

LASTEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN
RAKENTUMINEN ALLE KOLMIVUOTIAIDEN
PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ

Kaisa-Reeta Laitila

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro Gradu-tutkielma
Kasvatustiede, varhaiskasvatus
Kevät 2012

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Kaisa-Reeta Laitila: Lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentuminen alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä
Pro Gradu-tutkielma, 67 sivua + liitteet 4 sivua
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus
Kevät 2012

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentumista päiväkotiryhmässä. Vertaisvuorovaikutuksen rakentumisessa kiinnitettiin huomio sekä lasten viestintää (mikrotaso) että prosessin eri vaiheisiin (kehystaso). Rakentumista tarkasteltiin myös lasten vastavuoroisen kommunikoinnin näkökulmasta, aloitteina ja vastauksina. Tutkimuksessa lapset nähtiin lapsuuden sosiologian käsityksen mukaisesti aktiivisina toimijoina, oman sosiaalisen maailmansa ja elinympäristönsä rakentajina. Lisäksi tutkimuksen teoreettista taustaa ja analyysiä ohjasi keskusteluanalyttinen osallistumiskehikönäkökulma. Osallistumiskehikönäkökulmassa yhdistyvät tämän tutkimuksen kannalta sekä vuorovaikutuksen mikrotaso että laajempi kehystaso.

Tutkimusaineisto oli osa laajempaa hanketta, jossa alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmää havainnoitiin ja videoitiin syksyllä 2010. Tämän tutkimuksen analyysissä hyödynnettiin hankkeen videoaineistoa. Analyysiin valittiin kahdeksatoista eri videolta niin kutsuttuja vapaan leikin tilanteita. Yhteensä videoista litteroidut tilanteet kestivät noin 60 minuuttia. Analyysissä aineistoa lähestyttiin lasten vertaisvuorovaikutusta kuvaavaa taulukkomallia hyväksi käyttäen. Lisäksi tilanteista rajattiin erilaisia jaksoja, joista muodostui vertaisvuorovaikutusta kuvaavia kehyksiä.

Tutkimustulosten mukaan alle kolmivuotiaiden lasten keskinäisessä viestinnässä (mikrotaso) korostuivat nonverbaalit viestit: erilaiset eleet ja liikkeet. Viestinnässä oli myös verbaaleja viestejä, kuten puhetta ja äännähdyksiä. Kehystasolla lasten vertaisvuorovaikutus rakentui kolmesta kehyksestä: esikehyksestä, vastavuoroisen huomion kehyksestä ja yhteistoiminnan kehyksestä. Esikehyksessä korostui vertaistoiminnan seurailun merkitys vuorovaikutuksen tuottajana. Tulosten mukaan seurailuista erottui kaksi merkitystä. Joissakin tilanteissa toiminnan seurailu itsessään tuotti vertaisvuorovaikutusta lasten välille ja joissakin tilanteissa sen tarkoituksena oli tuottaa seurailijalle tietoa toimintaan mukaan menemisestä.

Vastavuoroisen huomion kehys ja yhteistoiminnan kehys erottuivat esikehyksestä vastavuoroisen kommunikoinnin näkökulmasta. Vastavuoroinen kommunikointi sisälsi aloitteita ja vastauksia, joissa oli sekä nonverbaalia että verbaalia viestintää sekä niiden yhdistelyä. Vastavuoroisen huomion kehyksessä lapset neuvottelivat erityisesti vertaissuhteestaan yhteiseen toimintaan ryhtymisessä tai siihen pyrkimisessä. Yhteistoiminnan kehyksessä neuvottelut liittyivät toiminnan sisällöstä neuvottelemiseen.

Avainsanat: alle kolmivuotiaat lapset, vertaisvuorovaikutus, osallistumiskehikko

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 PÄIVÄKOTI JA VERTAISRYHMÄ SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN KONTEKSTINA.....	8
2.1 Päiväkotiki vertaisvuorovaikutuksen paikkana.....	8
2.2 Lasten osallisuus ja toimijuus päiväkodissa.....	10
2.3 Vertaisryhmä ja vertaiskulttuuri vuorovaikutuksen kontekstina.....	12
3 NÄKÖKULMIA LASTEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSEEN.....	14
3.1 Osallistumiskehikko vuorovaikutuksen perustana.....	14
3.2 Neuvottelut vuorovaikutuksen tuottajana.....	15
3.2.1 Neuvotteluiden merkitys lasten kesken.....	16
3.2.2 Pienten lasten neuvottelut kommunikoinnin näkökulmasta	16
3.3 Lasten yhteinen toiminta.....	18
3.3.1 Seurailun merkitys yhteisessä toiminnassa.....	18
3.3.2 Aloitteet ja vastaukset – yhteisen toiminnan perusta	19
3.3.3 Yhteisestä tai omasta toiminnasta poissulkeminen ja konfliktit.....	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYYSI.....	24
5.1 Etnografiset piirteet osana tutkimusta.....	24
5.2 Videoaineisto.....	25
5.3 Yleiskuvasta mikrotason taulukointiin.....	27
5.4 Aineiston lopullinen rajaus.....	29
5.5 Yhteenveto: analyysin kaksi tasoa.....	30
5.6 Vuorovaikutusanalyysin ja tulkinnan haasteellisuus.....	35
6 ESIKEHYS: TOIMINNAN SEURAILUN MERKITYS ALLE KOLMIVUOTIAIDEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSESSA.....	39
6.1 Toiminnan seurailu itsessään vertaisvuorovaikutuksen tuottajana.....	39
6.2 Vertaistoiminnan seurailu ennen toimintaan mukaan menemistä.....	40

7 VASTAVUOROISEN HUOMION KEHYS: VERTAISSUHTEESTA NEUVOTTELEMINEN ALLE KOLMIVUOTIAIDEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSESSA.....	42
7.1 Vertaisen huomaaminen ja huomion kiinnittäminen.....	43
7.2 Jäljittely vertaisvuorovaikutuksessa.....	45
7.3 Toimintatilan suojeleminen.....	47
8 YHTEISTOIMINNAN KEHYS: TOIMINNAN SISÄLLÖSTÄ NEUVOTTELEMINEN ALLE KOLMIVUOTIAIDEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSESSA.....	50
8.1 Nonverbaalin kommunikoinnin korostuminen yhteisessä toiminnassa.....	50
8.2 Verbaalin kommunikoinnin vahvistaminen nonverbaalisti.....	53
8.3 Vertaisen neuvominen yhteisessä toiminnassa.....	54
8.4 Konfliktialttius yhteisessä toiminnassa.....	55
9 POHDINTA.....	57
LÄHTEET.....	63
LIITE 1: ANALYYSIESIMERKKI TAULUKOINNISTA.....	68

1 JOHDANTO

Ihmisen tarve vuorovaikutukseen ilmenee jo vastasyntyneessä vauvassa (ks. esim Tomasello 1999, 58). Tällöin korostuu erityisesti vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde, jossa lapsi oppii varhaisia vuorovaikutustaitoja. Pienten lasten vuorovaikutussuhteita onkin tutkittu tavallisesti vanhemman ja lapsen välisenä suhteena. Alle kolmivuotiaiden lasten keskinäiset vertaissuhteet ja vuorovaikutus vertaisten kanssa on jäänyt vähemmälle tarkastelulle, vaikka lapsilla on jo pienestä pitäen myös tarve keskinäiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Varhaisella vuorovaikutuksella lapsen ja vanhemman välillä on kuitenkin tärkeä merkityksensä lapsen kehitykselle ja kyvyille oppia ymmärtämään itseään suhteessa muihin. Samalla se luo perusturvaa ja luottamusta lapselle. Näitä taitoja ja tietoja lapsi tarvitsee opitellessaan toimimaan vertaistensa kanssa ja luodessaan vertaissuhteitansa. (Munter 2001, 93–96.)

Tutkimukseni käsittelee alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentumista päiväkodissa. Tarkastelun kohteeksi olen ottanut päiväkodin arjesta niin kutsuttuja vapaan leikin tilanteita. Niiden avulla analysoin lasten vertaisvuorovaikutusprosessin eri vaiheita sekä lasten välistä vertaisvuorovaikutuksellista viestintää. Tutkimukseni teoreettista taustaa kuvaa parhaiten keskusteluanalyttinen osallistumiskehikönäkökulma, jossa yhdistyvät sekä vuorovaikutuksen mikrotaso (viestinä) sekä laajempi osallistumisen ja prosessin rakentumisen taso. Tätä keskusteluanalyttistä näkökulmaa olen soveltanut myös tutkimukseni analyysissä.

Tutkimukseni aineisto on osa tutkijatohtori Niina Rutasen tutkimusprojektia (2010–2012) ”Näkymätön taaperoiä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat”, jota rahoittaa Suomen Akatemia. Aineistoni koostuu syksyllä 2010 videoiduista tilanteista päiväkodin alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Niina Rutasen tutkimusta toteutetaan Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä.

Tutkimukselleni luo ominaispiirteen sen kohderyhmä, alle kolmivuotiaat lapset.

Erityisesti päivähoitoa koskevissa media- ja mielipidekeskusteluissa on ollut viime aikoina esillä alle kolmivuotiaiden lasten päivähoito. Keskustelussa on painottunut se, mikä ja millainen hoitopaikka tukee tämän ikäisen lapsen kasvua ja kehitystä. On esitetty kysymys, mikä on lapselle paras paikka – koti vai päiväkot. Erityistä kritiikkiä on saanut alle kolmivuotiaiden päiväkotihoito isossa lapsiryhmässä. (HS 16.10.2011; HS 18.10.2011.) Tutkimuksessani en kuitenkaan ota kantaa tähän kysymykseen, vaan tavoitteenani on ollut nähdä lapset ennen kaikkea toiminnan tuottajina ja oman sosiaalisen maailmansa rakentajina (vrt. Alanen 2009).

Lasten oman näkökulman saavuttamisen on mahdollistanut tässä tutkimuksessa alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmä, jossa lapset viettävät päivittäin aikaa toistensa kanssa. Näkökulman saavuttamiseksi olen jättänyt myös aikuisten toiminnan ja läsnäolon jo aineistoa rajatessani analyysin ulkopuolelle. Rajaus on mahdollistanut tutkimukseni keskittymisen alle kolmivuotiaiden lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja sen rakentumiseen lasten omasta näkökulmasta.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa alle kolmivuotiaiden lasten päivähoidosta on tehty myös aiemmin tutkimusta jonkin verran. Esimerkiksi vuosina 1994–2009 on ilmestynyt kahdeksan väitöstutkimusta, joiden aihepiirit vaihtelevat alle kolmivuotiaiden keskinäisen toiminnan (leikin) ja vuorovaikutuksen tutkimuksista lasten päivähoiton sisältöä koskeviin teemoihin, kuten päivärytmiin. (Hännikäinen 2010.) Lisäksi viimeisimpänä vuonna alle kolmivuotiaiden tutkimus on ollut esillä myös kansainvälisesti, ja eri kasvatustieteiden lehdissä on ollut teemanumeroita alle kolmivuotiaista tehdyistä tutkimuksista (ks. esim. *European Early Childhood Education Research Journal* 2011, 18:3). Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tutkimus on kuitenkin jäänyt vähäisemmäksi, mikä tukee tutkimukseni aiheen ja näkökulman ajankohtaisuutta ja perusteltavuutta.

Tutkimukseni rakentuu kolmesta osasta. Kahdessa ensimmäisessä pääluvussa käsittelen aihetta aikaisempien tutkimusten ja teorian valossa. Teoriaosuuden jälkeen keskityn tutkimukseni empiiriseen osuuteen: tutkimustehtävään, aineiston keräämiseen, rajaamiseen ja analyysiin sekä tuloksiin. Tutkimusprosessini on ollut osittain aineistolähtöistä, mikä näkyy erityisesti siinä, ettei analyysia ja tuloksia voida selkeästi

erottaa toisistaan. Analyysissä ja analyysin kuvauksessa tulee esille tutkimustuloksia, joita tarkennan luvuissa kuusi–kahdeksan aineistokatkelmilla. Pohdinnassa kokoan yhteen tutkimuksen teoriaa ja tuloksia sekä tutkimuksen teon aikana heränneitä ajatuksia ja jatkotutkimusehdotuksia.

2 PÄIVÄKOTI JA VERTAISRYHMÄ SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN KONTEKSTINA

Päiväkodin vertaisryhmä on useimmiten se konteksti, jossa lapsilla on päivittäin mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tarkasteltaessa lasten vertaisvuorovaikutusta kontekstin merkitystä ei voida ohittaa. Päiväkodissa lasten vuorovaikutukseen ja toimintaan vaikuttavat myös siellä toimivat aikuiset, päivärytmi ja säännöt. Seuraavaksi määrittelen päiväkotia yleisesti vertaisvuorovaikutuksen paikkana, lasten osallisuuden ja toimijuuden merkitystä sekä vertaisryhmää sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

2.1 Päiväkoti vertaisvuorovaikutuksen paikkana

Tutkittaessa päiväkotiryhmää sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, voidaan päiväkodista käyttää käsitettä kohtaamispaikka (Strandell 1995). Paikkaa ei tässä yhteydessä tulkita fyysisenä ja materiaalisena ympäristönä, vaan sosiaalisena paikkana, jossa lapset sekä lapset ja aikuiset toimivat keskenään vuorovaikutuksessa (Rutanen 2010a). Päiväkodille sosiaalisena paikkana luovat ominaisia piirteitä tilat ja tilajärjestelyt sekä niihin liittyvät säännöt, ihmisten etäisyys ja läheisyys, valtapyrkimykset ja fyysisen tilan hallinta.

Näissä puitteissa eri toimijat (lapset, aikuiset) kohtaavat toisensa. Huomattavaa on, että aikuisten ja lasten silmin tilat ja niiden käyttö sekä niissä määrittyvät sosiaaliset paikat voivat näyttää hyvinkin erilaisilta. Esimerkiksi se, mikä on lapsille jo aktiivista tekemistä, voi aikuisesta näyttää passiiviselta osallistumattomuudelta. Huomioiden eri toimijoiden lähtökohdat on tarpeen pohtia, millainen sosiaalinen paikka päiväkoti on konkreettisella tasolla: mitä mahdollisuuksia se antaa lasten keskinäiselle kanssakäymiselle, ja millä tavoin se mahdollisesti rajaa lasten vertaisvuorovaikutusta?

Lasten näkökulmasta päiväkotiki mahdollistaa yhteisen toiminnan vertaisten kanssa, esimerkiksi leikkimisen ja pelaamisen. Osallistuminen toimintaan vaatii kuitenkin onnistunutta vuorovaikutusta muiden toimijoiden kanssa ja usein toimintaa seurataan sen vuoksi sivusta ennen mukaan menoa. Päiväkodissa on myös toimintaa rajoittavia aikuislähtöisiä tekijöitä, kuten erilaiset säännöt ja päivärytmi. (Ks. esim. Strandell 1995.) Kaikkien näiden yhtäaikainen huomiointi, vaatii lapselta tilannekohtaista vuorovaikutusta. Tunnistaessaan erilaisia vuorovaikutustilanteita lapsi myös oppii toimimaan vertaistensa kanssa ja samalla hänen vuorovaikutustaitonsa vahvistuvat. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006.)

Elina Paju (2005) on tarkastellut päiväkotitutkimuksensa yhteydessä lasten ja aikuisten paikkaa suhteessa päiväkodin tiloihin. Tilalla hän viittaa päiväkodin fyysisiin tiloihin ja paikalla ihmisen sijoittumiseen tilassa. Tutkimuksesta käy ilmi, että päiväkotia tilana määrittelevät osittain rakennus itsessään ja osittain siellä toimivat ihmiset. Lasten paikkaa tilassa Paju (2005) kuvaa fyysisen etäisyyden, läheisyyden, äänen käytön ja toiminnan näkökulmista; niiden avulla lapset osallistavat itseään ja joskus myös rajaavat toisten osallistumista erilaisiin paikkoihin, kuten leikkitalanteisiin. Päiväkodissa lasten toimintaa määrittää myös aikuisten ohjaus ja väliin tuleminen. Aikuiset ohjaavat tilanteita usein omasta lähtökohdastaan ja päämäärästään käsin, mikä voi vaikuttaa tilanteen kulkuun.

Rutasen (2007) tutkimus kaksivuotiaiden lasten vuorovaikutuksesta päiväkodin kontekstissa osoittaa, että pienten lasten vuorovaikutus ja toiminnan sekä merkitysten rakentuminen on sidoksissa kontekstiin, kuten aikuisen antamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Huomattavaa on, että vaikka lapsille annettaisiin päiväkodissa mahdollisuus niin sanottuun vapaaseen leikkiin, aikuisen läsnäolo vaikuttaa heidän toimintaansa. Rajoista ja mahdollisuuksista toiminnassa käydään sanatonta ja sanallista neuvottelua kaikkien tilanteeseen osallistujien kesken. (Rutanen 2007; Rutanen 2009.)

Aikuisten ja lasten välistä kohtaamista päiväkodissa voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, mitä puitteita päiväkodin instituutiomainen rakenne luo sille sosiaalisena paikkana. Markströmin & Halldénin (2009, 114–115) tutkimus lasten strategioista

rakentaa lapsuuttaan päiväkodissa kuvaa hyvin päiväkodille ominaista instituutiokulttuuria. Samalla kun päiväkodista pyritään tekemään lapsille sopiva paikka viettää hoitopäiväänsä heidän yksilölliset tarpeensa huomioiden, määrittelee päiväkodin arkea aikuisten asettamat tavoitteet ja säännöt. Yleensä keskeisenä tavoitteena on, että lapset oppivat nämä päiväkotielämää koskevat tavoitteet ja säännöt, kuten päivärytmin. Instituutorakenteen pyrkimyksenä on siis toisaalta tavoittaa lapsen etuja ja oikeuksia, mutta toisaalta sen kääntöpuolena on myös tietynlainen toimintaympäristön rajallisuus. (Markström & Halldén 2009.)

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 12–15) määritellään kokonaisvaltaisesti lapsen oikeuksia turvalliseen ja turvattuun kasvuun ja kehitykseen. Turvallisen kasvu- ja kehitysympäristön saavuttaminen asettaa päiväkodille sosiaalisen paikkana myös rajoja sekä kasvattajan että lasten näkökulmasta. Päiväkoti itsessään mahdollistaa lasten keskinäisen kohtaamisen ja vertaisvuorovaikutuksen. Vertaisten kanssa toimiminen ja vuorovaikutus voidaan nähdä lapsen oikeutena, johon päiväkodissa työskentelevien aikuisten tulee häntä tukea (ks. esim. Stakes 2005, 15). Aikuisen on myös määriteltävä ne puitteet ja rajat, joissa lasten keskinäinen toiminta ja vuorovaikutus toteutuvat hänen olettamuksestaan käsin turvallisesti.

2.2 Lasten osallisuus ja toimijuus päiväkodissa

Kun tarkastelee aikaisempien tutkimusten valossa päiväkodin kontekstissa tapahtuvaa lasten vertaisvuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa, ei voi ohittaa käsitteitä lasten osallisuus ja toimijuus. Lapsen tai lasten osallisuus ja toimijuus ovat kuitenkin laajahkoja ja monia merkityksiä sisältäviä käsitteitä, minkä vuoksi tarkennan käsitteitä vain lyhyesti sekä lasten että aikuisten näkökulmasta. Useimmissa lapsen osallisuutta koskevissa tutkimuksissa osallisuutta kuvataan lasten osallistumisen asteena erilaiseen sosiaaliseen toimintaan sekä sitä, kuinka osallisuutta rakennetaan vuorovaikutteisesti muiden kanssa. (Ks. esim. Lehtinen 2009a; Kalliala 2008.)

