

Vuorovaikutukselliset aloitteet varhaiskasvatuksen  
pukemistilanteissa  
Anne Elina Turunen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Turunen, Anne, Elina. 2019. Vuorovaikutukselliset aloitteet varhaiskasvatuksen pukemistilanteissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 46 sivua.**

Vuorovaikutus on ihmisajalle tyypillistä, sekä yhteisen toiminnan toteuttamiselle välttämätöntä toimintaa, jonka tarkoituksena on välittää tietoa yksilöltä toiselle viestien välityksellä. Varhaiskasvatus on lapsille tyypillinen ympäristö, jossa vuorovaikutustaitoja harjoitellaan arjen tilanteissa, kuten päivän ulkoiluun siirtymissä. Aikaisemmat varhaiskasvatuskontekstin vuorovaikutukseen kohdistetut tutkimukset ovat keskittyneet ohjattuun toimintaan, vaikka siirtymiin kuluu jopa enemmän aikaa kuin ohjattuun toimintaan.

Tutkimuksen kohteeksi valittiin suomalaisen varhaiskasvatusryhmän ulos siirtymän vuorovaikutukselliset aloitteet. Tutkimus toteutettiin marraskuussa 2018 luonnollisesta varhaiskasvatuksen pukemistilanteesta kerätyn videoaineiston pohjalta, laadullisia menetelmiä noudattaen. Aineisto litteroitiin ja analysoitiin vuorovaikutusketjujen luonnetta, aiheita ja aloittajia.

Tutkimuksessa todettiin aikuisten hallitsevan varhaiskasvatuksen pukemistilanteen vuorovaikutusta omilla viesteillään, jotka liittyvät sisällöltään tavalla tai toisella vaatteisiin ja niiden pukemiseen. Suurin osa aikuisten ja lasten tekemistä vuorovaikutuksellisista aloitteista johti pitempikestoiseen vuorovaikutukseen. Lasten tuotteliaista ja torjutuista aloitteista yli puolet yhdistelivät sekä kielellisiä että ei-kielellisiä viestintäkeinoja. Lasten keskinäisiä keskusteluja oli huomattavan vähän, alle kolme prosenttia kaikista tilanteen aloitteista.

Asiasanat: vuorovaikutus, aloite, pukemistilanne, varhaiskasvatus, kielelliset viestit, ei-kielelliset viestit.

## SISÄLTÖ

KANSILEHTI

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
2 VUOROVAIKUTUS JA VARHAISEN VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS .....	2
2.1 SOSIAALISEN TIEDON MUODOSTUMINEN .....	2
2.2 VIESTINNÄN MUODOT .....	3
2.2.1 KIELELLINEN VIESTINTÄ .....	4
2.2.2 EI-KIELELLINEN VIESTINTÄ .....	5
2.3 MIKÄ LASKETAAN VUOROVAIKUTUKSELLISEKSI VIESTIKSI .....	7
3 VARHAISKASVATUS JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KEHITYS .....	9
3.1 VARHAISKASVATUS VUOROVAIKUTUKSEN TILANA .....	9
3.2                    VUOROVAIKUTUKSEN                    RAKENTUMINEN VARHAISKASVATUSKONTEKSTISSA .....	10
3.3 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KEHITYS IKÄRYHMITÄIN .....	11
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	13
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	14
5.1 TUTKIMUSKOHDDE JA LÄHESTYMISTAPA .....	14
5.2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT .....	14
5.3 AINEISTON KERUU .....	14
5.3.1    AINEISTON    KERUUSEEN    VAIKUTTAVIEN    TEKIJÖIDEN HUOMIOIMINEN .....	15

5.3.2 AINEISTONKERUUN TOTEUTUMINEN PÄIVÄKODIN ARJESSA .....	16
5.4 AINEISTON ANALYYSI.....	17
5.4.1 LITTEROINTI.....	17
5.4.2 HAVAINTOYKSIKKÖ JA AINEISTON TEEMOITTELU .....	18
5.5 EETTISET RATKAISUT.....	20
6 TULOKSET .....	23
6.1 AIKUISTEN JA LASTEN VÄLISET VUOROVAIKUTUKSELLISET ALOITTEET .....	23
6.1.1 AIKUISET ALOITTEEN TEKIJÖINÄ JA VASTAANOTTAJINA LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA.....	23
6.1.2 LAPSET ALOITTEIDEN TEKIJÖINÄ JA VASTAANOTTAJINA LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA.....	26
6.2 LASTEN VÄLISET VUOROVAIKUTUKSELLISET ALOITTEET.....	28
6.3 LASTEN TUOTTELIAAT JA TORJUTUT ALOITTEET TARKEMMAN TARKASTELUN KOHTEENA.....	29
6.3.1 LASTEN TUOTTELIAAT ALOITTEET .....	29
6.3.2 LASTEN TORJUTUT ALOITTEET .....	32
7 POHDINTA.....	34
7.1 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	34
7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET.....	36
LÄHTEET.....	38
LIITTEET .....	43

## 1 JOHDANTO

Suomalainen varhaiskasvatus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ihmiset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 46). Vuorovaikutus, verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän kautta on läsnä kaikissa päiväkodin toimissa, ja siihen nojataan erityisesti päivän siirtymiä ohjattaessa. Tällaisen päivittäisen siirtymän muodostaa ulkoiluun liittyvät pukutilanteet, joissa esiintyvää vuorovaikutusta tässä tutkimuksessa halutaan kuvata.

Varhaiskasvatuksessa esiintyvää vuorovaikutusta on aikaisemmin tutkittu paljolti aikuisten näkökulmasta, huomion keskittyen usein opetuskäytäntöihin (esim. Ahlskog-Björkman & Björklund 2015; Salminen 2014), puheenvuorojen sisältöön ja keston (esim. Ahlskog-Björkman & Björklund 2015; Chen & Liang 2016; Goh, Yamauchi & Ratliffe 2012), sekä opetuksen institutionaalisen kontekstin vaikutukseen vuorovaikutustilanteessa (esim. Boyd & Huss 2016; Salminen 2014; Siippainen 2018). Vuorovaikutusta on tutkittu myös lasten näkökulmasta, vaikkakin usein painotus on aikuislähtöisessä lapsen taitojen ja toimien arvioinnissa (esim. Phillips & Twardosz 2003; Robson 2010; Robson 2016).

Varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksen tutkimuksissa (esim. Chen & Liang 2016, 679; Hatcher & Squibb 2010, 346) on huomattu opettajien puheenvuorojen olevan lasten puheenvuoroja yleisempiä, ja useimmiten muodoltaan kysyvä tai ohjeistava. Lasten puheenvuorot ovat opettajajohtoisessa toiminnassa pääasiassa lyhyitä, ja kirjaimellisesti ymmärrettäväksi tarkoitettuja (esim. Chen & Liang 2016, 680). Suuri osa edellä mainituista tutkimuksista keskittyi tarkastelemaan lähinnä ohjattua toimintaa, vaikkakin myös vapaaseen leikkiin keskittyviä tutkimuksia on toteutettu (esim. Kugelmass & Ross-Bernstein 2000).

Vuorovaikutusta ulkoiluun liittyvien siirtymien yhteydessä on tutkittu kuitenkin melko vähän (ks. Hatcher & Squibb 2010), erityisesti muusta kuin aikuisten näkökulmasta. Tämä tutkimuksellinen aukko on etenkin suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa huomattava, sillä ulkoilu on merkittävä osa varhaiskasvatuksemme päivittäistä rutiinia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 46), ja siten pukemistilanteet muodostavat tärkeän vuorovaikutuksellisen hetken päiväkodin arjessa.

## 2 VUOROVAIKUTUS JA VARHAISEN VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS

Vuorovaikutus voidaan katsoa joko ihmisen ja ympäristön, tai ihmisten väliseksi toiminnaksi (Launonen 2007, 6), jossa toinen osapuoli viestii ja vastaanottaja reagoi vastaanotettuun tietoon. Vuorovaikutuksen pohjaperiaatteeksi muodostuukin vastavuoroisuus, eli saaminen ja antaminen (Alijoki 1998, 9). Tässä luvussa tarkastellaan vuorovaikutusta ilmiönä, erityisesti varhaisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa luokitellaan sosiaalisen tiedon muodostumista ohjaavia tekijöitä. Seuraavat kaksi alalukua käsittelevät vuorovaikutuksen viestinnän muotoja kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän termien kautta.

### 2.1 SOSIAALISEN TIEDON MUODOSTUMINEN

Vuorovaikutuksen merkitys on ihmisille erityinen, sillä ilman vuorovaikutusta olisi mahdotonta elää osana perhettä, yhteisöä ja yhteiskuntaa. Varhaisiän vuorovaikutukselliset kokemukset ovat lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta merkittäviä. Ihmisen varhaisimmat vuorovaikutuskokemukset ovat lapsen ja vanhemman välisistä tilanteista, joissa aikuisen vastaa lapsen tarpeisiin ja pieniin tahattomiinkin eleisiin, luoden siten positiivisia kokemuksia yhteyden muodostamisesta toisiin ihmisiin (esim. Alijoki 1998, 9).

Lapsuudessaan ihminen saa runsaasti kokemuksia sekä vuorovaikutuksen luonteesta erilaisissa tilanteissa, että toisten näkökulmista ja tulkinnoista (Laine 2004, 69–70). Tarkastelemalla toisten näkökulmia suhteessa lapsen omiin tarpeisiin ja mieltymyksiin, opitaan odottamaan tietynlaista vuorovaikutusta tietyssä kontekstissa, jolloin voidaan todeta yksilölle muodostuneeksi skeemoja eri tilanteiden vuorovaikutuksen poluista. (Laine 2004, 69–70.)

Piaget'n (1988, 134) luomalla skeeman käsitteellä tarkoitetaan monimutkaisia mielen malleja, jotka luovat pysyvän laatuksen kuvan maailmasta. Skeemojen pohjalta ihmiset muokkaavat ja laajentavat käsitystään maailmasta. Näillä varhaisilla kokemuksilla lapsi rakentaa kuvaa itsestään toimijana ryhmässä ja yksilönä suhteessa toisiin ihmisiin (Lyytinen 2014, 51), mikä puolestaan rakentaa pohjaa lapsen itsesäätelylle ja

metakognitiivisille taidoille (Robson 2010, 228; Robson 2016, 765). Skeemat ovat tärkeitä myös tunteiden säätelyn kehitykselle (Alijoki 1998, 14; Kokkonen 2010, 79).

