valvonnalla tarkoitetaan kaikenlaista myönteistä puhetta mediasta ja mediasisällöistä, kuten ohjelman

tapahtumien tai hahmojen myönteistä kommentointia tai ohjelman laadun kehumista. Negatiivisella aktiivisella valvonnalla puolestaan viitataan kielteisiin arvioihin ja kommentteihin mediasisällöstä ja mediasta. Neutraali aktiivinen valvonta taas viittaa kommentteihin, jotka eivät esitä kielteisiä tai myönteisiä arvioita, vaan keskittyvät faktatietoon ja tarjoavat lapselle lisätietoa esimerkiksi ohjelman tapahtumista tai tekoprosessista. (Nathanson 2001; Nathanson & Botta 2003.)

Erilaisilla puhetyyleillä on osoitettu olevan erilaisia vaikutuksia siihen, miten lapset suhtautuvat televisioon ja tulkitsevat mediasisältöjä. Lapset ovat vähemmän kriittisiä näkemäänsä kohtaan, kun vanhemmat esittävät myönteisiä kommentteja (Austin ym. 2000). Vanhempien kriittinen puhe mainoksista puolestaan vähentää mainoksen vaikutusta (Bujizen 2009; Bujizen & Valkenburg 2005). Ohjaavalla keskustelulla lapsen kanssa voidaan myös vähentää muun muassa aggressioita (Nathanson 1999) ja pelkoja (Bujizen ym. 2007; Wilson & Weiss 1993), muuttaa asenteita pornografiaa (Rasmussen, Ortiz & White 2015) ja alkoholinkäyttöä (Austin, Pinkelton & Fujioka 2000) kohtaan. Kokeellisessa tutkimuksessaan Nathanson (2004) osoitti, että vanhemman esittämä negatiivinen arviointi väkivaltaisesta hahmosta vähensi ohjelman vaikutusta lapsiin, kun taas neutraalien faktojen kertomisella ei ollut vaikutusta. Opetusohjelmia seurattaessa keskustelulla on nähty olevan positiivisia vaikutuksia lasten oppimiseen median välityksellä (Kirkorian ym. 2008; Fisch 2004; Huston & Wright 1994; Desmond, Singer, Singer, Calam & Collimore 1985), kielitaidon kehittymiseen (Lemish & Rice 1986) sekä roolinottoon ja moraaliseen päättelykykyyn (Cingel & Krmcar 2019).

Myös rajoittava valvontastrategia tapahtuu vuorovaikutuksen välityksellä. Tällä viitataan vanhempien asettamiin sääntöihin ja rajoituksiin sekä niiden noudattamisen valvomiseen (Valkenburg ym. 1999; Lee 2012). Vanhemmat rajoittavat katselun määrää ja laatua (Nikken & Schols, 2015; Valkenburg ym. 1999). Katselun määrää rajoitetaan esimerkiksi sopimalla aikarajoja (ns. ruutu-aika) katselulle tai medialaitteille voi olla ennalta sovitut kellonajat, jolloin niitä saa käyttää (ks. esim. Lauricella, Wartella & Rideout 2015). Laaturajoitukset puolestaan koskevat ohjelmasisältöjä. Vanhemmat voivat esimerkiksi valvoa ohjelmien suositusikärajoja tai määrittellä minkä tyyppisiä ohjelmia lapset eivät saa katsoa. (Nikken & Schols 2015; Van den Bulck & Van den Bergh 2000). Rajoittavan valvonnan tehokkuudesta saadut tulokset ovat ristiriitaisia ja näyttävät olevan yhteydessä lapsen ikään (Vandewater, Park, Huang & Wartella 2005; Nathanson, Eveland, Park & Bryant 2002). Pienten lasten kohdalla rajoittava valvonta vähentää televisionkatselua, kun taas teini-ikäiset, joiden katselua yritetään rajoittaa, katsovat enemmän televisiota ystävien kanssa. Tärkeämpää kuin rajoitusten asettaminen on se, miten hyvin vanhemmat valvovat asettamia rajoja (Nathanson

ym. 2002). On myös esitetty, että rajoittaminen ei suoraan vähennä televisionkäytön vaikutuksia, vaan se vaikuttaa ainoastaan katselun määrän kautta. Perheissä, joissa käytetään paljon rajoitettavaa valvontaa, lapset katsovat vähemmän televisiota ja saavat siksi vähemmän vaikutteita televisio-ohjelmista. (Van den Bulck & Van den Bergh, 2000.)

Yhdessä katsomisella viitataan tilanteisiin, jossa vanhemmat katsovat televisiota yhdessä lapsen kanssa ilman, että keskustelisivat lapsen kanssa mediasta. Tällaista katselua on luonnehdittu sosiaalisesti toiminnaksi, jossa televisiota katsellaan yhteisestä mielenkiinnosta (Valkenburg, Piotrowski, Hermanns & Leeuw 2013). Yhdessä katsomista pidetään erillisenä valvonnan muotona, jolla on omat erityispiirteensä ja vaikutuksensa, vaikka sen on toisaalta nähty olevan yhteydessä aktiiviseen valvontaan (Livingstone & Helsper 2008). Yhdessä katsomisen vaikutukset ovat ristiriitaisia. Toisaalta sillä on nähty olevan myönteisiä sosiaalisia vaikutuksia perheissä: yhdessä katsominen lisää läheisyyden tunnetta lapsen ja vanhemman välillä (Bryce & Leichter 1983) ja lapset oppivat paremmin televisiosta yhdessä katsoessaan (Dorr, Kovaric & Doubleday 1989). Toisaalta sen on esitetty tarjoavan lapselle käsityksen, että vanhempi hyväksyy televisiossa esitetyn ja vähentävän lapsen mediakriittisyyttä (Nathanson 1999). Vaikutukset saattavatkin riippua siitä, millaista sisältöä yhdessä katsotaan.

Vanhemmat käyttävät useita eri valvontastrategioita, mutta painottavat valvonnassaan tiettyjä strategioita (Vijayalakshmi, Laczniak & Brocato 2019). Etenkin vanhempien omat asenteet mediaa kohtaan vaikuttavat siihen, millaisia strategioita he suosivat (Shin & Huh 2011; Nathanson 2001). Myönteisesti mediaan suhtautuvat vanhemmat katselevat yhdessä televisiota lasten kanssa ja puhuvat myönteiseen sävyyn mediasta, kun taas vanhemmat, jotka uskovat medialla olevan haitallisia vaikutuksia lapseen, rajoittavat enemmän lastensa televisionkäyttöä ja puhuvat kielteiseen sävyyn ohjelmista (Nathanson 2001; Nimrod, Elias & Lemish 2019). Vanhempien asenteet lasten mediankäyttöön ja heidän uskomuksensa median hyödyistä ja haitoista ovatkin keskeisessä osassa, kun tarkastellaan, miten he valvovat lasten mediankäyttöä.

Löydetyt strategiat osoittavat, että mediankäytön valvonta tapahtuu pääasiallisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja vanhemman välillä (Schaan & Melzer 2015). Kuitenkin aiempi tutkimus on pääasiallisesti tehty kyselyin ja haastatteluin, ja löydetyt strategiat ovat tutkijan tekemiä yleistyksiä vanhempien kuvauksista siitä, miten he lastensa televisionkäyttöä valvovat. Etnografiseen havainnointiin perustuvat tutkimukset ovat käyttäneet hyväksi olemassa olevaa luokittelua täydentäen ja rikastuttaen kuvaa valvonnasta (Messaris 1983; Nevski & Siibak 2016; Mazmanian & Lanette 2017). Lapsen kanssa keskustelu, oli kyse sitten rajoitusten asettamisesta ja

niiden noudattamisen valvomisesta, tai mediasisällöistä keskustelusta, on osoittautunut tehokkaaksi keinoksi vähentää median kielteisiä vaikutuksia ja vahvistaa myönteisiä (Chen & Shi 2018). Huomioitavaa onkin, että vanhempien valvontatoimet näyttävät aiemman tutkimuksen valossa läpäisevän laaja-alaisesti sosialisatiion eri osa-alueet, kuten emootioiden (Bujizen ym. 2007), moraalien (Rasmussen ym. 2015, Cingel & Krmcar 2019) ja tiedollisen (Kirkorian ym. 2008) sosialisatiion. Avoimeksi on kuitenkin jäänyt, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu näissä keskusteluissa. Miten vanhemmat näissä vuorovaikutustilanteissa säätelevät ja ohjaavat lapsen tunnekokemuksia, uskomuksia ja asenteita sekä ymmärrystä median välittämästä maailmasta ja sen suhteesta todellisuuteen? Tässä työssä tuodaan esiin niitä vuorovaikutuksellisia käytänteitä, joiden varassa vanhempi ja lapsi toimivat tilanteissa, joissa valvontaa ja sosialisatiota voidaan olettaa tapahtuvan. Työn yhtenä tavoitteena onkin vuorovaikutusnäkökulman avulla tarkastella vanhempien osallistumista lasten televisionkatseluun ja näin laajentaa ja tarkentaa ymmärrystä siitä, mitä valvonnan käsitteellä tarkoitetaan.

3 TUTKIMUSKYSYMYSTEN ASETTELU

Tässä tutkimuksessa omaksuttu vuorovaikutusnäkökulma mahdollistaa uudenlaiset kysymyksenasettelut ja entistä hienojakoisemman tarkastelun niistä vuorovaikutuksellisista käytänteistä, joiden varassa vanhempi ja lapsi neuvottelevat televisionkatselusta ja ohjelmasisällöistä perheen arjessa. Tarkastelen erityisesti sitä toiminnan logiikkaa, jonka varassa lapsen ja vanhemman vuorovaikutus etenee. Kysyn: *1) millaisissa vuorovaikutuksellisissa toimintajakoissa ja käytänteissä vanhemmat osallistuvat lasten televisionkatseluun?*

Siinä missä aiempi tutkimus on usein keskittynyt vanhempien toimiin lapsen sosiaalistajana ja mediankäytön valvojana (Shin 2015), tässä työssä korostetaan lapsen omaa toimijuutta ja tarkastellaan *2) millaisena lapsen toimijuus ilmenee televisionkatselusta neuvoteltaessa?*

Työn keskeisenä tavoitteena on tarkastella vanhempien osallistumista lasten televisionkatseluun arjessa tapahtuvana mikrotason sosialisatiiona. Hienojakoisella vuorovaikutuksen analyysillä on mahdollista päästä käsiksi tähän ilmiöön uudella tavalla ja tarkastella sosialisatiota sellaisena kuin se lapselle ilmenee hänen arjessaan. Näin on mahdollista myös haastaa vallalla olevia käsityksiä vanhempien osallisuudesta lasten televisionkatseluun. Kysynkin: *3) miten vuorovaikutuksen hienojakoisella analyysillä voidaan tarkentaa, laajentaa ja muuttaa kuvaa vanhempien osallistumisesta lasten televisionkatseluun?*

Lapsen ja vanhemman vuorovaikutusprosessia analysoimalla esitän vastaukset kolmeen tutkimuskysymykseeni. Tämä tarjoaa mahdollisuuden keskustella siitä, miten television äärellä käydyt keskustelut linkittyvät laajempiin sosialisatiolle keskeisiin teemoihin, kuten kulttuurisen tiedon, arvojen ja normien välittämiseen sekä emootioiden sosialisatioon. Työni tarjoaakin viime kädessä vastauksia kysymykseen, *miten television äärellä käytävät keskustelut toimivat areenana lapsen sosialisatiolle.*

4 MENETELMÄT, AINEISTO JA TUTKIMUSETIIKKA

Tässä luvussa esittelen ensin tutkimuksessa käytetyt metodit: keskustelunanalyysin ja multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen. Esitän perusteet, miksi olen valinnut juuri kyseiset metodit, millaista tietoa niillä on mahdollista tuottaa sekä mitä hyötyjä ja rajoitteita näillä valinnoilla on. Esittelen myös tutkimusprosessin kulkua sekä sitä, miten olen soveltanut keskustelunanalyysia työssäni. Tämän jälkeen kuvailen tutkimuksessa käytetyn laajan videoaineiston ja esittelen sen vahvuuksia ja rajoitteita suhteessa tutkimukseni tavoitteisiin. Luvun lopuksi pohdin valintoihini liittyviä eettisiä kysymyksiä.

4.1 Keskustelunanalyysi vuorovaikutuksen tutkimisessa

Perheen vuorovaikutuksen mikrotason tulkinnan metodina käytän tässä työssä sovellettua keskustelunanalyttistä tutkimusotetta (*applied conversation analysis*, ks. Antaki 2011). Keskustelunanalyysin tukena käytän myös multimodaalista vuorovaikutuksen analyysia. Keskustelunanalyysin menetelmin on mahdollista päästä käsiksi perheen vuorovaikutuksen pienimpiin yksityiskohtiin ja tarkastella, miten vanhempi ja lapsi vuoro vuorolta neuvottelevat suhteensa mediasisältöihin ja mediankäyttöön. Tämä metodivalinta mahdollistaa pureutumisen perheen vuorovaikutukseen mikrotasolla ja tarjoaa näin systemaattista ja yksityiskohtaista tietoa niistä vuorovaikutuksellisista käytänteistä, joiden kautta mediasta perheissä neuvotellaan.

Keskustelunanalyysi on fenomenologisesta perinteestä (Schütz 1967; Berger & Luckmann 1994) ja etenkin Harold Garfinkelin (1967) etnometodologiasta ammentava laadullinen tutkimusmenetelmä, jonka keskiössä on ihmisten välinen vuorovaikutus. Heritage (1984b, 254) esittää, että keskustelunanalyysin tehtävänä on ”paljastaa intersubjektivisuuden arkkitehtuuri” erittelemällä niitä käytänteitä ja tapoja, joilla tuotamme ja tunnistamme merkityksiä sosiaalisessa maailmassa siten, että yhteisymmärrys ja sosiaalinen toiminta ovat mahdollisia. Keskustelunanalyysin piirissä vuorovaikutuksen ajatellaan olevan läpeensä jäsentynyttä toimintaa, jossa mikään yksityiskohta ei ole lähtökohtaisesti merkityksetön tai sattumanvarainen (Heritage 1984b, 241). Yhteisymmärrys ja sosiaalinen toiminta ovat mahdollisia vain, koska

vuorovaikutus on organisoitunut tiettyjen jäsenysten mukaan, joihin automaattisesti suuntaudumme ollessamme vuorovaikutuksessa keskenämme. Keskusteluanalyysi tarkastelee näitä vuorovaikutuksen rakenteita ja säännönmukaisuuksia mikrotasolla, omalakisena järjestelmänään (Sacks, Schegloff & Jefferson. 1974).

Keskustelun perustavanlaatuisin rakenne, johon kaikki muut rakenteet nojautuvat, on vuorottelu (Sacks ym. 1974). Vuorottelussa keskeistä on, että puhujat puhuvat vuorotellen ja seuraava vuoro on aina suhteessa edellisiin vuoroihin. Vuoron on mahdollista vaihtua jokaisessa siirtymän mahdollistavassa kohdassa (transition relevance place), jolloin äänessä oleva puhuja on tuottanut kokonaisen vuoronrakenneyksikön (turn structural unit). Tällaisissa tilanteissa toimijat neuvottelevat aina, jatkaako äänessä oleva puhuja vielä vai siirtykö vuoro jollekin toiselle. Vuoro on ymmärrettävä kokonaisuus, jolla puhuja suorittaa jonkin meneillään olevan tilanteeseen sopivan toiminnon. Toimijat tunnistavat siirtymän mahdollistava kohdan vuoron prosodisista, kieliopillisista ja kontekstuaalisista vihjeistä, mikä mahdollistaa keskustelun jouhevan etenemisen. (Clayman 2013; Sacks ym. mt.)

Keskusteluanalyysin piirissä puheenvuoroja tarkastellaan *toimintoina (actions)* ja analyysin pohjana on ymmärtää, millaisia toimintoja vuorovaikutuksessa kulloinkin suoritetaan (Levinson 2013). Vuorovaikutus nähdään yhteistoimintana, jossa kunkin puheenvuoron merkitys syntyy siinä, miten se seuraavassa vuorossa tulkitaan. Jokainen vuoro sisältää tulkinnan edellisestä vuorosta ja sen merkityksestä meneillään olevassa toimintaketjussa, ja määrittäy näin edeltävän puheen kautta. Samalla uusi puheenvuoro toimii myös kontekstina tulevalle vuorolle, ja määrittelee mitä seuraavaksi on mahdollista tehdä. Yhteistoiminta mahdollistuu, kun toimijat neuvottelevat ja pysyvät koko ajan perillä siitä, mitä vuorovaikutuksessa on meneillään. Näin vuorovaikutus jäsentyy sekvensseiksi eli toimintajaksoiksi. Selvimmin toimintajaksot näkyvät *vieruspareissa (adjacency pair)*, joissa toimintajakson aloittava etujäsen määrittelee, millainen jälkijäsen on odotuksenmukainen seuraava vuoro. (Raevaara 1997; Schegloff 2007; Pomerantz 1984). Tyypillisiä vieruspareja ovat esimerkiksi kysymys ja vastaus, kutsu ja hyväksyminen/kieltäytyminen sekä tervehdys ja vastatervehdys (Schegloff & Sacks 1973). Tällaisilla kiteytyneillä vieruspareilla on erityisen voimakas normatiivinen velvoittavuus: odotuksenmukaisen jälkijäsenen puuttuminen on ongelmallista vuorovaikutuksen kululle ja vaatii selontekoa (Heritage 1984b, 246–253).

Kiinteiden vierusparien ohessa erilaiset vuorovaikutustilanteet jättävät tilaa tulkinnoille ja vaihtoehtoehdoille. Esimerkiksi vuoro ”onpa täällä kuuma” voidaan ymmärtää kehotukseksi avata ikkuna tai valitukseksi. Näin seuraava relevantti toiminto voi olla yhtä hyvin ikkunan avaaminen kuin valitukseen yhtyminen ja samanmielisyyden osoittaminen katalien luonnonvoimien edessä.

Keskusteluanalyttisesti tarkasteltuna molemmat toiminnot ovat relevantteja jälkijäseniä ensimmäiselle vuorolle, mutta sisältävät siitä erilaisen tulkinnan. Vuorovaikutuksessa toimijat neuvottelevatkin koko ajan siitä, mitä tilanteessa on meneillään. Ymmärrys rakentuu vuoro vuorolta ja on koko ajan muokattavissa keskustelijoiden suorittaessa vuorovaikutuksellisia toimintojaan. (Heritage 1984b, 124–127.)

4.1.1 Toiminnoista ja käytänteistä

Intersubjektiviisuuden ongelman ytimessä on kysymys, miten sosiaaliset *toiminnot* (*actions*) ovat tunnistettavissa. Keskusteluanalyysin piirissä tätä on avattu tarkastelemalla *käytänteitä* (*practices*), joista toiminnot rakentuvat (Schegloff 1997). Käytänteiden ja toimintojen välinen suhde on kuitenkin usein monikerroksinen: tiettyä kielellistä käytännettä voidaan käyttää monenlaisten toimintojen suorittamisessa ja vastaavasti tietty toiminto voidaan saada aikaan monin eri käytäntein (Levinson 2013). Lisäksi käytänteitä ja toimintoja voidaan tarkastella eri tasoilla, ja analyysin tarkkuustaso määrittelee, minkä tasoisista käytänteistä ja toiminnoista ollaan kiinnostuneita. Valaisen tätä suhdetta esimerkillä, jossa Äiti, Tytär (4 v) ja Poika (5 v) katsovat ohjelmaa, jossa lapsi lyö toista (ks. tarkemmin artikkeli 1, s. 95). Äiti kommentoi nähtyä toteamalla ”Ai kamala! Noiin ei voi tehdä.” (Alleiviivaus tavun alla viittaa painottaen sanottuun).

Äidin vuorossa on intuitiivisesti tunnistettavissa kaksi toimintoa: paheksunta ja ohje. Tarkastelen tässä lyhyesti, miten paheksunta on tuotettu otteessa. Käytänne, jolla Äiti television tapahtumia paheksuu, on arvion esittäminen (”ai kamala”) Arviollaan Äiti asennoituu kohtaukseen kielteisesti. Kielteisen arvion esittäminen toimii siis käytänteenä paheksunnan osoittamiselle. Toisaalta arviointia voidaan tarkastella myös alemman tason toimintona, joka on tuotettu kielellisellä käytänteellä, jossa on osat ”ai”, ”kamala” sekä jälkimmäisen sanan painottaminen. ”Ai” voidaan tässä tulkita kivun tuntemusta kuvaavana sanana, jolla Äiti ottaa osaa televisiossa näkyvän lapsen kipuun ja vahvistaa tulevaa arviotaan. Näin ”ai” olisikin tulkittavissa käytänteeksi, jolla Äiti tekee erillisen toiminnon: ”ai” osoittaa empatiaa televisiossa esiintyvää lasta kohtaan. Kamala-sanalla Äiti puolestaan arvioi nähtyä. Kolmas kielellinen käytänne on kamala-sanan alun painottaminen, jolla Äiti korostaa arviotaan.

Tietyntasoinen toiminto voidaan siis nähdä myös käytänteenä ylemmän tason toiminnolle (Raevaara 2016). Voidaan ajatella, että kahden toiminnon, paheksunnan ja ohjeen yhdessä esiintyminen on tulkittavissa vielä niitä ylemmän tason toimintona: moraalien opettamisena. Tämä toiminto tuotetaan esimerkissä käytänteillä, jossa osoitetaan empatiaa uhria kohtaan (”ai”) ja paheksuntaa tekijää kohtaan (”kamala”) sekä annetaan toimintaohje lapsille (”noin ei voi tehdä”). Moraalinen opettaminen puolestaan voidaan nähdä käytänteenä vielä korkeamman tason toiminnolle, kuten vaikkapa lasten kasvatukselle. Käytänteiden ja toimintojen ketju voikin jatkua hyvin pitkälle. Keskusteluanalyyseissä tarkastellaan tyypillisesti mikrotason käytänteitä, joista analyysi etenee kohti korkeamman tason ymmärrystä siitä, mitä tilanteessa on meneillään.

4.1.2 Multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus

Videoaineisto mahdollistaa myös vuorovaikutuksen sanattomien piirteiden analysoinnin. Multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus on suhteellisen uusi suuntaus, jota voidaan käyttää keskusteluanalyyseihin rinnalla analyysia täydentäen (Streeck, Goodwin & Lebaron 2011; Mondada 2016). Multimodaalisuudella tarkoitetaan tässä vuorovaikutuksen monikanavaisuutta: puheen ohella ihmiset hyödyntävät vuorovaikutuksessa muita keinoja, kuten prosodiaa (eli äänensävyä, -korkeutta ja painotusta), eleitä, ilmeitä, kehoaan sekä fyysistä ympäristöään, tilaa ja esineitä (Stivers & Sidnell 2005; Kääntä & Haddington 2011, 11–12). Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa eri modaliteetit toimivat yhdessä ja niillä kaikilla on tärkeä tehtävä merkityksen rakentumisessa (Bavelas & Chovil 2000).

Charles Goodwin (2000; 2003) tarkastelee eri modaliteettien käyttämistä vuorovaikutuksen resursseina semioottisina kenttinä, jotka muodostavat vuorovaikutustilanteissa alati muuttuvia kontekstuaalisia kehyksiä (contextual configurations). Meneillään olevan toiminnan kannalta merkitykselliset modaliteetit ovat jatkuvasti muutoksessa. Yhdessä hetkessä tarkkaan ajoitettu käsiele saattaa tuottaa merkityksiä selkeyttämällä puhuttua, seuraavassa hetkessä taas katse saattaa osoittaa vuoron vaihtumista ja olla mukana seuraavan puhujan valitsemisessa. Myös fyysinen tila ja siinä olevat esineet ovat eri tavoin läsnä vuorovaikutuksessa (Haddington 2010; Streeck, Goodwin & Lebaron 2011). Kontekstuaalisen kehyksen käsite avaakin merkityksenmuodostumisen rakentumista materiaalsen ympäristön sekä kehollisen ja kielellisen vuorovaikutuksen yhteispelinä sosiaalisessa toiminnassa.

Vuorovaikutuksen multimodaalisella analyysillä keskustelun pienimmätkin nyanssit saadaan mukaan analyysiin. Tämän ulottuvuuden lisääminen analyysiin on tärkeää tutkimusasetelmani kannalta, sillä televisionkatseilu toimintana on sellaista, että se vaatii ainakin jossain määrin katselijan huomiota. Näin esimerkiksi keskustelijoiden katse on usein suunnattu televisioon ja katseen kääntäminen keskustelukumppaniin on sosiaalisesti merkitsevä toiminto, joka osoittaa keskustelijan vaihtaneen hetkellisesti orientaatiotaan (Schegloff 1998). Myös emootiot ja niiden käsittely vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksessa, mitä käsittelem erityisesti kolmannessa artikkelissa, ilmenevät usein eri vuorovaikutuskanavien pieninä yksityiskohtina, kuten äänenpainoissa, eleissä, asennoissa ja fyysisenä läheisyytenä/etäisyytenä (Ruusuvuori 2007; 2013). Vanhemman ja lapsen välisessä läheisessä suhteessa emootioiden osoittaminen on keskeisessä osassa, ja siksi tärkeä osa tämän työn analyysia. Käytän multimodaalista vuorovaikutuksenanalyysiä työssäni keskustelunanalyysin rinnalla, kielellistä analyysiä tukien ja täydentäen (ks. erityisesti artikkelit 2 ja 3).

4.1.3 Keskustelunanalyttisen tutkimusprosessin kulku

Keskustelunanalyysin lähtökohtana ovat luonnolliset vuorovaikutustilanteet (Sacks 1984). Luonnollisuudella tarkoitetaan sitä, että aineistoina käytetään tilanteita, joita ei ole järjestetty tutkimusta varten (vrt. haastattelut ja laboratoriokeet). Aineistot ovat yleensä ääni- tai videotallenteita, jotka on nauhoitettu siten, että aineistonkeruu ei juurikaan häiritse tapahtuvaa vuorovaikutusta. Näin saatu aineisto on mahdollisimman luonnollista: se tapahtuisi samalla tavalla ilman tallennustakin (mt. 25). Aineiston mahdollisimman hyvälaatuinen tallentaminen mahdollistaa sen, että aineistoa voidaan tarkastella useita kertoja pienimpiäkin yksityiskohtia myöten (Peräkylä 2004). Videotallenteet mahdollistavat puheen yksityiskohtaisen tarkastelun lisäksi myös kehollisen toiminnan, kuten eleiden, ilmeiden, katseensuuntauksen ja läheisyyden, tarkastelun. Nauhoitettu vuorovaikutus litteroidaan mahdollisimman tarkasti keskustelunanalyysin piirissä kehitettyjen konventioiden mukaisesti (Jeffersson 2004; Hepburn & Bolden 2017).

Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi on aineistolähtöinen (Sacks 1984, 27). Tutkittava ilmiö määritellään alussa hyvin väljästi ja se tarkentuu aineistoa tarkastelemalla, kun aineistosta löytyy toistuvia samanlaisia toimintajaksoja tai kielellisiä käytänteitä. Aineistokorpuksesta kerätään systemaattisesti kaikki esiintymät löydetystä ilmiöstä. Näin muodostetaan kokoelma ilmiöstä. Kokoelmaa tarkastelemalla tutkimuskysymyksen usein tarkentuu. Ilmiön variaatiota selvitetään etsimällä

yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia kokoelman tapauksista. Kokoelman sisäinen vaihtelu pyritään selittämään tulkitsemalla, miten osallistujat itse tulkitsevat meneillään olevaa tilannetta. (Vatanen 2016.)

Analyysi pitäytyy tiukasti kiinni aineistossa ja siinä, miten toimijat itse omilla toimillaan meneillään olevia tilanteita havaittavasti tulkitsevat. Analyttiset väitteet perustellaan aineiston avulla toimijoiden havaittavasta toiminnasta käsin. Tutkijan tehtävänä on osoittaa aineiston näytön perusteella, miten toimijat itse tilanteessa ymmärtävät edellä puhutun. Tämän niin sanotun seuraavan vuoron todistusmenetelmän (next turn proof procedure) (Sacks ym. 1974, 728–729) perusajatus on, että osallistujien tekemä tulkinta edellisen vuoron merkityksestä on havaittavissa seuraavassa vuorossa. Kunkin vuoron merkitys syntyy vasta siinä, miten sitä seuraavassa vuorossa kohdellaan (Heritage 2004).

Tämän työn empiirisissä analyyseissä on tarkasteltu aineistolähtöisesti kaikenlaisia television äärellä käytyjä keskusteluja ja eritelty toimijoiden orientaatiota näissä tilanteissa. Havainnot on koottu yhteen ja suhteutettu aiempaan tutkimukseen ja teoretisointeihin mediankäyttöön liittyvästä sosialisatiosta ja vanhempien osallisuudesta tässä prosessissa. Näin on pyritty rikastamaan ja monipuolistamaan aiempaa keskustelua lasten mediankäytöstä ja sen valvonnasta. Analyysin tulosten pohjalta keskeiseksi keskustelukumppaniksi työssä on nostettu VVM-teoria, joka on ollut keskeisessä asemassa tieteellisessä keskustelussa vanhempien osallistumisesta lasten mediankäyttöön. Keskusteluhyteyden avaamiseksi erilaisten traditioiden välille VVM-teorian piirissä luotuja kategorioita on tässä työssä käännetty etnometodologiseen tarkasteluun soveltuviksi. ”Aktiivinen valvonta” on tutkijoiden luoma teoreettinen konstruktio, johon toimijat eivät vuorovaikutuksessa eksplisiittisesti orientoidu. Siksi keskusteluanalyysin keinoin ei tällaista ilmiötä voida suoraan lähteä tarkastelemaan. Artikkeleissa onkin tarkasteltu lapsen ja vanhemman välisiä keskusteluja median äärellä ilman oletusta vanhempien orientoitumisesta valvontaan. Tarkastelemalla avoimesti kaikenlaisia television äärellä käytyjä keskusteluja ja erittelemällä toimijoiden orientaatioita näissä tilanteissa on pidetty kiinni keskusteluanalyysin sisältämästä aineistolähtöisyyden ajatuksesta. Samalla on kuitenkin tarkasteltu sellaista toimintaa, joka voidaan ymmärtää VVM-teorian kuvailemana ”aktiivisena valvontana” (Valkenburg ym. 2013). Näin työni soveltaa keskusteluanalyysia käyttämällä sen tarjoamia välineitä sosiaalista ilmiötä (valvontaa) koskevaan teoreettiseen kehittelyyn. Valvontaa voidaan tarkastella avoimin silmin ja rakentaa ilmiöstä entistä monipuolisempi ja rikkaampi kuva. Siinä missä kyselyihin ja haastatteluihin perustuva tutkimus pääsee jäljittämään vain sellaisia toimintamalleja, jotka vastaajat tunnistavat omassa toiminnassaan ja pystyvät kuvailemaan

haastattelutilanteessa, luonnollista vuorovaikutusta tarkastelemalla voidaan havainnoida myös lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen sellaisia piirteitä ja pieniä yksityiskohtia, joita toimijat itse eivät tunnista.

4.1.4 Institutionaalista ja arkista vuorovaikutusta

Keskusteluanalyysi pohjautuu arkisiin vuorovaikutustilanteisiin ja tarkastelee niitä arkielämän keinoja, joiden varassa yhteisymmärrys mahdollistuu. Arkikeskustelujen ohella keskusteluanalyysin piirissä on tutkittu paljon institutionaalista vuorovaikutusta ja esitetty, missä määrin institutionaalinen vuorovaikutus eroaa arkivuorovaikutuksesta (Arminen 2005). Lähtökohtana institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on, että instituutioilla on omat tehtävänsä, joiden suorittaminen edellyttää ihmisten toimivan tietyissä instituution mukaisissa rooleissa. Näin instituutiot puhutaan oleviksi jokaisessa vuorovaikutustilanteessa. (Heritage 2005, 108–110.)

Institutionaalinen vuorovaikutus eroaa tietyiltä osin arkivuorovaikutuksesta ja eri instituutioissa jo vuorovaikutuksen peruserä, vuorottelu, voi olla järjestetty toisin: esimerkiksi luokkahuoneessa, oikeussalissa, tai vertaistukiryhmän istunnoissa vuorottelu on yleensä jossain määrin ennalta määritelty. Myös se, mitä ja miten eri rooleissa olevat toimijat voivat puhua, on rajoitettua erilaisissa institutionaalisisissa konteksteissa. Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen piirissä on tarkasteltu vuorojen muotoilua, sanavalintoja ja sekvenssijäsennystä (ten Have 1999; Logren, Ruusuvuori & Laitinen 2017), vuorottelua ja vuoronjakamisen keinoja eri instituutioissa (Kääntä 2010; Tiitinen & Ruusuvuori 2012).