Aikuisen toiminnan ja tuen merkitys lasten vertaisvuorovaikutuksessa ja yleensäkin yhteistoiminnallisissa tilanteissa voidaan nähdä lapsen osallisuutta vahvistavana. Tutkimukset, joissa osallisuudesta puhutaan tarkoituksena saada lapsen ääni ja mielipide kuuluviin, korostuu erityisesti aikuisen oman toiminnan merkitys. Tällöin lasta osallistavassa toiminnassa pyrkimyksenä on esimerkiksi ottaa huomioon lapsen mielipide ja mahdollisesti muuttaa aikuisen suunnittelemaa toimintaa sen mukaan. (ks. esim. Karlsson 2008, 73.)

Osallistavalla toiminnalla ja osallisuudella tarkoitetaan myös lapsen ja lapsiryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen ja keskinäisen vuorovaikutuksen lisäämistä. Keskeistä siis on, että lapsi kokee kuuluvansa ryhmään ja pystyvänsä vaikuttamaan ryhmän toimintaan eri tilanteissa. Aikuisen toiminnalla on merkitystä erityisesti silloin, kun lapsi on heikosti sitoutunut yhteistoimintaan tai jää kokonaan sen ulkopuolelle. Kun aikuinen huomioi lasta ja pyrkii vahvistamaan esimerkiksi hänen vuorovaikutustaitojaan, lapsi saa positiivisia kokemuksia yhteistoiminnallisista tilanteista. Aikuisen antaman tuen myötä lapsi pystyy mahdollisesti myöhemmin toimimaan itsenäisemmin ja vaikuttamaan omaan osallisuuteensa ryhmässä. (Rasku-Puttonen 2006; Kalliala 2008, 232–257.)

Kun lasten osallisuutta tutkitaan lasten omasta näkökulmasta, osallisuus liitetään usein siihen, kuinka lapset rakentavat yhteistä toimintaansa ja kuinka toimintaan osallistuminen mahdollistuu. Esimerkiksi Lehtinen (2000, 35) liittää osallisuuden osaksi lasten toimijuutta. Toimijuuteen hän yhdistää toimijoiden ja toimintatilanteen vuorovaikutuksen; käytännössä lasten toimijuus toteutuu siis lasten keskinäisessä sekä aikuisten ja lasten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Myöhemmissä teksteissään Lehtinen (2009a, 90–92) käyttää sosiaalisen toimijan käsitettä, jolla hän kuvaa kokonaisvaltaisesti lasten aktiivista osallistumista arkipäivän sosiaalisessa elämässä. Pelkkä osallistuminen ei riitä osallisuuden saavuttamiseksi, vaan täytyy olla aktiivinen toimija, jolloin on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja tulla kuulluksi. Lasten kesken toimintaan osallistuminen avaa mahdollisuuden vaikuttaa lapsiryhmän sisäiseen toimintaan. Vuorovaikutustavat aktiivisen osallistumisen

edistämiseksi vaihtelevat kielellisestä, fyysisestä, sosiaalisesta ja konkreettisesta tekemisestä nonverbaaliin toimintaan. (Lehtinen 2009a.)

2.3 Vertaisryhmä ja vertaiskulttuuri vuorovaikutuksen kontekstina

Päiväkodin vertaisryhmä mahdollistaa lasten vertaisvuorovaikutukselle paikan, jossa lapset kohtaavat päivittäin toisiaan. Esimerkiksi Corsaro (1997, 95) viittaakin sanalla vertainen lasten ryhmään, joka viettää päivittäin aikaa yhdessä. Vertaisryhmällä voidaan nähdä myös syvempi merkitys lasten elämässä. Lasten kesken se tarjoaa lapselle mahdollisuuksia ystävien ja suosion hankkimiselle, sekä oman sosiaalisen tilan puolustamiselle (Lehtinen 2000, 79). Vertaisten kanssa toimimisella on nähty olevan merkitystä myös lapsen sosiaalisten, kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen kehityksessä ja oppimisessa. Lisäksi ryhmään kuulumisen myötä lapsi saa palautetta vertaisiltaan itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa. (Salmivalli 2005, 34.)

Lasten vertaisryhmällä voidaan nähdä olevan myös oma vertaiskulttuurinsa, jota he rakentavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Lasten kulttuurin ilmentymiä ovat esimerkiksi lasten itsensä tuottamat ryhmässä vakiintuneet arvot, rutiinit ja toiminnot. Malleja kulttuurille haetaan aikuiskulttuurista esimerkiksi perheestä ja mediasta. Kulttuuria ei kuitenkaan jäljennetä sellaisenaan, vaan lapset muokkaavat ja tulkitsevat sitä uudelleen omalle ryhmälleen sopivaksi. (Corsaro 2000.) Päiväkodin vertaisryhmässä leikki on useimmiten se kenttä, jossa lasten vertaiskulttuuri, ja sitä määrittelevät arvot ilmenevät selkeimmin. Arvot välittyvät leikissä rakentuvissa asemissa ja niiden määrittämisessä; niiden avulla voidaan rajata esimerkiksi leikkiin osallistujia tai vahvistaa omaa asemaa leikissä. (Löfdahl 2006.)

Lasten vertaiskulttuurista voidaan erottaa myös tietynlaisia toimintaan liittyviä teemoja, jotka ilmenevät heidän keskinäisestä vuorovaikutuksestaan. Esimerkiksi Strandellin (1995) päiväkotitutkimuksesta, jossa analysoidaan lasten sosiaalista toimintaa, ilmenee lasten tarve liikkua ympärillä olevia tapahtumia ja toisiaan kohti. Liikkumalla toistensa luokse lapset kartoittavat ympärillä olevia tapahtumia ja toimintaan liittyviä

osallistumisen keinoja. Kun seuraa lasten leikkiä, huomaa, että toimintaa ja liikettä on meneillään jatkuvasti: osa lapsista vaeltelee ympäriinsä, toiset keskittyvät leikkiin tiiviimmin, osa neuvottelee leikin etenemisestä ja yksi seurailee sivusta. Corsaro (2003, 40) vertaakin päiväkodin leikkiaikaa cocktail-kutsuihin, jossa lapset leikkivät pienissä ryhmissä. Välillä leikin suunta muuttuu, kun joku lapsista vaihtaa leikkipaikkaa tai pyrkii pääsemään mukaan jo käynnissä olevaan leikkiin. Corsaron (2000) mukaan vertaiskulttuurissa yhteiseen toimintaan pyrkimys on myös osoitus lasten halusta saavuttaa kontrolli omasta elämästään ja jakaa tunne siitä toistensa kanssa.

Edellä mainitut tutkimukset lasten vertaiskulttuurista ja sen ilmenemisestä on tehty havainnoimalla yli kolmivuotiaiden lasten ryhmiä. Huomattavaa onkin, että alle kolmivuotiaiden lasten vertaisryhmälle ominaispiirteensä luo lasten ikä ja kehitykselliset tekijät. Pienten lasten vertaisryhmässä on usein kehitystasoltaan eri vaiheessa olevia lapsia; siinä missä kolmivuotias harjoittelee roolileikin alkeita ja sanoittaa toimintaansa, yksivuotias vasta nimeää esineitä ja tutkii niiden käyttötarkoitusta. Lasten kasvun ja kehityksen kaikki osa-alueet näyttäytyvät ryhmässä ja osoittavat samalla, kuinka paljon kehitystä tapahtuu juuri kahden ja kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana. (Siren-Tiusanen 2001.)

Huolimatta siitä, että puhetta tai sanoja ei kaikilla lapsilla välttämättä ole, tarve keskinäiseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin kontakteihin näyttäytyy myös pienten ryhmässä. Pienille lapsille on tyypillistä, että heidän vertaisvuorovaikutuksensa on spontaania toiminnan virtaa, joka voi muuttua hyvinkin nopeasti. Toimintaan sävyttää pienten tapa reagoida ympäristöönsä koko olemuksellaan: kehollaan, tunteillaan ja mielellään. Jo pienet ilmeet, eleet ja koskettaminen voivat suunnata pienten huomion ja kiinnostuksen tilanteesta toiseen. (Siren-Tiusanen 2001, 15–19, 27–30; Løkken 2000.)

3 NÄKÖKULMIA LASTEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSEEN

Lasten vuorovaikutusta on tarkasteltu tutkimuksissa monesta eri näkökulmasta. Näkökulmissa vaihtelevat esimerkiksi yksilöiden välisen kommunikoinnin tutkimus, sekä laajemmat käsitykset siitä, mikä merkitys vuorovaikutuksella on eri tilanteissa ja millaista osallistumisen tasoa se tuottaa. Tässä luvussa tarkennan vuorovaikutuksen käsitettä erityisesti oman tutkimukseni näkökulmista. Vuorovaikutuskäsitteen tarkastelun aloitan osallistumiskehikon määrittelyllä. Tämän jälkeen kuvaan varhaiskasvatuksen parissa tehtyjä vuorovaikutustutkimuksia ja niiden näkökulmien yhteyttä tutkimukseeni.

3.1 Osallistumiskehikko vuorovaikutuksen perustana

Osallistumiskehikko-käsitteen (participation framework) taustalla vaikuttaa keskusteluanalyttinen näkemys siitä, että jokaisella keskustelutilanteeseen osallistujalla on merkitystä keskusteluprosessin rakentumisessa (Goodwin 2007). Seppänen (1997b, 157) tiivistää tämän ajatuksen niin, että tilanteessa osallistujien erilaiset ja vaihtelevat roolit muodostavat osallistumiskehikon. Keskusteluanalyttikko Charles Goodwinin (2007, 57) mukaan keskustelijat tai yleensäkin vuorovaikutustilanteeseen osallistujat luovat tilannetta, osallistumiskehikkoa, kokonaisvaltaisesti sekä puheella että elekielillä. Vuorovaikutustilanteen rakentumiseen vaikuttaa siis se, ketä tilanteessa on läsnä, mitä he tekevät ja kuinka toimivat.

Goodwin (2007) liittää osallistumiskehikon muodostumiseen erilaisia näkökulmia, jotka vaikuttavat kehikon muodostumiseen kokonaisvaltaisesti. Eri osallistujien liittyminen tilanteeseen luo osallistujille erilaisia rooleja. Osallistumiseen vaikuttaa puheen lisäksi elekieli ja sen merkitys. Eleillä voidaan suunnata puhetta ja päinvastoin. Osallistujien asenteella toisiinsa ja koko vuorovaikutusympäristöön voidaan myös nähdä olevan merkitystä vuorovaikutustilanteen kehitymisessä. Nämä asiat huomioon ottaen vuorovaikutusta jäsentävä osallistumiskehikko voidaan nähdä monia erilaisia asioita ja

tapoja koskevana multimodaalisena kehikkona. (Goodwin 2007, 57–69.)

Monaco & Pontecorvo (2010) ovat soveltaneet tutkimuksessaan Goodwinin osallistumiskehikon käsitettä alle kolmivuotiaiden lasten osalta. Heidän kiinnostuksen kohteenaan on erityisesti ollut, kuinka taaperoikäisen organisoivat osallistumistaan ja erilaisia rooleja kommunikointitilanteissa. (Monaco & Pontecorvo 2010, 344.) Taaperoikäisten eli noin yksi–kaksivuotiaiden lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja sitä kuvaavasta osallistumiskehikosta voidaan erottaa samoja piirteitä, kuin aikuisten välisestä keskustelutilanteesta. Lasten välille muodostuu erilaisia osallistumisen tasoa kuvaavia rooleja, kuten aloitteentekijä ja vastaanottaja tai tarkkailija (yleisö). He toimivat vastavuoroisesti ja kommunikoivat puheella, erilaisilla eleillä ja ääntelyillä. Tarkkailijan roolista voidaan erottaa sekä pyrkimystä liittyä tilanteeseen tai muuten vain olla tilanteessa mukana, seurailevana yleisönä. Taaperoiden vuorovaikutustilanteessa huomioitavaa on, ettei yleisön (tarkkailija, seurailija) roolia voi ohittaa, vaan se nousee yhdeksi tärkeäksi tilannetta ylläpitäväksi osaksi. (Monaco & Pontecorvo 2010.)

3.2 Neuvottelut vuorovaikutuksen tuottajana

Osallistumiskehikko rakentuu osallistujien välisestä vuorovaikutuksesta. Osallistujien välistä vuorovaikutusta voidaan kuvata tarkemmin neuvottelun käsitteellä, jossa toiminnan erilaiset merkitykset syntyvät osallistujien yhteistyönä (Hakulinen 1997, 15). Lasten vuorovaikutusta on kuvattu muun muassa Strandellin (1995) ja Lehtisen (2000) tutkimuksissa neuvottelun näkökulmasta. Lasten välisiin neuvotteluihin on näissä tutkimuksissa liitetty lasten suunnittelut yhteisestä toiminnasta, osallistujien keskinäisten suhteiden muodostuminen ja yleisesti yhteisen toiminnan tapahtumakulkuja. Tutkimuksessani tarkoitan neuvotteluilla alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutustilanteita, joissa he kommunikoivat vastavuoroisesti keskenään. Kommunikoinnissa on sekä nonverbaaleja että verbaaleja viestejä. Neuvotteluiden sisällöt liittyvät vertaissuhteesta neuvottelemiseen yhteisessä toiminnassa sekä yhteisen toiminnan sisällöstä ja rakentumisesta neuvotteluun.

3.2.1 Neuvotteluiden merkitys lasten kesken

Yli kolmivuotiaiden lasten kesken neuvotteluiden merkitys on nähty olevan erityisesti vuorovaikutustilanteeseen osallistumisessa. Esimerkiksi Lehtisen (2000, 104) mukaan esikouluikäisten lasten kesken neuvottelutilanteet liittyvät toimintaan osallistumiseen ja toiminnassa vaikuttamiseen. Konkreettisin neuvottelutilanne on useimmiten lasten yhteinen leikki, sen rakentaminen ja siihen osallistuminen. Lasten neuvotteluissa ilmenee sekä verbaalia että nonverbaalia viestintää. Suora kysyminen, ilmeet, eleet, fyysinen toiminta ovat muun muassa keinoja, joilla viestitään vertaisryhmäläisten kanssa. (Lehtinen 2000, 84–87.)

Neuvottelut liittyvät myös yleisemmin lasten tapaan luoda omaa toimintakulttuuriaan vertaisryhmässä. Strandellin (1995) havaintojen perusteella lasten välisissä neuvotteluissa ilmenee heidän omia tapojaan luoda päiväkodin arkea ja sosiaalista järjestystä. Heidän neuvotteluilleen on ominaista tilanneherkkyys ja joustavuus. Tilanneherkkyydellä Strandell (1995) kuvaa meneillä olevan tilanteen ymmärtämistä, kykyä tehdä tilannearvioita ja käyttää hyväkseen tilanteen avaamia mahdollisuuksia päästä mukaan.

Tilanteellinen joustavuus osoittaa muun muassa rakentavaan yhteistyöhön pyrkimistä. Lehtisen (2000, 98, 121; 2009b, 154–155) mukaan neuvottelutilanteissa, joilla pyritään rakentavaan yhteistyöhön, ei liity kielteistä vuorovaikutusta, kuten uhkailua tai kiristystä. Toimintaan osallistumista rakennetaan vastavuoroisesti muiden toimijoiden kanssa, pyrkien kompromisseihin ja muiden huomioimiseen.

3.2.2 Pienten lasten neuvottelut kommunikoinnin näkökulmasta

Lasten välisiä neuvotteluita voidaan tarkastella tarkemmin kommunikoinnin, osallistujien viestinnän näkökulmasta. Tässä yhteydessä keskityn alle kolmivuotiaiden

väliseen kommunikointiin. Useimmissa alle kolmivuotiaista tehdyissä vuorovaikutustutkimuksissa onkin kiinnitetty huomio siihen, miten lapset viestivät toisilleen. Yleisesti voidaan sanoa, että viestinnässä korostuu nonverbaalius: lapset rakentavat toimintaansa vastavuoroisesti ilmeillä ja eleillä (ks. esim. Rutanen 2007; 2009).

Kommunikoinnin perusta on jaetussa huomiossa, jolloin molemmat viestijät tunnistavat viestiin liittyvän huomion kohteen. Kyky jaettuun huomioon kehittyy lapsella ensimmäisen elinvuoden aikana ja vastavuoroisen viestinnän pohja luodaankin ennen kaikkea vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa. (Tomasello 1999, 62–66.) Lasten keskinäisessä kommunikoinnissa korostuvat kuitenkin osin erilaiset asiat verrattuna aikuisen ja lapsen väliseen kommunikointiin. Alle kolmivuotiaiden keskinäisessä kommunikoinnissa kehon merkitys ja lasten tavat viestiä sen avulla toisilleen nonverbaalisti nousevat keskeisiksi elementeiksi. (Løkken 2000, 173.) Esimerkiksi ilmeet, eleet, koskettaminen ja liikkeet ovat tapoja, joita käytetään neuvottelussa, ehdottamisessa, kysymisessä ja vastaamisessa (Munter 2001, 100). Toisen lapsen koskettaminen tai tiettyjen sanojen toistaminen ovat keinoja, jotka saavat aikaan yhteistä toimintaa ja merkityksiä toiminnassa (Pedrosa, Almeida & Carvalho 2006).

Tavoissa, joilla lapset synnyttävät yhteisiä merkityksiä ja jaettua huomiota toiminnassa, korostuu alle kolmivuotiaiden kommunikoinnin ja toiminnan ominaispiirteet. Lapset aivan kuin heittäytyvät toimintaan ja vuorovaikutukseen. He esimerkiksi juoksevat, hyppivät ja nauravat usein hyvin huomiota herättävästi. (Løkken 2000, 173–174.) Myös jäljittely voidaan erottaa omaksi tavakseen kommunikoida vertaisten kanssa ja synnyttää jaettua huomiota. Jäljitellessään tai imitoidessaan toistensa toimintoja lapset rinnastavat tekemisensä ja harjoittelevat samalla oman toimintansa arviointia. Jäljittelyssä esineet ja lapsille suunnatut leikkitarat nousevat usein keskeiseen merkitykseen. Tällöin toiminnassa ei niinkään korostu toiminnasta puhuminen tai sen sanoittaminen, vaan toiminnan jäljittely esineellisesti. (Munter 2001, 108.)

3.3 Lasten yhteinen toiminta

Lasten vertaisryhmistä tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että vertaisryhmässä lasten tarve rakentaa yhteistä toimintaa, päästä osallistumaan ja jakamaan yhteistä sosiaalista maailmaansa on ilmeinen. Lasten kesken vuorovaikutuksen merkitys voidaan nähdä pyrkimyksenä yhteiseen toimintaan. Yleisellä tasolla vuorovaikutus vertaisten kanssa hahmottuukin toiminnan alkamisen ja etenemisen, sekä toimintaan mukaan menemisen ja toiminnassa vaikuttamisen näkökulmista (Strandell 1995).

Lasten yhteisen toiminnan tarkastelu avaa erityisesti vertaisvuorovaikutukseen vaikuttavien tekijöiden merkitystä. Vertaisryhmässä ja päiväkodissa yhteisen toiminnan rakentaminen vaatii lapsilta monien eri asioiden huomioimista samaan aikaan. Erilaiset tilat ja toiminnat sekä rajoittavat että mahdollistavat toiminnalle erilaisia puitteita. (Vuorisalo 2009, 162–163.) Pienten lasten näkökulmasta päiväkotiympäristö myös muuttaa kotona opittuja tottumuksia: päiväkodissa on opittava jakamaan asioita, leluja ja tavaroita, mikä vaatii neuvottelua muiden kanssa (Munter 2001, 99–100). Jotta yhteistoimintaa syntyisi ja oma osallistuminen siinä varmistuu, täytyy oppia tuntemaan vertaisryhmän tapoja ja tottumuksia: kuinka erilaisiin tilanteisiin liitytään ja millaisella vuorovaikutuksella on merkitystä.