Laine (2004, 69) kuvaa sosiaalisen tiedon muodostuvan havainnoista ja tulkinnoista, joita yksilö tekee sosiaalisissa tilanteissa. Näitä havaintoja ja kognitiivista päättelyä ohjaavat lapsen aikaisemmat kokemukset. Sosiaalisen tiedon rakentuminen muodostuu erittäin yksilölliseksi prosessiksi, mutta se myös vaatii vuorovaikutusta rakentuakseen (Laine 2004, 69–70).

## 2.2 VIESTINNÄN MUODOT

Frey, Botan, Friedman ja Kreps (1991, 28, Guerreron, Hecht'n & DeViton 2008, 6 mukaan) määrittelevät vuorovaikutuksellisen viestinnän tavoitteeksi merkityksien luomisen ja niiden hallitun välittämisen toisille. Heidän mukaansa vuorovaikutusta ilmenee aina kun toimija yrittää lähettää tai vastaanottaa ja tulkitsee toisen vuorovaikutuksellista toimintaa. Bavelasin (1990, Guerreron ym. 2008, 6 mukaan) näkemyksen mukaan kaikki ihmisen toiminta ei kuitenkaan sisällä tarkoitettua viestiä.

Ihmisten vuorovaikutus voidaan jakaa kahteen kategoriaan viestin muodon mukaan, joko kielellisistä tai ei-kielellisistä viesteistä koostuvaksi viestinnäksi. Usein kielellisestä ja ei-kielellisestä viestinnästä puhutaan verbaalina ja non-verbaalina kommunikaationa, mutta Launosen (2007, 7) esimerkkiä noudattaen tässä tutkielmassa käytetään suomenkielisiä termejä "kielellinen viestintä" ja "ei-kielellinen viestintä". Tämä ero tehdään siksi, että kommunikaatio on lainasanana monitulkintainen, ja arkikäytössä ihmiset mieltävät sen merkityksen varsin eri tavoin.

Kommunikaatiolla voidaan tarkoittaa sekä kahdenkeskeistä kielellöntä vuorovaikutusta, että massalle lähetettävää viestiä, jonka kohde ei ole selkeä ja josta puuttuu puhutun kielen tyylilliset piirteet. Vuorovaikutus on kuitenkin selkeästi lähettäjän ja vastaanottajan välistä viestien vaihtamista, kielellisiä ja ei-kielellisiä keinoja käyttäen, kun massalle tarkoitettulle informaatiolle on oma suomenkielinen ilmaisunsa "tiedottaminen". Kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän piirteistä kerron enemmän seuraavissa kahdessa alaluvussa.

## 2.2.1 KIELELLINEN VIESTINTÄ

Suurin osa tietoisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta on kielellistä viestintää, jonka vastaanottaja ymmärtää pääasiassa siten, kuin se on tarkoitettu ymmärrettäväksi (Laine 2004, 73). Kielellisellä viestinnällä tarkoitetaan järjestelmällistä, symbolien käyttöön perustuvaa kielen käyttämistä merkitysten välittämiseksi toiselle osapuolelle. Jotta suurin osa kielellisestä viestinnästä ymmärretään niin kuin se on tarkoitettu, on osapuolten jaettava keskenään ymmärrys tiettyjen symbolien, kuten sanojen tai sanontojen merkityksestä (Alijoki 1998, 13; Launonen 2007, 7).

Käytännössä vuorovaikutuksen onnistumiseen vaaditaan yhteisen kielen taitamista. Kielellinen viestintä esiintyy useimmiten puheen tai kirjoituksen muodossa, mutta kielen tarkka määrittely on haasteellista etenkin lasten kohdalla, sillä lapsi ei osaa vielä käyttää yhteistä kieltä monipuolisesti ja kieliopillisesti oikein (Launonen 2007, 6). Tällöin turvaudutaan sanoihin, joiden merkityksen molemmat osapuolet tuntevat, sekä tuetaan kieltä toimintaa, esinettä tai tunnetta havainnollistavien kuvien avulla. Etenkin pienten lasten kanssa kielellisen vuorovaikutuksen haasteita tasoitetaan monipuolisella elekielellä, joka lasketaan ei-kielellisen viestinnän piiriin.

Poikkeuksina symbolien jaetulle merkitykselle ovat puheessa esiintyvät kaksoismerkitykset. Kaksoismerkitykset voivat olla heikosti peiteltyjä ja muodostua äänenpainoilla sekä sävyillä (Laine 2004, 73). Esimerkiksi lapsi voi esittää anteeksipyyntönsä pilkallisella äänensävyllä, jolloin sitä harvoin hyväksytään ohjaavien aikuisten puolesta. Kaksoismerkitys voi olla myös tarkoitettu havaittavaksi, jolloin se voi esiintyä toisen sanomisen toistamisena liioiteltuna ja äänenpainoja korostaen. Tästä esimerkkinä aikuinen, joka toistaa lapsen vastustuksen jotain toimintaa kohtaan muuttaen ääntään ja liioitellen sanojen äänenpainoja. Tällöin merkitys on tarkoitettu havaittavaksi ja viestin merkitys on näyttää aikuisen reaktio lapsen vastustusta kohtaan.

Kaksoismerkitys voi toisinaan esiintyä jopa ilman äänenpainoja, jolloin sitä kutsutaan sarkasmiksi tai ironiaksi. Sarkasmi ja ironia vaativat kuitenkin varsin kehittyneitä vuorovaikutustaitoja ja pragmaattisen ymmärtämisen kehitystä, eikä siten esiinny alle kouluikäisillä kuin toisten puheenvuoron toistamisen muodossa (Loukusa 2011, 108).



Lasten vuorovaikutuksellisesta kehityksestä tarkemmin alaluvussa 3.3 Vuorovaikutustaitojen kehitys ikäryhmittäin.

## 2.2.2 EI-KIELELLINEN VIESTINTÄ

Guerrero ym. (2008, 3) kuvaavat ei-kielellisen viestinnän olevan läsnä kaikessa käytävässä vuorovaikutuksessa, sillä se sisältää kaikki paitsi vuorovaikutuksen sanalliset viestit. Heidän mukaansa myös kirjoitetussa kielessä voi esiintyä ei-kielellistä viestintää esimerkiksi loppumerkkien normaalista poikkeavalla käytöllä ja tekstin tyyllisillä seikoilla (Guerrero ym. 2008, 3–4). Kirjoitettuun viestintään kohdistuvien ei-kielellisten viestien pohdinta on kuitenkin tässä tutkielmassa epäoleellista, sillä tarkastelun kohteena ei ole kirjoitettu kieli. Laine (2004, 74) puolestaan määrittelee ei-kielelliseen viestintään sisältyväksi erilaiset ilmeet, eleet ja muut kehon liikkeet.

Ei-kielellisellä viestinnällä välitetään tietoa muun muassa mielialasta, tunteista, asenteista ja aikomuksista ilman puhetta, jonka lisäksi sillä tehostetaan puheella välitettävää viestiä (Laine 2004, 74). Ei-kielellisten viestien tulkinta nojaa ihmisen aikaisempiin kokemuksiin ja sisältää siksi kielellisiä viestejä suuremman todennäköisyyden virhetulkintoihin. Tästä huolimatta kielellisten ja ei-kielellisten viestien ollessa ristiriidassa keskenään, on ihmisellä taipumus luottaa ei-kielellisen viestin sanomaan. (Laine 2004, 74.)

Useat tutkijat ovat luokitelleet ei-kielellisen vuorovaikutuksen viestejä kategorioihin, jotka eroavat toisistaan luokkien suuruudessa. Esimerkiksi Guerrero ym. (2008, 4, 9–10) jakavat ei-kielelliset viestit kolmeen yläryhmään, kun taas Argyle (1972, 246–259) jakaa ne kymmeneen samantasoiseen kategoriaan. Laine (2004, 75–79) puolestaan luokittelee ei-kielellisen viestinnän keinot fysiologisiin viesteihin, sanalliseen vaikenemiseen, kehon kieleen ja toiminnallisiin viesteihin. Yhdistellen näitä kolmea jaottelua, tässä tutkimuksessa ei-kielelliset viestit jaetaan neljään ryhmään: fysiologisiin, fyysisiin, äänellisiin ja ulkoisen esinekielen viesteihin.

Fysiologiset viestit ovat tahdosta riippumattomia ja usein tunteisiin tai olotilaan liittyviä (Laine 2004, 75–79). Esimerkkejä fysiologisista viesteistä ovat punastuminen, äänen vapina ja hiki. Koska eri yksilöt reagoivat samoihin asioihin tai tunteisiin eri tavoin, on fysiologisten viestien tulkinta haasteellista ilman havainnoitavan henkilön tuntemista ennalta.

Fyysiset viestit jakautuvat itsessään kasvoista ja kehosta lähteviin viesteihin. Kasvoista lähtevät viestit ovat pääasiassa ilmeitä ja pään liikkeitä kuten nyökkäyksiä, jotka joko tukevat tai haastavat kielellistä lähetettävää tai vastaanotettavaa viestiä (Argyle 1972, 249). Myös katse lasketaan tässä jaottelussa kasvoista lähteviin viesteihin. Argyle (1972, 249–250) kuvaa katsetta erittäin oleelliseksi, sillä sitä esiintyy noin 25–75% keskustelun ajasta, vaikkakin pienissä korkeintaan 10 sekunnin kestoissa jaksoissa. Argylen (1972, 250) mukaan katse on merkki kiinnostuksesta, joka tukee Laakson (2011, 85) havaintoa katseesta tyypillisenä keinona huomion hakemisessa keskustelun aloittamiseksi.

Kehosta lähtevät fyysiset viestit sisältävät elekielen, suuntautumisen ja yleisen olemuksen. Elekieli sisältää esimerkiksi käsien käyttämisen puhuttaessa ja kehon jännittymisen (Argyle 1972, 249). Myös Launosen (2007, 40) esittelemät deiktiset eleet kuuluvat elekieleen, jolla pyritään välittämään viesti toiselle toimijalle. Deiktiset eleet liittyvät jonkin asian tavoitteluun, antamiseen, osoittamiseen tai näyttämiseen, johon yhdistyy samanaikainen äännähdys (Launonen 2007, 40).

Deiktiset eleet ovat niiden lasten aktiivisessa käytössä, jotka eivät vielä käytä sanoja viestin välittämisen keinona. Kielen kehittyessä lapsi liittyy sanojen tueksi esittäviä eleitä, jotka muistuttavat viittomakieltä mutta ovat itse keksittyjä. Parhaimmillaan lapsen esittävien eleiden ”sanavarasto” ylittää kielellisen sanojen määrän (Launonen 2007, 40).

Suuntautuminen kuvaa sananmukaisesti sitä, minne päin henkilön keho suuntautuu (esim. Argyle 1972, 248). Suuntautuminen pois päin toisesta toimijasta voi kertoa esimerkiksi vuorovaikutuksellisen viestin torjumisesta tai vuorovaikutuksen herättämästä tunteereaktiosta, kun taas toisiin suuntautuminen voi kertoa toimijan mielenkiinnosta ja toiveesta liittyä olemassa olevaan vuorovaikutusketjuun.