Perheessä tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan lähtökohtaisesti pitää arkisena vuorovaikutuksen muotona. Perheissä vaihdetaan kuulumisia, hoidetaan arjen askareita ja vietetään aikaa yhdessä. Vuorovaikutus nykyperheessä ei ole ennalta määritelty esimerkiksi vuorottelun, vuorojen pituuden tai sisällön suhteen. Toisaalta perhettä voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisena instituutiona, jossa suoritetaan tiettyjä tehtäviä, kuten lasten sosiaalistaminen yhteiskuntaan (Mälkiä & Arminen 2015). Vaikka perheen vuorovaikutus on monin tavoin vapaampaa kuin vaikkapa oikeussalissa tai lääkärin vastaanotolla käytävä vuorovaikutus, voidaan myös perheen vuorovaikutuksessa tarkastella perheen institutionaalisen tehtävän mukaisena toimintana, jossa perheenjäsenet orientoituvat näihin rooleihin ja tehtäviin. Raja arkisen ja institutionaalisen vuorovaikutuksen välillä on usein häilyvä (Heritage 2005). Perhe on yhteiskunnan instituutio, jonka roolit ja institutionaaliset tehtävät puhutaan

oleviksi jokaisessa vuorovaikutustilanteessa: äiti puhuu lapselle äitinä ja kasvattajana, jolla on valta määrätä lapsen tekemistä (Hepburn & Potter 2011). Myös lapsi orientoituu omilla toimillaan tähän valtaan ja rooliasetelmaan, ja osallistuu toimintaan omasta lapsen roolistaan käsin (Pontecorvo ym. 2001). Vanhemman ja lapsen suhde on jatkuvassa neuvottelutilassa. Tämän työn empiirisissä analyyseissa esitetään, miten arkisissa televisionkatselutilanteissa perheen institutionaaliset roolit puhutaan näkyviksi perheenjäsenten orientoituessa toisiinsa näiden roolien kautta.

4.1.5 Miten keskustelunanalyysia on sovellettu tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen keskiössä on keskustelunanalyysin ajatus tutkia kielellisiä *käytänteitä*, joiden varassa keskustelijat rakentavat yhteisymmärrystä meneillään olevasta toiminnasta (Schegloff 1997; Antaki 2011). Analyysitaso on vuorottelussa, jossa vanhempi ja lapsi neuvottelevat vuoro vuorolta mediasisällöistä ja mediankäytöstä. Artikkeleissa keskustelunanalyttinen metodi näkyy vierusparien ja sekvenssien eli toimintajaksojen rakenteiden analysoinnissa, mikä muodostaa analyysien kovan ytimen. Ensimmäisessä artikkelissa tarkastellut sekvenssit ovat varsin väljästi määriteltyjä eikä analyysin lähtökohtana ole tietty perusvieruspari. Tarkastelu liikkeuikin yleisemmällä tasolla eritellen, miten ohjelmasisällöistä ja katselusta lasten kanssa keskustellaan. Artikkelit kartoittaa laaja-alaisesti niitä vuorovaikutuksellisia käytänteitä, joilla vanhemmat osallistuvat lastensa televisionkatseluun tarjoten näin yleiskuvauksen, jota seuraavat artikkelit tarkentavat ja täydentävät. Toisessa artikkelissa analyysin lähtökohtana ovat kysymys-vastaus –vierusparit. Kysymyssekvenssit, joissa lapsi kysyy, vanhempi vastaa ja lapsi osoittaa kolmannessa vuorossa ymmärryksensä vastauksesta, asettavat tarkastelun keskiöön lapsen toimijuuden ja aktiivisen roolin omassa sosialisatioprosessissaan. Kolmannessa artikkelissa tarkastelussa ovat sekvenssit, joissa lapsi tuottaa pelon ilmauksen ja vanhempi vastaa tähän. Neljännessä artikkelissa tarkasteltava perusvieruspari on vanhemman televisionkatseluun liittyvä kieltä tai rajoitus ja lapsen vastaus, eli kiellon hyväksyminen tai kiistäminen. Näiden vuorojen lisäksi keskusteluissa esiintyy luonnollisesti monia muita elementtejä, kuten selityksiä, perusteluja, jatkokysymyksiä ja –vastauksia, jotka tuovat vuorovaikutukseen omat inhimilliset mausteensa ja joiden analyysi tuo lisäymmärrystä perusvieruspareissa tehtävään toimintaan.

Tärkeä metodinvalintaa koskeva kysymys on, miten keskustelunanalyysi sopii lasten vuorovaikutuksen tutkimiseen. Varsinkin pienten lasten kielikompetenssi on yhä kehittyvässä (Wootton 1997; Tarplee 2010; Laakso 2010). Tämä näkyy aineistossa

suoraan esimerkiksi lasten sanavalinnoissa ja kielellisissä rakenteissa. Analyysille, jossa tutkitaan vuorovaikutuksen rakenteita ja kielenkäyttöä toimintana, lasten harjaantumattomuus aiheuttaa haasteita (Gardner & Forrester 2010). Vaikka kielellinen kehitys ei itsessään ole tämän tutkielman ydinasia, se kulkee jossain määrin mukana analyyseissa, joissa kuvataan, miten lapset tulkitsevat vanhempien toimintoja, neuvottelevat omasta toimijuudestaan ja asemastaan vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa. Riittävä kielikompetenssi on edellytys sellaiselle arkitiedon omaksumiselle, jonka sosiaalistavaa tehtävää tässä tutkielmassa kielenkäytön kautta tarkastellaan. Lasten kehitysvaihe onkin otettu huomioon tämän tutkimuksen analyyseissa.

4.2 Aineiston kuvaus

Aineistona tutkimuksessani on käytetty Suomen Akatemian rahoittaman Media, perhe ja lasten hyvinvointi –projektin (2011–2015) keräämää mittavaa videoaineistoa suomalaisista lapsiperheistä (projektinnumero: 138209). Aineisto on kerätty vuonna 2011 ja se sisältää 665 tuntia videomateriaalia 26 suomalaisen lapsiperheen arjesta. Perheet oli valittu tutkimukseen siten, että kussakin perheessä oli joko 5-vuotias tai 12-vuotias lapsi, jonka mediankäyttö oli tutkimuksen pääkohteena. Perheet olivat erikokoisia ja -muotoisia: pienin perhe muodostui yhdestä lapsesta ja äidistä, suurin oli viisilapsinen ydinperhe. Perheet edustivat myös erilaisia sosioekonomisia taustoja siten, että puolet perheistä oli pienituloiselta asuinalueelta, puolet parempituloiselta asuinalueelta samasta suurehkosta suomalaisesta kaupungista.

Kunkin perheen arkea on kuvattu neljällä videokameralla yhden illan ajan kotiintulosta nukkumaanmenoon. Tutkijat eivät ole olleet paikalla kuvaustilanteessa, vaan ainoastaan sijoittaneet kamerat kuvauspaikoille ja jättäneet ne kuvaamaan illan tapahtumia. Näin perheen vuorovaikutus on pyritty taltioimaan mahdollisimman luonnollisesti, ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Kuhunkin kotitalouteen asetettiin neljä kameraa siten, että ne kuvasivat monipuolisesti ja keskenään vertailukelpoisesti samoja mediankäyttötiloja. Pienemmissä asunnoissa kamerat kuvasivat varsin kattavasti koko asunnon, mutta suuremmissa asunnoissa jäi runsaasti tiloja, joihin kamerat eivät nähneet. Kameroiden mikrofonit kuitenkin tallensivat varsin kattavasti puheen myös sellaisista tiloista, joihin kamerat eivät nähneet, mikä mahdollisti vuorovaikutuksen analysoinnin auditiivisen puolen näissäkin tapauksissa.

Kamerat oli aseteltu siten, että yksi kamera kuvasi perheen ruokailutilaa (yleensä keittiön pöytä), toinen paikkaa, josta kohdelapsi pääsääntöisesti katsoi televisiota

(yleensä olohuoneen sohva), kolmas televisioruutua ja neljäs kohdelapsen yleisimmin käyttämää tietokonetta. Televisioruutua ja katselutilaa kuvaavien kameroiden materiaalin yhdistäminen mahdollisti televisioruudun ja katselijoiden keskustelun samanaikaisen tarkastelun. Näin analyysissa voitiin huomioida katseltu ohjelmasisältö ja tarkastella, millaista keskustelua nähdyt ohjelmasisällöt synnyttivät perheissä. Tämä materiaali toimikin työn pääasiallisena aineistona. Lapset katsoivat ohjelmasisältöjä myös tietokoneen kautta ja tietokonetta kuvaavan kameran aineisto on otettu huomioon tutkimuksessa. Kuvaustiloista johtuen osassa aineistoa kamerat oli asetettu siten, että tutkijalla on pääsy sekä tietokoneen kuvaruudulle, että käyttäjän toimiin, toisissa perheissä tietokone ruudun tapahtumia taas ei saatu videoitua. Tämä heikentää näiltä osin analyysia, jos kohta osa katsotuista ohjelmista on voitu jäljittää ohjelman ääniraidan ja katselun aikana käydyin keskustelun pohjalta, ja tutkija on jälkikäteen päässyt käsiksi katsottuun ohjelmasisältöön. Ruokailutilaa kuvaavan kameran aineistoa käytettiin analyysin tukena niissä tapauksissa, joissa vanhempi valvoi ruokailutilasta käsin lapsen televisionkatselua.

Aineistonkeruun ajankohdasta (vuonna 2011) juuri ennen tablettien ja älypuhelimien määrän räjähdysmäistä kasvua kotitalouksissa (ks. SVT 2014) on tutkimukselle sekä etua että haittaa. Etuna kiinteissä laitteissa kuten televisiossa ja pöytä tietokoneessa on, että ne on sijoitettu kodeissa varsin pysyvästi tietylle paikalle, jolloin kamerat voitiin suunnata kuvaamaan vuorovaikutusta näissä paikoissa. Näin saatiin kattava aineisto mediankäytöstä ja vuorovaikutuksesta tällaisten medialaitteiden äärellä. Toisaalta älylaitteiden lisääntymisen myötä lasten mediankäyttötavat ovat monipuolistuneet aineiston keräyksen jälkeen. Perinteinen televisionkatselu on murroksessa, kun yhä suurempi osa katselusta tapahtuu muilla laitteilla kuin perinteisellä televisiovastaanottimella. Nykyaikaiset pienet yksityiset ruudut synnyttävätkin todennäköisesti erilaista vuorovaikutusta ja esimerkiksi katsottujen sisältöjen valvominen on erilaista verrattuna isoon televisioruutuun, jonka tapahtumiin vanhempien on helppo päästä sisään tunkeutumatta lapsen henkilökohtaiseen tilaan (ks. Tiilikainen & Arminen 2017). Televisio on silti säilyttänyt asemansa perheille mielekkäänä yhteisenä ajanviettotapana ja televisiota katsellaan edelleen paljon yhdessä (Repo & Nätti 2015b). Tässä työssä keskitytään televisionkatseluun isojen ruutujen äärellä ja tarkastellaan näissä tilanteissa esiintyviä mediasosialisaation muotoja. Älypuhelimien, tablettien ja muiden pienten ruutujen kautta tapahtuvat katselutilanteet, joihin tutkijalla sen paremmin kuin muilla perheenjäsenilläkään ei ollut minkäänlaista pääsyä, ei ole otettu huomioon tässä tutkimuksessa.

Laajasta videoaineistosta tässä tutkimuksessa on keskitytty televisiosisältöjen katselutilanteisiin. Perheiden 5- ja 12-vuotiaiden kohdelasten ohella olen tarkastellut

myös heidän sisarustensa televisionkatselutilanteita pois lukien vauvaikäiset. Niinpä aineistossa esiintyvien lasten iät vaihtelevat kolmen ja seitsemäntoista vuoden välillä. Kaikkiaan perheiden lapset katsoivat kuvauspäivinä televisiota yhteensä noin 41 tuntia, josta suurin osa yksin tai sisarusten sekä ystävien seurassa. Vanhempien (sekä yhdessä perheessä myös isovanhempien) kanssa yhdessä televisiota katsottiin noin 15 tuntia. Nämä katselujaksot muodostavat tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston.

4.3 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikan kannalta on tärkeää, että kaikki osallistujat ovat tietoisia, millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa ja mihin kerättyä aineistoa käytetään. Koska tässä tutkimuksessa kuvattavana oli alaikäisiä lapsia heidän omassa kodissaan, on ensisijaista, että he ymmärtävät, mitä on tekeillä. (Kiili & Moilanen 2019; Rutanen & Vehkalahti 2019). Lupa aineistonkeräykseen on pyydetty vain lasten huoltajilta. Lasten kanssa on kuitenkin jokaisessa perheessä keskusteltu videoinnista ja heille on selitetty, mitä tulee tapahtumaan ja mihin kerättyä videoaineistoa käytetään. Erityisesti lapsille painotettiin sitä, mihin aineistoa ei käytetä, sillä monia lapsia huolestutti, että aineisto olisi nähtävissä internetissä tai televisiossa, joista heidän kaverinsa voisivat katsoa heidän elämäänsä. Koko perheelle myös kerrottiin, että he saavat keskeyttää kuvaustapahtuman tai kieltää jo kerätyn aineiston käytön kokonaan niin halutessaan. Vaikka lapsilta ei pyydetty erillistä lupaa aineiston keräykseen, heille annettiin kattavasti informaatiota kuvaukseen liittyen. Näin pyrittiin luomaan turvallinen tutkimussuhde lapsiin (Kiili & Moilanen 2019). Lasten suostumus ja halukkuus osallistua tutkimukseen tulee näkyviin myös heidän suhtautumisessaan kotiin tuotuihin kameroihin (ks. esim. Alanko & Juutinen 2019; Paju 2015). Kameroiden ja lasten välille syntyi monenlaisia suhteita: osa lapsista kohteli kameroita vieraina, joita tervehdittiin ja illan päätteeksi hyvästeltiin, kameroille esiteltiin omia taitoja ja temppejuja. Nykylapset näyttävätkin olevan varsin tottuneita kuvattavana olemiseen ja kameroiden läsnäolo myös unohtui usein. Eräs lapsi esimerkiksi alkoi riisuutua olohuoneessa, kunnes muisti kameran läsnäolon. Tällaiset tilanteet aiheuttavat omat tutkimuseettiset haasteensa (vrt. Aarsand & Forsberg 2010). Osa vanhemmista lapsista koki kamerat tunkeilijoina ja vältteli tiloja, joissa kamerat olivat. Tällainen käyttäytyminen on tulkittavissa haluttomuudeksi jatkaa tutkimusta. Yhdessä perheessä kamerat suljettiin aikaisessa vaiheessa iltaa, mutta perhe antoi suostumuksensa kuvatun materiaalin käyttämiseen (ks. Mälkiä 2015).

Kuvauspäivää seuraavana päivänä perheitä haastateltiin vielä uudelleen. 12-vuotiaiden perheissä lapset ja vanhemmat haastateltiin yhdessä, 5-vuotiaat lapset ja heidän vanhempansa haastateltiin erikseen. Tässä haastattelussa kysyttiin kuvauspäivän tapahtumista ja sen herättämistä ajatuksista ja tunteista, ja varmistettiin, että tutkittavat hyväksyivät kuvauksen ja olivat edelleen halukkaita olemaan mukana tutkimuksessa. Näin tutkittavat saivat mahdollisuuden arvioida toimintaansa ja pohtia osallisuuttaan tutkimusprosessissa vielä uudelleen (vrt. Olli 2019).

Yksi keskeinen tutkimuseettinen ja tutkimuksen reliabiliteettiin liittyvä kysymys videoidussa vuorovaikutustutkimuksessa on aina talletetun keskustelun luonnollisuus. Aineistonkeräyksen tavoitteena on saada mahdollisimman hyvälaatuista ja luonnollista vuorovaikutusaineistoa (Vatanen 2016). Keskusteluanalyttisen aineiston ”luonnollisuusvaatimus” juontuu ajatuksesta, että tutkittavana oleminen ei vaikuttaisi vuorovaikutukseen. Usein puhutaankin luonnollisesti tapahtuvasta (naturally occurring) toiminnasta, eli vuorovaikutus etenisi samalla tavalla, vaikka tilanteesta ei kerättäisikään aineistoa. (mt. 314.) Neljän kameran asettaminen kotioloihin vie kuitenkin osan kodin luonnollisuudesta pois, sillä koti on perinteisesti ollut yksityistä aluetta, jonne ulkopuolisilla ei ole asiaa (Lahikainen ym. 2015). Tätä ongelmaa pyrittiin lieventämään ohjeistamalla perheitä toimimaan tavallisesti ja pyrkimään unohtamaan kamerat. Tällaista ohjetta lienee mahdoton noudattaa kirjaimellisesti kameroiden ollessa jatkuvasti muistuttamassa kuvaamisesta. Kuitenkin kameroiden läsnäolo oli varmasti pienempi häiriötekijä kuin ulkopuolisen tutkijan läsnäolo kotona olisi ollut (vrt. Vatanen 2016). Huomioitavaa on myös, että perheitä kuvattiin vain yksi ilta. Videoilta käy ilmi, että joissain perheissä illasta tehtiin erityinen. Yhdessä perheessä esimerkiksi lapsi kysyy, miksi perhe syö tänään yhdessä, vaikka muuten niin ei tehdä. Tällainen toiminta osoittaa, että perheet saattavat pyrkiä esittämään hyvää perhettä, eikä ilta ollut täysin tavanomainen arki-ilta. Toisaalta tämä esimerkki tuo näkyviin jotain niistä normeista ja uskomuksista, joita perhe-elämään liitetään. Se, että perhe järjesti yhteisen ruokailun kyseiselle illalle osoittaa, miten yhteistä ruokailua pidetään tavoittelemisen arvoisena, hyvään perheeseen kuuluvana toimintana. (Mälkiä 2015.) Voidaan kuitenkin kysyä, olisiko aineistosta tullut ratkaisevasti erilainen ja luonnollisempi, jos perheitä olisi kuvattu pidemmän aikaa ja kameroiden läsnäoloon olisi ehditty tottua.

Tuloksia raportoitaessa tutkittavien anonymiteetistä on huolehdittu monin tavoin. Aineisto on anonymisoitu siten, että keskusteluissa esiintyvät henkilöiden ja paikkojen nimet ja muut keskustelijoiden tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat on muutettu. Media, perheen vuorovaikutus ja lapsen hyvinvointi –projektin puitteissa valmistuneissa kokoelmateoksissa perheenjäsenille on annettu peitenimet, joita

käytetään jokaisessa artikkelissa yhtenäisesti. Näin teoksiin on pystytty luomaan jatkuvuutta ja yhtenäisyyttä, kun samat perheet ja perheenjäsenet ovat tunnistettavissa eri artikkelien kuvaamissa erilaisissa tilanteissa. Alan lehdissä julkaistuissa artikkeleissa olen vienyt anonymisoinnin vielä askeleen pidemmälle ja käytän perheenjäsenistä heidän vanhempi-lapsi –suhteesta juontuvaa perheroolin mukaista nimitystä (äiti, isä, poika, tytär, ja tarpeen vaatiessa sekaannusten välttämiseksi isosisko, pikkuveli jne.). Tällä valinnalla olen korostanut perheen institutionaalista luonnetta ja perheenjäsenten suhtautumista toisiinsa perhesuhteiden kautta.

Analyysien tueksi videoaineistosta on poimittu pysäytyskuvia. Näillä on tuotu esiin perheenjäsenten kehollista viestintää. Tutkittavien tunnistaminen artikkeleissa käytetyistä pysäytyskuvista on tehty mahdolliseksi käyttämällä piirroksia pysäytyskuvan sijaan. Piirroksissa on pyritty tuomaan esiin selkeästi ne vuorovaikutuksen keholliset piirteet, jotka ovat analyysin kannalta keskeisiä. Vaikka piirros aina kadottaa jotain aitoon pysäytyskuvaan nähden, tämä on tutkittavien suojelemisen kannalta tärkeä eettinen valinta. Pysäytyskuvista olisi mahdollista tunnistaa henkilöt ja perheet kasvojen tai asunnon sisustuksen perusteella. Esimerkiksi Photo Shop –ohjelmalla olisi mahdollista muokata pysäytyskuvia siten, että tunnistaminen on vaikeampaa, mutta erilaiset kasvojentunnistusohjelmat ovat yleistyneet ja tehostuneet nopeasti, ja tämä kehitys tulee varmasti jatkumaan. Kasvojentunnistusohjelmilla voidaan paljastaa ”naamioitukin” kohdehenkilö esimerkiksi vertaamalla pysäytyskuvia sosiaalisessa mediassa ja internetissä jaettuihin kuviin. Yksinkertaisten ääriivapiirrosten (artikkeli 2) ja stilisoitujen piirrosten (artikkeli 3) käyttäminen takaa, että kehollinen vuorovaikutus saadaan havainnollistettua analyysissa ilman, että tutkittavia pystytään tunnistamaan kuvista.

5 VÄITÖSTUTKIMUKSEN ARTIKKELIT

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni neljä artikkelia sekä kuvaan, miten eri tutkimuskysymyksiä on lähestytty artikkeleissa ja millaisiin osakysymyksiin niissä pyritään vastaamaan. Väitöstutkimuksessani olen esittänyt kolme tutkimuskysymystä: 1) *millaisissa vuorovaikutuksellisissa toimintajaksossa ja käytänteissä vanhemmat osallistuvat lasten televisionkatseluun*, 2) *millaisena lapsen toimijuus ilmenee televisionkatselusta neuvoteltaessa?* ja 3) *miten vuorovaikutuksen hienojakoisella analyysillä voidaan tarkentaa, laajentaa ja muuttaa kuvaa vanhempien osallistumisesta lasten televisionkatseluun?*

Näihin tutkimuskysymyksiin vastaan neljässä artikkelissani. Artikkelit on suunniteltu siten, että kukin vastaa osaltaan useampaan tutkimuskysymykseen ja yhdessä artikkelit piirtävät entistä laajemman ja tarkemman kuvan television äärellä tapahtuvasta valvonnasta sekä mikrotason sosialisatiosta. Artikkelit keskustelevat etenkin VVM-teorian kanssa tarkentaen ja rikastuttaen aiempaa tietämystä.

Artikkelien julkaisujärjestys on eri kuin tässä tutkimuksessa esittämäni. Olen päätenyt tähän järjestykseen, koska sisällöllisesti kolmessa ensimmäisessä artikkelissa tarkastellaan tilanteita, joissa vanhempi ja lapsi keskustelevat mediasisällöistä (vrt. aktiivinen valvonta). Ensimmäisessä artikkelissa luodaan kokonaiskuva siitä, miten vanhemmat osallistuvat lasten televisionkatseluun. Toinen ja kolmas artikkeli täydentävät tätä kuvaa tarkastelemalla lähemmin lasten tekemiä aloitteita ja vanhempien vastauksia katselutilanteessa. Neljäs artikkeli puolestaan käsittelee tilanteita, joissa neuvotellaan lapsen televisionkatselusta ja vanhempi rajoittaa katselua jollain tavoin (vrt. rajoittava valvonta). Esitän koontitaulukoiden (taulukot 1-4) yhteydessä kunkin artikkelin aineistolle esitetyt analyyttiset kysymykset, joihin kyseinen artikkeli vastaa. Lisäksi taulukoissa esitän, mihin aineiston osaan artikkeli pohjautuu ja mitkä ovat artikkelin keskeiset käsitteet.

Ensimmäisessä artikkelissa luon kokonaiskuvan niistä käytänteistä, joilla vanhempi osallistuu lapsen televisionkatseluun sekä erittelen, mitä tehtäviä eri käytänteillä on. Artikkeli ja pyrkii rakentamaan keskusteluyhteyttä etnometodologisen lähestymistavan ja VVM-teorian väille käyttämällä hyväkseen VVM-teorian käsitteistöä. Tarkastelemalla ”aktiivista valvontaa” empiirisesti havaittavana toimintana artikkelissa luodaan entistä tarkempi ja rikkaampi kuva käsitteestä. Tarkastelussa ovat keskustelut televisiosisällöistä ja niiden suhteesta reaali maailmaan (vrt. Messaris 1983) sekä

katselukokemuksen käsittely katselutilanteessa. Aineistona ovat 5-vuotiaiden lasten vanhempiensa kanssa käymät keskustelut. Tällä valinnalla pyrin pitämään tarkastelun fokuksen pienemmissä lapsissa ja osoitan, miten pientenkin lasten kanssa käydään monitasoisia keskusteluja mediaan liittyen. Ensimmäinen artikkeli tarjoaa vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vanhempien osallistumisesta lasten televisionkatseluun sekä avaa osaltaan myös kolmatta tutkimuskysymystä.

Taulukko 1. Ensimmäisen artikkelin lähtökohdat.

Artikkeli 1	Practices of Parental Mediation in Television Viewing (2017)
Artikkelikohtaiset osakysymykset	1) Miten vanhemmat orientoituvat lapsen käyttämiin ohjelmasisältöihin ja ohjaavat lasta yhteisissä katselutilanteissa? 2) Miten aktiivinen valvonta rakentuu vuorovaikutuksessa? 3) Millaisista sosiaalisista käytänteistä aktiivinen valvonta muodostuu ja mitä tehtäviä näillä on?
Käytetty aineisto	5-vuotiaiden perheiden videoaineisto: vanhempien ja lasten yhteiset televisionkatselutilanteissa (10 katseluepisodia / 330 minuuttia) käydyt keskustelut
Keskeiset käsitteet	aktiivinen valvonta, kulttuurinen tieto, arvot ja normit, tunnetaidot, katselukokemus

Toisessa artikkelissa käänän näkökulman enemmän lasten toimintaan ja tarkastelen lasten tekemiä avauksia. Artikkelin aineistona ovat lasten avaamat kysymyssekvenssit. Tarkastelemalla lasten esittämiä kysymyksiä tuon esiin, miten lapset aktiivisesti osallistuvat omaan sosialisatioprosessiinsa asettamalla vanhemmat tilanteeseen, jossa heiltä odotetaan selityksiä ja tulkintoja mediasta. Artikkelin keskeisiä teemoja ovat vuorovaikutuksellinen valta ja episteeminen asemointi. Esittämällä kysymyksiä lapset ottavat vähemmän tietävän aseman ja tarjoavat vanhemmalle tietävää roolia. Samalla he myös käyttävät vuorovaikutuksellista valtaa sitouttamalla vanhemmat tarjoamaan vastauksia kysymyksiinsä. Kysymyksillään lapset myös nostavat esiin uusia keskustelunaiheita, jotka ehkä muuten jäisivät käsittelemättä. Tämä avaa uusia näkökulmia VVM:n käsitteeseen, jota on lähtökohtaisesti pidetty vanhempilähtöisenä (Clark 2011; Nelissen & Van den Bulck 2018a). Toinen artikkeli vastaa etenkin toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen osoittamalla, miten lapsi on itse aktiivinen toimija omassa sosialisatioprosessissaan.

Taulukko 2. Toisen artikkelin lähtökohdat.

Artikkeli 2	Finnish children's questions while watching television with parents (2019)
Artikkelikohtaiset osakysymykset	1) Millaisia kysymyksiä lapset esittävät ohjelmasisällöistä ja miten niihin vastataan? 2) Miten vanhemmat ohjaavat lapsen televisionkatselua vastauksillaan? 3) Miten lapset ovat aktiivisia toimijoita omassa mediasosialisaatiossaan?
Aineisto	Koko videoaineisto: Lasten esittämät kysymykset ja vanhempien vastaukset lasten ja vanhempien yhteisissä televisionkatselutilanteissa, 122 kysymys-vastaus –jaksoa
Keskeiset käsitteet	aktiivinen valvonta, lasten toimijuus, valta keskustelussa, episteeminen asema, emootiot, normit

Kolmas artikkeli kääntää tarkastelun emootioihin ja niiden käsittelyyn. Artikkelissa analysoidaan tilanteita, joissa lapsi merkitsee näkemänsä pelottavaksi tai pyytää vanhemman tukea katsomiseen, ja vanhemman vastauksia näihin. Artikkelin poikkeaa muista hyödyntämällä eläytymisen ja etäännyttämisen käsitteitä (Zillmann 1995; Kytömäki 1999). Artikkelin keskeinen teema, pelonhallinnan vuorovaikutukselliset käytännöt, keskustelee myös VVM:n kanssa ja tarjoaa uuden tulokulman median äärellä tapahtuvaan sosialisaatioon. Artikkelin tarjoaa vastauksia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla hyvin spesifiä vuorovaikutuksellista tilannetta, jossa lapset ottavat aktiivisen roolin avaamalla keskustelun ja pyytämällä tukea (tutkimuskysymys 2) ja vanhemmat vastaavat tarjoamalla erilaisia keinoja emootion käsittelyyn (tutkimuskysymys 1).

Taulukko 3. Kolmannen artikkelin lähtökohdat.

Artikkeli 3.	Pelottavien TV-ohjelmien käsittely lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa (2015)
Artikkelikohtaiset osakysymykset	1) Millaisin vuorovaikutuksellisin käytäntein vanhemmat säätelevät lasten pelkoja katselutilanteissa? 2) Miten sosiaalinen tuki rakentuu vuorovaikutuksessa?
Aineisto	Koko videoaineisto: lasten ongelmallisiksi osoittamat kohtaukset (9 keskustelujaksoa) ja niiden käsittely
Keskeiset käsitteet	Sosiaalinen tuki, pelonhallinta, eläytyminen ja etäännyttäminen, toimintakehys

Neljännessä artikkelissa tarkastelen tilanteita, joissa lapsen televisionkatselua rajoitetaan joko keskeyttämällä tai lopettamalla katselu, tai kieltämällä katselun aloittaminen. Artikkelitarkastelee rajoittamista deonttisen auktoriteetin käsitteen kautta ja esittää, miten vanhemmat muotoilevat rajoituksensa ja toisaalta perustelevat niitä. VVM-teorian kehyksessä artikkeli tuo lisävalaistusta rajoittavaan valvontastrategiaan. Näin se eroaa muista artikkeleista, jotka keskittyvät aktiiviseen valvontaan, ja täydentää osaltaan työni tavoitetta ymmärtää niitä arjen käytänteitä, joiden kautta mediankäytön valvontaa tehdään (tutkimuskysymykset 1 ja 3). Artikkelitarkastelee myös toista tutkimuskysymystä tarkastelemalla eri ikäisten lasten keinoja pyytää ja perustella lupaa katseluun. Artikkelin keskeisiä teemoja ovat valta ja auktoriteetti sekä toisaalta lasten vuorovaikutukselliset keinot haastaa tämä vanhemman auktoriteetti.

Taulukko 4. Neljännen artikkelin lähtökohdat.

Artikkeli 4.	Lasten televisionkatselun rajoittamisen sosiaaliset käytänteet (2019)
Artikkelikohtaiset osakysymykset	1) Miten ja millä perustein vanhemmat rajoittavat lasten televisionkäyttöä? 2) Millaisia keinoja eri ikäiset lapset käyttävät neuvotellessaan televisionkäytöstään?
Aineisto	Koko videoaineisto: vuorovaikutusjaksot (44), joissa vanhempi rajoittaa lapsen televisionkäyttöä.
Keskeiset käsitteet	Rajoittava valvonta, valta, deonttinen auktoriteetti, episteemisyys

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset. Käsittelen tulokset artikkeleittain ja esitän, mitä uutta kukin artikkeli tuo ymmärrykseen vanhempien osallistumisesta lasten televisionkatseluun sekä median äärellä tapahtuvasta mikrotason sosialisatiosta. Lisäksi keskustelutan tuloksiani VVM-perinteen kanssa ja tuon esiin, miten löydökseni muokkaavat ja syventävät ymmärrystä valvonnan käsitteestä.

Ensimmäisessä artikkelissa on tarkasteltu kaikkea television äärellä käytävää televisioon liittyvää keskustelua 5-vuotiaiden ja vanhempien välillä. Tällä valinnalla on pyritty tarkastelemaan mitä kaikkea television äärellä käytävä keskustelu sisältää ilman minkäänlaisia ennako-oletuksia tai rajoitteita, mistä perheiden tilanteessa pitäisi keskustella. Artikkelissa sovelletaan keskusteluanalyysia tarkastelemalla yleisemmällä tasolla niitä käytänteitä ja toimintoja, joilla vanhemmat ohjaavat ja tukevat lapsen televisionkatselua. Tuloksena artikkelissa esitellään neljä erillistä käytännettä, joilla vanhemmat ohjaavat ja tukevat lapsen televisionkatselua: ohjelmasisältöjen tulkinta ja selittäminen, opettaminen, ohjelmasisältöjen arviointi ja keskustelu katselukokemuksesta.

Ohjelmasisältöjen tulkinnalla ja selittämisellä viitataan käytänteeseen, jossa vanhemmat selittävät ohjelmien tapahtumia ja tulkitsevat lapselle, mitä ruudulla tapahtuu. Keskeistä tässä käytänteessä on, että se selittää ohjelmia sisältäpäin, tarjoten lapselle lisäymmärrystä ohjelman seuraamiseen. *Opettamisella* puolestaan viitataan käytänteeseen, jossa vanhempi tarjoaa ohjelmaan liittyvää tietoa, joka viittaa televisiomaailman ulkopuolelle, reaali maailmaan. Television avulla vanhemmat voivat opettaa lapselle kulttuurista tietoa, mediamaailman ja todellisuuden välistä eroa sekä loogista päättelyä. Raja tulkinnan ja selittämisen sekä opettamisen käytänteiden välillä on kuitenkin paikoitellen häilyvä keskustelujen sisältäessä sekä opettamista että ohjelmasisältöjen tulkintaa.

Taulukko 5. Ensimmäisen artikkelin keskeiset tulokset: neljä käytännettä, joilla vanhempi ohjaa lapsen televisionkatselua.