3.3.1 Seurailun merkitys yhteisessä toiminnassa

Monacon & Pontecorvon (2010) tutkimus taaperoikäisistä osoittaa, että lapset, jotka seurailevat tilannetta ovat myös osallisia vuorovaikutukseen. Seurailun merkitys on havaittu myös muissa lasten vertaisryhmistä ja vertaisvuorovaikutuksesta tehdyissä tutkimuksissa. Seurailu on nähty lasten tavaksi saada tietoa toiminnasta ja sen rakentumisesta. Mukaan menoa edistetään eleillä, ilmeillä, fyysisellä toiminnalla ja kontakteilla. (Corsaro 2003, 41–43.)

Corsaron (2003) tutkimukset lasten vertaiskulttuurista ovat osoittaneet, että erityisesti nonverbaali viestintä on keskeisessä asemassa toimintaan liittymisen alkuvaiheessa. Hän käyttää liittymisstrategiasta termiä nonverbaali sisääntulo (”nonverbal entry”), jossa kiinnostusta yhteiseen toimintaan rakennetaan seuraamalla aktiivisesti muita leikkijöitä. Myös Strandell (1995) kuvaa toimintaan liittymistä nonverbaalin viestinnän näkökulmasta, suunnistautumisena. Suunnistautuminen on lähes aina ei-sanallista toimintaa, jossa seuraillaan tiiviisti jotain tapahtumaa tai vaelletaan ympäriinsä. Suunnistautuminen tuottaa toimijalle tietoa aktiivisemmista sosiaalisen osallistumisen mekanismeista ja lähiympäristön rakentumisesta. Suunnistautuminen ja sen hyödyntäminen esimerkiksi vapaan leikin tilanteissa päiväkodin arjessa auttaa lasta löytämään itselleen leikki-tilanteen, johon hän voi osallistua aktiivisesti. (Strandell 1995, 34–44.)

Toisaalta pienten lasten kesken yhteistoiminta voi kuitenkin rakentua hyvin spontaanisti erilaisissa tilanteissa, kuten ruokapöydässä. Yksittäinenkin liike voi käynnistää yhteistä toimintaa ja leikkiä, jossa jaetaan toisten kanssa erilaisia merkityksiä. (Munter 2001, 103–104.) Myös esineet nousevat keskeiseen merkitykseen pienten, alle kolmivuotiaiden lasten yhteistoiminnassa. Pienillä toiminta rakentuu usein saman lelun tai tavarän ympärille. (Musatti & Mayer 2011, 210.) Esimerkiksi Kronqvistin (2004, 97–98) tutkimus lasten yhteistoiminnasta osoittaa, että leikki-tilanteessa pienten, alle 2,5-vuotiaiden kiinnostus yhteiseen toimintaan syntyi vasta, kun lapset kiinnostuivat samasta tavarasta tai lelusta.

3.3.2 Aloitteet ja vastaukset – yhteisen toiminnan perusta

Lasten tapoja liittyä toimintaan ja rakentaa sitä voidaan kuvata myös aloitteiden, tarjousten ja niihin vastaamisen näkökulmasta. Aloite ja tarjous kuvaavat lasten keskinäisiä kutsuja toimintaan sekä toiminnallisia ja tavoitteellisia käyttäytymismuotoja yhteistoiminnallisissa tilanteissa. Aloitteet muodostavat yhteistoiminnallisen suhteen perustan ja ilman niitä yhteistoimintaa on vaikea syntyä. Niiden eri muodot vaihtelevat verbaalisesta vuorovaikutuksesta nonverbaaleihin vuorovaikutuskeinoihin. (Kronqvist

2004, 22; Vuorisalo 2009.)

Yhteiseen toimintaan johtavissa aloitteissa ja lasten neuvotteluissa voidaan nähdä osittain samoja piirteitä. Kronqvistin (2004) tutkimus lasten yhteisestä toiminnasta osoittaa, että lasten kesken yleisimpiä aloitteita ovat muun muassa verbaaliset ja fyysiset aloitteet, elealoitteet tai leikkialoitteet, jotka liittyvät roolileikkiin. Leikkialoitteissa keskeistä oli roolin ottaminen, jotta leikki käynnistyisi tai etenisi. Muita usein käytettyjä leikkiin suuntaavia aloitteita ovat elealoitteet sekä leikin suunniteluun liittyvät aloitteet. (Kronqvist 2004, 62–64.)

Aloitteisiin vastaaminen luo toiminnalle jatkuvuutta ja vastauksesta riippuen vaikuttaa yhteistoiminnan etenemiseen kokonaisvaltaisesti. Erilaisilla vastauksilla lapset pyrkivät varmistamaan esimerkiksi onnistuneen leikkitilanteen sekä kehittämään leikin kulkua. (Vuorisalo 2009.) Kronqvistin (2004) mukaan aloitteisiin vastataan samalla tavoin kuin aloitteita tehdään, kuten fyysisellä toiminnalla, verbaalisella vuorovaikutuksella tai huomiotta jättämisellä ja passiivisella vastaamisella. Leikkitilanteissa yleisimpiä vastauksia ovat huomiotta jättäminen tai suorat leikkivastaukset. (Kronqvist 2004, 69–74.)

Tutkimuksessani olen käyttänyt aloite-vastaus-paria kuvaamaan lasten keskinäistä vastavuoroista kommunikaatiota. Näkökulmaani on vaikuttanut keskusteluanalyttinen näkemys vuorovaikutuksen rakentumisesta vieruspareittain. Keskusteluanalyysissä aloitteiden ja vastausten sijasta käytetään etu- ja takajäsen käsitteitä, joilla kuvataan esimerkiksi tervehdystä ja tervehdykseen vastaamista. (Tainio 1997, 93–94.) Tutkimukseni näkökulmasta tämä tarkoittaa, että etujäsen, aloite, odottaa vastausta eli takajäsentä. Vastauksesta riippuen ne vaikuttavat vuorovaikutusprosessin rakentumiseen kokonaisvaltaisesti.

3.3.3 Yhteisestä tai omasta toiminnasta poissulkeminen ja konfliktit

Lasten vertaisvuorovaikutustutkimuksissa on käynyt myös ilmi, ettei vuorovaikutus tuota aina toivottua lopputulosta. Vaikka lasten vertaisryhmän toimintakulttuurissa korostuu osallistuminen ja lapset hakevat yhteenkuuluvuutta muun muassa neuvotteluilla ja yhteiseen toimintaan pyrkimisellä, voidaan vertaiskulttuurin toiminnassa nähdä myös pyrkimystä haluttuun yksinloon ja oman toimintatilan puolustamiseen.

Corsaron (1997) mielestä leikkitilan puolustaminen liittyy lasten haluun suojella omaa leikkireviiriä, vertaissuhteitaan sekä toiminnassa osallistumista. Yhteisestä tai omasta toiminnasta poissulkemiseen voidaan nähdä liittyvän myös lasten halu viettää aikaansa yksin tai pienemmissä ryhmissä, jolloin he hakeutuvat paikkoihin, jossa aktiivinen osallistuminen vähenee (Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009). Yhteisestä tai omasta toiminnasta pois sulkemiseen käytetään erilaisia strategioita. Strategioillaan lapset viestivät toisilleen tai esimerkiksi ryhmän aikuisille siitä, haluavatko he olla yksin, pareittain tai esimerkiksi pienissä ryhmissä. (Skånfors ym. 2009.)

Skånforsin ym. (2009) havaintojen mukaan toisten pyrkimyksiin liittyä tilanteisiin vastataan muun muassa rajaamalla esimerkiksi leikkitila konkreettisesti, kuten sulkemalla ovi ja varaamalla tila omaan tai toisen lapsen kanssa yhteiseen leikkiin. Joissakin yhteyksissä toisille lapsille saatetaan sanoa suoraan, ettei heitä haluta leikkiin. Joskus leikkiin pyrkijää ei huomioida, jolloin yhteistä toimintaa ei synny. Myös etäisyyden ottaminen suhteessa muihin ja liikkuminen tilassa tulkitaan Skånforsin ym. (2009) mukaan muiden pois sulkemiseksi toiminnasta.

Toiminnasta poissulkemiseen ja vertaisen aloitteen hylkäämiseen liittyvät myös lasten keskinäiset konfliktit. Konfliktitilanne syntyy usein lasten välille silloin, kun vertaisen aloitteesta seuraa erimielisyyttä. Tällöin vastaus aloitteeseen on negatiivinen ja erityisesti yhteisen toiminnan näkökulmasta toiminnassa on hajautumisen uhka. Konfliktista seuraa joka tapauksessa yhteisen toiminnan uudelleenjärjestely, jossa konfliktin ratkaisulla on merkitystä toiminnan jatkumisen suhteen. (Kronqvist 2004, 75–83.)

Pienten lasten välille konfliktien on nähty liittyvän erityisesti leluihin ja tavaroihin, joita lapset käyttävät. Taaperoikäisille lapsille ominaiset tavat toimia ilmenevät myös konfliktitilanteiden synnyssä. Lapset saattavat esimerkiksi ottaa lelun vertaiselta neuvottelematta sen jakamisesta. Suora fyysinen vaikuttaminen on heille ominaista pyrkiä omiin päämääriinsä. (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay 1990, 1514–1515; Hännikäinen 2001, 121.) Konfliktit voivat myös kehittää lasten neuvottelutaitoja ja konfliktien ratkaisutilanteita. Tällöin on merkitystä sillä, millaista tukea lapset saavat konfliktitilanteissa ryhmää ohjaavalta aikuiselta. Kun aikuinen puuttuu tilanteisiin ja ohjaa lapsia rakentavaa kanssakäymiseen, he oppivat neuvottelemaan ja ratkaisemaan ristiriitoja myöhemmin itsenäisemmin. (Rosenthal & Gat 2010, 383–384; Hännikäinen 2001.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkielmani on osa Niina Rutasen neliosaista tutkimusprojektia* (2010–2012) taaperoikäisistä. Tutkimustehtäväni on projektin kolmannessa osa-alueessa: lapset paikan tuottajina ja rakentajina. Varsinainen tutkimustehtäväni on **alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentuminen päiväkotiryhmässä**.

Tutkimuksessani tarkastelen lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentumista kahdelta tasolta: mikrotasolta ja kehystasolta. Vuorovaikutuksen mikrotasolla tarkoitan lasten verbaalia ja nonverbaalia viestintää. Kehyksillä kuvaan vuorovaikutuksessa ilmenneitä erilaisia jaksoja, joissa osallistujien välillä on jaettu huomio (ks. myös Branco, Pessina, Flores & Salomão 2004). Jaettu huomio voi liittyä esimerkiksi vertaiseen itseensä, vertaisen toimintaan tai samaan esineeseen. Vuorovaikutuksen rakentumiseen liittyy myös lasten vastavuoroinen kommunikointi, joka hahmottuu lasten aloitteiden ja vastausten näkökulmasta. Aloitteet ja vastaukset sisältävät verbaalia ja nonverbaalia viestintää.

Tutkimustehtäväni on tarkentunut tutkimusprosessin aikana seuraavanlaisiksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutus rakentuu?

1.1 Millaisia vuorovaikutuksellisia viestejä alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutuksessa ilmenee?

1.2 Minkälaisen kehysten myötä vertaisvuorovaikutus hahmottuu?

*<https://invisibletoddlerhood.wordpress.com/>

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYYSI

5.1 Etnografiset piirteet osana tutkimusta

Tutkimusaineistoni koostuu Niina Rutasen kuvaamasta videomateriaalista. Videot on kuvattu syksyllä 2010 eräässä keskisuuren kaupungin kunnallisessa päiväkodissa alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä. Aineiston keräämisen ajankohtana ryhmässä oli 13 lasta ja työskenteli vakituisesti kolme aikuista. Videot ovat osa Niina Rutasen tutkimusprojektin etnografista osuutta; niiden lisäksi Rutanen on käyttänyt tutkimuksensa kenttävaiheessa hyväkseen havainnointia, valokuvia, kirjallisia dokumentteja, sekä haastattelua videomateriaalin pohjalta (ks. myös Lappalainen 2007b, 65). Etnografisella tutkimusmetodilla on pyritty hahmottamaan ja ymmärtämään päiväkodin tapahtumia ja arjen käytäntöjä. (Rutanen 2010b.)

Etnografialle on tyypillistä, että tutkija itse pyrkii osallistumaan ja asettumaan tutkittavien tasolle ja elämään. Näin ollen tutkijan läsnäolo ja tutkimuksen näkökulma vaikuttavat usein aineiston sisältöön ja tutkimustilanteiden rakentumiseen. Se, miten ja millä tavoin tutkija osallistuu voi vaihdella. (Lappalainen 2007b.) Itse olen tutkijana ulkopuolinen havainnoitsija, koska läsnäoloni ei ole esimerkiksi vaikuttavat videointiin tai ympärillä oleviin tapahtumiin.

Tutkimusotteessani on kuitenkin etnografisen havainnoinnin piirteitä, koska pyrkimykseni on ymmärtää videoiden avulla lasten kesken rakentuvaa toimintaa ja heille tyypillisiä vuorovaikutuskeinoja. Etnografinen lähestymistapa mahdollistaa tämän tarkoitukseni hahmottaa lasten vuorovaikutusmaailmaa ja siinä toimimista päiväkodin kontekstissa. Tutkimukseni kulussa on myös etnografisia piirteitä: analyysi, tulkinta ja teoretisointi ovat edenneet limittäin ja täydentäneet toisiaan. (Ks. esim. Lappalainen 2007a, 13–14.)

5.2 Videoaineisto

Rutanen valitsi videoinnin tutkimusmenetelmäksi tukemaan havainnointiaineistoaan. Videoinnin etu tutkimuskentällä on se, että se mahdollistaa aineiston tallentamisen sellaisenaan. Esimerkiksi tutkittavien eleet, ilmeet, äänet ja liikkeet tallentuvat nauhalle yksityiskohtaisesti. Aineistoa voi myös katsoa analyysivaiheessa uudestaan, eikä tutkijan tarvitse olla pelkkien muistiinpanojensa varassa. Toisaalta on muistettava, etteivät kaikki oleelliset yksityiskohdat kontekstista ole tallentuneet videolle. Kamera on aina suunnattu johonkin, myös taustalla voi tapahtua tilannetta muuttavaa tai siihen vaikuttavaa toimintaa. (Walsh ym. 2007, 46–48.)

Videoaineiston keräämisen Niina Rutanen aloitti sen jälkeen, kun hän oli ollut päiväkodissa viikon. Aloittamisajankohta haluttiin valita niin, että päiväkodin lapset, henkilökunta ja rutiinit olivat jo vähän tutumpia tutkijalle. (Ks. myös Walsh ym. 2007, 52.) Myös lapsiryhmä oli tottuneempi tutkijan läsnäoloon. Yhteensä videointeja kertyi 11 päivän ajalta 12 tuntia. Ennen tutkimusprojektinsa alkua Rutanen oli pyytänyt ryhmän lasten vanhemmilta ja työntekijöiltä suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Yhden lapsen huoltajat eivät antaneet lupaa videointiin, mikä oli otettava huomioon tutkimusta toteutettaessa.

Nauhoitukset Rutanen on rakentanut niin, että ensin on katsottu kenttää yleisesti ja sen jälkeen keskitytty tarkemmin yksittäisiin tilanteisiin (ks. myös Walsh ym. 2007, 52). Kenttävaiheen edetessä videoinnit on tarkennettu tiettyihin tilanteisiin, joiden valikointiin ovat vaikuttaneet Rutanen tekemät aikaisemmat havainnot, hänen tutkimuksensa teoreettiset lähtökohdat ja tutkimuskysymykset. (Rutanen 2010b.) Tämä on samalla ollut aineiston rajaamista hankinnan tasolla. Emerson, Frez & Shaw (2001) toteavatkin, että kentällä ollessaan tutkija kiinnittää huomionsa niihin asioihin, jotka hän kokee tutkimuksensa kannalta keskeisiksi ja tärkeiksi. Se, mihin tutkija kohdistaa esimerkiksi havaintonsa kentällä, riippuu tutkimuksen teoreettisesta luonteesta. Samalla tutkija myös tekee kirjaamistaan havainnoista merkityksellisiä, jolloin jonkin muun asian havainnoiminen jää sivuun tai vähemmän merkitseväksi. (Emerson ym. 2001, 353–354.)

Rutasen tavoitteena oli tallentaa erilaisia tilanteita päiväkotipäivästä mahdollisimman monipuolisesti. Nauhat sisältävät kuvauksia eri tiloista, päiväkodin toistuvista rutiineista ja ei-rutiininomaisista tilanteista. Rutiinitilanteet kuvaavat päivässä toistuvia hetkiä, kuten ruokailua, pukemista, uloslähtöä ja ei-rutiininomaiset tilanteet esimerkiksi leikkihetkiä ja sadunlukemista. Lapsia ja aikuisia on videoitu kaikissa päiväkodin tiloissa, lukuun ottamatta wc:tä. (Rutanen 2010b.)

Kuvaustilanteet valikoituivat käytännössä usein alueelle, joka oli jollakin tavalla rajattu. Rajauksella tarkoitetaan joko sitä, että samat henkilöt pysyvät kameran fokuksessa tai toimintaa, joka rajautuu saman fyysisen tilan tai alueen mukaan. Näistä esimerkkejä ovat muun muassa viltti, jonka lapset ovat tuoneet ja kokoontuvat sen päälle tai tuolit ”ruokapiirihetkellä”, jossa korostuu enemmän aikuisen ohjaus. Lisäksi päiväkodin tilat määrittivät joskus sitä, missä huoneessa kuvausta pystyttiin tekemään ja missä ei. Esimerkiksi ryhmätilojen pieni sivuhuone (pikkuhuone) oli usein sellainen paikka, jossa tutkija videokameran kanssa olisi vienyt liikaa toimijoiden huomiota pois omasta toiminnastaan tai vaikuttanut heidän käyttäytymiseen tilanteessa.

Myös tutkijan omat valinnat roolistaan tutkimuskentällä vaikuttavat siihen, miten ja mihin hän suuntaa kameran. Tässä tutkimusaineistossa Niina Rutasen valinta tutkijana pysyä tapahtumista sivussa tapahtumien jo alettua on vaikuttanut siihen, miten aineisto on rakentunut. Myös nauhoitusten pituudet vaihtelevat. Kuvaus lopetettiin esimerkiksi niissä tilanteissa, jos tutkijasta tilanne tuntui kiusalliselta kuvattavien kannalta tai lapset tulivat liian lähelle kameraa.

Huolimatta siitä, että Rutanen valitsi usein kuvauspaikkansa huoneen sivustalta vaikutti videokameran ja tutkijan läsnäolo osittain kuvattavien toimintaan. Myös lapset kiinnittivät huomion kameraan, toiset enemmän kuin toiset. Erityisesti yksi tytöistä halusi nähdä usein itseään kamerasta ja oli kiinnostunut siitä, mitä tutkija tekee. Toisinaan tyttö sai omalla lähestymisellään myös muita lapsia kiinnostumaan enemmän kamerasta. Huomiotaan videoinnin vaikutuksesta ja omasta roolistaan Rutanen on kirjannut ylös esimerkiksi seuraavasti:

”Tietyissä tilanteissa tulkitsin että aikuiset eivät puuttuneet lasten väliin kiistoihin samalla nopeudella kuin aikaisemmin, ilman videointia. Aikuiset siirtyivät kiinnostuneen tarkkailijan rooliin, samoin kuin minä kameran takana. ” (Rutanan 2010b.)

Coffey (1999, 157–161) korostaakin, että tämäntyyppisten huomioiden ylös kirjaaminen pitkin tutkimuksen kenttäjaksoa auttaa tutkijaa hahmottamaan omaa rooliaan, ja jäsentämään tutkimusta myös tutkijan roolin ja sen vaikutuksien näkökulmasta. Kaikki, mitä kentällä on tapahtunut eli toiminta, heränneet tunteet ja erilaiset vuorovaikutustilanteet, vaikuttavat siihen, millainen tieto ja tietämys tutkijalle syntyy kontekstista kokonaisuudessaan. Rutanen tekemistä huomioista olemme myös keskustelleet ja vaihtaneet ajatuksia yhdessä, jotta minullekin muodostuisi käsitys siitä, mitkä asiat ja taustatekijät ovat vaikuttaneet videointiin sekä kuvattavien toimintaan.