Yleistä olemusta on kuvailtu monin eri sanoin ja tavoin (esim. Argyle 1972, 248; Guerrero ym. 2008, 9; Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman & Mattinen 2014, 203; Laine 2004, 76–77) ja sen määrittely on vaihdellut yksinkertaisesta liikehtelemisestä, ryhtiin ja monisyisiin ulkonäön antamien vihjeiden luomiin viesteihin. Tässä tutkielmassa yleisellä olemuksella tarkoitetaan lähinnä vireystilaa ja piirteitä, jotka kertovat huomion kiinnittämisestä ympäröivään tilanteeseen. Näitä ovat esimerkiksi ryhti, koko kehon jännittyminen tai levoton liikehdintä. Reviirin säätely tarkoittaa oman

henkilökohtaisen tilan määrittelyä ja turvaamista, josta voidaan päätellä kahden henkilön välisen suhteen läheisyyttä (Laine 2004, 77).

Äänellisiin viesteihin kuuluvat muun muassa sanattomat äännähdykset, naurahdukset ja syvät huokaukset sekä tietoinen puhumattomuus (esim. Laine 2004, 75–79). Lisäksi äänellisiin viesteihin kuuluvat puheen sävelkulun ja nopeuden muutokset, sekä äänen tärinä esimerkiksi jännittämisen tai tunnetilan seurauksena (esim. Guerrero ym. 2008, 9). Ulkoinen esinekieli liittyy toimintaympäristöön ja sen välineisiin, jotka kertovat eri toimijoiden asemasta sosiaalisessa tilanteessa (Laine 2004, 79). Ulkoisen esinekielen viesteihin lasketaan esimerkiksi esineen tai lelun pois ottaminen ja lapsen pukemisaikan vaihtaminen aikuisen toimesta.

Erilaisten ei-kielellisten viestien merkitys varhaisessa vuorovaikutuksessa on erityinen lapsen kielellisten taitojen vasta kehittyessä (Laine 2004, 74). Ei-kielelliset viestit mahdollistavat jo vauvaiässä omista tarpeista viestimisen, ja ensimmäisten omasta kehosta itsemääräämisen kokemukset esimerkiksi nyökkäysten, pään puistelun ja pois päin suuntautumisen keinoin (Launonen 2007, 41).

### **2.3 MIKÄ LASKETAAN VUOROVAIKUTUKSELLISEKSI VIESTIKSI**

Motley (1990, 15–16) painottaa vuorovaikutuksen olemassaolon tarkastelussa viestin lähettäjän näkökulmaa ja vastaanottajan läsnäoloa riippumatta siitä, vastaanotetaanko viestiä. Anderssen (1991, Guerreron ym. 2008, 8 mukaan) puolestaan korostaa vastaanottajan näkökulmaa, jossa vuorovaikutuksen nähdään muodostuvan aina, kun toisen toiminnasta luodaan tulkinnoilla merkityksiä.

Guerrero ym. (2008, 6–7) yhdistävät kuitenkin sekä lähettäjän, että vastaanottajan näkökulmat jakamalla viestinnän muodot kuuteen kategoriaan. Kategorioihin jakaminen toteutetaan sen perusteella, onko toiminnan viesti lähetetty tarkoituksenmukaisesti vai tiedostamatta suhteessa siihen, kykeneekö toinen henkilö vastaanottamaan ja tulkitsemaan viestin lähettäjän tarkoittamalla tavalla. (Guerrero ym. 2008, 6–7.)

Nämä kuusi vuorovaikutteisen viestinnän muotoa ovat onnistunut, vahingossa toteutunut, epäonnistunut, havaitsematon ja väärintulkittu vuorovaikutuksellinen viestintä, joista viimeinen jakautuu kahteen väärään tulkintaan riippuen siitä, oliko viesti

tietoisesti lähetetty (Guerrero ym. 2008, 6-7). Tietoiset viestit ovat tarkoituksenmukaisesti luotuja ja vastaanottajalle kohdistettuja, kun tiedostamattomat viestit liittyvät usein eri tunnetilojen näkymiseen viestijän kehossa tai puheessa ilman että niitä tarkoituksella tehdään näkyviksi.

Tiedostamattomat viestit, kuten viestin lähettäjän tunnetila voivat jäädä myös vastaanottajan tietoisin havaitsemisen ulkopuoliseksi, mutta informaatio voi kuitenkin tulla vastaanotetuksi. Arjessa tämä näkyy silloin, kun koetaan toisen tunnetila ilman varsinaista viestin lähettämistä tai sen tietoista havaitsemista, josta esimerkkinä alakuloisuus. Yleensä vuorovaikutuksesta puhuttaessa kuitenkin tarkoitetaan tietoista viestimistä, mutta yleisen käsityksen mukaan (esim. Alijoki 1998, 9; Launonen 2007, 6) suuri osa vuorovaikutuksesta on tiedostamatonta.

## 3 VARHAISKASVATUS JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KEHITYS

Tässä luvussa kuvataan päiväkotia ja sen päivittäisiä siirtymiä toimintaympäristöinä ja vuorovaikutuksen paikkana. Näiden jälkeen katsotaan varhaiskasvatuksen vuorovaikutukseen vaikuttavia rakenteita ja tekijöitä. Luvun lopuksi tarkastellaan vielä lapsen vuorovaikutustaitojen kehitystä tutkielman kohdeikäryhmässä, eli noin kolmivuotiaasta viisivuotiaaksi.

### 3.1 VARHAISKASVATUS VUOROVAIKUTUKSEN TILANA

Suomessa kuten muissakin länsimaalaisissa yhteiskunnissa on luotu lasten kasvattamista ja opettamista varten omia kasvatusinstituutioita, joissa nämä tehtävät on uskottu koulutetun henkilökunnan käsiin (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Näissä toimintaympäristöissä työyhteisön jäsenten omat arvot ja käsitykset ohjaavat toimintakäytäntöjen ja niiden välityksellä yksiköiden omien kulttuurien muodostumista. Vallitsevat kulttuurit määrittelevät edelleen ryhmissä käytettäviä toimintatapoja, jotka vaikuttavat suoraan siihen vuorovaikutukselliseen tilaan, missä lapset päivisin toimivat. (Karila & Nummenmaa 2006, 34–35.)

Suomalainen varhaiskasvatus on jaettu keskimäärin kolmen ikäkategorian mukaan: alle kolmivuotiaisiin eli pieniin, yli kolme- mutta alle kuusivuotiaisiin, joista puhutaan varhaiskasvatuksen käytännöissä myös väliryhmänä, sekä esiopetusikäisiin, jotka lapsimäärän mukaan ovat joko oma ryhmänsä, tai osana väliryhmää esimerkiksi viisivuotiaiden kanssa.

Useimmissa päiväkodeissa jokaisella ryhmällä on omat tilansa, tai jos tilat jaetaan, on tilojen käyttö usein aikataulutettu ryhmien välillä vuoroihin. Yleisimpiä yhteisiä tiloja ovat eteiset, liikuntasali ja piha-alue. Lapset solmivat sosiaalisia suhteita toisten ryhmien lasten kanssa päiväkodissa ja sen ulkopuolella, mutta silti oma varhaiskasvatusryhmä on lapsille tutuin ja kokemuksen kannalta todennäköisin sosiaalinen ryhmä. Myös aikuiset ovat pääasiallisesti sidottuina yhden ryhmän tiloihin,

vaikka usein lapset tuntevat myös muiden ryhmien työntekijöitä talon sisäisten sijaisuuksien ja yhteisten ulkoilujen vuoksi.

Varhaiskasvatusinstituution olemassaolo ja sen järjestäminen ikätasojen mukaan on perusteltua, mikäli katsotaan etenkin pienten lasten kasvatusympäristön vaikutusta toimijuuden ja sosiaalisten taitojen kehitykseen. Rausku-Puttosen (2006, 113) mukaan varhaislapsuuden kasvuympäristön määrittävät lapsen toimijuuden kehittymistä. Tämä kehitys tapahtuu niiden tilojen kautta, jotka mahdollistavat lapsen sosiaalisten suhteiden luomisen ja osallisuuden kokemukset (Rasku-Puttonen 2006, 113).

Pelkät aikuisten kanssa luodut sosiaaliset suhteet eivät yksin riitä lapsen sosiaalisen kehityksen takaamiseksi, sillä aikuisten ja lasten välillä on vallan epätasapaino (Phillips & Twardosz 2010, 454), jossa lapsi asetetaan noviisin asemaan ja aikuinen nostetaan mestarin rooliin. Vallan epätasapaino vaikuttaa lapsen toimijuuden tasoon aitojen vaikuttamismahdollisuuksien kautta, mikä näkyy esimerkiksi ohjeistavan puheen määrässä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa (Goh ym. 2012, 305). Vuorovaikutuksessa lapsen kanssa aikuinen myös mukauttaa toimintaansa lasta varten, mikä vaikuttaa myös lapsen mahdollisuuksiin kokea monipuolisia sosiaalisia tilanteita ja rakentaa omaa näkemystään maailmasta.

### **3.2 VUOROVAIKUTUKSEN RAKENTUMINEN VARHAISKASVATUSKONTEKSTISSA**

Kuten edellä jo todettiin, varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset pohjaavat kasvatusajattelunsa erilaisille arvoille ja käsityksille, jotka heijastuvat heidän toimintaansa lasten parissa. Nämä yksilölliset näkemykset, joista harvemmin työntekijöiden kesken puhutaan, vaikuttavat siihen millaiset puitteet tämän yksilön ja lasten väliselle vuorovaikutukselle rakentuvat (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Tämän myötä jopa yhden päiväkotiryhmän sisällä lasten edellytykset vuorovaikutukseen vaihtelevat suurestikin, sen reunaehtojen ollessa henkilöstön kokoonpanosta riippuvaisia (Karila & Nummenmaa 2006, 35). Esimerkiksi eri aikuisten kanssa ruokailun säännöt ovat hyvinkin erilaisia: toisen kanssa keskusteluun kannustetaan, toisen kanssa ruokarauha tarkoittaa täyttä hiljaisuutta.

Kasvattajien väliset erot ovat kuitenkin suomalaisen kulttuuriin muodostuneita, eivätkä varsinaisesti estä vuorovaikutuksen muodostumista kuin

hetkellisesti. Näitä hetkiä ovat esimerkiksi päivälepo, jolloin keskustelemisen kieltäminen on kuitenkin perusteltua lasten hyvinvoinnin ja kehityksen pohjalta.