Käytänne	Mitä käytänteellä tehdään
Ohjelmasisältöjen tulkinta ja selittäminen lapselle	Vanhempi auttaa lasta ymmärtämään nähtyä paremmin
Ohjelmasisältöjen arviointi	Vanhempi a) välittää normeja ja moraalikäsitteitä b) auttaa näin lasta ymmärtämään ja arvioimaan nähtyä c) luo yhteisyyttä ja läheisyyttä lapseen
Opettaminen	Vanhempi opettaa lapselle yleistietoa, mediamaailman ja todellisuuden eroa sekä loogista päättelyä
Katselukokemuksesta keskustelu	Vanhempi a) kerää tietoa, miten lapsi on kokenut näkemänsä b) tukee ja kehittää lapsen tunnetaitoja

Ohjelmasisältöjen arviointi on varsin tyypillinen käytänne, jolla vanhemmat asennoituvat nähtyyn. Arvioimalla ohjelmasisältöjä, vanhemmat myös välittävät lapselle omia arvojaan ja normeja oikeasta ja väärästä, hyväksytystä ja kielletystä. Tällaisella toiminnalla vanhemmat voivat auttaa lapsia ymmärtämään ja arvioimaan itse näkemäänsä. Huomioitavaa on, että lapset saattavat joko yhtyä vanhemman arvioon tai esittää itsenäisen eroavan arvionsa nähdystä. Yhtymällä vanhemman arvioon lapsi liittoutuu samanmielisesti vanhempansa kanssa. Näin perheenjäsenet muodostavat yhteisen asennoitumisen nähtyä kohtaan ja vuorovaikutuksessa rakentuu yhteisyyttä perheenjäsenten välille. Tilanteissa, joissa lapset esittävät oman eriävän arvionsa, vanhemmille tarjoutuu tilaisuus korostaa ja perustella omaa arviotaan ja välittää näin lapselle arvoja ja normeja.

Neljäntenä käytänteenä perheet *keskustelivat katselukokemuksesta* ja etenkin katselun herättämistä emotioista. Tämä käytänne on usein varsin vanhempivetoinen vanhempien esittäessä kysymyksiä, miten lapsi on kokenut näkemänsä. Tällaisella käytänteellä vanhemmat voivat yhtäältä kerätä tietoa median lapsessa herättämistä tuntemuksista ja toisaalta myös antaa lapselle tilaa sanoittaa omia tunteitaan ja

keskustella niistä yhdessä. Näin vanhemmat voivat tukea ja kehittää lapsensa tunnetaitoja (Denham ym. 2012; Cekaite & Ekström 2019).

Löydetyt käytänteet näyttävät, miten television äärellä käytävät keskustelut voivat auttaa lasta tulkitsemaan mediasisältöjä sekä refleктоimaan omaa katselukokemustaan. Tämän lisäksi on huomioitavaa, miten käytänteet linkittyvät laajempiin sosialisointiteemoihin, kuten emootioiden sosialisointiin, arvojen ja normien sekä kulttuurisen tiedon välittämiseen ja ajattelemisen opettamiseen. Kyse ei ole vain televisiosisältöjen käsittelystä, vaan televisio tarjoaa rakennusaineita keskusteluille, jotka levittäytyvät kattamaan sosialisointin eri aspekteja.

Artikkelissa olen rakentanut siltaa vuorovaikutustutkimuksen ja VVM-perinteen välille kytkemällä löydetyt käytänteet varsin suoraan VVM-teoriaan ja esittämällä, että tulokset ovat ”aktiivisen valvonnan” vuorovaikutuksellisia käytänteitä. Tällainen teoriavetoisuus on vierasta keskusteluanalyttiselle tutkimusotteelle, joka yleensä pitäytyy toimijoiden omissa havaittavissa olevissa tulkinnoissa ja selittää toimintaa keskustelijoiden esille tuomista lähtökohdista käsin (Heritage 1984b, 243-245; Ruusuvuori 2001, 390-391). Artikkelissa ei ole kuitenkaan lähdetty liikkeelle teoria edellä, vaan tarkasteltu kaikenlaisia televisioon liittyviä keskustelujaksoja ilman ennako-oletuksia siitä, minkälaisia keskusteluja perheissä pitäisi käydä, tai mikä olisi teorian kannalta mielenkiintoista. Vaikka ”aktiivinen valvonta” on määritelty VVM-tutkimuksen piirissä vanhemman ja lapsen väliseksi keskusteluksi televisiosisällöistä (Valkenburg ym. 1999, Clark 2011), on tutkimus usein määritellyt keskustelut ennalta positiivisiksi ja negatiivisiksi (Nathanson 2001; Nathanson & Botta 2003) ja/tai tarkastellut tällaisten keskustelujen roolia television haitallisten vaikutusten vähentämisessä (Nathanson 2004; Bujizen 2009, Rasmussen ym. 2015). Tässä artikkelissa on pyritty irtautumaan ennako-oletuksista ja näin laajentamaan käsitystä siitä, miten moninaisia aspekteja keskustelu mediasisällöistä lapsen kanssa voi sisältää. Löydökset keskustelevatkin suoraan VVM-teorian kanssa, vaikka ne tarjoavat varsin erilaisen kuvan ”aktiivisen valvonnan” laajuudesta ja merkityksestä lapsen televisionkäytön tukemisessa, osana nykyaikaista sosialisointiprosessia, jossa media, vanhempi ja lapsi ovat vuorovaikutuksessa.

Toinen artikkeli nostaa keskiöön lapsen *toimijuuden* omassa mediasosialisointiossaan. Tämä tulee esiin kolmella yhteen kietoutuneella tavalla. Ensinnäkin, tarkastelen artikkelissa tilanteita, joissa lapset tekevät aloitteen keskustella televisiosta. Avaamalla uuden aiheen keskustelussa, lapset nostavat vuorovaikutukseen omia teemojaan, joita vanhemmat eivät ehkä muuten käsittelevä. Toiseksi, kysyvillä aloitteillaan lapset käyttävät vuorovaikutuksellista valtaa. Kysymyksen esittämisellä on normatiivista valtaa vuorovaikutuksessa, sillä kysymys vaatii keskustelukumppanilta vastausta

(Heritage 1984b, 248-249). Näin lasten aktiivisuus tulee korostuneesti esille, lasten asettaessa vanhemmat vuorovaikutukselliseen asemaan, jossa vanhemmalta vaaditaan toimintaa.

Kolmanneksi, lapset ottavat erilaisia episteemisiä asemia (epistemic stance, ks. Heritage 2012) näissä tilanteissa. Kysymyksillään lapset ottavat itselleen vähemmän tietävän aseman, jossa tarjoavat vanhemmalle tietävää asemaa. Vastauksen vastaanotossa lapset taas voivat osoittaa uudenlaista asennoitumista suhteessa vastaukseen ja osoittaa vanhemman vastaukselle joko hyväksyntää tai kiistää annetun vastauksen relevanssin suhteessa aiempaan tietoonsa.

Taulukko 6. Toisen artikkelin keskeiset tulokset.

1) Lasten toimijuuden esiin nostaminen tarkastelemalla lasten esittämiä kysymyksiä.

Kysymyksillä lapset ottavat vuorovaikutuksellista valtaa ja näin lasten on mahdollista ohjata vuorovaikutusta ja tuoda keskusteluun teemoja, jotka muuten jäisivät käsittelemättä.

2) Vanhempien vastauksissa kolme keskeistä käytännettä:

a) Ohjelmasisältöjen selittäminen ja normien välittäminen

b) Valikoiva vastaaminen: vanhemmat palauttavat osan valtaa vastaamalla niihin kysymyksen aspekteihin, jotka katsovat sopivaksi lapsen kehitystasoon nähden

c) Emootioihin orientoituminen: vanhemmat orientoituvat kysymysten emotionaaliseen ulottuvuuteen ja vastaavat siten, että tunne tulisi käsitellyksi.

Vuorovaikutuksellisen vallan teema näyttäytyy mielenkiintoisella tavalla myös vanhempien vastauksissa. Yksi keskeinen vastauksissa ilmenevä piirre on *valikoivan vastaamisen käytänne*. Vanhempien vastauksissa on näkyvissä, miten he ottavat tietävän asenteen ja vastaavat vain tiettyihin puoliin kysymyksissä ja jättävät toiset puolet käsittelemättä. Määrittelemällä mihin puoleen kysymystä he vastauksellaan tarttuvat, vanhemmat pystyvät ohjaamaan keskustelua haluamaansa suuntaan. Näin vanhemmat palauttavat osan vuorovaikutuksellisesta vallasta itselleen. Tämä näkyy erityisesti ”hankalissa kysymyksissä”, joissa lapsi kysyy arkaluontoisia asioita tai pyytää moraalista kannanottoa tai mielipidettä näkemäänsä. Vanhemmat joutuvat puntaroimaan, mikä on lapselle sopivaa tietoa ja vastauksissa on nähtävissä, miten vanhemmat muotoilevat vastauksensa lapsen kehitystasolle sopivaksi. Valikoivan vastaamisen käytänteellä

vanhemmat tarjoavat tietoa ja näkökulmia, jotka katsovat lapsille sopiviksi ohjaten näin lapsen televisionkatselua.

Vanhempien vastaukset nivoutuvat mielenkiintoisella tavalla myös suhteessa ensimmäisen artikkelin tuloksiin ja vahvistavat siinä esitettyjä tuloksia siitä, miten vanhemmat selittävät ohjelmasisältöjä ja näiden suhdetta reaali maailmaan. Lasten kysymykset kohdistuvat joko *mediasisältöihin* ja pyytävät selittämään niitä tai vanhemman *mielipiteeseen* nähdystä ohjelmasisällöstä. Siinä missä mediasisältöihin kohdistuvat faktakysymykset vertautuvat ensimmäisessä artikkelissa löydettyihin opettamis-, selittämisen- ja tulkitemiskäytänteisiin, mielipidekysymykset linkittyvät arviointiin. Vastaamalla mielipidekysymyksiin vanhemmat välittävät usein myös arvojaan ja laajemmin yhteiskunnan normeja.

Kolmantena vastaukäytänteenä artikkelissa esitetään, miten vanhemmat *orientoituvat kysymysten emotionaaliseen ulottuvuuteen*. Vanhemmat näyttävät olevan erityisen herkkiä kuulemaan lasten kysymyksissä emotionaalisen latauksen ja vastaavat kysymysten emotionaalisiin piirteisiin, vaikka lapset eivät tällaisia vastauksia hakisikaan. Vanhempien vastauksissa näkyy, miten he lievittävät kysymysten potentiaalisesti sisältämiä kielteisiä emootioita, kuten huolta. Tämä tapahtuu paitsi kielellisesti, myös kehollisesti. Lapsen esittäessä huolen omasta turvallisuudestaan, vanhemmat turvautuvat kielellisten keinojen lisäksi keholliseen läsnäoloon ja tuottavat turvallisuudentunnetta uhkaavaan tilanteeseen. Läheisyydellä ja hellyydenosoituksilla vanhemmat tuottavat itsensä rakastavina ja huolehtivina vanhempina, ja rakentavat yhteisyyttä (construct togetherness) tilanteissa, joissa keskustellaan television herättämistä huolista ja siitä voisiko sama tapahtua myös lapselle.

Kaikki artikkelissa esittämäni käytänteet osoittavat, miten vanhemmat orientoituvat vastauksissaan kasvatustehtäväänsä. He eivät ainoastaan selitä ja tulkitse mediasisältöjä, vaan arvioivat myös lapsen kehitystasoa ja tulkitsevat lapsen mahdollista emotionaalista tilaa, ja sovittavat vastauksensa näiden orientaatioiden kautta.

Kolmannessa artikkelissa huomio kiinnittyy televisionkatseluun liittyvien jännityksen ja pelon käsittelyyn vuorovaikutuksessa. Tunteiden säätelyä on perinteisesti pidetty yksilöllisenä kykynä, jota lapsi harjoittelee jännittävässä tilanteissa (Gross & Thompson 2007). Lasten on osoitettu käyttävän kognitiivisia ja sosiaalisia keinoja sekä pakenemista pelonhallinnassaan (Korhonen 2008). Televisionkatselua tarkastellaan tässä eläytymisen ja etäännyttämisen käsitteiden kautta, jolloin pelko voidaan nähdä liian voimakkaana eläytymisenä nähtyyn ja lapsen kyvyttömyytenä etäännyttää itsensä television maailmasta (Kytömäki 1999, 38). Analyysin kohteena ovat toimintajaksot, joissa lapset itse osoittavat katsomisen ongelmalliseksi merkitsemällä meneillään olevan kohtauksen pelottavaksi tai pyytävät vanhemmalta tukea katsomiseen.

Mikrotason tarkastelun ytimessä ovat vuorovaikutukselliset käytänteet, joiden varassa toimijat muokkaavat uhkaavaa tilannetta ja käsittelevät emootioita.

Taulukko 7. Kolmannen artikkelin keskeiset tulokset.

1) Pelonhallinta ei ole vain yksilöllinen kyky vaan ihmisten välillä tapahtuva ilmiö, jota voidaan havainnoida vuorovaikutuksessa.

2) Sosiaalinen tuki voi saada muotoja, joita on yleensä tarkasteltu yksilöllisinä pelonhallintakeinoina (kuten pakeneminen ja kognitiiviset keinot)

3) Vanhemmat käyttävät erilaisia keinoja etäännyttää lapsi mediamaailmasta ja suunnata tämän huomion toisaalle.

Tällaisia keinoja ovat:

- läheisyyden tarjoaminen
- toimintakehyksen vaihtaminen
- selittäminen
- huumori

Artikkeli tuo uudenlaisen näkökulman pelonhallintaan tarkastelemalla sitä *vuorovaikutuksellisenä saavutuksena*, joka rakentuu vuoro vuorolta. Kun pelonhallintaa (sekä sosiaalista tukea sen keskeisenä vuorovaikutuksellisenä muotona) ei tarkastella yksilön kykyä eikä vanhemman tarjoamina ratkaisuinä, vaan vuoro vuorolta etenevänä prosessina, jossa toimijoiden tulkinnat toistensa toimista ovat jatkuvasti neuvoteltavissa, avautuu entistä rikkaampi kuva niistä mikrotason käytänteistä, joiden kautta pelkoja käsitellään tilanteisesti. Lapset ovat itse aktiivisia toimijoita tässä prosessissa: usein he avaavat keskustelun pyytämällä apua. Lisäksi he voivat kyseenalaistaa, hyväksyä tai hylätä vanhempien tarjoamat vastaukset avunpyyntöönsä.

Vanhemmat vastaavat lapsen pelonilmaukseen kehollisin ja kielellisin käytäntein, joilla he etäännyttävät lapsen television maailmasta. Ensisijainen kehollinen käytänne, jota vanhemmat käyttävät, on tarjota lapselle läheisyyttä ja läsnäoloa. Kehollisella asettumisella lapsen lähelle vanhemmat luovat turvallisuutta ja vasta tämän jälkeen toimijat alkavat kielellisesti käsitellä emootiota. Vanhemmat tarjoavat erilaisia kognitiivisia välineitä ymmärtää ohjelmaa: he voivat sanoittaa ja selittää lapselle ruudun tapahtumia tai ottaa etäisyyttä ohjelmaan analysoimalla sitä. Etäännyttämistä voidaan tehdä myös muilla keinoin, kuten humoristisilla huomautuksilla tai muokkaamalla katselutilannetta esimerkiksi kääntämällä uhkaava tilanne leikiksi. Yhteistä näille

erilaisille käytänteille on, miten ne irrottavat lapsen mediamaailmasta siirtämällä tämän huomion toisaalle.

Neljäs artikkeli kääntää näkökulman televisiosisällöistä keskustelemisesta televisionkäytöstä neuvottelemiseen. Tarkastelussa ovat tilanteet, joissa vanhempi rajoittaa lapsen televisionkatselua ohjailevien lausumien eli direktiivien avulla. Direktiivejä olen tarkastellut deonttisen auktoriteetin (Stevanovic & Peräkylä 2012) ilmentyminä, joilla vanhemmat osoittavat oikeuttaan päättää lasten toiminnasta. Mikrotasolla tarkastelussa ovat sekä direktiivien muotoilu, että perusteet, joilla vanhemmat oikeuttavat ohjailevan toimintansa. Näistä siirryn laajemman tason tulkintaan, jossa kuvailen, miten rajoittaminen niveltyy osaksi perheen muuta arkista toimintaa.

Taulukko 8. Neljännen artikkelin keskeiset tulokset.

1) Televisionkatselun rajoittaminen linkittyy perheen arkiseen toimintaan. Tähän päästään käsiksi vanhempien direktiiveille esittämien perustelujen kautta.

Vanhempien perustelu	Perustelun tehtävä
Arjen rakenteet ja rutiinit	Perheen arjen sujuvuuden hallinnointi
Lapsen velvollisuudet	Vastuuseen ja työmoraaliin sosiaalistaminen
Ohjelmasisällöt ja katselun määrä	Lapsen suojele median uhilta

2) Lapsi neuvottelee aktiivisesti omasta mediasuhteestaan sekä vanhemman auktoriteetin oikeudesta. Lasten keinot näissä neuvotteluissa hienostuvat ja monipuolistuvat iän myötä.

Pienten lasten keinot (3-4 v)	Isojen lasten keinot (12 v)
*Omaan haluun vetoaminen	*Tuen hakeminen muilta perheenjäseniltä
*Pyynnön osoittaminen vanhemmalle	*Pyynnön muokkaus vanhemman rajoituksen mukaiseksi
*Toisto	*Perustelujen pyytäminen
*Prosodiset keinot	*Vanhemman tiedon haastaminen
*Pyynnön pienentäminen	*Oman tiedon esittäminen
*Pyynnön muokkaus vanhemman rajoituksen mukaiseksi	*Todisteiden etsiminen oman tiedon tueksi

Vanhemmat tekevät direktiiveillään hyvin monenlaisia toimintoja: lievemmin muotoillut direktiivit ovat muistutuksia, kysymyksiä ja ehdotuksia, jyrkimmillään direktiivit muotoillaan käskyiksi, kielloiksi ja ilmoituksiksi siitä, miten asiat tullaan tekemään. Äärimmäisenä ohjailutoimena vanhemmat puuttuvat fyysisesti tilanteeseen ja sammuttavat television. Vanhempien esittämät perustelut osoittavat, miten rajoittaminen ei liity vain liiallisena pidettyyn katseluun tai sopimattomiin mediasisältöihin, vaan linkittyy myös perheiden arjenhallintaan ja lasten velvollisuuksiin kotona.

Arjenhallinta päivittäisine rutineineen, kuten lasten ruokailusta, peseytymisestä ja nukkumaanmenosta huolehtiminen kuuluu perheissä vanhemmille ja tätä vanhemmat käyttävät perusteena oikeudelleen määritellä lasten ajankäyttöä. Tällaiset rutinit jäsentävät perheen ajankäyttöä ja vanhempien rooli niiden toimeenpanijana toimii perusteena lasten ohjailulle. Vanhempien deontinen auktoriteetti määrittäytyy siis heidän asemastaan käsin perheen arjen hallinnoijina. Lapset eivät vastusta suoraan vanhempien oikeutta hallinnoida arkea. Sen sijaan he käyttävät vastustuksessaan muita käytänteitä, kuten omaan sisäiseen tilaan vetoamista. Omaan sisäiseen tilaansa, esimerkiksi nälkään tai väsymykseen, lapsella on ensisijainen episteeminen pääsy. Ristiriitatilanteet perheissä syntyvätkin tilanteissa, joissa vanhempi vetoaa omaan deontiseen auktoriteettiinsa perheen arjen hallinnoijana, ja lapsi ei yritäkään kumota tätä, vaan vetoaa sisäiseen tilaansa, johon vanhemmalla ei ole suoraa pääsyä.

Toinen vanhempien käyttämä perustelu, liittyy lasten velvollisuuksiin, kuten omien jälkien siivoamiseen ja läksyjen tekemiseen kotona. Rajoittamistilanteissa, joissa vanhemmat vetoavat näihin velvollisuuksiin, näkyy vanhempien arvomaailma ja sen mukainen *moraalinen* ulottuvuus. Vanhempien perusteluissa on sisäänrakennettuna ajatus, että velvollisuuksien hoitaminen on tärkeämpää kuin televisionkatselu. Siksi katselu tulee keskeyttää ja ”tehdä työt ennen huvia”. Tällaisilla perusteilla lapsia opetetaan ottamaan vastuu omista tehtävistään ja velvollisuuksistaan ja sosiaalistetaan perinteisiin ahkeruutta ja työn merkitystä korostaviin arvoihin.

Kolmas keskeinen perustelu liittyy televisionkatselun määrään tai laatuun. Vanhemmat kontrolloivat miten paljon ja minkälaisia sisältöjä lapset käyttävät. Tällaisissa perustelukäytänneissä esiin nousee vanhemman suojeleva orientaatio vanhempien kyseenalaistaessa katselun sopivuuden lapselle. Näissä tilanteissa katselun sopivuudesta neuvottelu linkittyy usein *episteemisiin asemiin*. Isommat lapset osoittavat vastustuksessaan oman kykynsä ymmärtää televisiosisältöjä ja hallita katselukokemustaan. Samalla he kyseenalaistavat vanhemman tiedon ja auktoriteetin määritellä, mikä heille on sopivaa.

Eri-ikäisten lasten keinot neuvotella mediankäytöstään vaihtelevat iän myötä huomattavasti (ks. tarkemmin taulukko 8). Jo pientenkin lasten osalta on huomioitava, miten he aktiivisesti neuvottelevat omasta televisionkäytöstään ja taitojensa puitteissa ottavat osaa omaan mediasuhteeseensa. Pienet lapset ovat kuitenkin sitoutuneet neuvottelussaan tiukemmin omaan näkökulmaansa ja omiin sisäisiin tiloihinsa (vrt. Piaget 1970). Isommat lapset puolestaan kyseenalaistavat enemmän vanhempien tietoja sekä esittävät omia eriäviä tietojaan ja perusteluitaan näkemystensä tueksi. Vanhemmat myös orientoituvat isompiin lapsiin sallivammin tukien heidän itsenäistä päätöksentekoaan oman mediasuhteensa säätelijänä. Tulokset osoittavatkin, miten lapset vuoro vuorolta neuvottelevat sekä oman mediasuhteensa että oman asemansa suhteessa vanhemman auktoriteettiin.

Teoreettisesti olen kytkenyt tulokseni VVM-teorian ”rajoittavaan valvontastrategiaan” ja osoitan, miten rajoittaminen niveltyy perheen elettyyn arkeen monin tavoin. Siinä missä aiempi tutkimus on pitänyt lähtökohtana sopimattomien ohjelmasisältöjen ja liiallisen katsomisen haitallisia vaikutuksia lapseen (Nathanson 1999; Clark 2011; Nikken & Schols 2015; Chen & Shi 2018) ja tarkastellut rajoittamista suhteessa vanhempien huoleen, tässä tutkimuksessa rajoittavaa valvontaa on tarkasteltu ilman ennakko-oletuksia vanhempien motiiveista. Esitän, että rajoittavassa valvonnassa vanhempien kasvatustehtävää tulisi tarkastella laaja-alaisemmin ja ymmärtää, miten media niveltyy osaksi perheen arkea. Ohjelmasisältöjen ja katselun määrän rajoittaminen on osa valvontaa, mutta vanhempien kasvatusorientaatio näkyy myös heidän hallinnoidessaan perheen arkea ja lasten velvollisuuksia.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä väitöskirjassa on tutkittu vanhempien ja lapsien välistä vuorovaikutusta televisionkatselutilanteissa. Tutkimukseni laajempänä tavoitteena on ollut tarkastella lapsen ja vanhemman mediankäyttötilanteissa käymiä keskusteluja osana lapsen sosialisatiota. Edellä olen esittänyt, miten televisionkatselutilanteissa käytävät keskustelut linkittyvät sosialisatian keskeisiin teemoihin: kulttuurisen tiedon sekä arvojen, normien ja tapojen välittämisen ja emootioiden käsittelyyn. Perheet kokoontuvat edelleen television äärelle viettämään yhteistä aikaa ja keskustelemaan näkemästään. Yhteisesti koetut televisiosisällöt tarjoavat virikkeitä monitasoiselle keskustelulle ja television äärellä tuotetaan moraalisia kannanottoja, tunnelmaisuja ja vaihdetaan tietoa ja näkemyksiä. Tämä prosessi ei ole vain yksisuuntaista tiedonsiirtoa vanhemmalta lapselle, vaan lapsi on aktiivinen toimija, joka neuvottelee tiedoistaan, kokemuksistaan ja mediasuhteestaan.

Mediasisältöjen ohella myös televisionkatselu toimintana on sosialisatian kohde. Medioituneessa nyky-yhteiskunnassa televisionkäytöstä keskustelu on osa arkista sosialisatiota. Näissä keskusteluissa katselu näyttäytyy tapana viettää vapaa-aikaa. Perheen arkirutiinien sujuvuus ja niihin liittyvät lasten perustarpeet, kuten riittävä ravinnon ja unen saanti, toimivat perusteina katselun keskeyttämiselle. Vanhempien sosiaalistavissa toimissa näkyy myös yhteiskunnallinen eetos, jossa työ menee vapaa-ajan edelle, ja tähän lapsia sosiaalistetaan. Perheen yhteisen vapaa-ajan areenana televisionkatselutilanteet tarjoavat kuitenkin oivallisen tilaisuuden keskustella laajasti erilaisista asioista, auttaa lasta ymmärtämään mediaa ja ympäröivää maailmaa. Työni tarjoaa mikrotason näkökulman tähän prosessiin ja tarkastelee, miten toimijat vuoro vuorolta määrittelevät suhdettaan mediaan ja toisiinsa.

Vuorovaikutuksen analyysin tuloksia olen peilannut etenkin vanhempien valvoman mediankäytön teoriaan (Valkenburg ym. 1999; 2013). Työssä keskusteluanalyttistä metodia onkin sovellettu siten, että se mahdollistaa osallistumisen valvontaa koskevaan teoreettiseen kehittelyyn. Artikkeleissa esittämäni empiiriset havainnot siitä, miten televisiosisällöistä ja televisionkäytöstä lapsen kanssa keskustellaan, antavat mahdollisuuden tarkentaa ja lisätä ymmärrystä valvonnan käytänteistä. Aiempi VVM-tutkimus on tarkastellut lähinnä median negatiivisia vaikutuksia sekä niiden ehkäisemistä eri valvontastrategioin (Mendoza 2009; Clark 2011; Chen & Shi 2018).

Myös valvontastrategioiden myönteisiä vaikutuksia, kuten mediakriittisyyden oppimista on perinteisesti tarkasteltu vain suhteessa media haitallisten vaikutusten vähentämiseen (Austin 1993; Bujizen 2009). Tämä on näkynyt aiempien tutkimusten kysymyksenasetteluissa, kerätyissä aineistoissa ja tutkimusmetodeissa (Nathanson 2004; Mendoza 2009; Shin 2015; Nimrod ym. 2019). Tässä työssä ei ole etukäteen oletettu mitään televisionkatselun vaikutuksia, vaan on tarkasteltu luonnollisesti tapahtuvia vuorovaikutustilanteita, joissa vanhempi ja lapsi keskustelevat mediasisällöistä ja katselusta. Myöskään se, millaisia kokemuksia nämä ohjelmasisällöt ja keskustelut lapseen jättävät, ei ole tutkimukseni kannalta oleellista, vaan keskeistä on, miten vanhempi ja lapsi tilanteessa orientoituvat meneillään olevaan ohjelmasisältöön ja neuvottelevat siitä. Tarkastelemalla ilman ennako-oletuksia kaikenlaisia mediaan liittyviä keskusteluja, olen osoittanut, miten vanhempien valvonta on upotettu perheiden elettyyn arkeen. Se ei välttämättä ole suunniteltua toimintaa, vaan valvonta saattaa ilmaantua keskusteluun yllättäen vanhemman puolihuolimattomassa kommentissa tai lapsen esittämässä kysymyksessä. Se voi myös liittyä saumattomasti muihin perheen arkirutiineihin, joita arjessa tehdään samanaikaisesti televisionkatselun lomassa. Tällaisessa tarkastelussa vanhempien valvoma mediankäyttö näyttyy huomattavasti laajempaan ilmiönä kuin aiemmin on esitetty (Clark 2011).

VVM-teoriassa esitetyistä kolmesta strategiasta, aktiivisesta valvonnasta, rajoittavasta valvonnasta ja yhdessä katsomisesta huomioni on tässä työssä kiinnittynyt kahteen ensimmäiseen. Olen esittänyt, miten aktiivinen valvonta, eli mediasisällöistä käytävät keskustelut, sisältävät monia eri tehtäviä perheen arkisessa toiminnassa. Ohjelmasisältöjen selittäminen ja arviointi voivat auttaa vähentämään television kielteisiä vaikutuksia, kuten VVM-teoria esittää (Nathanson 2004; Valkenburg ym. 2013; Chen & Shi 2018), mutta samalla tehdään myös paljon muuta. Aktiivinen valvonta linkittyykin laaja-alaisesti normien ja arvojen välittämiseen, opettamiseen ja emootioiden säätelyyn. Lisäksi televisionkatselu ja sisällöistä keskustelu on perheen arkinen tapa viettää aikaa yhdessä ja lujittaa perhesiteitä. Myös rajoittava valvonta, eli televisionkatselun rajoista käytävät neuvottelut, sisältää erilaisia toimintajaksoja, jotka eivät palaudu vain television haitallisten vaikutusten vähentämiseen, vaan linkittyvät yhtä lailla perheen arkeen ja arvojen välittämiseen lapselle.

Esitänkin, että vanhempien valvonnassa näkyy kolme keskeistä toiminnallista orientaatiota, johon sekä vanhemmat että lapset suuntautuvat. Nämä ovat *suojeluorientaatio*, *kasvatuksellinen orientaatio* ja *yhteistoiminnallinen orientaatio*. Suojeluorientaatioissa on nähtävissä vanhempien huoli televisionkatselun mahdollisista haitallisista vaikutuksista lapseen sekä omaan rooliinsa lapsen suojelijoina. Vanhemmat

hyödyntävät monia erilaisia vuorovaikutuksellisia käytänteitä ohjatessaan ja hallinnoidessaan lapsen katselukokemusta turvallisemmaksi. Suojeluorientaatio näkyy erityisesti neuvotteluissa lapselle sopivasta ohjelmasisällöistä sekä sopimattomina pidettyjen ohjelmien katsomisen rajoittamisena (artikkeli 4), vanhempien tavoissa vastata lapsen pelonilmauksiin niitä lieventävillä käytänteillä (artikkeli 3) ja kysyä ja keskustella lapsen katselukokemuksista (artikkeli 1). Myös vanhempien tapa vastata lasten esittämien kysymysten emotionaaliseen ulottuvuuteen (artikkeli 2) osoittaa, miten vanhempien suojeluorientaatio on läsnä televisionkatselutilanteissa. Suojeluorientaatiolle tyypillistä on vanhempien orientoituminen median lapsessa mahdollisesti herättämiin kielteisiin emootioihin, kuten pelkoihin ja suruun, joko kysymällä niistä lapselta tai tarkkailemalla lasta ja vastaamalla tämän emootionilmauksiin. Lisäksi suojeluorientaatio sisältää tiedollisia käytänteitä, kuten ohjelmasisältöjen selittämistä ja tulkitsemista lapsen pelon lieventämisessä (artikkeli 3). Myös mediamaailman ja reaali maailman vertailu ja mediaesitysten fiktiivisen luonteen osoittaminen (artikkeli 2) ovat käytänteitä, joilla vanhempi lisää lapsen turvallisuudentunnetta. Huomion arvoista on myös se, että lapset itse orientoituvat vanhempiensa suojelijoina. Tämä näkyy erityisesti siinä, miten he pyytävät vanhempien tukea katseluun pelottavien kohtausten aikana (artikkeli 3) ja hyväksyvät vanhempien esittämät rajoitukset (artikkeli 4). Lasten kasvaessa ja itsenäistyessä tällainen orientaatio kuitenkin näyttäisi vähenevän. Isommat lapset osoittavat pitävänsä vanhempien suojelutoimenpiteitä holhoavina ja kiistävät näiden oikeutuksen ja tarpeellisuuden (artikkelit 2, 3 ja 4).

Kasvatuksellisella orientaatiolla viitataan niihin kasvatuksellisiin toimiin, joihin televisionkäyttötilanteissa orientoitutaan. Tämä orientaatio pohjautuu vanhempien oletettuun tiedolliseen ylivaltaan niin mediasta kuin reaali maailmasta. Kasvatuksellinen orientaatio näkyy siinä, miten vanhemmat opettavat lapsille kulttuurista tietoa ja loogista ajattelua (artikkeli 1), välittävät eri tavoin moraalisia arvojaan ja yhteiskunnan normeja (artikkelit 1, 2 ja 4) sekä opettavat lasta puhumaan tunteistaan ja kehittävät näin lapsen tunnetaitoja (artikkeli 1). Tämä orientaatio lävistääkin sosialisoinnin keskeiset alueet: kulttuurisen tiedon, moraalin ja emootiot. Kasvatuksellinen orientaatio näkyy myös lasten toiminnassa. Lapset orientoituvat aikuisiin enemmän tietävinä esittämällä heille tiedollisia faktakysymyksiä sekä mielipidekysymyksiä (artikkeli 2). Kysymyksiin vastatessaan vanhemmat välittävät arvojaan ja moraalisia näkemyksiään, vertaavat mediaesityksiä reaali maailmaan, ja tarjoavat erilaista tietoa niin mediasisällöistä kuin ympäröivästä maailmasta.

Yhteistoiminnallisella orientaatiolla tarkoitan sitä, että televisionkatseluun liittyvät käytänteet ovat osa perheen muuta arkista yhteistoimintaa. Perheenjäsenet

orientoituvat televisionkatseluun osana yhteisesti tuottamaansa arkea. Tällainen orientaatio tulee näkyväksi erityisesti tilanteissa, joissa televisionkatselu häiritsee arjen muita toimia ja muuttuu ongelmalliseksi perheen arjen sujumiselle (artikkeli 4). Perheen arjen hallinnoijina vanhemmat joutuvat tällöin puuttumaan televisionkatseluun. Yhteistoiminnallinen orientaatio näkyy myös yhteisissä katselutilanteissa, joissa television ääressä vietetään aikaa perheenä, nauretaan yhdessä, keskustellaan ja tuotetaan näin yhteisyyttä perheenjäsenten välille (artikkeli 1).