5.3 Yleiskuvasta mikrotason taulukointiin

Laadullisen tutkimuksen analyysia voidaan karkeajakoisesti tehdä kahdella tavalla: teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjaa analyysia ja tulkintaa. Vastaavasti aineistolähtöisessä analyysissä aineisto ja sen analysointi ohjaavat tutkimuksen rakentumista. Omaa analyysiäni voi pitää osittain aineistolähtöisenä; en ole pyrkinyt rajaamaan aineistoa tiettyjen teoreettisten tulkintojen varaan, vaan analyysi on ohjannut myös tutkimuksen teoretisointia. Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan aineistolähtöisenkin analyysin pohjalla on jokin teoreettinen käsitys siitä, mitä ollaan tutkimassa ja millaisia käsitteitä tutkittava ilmiö mahdollisesti sisältää. Tämä aineistolähtöisyyden perusta näkyy myös omassa analyysissäni.

Oma osuuteni tutkimukseni aineiston käsittelyssä alkoi videoihin tutustumisella. Pohjamateriaalina minulla oli Niina Rutanen tekemät lyhyet litteraatit jokaisesta nauhasta. Alkuperäinen tarkoitukseni katsoa jokainen nauha kertaalleen läpi, mutta

aineiston laajuuden vuoksi rajasin katsomisen tiettyihin päiväkodin tilanteisiin. Näitä tilanteita olivat ruokailuhetket, aikuisen ohjaamat piirihetket, sekä yhteistoiminnalliset tilanteet, joissa korostui enemmän lasten keskinäinen toiminta. Tilanteet valitsin niistä kohdista, joiden pohjalta Rutanen oli haastatellut ryhmän työntekijöitä syksyllä 2010. Näitä tilanteita katsomalla sain hyvän kokonaiskuvan ryhmän aikuisista sekä lapsista.

Mainitut nauhat katsoin aluksi läpi, jonka jälkeen litteroin jokaisen katsomani nauhan kiinnittäen huomioni lasten ja aikuisten yhteiseen toimintaan sekä lasten keskinäiseen toimintaan. En siis kirjannut ylös esimerkiksi sitä, jos ryhmän aikuiset puhuivat keskenään videon taustalla jotain, mikä ei liittynyt kuvassa näkyvään toimintaan. Videoiden litteroinnin yhteydessä kirjasin ylös itselleni niitä asioita, jotka toistuivat mielestäni kaikilla nauhoilla. Huomioideni taustalla vaikuttivat tutkimuskysymykseni ja teoretieto, johon olin siihen mennessä tutustunut. Tämän tyyppisiä huomioitani olivat esimerkiksi, että lasten vertaisvuorovaikutus rakentuu pienistä osista. Heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa on hektistä: pieniä ilmeitä, kosketuksia, katseita ja puhetta.

Tässä vaiheessa kirjoitetuista litteraateista tilanteet, joissa lapset leikkivät keskenään, alkoivat nousta keskeiseen merkitykseen tutkimukseni päänäkökulman, lasten vertaisvuorovaikutuksen kannalta. Erityisesti yksi videokokonaisuus (4.10.2010), joka koostui neljästä eri videonauhasta, kiinnitti huomioni. Nauhat olivat jatkumoa toisilleen ja niistä muodostui hyvä kokonaisuus lasten keskinäisen toiminnan näkökulmasta, sen vuoksi aloitin analyysin perehtymällä tarkemmin tähän kokonaisuuteen.

Nauhoituksesta kokonaisuudessaan hahmottui sekä isomman ryhmän että kahden lapsen keskinäistä vuorovaikutusta. Jaoin nauhoituksen tästä syystä kahteen eri episodiin (”Mennään puistoon”, ”Aleksi ja Olivia lähtevät kauppaan”). Näiden episodien analysoinnin aloitin mikrotasolta, taulukoimalla (liite 1) episodit Brancon, Pessinän, Floresin & Salomäön (2004, 23–26) mallia hyödyntäen. Taulukoinnissa tein jokaisen mukana olevan lapsen toiminnalle oman sarakkeen, jotka kulkivat rinnatusten. Lapsisarakkeiden lisäksi taulukossa on kaksi muuta saraketta, joilla kuvaan vertaisvuorovaikutuksen prosessia. Tarkensin tekemiäni huomioita sekä episodien litteraatteihin, että taulukkoon katsomalla videota läpi useamman kerran analyysin

yhteydessä.

Taulukoinnin avulla löysin lasten vertaisvuorovaikutusta kuvaavia konkreettisia käsitteitä, kuten katse, puhe, liike ja ele. Lisäksi taulukon viimeinen sarake, johon kirjoitin prosessin kuvausta tulkinnallisemmalla tasolla (seurailu, jäljittely, kommunikointi, aloitteet, vastaukset), auttoi minua hahmottamaan vuorovaikutusprosessia ilmiönä. Käsitteiden valinnassa hyödynsin tähän mennessä kirjoitettua tutkimukseni teoreettista osuutta. (Ks. myös Erickson 1992, 204–205.)

5.4 Aineiston lopullinen rajaus

Kuten jo aikaisemmin totesin, tutkija, joka kerää aineistoa videoimalla tai yleensäkin havainnoimalla, rajaa aineistoaan myös hankinnan tasolla. Tutkija kiinnittää huomionsa niihin asioihin, jotka näkee tarpeelliseksi oman tutkimuksensa kannalta (Emerson ym. 2001). Oman tutkimukseni kannalta aineistoni on rajautunut lopulliseen muotoonsa sekä Niina Rutasen tekemien ratkaisujen että omien havaintojeni perusteella. Aineiston kokonaisvaltainen rajaaminen oli haaste nämä kaksi näkökulmaa huomioiden. Tietyissä tilanteissa olisin itse kuvaajana omaa tutkimustani ajatellen valinnut kuvaukselle eri kohteen tai kuvauspaikan. Toisaalta kaikkia kuvattuja tilanteita ei ollut taas mahdollista ottaa tähän tutkimukseen rajauksen vuoksi.

Lopulliseen analyysiin päädyin valitsemaan lasten niin kutsutun vapaan leikin tilanteita päiväkodin arjesta. Muut kuvatut tilanteet, kuten ruokailu- pukemis- ulkoilu- ja piirihetket sekä muut ohjatut tilanteet, kuten jumpat ja satuhetket jätin analyysin ulkopuolelle aineiston rajaamisen vuoksi. Vapaan leikin tilanteet valitsin erityisesti analyysin alkua ohjanneiden puisto- ja kauppaepisodien vuoksi. Lisäksi koin, että vapaan leikin tilanteissa lasten vertaisvuorovaikutus ilmeni tämän tutkimuksen kannalta selkeimmin.

Rajauksen jälkeen katselin lähes kaikki sisäleikkilanteet läpi kertaalleen. Katsomisella pyrin rajaamaan analyysiini vain ne videot, joita pystyisin hyödyntämään jatkossa jo

aloitetun analyysin perusteella. Lopulta analyysiin valitut videot rajautuivat selkeästi sekä aikuisten läsnäolon että lasten lukumäärän mukaan. Jos aikuinen ohjasi leikkiä tai istui keskellä huonetta, lapset olivat yleensä hänen ympärillään ja vertaisvuorovaikutuksen elementit olivat todella vähäisiä (ks. myös Musatti & Mayer 2011, 211–216). Sellaiset videot, joissa lapsia oli paljon samassa tilassa, vertaisvuorovaikutuksen elementtejä oli vaikea selkeästi havainnoida. Myöskään ne videot, joissa kuvattiin yksittäisen lapsen toimintaa, eivät olleet hyödyllisiä tämän tutkimuksen kannalta.

Analyysi jatkui litteroimalla valitut videot, joista osaan kuului enemmän lyhyempiä pätkiä ja osa oli yksittäisiä videoita. Jotkin kohdat valitsin keskeltä pitempää videota. Litteroituja videoita kertyi yhteensä kaksitoista ja ajallisesti ne kestävät yhteensä noin 60 minuuttia. Litteraatit jaoin kahteentoista erilaiseen episodiin. Episodin rajana käytin toiminnan muuttumista uuteen suuntaan tai erilaisen teeman ympärille.

Aineiston rajaamisen ja litteroinnin jälkeen analyysini jatkui kahdentoista episodin parissa siten, että valitsin niistä vielä viisi tarkempaan mikroanalyysiin. Käytännössä jatkoin aineiston mikroanalyysiä taulukoimalla nämä viisi edellä kuvattujen ”Mennään puistoon” - ja ”Aleksi ja Olivia lähtevät kauppaan” -episodien tapaan. Samalla aloin hahmottaa taulukoista erilaisia vuorovaikutusprosessia kuvaavia kehyksiä. Loput viisi episodista olivat samankaltaisia kuin jo taulukoidut. Niiden kohdalla päädyin tummentamaan tekstistä kohtia, joissa ilmeni vuorovaikutuksen mikrotaso ja väliin kirjoitettiin kursiivilla prosessia kuvaavia kehyksiä.

5.5 Yhteenveto: analyysin kaksi tasoa

Tutkimukseni analyysissä lähestyin alle kolmivuotiaiden lasten vuorovaikutusta kahdelta tasolta. Tutkin lasten vuorovaikutuksen rakentumista sekä mikrotasolta eli viestinnän näkökulmasta että vuorovaikutuksessa ilmenneiden jaksojen tasolta eli kehystasolta. (Ks. myös Korpela 2002, 2–4). Tällainen analyysitapa luo tutkimukselleni tiettyjä yhtymäkohtia keskusteluanalyysiin, vaikka kyse ei olekaan ollut varsinaisesta

puheella tuotetusta keskusteluaineistosta. Perinteisesti keskusteluanalyysin tutkimuskohteena on aidot keskustelutilanteet, joissa ollaan kiinnostuneita luonnollisista keskustelutilanteista, kuten perheen ruokapöytäkeskustelusta (Hakulinen 1997, 15). Koska alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutuksessa korostuu nonverbaali viestintä ja heidän yhteinen toimintansa on usein spontaania ja lyhytkestoista, ei pelkkien puheella tuotettujen keskusteluiden analysoiminen olisi ollut tutkimukseni tehtävän kannalta antoisaa. Goodwin & Heritage (1990, 301) mainitsevat kuitenkin, että keskusteluanalyysi mahdollistaa myös muun muassa etnografisen tutkimusaineiston tarkemman kuvauksen.

Analyysini mikrotasolla kuvaan tutkimuksessani lasten vuorovaikutuksellista viestintää. Yleensä keskusteluanalyyseissä aineisto litteroidaan sanatarkasti merkiten ylös puheesta esimerkiksi sävelkulku, päällekkäisyydet ja tauot, puhenopeus ja -voimakkuus (Seppänen 1997a, 18–22). Tutkimukseni litteraatteihin en merkinnyt ylös kaikkea tätä, vaan keskityin kuvaamaan lasten viestintää ja sen merkitystä yleisemmin. Mikrotasolla kiinnitin kuitenkin huomion erityisesti lasten katseisiin ja elekieleen, koska alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutuksessa sitä ilmeni runsaasti. (Seppänen 1997a, 26–27.) Erilaiset viestintätavat luokittelin analyysin lopuksi niitä kuvaaviin ylä- ja alaluokkiin. Luokittelulla pyrin jäsentämään ja selkeyttämään viestintää. (Eskola & Suoranta 1998, 165–168.)

Alle kolmivuotiaiden lasten keskinäinen viestintä jakautuu analyysini perusteella kahteen yläluokkaan: nonverbaaliin ja verbaaliin viestintään. Nonverbaali viestintä sisältää kaksi alaluokkaa elekielen ja liikkeitä. Elekielessä korostuvat katset, esine- ja kehoeleet. Esine-eleet liitetään esineiden käyttämiseen ja merkitykseen toiminnassa. Kehoeleet puolestaan kuvaavat kehollisesti tehtyjä liikkeitä, kuten käsillä ojentamista tai kasvoilla ilmeilyä. Liikkeillä kuvataan vertaisen lähelle liikkumista, tilassa liikkumista, tilasta poistumista, vertaisen jäljessä liikkumista ja yhdessä vertaisen kanssa liikkumista. Tilalla kuvaan tutkimuksessani sekä päiväkodin erillisiä tiloja (huoneita) ja lasten omaa leikkialuetta, kuten peittoa. Myös verbaalin viestinnän alle muodostui kaksi alaluokkaa: puhe ja ääntely. Puhe sisältää muun muassa oman ja yhteisen toiminnan sanoittamista, toteamuksia, pyyntöjä, käskyjä, kieltoja ja kysymyksiä, ja ääntely

puolestaan erilaisia äännähdyksiä, itkua ja naurua.


Sana keskustelu tuo usein mieleen puheen ja keskustelun sisällön, keskusteluanalyysi perustuu kuitenkin ihmisten välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Keskusteluanalyysissä nostetaan esiin keskustelun yhteistoiminnallinen näkökulma ja sen rakentuminen. Toisin sanoen analyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka keskustelun merkitykset syntyvät yksilöiden välisen yhteistyönä, neuvotteluna. (Hakulinen 1997, 15.) Tutkimukseni analyysissä tämä keskusteluanalyysin perusta näkyy vuorovaikutuksen ilmenemistä ja rakentumista kuvaavissa kehyksissä.

Alle kolmivuotiaiden vuorovaikutusprosessista hahmotin analyysin perusteella kolme erilaista kehystä: esikehyksen, vastavuoroisen huomion kehyksen ja yhteistoiminnan kehyksen. Kehykset määrittelin Brancon ym. (2004, 10–11) mukaan siten että, ne kuvaavat lasten vertaisvuorovaikutuksessa ilmenneitä erilaisia jaksoja. Keskusteluanalyysin näkökulmasta kehykset kuvaavat kaikkien tilanteeseen osallistujien merkitystä vertaisvuorovaikutuksen rakentumisessa. Ajatuksen taustalla on Charles Goodwinin (ks. esim 2007) käsite osallistumiskehikko (participation framework). Goodwinin (2007) mukaan kaikilla keskustelutilanteessa läsnä olevilla on merkitystä tilanteen rakentumiselle ja näin ollen kaikkien osallistujien merkitys keskustelutilanteessa tulisi huomioida.

Alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutusta tutkittaessa osallistumiskehikko laajentaa vuorovaikutuksen käsitettä: lasten välille kehittyy vuorovaikutustilanteita myös toiminnan sivusta seurailun ja yleisönä olon näkökulmista (Monaco & Pontecorvo 2011). Tutkimukseni analyysissä tämä ilmenee erityisesti esikehyksen tasolla, jossa on otettu huomioon myös toimintaa sivusta seurailevan lapsen suhde toiminnassa oleviin lapsiin.

Seuraava kaavio kuvaa tutkimukseni analyysissä ilmenneitä kehyksiä sekä tutkimukseni tulosten yhteenvetoa. Tutkimukseni osittaisen aineistolähtöisyyden vuoksi analyysiä ja tuloksia ei voida selkeästi erottaa toisistaan. Analyysin myötä ilmenneet kehykset ja niiden sisällöllinen merkitys lasten vertaisvuorovaikutuksessa ovat samalla myös tutkimukseni tuloksia.

Kaavio 1. Vertaisvuorovaikutuksen analysointi ja rakentuminen

Organisoitumisen taso	Prosessin kulku	
1 Esikehys: kohti vertaista – Seurailu		Kommunikointi: Aloitteet Vastaukset
2 Vastavuoroisen huomion kehys: suhteesta neuvotteleminen – Vertaisen huomaaminen – Jäljittely – Oman tai yhteisen toimintatilan puolustaminen		
3 Yhteistoiminnan kehys: toiminnan sisällöstä neuvotteleminen – Nonverbaali ja verbaali kommunikointi – Vertaisen neuvominen – Konfliktialttius		

Organisoitumisen taso- sarakkeeseen on sijoitettu vertaisvuorovaikutuksen prosessia kuvaavat kehukset. Alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutuksessa ilmenee analyysin perusteella kolme eri kehystä: esikehys (kohti vertaista), vastavuoroisen huomion kehys ja yhteistoiminnan kehys. Esikehys sisältää vertaistoiminnan seurailua, jossa ilmenee vertaisen toiminnan katselua sekä vertaisen lähelle menemistä.

Vastavuoroisen huomion kehyksessä vuorovaikutuksessa keskeistä on vertaissuhteesta neuvotteleminen. Vuorovaikutus ilmenee siten, että vertaiset huomaavat toisen läsnäolon tai toimintaan ryhtymisen. Joissakin tilanteissa vertaisen huomaamista edesautetaan oman toiminnan sanoittamisella tai puhumalla vertaiselle. Tässä yhteydessä puhe toimii useimmiten aloitteena muille ja toisen huomaaminen edistää

vertaisvuorovaikutuksen kehittymistä vastavuoroisemmaksi.

Vastavuoroisen huomion kehyksessä jäljittely nousee keskeiseksi elementiksi vertaisvuorovaikutusta ja lasten kommunikointia. Vertaisen toimintaa jäljitellään esimerkiksi esine- tai kehoeleillä. Jäljittelyssä vertaista ei huomioida aktiivisesti, eikä siinä synny yhteisesti jaettua toimintaa (vrt. kolmas kehys). Jäljittely ei aina ole suoraa toisen toiminnan toistamista, vaan siinä voi myös esiintyä uusia piirteitä. Vastavuoroisen huomion kehyksessä puheella on merkitystä erityisesti niissä tilanteissa, jolloin lapset puolustavat omaa tai yhteistä toimintatilaa. Tällöin vertaista esimerkiksi kielletään tulemasta lähelle. Puhetta vahvistetaan usein kehoeleillä.

Yhteistoiminnan kehyksessä lapset neuvottelevat erityisesti toiminnan sisällöstä. Heidän vuorovaikutuksensa ilmenee yhteisenä toimintana, jossa vertaiset kommunikoivat aktiivisesti sekä verbaaleilla että nonverbaaleilla viesteillä toisilleen. Kommunikoinnissa ilmenee samoja vuorovaikutusstrategioita kuin edellisissä kehyksissä. Keskinäinen vuorovaikutus on kuitenkin aktiivista, toisen kommunikoinnin huomioimista ja siihen vastaamista. Vertaiselle esitetään pyyntöjä, käskyjä ja kysymyksiä, vertaista ohjeistetaan ja yhteistä toimintaa sanoitetaan. Toisaalta verbaalista viestintää vahvistetaan kehoeleillä ja liikkeillä. Ja toisaalta toisen viestintään saatetaan vastata myös liikkeillä esimerkiksi poistumalla tilasta. Vuorovaikutuksessa on paljon nonverbaalista viestintää, kuten erilaisia eleitä. Myös nauru ja itku ovat kommunikointikeinoja, joilla vahvistetaan yhteistä toimintaa tai omia pyrkimyksiä.

Kaavion toisessa sarakkeessa oleva nuolimerkki kuvaa alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutuksen prosessin rakentumista. Vertaisvuorovaikutus rakentuu kolmen kehysten puitteissa, mutta sen kulku ei ole suoravaiheinen esikehyksestä yhteistoiminnan kehukseen rakentuva prosessi. Alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutuksessa eri kehukset voivat vaihdella hyvin satunnaisessakin järjestyksessä ja spontaanisti. Joissakin tilanteissa vertaisvuorovaikutusta ilmenee vain tiettyssä kehyksessä tai esimerkiksi yhteistoiminnan kehyksestä saatetaan siirtyä esikehukseen, seurailemaan vertaisen toimintaa.

Aloitteet ja vastaukset, joilla kuvaan tutkimuksessani vastavuoroista kommunikointia, ilmenee vastavuoroisen huomion ja yhteistoiminnan kehyksissä. Aloitteilla lapset muun muassa pyrkivät synnyttämään aktiivisempaa vertaisvuorovaikutusta, yhteisesti jaettua toimintaa sekä vaikuttamaan toiminnan kulkuun. Aloitteisiin vastaaminen voi muuttaa myös vertaisvuorovaikutuksen kulkua kehyksestä toiseen. Alle kolmivuotiaiden aloitteissa ja niihin vastaamisessa on näkyvillä myös se, etteivät lapset välttämättä luovu vertaisvuorovaikutukseen pyrkimisestä, vaikka vertainen jättäisi huomioimatta aloitteen tai torjui sen kokonaan (vrt. Kronqvist 2004, 69–70).