Päiväkodin arjessa syntyy monenlaisia toimijuuden kenttiä (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 125; Vuorisalo 2013), joissa lapset ja aikuiset erilaisten pääomien (Bourdieu & Wacquant 1995, 125) avulla neuvottelevat ja taistelevat itseään tyydyttävistä toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksista (Rasku-Puttonen 2006, 112). Arjessa lapset neuvottelevat keskenään ja aikuisten kanssa sekä kielellisiä, että ei-kielellisiä keinoja käyttäen.

### 3.3 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KEHITYS IKÄRYHMITÄIN

Ihmisen vuorovaikutustaitojen kehitys alkaa jo ensimmäisten elinkuukausien aikana lapsen huomatessa, että hänen refleksiinsä ja toimintaansa reagoidaan (Piaget 1988, 29). Laakson (2014, 24) mukaan viestintä ilmenee osoituksena lapsen kehityksestä työkalujen käyttämisessä, niin kutsuttujen mielen työkalujen muodossa. Koska tämä tutkimus kohdistuu 3–5-vuotiaisiin, voidaan olettaa kaikkien lasten saavuttaneen alle kolmivuotiaiden kielellisen kehityksen tason. Tähän tasoon kuuluvat esimerkiksi tuttuihin tilanteisiin liittyvän puheen ymmärtäminen ja oman puheen tuottaminen (Launonen 2007, 7).

Alijoen (1998, 65) kuvauksen mukaan kolmivuotias on kiinnostunut aikuisista ja matkii heidän toimiaan, tuntien ylpeyttä opituista taidoista. Kolmivuotiaan puhe on sujuvaa, vaikka äännevirheet ovatkin yleisiä. Lapsen aikaisempien kokemusten rajallisuus ja omien tunteiden erottaminen toisten tunteista haastavat sopuisaa kanssakäymistä ikätovereiden kanssa, jolloin aikuisen tuki on usein tarpeen tilanteiden selvittelyssä. (Alijoki 1998, 65.)

Valheellisten kasvonilmeiden merkityksen ymmärtäminen käytännön tasolla alkaa noin kahden ja puolen vuoden iässä ja kehittyy myös teoreettisen ajattelun tasolle viidenteen ikävuoteen mennessä (Kokkonen 2010, 83). Lapsen teeskentelyn taito kehittyy leikeissä, mikä voi ilmentyä kiusaamisena.

Alijoen (1998, 66) mukaan kolmivuotiaat eivät vielä käsitä kunnolla toisen näkökulmaa ja asioiden kaksoismerkityksiä, jonka seurauksena he eivät ymmärrä vitsailua vaan ottavat sanat tosissaan. Tämän ikäisille lapsille kyseleminen on lähes taukoamatonta ja huumorintajun puutteen myötä kysymykset ovat aitoja (Alijoki 1998, 66). Tunteiden

käsittelyä tukee kehittyvä kieli ja muut symbolit, jotka auttavat avartamaan lapsen käsitystä vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa (Kokkonen 2010, 83).

Nelivuotiaana lapsen käsitys toisten tunteista ja kokemuksista alkaa kehittyä (Launonen 2007, 83), mutta kilpailuvietin vahvistuminen ja omien tunteiden esiintyminen varsin voimakkaina haastavat muuten jo sujuvaa sosiaalista kanssakäymistä ja sääntöjen noudattamista (Alijoki 1998, 66–67). Lasten kielellinen kehitys on tehnyt puheesta sujuvaa, sanavarastoltaan laajempaa ja suurin piirtein kieliopin mukaista (Alijoki 1998, 67). Tunteiden kuvailu kielellisesti alkaa jo sujua nelivuotiaalta yhdessä myötätunnon kehityksen rinnalla (Alijoki 1998, 66; Kokkonen 2010, 83). Aika on lapselle vielä liian abstrakti käsite (Alijoki 1998, 66–67), mikä kuuluu puheessa aikaa kuvaavien sanojen sattumanvaraisessa käytössä.

Alijoen (1998, 67) kuvauksen mukaan viisivuotiaan kieli ja ääntäminen ovat pääsääntöisesti sujuvia, minkä lisäksi yhdessä toimiminen sujuu ilman jatkuvia kiistoja. Vuorovaikutukseen vaikuttavat etenkin yksilön lapsiryhmään ja oman aseman kohdistamien merkitysten kasvu (Alijoki 1998, 67), joka näkyy tyynen olemuksen ylläpitämisenä lievien tunnereaktioiden aikana vertaisten seurassa (Kokkonen 2010, 84). Vuorovaikutustaitojen kehityksen jatkumiseksi viisivuotiaille ei enää riitä aikuisten seura, vaan lapsi tarvitsee harjoitus ympäristökseen eri-ikäisistä lapsista koostuvan lapsiryhmän (Alijoki 1998, 66–68).



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla varhaiskasvatuksen aikuisten ja alle 6-vuotiaiden lasten vuorovaikutuksen muodostumista luonnollisissa varhaiskasvatuksen pukemistilanteissa. Tavoitteena on kuvata, millaisia kielellisiä ja ei-kielellisiä viestinnän keinoja aikuiset ja lapset, sekä lapset keskenään käyttävät vuorovaikutuksellisten aloitteiden viestimiseen, sekä kuinka näihin viesteihin vastataan. Tämän pohjalta tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraava pääkysymys ja kaksi alakysymystä:

Pääkysymys:

1. Millaiseksi vuorovaikutus muodostuu varhaiskasvatuksen pukemistilanteissa?

Alakysymykset:

2. Millaista lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on pukemistilanteessa?
3. Millaista lasten keskinäinen vuorovaikutus on pukemistilanteessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 TUTKIMUSKOHDE JA LÄHESTYMISTAPA

Tämän tutkielman kohteena on vuorovaikutus ja sen muodostuminen luonnollisissa varhaiskasvatuksen pukemistilanteissa. Näiden tilanteiden luonne on ainutlaatuinen koska se muovautuu aina kunkin hetken osallistujien mukaan. Pysyviksi osiksi voidaan todeta vuorovaikutus, toiminnan jaettu tavoite ja toiminnan toteuttaminen osa kerrallaan. Tällaisen tutkimuskohteen luonteen mukaisesti päädyttiin käyttämään kvalitatiivisia eli laadullisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksen teoreettinen näkökulma ottaa suuntaa etnografiasta.

### 5.2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT

Tutkimukseen osallistuivat erään keskisuuren itäsuomalaisen päiväkodin väliryhmän lapset (N=18) ja työntekijät (N=5). Tutkimuslupa saatiin 18:sta ryhmän lapsesta, mutta lopulta tutkimukseen osallistuivat läsnäolleet 14 lasta, joiden ikäjakauma oli 3-5-vuotta. Henkilökunnasta tutkimukseen osallistui kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, yksi varhaiskasvatuksen sosionomiopiskelija ja kaksi varhaiskasvatuksen hoitajaa.

Tutkittavat valikoituivat otannaksi päiväkodin perusteella, sillä videokuvaaminen asetti tutkimuskohteelle tilavaatimuksia. Useissa päiväkodeissa jaetaan ainakin osa sisätiloista toisten lapsiryhmien kanssa, kuten tutkimuksen videokuvausympäristöt naulakkoineen ja kuraeteisineen. Ensimmäiseksi tutkimusotannan kriteeriksi muodostui muista päiväkodin ryhmistä erilliset pukemistilat ja edellytykset mahdollisten tutkimuksesta kieltäytyneiden lasten tai aikuisten pukemisen järjestämiseen toisissa tiloissa tai eri aikaan.

### 5.3 AINEISTON KERUU

Laadullisille tutkimusmenetelmille tyypillisistä aineistonkeruu menetelmistä valittiin havainnointi, koska kohteena oli nuoria lapsia. Lasten haastattelu on yleisen näkemyksen mukaan haasteellista, sillä lasten kieli ei vastaa sellaista kieltä, jota tutkija yleensä toivoo tai tarvitsee. Aineiston keruu toteutettiin havainnointimenetelmällä, jolla on pitkä historia

kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, aina Malinowskin 1920-luvulla toteuttamasta luokkahavainnointi tutkimuksesta alkaen (Hirsjärvi ym. 2016, 213 mukaan).

Havainnoinnin valintaan aineistonkeruumenetelmäksi, sillä Hirsjärven ym. (2016, 213) mukaan sen vahvuuksiin kuuluu muun muassa välittömän ja suoran tiedon saaminen tutkittavien toiminnasta. Lisäksi havainnointia kuvataan erinomaiseksi paitsi vuorovaikutusta tutkittaessa, myös vaikeasti ennakoitavissa tilanteissa, joihin tutkijalle vieraampien lasten ja yhteisön toiminnan tutkiminen kuuluu.

Hirsjärven ym. (2016, 213) kuvaavat havainnoinnin avulla saatavaa tietoa niin sanotusti oikeasta elämästä ja luonnollisista tilanteista saaduksi tiedoksi. Näissä tilanteissa tehdyt havainnot poikkeavat usein yksittäisen henkilön tai yhteisön asennoitumisen tasosta, eli niistä arvoista ja periaatteista, jotka tulevat helpommin esille kysely- ja haastattelumenetelmiä käytettäessä. (Hirsjärvi ym. 2016, 212–213.)

Patton (2002, 291) kuvaa havainnoinnin haasteeksi yksilöiden mahdollisen tunnereaktion tarkkailun alaisena olemiseen. Osa voi kokea havainnoinnin tungettelevana ja jopa tuomitsevana (Patton 2002, 291), mikä voi johtaa osallistumisesta kieltäytymiseen tai vaikuttaa havainnoitavan toimintaan tilanteessa. Tähän pyrittiin vastaamaan kertomalla avoimesti ja niin tarkasti kuin etukäteen oli mahdollista, mitä videosta tullaan tarkastelemaan.

### **5.3.1 AINEISTON KERUUSEEN VAIKUTTAVIEN TEKIJÖIDEN HUOMIOIMINEN**

Tutkimuksen kohteeksi valittiin väliryhmä siksi, että tällä ikäjakaumalla lapsiryhmään mahtuu eri kehitysvaiheissa olevia lapsia. Näistä lapsista suurin osa osaa pukea ainakin osan vaatteista itsenäisesti, mutta joista useat tarvitsevat yhä aikuisten avustusta pukemisessa. Tällainen tilanne koettiin hedelmälliseksi erilaisten vuorovaikutuksellisten aloitteiden ja vastausten muodostumiselle.