Olen tässä työssä esittänyt, miten samoilla vuorovaikutuksellisilla käytänteillä tuotetaan hyvin erilaisia toimintoja ja toimintajaksoja. Ennen kaikkea tarkasteluni tuo esiin, miten käytänteiden merkitys muotoutuu vuorovaikutuksen kuluessa, vuoro vuorolta etenevässä prosessissa, jossa vanhempi ja lapsi neuvottelevat meneillään olevasta toiminnasta. Tällä on kahtalainen merkitys VVM-teorian kannalta. Ensiksi, käytänteitä tulee tarkastella osana laajempaa vuorovaikutuksellista kontekstia. Tärkeää on huomioida, mitä ruudulla tapahtuu, miten ruudun tapahtumia käsitellään ensimmäisessä vuorossa sekä, miten vuoroon vastataan. Esimerkiksi arvioinneillaan vanhemmat tuottavat monenlaisia toimintoja, joilla lasten vastauksista riippuen niillä voidaan yhtä lailla auttaa lasta ymmärtämään ohjelmasisältöjä, luoda yhteisyyttä ja tunnesidettä lapsen ja vanhemman välille kuin välittää lapselle arvoja ja normeja oikeasta ja väärästä. Näin arvioiden esittäminen liittyy yhtä lailla kasvatukselliseen ja yhteistoiminnalliseen orientaatioon kuin suojeleorientaatioonkin. Arvioiden esittäminen sisältääkin monenlaisia mahdollisuuksia socialisaatiolle, mutta se, mikä näistä mahdollisuuksista aktualisoituu vuorovaikutuksessa, ei ole vanhemman ennalta määriteltävissä, kuten tämän työn empiiriset analyysit osoittavat.

Toiseksi, koska toimintojen merkitys muotoutuu vuoro vuorolta, ei ole mielekästä tarkastella valvontaa vain vanhempien toimintana. Vaikka vanhemman rooli prosessissa on merkittävä ja toimijat orientoituvat tilanteessa vanhempaan usein tietävämpänä ja osaavampana osapuolena, myös lapsen toiminta tilanteessa on yhtä lailla tärkeä. Olen tämän työn analyyseissa osoittanut, miten lapset omalla toiminnallaan muokkaavat vuorovaikutusta tekemällä erilaisia aloitteita, joilla he asettavat vanhemmat tilanteeseen, jossa heiltä odotetaan apua (artikkelit 2 ja 3). Esimerkiksi kysymysten normatiivinen voima tulla vastatuksi vuorovaikutuksessa tarjoaa lapsille mahdollisuuden ohjata vuorovaikutusta ja vaikuttaa siihen, millaisia teemoja katselutilanteessa käsitellään. Toimijoiden tulkinnat siitä, mitä tilanteessa on meneillään, muuttuvat vuoro vuorolta. Lasten kysymyksiin vastatessaan vanhemmat joutuvat jatkuvasti tulkitsemaan, millaista vastausta kysymys ja laajempi katselutilanne vaativat. Tietty orientaatio ei välttämättä ole aktiivisesti läsnä toimintajakson alkaessa, vaan orientaatiot muovaantuvat vuoro vuorolta tilanteisesti, joskus muuttuen toisiksi

aikuisen vastatessa lapsen jatkokysymyksiin. Lasten aktiivisen toimijuuden merkitys valvonnassa on yksi tämän työn keskeisimpiä kontribuutioita VVM-teoriaan.

Tutkimustulokseni tarjoavat myös käytännön hyötyä vanhemmille, kasvattajille ja muille lasten parissa työskenteleville, jotka pohtivat lasten ja nuorten sopivaa mediankäyttöä. Tässä työssä ei oteta kantaa, mitkä käytänteet ovat toimivia ja mitkä eivät tai miten asiat voitaisiin tehdä paremmin. Sen sijaan työni tarjoaa tietoa siitä, millaisin käytäntein mediasta keskustellaan ja millaisiin laajempiin toimintoihin ja orientaatioihin ne perheissä linkittyvät. Tällainen tieto antaa eväitä ohjata lasta arjessa kohti turvallista ja lapsen kehitystä tukevaa mediankäyttöä. Tiedostamalla omia arvojaan ja ihanteitaan sekä asenteitaan mediaa kohtaan, kasvattaja voi hyödyntää tässä työssä tuotettua tietoa. Tuloksia voidaan soveltaa laajasti yhteiskunnan eri instituutioissa, kuten koulujen oppilashuoltotyössä, perheneuvolatyössä ja vanhempainyhdistyksissä.

Tutkimukseni empiirinen aineisto kerättiin medialaitteiden osalta mielenkiintoisessa murroskohdassa. Viime vuosien teknologinen kehitys on johtanut ruutujen privatisoitumiseen ja perinteinen televisionkatseilu on murroksessa. Vaikka katseltavat sisällöt pysyisivät samankaltaisina, vuorovaikutustilanne älypuhelimien ruutua katselevan lapsen ja samassa huoneessa olevan vanhemman välillä on erilainen. Ruutujen pieneneminen ja privatisoituminen tuo uudenlaisia haasteita lasten mediankäytön valvonnalle. Kun vanhemmalla ei ole suoraa pääsyä lapsen käyttämiin sisältöihin, ei reaaliaikaista keskustelua mediasisällöistä pääse syntymään saman katselukokemuksen ympärille. Lapsi ei voi samalla tavalla kysyä tai pyytää tukea vanhemmalta kuin isoa yhteistä ruutua katsottaessa. Uuden tyyppiselle tutkimukselle siitä, miten vanhemmat valvovat katselutilanteita lasten käyttäessä omia älylaitteitaan ja millaisin käytäntein tällaisista sisällöistä keskustellaan, onkin tulevaisuudessa tarvetta. Mielenkiintoisia tutkimuskysymyksiä ovat esimerkiksi, miten yhteiseen katselutilaan päästään pienten näyttöjen kanssa ja miten lapset hakevat vanhempien tukea mediankäyttöön. Toisaalta älylaitteet mahdollistavat uudella tavalla myös vuorovaikutuksen vanhemman ja lapsen välille. Teknologiavälitteisen viestinnän kehitys tarjoaa uudenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia vanhempien ja lasten yhteisille mediakokemuksille, joissa vain mielikuvitus on rajana.

Tässä tutkimuksessa on käytetty mikroanalyttisiä vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmiä, joilla on valotettu laajempien teoretisointien muovaamaa kuvaa televisionkäytön valvonnasta ja sosialisatiosta. Television ääressä tapahtuvaa vuorovaikutusta on tarkasteltu mikrotason käytänteinä, jotka toimivat resursseina erilaisille toiminnoille, jotka puolestaan toimivat käytänteinä vielä korkeamman tason toiminnoille. Näin vuorovaikutuksen hienovaraisia nyansseista on induktiivisesti edetty

askel askeleelta kohti laajempia toimintakokonaisuuksia ja ilmiöitä. Tutkimukseni kontribuoiikin erityisesti ymmärrykseen siitä, miten sosialisatio tapahtuu mikrotasolla perheen arkisissa toimissa. Käyttämälläni menetelmillä ei saada näkyviin, millaisia seurauksia tai pidempiaikaisia vaikutuksia perheissä käydyillä keskusteluilla on lapsen mediankäyttöön, mediasuhteeseen tai ymmärrykseen mediasisältöjen ja ympäröivän maailman suhteesta. Eri käytänteiden toimivuus jää tämän tutkimuksen tarkastelun ulkopuolelle. Sen sijaan olen esittänyt, miten vivahteikkaita ja moninaisia perheiden käytänteet tukea ja hallinnoida lasten televisionkatselua ovat. Näin televisionkatselun valvonnasta on piirtynyt paitsi entistä tarkempi myös laajempi kuva, jossa lapsen, television ja vanhemman suhde näyttäytyy moniulotteisena ja alati neuvoteltavissa olevana. Televisionkatselun valvonta liittyy perheen elettyyn arkeen monin tavoin ja tutkimukseni osoittaa, miten vanhemmat paitsi suojelevat lasta television oletetuilta vaikutuksilta myös käyttävät televisiota kasvatuksellisenä resurssina ja arkisena perheen yhteisyyden ja ajanvieron välineenä. Tällaiset käytänteet ovat osa nykypäivän medioitunutta perhe-elämää, jossa lapsi sosiaalistuu mediankäyttöön ja laajempaan yhteiskuntaan. Arvot ja normit ovat sisäänrakennettuina lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksellisissa käytänteissä, joiden kautta mediasta neuvotellaan. Näiden käytänteiden hienojakoinen analyysi paljastaa, miten vanhempien mikrotason sosiaalistavat toimet näyttäytyvät lapselle itselleen, miten lapsi niihin orientoituu ja neuvottelee tilanteisesti oman suhteensa vanhempiinsa ja mediaan. Näin tutkimukseni ylittää Buckinghamin (2000) esittämän kahtiajaon ja osoittaa, miten lapsi samanaikaisesti sekä tarvitsee tukea televisionkatseluunsa että on aktiivinen toimija oman mediasuhteensa rakentamisessa.

LÄHTEET

- Aarsand, P. & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: Ethnographic video recordings as material-discursive practice. *Qualitative Research*, 10, 249–268.
- Alanko, A. & Juutinen, J. (2019). Eettisten jälkien jäljillä – tutkimusvälineiden ja -tilojen toimijaverkostoteoreettinen luenta. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisistä sääntelyistä elettyyn kohtaamiseen*. (s. 173–185). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 218
- Anderson, D. R. & Subrahmanyam, K. (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics*, 140 (2), 57–61.
- Antaki, C. (2011). Six Kinds of Applied Conversation Analysis. Teoksessa Charles Antaki (toim.), *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk*. (s. 1–14). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Arminen, I. (2005). *Institutional Interaction: Studies of Talk at Work*. Lontoo: Ashgate.
- Austin, E.W. (1993). Exploring the Effects of Active Parental Mediation of Television Content. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 37, 147–158.
- Austin, E.W.; Bolls, P.; Fujioka, Y. & Engelbertson J. (1999). How and Why Parents Take on the Tube. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 175–192.
- Austin, E.W.; Pinkleton, B.E. & Fujioka, Y. (2000). The Role of Interpretation Processes and Parental Discussion in the Media's Effects on Adolescents' Use of Alcohol. *Pediatrics* 105, 343–349.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through the imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Bavelas, J. & Chovil, N. (2000). Visible acts of meaning. An integrated message model of language in face-to-face dialogue. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 163 – 194.
- Beebe, B.; Jaffe, J.; Markese, S.; Buck, K.; Chen, H.; Cohen, P.; Bahrnick, L.; Andrews, H. & Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: A microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment and Human Development*, 12, 3–141.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Bergmann, J. R. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 279–294.
- Beullens, K.; Roe, K. & Van den Bulck, J. (2012). Music Video Viewing as a Marker of Driving After the Consumption of Alcohol. *Substance Use & Misuse*, 47, 155–165. doi:10.3109/10826084.2012.637449
- Blumer, H. (1933). *Movies and Conduct*. New York: Macmillan & Company.
- Breaux, R.P.; McQuade, J.D.; Harvey, E.A.; Zakarian, R.J. (2018). Longitudinal Associations of Parental Emotion Socialization and Children's Emotion Regulation: The Moderating Role of ADHD Symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 671–683.
- Bryce, J. W. & Leichter, H. J. (1983). The Family and Television: Forms of Mediation. *Journal of Family Issues*, 4, 309–328. <https://doi.org/10.1177/019251383004002004>
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Bugental, D. B. & Goodnow, J. G. (1998). Socialization processes. Teoksessa N. Eisenberg (toim.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. (s. 389–462). New York: Wiley.
- Buijzen, M. (2009). The effectiveness of parental communication in modifying the relation between food advertising and children's consumption behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 105–121.
- Buijzen, M. & Valkenburg, P. M. (2005). Parental Mediation of Undesired Advertising Effects, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49, 153-165, DOI: 10.1207/s15506878jobem4902_1
- Buijzen, M., van der Molen, J.H.W., & Sondij, P. (2007). Parental mediation of children's emotional responses to a violent news event. *Communication Research*, 34, 212–230.
- Bushman, B. J. & Huesmann, L.R. (2006). Short-term and Long-term Effects of Violent Media on Aggression in Children and Adults. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, 348– 352. doi:10.1001/archpedi.160.4.348
- Castren, A-M. (2014). Konfiguraationalinen näkökulma perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.), *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 139–166). Helsinki: Gaudeamus.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text and Talk*, 30, 1–25.
- Cekaite, A. (2012). Tattling and dispute resolution: moral order, emotions and embodiment in the teacher-mediated disputes of young second language learners. Teoksessa M. Theobald & S. Danby (toim.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of*

Children and Young People. Sociological Studies of Children and Youth, vol. 15. (s. 165–194). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

- Cekaite, A. & Ekstöm, A. (2019). Emotion Socialization in Teacher-Child Interaction: Teachers' Responses to Children's Negative Emotions. *Frontiers in Psychology*, 10:1546. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01546
- Cekaite, A. & Kvist, M. H. (2017). The Comforting Touch: Tactile Intimacy and Talk in Managing Children's Distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50, 109–127, doi: 10.1080/08351813.2017.1301293
- Chen, L. & Shi, J. (2018). Reducing harm from media: a meta-analysis of parental mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96, 173–193.
- Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2019). Prosocial Television, Preschool Children's Moral Judgments, and Moral Reasoning: The Role of Social Moral Intuitions and Perspective-Taking. *Communication Research*, 46, 355–374. <https://doi.org/10.1177/0093650217733846>
- Clayman, S. E. (2013). Turn-constructional units and the transition-relevance place. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* (s. 150–166). Wiley-Blackwell: Chichester, UK.
- Clark, L. S. (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. *Communication Theory*, 21, 323–343. doi:10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x
- Collins, W., Berndt, T. & Hess, V. (1974). Observational Learning of Motives and Consequences for Television Aggression: A Developmental Study. *Child Development*, 45, 799–802. doi:10.2307/1127849
- Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood*. London: Sage Publications.
- Coyne, S. M. (2016). Effects of viewing relational aggression on television on aggressive behavior in adolescents: A three-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 52, 284–295.
- Coyne, S. M.; Linder, J. R.; Rasmussen, E. E.; Nelson, D. A. & Collier, K. M. (2014). It's a Bird! It's a Plane! It's a Gender Stereotype!: Longitudinal Associations Between Superhero Viewing and Gender Stereotyped Play. *Sex Roles*, 70, 416–430.
- Craven, A. & Potter, J. (2010). Directives: entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12, 419–442.
- Darling, N; Cumsille, P. Martinez, M. L. (2007). Adolescents' as active agents in the socialization process: Legitimacy of parental authority and obligation to obey as predictors of obedience, *Journal of Adolescence*, 30, 297–311.
- Demuth, C. (2013). Socializing infants toward a cultural understanding of expressing negative affect: a Bakhtinian informed discursive psychology approach. *Mind, Culture and Activity*, 20, 39–61. doi: 10.1080/10749039.2012.719992

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 590–613). New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A.; Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Denzin, N. K. (1977). *Childhood Socialization: Studies in the Development of Language, Social Behavior and Identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Desmond, R.J.; Singer, J.L.; Singer, D.G.; Calam, R. & Collimore, K. (1985). Family mediation patterns and television viewing: Young children's use and grasp of the medium. *Human Communication Research*, 11, 461–480.
- Dingli, A. & Seychell, D. (2015). Who Are the Digital Natives? Teoksessa A. Dingli & D. Seychell (toim.), *The New Digital Natives* (s. 9–22). Springer: Berliini.
- Dorr, A.; Kovaric, P. & Doubleday, C. (1989). Parent-child coviewing of television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 33, 35–51.
- Drew, P. (1998). Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 295–325.
- Dubow, E.F.; Huesmann, L.R. & Greenwood, D. (2014). Media and Youth Socialization: Underlying Processes and Moderators of Effects. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.), *Handbook of Socialization* (s. 404–430). New York: The Guilford Press.
- Dunne, A; Lawlor, M. & Rowley, J. (2010). Young people's use of online social networking sites: A uses and gratifications perspective. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 4, 46–58.
- Eggermont, S. & Roe, K. (2014). Television and Risk Behavior - Contemporary Perspectives. *Journal of Children and Media*, 8, 1–4. DOI:10.1080/17482798.2014.863484
- Eisenberg, N.; Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273.
- Emanuelsson, J. & Sahlström, F. (2008). The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 205–223, DOI: 10.1080/00313830801915853
- Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*, 37, 197-211.
- Evaldsson, A-C., & Svahn, J. (2012). School bullying and the micro-politics of girls' gossip disputes. Teoksessa S. Danby & M. Theobald (toim.), *Disputes in everyday life* (s. 297–323). Bingley: Emerald Group Publishing.

- Felski R. (1999). The Invention of everyday life. *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics*, 39, 15–31.
- Ferster, C. B. & Skinner, B. F. (1957). Schedules of reinforcement. East Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts.
- Fisch, S.M. (2004). *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finch, J. & Mason, J. (1993). *Negotiating Family Relationships*. Lontoo: Routledge.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Freud, S. (1982/1930). *Ahdistava kulttuurimme*. Suom. Erkki Puranen. Weilin+Göös: Helsinki.
- Fujioka, Y. & Austin, E. W. (2002). The relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles. *Communication Research*, 29, 642–665.
- Gardner, H. & Forrester, M. (2010). Introduction. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.), *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis* (s. ix–xvi). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gauvain, M., & Perez, S. M. (2015). The socialization of cognition. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 566–589). New York, NY: Guilford Press.
- Genner & Süss (2017). Socialization as media effect. Teoksessa P. Rössler; C.A. Hoffner & L. van Zoonen (toim.), *The International Encyclopedia of Media Effects*. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0138
- Gerbner, G.; Gross, L.; Jackson-Beeck, M.; Jeffries-Fox, S. & Signorielli, N. (1978). Cultural indicators violence profile no. 9. *Journal of Communication*, 28, 176–207.
- Gerbner, G.; Gross, L.; Morgan, M. & Signorielli, N. (1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process. Teoksessa J. Bryant & D. Zillman (toim.), *Perspectives on media effects*. (s. 17–40). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. Teoksessa J. Bryant & D. Zillmann (toim.), *Media effects: Advances in theory and research* (s. 17–41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerbner, G.; Gross, L.; Morgan, M.; Signorielli, N. & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. Teoksessa J. Bryant & D. Zillmann (toim.), *Media Effects: Advances in theory and research* (s. 43–67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giddens, A. (1997). *Sociology*. Lontoo: Polity Press.

- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction, *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Goodwin, C. (2003). Pointing as situated practice. Teoksessa K. Sotaro (toim.) *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet* (s. 217–241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, M.H.; Cekaite, A. & Goodwin, C. (2012). Emotion as stance. Teoksessa A. Peräkylä & M-L. Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction* (s. 16–41). Oxford: Oxford University Press.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3–24). New York: Guilford Press.
- Haddington, P. (2010). Turn-taking for turntaking: mobility, time and action in sequential organisation of junction-negotiating in cars. *Research on Language and social interaction*, 43, 372–400.
- Haddon, L. (2013). Mobile media and children. *Mobile Media & Communication*, 1, 89–95.
- Handel, G. (2006). Socialization and the social self. Teoksessa G. Handel (toim.), *Childhood Socialization* (s. 11–19). New Brunswick, NJ: Rutgers.
- Hepburn, A. & Bolden, G.B. (2017). *Transcribing for Social Research*. Lontoo: Sage.
- Hepburn, A. & Potter, J. (2011). Threats: Power, family mealtimes and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 50, 99–120.
- Heritage, J. (1984a). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. Teoksessa J.M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of Social Action* (s. 299–345). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984b). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk: analyzing data. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative analysis: issues of theory and method*. (s. 222–245). Lontoo: Sage Publications.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. Teoksessa R. Sanders & K. Fitch (toim.), *Handbook of Language and Social Interaction* (s. 103–146). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research On Language And Social Interaction*, 45, 30–52. DOI: 10.1080/08351813.2012.646685
- Herrett-Skjellum, J., & Allen, M. (1996). Television programming and sex stereotyping: A meta-analysis. Teoksessa B. R. Burleson (toim.), *Communication yearbook* (Vol. 19, s. 157–185). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Holloway, D. & Green, L. (2008). Room to View: Family Television Use in the Australian Context. *Television & New Media*, 9, 47–61. <https://doi.org/10.1177/1527476407307230>
- Huesmann, L.R.; Moise-Titus J.; Podolski, C. & Eron L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39, 201–221.
- Huston, A. C. & Wright, J. C. (1994). Educating children with television: the forms of the medium. Teoksessa D. Zillmann, J. Bryant & A.C. Huston (toim.), *Media, family and children: Social scientific, psychodynamic and clinical perspectives* (s. 73–84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Teoksessa G. H. Lerner (toim.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13–31). Amsterdam: John Benjamins.
- Jokinen, K. (2014). Perhekäytäntöjen sosiologia. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.), *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 167–191). Helsinki: Gaudeamus.
- Kahri, M. (2007). Intersubjektiiivisuus, vuorojen väliset yhteydet ja rytmi varhaisessa vuorovaikutuksessa: – tapaustutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Sosiologian laitos.
- Katz, E; Gurevitch, M & Haas, H. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38, 164–181.
- Kelly, K. & Donohew, L. (1999). Media and Primary Socialization Theory. *Substance Use & Misuse*, 34, 1033–1045.
- Kent, A. (2012). Responding to directives: what can children do when a parent tell them what to do? Teoksessa M. Theobald & S. Danby (toim.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People*. Sociological Studies of Children and Youth, vol. 15. (s. 57–84). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Kiili, J. & Moilanen, J. (2019). Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa – tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 35–57). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 218.
- Kirkorian, H. L.; Wartella, E. A.; Anderson, D.R. (2008). Media and young children's learning. *Future Child*, 8, 39–61.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Korhonen, P. (2008). *Lasten TV-ohjelmiin liittyvät pelot, painajaisunet ja pelonhallinta*. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, P. & Valkonen, S. (2006). Television välittämä turvattomuus ja lasten kokemuksia pelonhallinnasta. Teoksessa M. Saastamoinen & P. Rautio (toim.),

- Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologian ja sosiologian näkökulma* (s. 57–89). Tampere University Press.
- Korvela, P. & Rönkä, A. (2014). Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.), *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 192–214). Helsinki: Gaudeamus.
- Kvist, M. (2018). Children's crying in play conflicts. *Research on Children and Social Interaction*, 2, 153–176.
- Kytömäki, Juha (1999). Tarttee kattoo, jos saa kattoo. Sosiaalipsykologisia näkökulmia varhaisnuorten televisiokokemuksiin. Helsinki: Helsingin yliopisto, Sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja.
- Kääntä, L. (2010). Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho, vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 11–45). SKS: Helsinki.
- Laakso, M. (2010). Children's emerging and developing self-repair practices
Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.), *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis* (s. 74–99). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lahikainen, A-R. (2015). Media lapsiperheen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media lapsiperheessä* (s. 15–39). Tampere: Vastapaino.
- Lahikainen, A-R. (2017). New media, family interaction and socialization. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media, Family Interaction and the Digitalization of Childhood* (s. 7–28). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Lahikainen, A-R.; Mälkiä, T. & Repo, K. (2015). Ikkunoita perhe-elämään. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media lapsiperheessä* (s. 40–54). Tampere: Vastapaino.
- Lauricella, A. R.; Wartella, E.; Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17.
- Lee, S-J. (2012). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media & Society*, 15, 466–481.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lemish, D & Rice, M.L. (1986). Television as a talking picture book: a prop for language acquisition. *Journal of Child Language*, 13, 251–274.
- Levinson, S. (2013). Action formation and ascription. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *Handbook of conversation analysis* (s. 103–130). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. Lontoo: Sage Publications.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7, 3–14.
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 581–599.
- Logren A.; Ruusuvauro J. & Laitinen J. (2017). Group members' questions shape participation in health counselling and health education. *Patient Education and Counseling* 100, 1828–1841.
- Lull, J. (1980). The social uses of television. *Human Communication Research*, 6, 197–209.
- Luria & Vygotsky (1992). *Ape, primitive man and child. Essays on the history of behavior*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Macionis, John J. (2013). *Sociology*. Boston: Pearson.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 404–427.
- Mazmanian, M. & Lanette, S. (2017). "Okay, One More Episode": An Ethnography of Parenting in the Digital Age. Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW 2017) (s. 2273–2286), Portland, OR.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mendoza, K. (2009). Surveying Parental Mediation: Connections, Challenges and Questions for Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 28–41.
- Messaris, P. (1983). Family Conversations About Television. *Journal of Family Issues*, 4, 293–308.
- Milgram, S. (1974), *Obedience to Authority: An Experimental View*, Lontoo: Tavistock Publications.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of sociolinguistics*, 20, 336–366.
- Morley, D. (1996). *Family, Television. Cultural Power and Domestic Leisure*. Lontoo: Comedia.
- Mälkiä, T. (2015). Tutkijan kamerat kodeissa. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) *Media lapsiperheessä* (s. 55–79). Tampere: Vastapaino.
- Mälkiä, T. & Arminen, I. (2015). Perheruokailu, media ja sosiaalisatio. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) *Media lapsiperheessä* (s. 132–156). Tampere: Vastapaino.

- Nathanson, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26, 124–143.
- Nathanson, A. I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45, 201–220.
- Nathanson, A.I. (2004). Factual and evaluative approaches to modifying children's responses to violent television. *Journal of Communication*, 54, 321–336.
- Nathanson, A.I., & Botta, R. A. (2003). Shaping the effects of television on adolescents' body image disturbance: The role of parental mediation. *Communication Research*, 30, 304–331.
- Nathanson, A.I.; Eveland, W.; Park, H-S. & Bryant, P. (2002). Perceived Media Influence and Efficacy as Predictors of Caregivers' Protective Behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 46, 385–410. doi: 10.1207/s15506878jobem4603_5.
- Nelissen, S; Kuczynski, L; Coenen, L & Van den Bulck, J. (2019). Bidirectional Socialization: An Actor-Partner Interdependence Model of Internet Self-Efficacy and Digital Media Influence between Parents and Children. *Communication Research*, 46, 1145–1170.
- Nelissen, S & Van den Bulck, J. (2018a). Expanding the Unidirectional View on Parental Television Mediation: Children's Guidance of Their Parent's Television Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 62, 232–250.
- Nelissen S. & Van den Bulck, J (2018b). When digital natives instruct digital immigrants: active guidance of parental media use by children and conflict in the family. *Information, Communication & Society*, 21, 375–387. DOI: 10.1080/1369118X.2017.1281993
- Nevski, E. & Siibak, A. (2016). Mediation practices of parents and older siblings in guiding toddlers' touchscreen technology use: an ethnographic case study. *Media Education*, 7, 320–340.
- Niemi, K. (2016). 'Because I Point Myself as the Hog': Interactional Achievement of Moral Decisions in a Classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 68–79.
- Niemi, K., & Bateman, A. 2015. 'Cheaters and Stalkers': Accusations in a classroom. *Discourse studies*, 17, 83–98.
- Nimrod, G.; Elias, N. & Lemish, D. (2019). Measuring Mediation of Children's Media Use. *International Journal of Communication*, 13, 342–358.
- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423–3435.
- Noppari, E. (2014). *Mobiilimuksum: Lasten ja nuorten mediaympäristö muutoksessa, osa 3*. Journalismien, viestinnän ja median tutkimuskeskus. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (2011). The theory of language socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *The handbook of language socialization*. (s. 1–22) Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videointitutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 105–121). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 218
- Paju, E. (2015). Kuvallisuus, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök, & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 119–127). Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 170. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto.
- Parsons, T. & Bales, R.F. (1956). *Family Socialization and Interaction Process*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 283–304). Lontoo: Sage Publications.
- Peräkylä, A. & Sorjonen, M-L. (2012). *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1970). *The principles of genetic epistemology*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Piirainen-Marsh, A., & Tainio, L. (2009). Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *Modern Language Journal*, 93, 153–169.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. (2014). Asymmetries of Knowledge and Epistemic Change in Social Gaming Interaction. *Modern Language Journal*, 98, 1022–1038.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (s. 57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C.; Fasulo, A. & Sterponi, L. (2001). Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development*, 44, 340–361.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of Childhood*. New York: Random House Inc.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9, 1–6. doi: 10.1108/10748120110424843

- Raevaara, L. (1997) Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelun analyysin perusteet* (s. 75–92). Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, L. (2016). Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 143–161). Tampere: Vastapaino.
- Rasmussen, E. E.; Ortiz, R. R. & White, S. R. (2015). Emerging adults' responses to active mediation of pornography during adolescence. *Journal of Children and Media*, 9, 160–176.
- Raudaskoski, S.; Mantere, E. & Valkonen, S. (2017). The influence of parental smartphone use, eye contact and 'bystander ignorance' on child development. Teoksessa: Anja Riitta Lahikainen, Tiina Mälkiä & Katja Repo (toim.), *Media, Family Interaction and the Digitalization of Childhood* (s. 173–184). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Repo, K. & Nätti, J. (2015a). Lasten ja nuorten mediankäytön aikatrendit. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media lapsiperheessä* (s. 80–107). Tampere: Vastapaino.
- Repo, K. & Nätti, J. (2015b). Lapset ja nuoret yksin ja yhdessä median parissa. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media lapsiperheessä* (s. 108–131). Tampere: Vastapaino.
- Russkoff, D. (1996). *Playing the future. How kids' culture can teach us to thrive in an age of chaos*. New York: Harper Collins.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 7–31). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 218.
- Ruusuvuori, J. (2001). Harvey Sacks: Arkielämän metodit ja keskustelunanalyysi. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä* (s. 383–405). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2007). Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia*, 2, 126–133.
- Ruusuvuori J. (2013). Emotion, affect and conversation analysis. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *Handbook of conversation analysis* (s. 330–349). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ruusuvuori, J. & Peräkylä, A. (2009). Facial and verbal expressions in assessing stories and topics. *Research on Language and Social Interaction*, 42, 377–394.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (s. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H.; Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.

- Safdar, S. & Matsumoto, D. (2009). Variations of Emotional Display Rules Within and Across Cultures: A Comparison Between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41, 1–10.
- Sahlström, F. (2009). Conversation analysis as a way of studying learning – An introduction to a special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 103–111.
- Sahlström, F. (2011). Learning as social action. Teoksessa J. K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.), *L2 Interactional competence and development* (s. 45–65). Bristol: Multilingual Matters.
- Sahlström, F. (2012). "The truth lies in the detail": On student and teacher's epistemic-stance displays in classroom interaction. Teoksessa B. Kaur (toim.), *Understanding teaching and learning: Classroom research revisited*. (s. 79–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Salmi, M. (1991). Ansiotyö kotona – toiveuni vai painajainen? Kotiansiotyö Suomessa työntekijän arkipäivän kannalta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No. 225. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmi, M. (2004). Arkielämä kokoaa yhteen työn ja perheen. Teoksessa M. Salmi & J. Lammi-Taskula (toim.) *Mummo, pubelin vai joustava työaika. Työn ja perheen yhteensovittamisen arkea* (s. 11–28). Helsinki: Stakes.
- Schaan, V. K. & Melzer, A. (2015). Parental Mediation of Children's Television and Video Game use in Germany: Active and Embedded in Family Processes, *Journal of Children and Media*, 9, 58–76, DOI: 10.1080/17482798.2015.997108
- Schegloff, E. A. (1997). Practices and actions. Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23, 499–545.
- Schegloff, E. A. (1998). Body Torque. *Social Research*, 65, 535–595.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis, Volume 1*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191.
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Shweder, R.; Mahapatra, M. & Miller, J. (1987). Cultural and moral development. Teoksessa J. Kagan & S. Lamb (toim.), *The emergence of morality in young children* (s. 1–82). Chicago: University of Chicago Press.
- Segalen, M. (1986). *Historical anthropology of the family*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, W. (2015). Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach. *New Media and Society*, 17, 649–665.

- Shin, W. (2017). Active mediation of television, internet and mobile advertising. *Young Consumers*, 18, 378–392.
- Shin, W & Huh, J. (2011). Parental mediation of teenagers' video game playing: antecedents and consequences. *New Media & Society*, 13, 945–962.
- Slotte-Lüttge, A.; Pörn, M. & Sahlström, F. (2013). Learning how to be a tähti: A case study of language development in everyday situations of a 7-year-old multilingual Finnish child. *International Journal of Bilingualism*, 17, 153–173.
- Smetana, J.G.; Crean, H.F. & Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 31–46.
- Smith S. L. & Moyer-Gusé, E. (2006). Children and the War on Iraq: Developmental Differences in Fear Responses to Television News Coverage, *Media Psychology*, 8, 213–237. DOI: 10.1207/s1532785xmep0803_2
- Smith, S. L. & Wilson, B. J. (2002). Children's Comprehension of and Fear Reactions to Television News. *Media Psychology*, 4, 1–26.
- Sterponi, L. A. (2003). Account episodes in family discourse: the making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5, 79–100.
- Sterponi, L. A. (2009). Accountability in family discourse: Socialization into norms and standards and negotiation of responsibility in Italian dinner conversations. *Childhood*, 16, 441–459.
- Stets, J. E. (2010). The social psychology of the moral identity. Teoksessa S. Hitlin & S. Vaisey (toim.), *Handbook of the sociology of morality* (s. 385–409). New York: Springer.
- Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: the right to announce, propose and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 297–321.
- Stevanovic, M. (2016). Sosiaaliset rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 200–221). Tampere: Vastapaino.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2005). Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica*, 156, 1–20. doi: 10.1515/semi.2005.2005.156.1.
- Stokoe, E. H., & Edwards, D. (2007). Mundane morality: gender, categories and complaints in familial neighbour disputes. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9, 165–192.
- Streeck, J.; Goodwin, C. & Lebaron, C. (2011). Embodied Interaction in the Material World: An Introduction. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin & C. Lebaron (toim.), *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. (s. 1–26). Cambridge: Cambridge University Press.