5.6 Vuorovaikutusanalyysin ja tulkinnan haasteellisuus

Analyysin haasteellisuus osoitti sen, miten monitahoisesta ilmiöstä on kyse tutkittaessa alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutusta ja vuorovaikutusta yleensäkin. Rutasen (2012, 81) tekemät artikkelihaut lasten vuorovaikutuksesta kuvaavat hyvin tätä ilmiön monitahoisuutta. Lasten vuorovaikutusta on tutkittu ja tulkittu monesta eri näkökulmasta. Tästä syystä ilmiötä kuvaava käsitteistökin on hyvin kirjava (ks. myös Niiranen 1999, 238). Näin ollen analyysin tarkentaminen ja rajaaminen vuorovaikutusilmiön selittämiseksi vaati aikaa ja videoiden katselua useampaan kertaan. Toisaalta tässä korostui myös videoaineiston etu erityisesti vuorovaikutusanalyysin yhteydessä. Analyysin pystyi tarkentamaan ilmiön mikrotasolle kiinnittäen huomion myös tutkittavien nonverbaaliin viestintään: ilmeisiin, eleisiin, äännähdyksiin ja liikkeisiin. (Ks. esim. Erickson 1992, 207).

Videoaineisto oli myös haaste analyysin kannalta. Videoilla tapahtui paljon asioita yhtä aikaa ja monessa eri vuorovaikutuskehyksessä: niiden havainnoiminen ja havaintojen tarkentaminen vei aikaa. Lisäksi lasten vuorovaikutustilanteet olivat/ ovat usein lyhyitä hetkiä ja muutosalttiita. Esimerkiksi aikuisen väliintulo tai uudet esineet ja toiminnasta ulkopuolella olevien lasten liikuskelu toiminnan lähettyvillä saattaa suunnata, muuttaa

lasten vertaisvuorovaikutusta ja vaikuttaa prosessin rakentumiseen.

Tutkimusilmioni vuoksi en voinut myöskään analysoida aineistoa tietynlaisesta teoreettisesta näkökulmasta pitäytyen tiettyihin käsitteisiin. Osittain analyysia oli tehtävä aineistolähtöisesti kohdistuen näkökulma siihen, miten alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutus ilmenee. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 19.) Erityinen haaste oli nähdä vuorovaikutusilmion eri kehykset: aina vertaisvuorovaikutus ei ollut selkeästi näkyvä, vastavuoroinen tilanne. Seuraavaksi kuvaan aineistoesimerkin avulla analyysin haasteellisuutta ja samalla alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutusta. Analysoidun episodin pituus on noin kolme- ja puoliminuuttia.

Episodi 2: Alekski ja Olivia lähtevät kauppaan.

Alekski (2v 1kk) seisoo nukenkärkyjen kanssa pikkuhuoneessa. Olivia (2v 4kk) tulee huoneeseen ja heittää päässään olleen hatun maahan ja alkaa laittaa toista hattua päähänsä. Alekski menee lähemmäs Oliviaa ja ottaa hänen heittämän hatun maasta, laittaa sen päähänsä (1).

Lapset katsahtavat toisiinsa. Alekski lähtee nukenkärkyjen luokse ja on lähdössä pois huoneesta. Olivia kyykkii lattialla ja puhuu: ” Mää meen vähä käymään siellä kaupassa.” (2)

Alekski pysähtyy Olivian kommentin jälkeen huoneen ovelle ja katsoo Oliviaa. Sen jälkeen Alekski lähtee liikkeelle ja poistuu huoneesta. (3)

Olivia lähtee hetken kuluttua Aleksin perään ja sanoo (4): ” Me mennään vähä käymään siellä kaupassa.”

Olivia kulkee toisessa huoneessa ja Alekski kulkee hänen perässään samaa reittiä nukenkärkyjen kanssa. Olivia pysähtyy ja katselee, tuleeko Alekski hänen perässään. Alekski katsoo, mihin Olivia kulkee. (5)

Episodi on ajallisesti lyhyt, mutta sisältää paljon vertaisvuorovaikutuksen elementtejä. Litteraatin yksityiskohtainen tarkentaminen vaatii videon katsomista ja pysäyttämistä useaan otteeseen. Tiettyjä analyysiä ja samalla lasten vertaisvuorovaikutusta kuvaavia kohtia olen numeroinut episodiin tekstin selkeyttämiseksi. Numeron merkitys on sama, kuin lähdeviitteen; jos numero on ennen pistettä se kuvaa edellistä lausetta ja jos numero on pisteen jälkeen kyseessä on useampi edeltävä lause.

Vuorovaikutuksen mikrotasolla Aleksin ja Olivian vertaisvuorovaikutus ilmenee heidän

verbaalissa ja nonverbaalissa viestinnässään. Erityisesti kohtaa kaksi olisi ollut vaikea havaita, jos videon olisi katsonut vain yhden kerran. Pieni ele, katse, osoittaa sen, että molemmat ovat huomanneet toisensa. Tämän jälkeen Olivia vielä sanoittaa omaa toimintaansa Aleksin kuullen. Puhe kauppaan lähdestä saa Aleksin vastaamaan Olivialle eleellä (3) sekä liikkeelle (3). Vaikka Olivia ei katsokaan tässä vaiheessa Aleksia, hän vahvistaa yhteisen toiminnan sanomalla (4) : ” *Me mennään vähä käymään siellä kaupassa.*” Olivia vahvistaa sanomaansa myös liikkeellä, lähtemällä Aleksin perään toiseen huoneeseen. Lopussa (5) Olivia ja Aleks liikkuvat hetken aikaa tilassa yhdessä ja katsovat välillä toisiaan. Näin he viestivät toisilleen nonverbaalisti, pelkillä katseilla.

Kehystasolla lasten vuorovaikutus rakentuu tässä episodissa aluksi esikehyksen ja vastavuoroisen kehyksen välimaastossa. Molempien lasten huomio kiinnittyy ensiksi hattuihin. Nopean seurailun jälkeen Aleks alkoi jäljitellä Oliviaa ja laittaa myös hatun päähänsä. Lapset neuvottelevat jäljittelyllä vertaissuhteestaan, jolloin vuorovaikutus on edennyt jo vastavuoroisen huomion kehykseen. Lasten huomio suuntautuu konkreettisesti vertaiseen myös pienen eleen myötä. Olivia vahvistaa huomion suuntaamisen sanoittamalla omaa toimintaansa. (1-2.) Vuorovaikutus jatkuu vielä kohdissa kolme ja neljä vastavuoroisen huomion kehyksessä: lapset vastaavat toistensa aloitteisiin viiveellä. Olivia vahvistaa yhteiseen toimintaan (vertaissuhteeseen) ryhtymisen vasta, kun Aleks on jo poistunut huoneesta. Loppujaksossa viisi vuorovaikutus ilmenee yhteistoiminnan kehyksessä. Lapsilla on yhteisestä toimintaan, jossa aloitteet ja vastaukset liittyvät toiminnan kulkuun.

Analyysi oli haasteellista siksi, että vuorovaikutuksessa on vähän verbaalista viestintää. Kommunikointi sisältää paljon eleitä ja liikkeitä, joiden merkitystä ei voi jättää huomioimatta. Lasten aloitteita ja vastauksia on välillä vaikeakin havaita ja tulkita. Aloitteet ja vastaukset limittyvät toisiinsa ja välillä, kuten esimerkistäkin (2-4) näkyy lapset eivät vastaa toistensa aloitteisiin välttämättä suoraan ja välittömästi. Tästä huolimatta lasten välille syntyy hetkeksi vertaisvuorovaikutustilanne, jossa heillä on vastavuoroinen huomio ja yhteistä toimintaa. (Rutanen 2012, 91–93.)

Seuraavissa luvuissa havainnollistan ja tarkennan tuloksia episodipoimintojen ja tutkimuskysymysten näkökulmasta. Analyysissä käytettyjen taulukoiden sijaan olen poiminut episodeista lyhyitä katkelmia tulosten havainnollistamiseksi. Tulosten kuvailun ja tulkinnan selkeyttämiseksi olen numeroinut episodeista kohtia, kuten tein edellä kuvatussa episodissa. Lasten iät (syyskuussa 2010) on merkitty katkelmissa nimien perään. Lasten nimet on myös muutettu anonyymiteetin säilyttämiseksi.

6 ESIKEHYS: TOIMINNAN SEURAILUN MERKITYS ALLE KOLMIVUOTIAIDEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSESSA

Alle kolmivuotiaiden lasten vertaistoiminnan seurailu ilmenee erityisesti esikehyksessä. Tällöin lapset suuntautuvat kohti vertaista, mutta heidän välillään ei vielä ole vastavuoroista kommunikointia. Lasten vertaistoiminnan seurailusta voi tutkimukseni analyysin perusteella erottaa kaksi merkitystä. Ensimmäiseksi toiminnan seurailusta itsessään voi syntyä vertaisvuorovaikutustilanne, jossa vertainen seurailee muiden toimintaa, mutta ei liity siihen aktiivisemmin. Toiseksi seurailun tarkoituksena on tuottaa lapselle enemmän tietoa vertaisen toiminnasta ennen toimintaan mukaan menoa.

6.1 Toiminnan seurailu itsessään vertaisvuorovaikutuksen tuottajana

Lapset edistävät seurailua katselemalla vertaista ja hänen toimintaansa sekä liikkumalla vertaisen lähelle tilassa. Monaco & Pontecorvo (2010) käyttävät lapsesta, joka seurailee tällä tavalla vertaisiaan liittymättä kuitenkaan itse toimintaan, käsitettä yleisö. Tutkimuksessani tämä ilmenee muun muassa seuraavasta katkelmasta.

Katkelma 1. Juodaan kahvia.

Olivia (2v 4kk) ja Venla (2v 2kk) makoilevat lattialla, tyynyt pään alla. He juovat kahvia tuttipullost ja mukista. Olivia sanoo: ” Ihanaa kahvia.” Olivia ”murisee” kahvimukiinsa, Venlaa naurattaa Olivian äännähtely. Lauri (1v 5kk) katselee vierestä, naurahtaa ja kääntyy ympäri. Olivia vilkaisee Lauriin päin.

Katkelma on alku ”Juodaan kahvia” -episodista, jossa Olivia ja Venla juovat kahvia ja Lauri katselee heidän toimintaansa sivusta. Laurin huomio tyttöjen toimintaan ilmenee hänen reaktioissaan katkelman lopussa, jolloin myös Olivia vilkaisee Lauria. Lasten välillä ei kuitenkaan ilmene aloitteita, jotka johtaisivat toimintaa vastavuoroisemmaksi.

Lauri ei tee episodin missään vaiheessa enempää aloitteita tyttöjen suuntaan: hän seurailee toimintaa sivusta, käy välillä muualla ja palaa seurailemaan.

Seuraava katkelma kuvaa samantyyppistä seurailun merkitystä vuorovaikutustilanteena. Alekski ja Olivia ovat pikkuhuoneessa kuvaajan kanssa. Olivia on kuvaajan luona ja Alekski kauempana.

Katkelma 2. Mennään puistoon.

Alekski (2v 1kk) istuu jälleen sängyssä, mutta lähtee sieltä pienen pöydän luokse. Ottaa pöydältä purkin kannen ja käy lähempänä Oliviaa (2v 4kk) ja kameraa. Hän tulee taas istumaan sängylle. Soittaa purkin kannella puhelun isälle. Katselee ”puhelun” lomasta, mitä Olivia touhuilee.

Katkelmasta ilmenee, kuinka seurailua voi tehdä myös oman toiminnan lomasta. Alekski seurailee Oliviaa: katselee toimintaa ja käy välillä Olivian luona, mutta jatkaa samalla omaa toimintaansa. Kumpikaan lapsista ei tee vastavuoroiseen vuorovaikutukseen johtavia aloitteita toisilleen. He ovat kuitenkin tietoisia toistensa läsnäolosta ja toiminnasta, mikä ilmenee lasten katseista ja liikkeistä.

6.2 Vertaistoiminnan seurailu ennen toimintaan mukaan menemistä

Seuraavalla katkelmalla kuvataan seurailun toista merkitystä, jossa seurailu tuottaa vertaisille enemmän tietoutta toimintaan mukaan menosta. Myös Strandell (1995) ja Corsaro (1997) ovat tulkinneet yli kolmivuotiaiden lasten vertaistoiminnan seurailua tästä näkökulmasta. Katkelmasta näkyy myös se, että liikkumalla toistensa lähelle lapset edistävät seurailua ja samalla vahvistavat käsitystään toimintaan liittymisestä. Katkelma on ”Mennään puistoon” -episodin alusta. Alekski ja Olivia ovat olleet jo pidempään pikkuhuoneessa. Alekski on katsellut Olivian touhuja oman toimintansa lomasta. Myös Ilmari on käväissyt huoneessa aikaisemmin.

Katkelma 3. Mennään puistoon.

Aleksi (2v 1kk) katsoo Oliviaa (2v 4kk), kun Olivia nostelee tyynyjä ja kasseja pöydältä olevasta laatikosta lattialle ja toistelee: ”Tänää minä menen puistoon, tänää minä menen puistoo.” Aleksi on syövinään pöydän luona. Kun Olivia löytää hatun ja alkaa laittaa sitä päähänsä, Aleksi nousee pöydästä ja menee Olivian luokse laatikolle. Samaan aikaan myös Ilmari (1v 8kk) ilmestyy kuvaan. (1)

Pojat menevät laatikolle ja kurkottavat sinne (2).

Olivia heittelee tavaroita laatikosta. Olivia löytää laatikosta laukun ja lähtee sen kanssa lähemmäksi kameraa. Aleksi vilkaisee Oliviaa ja ottaa laatikosta myös laukkuja (3).

Ilmari katselee vieressä ja toistelee itsekseen: ”Hattu, hattu.” (4).

Aleksi laittaa laukkuja kaulalleen (5).

Hetkeä myöhemmin myös Leo (2v 1kk) käy katsomassa huoneen ovella (6).

Ilmarin ja Leon vuorovaikutus suhteessa Aleksiin ja Oliviaan ilmenee esikehyksessä toiminnan seurailemisena. Kohdassa kaksi ja neljä näkyy se, kuinka Ilmari menee laatikolle yhdessä Aleksin kanssa, mutta jää kuitenkin aluksi seurailemaan, mitä Olivia ja Aleksi ovat tekemässä. Ilmarin seurailu ilmenee erityisesti kohdassa neljä, jossa hän toteaa itsekseen: ”Hattu, hattu.” Näin hän aivan kuin vahvistaa itselleen, että hatulla on merkitystä toimintaan mukaan menemisessä. Myös Leo käy katselemassa huoneen ovelta muita, mutta liittyy toimintaan mukaan vasta myöhemmin (6).

Kohdissa yksi, kolme ja viisi ilmenee se, kuinka Aleksi on jo pidempään katsellut ja kuunnellut Olivian toimintaa ja puhetta puistoon menemisestä. Aleksin ei tarvitse tässä vaiheessa enää kovin pitkään seuraila Olivian toimintaa. Hän ryhtyy jäljittelemään Oliviaa omalla tavallaan esine-eleillä, ottamalla laukkuja ja laittamalla ne kaulalleen. Aleksin ja Olivian osalta vuorovaikutus ilmenee tässä vastavuoroisen huomion kehyksessä.

7 VASTAVUOROISEN HUOMION KEHYS: VERTAISUUTEESTA NEUVOTTELEMINEN ALLE KOLMIVUOTIAIDEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSESSA

Tässä luvussa käsittelen alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutusta vastavuoroisen huomion kehyksessä. Jo edellisen luvun katkelmista on nähtävillä se, ettei esikehyksen ja vastavuoroisen huomion kehysten rajaa voida joka tilanteessa selkeästi erotella. Alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutus kulkee välillä hyvin häilyvästikin näiden kahden kehysten välillä. Seurailusta voidaan siirtyä nopeastikin jäljittelemään vertaisen toimintaa ja päinvastoin. Erottavana tekijänä näiden kahden kehysten välille muodostuvat aloitteet ja vastaukset, joilla neuvotellaan vertaissuhteesta. Tässä kehyksessä vertaiselle tehdään aloitteita, joiden tavoitteena on samaan tai yhteiseen toimintaan pyrkiminen. Lasten tietoisuus toisesta on selkeämmin nähtävillä ja verbaalista viestintää on enemmän. Vertaissuhteeseen pyrkiminen näyttäytyy erityisesti silloin, kun lapset suojelevat joko omaa tai yhteistä leikkutilaansa.

Seuraava katkelma kuvaa esikehyksen ja vastavuoroisen huomion kehysten rajamaastoa. Katkelma on episodista ”Palapeliä kahdestaan”, jossa Arttu ja Ilmari ovat saman palapelin ääressä.

Katkelma 4. Palapeliä kahdestaan.

Pojat istuvat vastakkain huoneen lattialla. Arttu (2v 2kk) on tekemässä palapeliä ja Ilmari (1v 8kk) katselee vierestä (1).

Arttu kerää palapelin paloja itselleen. Kun Ilmari yrittää ottaa yhden palan itselleen (2), Arttu sanoo (3): ”Ei Ilmari se on mulla.”

Ilmari ei ota palaa ja Arttu kasaa palat viereensä. Arttu alkaa laittaa paloja takaisin paikoilleen. Ilmari katselee vierestä (4).

Hetken kuluttua Ilmari ottaa yhden palan kasasta ja alkaa laittaa sitä paikoilleen (5).

Arttu ottaa palan takaisin itselleen ja sanoo (6): ”Ei se kuulu tänne.”

Lasten keskinäisessä vertaisvuorovaikutuksessa on nähtävillä muun muassa seurailun, jäljittelyn sekä oman toimintatilan puolustamisen elementtejä. Ilmari seurailee (1, 4) Arttua ja pyrkii jäljittelemään hänen toimintaansa ottamalla palan myös itselleen (2, 5). Arttu vastaa tähän suojelemalla omaa leikkitilaansa verbaalisesti ja vahvistamalla viestintäänsä kehoileilla (3, 6). Vuorovaikutus kulkee vaihtelevasti kaikkien elementtien välillä. Pojat neuvottelevat vertaissuhteesta siten, että Ilmari tekee aloitteita Artulle ryhtymällä jäljittelemään hänen toimintaansa. Näissä tilanteissa Arttu huomaa vertaisen ja ryhtyy puolustamaan leikkitilaansa.

7.1 Vertaisen huomaaminen ja huomion kiinnittäminen

Vertaisen huomaaminen ja vertaisen huomion kiinnittäminen itseensä ovat olennainen osa vastavuoroisen huomion kehystä, jotta vuorovaikutukseen syntyisi kommunikointia. Vertaisen huomion kiinnittymisen tarkoituksena on pyrkiä neuvottelemaan vertaissuhteesta yhteisen toiminnan alussa. Lapset edistävät vertaisen huomion kiinnittymistä heihin itseensä sekä epäsuorilla että suorilla strategioilla. Vuorovaikutuksessa on vertaiselle tai vertaisille kohdennettuja aloitteita, erityisesti puhetta. Myös Kronqvistin (2004, 62) tutkimus osoittaa, että verbaalinen viestintä on keskeisin tapa tehdä yhteistoimintaan liittyviä aloitteita yhteistoiminnan alussa. ”Mennään puistoon” -episodissa Olivian huomion suuntaaminen poikiin on aluksi epäsuoraa viestintää. Olivia sanoittaa omaa toimintaansa poikien lähettyvillä: ” *Tänää minä menen puistoon, tänää minä menen puistoo.*” Myöhemmin Olivia kuitenkin vahvistaa aloitteensa pojille suoremmin.