Havainnoinnin haasteisiin, kuten tutkijan läsnäolon mahdolliseen vaikutukseen luonnolliseen tilanteen kulun suhteen, sekä yksilön kyvyn rajallisuusteen haasteellisten tilanteiden kirjaamiseen (Hirsjärvi ym. 2016, 213), pyrittiin vastaamaan seuraavilla tavoilla: Läsnäolon häiritsevää vaikutusta pyrittiin vähentämään vierailemalla ryhmässä ennen havainnointia, jolloin tutkija oli havainnointitilanteessa lapsille tuttu kasvo

ja kameroiden läsnäolo ennalta odotettua. Tämän lisäksi havainnointi suoritettiin kahtena peräkkäisenä päivänä, siltä varalta, että tutkijan tai kameroiden läsnäolo häiritsisi jotakin havainnointitilanteista.

Huomiokyvyn ja kirjaamisen haasteisiin pyrittiin vastaamaan videokuvaamalla tilanteet, joka helpottaa etenkin ei-kielellisen viestinnän havainnoimista ja hiljaisempien yksilöiden aloitteiden havaitsemista. Kirjaamista helpotti myös ryhmässä etukäteen vierailu, jolloin tutkija pääsi opettelemaan havainnoitavien nimiä ennalta.

### 5.3.2 AINEISTONKERUUN TOTEUTUMINEN PÄIVÄKODIN ARJESSA

Aineistonkeruun päivinä huomattava osa lapsista oli joko sairaana, lomalla tai muuten pois varhaiskasvatusryhmästä. Aineistonkeruupäivinä pakkasen purevuutta lisäsi tuuli, jonka vuoksi iltapäivän ulkoiluun siirryttiin vasta kello 15:45, mikä vaikutti osaltaan läsnäolevien lasten määrään.

Aineistonkeruupäivistä ensimmäisen aamupäivän pukemistilanteissa oli paikalla kahdeksan lasta, ja iltapäivällä enää kaksi. Iltapäivällä todettiin tilanteen poikkeavan liiaksi päiväkodin arjesta ja videointi jätettiin seuraavalle päivälle. Toisena aineistonkeruupäivänä lapsia oli aamupäivän pukemistilanteissa paikalla 10, ja iltapäivällä jälleen kaksi. Tällä kertaa myös iltapäivän pukemistilanne kuvattiin, sillä kuvaamisesta oli sovittu vain kyseisinä kahtena päivänä.

Koska suomen sääolot vaihtelevat paljon eri vuodenaikojen sisälläkin, on päiväkodeissa yleensä sekä kuraeteinen, että erilliset sisätilat pukemista varten. Aineistonkeruussa käytettiin kahta erillistä kameraa, mitkä kuvasivat samaan aikaan, mutta eri tiloissa tai eri suunnista. Yhteen laskettuna molemmista kameroista videomateriaalia kertyi ensimmäisenä päivänä 43 minuuttia ja 50 sekuntia. Toisena päivänä 1 tunti, 45 minuuttia ja 50 sekuntia. Yhteensä videoitua aineistoa kertyi siis 2 tuntia, 29 minuuttia ja 40 sekuntia. Litteroitavaksi videoksi valittiin toisen kuvauspäivän aamupäivän ulos siirtyminen, sillä kymmenen lasta loi kohtalaisen realistisen kuvan tavanomaisesta varhaiskasvatuksen lapsiryhmän ulossiirtymästä. Tämä pukemistilanne kesti ajallisesti noin 25 minuuttia.

Kahden pukemistilan, ja siten kahden kameran (A ja B) myötä litteroitiin yhteensä kolme videotallennetta: A naulakoilta (kesto 25min 34sek), B1 (kesto 17min 57sek)

ja B2 eteisestä (kesto 6min 44sek). Videoiden yhteenlaskettu kesto on 50 minuuttia ja 35 sekuntia, mutta kamerat kuvasivat samaan aikaan, ja osa tapahtumista on näkyvissä molempien kameroiden tallenteissa. Eteistilan tallenne on kahdessa osassa kameran automaattisen tallennuksen aikakatkaisun vuoksi.

## 5.4 AINEISTON ANALYYSI

Aineiston analyysi on jaettu kolmeen osaan, joista ensimmäinen käsittelee aineiston litteroimista, toisessa avataan havaintoyksikön ja teemojen luomista, sekä analysoinnin etenemistä. Analyysin viimeinen osa käsittelee tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.

### 5.4.1 LITTEROINTI

Aineiston analyysi aloitettiin pohtimalla aineiston erilaisia mahdollisuuksia, päädyttäen keskittymään niihin tapoihin, joilla tutkittavat ottivat kontaktia toisiin toimijoihin. Tämän pohjalta rajattiin aineistosta litteroitavaksi toisen kuvauspäivän aamupäivän ulossiirtymästä kerätty videomateriaali ja muistiinpanot. Valitusta videoaineistosta litteroitiin lasten ja aikuisten vuorovaikutus, kirjaten sekä puheen että toiminnan eikielelliset viestit. Litterointi oli paikoin haasteellista, sillä tilanteessa yksilöt siirtyivät usein pukemistilojen välillä ja niiden sisällä. Tämän lisäksi tilanteessa oli useita samanaikaisia keskusteluja, jolloin tekstin muodostaminen ja jäsentäminen vaati useita katselukertoja.

Pukeminen toimintana edellyttää useita siirtymisiä tiloissa suuntaan ja toiseen vaatteiden säilytyspaikkojen ja vapaan lattiatilan mukaisesti, mikä tarkoitti samojen henkilöiden esiintymistä vuorotellen vierekkäisissä tallenteissa. Pälletäisten puheenvuorojen ja toiminnan litteroiminen käyttäen litteraattimerkkinä hakasulkeita (esim. Sorjonen & Raevaara 2006, 9-10; Ruusuvuori & Nikander 2017, 443) olisi ollut erittäin haasteellista, ellei jopa mahdotonta tilojen välisten siirtymien ja molemmissa tiloissa käytävien samanaikaisten keskustelujen vuoksi. Niitä käytettiin kuitenkin aineistoesimerkkien kohdalla kuvaamaan kyseisen tilan muita päälletäisiä keskusteluja. Litteroinnin haaste ratkaistiin kirjaamalla vuorovaikutus kolmeen sarakkeeseen: aikaan, naulakkoon ja eteiseen. Kokonaisuudessaan litterointiin kului aikaa noin 16 työtuntia.

Näyte valmiista litteroinnista lisättiin liitteisiin käytettyjen litterointimerkkien kuvauksen kera.

#### 5.4.2 HAVAINTOYKSIKKÖ JA AINEISTON TEEMOITTELU

Haasteena havaintoyksikön määrittelylle on vuorovaikutuksen vastavuoroinen luonne, joka riippuen tulkitsijasta voidaan nähdä moniosaisena kokonaisuutena tai yhtenä suurena yksikkönä. Havaintoyksiköksi valittiin aloitteen tekeminen ja siihen vastaaminen, kunnes osallistujien huomion siirtyminen muualle lopettaa yksittäisen vuorovaikutusketjun. Vastaamatta jättäminen laskettiin aloitteen torjumiseksi. Aloitteen tekemiseksi laskettiin sellaiset kielelliset viestit, joissa viestinnän kohdetta puhutellaan tai puhe on hänelle tarkoitettua, tai kohteen huomio pyritään saamaan ei-kielellisiä viestejä hyväksi käyttäen.

Tarkoituksenmukaisuus pyritään määrittelemään hyödyntäen sekä ei-kielellistä kehon suuntaamista ja katsekontaktiin pyrkimistä, että kielellistä tilanteessa osallisille yhteiseen asiaan tai suoraan toiseen henkilöön viittaamista puheen avulla. Mikäli katse seuraa ympärillä tapahtuvaa vuorovaikutusta kiinnittymättä kielellisesti tai kehollisesti osaksi mitään tiettyä vuorovaikutusketjua, ei sitä lasketa aloitteen tekemiseksi.

Analyysissä käytettiin avoimen koodauksen käsitettä (Strauss & Corbin 1998, 223, Pattonin 2002, 453 mukaan), jonka tarkoituksena on käydä aineisto läpi ilman ennalta määriteltyjä ryhmiä, teemoja ja viitekehystä, luoden kategoriat aineiston pohjalta. Aluksi aloitteet jaettiin toisistaan erillisiksi yksiköiksi, jonka jälkeen aloitteiden määrä laskettiin. Samalla laskettiin, kuinka moni näistä aloitteista oli aikuisten lapsille, lasten lapsille tai lasten aikuisille tarkoittamia. Aloitteet jaoteltiin myös sen perusteella, vastattiinko aloitteeseen vai ei. Vastatut aloitteet jaettiin kahteen ryhmään, joita ensimmäisessä vuorovaikutus rajoittui yhteen aloitukseen ja yhteen vastaukseen. Toiseen ryhmään sijoitettiin ne aloitukset, joista lähtenyt vuorovaikutus kesti useamman puheenvuoron ajan. Näistä muuttujista muodostettiin taulukko lyhyiden ja pidempien vuorovaikutusketjujen osalta eritellen aikuisten lapsille, lasten lapsille ja lasten aikuisille tarkoittamat aloitteet (Taulukko 1).

Niistä vastauksista, joihin ei vastattu havaintoyksiköt jaettiin edelleen sisällön mukaan. Ensimmäiseksi ryhmäksi valittiin ne torjutut aloitteet, joissa todettiin

tarkoituksella jotain tilassa näkyvää tai tapahtuvaa, ilman ilmeistä odotusta viestiin vastaamiseen. Toiseksi ryhmäksi muodostettiin ne torjutut aloitteet, joissa vastaus oli toivottu mutta ei saatu. Torjutuista aloitteista muodostettiin taulukko vastausta tavoitelleiden ja vastausta odottamattomien osalta, eritellen jälleen aikuisten lapsille, lasten lapsille ja lasten aikuisille tarkoittamat aloitteet (Taulukko 1).

Taulukko 1: Aloitteen muoto ja määrä varhaiskasvatuksen lapsilla ja aikuisilla.

Aloitteen muoto Aloitteen tekijä	Yksinkertainen vuorovaikutusketju	Pidempi vuorovaikutusketju	Toteamus	Torjuttu aloite
Lapsi	12	22	2	12
Aikuinen	17	27	21	6
Lapsi lapselle	2			

Näistä luokista muodostetussa taulukossa (Taulukko 1) nähdään, että aikuiset tekivät suurimman osan vuorovaikutuksellisista aloitteista. Lisäksi taulukosta nähdään, etteivät lapset juuri aloittaneet vuorovaikutusketjuja keskenään. Niinä kahtena kertana, kun lapset tekivät aloitteen toiselle lapselle, muodostui viesteistä vain yksinkertainen eli lyhyt vuorovaikutusketju.