- (SVT) Suomen virallinen tilasto: Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö [verkkajulkaisu]. ISSN=2341-8699. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.8.2019]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/index.html>
- Suoninen, A. (2014). *Lasten mediabarometri 2013: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuoristotutkimusverkosto / Nuorosotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 75. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>
- Suoninen, E. (2017). When a computer dominates a child's attention. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media, Family Interaction and the Digitalization of Childhood* (s. 116–134). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Suoranta, J. (2001). Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta* (s. 15–48). Tampere: Tampere University Press.
- Tainio, L. & Laine, A. (2015). Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 89, 67–87.
- Tarplee, C. (2010). Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.), *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis* (s. 3–22). Oxford: Wiley-Blackwell.
- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: a practical guide*. Lontoo: Sage Publications.
- Thompson, R. (2015). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. Teoksessa J. Gross (toim.), *Handbook of emotion regulation*. (s. 173–186). New York: The Guilford Press.
- Tiilikainen, S. & Arminen, I. (2017). Together individually. Teoksessa A-R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media, Family Interaction and the Digitalization of Childhood* (s. 155–170). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Tiitinen, S. & Ruusuvuori, J. (2012). Engaging parents through gaze: Speaker selection in three-party interactions in maternity clinics. *Patient Education and Counseling*, 89, 38–43.
- Tripp, D. (1992). Television as educator. Teoksessa M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (toim.) *Media Education. An Introduction* (s. 259–265). Lontoo: BFI Publishing/Open University.
- Turner, J. (2005). Explaining the nature of power. A three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35, 1–22.
- Törrönen, M. (2012). *Omni on joka päivä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Valkenburg, P.; Krcmar, M.; Peeters, A. L. & Marseille, N. M. (1999). Developing a Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: 'Instructive Mediation,' 'Restrictive

- Mediation,' and 'Social Coviewing.' *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43, 52–66.
- Valkenburg, P.; Piotrowski, J.; Hermanns, J. & Leeuw, R. (2013). Developing and Validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A Self-Determination Perspective, *Human Communication Research*, 39, 445–469.
- Ven den Bulck, J. & Bergh, B. (2000). The Influence of Perceived Parental Guidance Patterns on Children's Media Use: Gender Differences and Media Displacement. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 329–348.
- Vandewater, E. A.; Park, S.-E.; Huang, X. & Wartella, E. A. (2005). “No—You Can't Watch That”: Parental Rules and Young Children's Media Use. *American Behavioral Scientist*, 48, 608–623.
- Vatanen, A. (2016). Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 312–330). Tampere: Vastapaino.
- Vijayasakshmi, A.; Laczniak, R & Brocato, D. (2019). Understanding parental mediation of violent television commercials. *Journal of Consumer Marketing*, 36, 551–564.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: WSOY.
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1, 211–231.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Toim. G. Roth & C. Wittich. Berkeley: University of California Press.
- Whitbeck, L. B. (1999). Primary Socialization Theory: It All Begins with the Family, *Substance Use & Misuse*, 34, 1025–1032, doi: 10.3109/10826089909039394
- White, R. (1990). Democracy in the research team. Teoksessa S.A. Wheelan, E. A. Pepitone & V. Abt (toim.) *Advances in field theory* (s. 19–26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wilson, B.J., & Weiss, A.J. (1993). The effects of sibling coviewing on preschoolers' reactions to a suspenseful movie scene. *Communication Research*, 20, 214–248.
- Wootton, A.J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yaffe, Y. (2013). “Parental authority”: What do we know about the construct? *International Journal of Education & Development*, 2, 211–219.
- (YLE) Ylen vuosikymmenet. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/ylen-vuosikymmenet> Viitattu: 28.8.2019

Zillmann, D. (1995). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23, 33-51.

JULKAISUT

JULKAISU

I

Practices of parental mediation in television viewing

Aku Kallio

Teoksessa A-R Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) *Media, Family Interaction and the Digitalization of Childhood*, (s. 81–99). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa

6 Practices of parental mediation in television viewing

Aku Kallio

Introduction

In recent years, many studies on children's media use have focused on the notion of parental mediation. Parental mediation theory is founded on the idea that media influence children's attitudes and behaviour. These influences may be enhanced or diminished by parental actions that affect the way children receive and process media content. Parental mediation is defined as the strategies utilized by parents to manage and regulate the effects media are believed to have on children and to help children to become more competent media users (Clark, 2011). It is considered a form of parental socialization that is realized in the daily activities and routines of contemporary families replete with media devices (Shin, 2015). Three types or strategies of parental mediation have been established: restrictive mediation, co-viewing and active mediation (Valkenburg et al., 1999; Austin et al., 1999). Restrictive mediation refers to rules and restrictions that parents set in order to control the amount and/or quality of their children's television viewing. Co-viewing refers to situations when children and parents watch television together because of a common interest in the programme, but do not engage in discussion about the programme. Active mediation refers to discussing the programme with the child in order to help the child understand the programme better. This includes a spectrum of parents' comments, explanations and evaluations on the events on the screen as well as explanations regarding production techniques (e.g. tricks and special effects) and intents (e.g. selling in advertisement). (Valkenburg et al., 1999; Warren, 2003; Buijzen & Valkenburg, 2005.)

Previous research indicates that active mediation is the most effective of the three types of mediation in equipping the children with the necessary media skills, helping them to understand plots and protecting them from the negative influence of media (Buijzen et al., 2007; Fujioka & Austin 2003; Lwin et al., 2008; Nathanson, 1999). Further, Austin, et al. (1999) stress that it is important to notice how parents talk to their children about television. They distinguish between two strategies or types of active parental mediation, namely negative mediation and positive mediation.

Negative mediation refers to parental judgement, rejection, critique and disapproval of television content, while positive mediation refers to agreement, approval or endorsement of television content. Negative mediation of television violence has been found to relate to less aggression, while positive mediation of violent content is related to more imitation of aggressive behaviour (Nathanson, 1999; Hicks, 1968). Negative mediation is also associated with critical viewing and protective motivations by the parents, while positive mediation may also occur as part of regular everyday interaction between family members (Austin et al., 1999). Nathanson and Botta, (2003; also Nathanson, 2002) make a further distinction by adding the category of neutral mediation. Neutral mediation refers to a combination of positive and negative mediation or discussion that cannot be classified as positive or negative, such as questions like ‘What do you think will happen next?’ and neutral statements like ‘This show is filmed in New York’ (Nathanson & Botta, 2003, p. 309). Further, Nathanson (2004) distinguishes between factual mediation (e.g. stating facts about the production techniques) and evaluative mediation (evaluations on characters). She demonstrates in an experimental study that evaluative mediation is more effective in decreasing the vulnerability of five- to seven-year-olds to violent television, while factual mediation has either no effect or might even increase the negative effects of media.

While parental mediation research has largely focused on negative media effects, some researchers have also paid attention to positive media effects. It has been well established, for example, that children learn from television (e.g. Ball & Bogatz, 1970; Fisch, 2000; Piotrowski, 2014) and that parental commentary enhances both learning from television (Reiser et al., 1984) and the understanding of plots (Desmond et al., 1985).

It should also be noted that parental mediation research has primarily consisted of surveys. Relying on surveys in which people tend to report on their purposeful actions might have skewed the appraisal of active mediation towards goal-oriented action through which the parents intentionally seek to help their children. As a consequence, the ordinary everyday interaction that may also be connected to parental mediation in many ways has largely been ignored. While quantitative research has proved to be an effective method in mapping out different mediation strategies and in revealing why, to what extent, and with what consequences these strategies are used in families, it does not necessarily aid us in understanding how mediation is realized in parent–child interaction.

We approach the idea of parental mediation without presumptions about the possible intentions behind mediating actions or the outcomes of the mediation. This enables me to scrutinize the variety of interactional phenomena that could be linked to parental mediation. We ask: what sort of actions can parental mediation consist of? How is mediation realized in naturally occurring family interaction? Using a detailed systematic qualitative analysis of parent–child interaction in television viewing situations, this chapter seeks to explore parental mediation as an interactional phenomenon.

Data and method

The video-recorded data collected by the ‘Media, Family Interaction and Children’s Well-Being’ project (see, Appendix 1) was used in this study. Every viewing episode in which a five-year-old child was watching a programme together with at least one of the parents was selected from the data corpus and examined. This included a total of ten programmes from six families, circa 330 minutes of video data. Eight of the programmes were television broadcasts viewed on a television screen, one was viewed on a computer, and one on a television screen from a DVD. The genres that were viewed together were varied. They included acted and animated children’s shows (seven cases), reality TV (one case), a soap opera (one case) and funny home videos (one case). The duration of the viewing episodes varied from ten minutes to two hours. In some cases, conversation continued after the show had ended, and these conversations were included in the analysis as well. It should be noted that by ‘watching together’, we mean situations in which a parent and a child were present in the same room and oriented to the screen at least partially, even if oriented to other activities as well.

All the viewing episodes were transcribed. The sequences of talk in which the participants oriented to the ongoing media content or their own viewing were included to create a collection of sequences potentially related to parental mediation. All the sequences in the collection were categorized by their practices. Some of these practices had been introduced in previous research, while others were identified while examining the collection.

The method employed in this study is conversation analysis. A basic assumption of conversation analysis is that any turn of talk is orienting to the previous turn, and also providing the context for the following turn (Heritage, 1984b, p. 242). Thus, interaction is organized in adjacency pairs – for example, question-answer pairs – and larger sequences. The sequential organization of talk is emphasized as we demonstrate how participants orient to the ongoing media content and to each other's talk concerning the content.

Results

Four practices that are linked to parental mediation were identified: 1) interpreting and explaining the media content, 2) doing teaching, 3) talking about viewing experience and 4) assessing the media content. These practices serve various functions regarding parental mediation.

Interpreting and explaining media content

One of the key elements of active parental mediation is the interpretation and explanation of media content to children. Extract 1 illustrates how this type of mediation occurs in interaction. Here, Peetu (six years old), Elli (eight years old) and their mother are watching the film *Howl's Moving Castle*. On the screen, the protagonists have just escaped from some monsters by using a spell that enables them to walk in the air.

Extract 1

- 1 P miks noi kävelee tuolla, .h miks ne ei voi
 why are they walking up there, .h why can't they
- 2 kävellä maassa.
 walk on the ground.
- 3 (0.7)
- 4 M no ku siel ne (.) hirviöthä
 well 'cos there those (.) you know the monsters

5 just jahtas niitä siellä.
 were just chasing them down there.

In the extract, the mother answers Peetu's question of why the protagonists are walking in the air. Despite the fact that Peetu has just seen the monsters and the narrow escape, the mother treats Peetu's question as a real question that needs to be answered. Indeed, the mother designs her answer as something that Peetu should already know by producing the suffix '-hAn' (translated 'you know', line 4) after the word 'monsters'/'hirviöt+hä(n)'. This design further emphasizes the explanatory nature of the mother's turn. Thus, with her answer, the mother is able to explain the characters' behaviour to Peetu, and thus help him to understand what is going on in the film.

In Extract 2, we find Juho (five years old) and his mother watching the Finnish children's show *Pikku Kakkonen* together. On the screen, a treasure hunt is about to reach its climax. Here, the mother utilizes a different strategy to help her child to follow the programme.

Extract 2

1 M mitähän siäl huavan alla o?
 i wonder what's under the blanket
2 (0.4)
3 J en tiä.
 i don't know.
4 (2.6)
5 M onkohan siäl jotain- (.) hahh
 is there some- (.) hahh ((looks at J))
6 (2.3)
7 M keksejäkö.
 is it cookies.
8 (2.2)
9 TV suklaa aarre.
 a chocolate treasure ((J turns to M))
10 (1.6) *((M turns gaze to J & smiles))*
11 M aa:: /suklaa/kolikoitah.
 o::h /chocolate/ coinsh.
12 (3.8)
13 M muistaks sää ku meilläki ollu joskus noita.
 do you remember we had those once as well.
14 *((Juho nods))*

The mother utilizes mock questions (lines 1, 5 and 7) in following the programme. The questions are designed to build up the suspense. The first question (line 1) sets the problem and marks the blanket as the focus of interest in the scene, the second one is left unfinished so that it builds up tension, and finally the third question offers a candidate answer. With these questions, the mother is able to guide Juho to pay attention to and recognize relevant aspects of the plot. She is also making the show more interesting by emphasizing the mystery with her questions.

When the mystery is solved (in line 9), Juho disengages from the television and turns his head towards his mother. The head turn is placed right at the ‘punchline’ that the mother has foreshadowed. Thus, Juho is displaying that he has followed the plot and the mother’s guiding talk and knows the right answer now.

The mother’s response also indicates that this sequence was produced in order to help Juho follow the programme. First, the mother affiliates with Juho by bringing her gaze to Juho and smiling (line 10). Then, she continues by producing an exaggerated change of state token (prolonged ‘oh’ in line 11; see Heritage, 1984a; 2012) indicating she has realized something, and then explicitly stating the correct answer. With these actions, the mother is able to emphasize the solving of the mystery.

Doing teaching

While there is evidence that actively talking with children is related to learning from television (Nathanson, 2002), little is known about the practices of interaction that propel this. Next, we examine moments in parent–child interaction in which parents provide information that does not concern understanding the show but instead relates to facts about the real world. We will demonstrate how through these sequences of talk parents are ‘doing teaching’ and children are responding to these educational turns.

In Extract 3 the mother, Joanna (four years old) and Pepe (five years old) are watching the Finnish children’s programme *Pikku Kakkonen*. When a warthog appears on the screen, the mother initiates talk.

Extract 3

- 1 M mikä toi o.
what's that.
- 2 (7.0)
- 3 J vi::llitika.
a wi::ld boar.
- 4 (1.1)
- 5 M p^hahkasika. (.) sil on niinku (.) .hh emmä tiä
a warthog. (.) it's got like a (.) .hh i dunno is
- 6 onks=sil on p^hahkan (.) p^hahkan näkönen nenä, (.)
it=it has a n^ose (.) nose that looks like a w^{ar}t,
- 7 sil on tommonen <iso kuo:no> ja sit sil on
(.) it has that kind of <big snout> and then it
- 8 tora^o hampaat () () (.) ()^o näyttää vähä
has ^ofangs () () (.) ()^o looks a bit like
- 9 p^hahkalta.
a wart.
- 10 (1.1)
- 11 J jaa.
oh.

Here, a typical teaching sequence with a question (line 1), response (line 3), and feedback (lines 5–9) is acted. Sequences like these have been reported to take place frequently in classroom situations (Mehan, 1979; Koole, 2015). Here, it is the mother who initiates the teaching sequence with a ‘known information question’ (Mehan, 1979) that is answered by Joanna. Joanna’s answer is incorrect, and the mother corrects it. The mother’s feedback (lines 5–9) not only reveals that she knew the answer, but she also gives a lengthy educating description of the warthog, explaining how the warthog got its name. Joanna responds with a ‘jaa’/’oh’ (line 11) that registers the new information and closes the sequence.

In Extract 4, a mother, father and their sons Lars (eight years old) and Joni (five years old) are watching an episode of an old Swedish children’s programme *Pippi Longstocking*. In the programme, Pippi is using an old, manually operated water pump.

Extract 4

- 1 L mikä toi o.
what's that.
- 2 M se on pumppu,
it's a pump,

3 (0.9)
 4 M oi: joi.
oy: oy.
 5 (2.5)
 6 M tulee vettä ku pumppaa vaan.
water comes when you just pump it.
 7 (2.1)
 8 M kun ei o mitään hanaa mistä vaan käännettäis.
'cos there's no tap that you could just turn.
 9 (2.0)
 10 J () (toi) () oli ennen vanhaan.
 () (that) () was in the old times.
 11 (0.5)
 12 M mm::?,
 mm::?,

Lars asks what it is (line 1) and the mother answers by providing the requested information (line 2). However, the mother's answer does not explain what is happening in the scene, and for someone who has never seen a pump in a kitchen, the given information may not be sufficient in order to understand what Pippi is doing. Indeed, Lars does not respond to this in any way. The mother goes on to elaborate the pump's mechanical principles (line 6) and compares it to the modern technology that is more familiar to the children (line 8). Joni responds to this explanation by displaying his understanding of the differences between the modern and the old times (line 10).

Sequentially, this extract shares some characteristics with Extract 1. Here, too, we have a question by a child (line 1) and a response by a parent (line 2). However, our focus lies on the extensions of the answer that are provided by the mother in lines 6 and 8. The information provided in the extensions exceeds the original request which has already been answered in line 2. With the first extension, the mother provides information concerning the operating mechanism of old pumps in more general way (line 6), and in the second one she compares the mechanism to the modern technology (faucet) that is more familiar to the children (line 8). Thus the mother is able to familiarize the unknown apparatus to the children, and point out the difference between Pippi's world and modern times. This is indeed how Joni treats the mother's extension in his response (line10).

This extract also demonstrates how the categories of interpreting and explaining media content and 'doing teaching' are closely related. Even if the information given by the mother leans more towards 'doing teaching', it also explains

the world Pippi is living in, and her actions in it. Indeed, in some cases providing general background information might be necessary in order to successfully interpret and explain media content to children.

Extract 5 comes from the same viewing episode. In the scene, Pippi rides down a city street and passes a character travelling using a kicksled (a small sled consisting of a chair mounted on a pair of flexible metal runners). A moment later, she passes another character who is carrying a spruce; this character falls down as Pippi passes him.

Extract 5

- 1 F potkukelkka on kai ruotsalainen keksintö
kicksled is presumably a swedish invention
- 2 [°että.°
[°so.°
- 3 M [@hiljaa mäessä,@
[@slowly down the hill,@ ((reads subtitles))
- 4 M oho,= siel o varmaan joulu nyt tulossa
oh,=there's probably christmas coming
- 5 kyllä ku' joulukuusta kanne°taan.°
'cos someone's carrying a christmas °tree. °
- 6 (.)
- 7 P oho,=se kaatu sinne.
oh,=he fell down there.
- 8 (0.5)
- 9 M joo,=se varmaan (1.0) puoliks liukastu ja
yea,=he probably (1.0) half slipped and
- 10 puoliks pelästy.
half got scared.

The parents are commenting on the show to the children in various ways. First, when the kicksled appears on the screen, the father opens the discussion by noting that the 'kicksled is presumably a Swedish invention' (lines 1–2). This turn of talk is evidently evoked by the show and it offers information rather than explains or interprets the scene. The information is not relevant for following the show. Rather, it is designed to give general knowledge concerning kicksleds.

The second point of interest concerns the talk regarding the man carrying the spruce. The mother gives an interpretation for the children and explains the spruce by suggesting that it is Christmas time (lines 4–5). While this interpretation (it is Christmas time) might contextualize the plot, it is not relevant for following the show. Neither does it teach the children anything new, as bringing a spruce indoors is

a typical Christmas tradition in Finland (as in many Western countries). The mother's interpretation illustrates a process of deduction: it gives an example of how people connect information that they see with a possible conclusion that can be made by drawing upon it. By stating the obvious, the mother makes her own deduction process available to the children. This is observable in the details of her turn. First, she produces a change of state token ('oho'/'oh'), indicating that she has acquired some new information (Heritage, 1984a) and then moves on to explicate what sort of conclusions can be made of it (line 4). Second, she uses the word 'varmaan'/'probably' that exclaims that her conclusion is speculative. Third, she designs her turn in a way that explicates the deduction process (there is probably Y because of X). A design like this may be utilized in order to teach children how to read the symbols of the programme and draw conclusions from them. Thus, this kind of talk might be both helping children to understand the programme better, and teaching them media literacy and deduction skills more generally.

Talking about viewing experience

Another way to engage in active parental mediation is to focus on the child instead of the media content. Our findings indicate that parents also monitor their children's reactions and talk about their children's thoughts and emotions concerning the media content. Parents usually initiate this type of mediation by asking questions, such as 'Is this scary?', 'Do you like this show?' or 'Have you seen this show before?' This is exemplified in Extract 6, in which the mother and Pepe (six years old) are talking about the film *Howl's Moving Castle* that they have just watched.

Extract 6

- 1 M tykkäät sä tost leffasta.
 do you like that film.
- 2 P tyk↑kään.
 ↑*yes i like it.*
- 3 (0.3)
- 4 P mä syän suth.
 i'm gonna eat youh.
- 5 (.)
- 6 M mikä siin on parasta.
 what's the best part in it.
- 7 (1.0)

8 P tämmönen?
this?((imitates a dog in the film))
 9 M .hhh @ai se pikkukoirah.@ ((haukotellen)
.hhh @oh that little doggyh.@ ((yawning))
 10 (.)
 11 P nii:h?
yea:h?

The mother initiates the sequence by asking Pepe to evaluate the film (line 1). The question is designed as a simple yes/no question with a strong preference towards ‘liking the film’ as the answer, which Pepe provides (line 2). The mother moves on and asks Pepe to elaborate on what is good about the film (line 6). The turn is designed as an open question that invites Pepe to reflect upon what he has just seen. Pepe provides the answer by mimicking a character in the film (line 8). Regarding parental mediation, this sequence exemplifies how talking about viewing experience both invites the child to reflect upon the programme and, as a consequence, enables the parent to get some idea about how the child is experiencing the programme.

Extract 7 shows a more complex exchange of turns through which emotional experiences are negotiated. Here, the mother, Salla (seven years old) and Samuel (six years old) are watching a Finnish soap opera (*Salatut elämät*). In the show, a baby boy has been born and the characters are talking about the baby and the mother.

Extract 7

1 Sal t(h)oinen oli tyttö toinen [p(h)oik(h)a.
(h)one was a girl and the other was [a b(h)oy
 2 M [hhmh n(h)ii.=
((turns to Sal)) [hhmh y(h)eah.=
 3 M =.h[hh itkeks sää.
=.h[hh are you crying.
 4 Sal [heheh
 5 Sal e, hh.
no, hh.
 6 (0.3)
 7 M no ku sä oot iha sen näkö[ne.
well you look like you [are.
 8 Sal [ehheh hehhehehehehe
[ehheh hehhehehehehe
 9 .hh minä en o y- itkenyt yhtään.
.hh i haven't a- cried at all.
 10 (0.9)
 11 Sal heheh

heheh
 12 (.)
 13 Sam aina äi- .hh äiti ku @tulee joku suruohjelma? (.)
whenever mo- .hh mom when @there's some sad show?
 14 ni sitten m(h)ä rupeen melkein itkään.@
(.) then i(h) almost begin crying.@
 15 M vo[::i.
aw[w::.
 16 Sam [heheh heh[heh heh
 17 M [hehheh heh
 18 Sal hehheh
 19 M .hh se on ihan hienoo,
.hh that's pretty wonderful,
 20 (1.3)
 21 M pys[tyy eläytyyn.
you [can empathize.
 22 Sam [hianoo vai.
[wonderful uh.

In line 2, the mother looks at Salla and asks ‘are you crying’ (line 3), which Salla answers negatively. The mother’s question is hearable as implying that there is something in the show that has made Salla cry. Indeed, Samuel treats the mother’s question as such (lines 13–14). Though the question is not allocated to him, he responds by describing how he almost cries whenever something sorrowful comes on the TV with a sad tone in his voice. The mother responds to Samuel’s confession by producing a prolonged ‘vo::i/’aww::’ (line 15). The ‘aww’ is both treating Samuel’s turn as news to her (Heritage, 1984a) and affiliating with it. Samuel moves on to downplay his confession by laughing (line 16). The mother affiliates again by joining in the laughter (line 17). The mother continues by complimenting Samuel’s ability to empathize (lines 19, 21). With this, she is able to display that there is nothing wrong with crying when one is feeling sad. Thus, the mother is supporting Samuel’s emotional skills.

Assessing the media content

There is one more type of practice that parents frequently utilize while watching a programme with their children. They evaluate or, in the terms of conversation analysis, assess the programme. By assessing the programme, parents may display their understanding of the programme and also display a (moral/emotional) stance towards characters and their actions. Assessments can be used to construct shared

understanding regarding the programme and togetherness between the parent and the child.

In Extract 8, the mother and Juho (five years old) are watching the children's show *Pikku Kakkonen*. In the programme, the protagonists are engaged in imaginary play and are imitating swimming by waving their arms around while walking on the ground. When their mother appears, the protagonists pretend that she is a mermaid.

Extract 8

1 M khihihi (.) [uiko ne?
khihihi (.) [are they swimming? ((gazes to J))
2 TV [katsokaa kapteeni, (.) [merenneito
[look captain, (.) [a mermaid.
3 J [°joo.°
[°yeah.°
4 (0.5)
5 M mh mh (.) hih hih [hih ((gazes to J))
6 J [hih hih
7 (2.0)
8 M hehheh
9 (2.5)

Our focus is on line 5, where the mother displays a stance towards the programme by laughing. As she laughs, she leans towards Juho and turns her gaze at him. Juho treats this as an invitation to affiliate, and joins in the laughter (line 6). With these actions, the participants are able to produce a shared humorous stance towards the programme. By producing a shared stance and marking it with a mutual gaze, the participants are making visible their congruent understanding of the situation (Goodwin & Goodwin, 1992). They are also co-constructing an intimate moment of closeness within the television-viewing situation. In other words, the participants are able to construct togetherness (see Chapter 10 in this book).

This extract also demonstrates the fine line between what has been dubbed active mediation and co-viewing. As there is not much 'discussion' here, the extract may be leaning more towards co-viewing. Moreover, there is hardly any evidence that the participants are orienting to the ongoing media content as something that requires mediation. Instead, this seems like a regular everyday interaction. However, this sequence clearly shows how the mother positively assesses the media content, which is a sign of active positive mediation (Nathanson & Botta, 2003).

In Extract 9, the mother, Elli (eight years old) and Peetu (six years old) are watching the film *Howl's Moving Castle* together. In the ongoing scene, one of the characters, the granny, takes the magical fire out of the fireplace of the moving castle. Due to this act, the castle loses its powers and is about to crumble.

Extract 9

- 1 M toi pⁱlas kaiken toi mummo.
 she ruined everything that gr^unny
2 (0.4)
3 E no niⁱ[:.
 yea[:h.
4 M [ku sen piti mennä ot^ttaan se.
 [cos she had to go and ta^ke it.
5 E niin,=se on kau^hee se mummo.
 yeah,=she's aw^fful that gr^unny.

The mother makes a negative assessment on the behaviour of a character in the programme (line 1). Elli affiliates with the mother (line 3) and the mother continues to explicate the character's disapproved action (line 4). This is also interpretable as an account of why she took such a strong stance towards the character (line 4). Again, Elli affiliates by agreeing (yeah) and upgrading the negative assessment of the character (line 5).

This exchange of turns embodies two closely intertwined functions regarding parental mediation. First, by strongly condemning the behaviour of the character in question, they are constructing a shared understanding of not only what is going on in the film, but also what is good and bad. In other words, they are co-constructing a shared moral stance. Second, with the shared stance the mother and Elli are also positioning themselves 'on the same side' regarding the assessed character (Du Bois, 2007). Thus, they are constructing togetherness. In sum, assessments can be involved in both constructing togetherness and mediating norms and morals.

In Extract 10, Pepe (five years old), Joanna (four years old), and their mother are watching an episode of *Les Dennis' Home Video Heroes*. On the screen, a man is cleaning a toilet when he suddenly falls straight into the toilet bowl.

Extract 10 [(X) marks the man falling down in the transcription]

1 (0.9)
2 M @miten niin miehet eivät osaa tehdä monta
@how come men can't do many
3 #asiaa kerralla.#@
#things at the same time.#@ ((reads subtitles))
4 (1.8) (X)
5 M ↑hoijoi,
↑oy oy,
6 (1.7) ((clip ends, replay begins))
7 P ehheh [heh
8 M [#ai jai.#
[#ow ow.#
9 (1.3)
10 M @kotitöiden tekemisestä saa pistei (X)tä.@
@doing household duties gives you extra
poi (X)nts.@ ((reads subtitles))
11 (1.2)
12 J ähhähähä .hhhh
13 M .hh ai.
.hh ouch.
14 (0.5)

Right after the man falls, the mother assesses the mishap with an empathetic ‘oy oy’ (line 5). Pepe’s assessment (line 7) is radically different and contradicts the mother’s assessment (laughter in line 7). The mother responds to Pepe’s laughter by producing another empathetic assessment (line 8). Almost an identical exchange of turns can be found later on in the extract when a replay of the accident is shown. This time Joanna laughs at the mishap (line 12). Again, the mother responds by displaying sympathy for the unfortunate man (line 13).

The genre of ‘funny home videos’ is two-folded. It is regarded suitable entertainment for the whole family, and the idea of the genre is to laugh at people’s (by definition ‘funny’) mishaps and accidents. The extract shows how children respond to the show exactly like this. However, people and their mishaps and accidents that are shown in the programme are real events, and it is not considered appropriate to laugh at such accidents. Unlike the children, the mother orients to these video clips as real events, and assesses them accordingly.

By displaying an appropriate stance, after the children’s inappropriate assessments, the mother is setting an example. With her own actions she is telling her children how to respond to someone’s mishap. Thus, she is able to show children what it is acceptable behaviour and teach them good manners. This example shows an

interesting side to parental mediation as well. Here, the mother is not trying to explain any aspect of the media content to the children. Neither is she condemning the media content. Instead, she is orienting to the children's responses, and displays her 'correct' stance every time one of the children displays an inappropriate stance. With these actions the mother mediates social norms and moral codes.

Extract 11 originates from the same viewing of the episode of *Les Dennis' Home Video Heroes* as Extract 10. On the screen, two boys are playing Chinese checkers when one of the boys suddenly punches his opponent in the face.

Extract 11 [(X) marks the punch in the transcription.]

1 (1.4)
 2 @kun tappio hämmöttää on yksi tapa yllättää.@
 @when defeat is certain there's one way to
 surprise.@ ((reads subtitles))
 3 (3.9) (X)
 4 M .mthh ai kamala,=no_{in} #ei voi teh#°dä.°
 .mthh oh that's horrible,=#you can't do# °that.°
 5 (2.4)
 6 M hy::i.
 e::ww.
 7 P ehh h'h. [.hh
 8 J [hy::i.
 [e::ww.
 9 M [no ni?, (.) nyt loppu sitte
 [okay?, that's it for the
 10 [k[ingit kotivideot.
 [h[ome video heroes. ((changes channel))
 11 P [E[I:: ÄITI::,
 [N[O:::: MO::::M, ((taps the floor, kicks air))
 12 J [EEE::II::.
 [NO::::::::::.

When the punch comes, the mother displays a strong moral stance by disapproving of the behaviour and instructing the children that this is something one should not do (line 4). At this point, the children don't make any assessments and the mother continues with a 'hyi'/'eww', a Finnish expression that strongly displays both disgust and disapproval (line 6). While Joanna affiliates with the mother (line 8), Pepe displays a contradicting stance (line 7). At this point, the mother changes strategy and moves on to restrictive mediation by attempting to stop the viewing (lines 9–10).

Summary and Discussion

In this chapter, we have examined the different kinds of interactional practices utilized by parents while watching television with their children. These practices serve various functions that are connected to parental mediation and thus to the children's socialization process. This is illustrated in Table 6.1.

Table 6.1. Practices of parental mediation and their functions.

Practice	Function(s)
Interpreting and explaining the programme	- Helping the child to follow/understand the programme better
Doing teaching	- Increasing the child's general knowledge - Teaching reasoning
Talking about the viewing experience	-Enabling the parent to understand how the child has experienced the programme - Enhancing the child's emotional skills
Assessing the programme	- Producing togetherness, - Mediating norms and morals - Helping the child to follow/understand the programme better

One of the key elements of parental mediation is interpreting and explaining the programme for children to help them to understand and follow what is happening. Our findings show that the interpretations and explanations are made in various ways, such as answering the child's questions, talking through a scene, reading the subtitles for the child and directing the child's focus. A distinction between providing information that explains or interprets the action on the screen and information that exceeds the ongoing plot is also relevant for our analysis. Regarding parental mediation, the latter form of informing is directed towards increasing the child's general knowledge (doing teaching) rather than helping him/her to understand what is happening in the programme. However, the distinction is not clear cut, as this kind of information might also serve as background information that helps the child to understand the ongoing plot (see Extract 4).

Parents also mediate children's emotional responses to television by monitoring their responses and talking about the viewing experience. Parents invite

children to evaluate the media content in order to initiate talk about the viewing experience (Extract 6). Parents might use this strategy in order to obtain some idea about how their children are experiencing the media content. This is important for parental mediation as parents may use this type of information in selecting suitable programmes for their children. Furthermore, by asking about the viewing experience, parents are able to give feedback to children and enhance their children's emotional skills (Extract 7).

The assessments made by the parents are also stressed here. By assessing the events and characters, parents are able to invite children to affiliate, and thus construct a joint understanding of the media content. In these situations, family members also construct togetherness. Assessments are also important for parental mediation because through them the participants negotiate how to evaluate the media content. Parents are able to mediate norms and morals by strongly condemning the action on the screen (Extract 11) and by setting an example of how to assess delicate situations appropriately (Extract 10).