Katkelma 5. Mennään puistoon.

Olivia (2v 4kk) käväisee poikien luona ja puhuu samalla, että on lähdössä puistoon ja lähtee pois huoneesta. Olivia palaa hetken kuluttua. Olivia lähtee taas pois ja sanoo: ” Mää meen sinne puistoon.” Ilmari istuu lattialla ja katsoo Oliviaa. Alekski saa laukut kaulalleen ja lähtee myös pois huoneesta. (1)

Ilmari nousee ja löytää lattialta merimieshatun, laittaa sen päähänsä. Heittää hatun kuitenkin maahan, mutta ottaa sen taas takaisin ja laittaa päähänsä. Sen jälkeen lähtee kulkemaan kohti ovea, poistuu.(2)

Pojat vastaavat Olivian viestiin viiveellä, mutta samalla he osoittavat, että lasten välillä on vastavuoroista kommunikointia. Kohdassa yksi näkyy, kuinka Olivia käy uudestaan ehdottamassa pojille puistoon lähtemistä ja tekee samalla aloitteen, jonka tarkoituksena on suunnata poikien huomio Olivian puistoleikkiin. Alekski vastaa Olivian aloitteeseen ja poistuu hänen peräänsä. Hetkeä myöhemmin myös Ilmari poistuu Olivian ja Aleksin perään. Ilmari vahvistaa osallistumistaan puistoleikkiin esine-ielellä ja laittaa hatun päähänsä. (2.) Episodin alussa Olivia on laittanut hatun päähänsä ja ottanut laukkuja. Näin hatut ja laukut toimivat tässä yhteydessä merkinä vastavuoroisesta huomiosta ja yhteiseen toimintaan ryhtymisestä.

Vertaisen huomion kiinnittymistä itseän voi suunnata myös hyvin suoralla tavalla, kuten seuraavista katkelmista ilmenee. Näissäkin tilanteissa lapset tekevät aloitteita useimmiten verbaalisti, puhumalla. Aloitteen tavoitteena on saada vertaisen huomion suunnattua itseensä tai omaan toimintaansa. Ensimmäinen katkelma on ”Patterilta penkille laskemassa” -episodista, jossa Venla ja Ilmari ovat touhonneet aikaisemmin yhdessä patterilla ja pikkuhuoneessa. Venla on kuitenkin poistunut hetkeksi ja Ilmari jäänyt leikkimään legoalustan luokse.

Katkelma 6. Patterilta penkille laskemassa.

Venla (2v 2kk) palaa takaisin ja menee Ilmarin (1v 8kk) ja legoalustan luokse. Venla sanoo: ”Venlan on.” Ilmari sanoo: ”Ilmarin.” Venla naurahtaa.

Toinen katkelma on ”Leon ja Onnin vaihtokauppa” -episodista, jossa Leo yrittää saada Onnilta tarvitsemaansa lelujunaa.

Katkelma 7. Leon ja Onnin vaihtokauppa

Onni (1v 7kk) on pöydän luona kahden tavaran kanssa, joista toinen on ilmeisesti Leon (2v 1kk) etsimä juna. Leo huomaa sen Onnilla ja menee Onnin luokse. Leo yrittää ottaa Onnilta junaa kädestä ja sanoo samalla: ” Onni, Onni.”

Molemmista katkelmista näkyy, kuinka lapset tekevät toisilleen suoran aloitteen ja käyttävät joko omaa tai vertaisen nimeä aloitteessaan. Venla tekee Ilmarille aloitteen menemällä hänen luokseen ja sanomalla Ilmarille alustan olevan hänen. Ilmari vastaa Venlalle heti, vaikka ei olekaan erityisemmin kiinnittänyt huomiota Venlan huoneeseen tuloon. Lapsilla on kuitenkin aikaisemmin ollut jo keskinäistä vuorovaikutusta, joten siihen palaaminen ei välttämättä vaadi pidempää toiminnan seurailua. Toisessa katkelmassa Leolla on selkeä tavoite saada juna Onnilta, joten hänen ei tarvitse jäädä aluksi seurailemaan Onnin toimintaa. Riittää, kun hän saa Onnin huomaamaan itsensä ja pyrkimyksensä.

7.2 Jäljittely vertaisvuorovaikutuksessa

Vastavuoroisen huomion kehityksessä vertaisen toiminnan jäljittely eleillä ja liikkeillä nousee keskeiseksi osaksi lasten kommunikointia. Myös aikaisemmissa alle kolmivuotiaista tehdyissä tutkimuksissa jäljittely on nähty tärkeäksi osaksi lasten sosiaalista kanssakäymistä niin vertaisten kuin muidenkin ihmisten kanssa (ks. esim. Munter 2001; Tolonen 2001,169).

Edellisissä katkelmissa on jo jonkin verran ollut nähtävillä vertaistoiminnan jäljittelyä. Tyypillistä alle kolmivuotiaiden jäljittelylle on, ettei toimintaa toisteta välttämättä samalla tavalla kuin vertainen. Oleellisempaa on esimerkiksi samojen esineiden ottaminen ja niiden kanssa toimiminen vertaisen lähellä. Samojen esineiden käyttäminen vertaisen lähellä tai samojen esineiden ottamisella lapset viestivät toisilleen esimerkiksi yhteiseen toimintaan ryhtymisestä ja tekevät näin aloitteita toisilleen. Kronqvist (2004, 61) on kuvannut tällaista lasten yhteistoimintaa rinnakkain toimintana ja rinnakkain leikkinä.

Tutkimukseni analyysin mukaan lapset pyrkivät jäljitellään neuvottelemaan myös vertaissuhteestaan toiminnassa. Luvun alussa kuvasin, kuinka Ilmari yrittää esine-eleillä jäljittelemällä viestittää Artulle yhteiseen toimintaan ryhtymisestä. Myöhemmin episodin lopussa Ilmari saakin jäljitellä Artun toimintaa rauhassa.

Katkelma 8. Palapeliä kahdestaan.

Arttu (2v 2kk) laittelee paloja palapeliin. Myös Ilmari (1v 8kk) yrittää laittaa, ottaa kasasta toisenkin palan itselleen. Arttu antaa Ilmarin kokeilla palojen laittoa ja jatkaa samalla itse palapelin tekoa. Arttu puhelee itseksensä: ”Tää kuuluu tähän...” (1)

Ilmari laittaa vielä kahta hänellä ollutta palaa paikoilleen, kun Arttu alkaa tyhjentää palapeliä toisesta reunasta. Ilmari huomaa, että Arttu tekee paloista taas kasaa viereensä, myös Ilmari alkaa purkaa palapeliä ja laittaa palan viereensä. Ilmari siirtää palat Artun vieressä olevaan kasaan ja jatkaa purkamista. (2)

Tässä kohden poikien vertaisvuorovaikutus ilmenee selkeästi vastavuoroisen huomion kehityksessä. Kohdassa yksi näkyy, kuinka pojat ovat tietoisia toistensa läsnäolosta, mutta he eivät esimerkiksi neuvottele toiminnan sisällöstä toistensa kanssa. Vuorovaikutus ilmenee jäljittelyinä, jossa Ilmari jäljittelee Artun toimintaa esine-eleillä.

Jäljittely voi tulla vertaisvuorovaikutukseen myös myöhemmin. ”Juodaan kahvia” -episodista poimitun esimerkin (s. 39) yhteydessä kuvasin, kuinka Lauri seuraili Olivian ja Venlan toimintaa, mutta ei tehnyt enempää aloitteita heille. Videon toisessa kohden (”Kiikutellaan peittoa” -episodi), kun Olivian ja Venlan toiminta on saanut jo uuden suunnan Lauri alkaa jäljitellä tyttöjen kahvinjuontia.

Katkelma 9. Kiikutellaan peittoa.

Lauri (1v 5kk) kiertelee tyttöjen ympärillä ja huomaa heillä aikaisemmin olleen pullon ja mukiin lattialla. Hän ottaa ne ja päristelee mukiin sekä katsoo samalla Oliviaa (1).

Olivia (2v 4kk) pyytää Venlaa (2v 2kk): ”Auta mua.” Ja nousee seisomaan. Venla alkaa laittaa peittoa ja puistelee sitä. Olivia seisoskelee vieressä, ottaa Laurin kädestä pullon ja päristelee sinne (2).

Sen jälkeen heittää pullon kauemmas ja juoksee sen perään. Lauri poistuu sivummalle.

Olivian ja Laurin vertaisvuorovaikutus ilmenee hetkellisesti vastavuoroisen huomion kehityksessä. Lauri on palannut seurailemaan Olivian ja Venlan toimintaa. Kun hän

huomaa kahvimukina olleen pullon, hän tekee aloitteen tytöille jäljittelemällä heidän kahvileikkiään (1). Aikaisemmin Venla päristeli pulloon Olivian ojentaessa pulloa hänelle. Olivia huomaa Laurin aloitteen ja vastaa siihen jäljittelemällä häntä (2). Jäljittelyssä on sekä esine- että kehoeleitä ja ääntelyä.

Laurin ja Olivian vuorovaikutusta voidaan tulkita myös vertaissuhteen näkökulmasta siten, että Lauri tekee tytöille aloitteen, jolla pyrkii neuvottelemaan yhteiseen toimintaan ryhtymisestä tyttöjen tai pelkästään Olivian kanssa. Olivia vastaa Laurille jäljittelemällä hetken Laurin toimintaa. Sen jälkeen hän kuitenkin heittää pullon pois ja näin viestii Laurille, ettei halua jatkaa yhteistä toimintaa.

7.3 Toimintatilan suojeleminen

Toimintatilan suojelua on tulkittu aikaisempien tutkimusten valossa lasten haluiksi suojella omaa leikkireviiriään, varmistaa oma osallisuus leikissä tai viettää esimerkiksi aikaansa yksin tai pienemmässä ryhmässä (Corsaro 1997; Skånfors ym. 2009). Joissakin tutkimuksissa toimintatilan suojelu on nähty lasten välisenä konfliktina (Kronqvist 2004, 75–83). Tutkimukseni näkökulmasta toimintatilan suojelemisen merkitys liittyy selkeästi vertaissuhteesta neuvottelemiseen. Lapset viestivät vertaiselle, etteivät halua ryhtyä yhteiseen toimintaan ja suojelevat omaa toimintatilaansa. Suojellessaan toimintatilaansa lapset osoittavat viestinsä vertaiselle selkeästi puheella ja vahvistavat sitä usein kehoeleillä. Myös Skånforsin ym. (2009) tutkimuksessa on havaittu lasten välillä samantyyppisiä toimintastrategioita, kun he haluavat viettää aikaansa yksin tai pienemmässä ryhmässä.

Toimintatilan suojelussa lasten huomion suuntautuu vertaiseen hetkellisesti, minkä jälkeen he yleensä jatkavat omaa tai yhteistä toimintaa. Ilmarin ja Artun vertaisvuorovaikutuksessa, ”Palapeliä kahdestaan” -episodissa, oli alussa useita kohtia, joissa pojat suojelivat omaa leikkialuettaan.

Katkelma 10. Palapeliä kahdestaan.

Ilmari (1v 8kk) katsoo hetken ja sillä aikaa kun Arttu (2v 2kk) laittaa edellistä palaa paikoilleen, hän ottaa kasasta taas yhden palan (1).

Arttu huomaa heti ja sanoo protestoiden, samalla yrittää ottaa palan itselleen: ”Ei,ei EI..” (2)

Ja kun Ilmari ei anna palaa hänelle jatkaa (3): ”Ei, ei, eiii! Tyhmä Ilmari.”

Ilmari yrittää viedä kättään selän taakse, mutta Arttu ottaa palan väkisin itselleen Ilmarin kädestä (4).

Ilmari on yrittänyt tehdä aloitteita Artun suuntaan jo useamman kerran, mutta yhteistä toimintaa ei ole syntynyt koska Arttu suojelee omaa leikkitilaansa ja ottaa palat aina takaisin itselleen (1). Arttu torjuu Ilmarin aloitteet verbaalisesti, kieltämällä Ilmaria ottamasta paloja. Arttu vahvistaa verbaalista viestintäänsä äänenpainoilla sekä sanomalla Ilmaria tyhmäksi. Samalla viestinnässä on myös kehoeleitä. (2-4.) Kohdassa neljä näkyy, kuinka Ilmari pyrkii puolustamaan aloitettaan.

Oman tai yhteisen leikkitilan suojelussa lapset käyttävät selkeästi sekä verbaalia että nonverbaalia viestintää torjuakseen muut leikkiin pyrkijät tai leikin seurailijat. Verbaalista viestintää, useimmiten kieltoja vahvistetaan kehoeleillä. Seuraava katkelma on ”Äiti ja lapsi” -episodista, jossa Olivia ja Venla ovat leikkineet äiti ja lapsi -leikkiä sohvalla huoneessa yksi.

Katkelma 11. Äiti ja lapsi.

Leo (2v 1kk) käy välillä tyttöjen luona. Kun Matias (2v 1kk) kävelee ohi, Leo sanoo: ”Hei Matias Olivia,” ja toistaa saman.

Olivia (2v 4kk) ja Venla (2v 2kk) kohottavat päätään ja päristelevät Leoa päin. Leo lähtee pois.

Leo suuntaa tyttöjen huomiota itseensä puhumalla. Tytöt reagoivat Leon läsnäoloon: äännelevät verbaalisesti aivan kuin sylkemällä Leoa kohti, mikä saa Leon poistumaan tyttöjen vierestä. Toisessa episodissa, jossa Olivia ja Venla juovat kahvia, Venla suojelee

heidän yhteistä leikkitilaansa.

Katkelma 12. Juodaan kahvia.

Matias (2v 1kk) ja Lauri (1v 5kk) katselevat vierestä, kun Olivia (2v 4kk) laittaa kahvia mukiin. Venla (2v 2kk) katsoo heihin, nostaa kätensä ja kommentaa: ” Ei saa, ei saa!” Pojat liikahtavat vähän kauemmas.

Venla huomaa pojat ja torjuu heidät läheltään kieltämällä. Hän myös vahvistaa kieltonsa kehoeleellä. Pojat ovat vasta seurailemassa leikkiä ja eivät ole tehneet enempää aloitteita tytöille. Venla ehtii torjua jo seurailun ja suojelee hänen ja Olivian leikkitilaansa.

Useimmissa oman tai yhteisen toimintatilan suojelutilanteissa vertaisen torjuminen tuottaa lopputuloksen, jossa seurailija lähtee pois tai siirtyy kauemmas. Tilanteissa on kuitenkin nähtävillä myös se, että seurailuun saatetaan palata myöhemmin torjunnasta huolimatta. Lisäksi Ilmarin ja Artun esimerkki osoittaa, että lapset saattavat myös jäädä tilanteeseen, vaikka vertainen torjuisi aloitteet yhteisestä toiminnasta.

8 YHTEISTOIMINNAN KEHYS: TOIMINNAN SISÄLLÖSTÄ NEUVOTTELEMINEN ALLE KOLMIVUOTIAIDEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSESSA

Alle kolmivuotiaiden lasten neuvottelut yhteisen toiminnan sisällöstä ilmenevät analyysini perusteella yhteistoiminnan kehyksessä. Yhteistoiminnan kehyksessä lapset siis neuvottelevat toiminnan sisällöstä, sen etenemisestä ja muuttumisesta. Lasten vertaisvuorovaikutus ilmenee aktiivisena kommunikointina, jossa on vastavuoroista verbaalista ja nonverbaalista viestintää vertaiselle. Yleensä yhteiseen toimintaan liittyy myös jokin selkeä yhteinen teema tai teemasta neuvottelu. Yhteinen teema saattaa kuitenkin muuttua hyvin nopeasti keskinäisen kommunikoinnin myötä. Kommunikointi kulkee nopeatempoisuudestaan huolimatta selkeästi vieruspareittain, aloitteina ja vastauksina: toisen aloite saa toisen vastaamaan.

8.1 Nonverbaalin kommunikoinnin korostuminen yhteisessä toiminnassa

Tutkimuksessani kävi ilmi, että alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutuksessa korostuu nonverbaali viestintä. Nonverbaali korostuu myös lasten vastavuoroisessa kommunikoinnissa: lapset tekevät aloitteita ja vastaavat toistensa aloitteisiin erilaisilla eleillä ja liikkeillä tilassa. (Ks. myös. Rutanen 2007, 98–99.) Seuraavasta katkelmasta ilmenee, kuinka lapset kommunikoivat eleillä ja liikkeillä toisilleen.

Katkelma 13. Patterilta penkille laskemassa.

Venla (2v 2kk) sanoo: ”Kato.” Ja laskee patterilta penkille (1).

Ilmari (1v 8kk) katsoo Venlaa ja tekee samalla tavalla (2). Katsovat hetken ikkunasta ulos.

Sen jälkeen Ilmari laskee taas patterilta penkille. Venla katsoo Ilmaria ja tekee saman perässä (3).

Katkelma on osa ”Patterilta penkille laskemassa” -episodia, missä Ilmari ja Venla

toimivat keskenään. Venla tekee Ilmarille aloitteen puheella ja liikkeellä (1), johon Ilmari vastaa katsomalla Venlaa ja jäljittelemällä hänen toimintaansa (2). Kohdassa kolme osat ovat toisinpäin: Ilmari tekee aloitteen, johon Venla vastaa katseella ja liikkeellä. Ilmari ja Venla synnyttävät aloitteita ja vastauksia toisilleen suurimmaksi osaksi nonverbaalilla tavalla. Verbaalia viestintää on vain yhden sanan verran. Aloitteet ja vastaukset kulkevat kommunikoinnissa nopeasti: toisen elekieli saa toisen vastaamaan. Sama episodi jatkuu seuraavassa katkelmassa.

Katkelma 14. Patterilta penkille laskemassa.

Ilmari lähtee penkiltä, vilkuilee Venlaa (1).

Venla katsoo kameraan ja lähtee Ilmarin perään. Lapset kulkevat pikkuhuoneeseen ja menevät legolaatikon luokse. (2)

Venla ottaa punaisen legoalustan ja heittää sen maahan. Molemmat naurahtavat. (3)

Ilmari tekee toimintaa muuttavan aloitteen Venlalle ja lähtee liikkeelle. Ilmari vahvistaa viestiään myös eleellä, katsomalla Venlaa. (1.) Venla vastaa lähtemällä Ilmarin perään (2). Pikkuhuoneessa lasten välinen kommunikointi kuitenkin muuttuu niin, että Venla tekee ensimmäisenä aloitteen esine-eleellä. Esineen heittäminen saa molemmat nauramaan ja vahvistamaan yhteistä toimintaa. (3.)

Lasten keskinäinen nonverbaali kommunikointi voi olla myös pelkkää liikkumista tilassa ja toisen liikkumiseen reagointia. Usein tätä ennen lapsilla on kuitenkin selvillä se, mitä liikkuminen tarkoittaa; heidän toiminnassaan on yhteinen teema.

Katkelma 15. Mennään puistoon.

Olivia (2v 4kk), Aleks (2v 1kk), Ilmari (1v 8kk) ja Leo (2v 1 kk) seisovat ryhmässä huoneessa. Kaikilla muilla on kädessään laukku ja päässään hattu, paitsi Leolla on päässään laukku. (1)

Olivia vilkaisee poikia ja lähtee kiertämään huonetta, lauleskelee samalla (2).

Myös Aleks, Ilmari ja Leo lähtevät liikkeelle. Leo menee takaisin pikkuhuoneeseen (3).

Katkelma on ”Mennään puistoon” -episodin lopusta. Lapset ovat lähteneet puistoon

hattujen ja kassien kanssa (1). Hatut ja kassit ovat lapsille merkki yhteisestä toiminnasta, puistoleikistä. Olivia tekee pojille aloitteen katsomalla ja lähtemällä liikkeelle (2). Pojat vastaavat Olivian viestiin lähtemällä myös liikkeelle. Lapset eivät kuitenkaan kulje huoneessa peräkkäin, vaan hajaantuvat omiin suuntiinsa. (3.) Yhteistoiminnallinen hetki on hyvin nopea.