Tarkempaan tarkasteluun valittiin lasten aloittamat pidemmät ja torjutut vuorovaikutusketjut, jotka koodattiin kielellisten ja ei-kielellisten vuorovaikutuksen keinojen mukaan. Kielelliset keinot jaettiin neljään koodiin, jotka merkittiin tekstin värillä. Ei-kielelliset keinot jaettiin viiteen ryhmään, jotka merkittiin yliviivaamalla teksti väreillä. Nämä keinot ovat esiteltyinä värikoodeineen taulukoissa 2 ja 3 (Taulukko 2, Taulukko 3). Kielellisten keinojen osalta merkinnät koskevat tiettyjä sanoja, kuten mielenkiinnon kohdalla voi olla jatkokysymys siitä, onko lapsen esittelemä vaate uusi.

Huomion hakemiseen puolestaan lasketaan esimerkiksi sellaiset kysymykset, joilla lapsi aloittaa vuorovaikutusketjun eli hakee aikuisen huomion puheella. Ei-kielellisten keinojen kohdalla merkinnät ovat yleensä useamman sanan matkalla, mutta vain isoilla kirjaimilla kirjoitetussa tekstissä, joka ei siten ole litteraattia puheesta.

Poikkeuksena ei-kielellisten värikoodien avulla merkattuun tekstiin ovat viestin suunnasta ja katsekontaktin hakemisesta kertovat litteraattimerkit, jotka ovat sekoitus isoja ja pieniä kirjaimia. Näitä ei kuitenkaan voida lukea väärin koodimaisen luonteensa vuoksi. Litteraattimerkkien selvennys löytyy liitteistä (**LIITTEET**).

Ei-kielellisten keinojen osalta erotettiin toiminnan viisi eri muotoa, pelkällä ”toiminta” sanalla tarkoittaen neutraalia toimintaa, joka ei varsinaisesti ota kantaa alkavaan tai jo menossa olevaan vuorovaikutusketjuun.

## 5.5 EETTISET RATKAISUT

Tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin kuuluivat muun muassa tutkimuslupien kerääminen henkilökunnalta, lapsilta ja heidän vanhemmiltaan. Vanhemmille toimitetut tiedot oli laadittu ajanmukaisesti, sisältäen tervehdyskirjeen, suostumus lomakkeen ja tietosuojailmoituksen.

Tietoon perustuva suostumus pyydettiin myös henkilökunnalta, mutta ymmärryksen varmistaminen oli haasteellisempaa lasten ja vanhempien osalta. Lasten kohdalla tutkimukseen osallistumisesta kertominen tapahtui ryhmän työntekijöiden toimesta, mutta kieltäytymisestä ei puhuttu suoraan. Henkilökunta perusteli tämän lasten viimeaikaisella tavalla, jossa lapset yhtyvät toisen päätökseen, jos edes yksi lapsista sanoo ei. Sovimme henkilökunnan kanssa, että mikäli joku lapsista suhtautuu kuvaustilanteeseen epäilevästi, ei häntä pakoteta osallistumaan. Sen sijaan toimittaisiin lasten ehdoilla, pukien

Taulukko 2: Kielellisten viestintäkeinojen nimet ja värikoodit

Mielenkiinto	Sininen
Torjunta	Punainen
Sanotun toistaminen	Vihreä
Huomion hakeminen	Oranssi

Taulukko 3: Ei-kielellisten viestinnänkeinojen nimet ja värikoodit

Mielenkiinto	Sininen
Torjunta	Punainen
Toiminta	Vihreä
Muun toiminnan jatkaminen	Violetti
Huomion hakeminen	Keltainen



hänet ulos viimeisenä videoinnin loputtua tai riisuen ensimmäisenä sisälle ennen videoinnin aloittamista. Tällaista tilannetta ei kuitenkaan tullut vastaan.

Vanhemmille välitettiin mahdollisimman kattavasti tietoa tutkimukseen osallistumisesta tietosuojailmoituksen, tervehdyskirjeen ja suostumuslomakkeen muodossa. Näissä papereissa oli selvennetty esimerkiksi Ruoppilan (1999, 32–33) listaamat, tarpeelliset tiedot tutkimuksesta. Näihin kuuluvat muun muassa tutkimuksen tavoite, tiedonkeruun tavat ja päivät, tietojen turvaamiseksi tehtävät toimet, sekä tutkijan ja työn ohjaajan yhteystiedot. Papereissa oli myös tuotu esille osallistumisen vapaaehtoisuus ja oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tutkimusprosessia tahansa.

Muutaman ryhmässä vierailleen työntekijän kanssa sovimme, että heidän osallisuutensa tilanteissa jätettiin litteroimatta, kertoen samalla videoiden säilytyksestä ja asianmukaisesta tuhoamisesta. Ruoppilaa (1999, 40) mukaillen nimeän tässä tutkimuksessa tärkeäksi eettiseksi kysymykseksi osallistujien yksityisyyden suojaamisen, koska aineisto on kerätty varhaiskasvatusikäisistä ja heidän kanssaan työskentelevistä.

Yksityisyyden suojelemiseksi henkilöiden pseudonymisointi, eli nimien muuttaminen tunnistamisen estämiseksi toteutettiin vaihtamalla lasten nimet kuvitteellisiin nimiin ja viittaamalla työntekijöihin nimityksellä ”Aikuinen” tai ”A” ja perään liitetyllä numerolla (1, 2, 3, 4 tai 5) jotta yksilönsuoja säilyy, mutta samassa tilanteessa olevat aikuiset erottuvat toisistaan.

Reinard (2008, 251) on esitellyt tutkijan erilaisia rooleja, jotka eroavat tutkijan osallisuuden tason perusteella. Havainnoimalla osallistujan ja osallistujana havainnoijan eron Reinard linjaa siihen, onko tutkijan ensisijainen tavoite tilanteessa havainnoida luonnollisessa tilanteessa (havainnoimalla osallistuminen) vai osallistua tilanteeseen ja havainnoida tilannetta kokemisen jälkeen (osallistujana havainnoiminen). Näiden osallisuuden tasojen välillä tasapainottelu on tärkeää, sillä se vaikuttaa tutkijan emotionaaliseen suhteeseen tutkittavia kohtaan, ja vaikuttaa siten myös tutkimuksen luotettavuuteen (Reinard 2008, 248, 251).

Tutkijan asema ja suhde tutkittaviin pyrittiin pitämään asiallisena, sekä mahdollisimman objektiivisena ryhmän toiminnan suhteen. Samalla haluttiin kuitenkin luoda tuttavallinen suhde tutkittaviin, jotta tutkijan läsnäolo ei vaikuttaisi häiritsevästi

havainnointitilanteen kulkuun. Lapset ottivat tutkijaan kontaktia varsin vaivattomasti ja heidän aloitteisiinsa vastattiin erityisesti kuvaus tilanteiden ulkopuolella. Havainnoinnin ja kuvaamisen aikana pyrittiin välttämään lasten saatavilla oloa sekä ruumiinkielellä, että huomion kohdistamisella papereihin, jotta lapset ottaisivat kontaktia muihin tutkittaviin tutkijan sijaan.

Koska tutkimuksessa havainnoidaan ihmisryhmää ja tutkittavat esiintyvät alkuperäisissä videoissa omilla kasvoillaan, lasketaan aineisto henkilörekisteriksi. Henkilöstörekisteriksi laskettavan aineiston säilyttäminen turvataan henkilötietojen suojelemiseksi useiden varotoimenpiteiden avulla, kuten sillä, että videot säilytetään kryptatulla muistitikulla siihen saakka, että tämä tutkielma hyväksytään. Muistitikku ja tutkijan havainnointivihko säilytetään lukitussa tilassa ja kaikki tunnistetiedot kuten etunimet, hävitetään jo aineiston litteroinnin yhteydessä. Kun kandidaatintutkielma hyväksytään, tuhoetaan videot ja alkuperäiset havainnointi merkinnät, sekä pseudonymisoidut litteraatit asianmukaisella tavalla.

## 6 TULOKSET

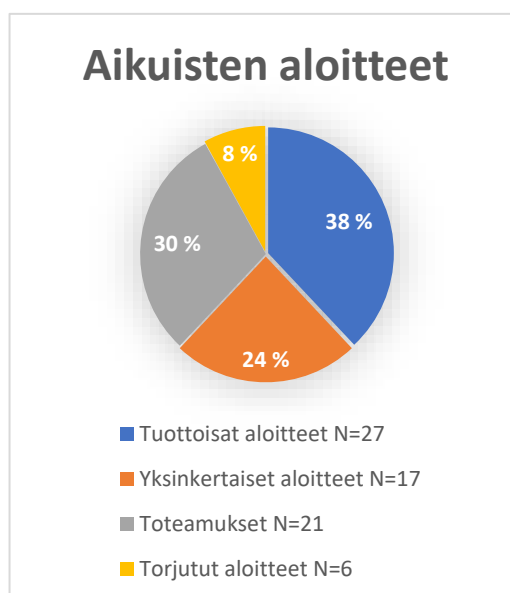
Tulosluvun alussa esitellään aineiston analyysin tuloksia, joita käsitellään tarkemmin ensin aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen, sitten lasten keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Laajan mittakaavan tuloksien esittelyn jälkeen keskitytään niihin lasten aloitteisiin, jotka tulivat joko torjutuiksi tai johtivat pidempiin vuorovaikutusketjuihin.

### 6.1 AIKUISTEN JA LASTEN VÄLISET VUOROVAIKUTUKSELLISET ALOITTEET

Kokonaisuudessaan havainnoidussa pukemistilanteessa tehtiin 121 aloitetta, joista 71 oli aikuisten ja 50 lasten tekemiä aloitteita. Aikuiset tekivät siis noin 59 % kaikista aloitteista, ja lapset noin 41 %. Nämä aloitteet jakautuivat vastattuihin ja ei vastattuihin aloitteisiin, joista luotiin taulukko aloitteiden muodon pohjalta (Taulukko 1).

#### 6.1.1 AIKUISET ALOITTEEN TEKIJÖINÄ JA VASTAANOTTAJINA LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA

Aikuisten aloitteista suurin osa (N=27) johti pidempään, eli kolmen tai useamman viestin vuorovaikutusketjuun (ks. Kuvio 1). Näitä pidempiin vuorovaikutusketjuihin johtaneita aloitteita kutsutaan jatkossa tuottoisiksi aloitteiksi. Aikuisten tuottoiset aloitteet olivat sisällöltään pääasiassa pukemiseen liittyviä, kuten mitä lapsen tulee pukea päälle, tai kuinka lapsi voi saada puettua jotakin vaatteista. Myös näiden kahden näkökulman ulkopuolelta otettuja aiheita oli muutamia (kt. Taulukko 4).