By taking an interactional approach to parental mediation and utilizing naturally occurring interaction in family settings, this chapter has explored parental mediation as a situated practice that is manifested in parent-child interaction. Four practices that are linked in different ways to parental mediation were identified. While the identified practices were in line with earlier research, the functions that these practices served were more ambiguous and diverse than expected. Our findings suggest that parental mediation plays a significant role in the children's socialization process in contemporary families. It does not comprise only of parental attempts to diminish the negative effects of media; parental mediation also has positive qualities, such as increasing children's general knowledge, teaching them reasoning, enhancing their emotional skills, passing on social norms and building togetherness among family members. These findings support Clark's (2011) suggestion that parental mediation should be understood as a larger concept, not just as the parents' responses to potentially harmful media. Our findings also gave some support to the suggestion of Austin et al. (1999) that parental mediation does not necessarily need to be goal-oriented or intentional; rather, it may occur 'due to happenstance' as a part of ordinary family interaction.

It should be noted that our analysis is limited to examining interaction. The further outcomes of the practices of parental mediation we have described here –

and their effectiveness – are beyond the scope of this study. These findings open up new possibilities for future research. For example, talking about one’s viewing experience might be related to various positive outcomes regarding child development.

Our findings also suggest that the broad classification of positive, negative and neutral mediation may not be sufficient to adequately describe the variety of interactional phenomena that are involved in parental mediation. For example, asking (neutral) questions might be involved in interpreting the show (Extract 2), doing teaching (Extract 3) and talking about the viewing experience (Extract 7). Moreover, it is not only parental actions that count. Children also shape the interactional contexts in which parental mediation may occur with their actions, such as asking questions (Extract 1) or making their own assessments (Extracts 8–12). Indeed, one important finding that we have not discussed in detail here involves the children’s position in parental mediation. The mere term ‘parental mediation’ emphasizes the parents’ role. However, our findings indicate that children also play a crucial part in the mediation process. In Extracts 1 and 4, the sequences were initiated by the child’s question, and in Extract 6, the child’s self-initiated response set the interaction on a new trajectory about emotion skills. In light of this, parental mediation seems more like a co-constructed phenomenon. More thorough research of children’s input in parental mediation is therefore needed.

References:

- Austin, E.W.; P. Bolls; Y. Fujioka, & J. Engelbertson (1999), How and Why Parents Take on the Tube, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **43**, 175–192.
- Ball, S. & G.A. Bogatz (1970), *The first year of Sesame Street: An evaluation*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Buijzen, M.; J.H.W. van der Molen & P. Sondij (2007), Parental Mediation of Children's Emotional Responses To a Violent News Event, *Communication Research*, **34**, 212–230.
- Clark, L. S. (2011), Parental Mediation Theory for the Digital Age, *Communication Theory*, **21**, 323–343.
- Desmond, R.J., J.L. Singer; D.G. Singer; R. Calam & K. Collimore (1985), Family mediation patterns and television viewing: Young children's use and grasp of the medium. *Human Communication Research*, **11**, 461–480.
- Du Bois, J.W. (2007), The stance triangle, In R. Englebretson (Ed.) *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 139–182.
- Fisch, S.M. (2000), A Capacity Model of Children's Comprehension of Educational Content on Television, *Media Psychology*, **2**, 63-91.
- Fujioka, Y. & E.W. Austin (2003), The relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles. *Communication Research*, **29**, 642–665.
- Goodwin, C. & M. H. Goodwin (1992), Assessments and the construction of context, In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.) *Rethinking Context*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 147–190.
- Heritage, John (2012), The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge, *Research on Language and Social Interaction*. **45**, 30–52.
- Heritage, John (1984a), A change-of-state token and aspects of its sequential placement, In J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.) *Structures of Social Action*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 299–345.
- Heritage, J. (1984b), *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge: Polity Press.
- Hicks, D. J. (1968), Effects of co-observer's sanctions and adult presence on imitative aggression. *Child Development*, **39**, 303–309.
- Koole, Tom (2015), Classroom Interaction, In K. Tracy (Ed.), *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, Wiley-Blackwell. Available from

Lwin, M. O.; A.J.S. Stanaland & A.D. Miyazaki (2008), Protecting children's privacy online: how parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness, *Journal of Retailing*, **84**, 205–217.

Mehan, H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nathanson, A. I. (1999), Identifying and Explaining the Relationship Between Parental Mediation and Children's Aggression, *Communication Research*, **26**, 124–143.

Nathanson, A.I. (2002), Then Unintended Effects of Parental Mediation of Television on Adolescents, *Media Psychology*, **4**, 207–230.

Nathanson, A.I. (2004), "Factual and Evaluative Approaches to Modifying Children's Responses to Violent Television, *Journal of Communication*, **54**, 321–336.

Nathanson, A. I. & R.A Botta. (2003), Shaping the effects of television on adolescents' body image disturbance: The role of parental mediation, *Communication Research*, **30**, 304–331.

Piotrowski, J.T. (2014), The Relationship between Narrative Processing Demands and Young American Children's Comprehension of Educational Television, *Journal of Children and Media*, **8**, 267–285.

Reiser, R.A.; M.A. Tessmer & P.C. Phelps (1984), Adult-child interaction in children's learning from "Sesame Street." *Educational Communication and Technology Journal*, **36**, 15–21.

Shin, W. (2015), Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach, *New Media and Society*, **17**, 649–665.

Valkenburg, P.M.; M. Krcmar; A. L. Peeters & N.M. Marseille (1999), Developing A Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: "Instructive Mediation," "Restrictive Mediation" and "Social Coviewing", *Journal of Broadcasting & Electric Media*, **43**, 52–66.

Warren, R. (2003), Parental Mediation of Preschool Children's Television Viewing, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **47**, 394–417.

JULKAISU II

Finnish children's questions while watching television with parents

Aku Kallio & Johanna Ruusuvuori

Journal of Children & Media 2019, 13 (2) 127–148

DOI: 10.1080/17482798.2018.1552882

**Artikkelin käsikirjoitusversion käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan
lupa**

Finnish children's questions while watching television with parents

Aku Kallio, Faculty of Social Sciences, University of Tampere
Linna 5102, Kalevantie 5, 33014 University of Tampere
Finland
tel. +358401909823
aku.kallio@uta.fi

Johanna Ruusuvuori, Faculty of Social Sciences, University of Tampere
Linna 5068, Kalevantie 5, 33014 University of Tampere
Finland
tel. +358503186151

Abstract

This article explores parent–child interaction in television viewing situations. The focus of the analysis is on children’s questions regarding the on-going program and parents’ responses to children’s questions. The data consist of 122 questions in 28 television-viewing episodes in 16 Finnish families. Through questions, children treat parents as more knowledgeable regarding media portrayals but asking questions also gives children interactional power to steer the conversation and assess the information their parents provide. In their responses, the parents take the knowing position and explain media content and its relation to the real world. In the process, norms and values are mediated. We distinguish three orientations in parents’ responses: mediating television content, selecting the focus of response and attending to emotional cues. The paper will discuss the relationship of these activities to a larger social psychological phenomenon of parental mediation.

Keywords: family interaction, parent–child interaction, parental mediation, television, media

Notes on Authors

Aku Kallio, MSc and PhD candidate (Social Psychology) at the University of Tampere. His research interest focuses on social interaction in everyday settings. Currently, he is preparing his thesis on family interaction in media use situations.

Johanna Ruusuvuori is Professor of Social Psychology at the University of Tampere. Her research interests include study of social interaction in everyday and institutional settings, the latter including, for instance, health care, working life, and lifestyle counselling. She is also interested in the inter-twined of vocal and non-vocal interaction and the way in which emotions are embedded in interaction.

Introduction

Previous research in TV-viewing situations where parents and children are present has typically focused on questions such as how parents manage and regulate the effects that the media is believed to have on children (see e.g., Nathanson, 1999; Nikken & Schols, 2015; Singer & Singer, 1986).

Much of this research has concentrated on phenomena such as parental mediation where parents are posited as agents responsible for controlling the viewing situation (Austin et al., 1999; Buijzen, van der Molen & Sondij, 2007; Warren, 2003). Consequently, children's role and agency in the mediation process has gained less attention (Haddon, 2015). However, some attempts at comparing how children and parents differ in their views about how mediation is implemented in the family have been carried out (Nikken & Janzs, 2006; Sonck, Nikken & de Haan, 2013). Further, Haddon (2015) has showed that children can (critically) evaluate the way their parents mediate.

In this study, we examine children's initiating turns of talk during the viewing process. In our particular interest are children's questions concerning the ongoing programme, as in the process of interaction, questions are considered to convey a strong expectation of response (Heritage, 1984b pp. 248–249; Schegloff, 1972; Sacks, 1987). By asking questions, children are thus able to exercise control over their parents' next action. Questions are widely regarded as types of utterances utilised in seeking information from a knowing participant (Heritage, 2012; König & Siegmund, 2007).

Knowledge asymmetry is constitutive in identifying question-answer sequences (Hayano, 2013; Heritage, 2012) Questions, therefore, provide an effective tool for children to obtain information and new understanding of the world (Chouinard, 2007). We examine what in the situation occasions children's questions, what types of responses parents give to the questions and what sort of activities are constructed through these question–answer sequences in the context of TV-viewing of parents and children.

Analysing children's initiatives and parents' responses to them provides a way to explore the agency of children in their own socialization process. Asking questions gives children interactional control to choose topics that they see relevant to discuss, while parents need to adjust their answers in relation to these topics. By analysing what aspects of the children's questions the parents answer to, we seek to explore how, and on which areas, the parents claim and how children grant their parents epistemic authority over certain domains of knowledge, such as the relationship between television portrayals and the real world. We will show how this asymmetry in knowledge is manifested in parent-child-interaction and discuss the role of the conversational sequences studied in the process of everyday socialization.

Previous research on parent-child interaction in TV-viewing situations

Earlier research on TV-viewing within families has largely consisted of surveys and parent reports (Austin, 1993; Byrne & Lee, 2011; Sonck, Nikken & de Haan, 2013). The focus of this research has been on parents' conduct in watching TV together with their children, and on how they manage children's viewing experiences. An important strand of these studies has focused on the notion of *parental mediation*. Parental mediation refers to a form of socialization in which parents manage children's media use in various ways (Shin, 2015). Warren (2001) defines it as "any strategy parents use to control, supervise, or interpret" (p. 212) media content for their children. Previous research has established three types or strategies of parental mediation: restrictive mediation (i.e., setting rules), co-viewing and active mediation (i.e., talking about the media) (Austin et al., 1999). Active mediation has been linked with many positive outcomes, such as enhancing learning (Desmond, Singer, Singer, Calam, & Colimore, 1985; Reiser, Tessmer, & Phelps, 1984), language acquisition (Lemish & Rice, 1986), increasing critical viewing (Austin, 1993), reducing aggressive behaviour (Nathanson, 1999) and diminishing emotional responses to television (Buijzen, van der Molen, & Sondij, 2007; Nathanson, 2004; Wilson & Weiss, 1993). The effects of active mediation go beyond the interpretation of media. Through evaluations and statements, parents articulate their

beliefs and values regarding the media content. This type of talk is constitutive of the child's socialisation process on a larger scale. Parents' comments and evaluations effect the child's worldview and understanding of cultural norms and values (Austin, Roberts, & Nass, 1990).

Studies on parental mediation have mostly examined participants' perceptions. Thus, the dynamics of social interaction in and through which the presupposed acts of mediation and further socialization are performed have gained less attention.

A body of ethnographic studies have focused on parent-child interaction in actual TV viewing situations (e.g., Lemish & Rice, 1986; Messaris, 1983; Palmer, 1986). Messaris (1983) has noted that two types of television related conversations take place between parents and children: those oriented to information and those to behaviours. As television depicts a world children are not familiar with, additional information is often requested. These conversations concentrate not only on what is happening on the screen but might deal with larger issues such as morals or politics, as well (Messaris 1983, pp. 295–296). Further, Lemish and Rice (1986) point out that toddlers learn vocabulary and concepts by talking with adults during the viewing. The second type of conversations concerns the behaviours observed on television. These conversations typically involve evaluating the characters' behaviour and comparing the behaviour with the real life experiences of the child in question. As television provides both good and bad models, these conversations play a role in the children's socialization process and their own conduct (Lemish 1998; Messaris, 1983).

While studies focusing on parent-child interaction, and based on observing naturally occurring TV-viewing situations between parents and children are scarce, there is an increasing amount of research examining family interaction in other contexts, such as family dinners (e.g., Aronsson & Gottzén, 2011; Hepburn & Potter, 2011; Ochs & Shohet, 2006), or during bed-time rituals (Cekaite, 2010). These studies have focused, for instance, on parent's deontic authority (Cekaite, 2010;

Goodwin & Cekaite, 2013; Hepburn & Potter, 2011) and managing children's emotional displays (Cekaite, 2017; Wootton, 2012). This strand of research has highlighted how family roles are co-constructed in everyday interactions. The interactional maneuvers and moment-to-moment orientations of the family members make visible the balance between care and control, power and intimacy that are characteristic for family relationships, and consequently, shed light to how everyday socialization manifests in the ordinary family life (Cekaite, 2010).

This paper accompanies these studies in that it examines one central family context with a view on the practices conducted in bringing up concerns and responding to them in TV viewing situations. Here, our interest lies in what happens between parents and children in TV viewing situations: we analyse naturally occurring interaction between parents and children, paying attention to children's questions regarding the ongoing programme and how parents treat these questions with their answers. This way, we aim to highlight how micro level socialization is realized in television viewing settings.

Data and method

The data utilised in this study are drawn from a larger corpus of 665 hours of video recordings collected from 26 Finnish families in 2011 by the project "Media, Family and Children's Wellbeing" that was funded by the Academy of Finland (nr. 138209). Families of different structures and sizes that included either a 5-year-old (13 cases) or a 12-year-old child (13 cases) were selected. The families were recorded for one evening by four stationary cameras positioned to capture 1) the living room couch, 2) television set, 3) computer table and 4) dinner table. All the families granted their informed consent to use the recordings in research. To protect the participants' anonymity, all the names and places are changed in the transcripts, and line drawings are made from still shots lifted from the recordings.

For the purposes of this study, data from cameras 1–3 are examined, allowing access to both viewers' actions while viewing the shows (cameras 1 and 3) and, in most cases, the events on the screen (camera 2). All viewing situations (via television or personal computer) which involved at least one child and one parent are analysed. The resulting data consist of viewings of 28 shows, totalling almost 18 hours of family interaction. In 16 of the 26 families the programmes are viewed together. Mothers are more prominent in the data: 21 viewing episodes involve only the mother and the child(ren), five episodes the mother, father and child(ren), and two episodes only the father with the child(ren). We do not make any comparisons among children of different ages in this paper, so we also include siblings in the data. We, therefore, have 26 children of ages 4–17 years in the data. The shows viewed by the families are varied: children's shows (6 cases), reality television (4), drama series (4), comedy (4), soap operas (3), news (2), sports (2), movies (2) and documentaries (1).

The interactions between the parents and the children are transcribed using the Jefferson notation system (Jefferson, 2004). In the first phase of the analysis, all of the children's initiatives were collected from the data. These include assessments, comments, repetitions of dialogue, requests and questions. We chose children's questions as the focus of this study as they convey a strong expectation of response, and this way allow for longer sequences of conversation to occur. While questions can be used in various actions from initiating repair (e.g., "What did you say?") to requests (e.g., "Could you turn up the volume?") and offers (e.g., "Do you need help with that?"), the interest here is in questions seeking information or opinions. Questions unrelated to the viewing of the programme or attributable to problems of hearing were excluded. With these criteria, a total of 122 questions were identified and included in this study.

We use Applied Conversation Analysis (Antaki, 2011) as our method in order to examine the organisation of talk in interaction. Conversation analysis presumes that any turn of talk is both shaped by earlier turn(s) and provides the context for the next turn (Heritage, 1984b, p. 280; Sacks,

Schegloff & Jefferson 1974, p. 728). Any question imposes a strong obligation for the addressee to answer it; in other words, an answer is normatively required (Schegloff, 1968). Such pairs of actions in which participants orient to accountability for a missing second action are called *adjacency pairs*. Sequences of spoken interaction are largely organised around such adjacency pairs that may be expanded, including, for example, a third turn that acknowledges the answer and closes the sequence (e.g., “OK” and “I see”) (Schegloff, 2007). We focus on the sequential organisation of the interactional moments when the child asks a question seeking information or opinion of the parent. We analyse where in the interaction questions emerge in relation to the on-going viewing, and what kinds of responses they receive.

In each case analysed, we focus on three aspects. First, we examine the design and the location of each question to determine what elicits the questions. Second, we describe the design of the answers to analyse how the parents treat the children’s questions and whether and how the given answers are in alignment with the questions. This way, we are able to scrutinise to what aspects of each question the parents answer. Third, we analyse how the children treat the parents’ answers, this way examining whether the children treat the answers as sufficient. Examining what happens after the answer is crucial as in the children’s third turn, they might display their understanding of the answer and evoke more talk on the topic or express (dis)agreement with the given answer.

Results

The children ask questions in three sequential contexts. The questions are 1) prompted by something that occurs in the TV-programme, 2) occasioned by parents’ or siblings’ comments concerning the TV-programme, or 3) follow up questions to the response to the first question by the child.

Children's questions concern the ongoing media content ('Why are they doing that?'), the distinction between television portrayal and the real world ('Does that work in real life as well?') or parent's opinion on media portrayal ('Do you think this programme is funny?').

Question-answer sequences produce moments of socialization in which parents are invited to interpret the children's questions. There are various aspects that parents orient to within these moments. *Mediating television content* in their responses is the most overt of these orientations. In mediating, parents explain the events on the screen and their relation to the real world. *Selecting the focus of response* refers to the observation that parents take the knowing position, but they may not answer directly to what was asked. Instead they may avoid certain topics and provide answers that they see fit for the children. In *attending to emotional cues*, parents treat implicit cues embedded in their children's questions as invoking an affective response. The following five extracts illustrate these aspects of socialization during TV viewing. In addition, throughout the extracts, it is observable how participants negotiate and reproduce norms and values that the viewing situation has evoked. In each case, we describe the on-going scene and provide the transcription of the interaction following the scene. (See the appendix for the transcription key.)

Mediating television content

Extract 1 shows a typical case of parent-child interaction in TV-viewing situations of our data. Here, on the initiative of the son, the mother explains a detail concerning the media content that the son has not understood. In the extract, the mother, daughter (7 years old) and son (6 years old) watch the Finnish soap opera *Salatut elämät*.

Extract 1

1	TV	aika törkeetä.
	TV	quite impudent.
2		(2.5)

3 S mikä on t^örkee.
 S what is impudent.

4 (1.1)

5 M no silleen että se on (.) tehty rumasti toista kohtaan.
 M well it's like that it's been (.) done wrong to someone.

6 (0.8)

7 M toista kohtaan.
 M to someone.

8 (2.1)

9 S aika t^örkeetä.
 S quite impudent.

In the programme, a character tells how her companion has left her abruptly without a warning. Another character replies to this with “quite impudent” (line 1). The son picks up on this line and asks what the word *impudent* means (line 3). In lines 5 and 7, the mother answers by explaining the meaning of the word. This is done using simple words and concretizing the adjective as something that takes place between two people. Moreover, the Finnish word “törkeä/impudent” has other meanings as well. The mother provides a definition that is closely related to how the word is used in the programme. Thus, the mother’s answer implies an orientation to provide information that helps the son to understand and to morally evaluate the events on the screen. When the son does not acknowledge the mother’s answer (line 8) the mother repeats the part of her explanation that marks the connection to the social relationship in question: “to someone”. In line 9, the son acknowledges the answer by repeating the unfamiliar phrase from the scene. As a third turn, this implies that the son has understood the explanation and “tries out” the new word. The extract shows how the child initiates the sequence, treating the parent as the knowledgeable participant and how the parent takes up this role. Furthermore, we can see how the mother explains the word “törkee” by referring to a moral dimension of misbehaving towards another human being, thus including a normative aspect in the explanation.

In extract 2, the mother and the son (5 years old) are watching a US documentary about obesity. Earlier in the evening, before the programme began, the mother stated that she wanted to watch the show about “fat Americans.” During the show, the son asks many questions about the United States, where it is, whether they have McDonald’s there, and how long it takes to fly there. The extract begins when the son initiates a new topic regarding the programme.

Extract 2

1 S onks tää sun mielestä aika hauska ohjel^oma?^o
S is this in your opinion quite a funny prog^oramme?^o

2 (2.2)

3 S äiti.
S mom.

4 M tää on vähä tämmönen niinku, (.) mhh
M this is a bit like a, (.) mhh

5 (1.1)

6 S äiti?,
S mom?,

7 M ä- KRRH. [KRH
M a- ((coug[hs]))

8 S [() () ([)

9 M [tää o niinku'
M [this is like

10 tositapahtuma, (0.3) tommosia ne ihmiset on tuola.
 a real event, (0.3) that's how people are in there,

11 (1.1)

12 S oo- näyttääks tou- (.) eh. (.) .h onks tää
 S oo- does it show th- (.) eh. (.) .h is this

13 totta mitä täällä- (.) tääl näytetään.
 real what they- (.) they show in here.

14 M joo:?
 M yea:h?

15 (3.8)

16 S ↑äiti onks seki totta kun .hh se ei
 S ↑mom is that real as well when .hh she

17 pystynyt se (0.7) nainen oikeen liikkuu,
 couldn't that (0.7) woman really move,

18 (0.3)

19 S oliks seki totta?,
 S was that real as well?,

20 (.)

21 M j:oo:?
 M y:ea:h?

22 (2.9)

23 S a:i kaikki on ka:u↑heen lihavia.
S o:h everybody's a:w↑fully fat.

24 (1.0)

25 M ei kai:kki oo.
M not e:verybody.

26 S <nii mut> kaik on aika ↑lihavia.
S <yeah but> everyone's quite ↑fat.

27 (4.5)

28 S jotku on kauheen jotkut on pienen,
S some are awfully some are little,

29 (1.8)

30 S niinku toikin on aika?
S like that one is quite?

31 (0.9)

32 M mm::?

33 (3.4)

34 S >() () tulee oikein lihavia,<
S >() () becomes really fat,<

35 .hh () () () on lihavia.
.hh () () are fat.

36 (4.9)

37 S tit tit tit ↑ty[t↓ty↑dyy. ((hums a melody))

38 M [on se vähä jos syä noin paljon ni
M [it's a bit if one eats that much so

39 sitten ni ei oikein jaksa mitään tehdä.
 then one isn't really able to do anything.

40 (2.7)

41 S ei syödä paljoo että me jak°setaa.°
S let's not eat much so that we're °able°

42 M pitää syödä sopivas°ti.°
M one must eat reasonab°ly.°

43 (3.0)

Here, the mother's answer (lines 9–10) to the initial question prompts the son to ask more questions concerning the relationship between reality and what is shown (lines 12–13, 16–17, 19). The mother answers by confirming that everything in the programme is real (lines 14 and 21). Thus, the mother is helping the son to distinguish the genre. Through these turns, the son gains new insight into the programme, as evidenced in his next turn in line 23. This turn begins with a change of state token “oh” (Heritage, 1984a; 2012; Koivisto, 2015), indicating that the son has realised something new. He then moves on to assess the people in the programme. With the assessment, the son displays his understanding of the genre.

The son's statement of how the everybody in the program are awfully fat points at the outlook of them as deviating from normal. Thus, it contains an evaluation that can be heard as negative. In

lines 38–39, the mother draws a causal conclusion about eating too much and not being able to cope with everyday activities. With this turn, the mother brings the TV portrayal into the real world. The claim does not involve just the people in the programme but everyone. The mother also takes moral stance towards “eating that much” by producing an extreme case formulation “one isn’t really able to do anything” (in line 39) because of “eating too much” (Pomerantz, 1984). The son responds by suggesting that they should “do the right thing” and not eat too much (line 41). With this turn, the son displays his understanding of the mother’s judgement of eating too much, as evidenced in the turn design as the son recycles the deductive elements (“eating too much” and “being able”) from the mother’s turn. The mother concludes the sequence by stating that one must eat reasonably (line 42).

Extract 2 shows how a television induced conversation leads to a comparison between television portrayals and the child’s own life. By assessing the characters and actions on screen, the participants display a moral stance towards the media content, and consequently, norms are constructed and passed on. This type of talk has been shown to play a role in shaping children’s normative beliefs (Linder & Werner, 2012; Nathanson & Botta, 2003).

Children’s initiations in the form of questions then seem to generate activities by parents where they interpret different aspects of media contents and provide information to their children. However, the sequences of talk in these extracts go beyond the interpretation of the media contents. In extract 1, the mother explained not only the meaning of the word in the particular context of the TV show but also made explicit the moral evaluation embedded in it. In extract 2, the child’s question lead into a discussion that resulted in the child’s conclusion about how he should live his own life.

Selecting the focus of response

Asking questions give children interactional power to open new topics. The questions may be problematic for parents and they may attempt to regain some power by selecting how to answer the

questions. In other words, the parents may avoid talking about certain topics and shift the topic by selecting to what aspect of the question they answer. This was already apparent in extract 2, so we continue by examining it further. The son's initiating question in line 1, "is this in your opinion quite a funny program" is asking the mother's opinion on the programme. In seeking an assessment, the question presumes that the mother is watching the programme for a specific reason. Moreover, the design of the question is problematic as it prefers "yes" as an answer (see Raymond 2003, for yes/no questions as making relevant a specific answer, either "yes" or "no"), and treating the programme as funny would involve the mother treating a serious programme as funny. The trouble is visible in the mother's next turn as she does not immediately provide an answer. Instead, there is a long pause (line 2), attention-seeker by the son (line 3) and hesitation in the mother's answer (lines 4 and 9). The son's question brings to the fore puzzlement concerning the kind of stance to be taken towards the program.

In lines 9-10, the mother finally answers and her answer shows how parents may be selective and avoid answering to problematic topics. In this turn, "this is like a real event, that's how they are in there", she does not directly give a type-conforming answer to the question posed in line 1. Instead, she gives an account on what kind of programme this is and explains the genre of documentary. This answer propels the conversation to a new trajectory that is less problematic for the mother.

Extract 3 is taken from the same viewing situation of the soap opera as extract 1. In the programme, a baby has been born and taken to the neonatal unit. The alleged father and a group of other close relatives and concerned parties gather around the mother in the labour ward to hear the results of a paternity test. Upon this occasion, the daughter asks a question.

Extract 3

1 D tee- tu- tekeekö toi isä () sitä vauvaa.
D iss- do- is that father making () that baby.

2 (0.4)

3 D tekeekö?
D is he making?

4 (1.9)

5 M mitä tekee[kö.
M what is he ma[king.

6 D [niin toi (.) isä (tuol) sitä vauvaa.
D [well that (.) father (there) that baby.

7 (0.8)

8 M ei ku sillä on jo ennestää.
M no 'cos he already has one.

9 (0.4)

10 D mitä?
D what?

11 (.)

12 M .hh SILLÄ ON ENNESTÄÄN JO POIKA. (.)
M .hh HE ALREADY HAS A SON. (.)

13 nyt se sai toisen pojan.
now he got another son.

14 (3.2)

15 D ai.
D oh.

The question, in line 1 stems from the ongoing scene, and concerns the father's role in "making babies". The mother treats the question as problematic either in terms of hearing or understanding, which is evidenced in her delaying the answer (lines 2, 4 and 7) and initiating repair (line 5). Our focus falls on line 8 where the mother answers the daughter's question that topicalizes the father's role in making babies with a type-conformed "no". The rest of the answer however, "cause he already has one", does not answer to the child's question that concerned the role of the father in the scene, but gives an account of the no-answer that would serve as an answer to a "why"-question

rather than a polar question. The longish gap at line 9 and the daughter's repair initiation 'what' (line 10) indicate that she treats the mother's answer as problematic. The mother treats the daughter's repair initiator as a problem of hearing by repeating her answer with louder voice (line 12). Treating the repair initiator as a problem in hearing allows the mother to avoid answering in a topically and structurally consistent way, and to shift to explain what is going on in the programme (line 13). This way, the mother treats understanding the overall plot as more essential than providing an answer to the child's actual inquiry. The answer is followed by a long silence (3.2 seconds) which implies that the daughter treats the problem as not entirely solved. However, at line 15, she receives this answer with a change-of-state token "ai/oh" (see Heritage, 2012; Koivisto, 2015), displaying that she has received new information. In sum, this extract shows how the mother adopts the knowing position although she does not directly answer to the subject asked about, but directs the conversation to another issue. This extract illustrates how parents can be selective in what kind of content they see fit to explain.

Attending to emotional cues

Questions stemming from an on-going scene might also deal with children's reception of the programme on emotional level. This is evidenced in extract 4, in which the mother and the daughter (12 years old) watch a horror movie *Misery*. The mother has seen the movie and knows the plot in which a psychopath killer captures the protagonist and holds him prisoner in her house. In the on-going scene, the antagonist picks up a revolver and states that she is considering using it. She then leaves the house.

Extract 4

1 D >↑tappaaks se ny ittensä.<
D >↑is she gonna kill herself now.<

2 (0.5)

3 M °se on ehkä vähän pimahtanu.°

M °she's maybe gone slightly bonkers.°

4 (0.3)

5 D no (.) sen nyt näkee jo iha[n (.) muutenki,

D well (.) that's obvious witho[ut (.) saying,

((rolls eyes, looks at M))

6 M [mh' h'h ((looks at D))

(8.0)

At this moment, the daughter produces a question (line 1) which shares some characteristics with the earlier extracts: it arises from the content the child sees on the television screen and seeks clarification regarding the on-going scene. In this sense, this extract is similar to the examples 1 & 3 but has two notable differences. First, the question speculates what might happen next rather than requests information to understand the plot. Asking about future events as such is hearable as being concerned about the issue. Second, the higher pitch and the faster tempo of the question compared to surrounding talk hint at an emotional tension built in the question: these prosodic markers imply that the daughter is affectively orienting to the on-going scene (on the connection between prosodic markers and affect displays, see Couper-Kuhlen, 2009; Maynard & Freese, 2012). The question, therefore, seems to seek resolution to two separate but closely entwined aspects. The question literally asks about the plot and seeks a yes/no answer but also marks the tension of the scene and invites the mother to address that.

The dual nature of the question is further evidenced in its reception. The mother does not respond to the information-seeking aspect of the question in any way. Instead of giving a yes/no answer, she

assesses the villain (line 3) in a slightly humorous tone, proposing that “she’s maybe gone slightly bonkers.” By ridiculing the threatening character, the mother responds only to the emotional aspect of the question and ignores the information-seeking aspect. However, the daughter’s third turn (line 5) treats the mother’s response as inadequate and providing information that is already known. The daughter displays frustration by rolling her eyes and marking that the answer does not resolve the trouble presented in the question.

As in extract 2, here the mother is selective in her answer and chooses to answer only one aspect of the question. Moreover, it is noteworthy how the mother interprets the daughter’s question as hearably depicting emotional arousal, while the daughter does not validate this interpretation but claims in her third turn that the mother’s response was not something that she was seeking for. Instead of just providing necessary information that would help the child follow the ongoing program, the mother orients to potential or implicit negative emotion of the child, offering a shift of stance from worried to humorous. Extract 5 provides a further example of such parental orientation.

Extract 5 originates from the same viewing episode of a soap opera as extracts 1 and 2. The mother and the daughter are orienting to the show, while the son focuses on playing a handheld electronic game. He only occasionally shifts his gaze to the television screen. In the on-going scene, a new-born sleeps in the neonatal unit. A person whose face is not shown comes in, takes the baby from the bed and switches him with another new-born.

Extract 5

1 (22.0)
2 M .mth kauheeta=se vaihto ne vauvat.
M .mth awful=he swapped the babies.
3 (.)
4 S miten.

S how.

5 (0.8)

6 M ↑laitto toisen toiseen ja toisen toiseen.
M ↑put one in the other and the other in the other.

7 (0.3)

8 S n:ii' mutt miks niitten piti olla sillai.
S y:ea but why did they need to be like that.

9 (3.3)

10 S miks.
S why.

11 (2.1)

12 S miks niitten piti olla sillain.
S why did they need to be like that.

13 (2.0)

14 S miks.
S why.

15 (4.4) ((programme ends))

16 M >mitä miks miks miks.<
M >what why why why.<

17 (.)

18 M ((coughs))

19 S °miks ne [(ei saa)°
S °why can't [(they)°

20 M [>arvokkaas mitä miks miks,< (.) .hh nyt [me-
M [>guess what why why,< (.) .hh now [we-

21 S [MIKS
S [WHY

22 NIITÄ- (.) oli- (0.3) miks (0.5) miten (1.2)
WERE- (.) they- (0.3) why (0.5) how (1.2)

23 miten niitä niinku oli sillai (.) et ne vaih°tu.°
how were they like so that (.) they got swa°pped.°

24 (0.9)

25 M no se otti sen vauvan sieltä ↑toisen sängystä (.)
M well he took the baby from that ↑other bed (.)

26 ja laitto sen sinne toiseen sänkyyn,
and put him in the other bed,

27 (.)

28 S [nii' mut-
S [yea' but-

29 M [sit se otti sen vauvan sieltä (.) ja laitto sen
M [then he took the other baby from there (.) and put him

30 toiseen sänk[yyn.
in the other be[d.

31 S [niin mutta kyllä minä silti tunnistan
S [yeah but surely i still recognise

32 että toi vauva on mu (.) ja toi on () ().
that this baby is mine (.) and that one is () ().

33 (.)