Seuraavasta katkelmasta käy myös ilmi liikkeiden ja liikkumisen merkitys kommunikoinnissa. Katkelmassa Leon pyrkimys on saada Onnilta juna, jonka vaunu on Leolla.

Katkelma 16. Leon ja Onnin vaihtokauppa.

Onni (1v 7kk) kulkee kauemmas ja pitää junaa itsellään. Leo (2v 1kk) kulkee perässä. Onni menee junan kanssa patterille. Leo pyörähtää ympäri, rypistää kulmiaan ja sanoo: "Ei juna, juunaa..." Lähtee pois, mutta kiertää pöydän toiselta puolelta Onnin luokse. (1)

Onni katsoo, kun Leo tulee. Leo menee Onnia vastapäätä ja sanoo selkeästi (2): "Juna." Ja näyttää Onnille samalla kädessään olevaa junan vaunua.

Onni menee kauemmas Leosta ja katsoo pois päin (3).

Poikien välistä yhteistoiminnallisuutta kuvaa tässä katkelmassa heidän neuvottelunsa esineestä. Heidän kommunikoinnissa liikkeiden ja liikkumisen merkitys tulee korostuneesti esiin. He tekevät aloitteita ja vastaavat toisilleen liikkumalla toistensa luokse ja kauemmas toisesta. (1.) Leon kommunikoinnissa on myös verbaaleja viestejä Onnille, joita hän vahvistaa esine-oleella ja näyttää junavaunua Onnille (2). Onni vastaa Leolle nonverbaalisti, liikkumalla kauemmas ja lisäksi kehoeleellä, katsomalla pois päin (3).

8.2 Verbaalin kommunikoinnin vahvistaminen nonverbaalisti

Lasten neuvotteluun liittyy myös verbaalin ja nonverbaalin viestinnän yhdistely. Viestinnän yhdistelyä ilmeni jo oman tai yhteisen toimintatilan puolustamisessa, mutta lisäksi sitä on nähtävillä yhteistoiminnallisissa neuvotteluissa. Lapset vahvistavat omaa puhettaan nonverbaalisti erityisesti kehoeleillä. Kehon merkitys on nähty myös aikaisempien tutkimusten mukaan merkittäväksi osaksi pienten kommunikointia. (Ks. esim. Løkken 2000.) Seuraava katkelma on ”Tanssi mun kanssa” -episodista. Venla kulkee huoneessa yksi ja käy välillä Olivian luona. Olivia pyytää Venlaa tanssimaan hänen kanssaan.

Katkelma 17. Tanssi mun kanssa.

Olivia (2v 4kk) tekee tanssiliikkeitä, ojentaa käsiään ja pyytää Venlaa (2v 2kk) (1):
”Tanssitaan.”

Kun Venla ei tule Olivian luokse, Olivia kysyy kovempaa ja ojentaa käsiään Venlaa kohti (2): ”Tanssitaanko mun kanssa?” Venla käy Olivian luona, mutta pyörähtää heti pois päin.

Olivia huutaa kiukkuisemmin: ”Tanssitaa...aanko.” Ja ojentaa käsiään Venlaa kohti.
(3)

Tyttöjen yhteistoiminnallisuus ilmenee neuvotteluna uuteen toimintaan ryhtymisestä. Neuvottelussa on nähtävillä myös konfliktialttiutta, koska Venla ei vastaa Olivian pyyntöihin hänen haluamallaan tavalla. Katkelmasta on selkeästi nähtävillä se, kuinka Olivia vahvistaa pyyntöjään Venlalle kehoeleillä (1-3). Hän pyytää Venlaa tanssimaan ja ojentaa samalla käsiään Venlaa kohti. Kun Venla ei vastaa Olivian viestiin hänen haluamallaan tavalla, Olivia vahvistaa kommunikointia myös muuttamalla äänenpainoaan. Venla vastaa Olivian aloitteisiin (pyynnöt) liikkumalla pois hänen luotaan, jolloin yhteistä toimintaa (tanssia) ei synny. Hetkeä myöhemmin Venla tekee Olivialle samantyyllisen tanssialoitteen.

Katkelma 18. Tanssi mun kanssa.

Olivia itkee lattialla. Venla juoksee kohti pikkuhuonetta, pysähtyy kuitenkin sohvan luona. (1)

Venla katsoo Oliviaa ja lähtee hänen luoksensa. Sanoo: ”Tanssitaan.” Venla ojentaa käsiään kohti Oliviaa. (2)

Olivia nousee lattialta ja tytöt alkavat pyöriä yhdessä ”Piiri pieni pyörii.” (3)

Olivia on alkanut itkeä, koska Venla ei vastannut myöntävästi hänen tekemään aloitteeseensa. Olivia aivan kuin vahvistaa viestiään Venlalle itkemällä, jolloin Venlan huomio palaa takaisin Olivian tekemiin tanssialoitteisiin. (1.) Venlan aloitetta voi tulkita tässä kohden myös vastauksen näkökulmasta. Hän tekee Olivialle aloitteen verbaalisti ja vahvistaa sitä kehoeleellä, mutta samalla myös vastaa Olivian aikaisempiin pyyntöihin. (2.) Olivia vastaa myöntävästi Venlalle ja tyttöjen välinen neuvottelu johtaa yhteiseen toimintaan, jossa on sama tanssimisen teema (3).

8.3 Vertaisen neuvominen yhteisessä toiminnassa

Tutkimuksessani ilmeni joissakin tilanteissa, erityisesti Olivian ja Venlan välisessä yhteisessä toiminnassa se, miten lapset neuvovat ja opastavat toisiaan. Lasten välisen neuvomisen ja toisen ohjaamisen tai opettamisen on tulkittu liittyvän lasten yhteisen toiminnan sosiaaliseen dynamiikkaan. Sosiaalinen dynamiikka liittyy lasten väliseen vuorovaikutuksen luonteeseen. Tutkimuksissa on osoitettu, että vertaisen ohjausta voidaan nähdä jo varsin pienillä lapsilla ja ohjausta luonnehtii lasten pyrkimys auttaa toista. (Kronqvist 2006.) Tutkimuksessani olen tulkinnut vertaisen neuvomisen ja opastamisen liittyvän toiminnan suunnasta neuvottelemiseen.

Katkelma 19. Olivia nukkumaan ja muita tapahtumia.

Tytöt makaavat lattialla vierekkäin. Olivia sanoo Venlalle: ”Mene tähän istumaan. Nouse ylös.” Samalla hän näyttää vieressään olevaa patjaa. Venla nousee ja ottaa pompulan pois päästään. Oliviakin nousee ylös. Olivia menee takaisin makuulle, laittaa peittoa päälleen ja sanoo Venlalle: ”Silitä mua.” Venla vastaa: ”Joo.” Ja koskettaa Olivian hiuksia. Olivia sanoo: ”Silitä mua mahasta.” Venla koskettaa Olivian mahaa ja Olivia jatkaa: ”Ei vaan tästä peiton päältä.” Venla koskettaa yhden kerran ja Olivia sanoo jälleen: ”Silitä.”

Katkelma on ”Olivia nukkumaan ja muita tapahtumia” -episodista. Ennen tätä episodia samalla videolla on episodi, jossa Olivia peittelee Venlan nukkumaan (Episodi: ”Venla-vauva nukkumaan”). Nyt Olivia ohjeistaa Venlaa laittamaan hänet nukkumaan ja aloittaa neuvottelun toiminnan muuttamisesta uuteen suuntaan. Olivia tekee Venlalle aloitteita käskyillä ja pyynnöillä, jotka sisältävät ohjeita toiminnasta. Samalla Olivia vahvistaa puhettaan kehoeleilla ja näyttää, kuinka Venlan tulisi tehdä. Aloitteet muuttavat tyttöjen välisen yhteistoiminnan teemaa, koska Venla vastaa Olivian viesteihin myöntävästi, toimimalla ohjeiden mukaan.

8.4 Konfliktialttius yhteisessä toiminnassa

Lasten yhteisessä toiminnassa on nähtävillä myös konfliktialttius. Analyysiin valituissa episodeissa niitä ei kuitenkaan ollut kovin paljon. Myös Hännikäinen (2001, 119) on todennut, että pienten lasten ryhmässä lasten kesken on enemmän sopua kuin riitaa. Vertaisen kieltäminen tai torjuminen liittyykin tässä tutkimuksessa enemmän oman tai yhteisen toimintatilan suojeluun, joka ei johda lasten välillä varsinaiseen riitelystä. Toimintatilan suojelussa lasten huomio kiinnittyy hetkeksi vertaiseen, konfliktitilanteessa lasten välillä on nähtävillä kuitenkin enemmän kommunikointia ja toiminnasta neuvottelua.

Hännikäisen (2001, 121) mukaan alle kolmivuotiaiden lasten konflikteista voidaan erottaa sekä suoraa fyysistä vaikuttamista että psykologisia reagoitikeinoja. Tämän

tyyppistä kommunikointia ilmenee myös tutkimuksessani lasten välisessä neuvottelussa konfliktitilanteessa. Fyysisessä vaikuttamisessa korostuu nonverbaali viestintä, keho- ja esine-eleet. Psykologisia reagoitokeinoja ovat muun muassa itku, huutaminen tai muu ääntely. Seuraava katkelma kuvaa lasten välistä konfliktia yhteisessä toiminnassa.

Katkelma 20. Sohvalla.

Venla (2v 2kk) yrittää ottaa Olivian (2v 4kk) kädessä olevan leikkilusikan. Olivia sanoo kovasti: ”Eii.” (1)

Venla on suu mutrussa sohvalla, Olivia hakee hänelle toisen lusikan. Olivia ojentaa lusikan Venlalle ja sanoo: ”Tässä.” Venla sanoo suu mutrussa: ” Kiitos,” ja menee makaamaan sohvalle. (2)

Olivia istuu sohvalle ja komentaa Venlaa (3): ” Ei makailta, vaan istumaan.”

Olivia katselee Venlaa ja kun Venla ei nouse istumaan, alkaa tömistellä jaloillaan. Olivia katsoo edelleen Venlaa.(4)

Venla potkii Oliviaa ja Olivia vastaa lyömällä Venlaa. Venla potkii takaisin ja Olivia alkaa itkeä. (5) Kaarina puuttuu.

Tyttöjen välille syntyy kommunikoinnin myötä konflikti, koska tyttöjen viestit toisilleen eivät tuota aloitteen tekijän kannalta toivottua lopputulosta. Olivia ei anna Venlalle Venlan haluamaa lusikkaa ja Venla ei vastaa Olivia käskyyn, kuten Olivia haluaisi. (1-3.) Alussa Olivia pyrkii välttämään konfliktia hakemalla Venlalle toisen lusikan, mutta tämä ei ilmeisesti tyydytä Venlaa. Kun Olivia tämän jälkeen komentaa Venlaa, Venla vastaa potkimalla. Lopulta tyttöjen vertaisvuorovaikutus johtaa konfliktiin, jossa ilmenee sekä suoraa fyysistä vaikuttamista (kehoeleitä: potkimista, lyömistä) että psykologisia keinoja (voimakkaita kieltoja, itkua). (1, 4-5).

9 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentumista päiväkodin kontekstissa. Vertaisvuorovaikutusta tarkastelin sekä vuorovaikutuksen mikrotasolta, viestinnän näkökulmasta että vuorovaikutusta kuvaavien kehysten tasolta. Tutkimukseni aineisto koostui kahdestatoista videonauhasta, jotka jaoin lasten toiminnan perusteella erilaisiin episodeihin. Episodin rajana käytin toiminnan muuttumista uuteen suuntaan. Osa videoista oli jatkumoa toisilleen ja osa yksittäisiä nauhoja. Videot oli kuvattu syksyllä 2010 alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä. *

Analyysiin valitsin videoita niin kutsutuista lasten vapaan leikin tilanteista päiväkodin arjesta. Lopulliseen rajaukseen vaikuttivat ennen kaikkea lasten lukumäärä ja aikuisen läsnäolo tilanteessa. Alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä aikuisen ohjaus ja läsnäolo leikkitalanteissa on koettu tärkeäksi osaksi pikkulasten pedagogiikkaa (Helenius & Mäntynen 2001, 141). Tutkimukseni tarkoituksen kannalta analyysiin oli järkevää valita kuitenkin sellaisia videoita, joissa lapset toimivat keskenään ja aikuisen läsnäolo ja ohjaus ovat mahdollisimman vähäistä. Näin pystyin analysoimaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen rakentumista.

Videoilla, joissa aikuinen ohjasi lasten leikkiä tai esimerkiksi istui keskeisellä paikalla huonetta, lapset usein kerääntyivät hänen ympärilleen. Tällöin heidän keskinäiset vertaisvuorovaikutuksen elementit jäivät vähäisiksi. Musattin & Mayerin (2011) mukaan aikuisen paikalla ja toiminnan ohjauksella onkin erityinen merkitys lasten toiminnan organisoitumiseen, heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa ja osallistumiseensa. Pienten huomio tilassa suuntautuu usein sinne, missä aikuinen on, vaikka heillä olisi mahdollisuus leikkiä vapaammin. (Musatti & Mayer 2011, 211–216.)

Videot mahdollistivat vertaisvuorovaikutuksen tarkan analysoinnin ja lasten välisen

*Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa *Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat (2010-2012)* hanketta. Hanketta johtaa tutkijatohtori, VTT Niina Rutanen. <https://invisibletoddlerhood.wordpress.com/>

vuorovaikutuksen kuvauksen. Videoiden etu tutkimusaineistona liittyykin juuri tutkimusilmion mikrotason tarkastelun mahdollistumiseen. Videoille tallentuu tutkittavien verbaali ja nonverbaali viestintä sellaisenaan, esimerkiksi äännähdykset, äänenpainot, eleet, ilmeet ja liikkeet. (Erickson 1992, 204–207.) Videoinnissa on kuitenkin muistettava, että kamera on aina suunnattu johonkin ja myös taustalla olevat henkilöt voivat vaikuttaa kuvaustilanteeseen (Walsh ym. 2007). Tutkimukseni aineistoa litteroidessa kiinnitin kuitenkin huomion erityisesti kuvauksen kohteena oleviin lapsiin: heidän keskinäiseen kanssakäymiseensä. Taustalla olevat henkilöt, tilanteet ja äänet jätin jo litterointivaiheessa analyysini ulkopuolelle, elleivät ne merkittävästi vaikuttaneet kuvauskohteena olevien lasten toimintaan. Tämän tyyppisiä tilanteita oli kuitenkin vähän lopulliseen analyysiin valituissa videoissa.

Videoaineisto ja sen analysoiminen vuorovaikutuksen näkökulmasta asettivat tutkimukselleni myös sen suurimman haasteen. Alle kolmivuotiaiden lasten toiminta oli usein nopeatempoista ja lyhyessä ajassa tapahtui paljon asioita. Kaikkien vuorovaikutuselementtien havainnoiminen videoilta ja litteraattien tarkentaminen vaativat useita katselukertoja. Analyysia vaikeutti myös vuorovaikutusilmion monikäsitteisyys, mikä näkyi aikaisempien tutkimusten näkökulmista (ks. myös Niiranen 1999). Vaikka aikaisemmat tutkimukset tukivat tutkimukseni analyysiä ja tuloksia ja näin ollen koko tutkimukseni luotettavuutta, käsitteiden jäsentäminen ja kohdentaminen tutkimuskysymysteni kannalta vaati osittaista aineistolähtöisyyttä. Tämä tarkoitti tutkimusprosessina sitä, että en käyttänyt vuorovaikutusilmion analyysissä etukäteen valitsemaani teoreettista näkökulmaa. Näkökulmani tarkentui videoita katsellessa, analyysiä ja tulkintaa tehdessä.

Analyysistäni voidaan erottaa kaksi tasoa, joista toinen kuvaa vuorovaikutuksen mikrotasoa (viestintä) ja toinen vertaisvuorovaikutuksen kehysten tasoa. Analyysini alkoi mikrotason analysoinnilla, jossa hyödynsin Brancon ym. (2004, 23–26) taulukkomallia lasten vertaisvuorovaikutuksesta. Kehystaso alkoi hahmottua mikrotason myötä, kun aloin erottaa lasten vertaisvuorovaikutuksesta erilaisia jaksoja. Kehyksen määrittelyssä käytin myös apuna Brancon ym. (2004, 10) mallia. Sekä mikro- että kehysanalyysissä yhdistyivät lopulta keskusteluanalyttiset piirteet. Lasten

vertaisvuorovaikutus tarkentui tutkimusilmiönä erityisesti osallistumiskehikonäkökulmasta, jossa jokaisella vuorovaikutustilanteeseen osallistujalla nähdään olevan merkitystä kehikon rakentumisessa. (Goodwin 2007; Goodwin & Heritage 1990, 292.) Alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutuksen näkökulmasta tämä ilmenee erityisesti vuorovaikutusta kuvaavassa esikehyksessä, jossa toiminnan seurailu on keskeistä.

Kehystasolla alle kolmivuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutus rakentui tutkimukseni aineiston mukaan kolmesta eri kehyksestä: esikehys, vastavuoroisen huomion kehys ja yhteistoiminnan kehys. Esikehys sisälsi vertaistoiminnan seurailua, jota edistettiin katseilla ja vertaisen lähelle liikkumisella. Seurailulla oli lasten vertaisvuorovaikutuksen kannalta kaksi merkitystä. Joissakin tilanteissa lapset seurasivat sivusta toimintaa ja olivat näin vertaisten toiminnan yleisönä (ks. myös Monaco & Pontecorvo 2010). Toinen seurailun merkitys oli tuottaa seurailijalle tietoa toimintaan mukaan menemisestä (ks. esim. Strandell 1995). Näissä tilanteissa lapset katselivat vertaisen toimintaa ja ryhtyivät sen jälkeen useimmiten jäljittelemään sitä omalla tavallaan. Jäljittely edisti vuorovaikutuksen kehittymistä vastavuoroisen huomion kehykseen, jossa vertaisten tietoisuus toisen läsnäolosta oli selkeämmin nähtävissä. Esikehyksessäkin lapset tiedostivat toistensa läsnäolon ja seurailun, mutta heidän välillään ei ollut nähtävissä vastavuoroiseen kommunikointiin johtavia aloitteita.

Vastavuoroisen huomion kehyksessä vertaisten välille syntyi hetkellistä kommunikointia vertaisen huomaamisessa, jäljittelyssä sekä oman tai yhteisen toimintatilan suojelussa. Vastavuoroisen huomion kehyksessä keskeistä kommunikoinnissa oli, että lapset neuvottelivat vertaissuhteesta. Vertaissuhteesta neuvottelu ilmeni lasten pyrkimyksissä yhteiseen toimintaan ja vertaisen huomion suuntaamisessa omaan toimintaan tai itseensä. Lasten väliseen kommunikointiin liittyi se, että toisen aloitteeseen saatettiin vastata viiveellä. Aloitteet ja vastaukset eivät olleet niin vastavuoroisia kuin yhteistoiminnan kehyksessä.

Lapset neuvottelivat suhteesta sekä verbaalisti että nonverbaalisti. Neuvottelussa, jossa pyrittiin kiinnittämään vertaisen huomio itseen tai omaan toimintaan oli keskeistä epäsuorat tai suorat verbaalit viestit vertaiselle. Jäljittelyssä korostui enemmän

nonverbaali viestintä. Lapset ryhtyivät jäljittelemään vertaisen toimintaan esimerkiksi esine-eleillä, ottamalla samoja esineitä ja toimimalla niillä vertaisen lähellä. Jäljittelyssä oli nähtävissä, että se toimi lasten välillä sekä aloitteena että vastauksena suhteessa neuvotteluissa. Joissakin tilanteissa lapset vastasivat esimerkiksi vertaisen tekemään verbaaliin aloitteeseen jäljittelemällä hänen toimintaansa. Kun jäljittely toimi kommunikoinnissa aloitteena, vertaisen toimintaa ryhdyttiin jäljittelemään toiminnan seurailun jälkeen.