Kuvio 1: Aikuisten tekemät aloitteet kohdistamien vuorovaikutuksellisten

"4min. 25sek. Eteinen

Iris:

xA4→Iris ja Aura:

\_Aura→A4:

\_Iris→A4:

\_A4→Aura ja Iris:

\_Aura→A4:

A4→Aura:

KURLAA VEDELLÄ

Juoha Iris.. (2.) Siellä on sit kylmä päivä tännään nii pittää laittaa väli- välivaatteitah

Mulla on

Mä laitan

Hyvä

Mulla on myös toppahaalari

Mm se on hyvä hh. hyvä tämmösillä talvisäillä olla paljon vaatetta"

Toteamukset olivat aikuisten aloitteista toiseksi yleisimpiä (ks. Kuvio 1) ja niiden sisältö liittyi joko pukemisen edistymiseen, pukemisen seuraaviin askeliin, tai aikuisen toimintaan. Näiden aiheiden ulkopuolelta olevia toteavia aloitteita löytyi 5 kappaletta, esimerkiksi Aikuinen3:n sanallistama huomion kiinnittäminen pois pukevasta Millasta.

"20min. 35sek. Naulakko

A3→Milla:

Mie ihailen noita meidän pyykkipoikatelineitä kun on uppeet noi mitä harjoittelija ja A4 tehnyt (.) Nyt löytää helposti tuota mikä on kenen"

Taulukko 4: Aikuisten aloitteet aiheyyteittäin

Tuottoisat aloitteet N=27	Mitä lapsen tulee pukea päälleen N=10	Miten saada puettua tietyn vaatteen N=12	Muita aiheita N=5	
Yksinkertaiset aloitteet N=17	Pukemiseen kehottaminen tai ohjeistaminen N=10	Siirtymäkehoitus N=4	Huomion hakeminen N=2	Muu: Kysymys lapsen kengistä N=1
Toteamukset N=21	Pukemisen edistyminen N=7	Pukemisen seuraavat askeleet N=6	Aikuisen oman toiminnan sanallistaminen N=3	Muita aiheita N=5
Torjutut aloitteet N=6	Lapsi vuorovaikutuksessa toisen henkilön kanssa N=1	Aloitteen ja sen viittaaman toiminnan lyhyt ajallinen ero N=1	Lapsi ei huomaa aloitetta N=2	Epäselvä syy N=2

Yksinkertaisiin vuorovaikutusketjuihin (ks. Kuvio 1) aikuinen teki aloitteen 17 kertaa, ja nämä aloitteet olivat lähes poikkeuksetta muodoltaan kysymyksiä tai kehotuksia. Näistä aloitteista kymmenen oli pukemiskehotuksia tai ohjeistuksia, neljä siirtymä kehotuksia, kaksi huomionhakemista ja yksi kysymys lapsen kengistä.

*"5min. 25sek*

A3

*ISTUU PENKILLE*

A3→Nella:

Katoppas kellä toisella on samanlainen Nella

Nella→A3:

Ei- ei oo- ei oo ihan samanlainen"

Aikuiset olivat useammin torjujan (12 kertaa) kuin torjuttavan asemassa (6 kertaa). Aikuinen tuli vuorovaikutuksessa torjutuksi vain 6 kertaa. Näistä torjunnoista yksi tapahtui lapsen ollessa jo valmiiksi vuorovaikutuksessa jonkun muun kuin torjutun aloitteen tehneen aikuisen kanssa.

*"4min. 3sek.*

A4 KATSOO KOHTI VESIHANAA

A4→Aura ja Iris:

Lopettaako tää joskus (*VESIHANA ON AUKI*)

\_Aura→Iris:

Älä

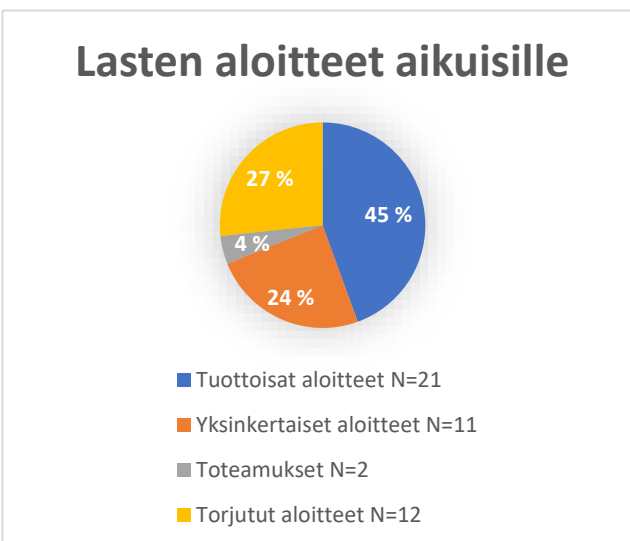
*IIRIS JA AURA KÄÄNTYVÄT ERI SUUNTIIN"*

Toisessa aikuisen aloitteen torjunnassa aikuisen esittämän kysymyksen ja sen sisällön toteutuksen välille jäänyt aika oli niin lyhyt, että vastaaminen olisi ollut haasteellista. Kolmas torjumisen syy oli se, ettei lapsi huomannut aikuisen aloitetta (N=2), minkä lisäksi parissa tapauksessa torjumisen syy oli epäselvä (ks. Taulukko 2.), mutta lapsen elekielessä ei näissä tilanteissa ollut selkeitä merkkejä hiljaisuuden aloitetta vastustavasta luonteesta.

## 6.1.2 LAPSET ALOITTEIDEN TEKIJÖINÄ JA VASTAANOTTAJINA LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA

Lasten aikuisille tarkoittamia aloitteita esiintyi aineistossa yhteensä 48. Kuten aikuisten aloitteista, myös lasten aikuisille tarkoittamista aloitteista yleisimmät olivat muodoltaan tuottoisia (N=21), kuten Kuviosta 2 (Kuvio 2) on prosenttiluvuiksi muunnettuna nähtävissä.

Taulukosta 5 voidaan havaita, että lasten tuottoisten aloitteissa esiintyi kuutta erilaista tyyliä: avuntarpeen ilmaisevia aloitteita, kertovia aloitteita, vaatteiden tarpeesta tiedustelevia aloitteita, jotakin näyttäviä aloitteita ja muita aloitteita, joiden aiheet liittyivät ympäristössä oleviin asioihin (Taulukko 5).



Kuvio 2: Lasten aikuisille kohdistamien vuorovaikutuksellisten aloitteiden tyypit prosentteina

"6min. 15sek. Naulakko  
 AAPO OSOITTA A HALLOWEEN KUVIA SEINÄLLÄ  
 Aapo→A5\_: Meillä on ollu hallowiin  
 A5→Aapo: On  
 Aapo→A5: Joo  
 A5→Aapo: Keilläs kaikilla on ollu hallowiinit  
 Aapo→A5: Meillä (3.0)  
 A5→Aapo: Niin Mustikoilla ja Mansikoilla ja Puolukoilla ja Lakoilla ja (3.0) -  
 - " (KESKUSTELU JATKUU VIELÄ NOIN 1MIN)

Lasten aikuisille tarkoittamista aloitteista toiseksi yleisimpiä olivat torjutut aloitteet, joita esiintyi aineistossa 12 kertaa (ks. Taulukko 5). Lasten torjutuista aloitteista melkein tapahtuivat aloitteen kohteen ollessa kiinnittyneenä toiseen vuorovaikutukselliseen viestiketjuun. Neljästi aikuinen ei huomannut aloitetta ja kolmesti lapsi keskeytti viestinsä vuorovaikutuksen kohteen huomion ollessa muualla, sekä silloin kun lapsen aloitteen päälle puhuttiin. Torjutuista aloitteista lapset lopettivat kesken puolet. Yhdessä tapauksessa

lapsen aloitteen päälle puhuttiin samassa tilanteessa kahdesti, jonka jälkeen aikuinen torjui lapsen kolmannen aloitteen ilman mitään ilmeistä syytä.

”14min. 10sek. Naulakko

xHelmi→A3: Miulla ei oo yh-  
 \_A3→Helmi: Vuh vuh vuh  
xHelmi→A3: Miulla ei oo yhtään-  
 A3→Milla ja Helmi: Mie aattelin että mikä siellä on  
xHelmi→A3: Miulla ei oo yhtään unilelluu  
 \_A3→Helmi: Tule Helmi (2.0) Laitetaan vetskari ja siultaki napa piiloon”

Taulukko 5: Lasten aikuisille kohdistamien vuorovaikutuksellisten aloitteiden aiheet aloitetyypeittäin

Tuottoisat aloitteet N=21	Avuntarpeen ilmaiseminen N=6	Kertova aloite N=5	Vaatteiden tarpeesta tiedusteleminen N=4	Jotakin näyttävä N=3	Muut aloitteet N=3
Yksinkertaiset aloitteet N=11	Avunpyyntö N=7	Huomion hakeminen N=2			Muut aloitteet N=2
Toteamukset N=2	Tunteen ilmaisu N=1	Huomion hakeminen N=1			
Torjutut aloitteet N=12	Aikuinen vuorovaikutuksessa toisen kanssa N=5	Aloitteen tekijän päälle puhutaan N=3	Aikuinen ei huomaa aloitetta N=4	Ei ilmeistä syytä N=1	

Yksinkertaisia aloitteita lapset tuottivat 11 kappaletta, joista avunpyyntöjä oli 7 ja huomion hakemista, sekä muita aloitteita esiintyi pari kertaa (ks. Taulukko 5). Avunpyynnöt liittyivät pääasiassa vaatteiden saamiseen tai pukemiseen. Aloitetyypeistä vähiten lapset tuottivat toteamuksen tyyppisiä aloitteita, joita oli aineistossa vain kaksi. Näistä ensimmäinen muodostui näyttävästä hypystä haalarin päälle, jota siivitti innostuneen kuuloinen huudahdus. Toinen toteamus oli tutkijan silmin torjunnan ja toteamuksen rajalla, sillä katsekontakti luotiin, mutta tarkempaa reaktion toivetta on hyvin haastavaa arvioida.

”10min. 28sek. Eteinen

\_Viljo→A3: VILJO ISTUU LATTIALLE  
 \_A3→Aada: Mmm päristää huulia  
 \_Aada→A3: Nonii Aada, pää siitä ja sitten on valmis  
 ♪Vavavaa♪”

Koska tilannetta ei seurannut kyseisen Viljon ja aikuisen välistä vuorovaikutusta, luokittelin aloitteen toteamukseksi ja muodoltaan tunteen ilmaisuksi.

## 6.2 LASTEN VÄLISET VUOROVAIKUTUKSELLISET ALOITTEET

Lasten toisille lapsille tarkoittamia aloitteita oli aineistossa vain kolme, joista kaksi oli yksinkertaisia aloitteita ja niistä molemmat olivat tarkoitettu vain yhdelle lapselle.