34 Ä jos ne oli niin saman näköset.=.hh vaikka @kyllä mää
if they looked so alike.=.hh though @surely i

35 oisin sut vauvana tunnistanu et toi on mun
would have recognised you as a baby that this one is my

36 (pojan napa) [(ja) () (.) .hh (anna) meiän
vauva (son's belly button [and) () (.) .hh give our baby

37 S [#ää äää#
S [#aa aaa#

38 M () () () () titte tää töit tittiäki vauvana.@
M () () () () then you also had titty as a baby.@"

Our first focus of interest is the son's question in line 4. Unlike in the previous extracts, the child's question does not stem directly from the on-going scene but from the mother's assessment (line 2) of the scene. Before the assessment, the son is orienting to his game, but when the mother assesses the programme, he lifts his gaze from the game, orients to the television screen and asks a question

(line 4). Here, the mother's negative assessment prompts a question similar to earlier examples requesting information about events in the programme. In this case, the question seeks information on how the event that the mother assessed and described took place. In the mother's response in line 6, she provides exactly this information. However, in his third turn, the son treats the mother's answer as insufficient, producing a contradictory "yeah but" and redesigning the question (line 8).

The mother does not respond to this new question but instead watches the final seconds of the programme. The son makes several attempts to ask the question again (lines 10, 12, 14 and 19), but the mother does not respond to them (9, 11, 13, 15) and attempts to start a new topic (line 20). Only when the son raises his voice (lines 21–22) does the mother orient to him again and he is able to produce a question (lines 21–23). It should be noted that the redesigned *why* question is itself re-designed back to *how* again at line 22. Although the mother's response (lines 25–26, 29–30) is more elaborate than her original answer, the son treats her turn as insufficient (lines 28, 31–32). He argues that switching babies is not plausible because they can be recognised. Moreover, the son distinguishes between the media world and the real world by arguing that he would recognise his baby (lines 31–32). The son treats the media portrayal as unrealistic and holds the mother accountable for her answer.

Our last focus is the mother's next turn in lines 34–36 and 38. First, she argues her earlier view that baby-switching is believable if the babies look similar, but she then repairs her turn by changing her stance to align with her son's view ("though surely I would have recognised you as a baby"). This change from information giving to affective attention towards the son is marked by the particle *though* (line 34), by addressing her own conduct in relation to her son instead of the events on TV, and by various prosodic and bodily resources. The mother changes her tone of voice and talks in an overtly childish manner, starting from "surely" in line 34 until the end of the extract, marked with @...@). The change in the mother's bodily orientation during lines 34–36 is illustrated in figures 1–3.

Figure 1. The mother explains, taken from line 34: *if they looked so // alike.* (// marks the exact moment of the frame grab in relation to talk.)

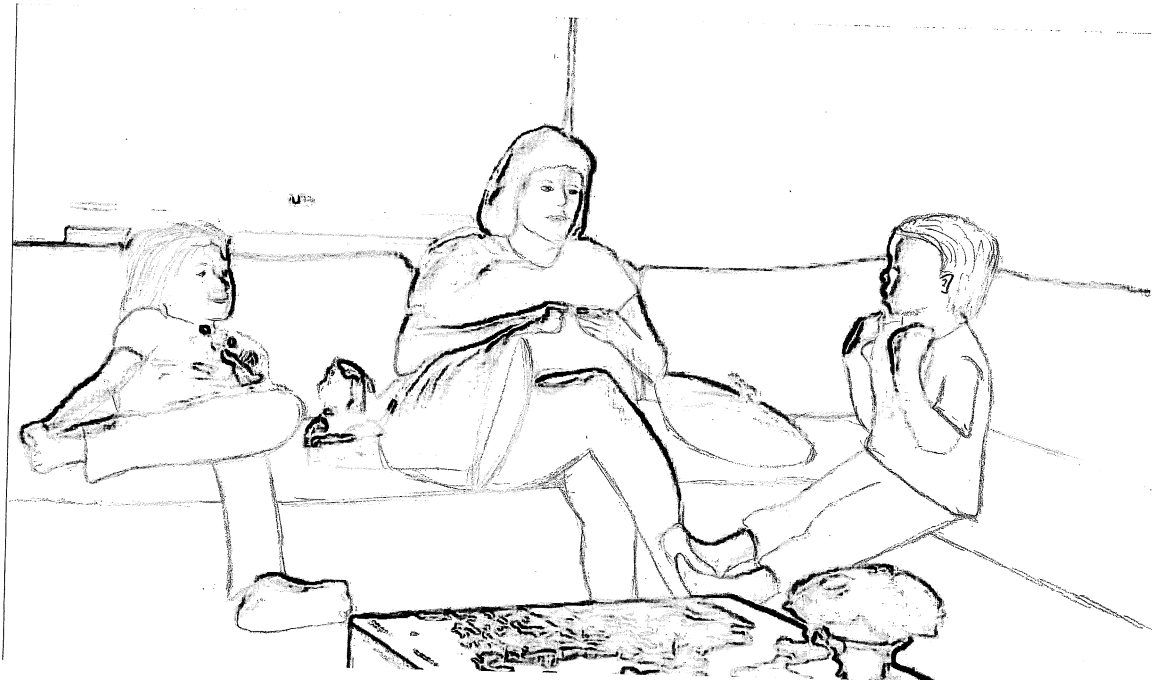


Figure 2. The mother reaches for her son, taken from line 34 *though sure//ly I*



Figure 3. The mother tickles and kisses her son's belly, taken from the line 36 "*this one is my son's belly button.*"



Figures 1–2 show that the mother begins to reach towards the son at the same time she changes her stance. Until line 34, the mother is explaining the scene and accounting for her stance that the events on the screen are indeed awful (see line 2). After that point, the mother orients to the potential trouble (that babies can be switched) in the son's turn by stressing that this would never have been possible with them. The mother's orientation is strongly emphasised in the turn design: "though surely I would have recognised" recycles elements from the son's earlier turn ("surely I still recognise" in lines 31–32) and thus can be heard as a response to that turn. The mother also stresses the word "I" (line 34), building contrasting stress between what she said earlier and how she would have acted in real life. While the son's turn in line 31 describes a hypothetical situation of recognising babies, the mother talks about the real world and, more precisely, their family. By changing her stance, she attends to the potential worry in the son's turn. This is further evidenced in the mother's bodily orientation. She reaches for her son, takes him into her arms and tickles and

kisses him (figure 3). In this way, the mother initiates a new activity and changes the situation from a serious discussion about media content into a tickling game. With these actions, the mother both orients to the son's potential worry and constructs their relationship as mother and son. She displays affection by tickling the son and simultaneously emphasizes verbally that she would have noticed if her son had been switched. The embodied interaction is a crucial factor in attending to emotional trouble, and providing care and affection in interaction.

Extracts 4 and 5 show how parents attend to potential negative emotions in children's initiatives and alleviate these issues during television viewings. The parents pick up emotional cues from their children's questions that verbally focus on the information content of the program. In extract 4, the question asked about possibly frightening future events while in extract 5 the child's question was treated as embedding worries about the required intimacy of the relationship between a parent and a child. Even though the emotional content in the children's questions was only implicit, the parents treated them as emotionally loaded in responding to them as such.

Discussion and Conclusions

This article has demonstrated how children can be active agents in their own socialization process by initiating interaction and assessing the provided answers. By asking questions children treat parents as more knowledgeable regarding television portrayals and their relation to the real world. The parents accept this role and provide explanations. We distinguished three orientations in parents' responses: mediating television content, selecting the focus of response and attending to emotional cues. To conclude, we discuss these findings in the light of parental mediation and socialization.

In much of the previous literature on TV viewing of parents and children, the focus has been on the parents' activities. Here, we have highlighted children's agency. By actively initiating interaction and asking questions, the children invite their parents to explain the media contents and reflect the

everyday reality of the children in relation to these contents. Children exercise control as they open topics that the parents may otherwise avoid talking about. The children's active role is further emphasised in situations in which the parent does not respond immediately, and the child pursues an answer by calling the parent and repeating the question multiple times (see extracts 2 and 5). Further, the children also display their understanding of their parents' given answers by asking more questions and producing evaluations based on the answers (see extracts 2 and 5). With these actions, the children are able to steer the conversation and retrieve extra information about media contents and their relations to the real world.

Most questions in the data are elicited by the media contents, but the parents' comments and assessments on television might also trigger the children's questions (extract 5). The children treat parents as knowing participants and ask *factual questions*, which involve various aspects of understanding media and its relation to the real world. While the children treat the parents as possessing authoritative knowledge concerning both media and real world, the children might also challenge their parents' knowledge (extracts 2 and 5). Moreover, the parents' answers may lead to more questions (extract 2) that tackle larger issues regarding norms, family relationships, and how television portrays real world. The children also seek *parental opinion* (see extract 2). These questions are (explicitly or implicitly) targeted at the parents' values and attitudes.

Interpreting media contents for children is an important factor in socialization (Nathanson, 2004; Reiser et al., 1984). The analysed conversations entail various ways in which parents attend to their children's requests for information. First, the parents help the children follow the programmes and better understand what they are watching. By answering questions that ask to clarify the meaning of words, the parents help the children understand and morally evaluate the events in the programme. While previous studies have documented the potential learning benefits of such discussions (Lemish & Rice, 1986; Reiser et al., 1984), our findings exemplify a mechanism through which these benefits may be acquired, i.e., by emphasizing the meaning of the word in the viewed context

(extract 1). Second, by answering questions that deal with fact and fiction, the parents help the children distinguish different television genres, such as reality TV, this way enhancing their media literacy (extracts 2 and 5) (Buckingham, 2003). In many cases, talk about television also touches upon larger issues such as morals, norms and relationships, and helps the children to reflect and compare their own lives with media presentations, thus socialising the children into the culture in which they live. In their responses, parents pass on norms and values (as in extract 2 in which the mother negatively evaluates the eating habits of people with obesity and draws a moral lesson). Media contents provide topics for talk that are transferred into real-world problems. Through such talk, parents are able to articulate norms and values and pass them on to their children in a context where children have actively shown their susceptibility to such guidance. Our findings supplement earlier research that has suggested that active mediation plays a role in shaping children's normative beliefs (Linder & Werner, 2012; Nathanson & Botta, 2003) by expanding our understanding of how active parental mediation functions in parent-child interaction. Further research on parents' assessments is needed as they may function in several yet unknown ways in parent-child interaction.

Third, we demonstrated how parents can be selective in what content they explain (extracts 2 & 3). As the children may ask "difficult questions" the parents are able to regain some control over the topics by choosing to which aspect of the question they answer. Parents may avoid answering problematic topics and turn the conversation into a new trajectory by providing answers that do not fit the questions but are recognised as answers.

Finally, parents also respond to their children's emotional displays (extracts 4 and 5). By attending to emotional displays, the parents are able to moderate potential emotions caused by media contents. Our findings add detail to earlier research showing that active mediation is an effective tool in reducing emotional responses (Buijzen, et al., 2007; Nathanson & Botta, 2003; Wilson & Weiss, 1993) by showing how parents orient to children's displays of emotion and seek to alleviate

them. Such parental orientation seems to take place even though children do not directly demand it (extract 4 & 5). We also illustrated how participants display comfort and care through embodied actions and negotiate their relationships with each other while discussing media (extract 5). The participants construct togetherness and manifest their relationships as caring family members. Television images provide an arena to talk about various aspects of the world that might worry or puzzle children. To display care and construct togetherness while talking about such matters, may be an important factor in explaining television portrayals and mediating media experiences.

In sum, while the parents apparently “do parental mediation” by orienting to their children’s troubles and actively talking with them, the role of the children in the mediation process is equally crucial. Active parental mediation should be regarded as co-constructed phenomena in which children’s active role cannot be ignored. Earlier classifications of active parental mediation (see e.g., Austin et al., 1999; Nathanson, 2004; Nathanson & Botta, 2003) focused on the valence of mediation. In contrast, the aim of this article is not to categorise talk but to point out the variety of ways in which watching television together provides an arena for socialisation to occur. Parental mediation concerns not only interpreting, controlling and supervising media contents (see Warren, 2001) but appears to be a multifaceted phenomenon that touches upon the socialisation process in several ways: It involves emotional and social aspects that need to be recognised. Constructing togetherness and a sense of belonging are potentially important factors in understanding parental mediation and deserve more thorough examination than given in this paper.

References

- Antaki, C. (2011). Six Kinds of Applied Conversation Analysis. In Charles Antaki (Ed.) *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk*. (pp. 1–14). London: Palgrave Macmillan.
- Aronsson, K. & Gottzén, L. (2011). Generational positions at a family dinner: Food, morality and social order. *Language in Society*, 40, 405–426.
- Austin, E.W. (1993). The importance of perspective in parent–child interpretations of family communication patterns. *Journalism Quarterly*, 70, 558–568.
- Austin, E.W., Bolls, P., Fujioka, Y., & Engelbertson, J. (1999). How and why parents take on the tube. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 175–192.
- Austin, E.W., Roberts, D. & Nass, C. (1990). Influences of family communication on children’s television–interpretation processes. *Communication Research*, 17, 545–564.
- Buckingham, D. (2003). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: The Falmer Press.
- Buijzen, M., van der Molen, J.H.W., & Sondij, P. (2007). Parental mediation of children’s emotional responses to a violent news event. *Communication Research*, 34, 212–230.
- Byrne, S. & Lee, T. (2011). Toward predicting youth resistance to Internet risk prevention strategies. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55, 90–113.
doi:10.1080/08838151.2011.546255
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text and Talk*, 30, 1–25.
- Cekaite, A. (2017). The comforting Touch: Tactile Intimacy and Talk in Managing Children’s Distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50, 109–127.

- Chouinard, M.M. (2007). Children's question: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No. 286, 72(1). Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30163594>
- Couper-Kuhlen, E. (2009). Prosody. In Sigurd D'hondt (Ed.) *The Pragmatics of Interaction*. (pp. 174–189). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Desmond, R.J., Singer, J.L., Singer, D.G., Calam, R., & Colimore, K. (1985). Family mediation patterns and television viewing: Young children's use and grasp of the medium. *Human Communication Review*, 11, 461–480. doi:10.1111/j.1468-2958.1985.tb00056.x
- Haddon, L. (2015). Children's critical evaluation of parental mediation. *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace*, 9, article 2. doi: 10.5817/CP2015-1-2.
- Hayano, K. (2013). Question design in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.) *Handbook of Conversation Analysis*. (pp. 395–414). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Hepburn, A. & Potter, J. (2011). Threats: Power, family mealtimes and social influence, *British Journal of Social Psychology*, 50, 99–120.
- Heritage, J. (1984a). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 299–345). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984b). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Heritage, J. (2012). The epistemic engine: Sequence organisation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 30–52.
- Goodwin, M.H. & Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46, 122–138.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Koivisto, A. (2015). Displaying Now-Understanding: The Finnish Change-of-State Token *aa*. *Discourse Processes*, 52, 111–148.
- König, E., & Sigmund, P. (2007). Speech act distinctions in grammar. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description* (pp. 276–324). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lemish, D. (1998). Spice Girls' talk. A case study in the development of gendered identity. In Inness, S.A. (Ed.), *Millenium girls: Today's girls around the world* (pp. 145 – 167). New York: Rowman & Littlefield.
- Lemish, D. & Rice, M.L. (1986). Television as a talking picture book: a prop for language acquisition. *Journal of Child Language*, 13, 251–274.
- Linder, J.R. & Werner, N.E. (2012). Relationally aggressive media exposure and children's normative beliefs: Does parental mediation matter? *Family Relations*, 61, 488–500.
- Maynard, D.W. & Freese, J. (2012). Good news, bad news, and affect: practical and temporal 'emotion work' in everyday life. In Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (Eds.) *Emotion in Interaction* (pp. 92–112). Oxford: Oxford University Press.
- Messariss, P. (1983). Family Conversations About Television. *Journal of Family Issues*, 4, 293–308.
- Nathanson, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26, 124–143.
- Nathanson, A.I. (2004). Factual and evaluative approaches to modifying children's responses to violent television. *Journal of Communication*, 54, 321–336.
- Nathanson, A.I., & Botta, R. A. (2003). Shaping the effects of television on adolescents' body image disturbance: The role of parental mediation. *Communication Research*, 30, 304–331.
- Nikken, P. & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: a comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31, 181–202.

- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423–3435.
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The cultural Structuring of mealtime socialization. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 111, 33–49.
- Palmer, P. (1986). *The Lively Audience*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, (pp. 57–101). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Raymond, G. (2003). Grammar and Social Organization: Yes/no Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review* 68, 939–967.
- Reiser, R.A., Tessmer, M.A., & Phelps, P.C. (1984). Adult-child interaction in children's learning from "Sesame Street." *Educational Communication and Technology Journal*, 32, 217–223.
- Sacks, H. (1987). On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J.R.E. Lee (Eds.), *Talk and social organization* (pp. 54–69). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, 50, 696–735.
- Schegloff, E.A. (1968). Sequencing in interactional openings. *American Anthropologist*, 70, 1075–1095.
- Schegloff, E.A. (1972). Notes on a conversational practice: Formulating place. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction*. (pp. 75–119). New York, NY: Free Press.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Shin, W. (2015). Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach. *New Media and Society, 17*, 649–665.
- Singer, L.J., & Singer, D.G. (1986). Family experiences and television viewing as predictors of children's imagination, restlessness, and aggression. *Journal of Social Issues, 42*, 107–124.
- Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media, 7*(1), 96–113.
doi:10.1080/17482798.2012.739806
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication, 1*, 211–231.
- Warren, R. (2003). Parental mediation of preschool children's television viewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 47*, 394–417.
- Wilson, B.J., & Weiss, A.J. (1993). The effects of sibling coviewing on preschoolers' reactions to a suspenseful movie scene. *Communication Research, 20*, 214–248.
- Wootton, A.J. (2012). Distress in Adult-Child Interaction. In Marja-Leena Sorjonen & Anssi Peräkylä (Eds.), *Emotion in Interaction*. (pp. 42 – 63). Oxford: Oxford University Press.

Appendix: Transcription symbols

?	Rising terminal intonation
.	Falling terminal intonation
,	Continuing intonation
↓↑	Upward/downward shift in pitch
(.)	Micropause, interval shorter than 0.3 seconds
(1.2)	Timed pause. Silence in seconds and tenths of seconds
=	Immediate latching of successive talk with no interval between utterances
[Start of overlapping talk,
]	End of overlapping talk
°hey°	Section of talk uttered more quietly than the surrounding talk
HEY	Section of talk uttered louder than the surrounding talk
>hey<	Section of talk uttered in faster pace than the surrounding talk
<hey>	Section of talk uttered in slower pace than the surrounding talk
<u>hey</u>	Emphasized
hey:	Prolonged sound
he-	Cutoff in the middle of a word
#hey#	Creaky voice
£hey£	Smiley voice
@hey@	Altered tone of voice
hh	Audible exhalation
.hh	Audible inhalation
w(h)ord	Laugh particle inserted within a word
()	Inaudible word
(hey)	Unclear word, transcriber's presumption
((text))	Transcriber's comments

JULKAISU III

**Pelottavien TV-ohjelmien käsittely lapsen ja vanhemman välisessä
vuorovaikutuksessa**

Aku Kallio

Teoksessa A-R Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) Media Lapsiperheessä.
(s. 227–246) Tampere: Vastapaino 2015

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa

10 Pelottavien TV-ohjelmien käsittely lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa

Aku Kallio

1 Johdanto

Television vaikutukset lapsiin ovat olleet niin julkisen keskustelun kuin tieteellisen tutkimuksenkin kohteena aina 60-luvulta lähtien, kun TV-vastaanottimet alkoivat yleistyä kotitalouksissa. Monitahoista keskustelua on käyty usein television haitallisista vaikutuksista, ja viimeaikaiset tutkimukset ovat yhdistäneet televisionkatselun mitä erilaisimpiin teemoihin, kuten aggressiiviseen käytökseen ja väkivaltaisuuteen (Hargrave & Livingstone 2006), ylipainoisuuteen (Marshall ym. 2004), unihäiriöihin (Paavonen ym. 2006) ja painajaisiin (Korhonen 2008). Yksi usein esiin nouseva teema on televisio-ohjelmien lapsissa aiheuttamat pelkotilat (Cantor & Sparks 1984; Hoffner & Haefner 1997; Smith & Wilson 2002; Taimalu ym. 2007).

Erilaiset haastattelu- ja kyselytutkimukset ovat osoittaneet, että suurella osalla länsimaiden alle kouluikäisistä lapsista on televisiopelkoja (Valkenburg ym. 2000; Gentile & Walsh 2002; Roine ym. 2005; Taimalu ym. 2007). Yksi keskeinen ja toimivaksi koettu pelonhallintakeino on vanhemmilta saatu *sosiaalinen tuki*. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan sitä, että lapsi ei ole katselutilanteessa yksin, vaan hänellä on mahdollisuus saada apua ja turvaa vanhemmalta. Sosiaalista tukea on tarkasteltu yksilön kykynä tai taitona (*coping skill*), joka opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun yksilö käyttää sosiaalista tukea ja huomaa sen toimivan, hän todennäköisesti käyttää samaa keinoa

myös tulevissa ongelmatilanteissa. (Berg ym. 1998; Korhonen 2008.) Aiempi tutkimus osoittaa, että yhdessä katsottaessa pelko lievenee (Cantor 1998; Wilson & Weiss 1993; Kirmanen 2000; Korhonen & Valkonen 2006). Epäselvää sen sijaan on, miten sosiaalinen tuki toimii. Mitä vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu pelottavaa kohtausta katseltaessa?

Tässä luvussa tarkastelen televisionkatselutilanteita, joissa lapsi erilaisin tavoin osoittaa, että meneillään oleva kohtaaminen on pelottava, ja pyytää vanhemmalta apua. Lapsen ja vanhemman vuorovaikutusta yksityiskohtaisesti analysoimalla esittelen erilaisia toimintoja, joilla lapsi ja vanhempi muokkaavat meneillään olevaa tilannetta turvalliseksi.

2 TV-pelkojen tutkimus

Aiempi televisiopelkotutkimus on pohjautunut kyselyihin, haastatteluihin sekä kokeellisiin asetelmiin. Tutkimusta ovat ohjanneet kehityspsykologiset taustateoriat (esim. Jean Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoria). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että niin lasten pelkojen kohteet kuin pelonhallintakeinotkin vaihtelevat iän mukaan. Alle kouluikäiset lapset, joille toden ja fiktion erottaminen on hankalampaa, pelkäävät enemmän ilmiäisiä, hahmoja ja ympäristöjä, jotka näyttävät pelottavilta. Vanhemmat lapset puolestaan ymmärtävät jo paremmin hahmojen intentioita ja motiiveja sekä todellisuuden ja sepitetyn eron ja siksi pelkäävät hahmojen käyttäytymistä sekä tilanteita, jotka vaikuttavat todentuntuisilta ja voisivat tapahtua myös todellisuudessa. (Smith & Wilson 2002; Cantor 2002; Cantor & Nathanson 1996.)

Lapsen kehittyessä myös pelottaviksi koetut ohjelmasisällöt vaihtuvat. Se mikä aiemmin oli liian pelottavaa, muuttuu kehityksen myötä nopeasti helposti hallittavaksi. (Suoninen 2004, 182.) Jännittävyydeltään eritasoisten ohjelmien katsominen auttaa lasta oppimaan hallitsemaan emootioitaan (Kytömäki 1999, 138), ja ohjelmien kiehtovuus perustuu osaltaan tähän rajavyöhykkeeseen, jossa jännitys on juuri ja juuri hallittavissa. Kokemukset itsenäisestä pelonhallinnasta lisäävät turvallisuudentunnetta ja saattavat olla lapselle hyvinkin myönteisiä kokemuksia (Buckingham 1996; Korhonen & Valkonen 2006, 67).

Omien rajojen kokeilu on osa lapsen kehitystä, ja televisio tarjoaa keinoon tähän (Kirmanen 2000). Lapset hakevat televisiolta jännitystä ja usein parhaina pidetyt ohjelmat ovat niitä, jotka ovat juuri jännittävän ja pelottavan rajamaastossa (Valkonen ym. 2005). Ongelmalliseksi tilanne muodostuu, kun lapsi ei osaa arvioida, mikä on sopivaa katsottavaa, ja pelonhallinta epäonnistuu.

Pelkojen hallintaan lapset käyttävät monia erilaisia keinoja. Hallintakeinot jaetaan usein kolmesta viiteen eri luokkaan (ks. esim. Band & Weisz 1988; Valkenburg ym. 2000; Gross & Thompson 2007; Korhonen 2008). Jaotteluperusteina käytetään joko sitä, pyritäänkö hallitsemaan omaa sisäistä tilaa vai ulkopuolista ympäristöä, tai sitä, ovatko hallintakeinot luonteeltaan fyysisiä, kognitiivisia vai sosiaalisia. Piia Korhonen (2008, 84) tukeutuu aiempiin jaotteluihin ja jakaa omassa lasten televisiopelkoja käsittelevässä väitöskirjassaan pelonhallintakeinot neljään luokkaan: aktiivinen välttäminen, kognitiiviset keinot, sosiaalinen tuki ja puutteelliset hallintakeinot. *Aktiivisella välttämällä* Korhonen tarkoittaa erilaisia fyysisiä hallintakeinoja, kuten piiloutumista, huoneesta poistumista tai silmien sulkemista. *Kognitiiviset keinot* puolestaan tarkoittaa turvautumista tietoihin ja ajatteluun. Lapsi esimerkiksi vakuuttaa itselleen, etteivät ruudun tapahtumat ole totta. *Sosiaalinen tuki* viittaa keinoihin, joilla lapsi hakee turvaa läheisiltä ihmisiltä, esimerkiksi sisaruksilta tai vanhemmilta. Toisaalta sosiaalinen tuki voi olla myös passiivista. Vanhemmat pystyvät usein tulkitsemaan lastensa tunnetiloja ja tarjoavat tukea pyytämättäkin (Korhonen 2008, 128). Cynthia Berg, Sean Meegan ja Frances Deviney (1998) huomauttavatkin, että pelonhallinta ei ole vain yksilön toimintaa vaan se tapahtuu usein jossain sosiaalisessa kontekstissa. Pelonhallinta on dynaaminen prosessi, jossa toimijat yhdessä ennakoivat, arvioivat ja yrittävät hallita arkisia ongelmiaan. *Puutteellisilla keinoilla* Korhonen (2008, 84) kuvaa tilanteita, joissa lapsella ei ole riittäviä hallintakeinoja pelon käsittelyyn.

Esitetyt luokat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan usein jokin toiminto voi kuulua moneen eri luokkaan. Esimerkiksi itkuun pillahtaminen pelottavan kohtauksen aikana voidaan tulkita puutteelliseksi hallintakeinoksi, jos kohta itkeminen myös kutsuu vanhempia tulemaan

paikalle ja on näin varsin tehokas tapa pyytää sosiaalista tukea tilanteessa. Lisäksi lapset käyttävät eri keinoja, ja varsinkin vanhemmilla lapsilla on käytössään jo monipuolinen valikoima erilaisia hallintakeinoja. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että lapset suosivat tietystä iässä tietynlaisia hallintakeinoja: alle kouluikäiset suosivat pakenemista ja sosiaalista tukea ja kokevat nämä myös toimivimmiksi ratkaisuisiksi, kun taas vanhemmat lapset käyttävät enemmän kognitiivisia keinoja, joskin myös he saavat apua sosiaalisesta tuesta (Kirmanen 2000; Wilson ym. 1987).

Moni aiempi tutkimus osoittaa, että lapset kokevat vanhempien tuen tehokkaaksi keinoksi hallita pelkojaan (Cantor 1998; Kirmanen 2000; Korhonen & Valkonen 2006). Myös vanhemman sisaruksen seuran on todettu vähentävän pelkoja (Wilson & Weiss 1993). Judith Van Evra (2004) esittää, että vanhemmat pystyvät selittämään lapselle selkeästi ohjelmien sisältöjä ja ohjaavat siten lasta mediakriittisemmäksi. Myös vastakkaisia näkökulmia on esitetty. Laajassa suomalaisvanhemmille tehdyssä kyselytutkimuksessa havaittiin, että yhdessä katsominen ja ohjelmista keskusteleminen olivat positiivisesti yhteydessä 5–6-vuotiaiden lasten televisiopelkojen määrään (Paavonen ym. 2009). Roger Desmond kollegoineen (1990) huomauttaa, että vanhemmat voivat kiinnittää lapsen huomion pelottaviin asioihin, joihin lapsi ei muuten ymmärtäisi. Nathanson (2001) esittääkin, että pelkkä yhdessä katsominen ei riitä, sillä lapsi saattaa tulkita vanhemman mukanaolosta, että tämä hyväksyy väkivaltaisen ohjelmasisällön. Tärkeämpää kuin se, katsooko lapsi televisiota yksin vai yhdessä vanhemman kanssa, on se, miten vanhemmat kommentoivat ohjelmia. Esimerkiksi vanhemman esittämät arviot ohjelman tapahtumista vähentävät tehokkaammin pelkoja kuin ohjelman tekoprosessista kerrotut faktat (Nathanson 2004). Myös vanhempien paljon käyttämät muistutukset ohjelman fiktiivisestä luonteesta ovat osoittautuneet tehottomiksi varsinkin alle kouluikäisten lasten tukemisessa (Cantor & Wilson 1984; Wilson & Cantor 1987). Vasta vanhemmat lapset, jotka hallitsevat paremmin kognitiivisia hallintakeinoja, saavat apua tällaisista ohjeista ja selityksistä (Cantor 1994). Yhteenvedon voidaan todeta, että aiemmat tutkimustulokset luovat varsin ristiriitaisen kuvan sosiaalisesta

tuesta ja sen toimivuudesta. Se näyttäisi toimivan – tietyn edellytyksin. Keskeistä on vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus, ja juuri se on jäänyt aiemmassa tutkimuksessa vähälle huomiolle.

Mitä sellaista yhdessä katsomisen aikana siis tapahtuu, että pelot hälvenevät? Sekä kyselyjen ja haastattelujen että kokeellisten tutkimusten suhde reaali maailman televisionkatselutilanteisiin on kiistanalainen. Kyselyillä ja haastatteluilla saatu tieto on monin tavoin välitynyttä. Se on tietynlaisessa sosiaalisessa tilanteessa (tutkimushaastattelu) haastattelijan ja haastateltavan yhdessä tuottamaa ja tulkitsemaa (Tiittula & Ruusu vuori 2005). Se, mitä tällaisessa tilanteessa ei haluta, muisteta, uskalleta tai katsota aiheelliseksi kertoa, jää jo lähtökohtaisesti analyysin ulkopuolelle. Kokeellisissa asetelmissa puolestaan olosuhteet ovat kontrolloituja ja koehenkilöille annetaan selvästi rajatut keinot ja ohjeet toimia keinotekoisessa katselutilanteessa. Arkielämässä ihmisten keinot toimia toistensa – ja myös median – kanssa ovat paljon moninaisemmat. Epäilemättä myös sosiaalinen tuki rakentuu vuorovaikutuksen mikrotasolla: sanavalinnoissa, äänenpainoissa, eleissä ja ilmeissä sekä muissa pienissä yksityiskohdissa, joi ta ei saada näkyviin haastatteluissa tai laboratorion keinotekoisissa, kontrolloiduissa olosuhteissa.

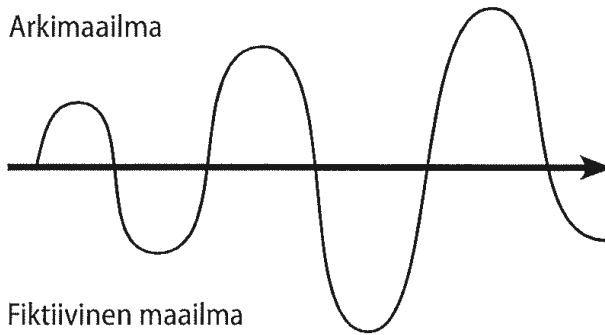
Tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että aiemmissa tutkimuksissa esitetyt, haastateltavien muistinvaraisista kuvauksista tehdyt yleistyukset sosiaalisen tuesta eivät ole riittäviä ilmiön ymmärtämiseksi. Sen sijaan sosiaalista tukea on tarkasteltava aidoissa tilanteissa, siis perheiden arjessa television ääressä. Näin ilmiöstä saadaan muodostettua entistä syvempi ja rikkaampi käsitys.

3 Televisionkatselu eläytymisenä ja etääntymisenä

Jotta television synnyttämiä pelkoja voidaan ymmärtää, tulee ensin ymmärtää, millaista toimintaa katselu on. Televisionkatselua on tarkasteltu *empaattisen eläytymisen* käsitteen avulla (Zillman 1995; Kytömäki 1999). Eläytymisessä keskeistä on, että katsojalle syntyy vaikutelma, että hän on mukana tilanteessa eräänlaisena silminnäkijänä. Eläytymistä ei tulekaan sekoittaa samastumisen käsitteeseen. Sillä

viitataan tilanteeseen, jossa katsoja asettuu tarinan sankarin (tai muun hahmon) asemaan ja toimii ja kokee tapahtumat hänen laillaan. Dolf Zillman (1995) havainnollistaa tätä eroa esimerkiksi, jossa sankari ihastelee saamaansa lahjaa samanaikaisesti, kun krokotiili hiipii takapäin häntä kohti. Mikäli katsojat samaistuisivat sankariin, he kokisivat tilanteen sankarin tavoin ja ihastelisivat lahjaa. Näin ei kuitenkaan tapahdu, vaan katsojat eläytyvät tilanteeseen ulkopuolisina tarkkailijoina. Eläytyminen on luonteeltaan empaattista, sillä katsoja arvioi henkilöahmoja näiden toimien perusteella ja asennoituu heihin arvioidensa mukaisesti. Siksi tarinan sankariin asennoidutaan myönteisesti ja konnaan kielteisesti. Empaattisella eläytymisellä tarkoitetaan siis katsojan suhtautumista tapahtumiin ulkopuolisena tarkkailijana, joka kuitenkin myötäelää tarinan henkilöiden vaihteita. (Zillman 1995.) Eläytymisen rinnalle on tarjottu *etääntymisen* käsitettä ja esitetty, että katselukokemus muodostuu näiden kahden vaiheen vuorottelusta (Kytömäki 1999, 38). Tarinaa seuratessaan katsoja välillä eläytyy juonenkäänteisiin ja välillä ottaa niihin etäisyyttä arvioiden näkemäänsä. Etääntyminen voi olla joko tarkoituksellista (katsoja muistuttaa itseään katsovansa elokuvaa) tai tahatonta (puhelin soi kesken katselun).