Pienten lasten tapa jäljitellä toistensa toimintaa on aikaisemmissa tutkimuksissa tulkittu muun muassa heidän tavakseen rinnastaa oma ja toisen tekeminen (ks. esim. Munter 2001). Tutkimukseni näkökulmassa jäljittely nousi kuitenkin keskeiseksi osaksi lasten kommunikointia ja vertaisvuorovaikutusta. Sen merkitys liittyi ennen kaikkea lasten keskinäiseen kommunikointiin, aloitteiden ja vastausten tuottamiseen.

Vastavuoroisen huomion kehyksessä lasten vertaisvuorovaikutuksessa ilmeni myös oman tai yhteisen toimintatilan puolustamista. Joissakin tutkimuksissa (ks. esim. Kronqvist 2004, 75–83) puolustaminen on nähty lasten konfliktina: vertaisen tekemä yhteiseen toimintaan suuntaava aloite johtaa erimielisyyteen. Tutkimuksessani en kuitenkaan tulkinnut toimintatilan suojelua lasten väliseksi konfliktiksi, vaan yhdeksi suhteesta neuvottelemisen elementiksi. Lapset puolustivat omaa tai yhteistä toimintatilaansa yleensä verbaalisti, kieltämällä vertaista. Kieltoa vahvistettiin usein torjuvilla kehoeleillä. Toimintatilan suojelu voidaan nähdä myös lasten pyrkimyksenä viettää aikaansa välillä yksin, jonka vuoksi hän torjuu vertaisen tekemän aloitteen. Tutkimuksissa (ks. esim. Skånfors ym. 2009), joissa torjuminen on tulkittu tästä näkökulmasta, lapset ovat käyttäneet vertaisen torjumiseen samantyyppisiä kieltostrategioita, kuin tutkimuksessani ilmeni.

Aktiivisinta kommunikointia alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutuksessa ilmeni tämän tutkimuksen mukaan yhteistoiminnan kehyksessä. Yhteistoiminnan kehyksessä lasten kommunikointi liittyi etenkin toiminnan sisällöstä neuvottelemiseen. Lasten kommunikoinnista oli nähtävillä toimintaan liittyvä sama teema, josta he neuvottelivat erilaisilla strategioilla. Strategiat olivat samoja kuin vastavuoroisen huomion kehyksessä, mutta aloitteet ja vastaukset olivat vastavuoroisempia. Vertaisen

aloitteeseen vastattiin aktiivisesti. Vaikka lasten kommunikointi olikin tässä kehyksessä aktiivista, sisälsi se paljon nonverbaalia viestintää vertaiselle. (ks.esim. Rutanen 2012.)

Lapset viestivät toisilleen nonverbaalisti erilaisilla eleillä ja liikkeillä. Eleet koostuivat toisen katsomisesta, erilaisista ilmeistä, kuten hymystä ja esine- ja kehoeleistä, jotka liittyivät esineillä viestimiseen ja kehonliikkeisiin. Lasten liikkumista tulkitsin tilassa liikkumisen näkökulmasta, johon liittyi esimerkiksi tilasta poistuminen, vertaisen perässä kulkeminen ja vertaisen kanssa yhdessä liikkuminen tilassa. Nonverbaalia viestintää oli kommunikoinnissa mukana myös silloin, kun lapset neuvottelivat verbaalisti toiminnan sisällöstä. Verbaalia viestintää vahvistettiin nonverbaaleilla eleillä ja liikkeillä.

Yhteistoiminnan kehyksessä lasten vertaisvuorovaikutuksessa ilmeni myös vertaisen neuvomista ja yhteisen toiminnan konfliktialttiutta. Lapset neuvoivat vertaista toimimaan yhteisessä toiminnassa tietyllä tavalla ja näin samalla myös ohjasivat yhteisen toiminnan kulkua haluttuun suuntaan. Lasten konfliktit liittyivät tutkimukseni näkökulmasta erityisesti yhteisen toiminnan sisällöstä neuvottelemiseen. Konfliktitilanteissa lapsilla oli jo käynnissä yhteistä toimintaan ja konfliktin syntymiseen vaikutti useimmiten se, ettei vertainen vastannut toisen aloitteeseen hänen haluamallaan tavalla. Lapset käyttivät riitelytilanteessa muun muassa fyysisistä vaikuttamista (lyönnit, potkut) ja psykologisia keinoja, kuten itkua saadakseen oman aloitteensa läpi viedyksi. (ks. myös Hännikäinen 2001, 121).

Tulosten ja koko tutkimukseni luotettavuutta tukee aikaisempi tutkimus lasten vertaisvuorovaikutuksesta. Aikaisemman tutkimuksen ja tulosten peilaamisen lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on keskeistä koko tutkimusprosessin arviointi ja luotettavuuden varmistaminen kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Tutkimukseni luotettavuus on pyritty varmistamaan erityisesti tarkalla aineiston keruun ja analyysin kuvauksella. Myös tutkimustulosten yhteydessä olevat episodit ja aineistokatkelmat ovat tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin tueksi.

Analyysin yhteydessä luotettavuus on pyritty varmistamaan sillä, että analyysissäni olen

käyttänyt alkuperäistä Niina Rutasen kuvaamaa videoaineistoa. Tämän lisäksi olemme käyneet tekemistäni havainnoista keskustelija Rutasen kanssa. Havaintojeni varmistamiseksi olen myös katsonut tutkimukseeni valittuja videoita läpi useamman kerran. Tutkimukseni havainnot vuorovaikutusprosessista ovat myös yleistettävissä, mutta samalla on muistettava, että yksittäiset tilanteet ovat ainutkertaisia. Yleistettävyyden tueksi jatkotutkimuksen ja mahdollisen vertailevan tutkimuksen tekeminen olisivatkin hyväksi.

Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa ottaa huomioon aikuisen merkitys ja leikin ohjaus lasten vertaisvuorovaikutukselle. Tämä näkökulma liittyisi laajemmin myös päiväkodin kontekstiin. Vaikka keskityin analyysissäni lasten keskinäiseen toimintaan, näyttäytyi päiväkodin kulttuurinen ja instituutiomainen rakenne aineistossani. Päiväkodin konteksti loi lasten toiminnalle tiettyjä rajoituksia, vaikka samalla se mahdollisti vertaisten kohtaamisen ja vertaisvuorovaikutuksen. (Ks. myös Markström & Halldén 2009; Rutanen 2007.) Lasten yhteiseen toimintaan vaikuttivat muun muassa päiväkodin päivärytmi, säännöt, aikuisen ohjaus ja väliintulo. Yhteinen toiminta saattoi päättyä esimerkiksi sen vuoksi, että oli aika siirtyä ulkoilemaan tai ruokailemaan. Aikuisen ohjauksella ja näkemyksellä leikin pedagogiikasta oli myös merkitystä. Ryhmän aikuiset rajasivat lasten leikkutilaa ja ohjasivat heitä leikkimään tietyissä tiloissa. Näin he pyrkivät varmistamaan lapsille leikkirauhaa.

Tutkimuksessa tehdyt havainnot ovat tueksi ennen kaikkea päivähoidossa pienten lasten kanssa työskenteleville aikuisille. Vaikka aikuisen läsnäolo ja leikin ohjaus ovat tärkeä osa pienten lasten pedagogiikkaan, joskus myös lasten leikin sivusta seuraaminen ja havainnointi ovat tärkeitä työtä ohjaavia menetelmiä. Havainnointi auttaa ymmärtämään paremmin pienten lasten sosiaalista maailmaa ja heidän keskinäistä kanssakäymistään.

LÄHTEET

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 9–30.
- Branco, A., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. A. 2004. Sociocultural Constructivist Approach to Metacommunication in Child Development. Teoksessa A. Branco & J. Valsiner (toim.) *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, Ct.: Information Age Publishers. 3–29.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. & Hay, D.F. 1991. Conflict and Its Resolution in Small Groups of One- and Two-year-olds. *Child Development* 62. 1513–1524.
- Coffey, A. 1999. *The Ethnographic Self*. Lontoo: Sage. Osoitteessa: <http://helios.uta.fi:2193/view/the-ethnographic-self/n1.xml>.
- Corsaro, W.A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. 2000. Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European early childhood education research journal*, 8 (2). 89–102.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're friends right? Inside kids' culture*. Washington, D. C.: Joseph Henry Press.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. 2001. Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland *Handbook of Ethnography* (toim.). Lontoo: Sage. Osoitteessa: <http://helios.uta.fi:2251/view/handbook-of-ethnography/n24.xml>. 352-365.
- Erickson, F. 1992. Ethnographic Microanalysis of Interaction. Teoksessa M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (toim.) *The handbook of Qualitative Research in Education*. 201–225.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Goodwin, C. & Heritage, J. 1990. Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology* 19. 283–307. Osoitteessa: http://www.sscnet.ucla.edu/clic/cgoodwin/90conv_an.pdf.

- Goodwin, C. 2007. Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse and Society* 18(1). 53–73. Osoitteessa:
<http://www.sscnet.ucla.edu/clic/cgoodwin/ParticipationStanceAffect.pdf>.
- Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 13–17.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki : WSOY. 133–159.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu yhteisönä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 11–16.
- Hännikäinen, M. 2001. Pienten lasten konfliktit. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki : WSOY. 117–131.
- Hännikäinen, M. 2010. 1 to 3-Year-Old Children in Day Care Centres in Finland: An Overview of Eight Doctoral Dissertations. *International Journal of Early Childhood* 42 (2). 101–115.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! : kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki : Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karlsson, L. 2008. Lasten osallisuus- lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20 Lapsella on oikeus osallistua: lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. 70–76.
- Korpela, E. 2002. Lapset lääkäreinä ja potilaina: miten institutionaalisia rooleja ilmaistaan leikissä. *Virittäjä* 106 (1). 2–34.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja. Osoitteessa:
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514273915/isbn9514273915.pdf>.
- Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Osoitteessa: <http://cc.oulu.fi/~kronqvist/artikkel/kasvvuoro07.htm>.

- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 9–14.
- Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 113–133.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, A-R. 2009a. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 89–114.
- Lehtinen, A-R. 2009b. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 138–155.
- Løkken, G. 2000. Tracing the Social Styles of Toddler Peers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44 (2). 164–176.
- Löfdahl, A. 2006. Grounds for values and attitudes children's play and peer-culture in pre-school. *Journal of Early Childhood Research* 4 (1). 77–88.
- Markström, A-M. & Halldén, G. 2009. Children's Strategies For Agency In Preschool. *Children & Society* 23. 112–122.
- Monaco, C. & Pontecorvo, C. 2010. The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (3). 341–371.
- Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki : WSOY. 93–115.
- Musatti, T. & Mayer, S. 2011. Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (2). 207–221.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I.

- Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.)
 Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena. 234–254.
- Paju, E. 2005. Oma paikka, jaettu tila: lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura. 225–238.
- Pedrosa, M.I. & Carvalho, M. A. 2006. Construction of Communication During Young Children's Play. *Revista de Etologia* 8(1). 1–11.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111–126.
- Rosenthal, M.K. & Gat, L. 2010. 'Learning to Live Together': training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal* (18) 3. 373–390.
- Rutanen, N. 2007. Water in Action. Encouragers among 2- to 3- Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja. Osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 207–226.
- Rutanen, N. 2010a. Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat. Yleistä johdatusta tutkimushankkeeseen. Julkaisematon lähde 20.5.2010.
- Rutanen, N. 2010b. Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat. Tutkimusaineisto, videointi ja tutkijan rooli. Julkaisematon lähde 27.10.2010.
- Rutanen, N. 2012. Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä : Suomen kasvatustieteellinen seura (Kasvatusalan tutkimuksia; 57). 81–105.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Seppänen, E-L. 1997a. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.)

- Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino. 18–31.
- Seppänen, E-L. 1997b. Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino. 156–176.
- Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki : WSOY. 15–33.
- Skånfors, L., Löfdahl, A. & Hägglund, S. 2009. Hidden spaces and places in the preschool: withdrawal strategies in preschool. *Journal of Early Childhood Research* 7 (1). 94–109.
- Strandell, H. 1995. Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L. 1997. Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino. 93–110.
- Tomasello, M. 1999. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard university press.
- Tolonen, K. 2001. Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki : WSOY. 163–178.
- Stakes 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005*. Helsinki: Stakes, oppaita 56. Osoitteessa: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 156–181.
- Walsh, J.D., Bakir, N., Byungho, L., Chung, Y-H., Chung, K. & Colleagues 2007. *Using Digital Video in Field- Based Research With Children*. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) *Early Childhood Qualitative Research*. New York : Routledge. 43–62.

Muut lähteet:

- Helsingin sanomat 16.10.2011. Lasten pelastaja. Sunnutai D.
- Helsingin sanomat 18.10.2011. Päivähoito: Kasvatustieteen tohtori Erja Rusasen mukaan alle kolmevuotiaat ovat liian pieniä päivähoitoon. Mielipide C6.

LIITE 1: ANALYYSIESIMERKKI TAULUKOINNISTA

Episodi 1: Mennään puistoon!
 Maanantai 4.10.2010 11-13/14
 Analysoidun episodin pituus n. 5 min.

Olivia ja Alekski ovat olleet pikkuhuoneessa. Alekski on jo pitkään katsellut Olivian touhuja, mutta jatkanut aina omaa toimintaansa. Myös Ilmari on käväissyt huoneessa aikaisemmin. Kun lasten yhteinen toiminta alkaa rakentua nämä kolme lasta ovat pikkuhuoneessa. Episodin puolella välin mukaan liittyy myös neljäs lapsi, Leo.

Olivia	Alekski	Ilmari	Leo	Vuorovaikutusprosessi	
Menee saman pöydän luokse, missä Alekski.	Istuu pienen pöydän luona.			Liike:lähelle	Seurailu
Nostelee pöydällä olevasta laatikosta hattuja ja kasseja.					
Toistelee: ”Tänään minä menen puistoon.” Ja laittaa hatun päähänsä.	Nousee tuolilta ja menee hattulaatikon luokse.	Ilmestyy kuvaan ja menee myös laatikon luokse.		Puhe: oman toiminnan sanoittaminen.	Seurailu
Löytää	Katsoo Oliviaa ja ottaa laatikosta laukkuja.	Katsoo		Liike, esine-elle katse, puhe: toteamus	Alekski:

<p>laatikosta laukun ja lähtee sen kanssa liikkeelle.</p> <p>Käväisee poikien luona laatikolla.</p> <p>Sanoo lähtevänsä puistoon ja poistuu hetkeksi huoneesta.</p> <p>Tulee käymään pikkuhuoneessa.</p>	<p>Laittaa ne kaulalleen.</p>	<p>Oliviaa ja sanoo: ”Hattu.”</p> <p>Kurkottaa laatikolle ja istahtaa sen jälkeen maahan.</p> <p>Istuu edelleen lattialla ja katsoo, mitä Olivia tekee.</p>	<p>Käy katsomassa huoneen ovella.</p>	<p>Katse</p>	<p>Jäljittely Ilmari: Seurailu</p> <p>Olivia: Vertaisten huomaaminen. Olivia tekee aloitteen pojille liikkeellä ja puheella. Käy poikien luona ja sanoo lähtevänsä puistoon.</p> <p>Leo: Seurailu Ilmari: Seurailu</p>
--	-------------------------------	---	---------------------------------------	--------------	--

Jakso 1: Tässä jaksossa lasten välinen vertaisvuoro vaikutus ilmenee **esikehyksessä** ja **vastavuoroisen huomion kehyksessä** (Aleksi ja Olivia)

<p>Poistuu huoneesta.</p>	<p>Poistuu huoneesta.</p>	<p>Nousee lattialta ja menee laatikolle. Ottaa sieltä hatun ja laittaa sen päähän. Poistuu huoneesta.</p>	<p>Tulee pikkuhuone</p>	<p>Liike: poistuminen</p> <p>Liike: poistuminen Esine-ele</p> <p>Esine-ele</p>	<p>Aleksi: jäljittely</p> <p>Ilmari: Jäljittely</p> <p>Pojat vastaavat tässä vaiheessa Olivialle ja lähtevät hänen peräänsä.</p>
---------------------------	---------------------------	---	-------------------------	--	--

<p>Tulee käymään pikkuhuoneessa.</p> <p>Huudahtaa Leon kommentin jälkeen: ”Minäkin menen puistoon.” Ja lähtee huoneesta.</p>			<p>eseen. Ja laittaa laukun päähänsä.</p> <p>Katsoo Oliviaa ja sanoo: ”Puistoon me mennään.”</p> <p>Lähtee laukku päässä pikkuhuoneesta.</p>	<p>Katse, puhe: toteamus, yhteisen toiminnan sanoitus</p> <p>Puhe: oman mukanaolon vahvistaminen. Liike: poistuminen</p>	<p>Leo: jäljittely</p> <p>Olivia ja Leo: Vertaisen huomaaminen</p>
<p>Jakso 2: Tässä jaksossa lasten vertaisvuorovaikutus ilmenee vastavuoroisen huomion kehyksessä.</p>					
<p>Kaikki neljä lasta seisovat ryhmänä huoneessa. Kaikilla muilla on päässä hattu, paitsi Leolla on päässään laukku.</p>					
<p>Vilkaisee poikia ja lähtee liikkeelle</p>	<p>Pojat lähtevät myös liikkeelle, mutta omiin suuntiinsa.</p>	<p>Katse, liike: liikkuminen tilassa</p>	<p>Olivia ja pojat: Kommunikointi nonverbaalisti yhteisestä toiminnasta.</p>		
<p>Jakso 3: Tässä jaksossa lasten vertaisvuorovaikutus ilmenee yhteistoiminnan kehyksessä.</p>					

Episodi 2: Aleksin ja Olivia lähtevät kauppaan.

Maanantai 4.10.2010, 14/14

Analysoidun episodin pituus n.3,5 min.

Olivia ja Aleksin ovat tätä ennen olleet mukana puistoleikissä kahden muun lapsen kanssa. Kun puistoleikki on hajaantunut, Aleksin on palannut takaisin pikkuhuoneeseen, jonne myös Olivia tulee.

Olivia	Aleksi	Vuorovaikutusprosessi	
<p>Tulee pikkuhuoneeseen ja heittää hattunsa maahan.</p> <p>Alkaa laittaa toista hattua päähänsä.</p> <p>Katsoo Aleksia</p> <p>Puhuu samalla: ” Mää meen vähä käymään siellä kaupassa.”</p> <p>Puhuu: “Me mennään vähä käymään siellä kaupassa.” Ja lähtee Aleksin perään.</p>	<p>On palannut takaisin nukenkärkyjen kanssa pikkuhuoneeseen.</p> <p>Menee lähemmäs Oliviaa ja ottaa Olivian heittämän hatun ja laittaa päähänsä.</p> <p>Katsoo Oliviaa</p> <p>On lähdössä pois.</p> <p>Kommentin jälkeen pysähtyy ja katsoo Oliviaa. Lähtee sen jälkeen liikkeelle.</p>	<p>Liike:lähelle</p> <p>Esine-ole</p> <p>Katse</p> <p>Puhe: oman toiminnan sanoittaminen</p> <p>Katse, liike:poistumiseen</p> <p>Puhe: yhteisen toiminnan vahvistaminen</p>	<p>Aleksi: seurailu, jäljittely</p> <p>Olivia ja Aleksi: vertaisen huomaaminen</p>
Jakso 1: Esikehys ja vastavuoroisen huomion kehys			
<p>Kulkee huoneessa, katsoo seuraako Aleksi häntä.</p>	<p>Kulkee kärkyjen kanssa Olivian perässä huoneessa yksi. Katselee koko ajan, mihin Olivia menee.</p>	<p>Liike: liikkuminen tilassa.</p>	<p>Aleksi ja Olivia: kommunikointi nonverbaalisti yhteisestä toiminnasta.</p>
Jakso 2: Yhteistoiminnan kehys			