Etääntymistä ja eläytymistä on havainnollistettu kuviossa 1 aaltoliikkeenä reaali maailman ja fiktiivisen maailman välillä. Katsomiskokemuksen turvallisuuden kannalta tällainen eläytymisen ja etääntymisen vuorottelu tarjoaa erityisen mielenkiintoisen näkökulman. Kun tarinan juonenkäänteet, hahmot ja tekninen toteutus ovat riittävän todentuntuksia, katsoja pystyy uskottelemaan itselleen, että tapahtumat ovat tosia. Näin katsoja voi uppoutua hetkellisesti tarinan maailmaan. Toisinaan tarina saattaa tuntua liian todelta, eikä irtaantuminen tarinan maailmasta onnistukaan. Etenkin lapsille tietoinen etääntyminen saattaa olla hankalaa, sillä heidän kokemusvarantonsa on vähäisempi kuin aikuisilla, ja siten vahvalle eläytymiselle on vähemmän esteitä (Kytömäki 1999, 135). Pelkääminen ei johdu lapsen kyvyttömyydestä ymmärtää todellisuuden ja fiktiivisyyden eroa sinänsä vaan empaattisesta eläytymisestä, jossa lapsi hetkellisesti jää tarinan lumoihin eikä onnistu irrottautumaan tarinan maailmasta. Lapsen juuttuessa mediamaailman puolelle jännittävä ohjelma saattaa muuttua liian pelottavaksi. (Suoninen 2004, 182.)



Kuvio 1. Fiktiivisen tarinan seuraaminen Kytömäen (1999, 38) mukaan.

Fiktiivisen tarinan seuraamisen malli tarjoaa mielenkiintoisen lähtökohdan tutkimukselleni, sillä sen kuvaamaa prosessia voidaan tarkastella myös vuorovaikutuksen tasolla. Vaikka tutkimusprojektimme aineisto on vuorovaikutusaineistoa, eikä sen perusteella voida esittää väitteitä toimijoiden sisäisistä tiloista, vuorovaikutusta analysoimalla voidaan tarkastella, miten perheenjäsenet toiminnan ja vuorovaikutuksen tasolla liikkuvat arkimaailman ja fiktiivisen maailman välillä. Esitän tässä tutkimuksessa, että lasta auttaessaan vanhemmat toimivat Kytömäen mallin osoittamalla tavalla ja auttavat lapsia etäännyttämään fiktiivisestä maailmasta takaisin reaali maailmaan. He eivät kuitenkaan välttämättä tee sitä eksplisiittisesti esimerkiksi muistuttamalla, että pelottavat tapahtumat ovat vain elokuvaa, vaan etäännyttämiseen käyttävät moninaisempia ja hienovaraisempia vuorovaikutuskeinoja.

4 Analyysi

Tätä tutkimusta varten perheiden arjen videoaineistosta (ks. luku 2) on otettu tarkasteluun kaikki television äärellä tapahtuva vuorovaikutus ja etsitty kohtia, joissa lapsi tavalla tai toisella merkitsee katsojansa kohtauksen pelottavaksi. Tällaisia kohtia aineistosta löytyi kaikkiaan yhdeksän. Kyseiset kohdat on analysoitu tarkastelemalla, millaisia vuorovaikutuksellisia keinoja lapset ja aikuiset käyttävät tehdäkseen tilanteesta turvallisen. Analyysin keskiössä ovat siis tilanteet, joissa lapsi pyytää vanhemmalta sosiaalista tukea pelottavan kohdan

katsomisessa ja joissa pelonhallinta tuodaan näin osaksi ihmisten välistä sosiaalista maailmaa.

4.1 Sosiaalisen tuen anatomiaa: pelonhallinnan vuorovaikutuksellinen moninaisuus

Aloitan analyysini kuvailemalla yhtä televisionkatselutilannetta, jossa pelottavaa kohtausta yritetään hallita eri keinoin. Analyysi painottuu sosiaalisen tuen vivahteikkuuteen ja monikerroksisuuteen. Jo yhdestä lyhyestä keskustelusta löytyy useita vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla pelkoja hallitaan. Tarkastelemalla sekä vuorovaikutuksen pieniä yksityiskohtia että laajempia kulkua osoitan, että sosiaalinen tuki on monikerroksista toimintaa, jossa lapset ja vanhempi yhdessä luovat turvallista katselutilannetta.

Otteessa 1 perheen lapset, kuusivuotias Kai ja kahdeksanvuotias Ida, katsovat kahdestaan japanilaista piirroselokuvaa *Liikkuva Linna*. Äiti on keittiössä laittamassa ruokaa. Ote alkaa tilanteesta, jossa elokuvan päähenkilöt Sophie ja Hauru-velho kävelevät kapealla kadulla, kun yhtäkkiä takana olevien talojen seinistä alkaa ilmestyä outoja mustia olentoja, jotka lähtevät seuraamaan sankariparia.

Ote 1.

- | | |
|----------|---|
| 1 | ((Ida vilkuilee sivuille/pois TV:stä)) |
| 2 Kai: | äiti nyt tulee pikkasen pelottava ja hassu, .h |
| 3 | tu kattoon (0.6) nopeesti. |
| 4 | (3.1) |
| 5 Äiti: | mitä?, |
| 6 | (2.1) |
| 7 Kai: | kato noita, |
| 8 | (13.6) ((äiti tulee ja istuu Kain viereen)) |
| 9 Äiti: | °se pelasti sen.° ((KUVA1)) |
| 10 | (2.2) |
| 11 Kai: | miks noi kävelee tuolla, .h miks ne ei voi kävellä |
| 12 | maassa. |
| 13 | (0.7) |
| 14 Äiti: | no ku siel ne (.) hirviöthä just jahtas niitä siellä. |
| 15 | (3.5) ((äiti ottaa talouspaperirullasta palan)) |

- 16 Äiti: ((viheltelee elokuvamusiikin [mukana])
 17 Kai: [mikä ton pojan nimi oli?
 18 (0.3)
 19 Ida: hauro?,
 20 (0.5)
 21 Kai: †hauro.
 22 (.)
 23 Äiti: hauru, (0.3) se oli hauru,
 24 5.6)
 25 Äiti: voisiks sää niistää.
 26 (3.5) ((Kai niistää))
 27 Äiti: toine,
 28 (1.6) ((Kai niistää))
 29 Ida: tuol on NE SOti^olaat () ()^o
 30 Äiti: >kiitos.<
 31 (0.5)
 32 Äiti: riittää. ((äiti poistuu))

Molemmat lapset osoittavat toiminnallaan, että pitävät tilannetta pelottavana, ja he käyttävät tilanteessa juuri sellaisia selviytymiskeinoja, joita aikaisempikin tutkimus on osoittanut. Tarkastelen ensin Idan toimintaa. Otusten ilmestyessä ruudulle Ida kääntää katseensa pois televisiosta (rivi 1). Vaikka Ida ei osoita millään muilla tavoin, että tilanne on pelottava, hän kääntää katseensa samalla hetkellä, kun mustat otukset ilmestyvät ruudulle. Itse asiassa koko elokuvan aikana Ida kääntää vain kahdesti katseensa pois ruudulta: ensin tässä tilanteessa ja toisen kerran elokuvan lopun taistelukohtauksessa. Idan toiminta tilanteessa näyttäytyy siis tyypillisenä pakoreaktionä (vrt. ”aktiivinen välttäminen”, Korhonen 2008, 84).

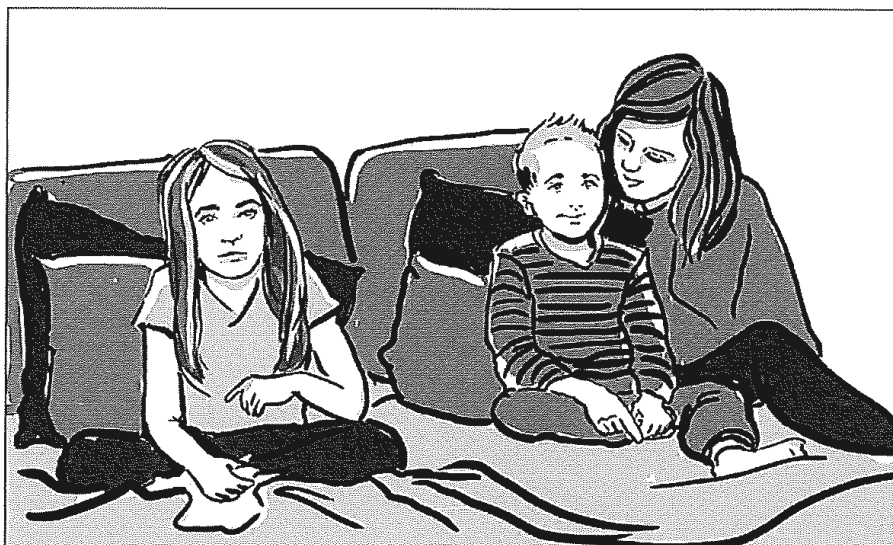
Kai puolestaan käyttää tilanteessa toisenlaista selviytymiskeinoa ja pyytää sosiaalista tukea. Riveillä 2–3 Kai huutaa äitiä mukaan ”pikkasen pelottavaan ja hassuun” katselutilanteeseen. Heti perään hän vielä lisää, että äidin pitäisi tulla paikalle nopeasti. Kohtauksen merkitseminen ”pikkasen pelottavaksi” tarjoaa äidille vihjeen, miksi hänen apuaan tarvitaan, ja äiti tulee paikalle katsomaan lasten kanssa pelottavan kohtauksen loppuun. Näiden helposti tunnistettavien selviytymisstrategioiden ohella tilanteessa on myös muita mielenkiintoisia piirteitä.

Vuorovaikutuksellisesti kiinnostavaa on, että Kain ja äidin välinen vuorovaikutus sisältää monia pieniä tekoja, joilla ohjelman pelotta- vuutta häivytetään. Ensiksikin äidin ensisijainen vastaus Kain avun- pyyntöön on *läheisyyden* tarjoaminen. Äiti tulee huoneeseen, istuu- tuu Kain viereen ja laittaa kätensä tämän taakse (rivi 8). Monissa tutkimuk- sissa on jo pelkän fyysisen läsnäolon todettu hälventävän pelkokoke- muksia (Cantor 1998; Kirmanen 2000; Korhonen & Valkonen 2006).

Toiseksi äiti osoittaa lapselle, että vaara on ohi. Elokuvas- sankari pari pelastautuu Hauru-velhon kohottaessa itsensä ja Sophien taian- omaisesti ilmaan hirviöiden jäädessä alas kadulle. Tässä tilanteessa äiti kuiskaa Kain korvaan ”Se pelasti sen” (rivi 9). Keskeistä onkin ta- pa, jolla äiti tuo tämän tiedon esiin. Hän ei pelkästään tulkitse eloku- van tilannetta lapselle, vaan juuri tässä kohdassa vuorovaikutusta äiti tuo oman läsnäolonsa korostetusti esille nojautumalla eteenpäin ja kuiskaamalla sanat (kuva 1). Näin äiti onnistuu samanaikaisesti sekä tarjoamaan tulkinnan elokuvan tapahtumille että tekemään itsensä Kaille läsnä olevaksi. Lisäksi eteenpäin nojautuessaan äiti pystyy nä- kemään Kain ilmeen tilanteessa.

Kolmanneksi, äiti *siirtää* lapsen huomion pois elokuvan pelottavis- ta piirteistä. Tähän äiti käyttää kahta erilaista vuorovaikutuksellista keinoa. 1) Äiti alkaa vihellellä elokuvan ääniraidan mukaan (rivi 16). Elokuvan tunnelma on muuttunut kiihkeästä takaa-ajosta kepeän ro- manttiseksi sankariparin liihotellessa kaupungin yllä ja äiti viheltelee melodiaa elokuvan mukana. Myös viheltelyllään äiti osoittaa, että vaa- ratilanne on ohi ja kaikki on jälleen hyvin. 2) Samanaikaisesti äiti ottaa sängyltä talouspaperirullan ja pyytää Kaita niistämään (rivit 25 ja 27). Niistämällä pojan nenän, äiti saa Kain huomion kohdistumaan väliai- kaisesti johonkin muuhun kuin elokuvaan: näin Kai irtautuu mediato- dellisuudesta ja kohdistaa huomionsa reaali maailmaan.

Vuorovaikutuskulkuja tutkittaessa on aina syytä ottaa huomioon myös hieman laajempi konteksti, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Edel- liselle esimerkille merkityksellinen ja analyysia syventävä konteksti löytyy esimerkkitieteestä 2, jossa on kuvattu, mitä tapahtuu lasten aloittaessa elokuvan katselun. Tässä aloitustilanteessa äiti tulee huo- neeseen tarkistamaan, että lapset saavat DVD:n toimimaan. Huomio



Kuva 1. Äiti nojautuu eteenpäin, katsoo Kaita ja kuiskaa tämän korvaan: "Se pelasti sen."

otteessa on riveillä 5–6, jossa äiti pyytää lapsia huutamaan, jos tulee pelottava kohta. Tällä vuorolla äiti antaa lapsille luvan olla peloissaan ja pyytää apua. Vaikka esimerkissä 1 esitetty avunpyyntö olisi epäilemättä voinut esiintyä muutenkin, äidin ohje nostaa esiin kysymyksen, mistä ensimmäisen esimerkin vuorovaikutus alkoi. Oliko aloitteen tekijä Kai, joka pyysi äitiä apuun, vaiko äiti, joka pyysi lapsia pyytämään apua tarpeen vaatiessa? Pelonhallintakeinojen vuorovaikutuksellista moninaisuutta tutkittaessa onkin oleellista, että pelottavia tilanteita voi myös ennakoida, ja ennakointi saattaa vaikuttaa suuresti niihin keinoihin, joita lapsi käyttää.

Ote 2.

- | | |
|---------|--|
| 1 Äiti: | alkoko?, |
| 2 | (0.6) |
| 3 Ida: | joo. |
| 4 | (3.6) |
| 5 Äiti: | sanokaa sit jos tulee (0.6) esimerkiks pelottava |
| 6 | koh°ta tai jotai.° |
| 7 Ida: | joo. |
| 8 Äiti: | (muuten) () (). |
| 9 | (2.2) |

Yhteenvetona otteista 1 ja 2 voidaan todeta, että sosiaalinen tuki muotoutuu monista pienistä mikrotason vuorovaikutuksellisista teoista lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Jo yhdestä varsin lyhyestä katselutilanteesta löytyy useita erilaisia keinoja hallita pelottavaa tilannetta. Keskeistä on, että pelkoa hallitaan yhdessä. Äidin ennakointi ja ohjeistus toimivat pelonhallinnassa, koska lapset vastaavat siihen tilanteen tullen. Kain avunpyyntö puolestaan toimii, koska äiti vastaa siihen. Äiti ja lapset orientoituvat elokuvaan mahdollisesti pelottavana kokemuksena sekä vastaavasti äidin läsnäoloon katselutilanteessa pelkoa lieventävänä tekijänä (ote 2).

Huomioitavaa on myös, että pelonhallinta on luonteeltaan multimodaalista eli monikanavaista. Tämä näkyi erisyydestä otteessa 1 rivillä 9, jossa vuorovaikutuksen eri modaliteetit, kuten läheisyys, äänenvoimakkuus, katseensuuntaus ja sanotut sanat, muodostivat yhdessä merkityksellisen kokonaisuuden. Se mitä tehdään, on erottamattomasti yhteydessä siihen, miten tehdään. Tilanteen merkitys muotoutuu eri modaliteettien yhteispelistä. Sosiaalinen tuki pelonhallintakeinona on siten varsin hienovaraista toimintaa, jonka ymmärtäminen vaatii tarkkaa vuorovaikutuksen mikrotason analyysia.

Yksi mielenkiintoinen havainto otteesta on, että äiti onnistuu etäännyttämään lapsen elokuvan maailmasta suuntaamalla tämän huomion arkimaailmaan, tässä tapauksessa nenän niistämiseen. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin pelonhallintatilanteita, joissa etäännyttäminen tehdään toisenlaisin keinoin.

4.2 Arkimaailman ja fiktiivisen maailman rajapinnalla

Ote 3 on osa samaa katseluepisodia kuin otteet 1 ja 2. Elokuvasssa ilkeä noita tulee Sophien asuntoon ja Ida huutaa välittömästi apua. Tällä kertaa apuun tulee isä, joka hoitaa tilanteen varsin erilaisin keinoin kuin perheen äiti otteessa 1. Isän keinona on leikki. Jo huoneeseen tullessaan hän nauraa ilkeää naurua. Ida tunnistaa leikkisyyden isän toimissa ja hymyilee tälle ja pyytää sitten isää katsomaan TV:tä (rivillä 10). Elokuvasssa noita levittää kätensä ja hyökkää sankaria kohti. Isä matkii noidan liikkeitä ja hyökkää leikillisesti lasten kimppuun. Lapset

ovat mukana leikissä ja hymyilevät isän esitykselle. Noita-isän lähestyessä Kai nousee ylös sängyltä ja lyö tätä, jolloin isä perääntyy.

Ote 3.

- 1 Ida: APUA TULEE PELOTTAVA KOHTA.
 2 (4.4) ((keittiössä isä ja äiti neuvottelevat kumpi menee))
 3 Ida: äiti tulee KAUHEE KOH[TA?],
 4 Äiti: [isä tulee vahtii.
 5 (1.7) ((S katsoo välillä keittiöön päin))
 6 Kai: TULE HETI.
 7 (7.8) ((isä tulee makuuhuoneeseen))
 8 Ida: (ehhe hehe)
 9 (1.5)
 10 Isä: @yähäh hähäh h[ää.@ ((hirviömäisesti))
 11 Ida: [kato tuo#:lla?,# ((osoittaa TV:tä, hymyilee))
 12 (14.5) ((isä kääntyy katsomaan TV:tä. TV:ssä noita hyökkää
 13 sankaria kohti, isä matkii noitaa ja lähestyy lapsia, Kai
 14 nousee seisomaan ja lyö noita-isää. Isä perääntyy ja menee
 15 tietokoneelle.))
 16 Äiti: älä viitti. ((keittiöstä))

Esittämällä elokuvan noitaa isä tuo elokuvan maailman elementtejä reaali maailmaan. Tämä ei kuitenkaan ole pelottavaa vaan tapahtuu leikin avulla. Toisin kuin äiti, isä ei tarjoa fyysistä läheisyyttä ja turvaa vaan kutsuu mukaan vaihtoehtoiseen toimintaan. Kutsumalla lapset mukaan leikkiin isä onnistuu *etäännyttämään* lapset elokuvan maailmasta ja samalla osoittamaan, että elokuvakin on vain mielikuvitusta. Isän leikkittely reaali maailman ja fiktiivisen maailman rajapinnalla näyttää toimivan tilanteessa. Kai vastaa leikkiin kutsuun ja taistelee menestyksekkäästi noita-isää vastaan. Ida puolestaan hymyilee isän esitykselle (ks. rivi 11).

Neljännessä otteessa 12-vuotias Anu katsoo tallettamaansa psykologista trilleriä *Piina*, joka on kielletty alle 16-vuotiailta. Äiti ja isovelit ovat myös kotona, mutta he ovat lähdössä omiin harrastuksiinsa. Äiti on aiemmin epäillyt elokuvan sopivuutta Anulle ja todennut, että tämän ei ehkä kannata katsoa elokuvaa yksin. Anu on kuitenkin vakuuttanut, että elokuva ei ole lainkaan pelottava vaan päinvastoin pitkästyttävä, eikä siinä tapahdu yhtään mitään.

Ote 4.

- 1 Anu: >no e:i täs tapahdu@<=nyt sil on ase=nyt (.)
 2 @nyt tapahtuu jotain kivaa.@
 3 (2.6) ((äiti istuutuu Anun viereen))
- 4 Äiti: mä olen pitäny esitelmän tästä kirjasta,
 5 (1.4)
- 6 Äiti: mun pitäis tietää tää tosi hyvi.
 7 (7.3) ((katsovat elokuvaa))
- 8 Äiti: n' täs on ehkä enemmän ideana #tää (1.1) mt. .hh (.)
 9 ilmapiiiri ja psykologinen jännitys.#
 10 (1.7)
- 11 Anu: mm-hmm?,
 12 (2.4)
- 13 Äiti: °ku varsinainen (0.5) kauhu°
 14 (1.4)
- 15 Anu: sen takii sääki varmaan tykkäät tästä.
 16 (0.5)
- 17 Äiti: °sen takii #mäki° varmaan# (.) uskalsin tän ees kat°sella.°
 18 (.)
- 19 Anu: mhm?,
 20 (5.2)
- 21 Anu: >†tappaaks se ny ittensä.<
 22 (0.5)
- 23 Äiti: °se on ehkä vähän pimahtanu.°
 24 (0.3)
- 25 Anu: no (.) sen nyt näkee jo iha[n (.) muutenki, ((katsoo äitiä))
 26 Äiti: [mhh'h ((katsoo Anua)) ((Kuva 2))
 27 (8.0)
- 28 Anu: ai nytkö se pakenee?,
 29 Äiti: täs tulee #vähän semmonen ikävä lopputaistelu# °joka ei
 30 ehkä (.) oo mukava.°
 31 (3.4) ((Veli menee omaan huoneeseensa))
- 32 Äiti: meiän pitää mennä kohta.
 33 (2.8) ((Anu taputtaa äidin olkaan))
- 34 Anu: ei tää ainakaa /yhtä pelottava voi olla ku'/kau:na,
 35 (4.2).

Ote alkaa, kun elokuvassa päähenkilö löytää aseensa laatikosta. Anu keskeyttää valituksensa, ettei elokuvassa tapahdu mitään, ja osoittaa, että

nyt elokuvassa vihdoin alkaa tapahtua ”jotain kivaa” (rivit 1–2). Psykologisessa trillerissä aseiden ilmestyminen ruudulle ei yleensä ole osoitus mistään ”kivasta”, ja vuoro onkin tulkittavissa ilmaukseksi jännityksen lisääntymisestä elokuvassa. Myös äiti näyttäisi tulkitsevan vuoron näin, mikä näkyy hänen seuraavissa toimissaan. Ensiksikin äiti vastaa pelonilmaukseen istuutumalla lapsen viereen ja alkamalla katsoa elokuvaa tämän kanssa. Samoin kuin otteessa 1, myös tässä äiti tarjoaa fyysistä läheisyyttä tueksi elokuvan katsomiselle, kun Anu käpertyy äidin olkapäähän taakse katsomaan kohtausta.

Toiseksi, seuraavissa vuoroissaan äiti ottaa omassa vuorossaan etäisyyttä elokuvaan ja tekee siitä jotain, jota voi arvioida ja ymmärtää (rivit 4, 6, 8–9). Ensimmäinen äiti tuo esiin, että hän tuntee elokuvan tarinan entuudestaan (rivi 4), mutta valittelee, ettei muista tarinaa kunnolla (rivi 6). Sen jälkeen hän nostaa keskustelun elokuvan tapahtumista metatasolle analysoimalla elokuva ja luokittelemalla sen tiettyyn genreen (rivit 8–9, 13). Tämä luokittelu vastaa osaltaan myös Anun aiempaan valitukseen, ettei elokuva ole yhtään pelottava: kyse ei olekaan kauhusta vaan psykologisesta jännityksestä. Näin äiti tarjoaa Anulle välineitä ymmärtää elokuvaa.

Kolmas lähemmän tarkastelun arvoinen kohta vuorovaikutuksessa ilmenee riviltä 21 alkaen. Intensiteetti elokuvassa nousee, ja Anu alkaa tehdä ennakoivia kysymyksiä elokuvan juonenkäänteistä. Ensimmäinen kysymys koskee elokuvan sarjamurhaajaa ja Anu kysyy, aikooko tämä tappaa itsensä. Kysymyksen muotoilusta on tulkittavissa odotus, että elokuvan jännitys laukeaa. Äiti, joka tietää, että jännitys jatkuu vielä, ei vastaa kysymykseen suoraan vaan kommentoi murhaajaa varsin humoristisesti ehdottaen, että tämä on ehkä vähän pimahtanut. Äidin humoristinen sanavalinta on ristiriidassa elokuvan jännittävän kohtauksen kanssa ja Anu kohtelee äidin vastausta itsestään selviönä (rivi 25). Kommentoidessaan äidin vastausta Anu irrottaa katseensa elokuvasta, äiti ja tytär katsovat toisiaan ja äiti naurahtaa tilanteelle (kuva 2). Näin äidin humoristinen vastaus irrottaa lapsen hetkellisesti elokuvan maailmasta Anun kääntäessä huomionsa äitiin.

Hetken kuluttua (rivillä 28) Anu esittää jälleen ennakoivan kysymyksen. Tällä kertaa äiti antaa asiallisemman vastauksen ja kertoo



Kuva 2. Anu irrottautuu elokuvasta, kääntää katseensa äitiin ja sanoo: "No sen nyt näkee jo ihan muutenki." Äiti vastaa Anun katseeseen ja hymyilee.

epämääräisesti elokuvan loppuratkaisusta (rivit 29–30). Huomionarvoista näissä ennakoivissa kysymyksissä sekä äidin tarjoamissa vastauksissa on niiden muotoilusta paljastuva osallistujien orientoituminen elokuvan tapahtumiin. Anu puhuu elokuvasta "tässä ja nyt tapahtuvana" asiantilana, mikä viittaa hänen olevan orientoitunut elokuvan maailmaan (rivin 21 "Tappaaks se ny ittensä?" ja rivin 28 "Ai nytkö se pakenee?"). Äiti sen sijaan ottaa vuoroissaan etäisyyttä tapahtumiin ja tarkastelee elokuvaa kokonaisvaltaisemmin ensin esittämällä humoristisen näkemyksen murhaajan mielentilasta, myöhemmin arvioimalla ja paljastamalla elokuvan loppuratkaisun. Otteessa voidaankin nähdä, miten äiti pitää yllä etäisyyttä elokuvaan ja ohjaa näin myös Anua etäntymään elokuvan maailmasta.

Ote 4 vertautuu mielenkiintoisesti myös aiempiin esimerkkeihin, joissa tarkasteltiin pienempien lasten pelonhallintatilanteita. Vaikka aineisto ei tarjoa mahdollisuuksia laajempaan vertailuun 5–6-vuotiaiden

ja 12-vuotiaiden pelonhallinnan välillä, näyttävät otteiden erot ja yhteneväisyydet olevan linjassa aiemmissa tutkimuksissa tehtyjen havaintojen kanssa. Fyysinen läheisyys tulee esille niin pienempien lasten kuin Anunkin tapauksessa. Sen sijaan keskustelun sisällöt poikkeavat selvästi toisistaan. Siinä, missä äidin yritykset selittää elokuvan tapahtumia eivät herätä vastakaikua Kaissa (ote 1, rivit 9 ja 14), Anun ja äidin välisessä vuorovaikutuksessa tiedolliset selitykset ja laajempi ymmärrys elokuvasta nousevat keskeiseen asemaan pelottavaa kohtausta puitaessa. Tämä on ymmärrettävää, sillä 12-vuotiaan ymmärrys televisiosisällöistä ja televisiosta mediana on paljon kehittyneempi kuin 6-vuotiaan. Eri-ikäisille lapsille sosiaalinen tuki saattaaakin merkitä erilaista apua pelottavassa tilanteessa.

5 Yhteenvetoa

Tässä luvussa olen esitellyt, miten kysymystä lasten pelonhallinnasta voidaan tarkastella etnometodologian ja keskusteluanalyysin avulla. Aitojen vuorovaikutustilanteiden analysointi on mahdollistanut uudenlaiset kysymyksenasettelut, ja työni syventää ja tarkentaa aiempia tutkimustuloksia lasten pelonhallinnasta. Työni anti voidaan tiivistää neljään kohtaan:

Ensiksikin, tutkimukseni toimii metodologisena keskustelunavauksena. Siinä missä aiempi tutkimus on pyrkinyt konstruoimaan lasten ja vanhempien haastatteluista erilaisia sosiaalisia pelonhallintakeinoja omiksi luokikseen, tässä tutkimuksessa tavoite on käännetty toisin päin ja osoitettu pelonhallinnan sosiaalisten käytänteiden olevan monimuotoisia ja rakentuvan tilanteisesti toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa (aineisto-otteet 1 ja 2). Aidoissa vuorovaikutustilanteissa pelonhallinta osoittautuu varsin toisenlaiseksi kuin haastatteluaineistoissa. Haastatteluissa ei saada kiinni pelonhallintakeinojen monimuotoisuudesta ja vivahteikkuudesta. Ensimmäisessä esimerkkiotteessa esittelin, miten yhdestä lyhyestä vuorovaikutustilanteesta on jo löydettävissä useita mikrotason vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla tunnetiloja säädellään. Tällaiseen tarkkuuteen päästään vain analysoimalla aitoja vuorovaikutustilanteita.

Toiseksi, sosiaalinen tuki on tutkimuksessani osoittautunut *läpeensä* sosiaaliseksi ilmiöksi. Siksi sitä on mielekästä myös tutkia sellaisena. Sosiaalinen tuki ei ole vain yksilön taito tai kyky (*coping skill*) vaan ihmisten välillä tapahtuva sosiaalinen ilmiö. Pelonhallinnan sosiaaliset keinot eivät palaudu vain lapsen tai aikuisen toimiin, vaan ne rakentuvat toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalista tukea tutkittaessa tulisikin tutkia nimenomaan vuorovaikutuksen rakenteita. Huomioitavaa on, että pelonhallintaan liittyvää sosiaalista toimintaa tapahtuu vuorovaikutuksen eri tasoilla. Se voi ilmentyä vuorovaikutuksen mikrotasolla, kuten näimme ensimmäisessä otteessa, jossa äiti nojautui lapsen viereen ja kuiskasi tämän korvaan rauhoittavia sanoja. Tässä monet hyvin pienet vuorovaikutuksen mikrotason elementit yhdessä rakensivat tilanteeseen turvallisuuden tunnetta. Toisaalta pelonhallinta näyttäytyy myös laajemmissa vuorovaikutuskuluissa, kuten esimerkkitotteessa 2 nähty äidin neuvo osoitti. Sopimalla ennen katselutilanteen alkamista toimintamallista pelottavien tilanteiden varalle toimijat mahdollistivat esimerkkitotteissa 1 ja 3 esitetyt vuorovaikutuskulut.

Kolmanneksi, analyysini tarjoaa vihjeitä, että sosiaalinen tuki ei ole mitenkään erillinen pelonhallintakeino suhteessa yksilöllisiin hallintakeinoihin, kuten tilanteesta pakenemiseen ja kognitiivisiin keinoihin. Päinvastoin, kun sosiaalisen tuen merkityksellisiä sisältöjä tarkastellaan lähemmin, huomataan, että raja on varsin häilyvä. Sosiaalinen tuki saattaa saada muotoja, joissa lapselle tarjoutuu tilaisuus välttää pelottavan kohtauksen katsominen, kuten osoitin otteessa 3, jossa katselutilanne vaihtui leikiksi. Otteessa 4 puolestaan äiti tarjosi lapselle kognitiivisia välineitä ymmärtää elokuvaa paremmin. Rajanveto yksilöllisten ja sosiaalisten hallintakeinojen välillä on keinotekoinen, sillä yksilöllisetkin keinot voivat rakentua sosiaalisessa maailmassa.

Neljänneksi, olen työssäni esittänyt, miten sellaisia psykologisen tason käsitteitä kuin *etääntyminen* ja *eläytyminen* voidaan tarkastella sosiaalisen tason eli vuorovaikutuksen ilmiöinä. Juha Kytömäen (1999) fiktiivisen tarinan seuraamisen mallia mukaillen olen osoittanut empiirisesti, että vanhemmat pelottavissa tilanteissa näyttävät usein toimivan siten, että lapsi muuttaa orientaatiotaan fiktiivisestä maailmasta

reaalimaailmaan. Vuorovaikutuksessa etäännyminen näyttäytyy esimerkiksi katseen suunnan muutoksena (ote 4) tai toimintakehyksen vaihtumisena (ote 3). Oli keino lapsen etäännyttämiseksi sitten nän niistäminen, huumori, hirviön esittäminen tai mikä tahansa niistä lukemattomista muista keinoista, joilla tällainen orientaation uudelleen suuntaaminen voidaan arjen muuttuvissa tilanteissa saada aikaan, vanhemmat näyttävät irrottavan lapsensa fiktiivisestä maailmasta ja ohjaavan heidät takaisin reaalimaailmaan. Tämä vuorovaikutuksen tasolla ilmenevä etäännyminen näyttäisi osaltaan selittävän, miksi vanhempien tarjoama sosiaalinen tuki on osoittautunut toimivaksi keinoksi lasten televisiopelkojen hallinnassa.



JULKAISU IV

Lasten televisionkatselun rajoittamisen sosiaaliset käytänteet

Aku Kallio

Hyväksytty Psykologia-lehteen

**Artikkelin käsikirjoitusversion käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan
lupa**