”3min. 5sek. Eteinen/Naulakko

Iiris→Aura\_: Auraa! VILKUTTAA OVEN RAOSTA  
 \_Aura→Iiris: Iriis tääl oon mieki NOUSEE SEISOMAAN JA VILKUTTAA TAKAISIN”

”3min. 55sek. Eteinen

\_Iiris→Aura: Hmh (HYPPÄÄ AURAN ETEEN SUU PULLOLLAAN VETTÄ)  
 [A4→Aura ja Iiris: Lopettaako tää joskus (VESIHANA ON AUKI)]  
 \_Aura→Iiris: Älä  
 IIRIS JA AURA KÄÄNTYVÄT ERI SUUNTIIN”

Yksi lasten lapsille tarkoittamista aloitteista oli periaatteessa tarkoitettu myös tilassa olleelle aikuiselle, joka ei kuitenkaan osallistunut keskusteluun. Kyseinen esimerkki laskettiin aikuisten ja lasten välisiin aloitteisiin, torjuttuihin viesteihin.

”5min. 25sek. Eteinen

\_Aura→A4 ja Iiris: Elina on neljä A4 VILKAISEE JA SITTEEN HUOMIO MUUALLA  
 Iiris→Aura (ja xA4): Ja pikku Anna on varmaan kaks  
 \_Aura→Iiris (ja xA4): Niin (.) tai kolme (.) Aapo on ainakin varmaan kolme  
 \_Iiris→Aura (ja xA4): Nii se puss- puhuu vähä hassusti niinku mie- mieki kolme  
 vuotiaana (Ha ha) Sillon mie olin aika hölmö niinhän Aura  
 Mm  
 xIiris→Aura: Mie olin aika hölmö (3.0) Hei kato Aura sie oot miun vieressä  
 tuossa  
 Aura→Iiris: KATSOVAT TAULLUA Niin muutes oonki  
 Iiris→Aura: Ha ha ja Panu on miun alapuolella”

Lasten toisille lapsille tarkoittamia aloitteita oli niin vähän, että niistä ei voitu tehdä johtopäätöksiä. Lapset toki osallistuivat samoihin keskusteluihin, mutta toisten lasten liittymistä jo olemassa olevaan vuorovaikutukseen ei voida laskea uudeksi aloitteeksi.



## 6.3 LASTEN TUOTTELIAAT JA TORJUTUT ALOITTEET TARKEMMAN TARKASTELUN KOHTEENA

Koska tutkimuksen tarkoituksena on kiinnittää huomiota enemmän lapsiin, tarkemman tarkastelun kohteeksi valittiin lasten aikuisille kohdistamat aloitteet. Lasten aloitteita rajattiin edelleen kahteen yleisimpään aloitteen muotoon: tuotteliaisiin ja torjuttuihin aloitteisiin. Tässä alaluvussa tarkastellaan ensin tuotteliaita aloitteita sisältöluokittain, minkä jälkeen siirrytään katsomaan torjuttuja aloitteita.

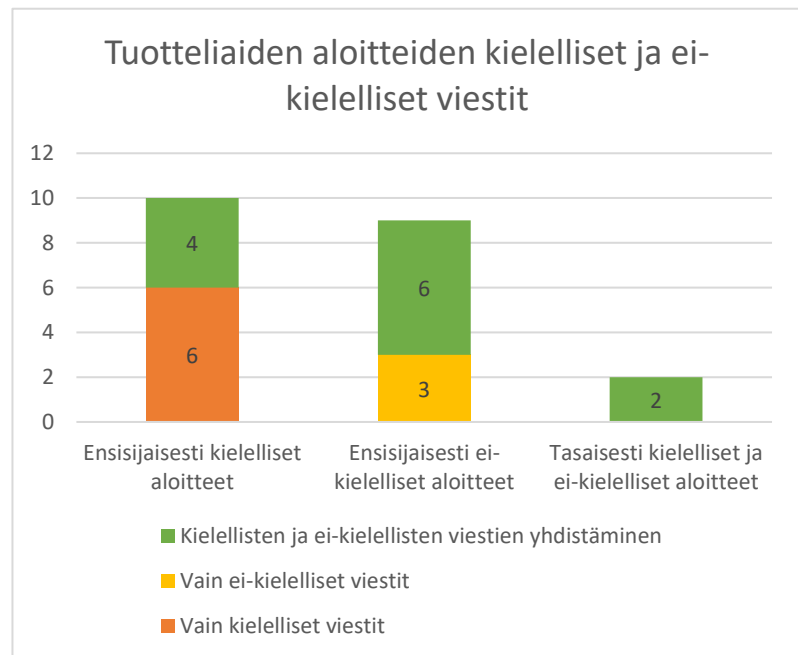
### 6.3.1 LASTEN TUOTTELIAAT ALOITTEET

Kuten taulukosta 5 (Taulukko 5

”14min. 10sek. Naulakko  
 xHelmi→A3:  
 Miulla ei oo yh-  
 \_A3→Helmi:  
 Vuh vuh vuh  
 xHelmi→A3:  
 Miulla ei oo yhtään-  
 A3→Milla ja Helmi:  
 Mie aattelin että mikä  
 siellä on  
 xHelmi→A3:  
 Miulla ei oo yhtään  
 unilelluu  
 \_A3→Helmi:  
 Tule Helmi (2.0)  
 Laitetaan vetskari ja siultaki napa

piiloon”  
 Taulukko 5) on nähtävissä,  
 tuotteliaita aloitteita lapset

tekivät yhteensä 21, jotka jakautuivat sisällöllisesti viiteen kategoriaan: avun tarpeesta ilmaiseviin, kertoviin, vaatteiden tarpeesta tiedusteleviin, lupaa kysyviin ja muihin aloitteisiin. Avun tarpeen ilmaisu -nimitystä käytetään siksi, että osa lapsista käytti kertovaa puhetta keinona kysyä epäsuorasti, miten jokin asia puetaan päälle tai voisiko aikuinen auttaa sen pukemisessa.



Kuvio 3: Lasten tuotteliaiden aloitteiden kielelliset ja ei-kielelliset viestit

Avun tarpeesta ilmaistiin näissä aloitteissa useimmiten, ja avuntarpeeseen myös pääsääntöisesti vastattiin. Osa näistä vastauksista liittyi pyydetyn asian tekemiseen lapselle, kun taas osa lähestyi pyyntöä ohjeistamisen kautta.

Tuotteliaat aloitteet luokiteltiin neljään kategoriaan sen perusteella, oliko aloitteen ensisijainen viestintämuoto kielellinen vai ei-kielellinen. Ensisijaisesti kielellisiä aloitteita esiintyi 10, joista kuudessa käytettiin vain kielellisiä viestejä. Lopuissa neljässä ensisijainen viestintäkeino oli kieli, mutta ei-kielellisiä viestejä käytettiin tehostamaan kielellistä aloitusta. Ensisijaisesti ei-kielellisiä aloitteita oli aineistossa 9, joista kolmessa käytettiin pelkästään ei-kielellisiä viestintämuotoja. Ensisijaisesti ei-kielellisistä aloitteista kuudessa käytettiin kielellistä viestintää vahvistamaan ei-kielellistä aloitetta. Aloitteista vain kaksi olivat tasaisia kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän suhteen.

Vain kielellisistä aloitteista (N=6) kaksi olivat sisällöltään kertovia ja kaksi muita aloitteita. Vaatteiden tarpeesta tiedustelevia ja jotakin näyttäviä vain kielellisiin aloitteisiin kuului yksi kumpaakin. Vain ei-kielellisistä aloitteista (N=3) kaksi olivat avun tarpeesta ilmaisuja ja yksi muihin aloitteisiin kuuluvia aloitteita.

"16min. 45sek. Eteinen

[xMilla→A3: Ope EI VASTAUSTA, ALOITTAU UUEDELLEEN]

xMilla→A3:

Ope arvaappa mitä

A3→Milla:

Noh ALKAA KUUNNELLESSA KORJAAMAAN ROSKAPUSSIN ASENTOA KORISSA, SIIRTÄÄ TIPPUNEET KÄSIPYYHKEET PUSSIN SISÄLLE

Milla→A3:

Öö toisella päivällä miulta vuoti verta nenästä

A3→Milla ja Helmi:

Niin mää muistan ainaki viimeviikolla tuli yks päivä verta nenästä = HUOMIO HELMEEN sit kato kuminauhut voi laittaa kans siihen pittää nostaa vähän jalkaa ja tuo viimeisenä noin - -"

Kielellisiä ja ei-kielellisiä viestejä yhdisteleviä aloitteita oli yhteensä 12, mutta näistä vain kaksi olivat tasaisesti kielellisiä ja ei-kielellisiä. Näistä kahdesta toinen oli tyyliään kertova ja toinen vaatteiden tarpeesta tiedusteleva.

"13min. 30sek. Naulakko

[xMilla→A3:

Sillon ku tää ennen oli- ODOTTAA KATSEKONTAKTIA]

Milla→A3:

Sillon ku tää (huppari) ennen oli päällä mä laitoin haalarin päälle nii sitten se vähän sattuu tähän OSOITTAA OLKAPÄÄTÄ

A3→Milla:

Aijaa jospa se ei nyt sattuu pistä päälle nii kokkeillaan jos tällä kertaa ei käy samalla tavalla

MILLA PYÖRITTELEE HUPPARIA

ja pistä Milla napa piiloon ja-

MILLA TIPUTTAA PUSERON JA KEINUU PAIKALLAAN

	<b>POLVET YHDESSÄ</b>
xA3→Milla:	<b>Tulehan</b> mie autan sinnuu
Milla→A3:	° <b>mutta en halluu°</b> <b>KIEMURTELEE KEHOA, KÄDET KESKILINJALLA KATSE KULMIEN ALTA</b>
A3→Milla:	Joo mut Milla siellä on tosi kylmä <b>MILLA KATSOO LATTIAA</b> nyt nii <b>nyt pittää laittaa</b> tuo huppari=viimeks sillon ei ollu näin kova pakkanen tuuhan tänne (2.0) <b>MILLA KATSOO PÄÄLLÄ OLEVAN PAIDAN HIHAA KÄÄNTÄEN KEHOA POISPÄIN A3:STA</b> Laitetaan napa piiloon (2.0) ei pyöri ja pauku ulkona mutta <b>voijaan me kattoo jos sulla on täällä joku toinen huppari KATSOO MILLAN REPPUUN</b>
Milla→A3:	Äiti ei tuonu <b>STUU PENKILLE KUMARALLA SELÄLLÄ</b>
A3→Milla:	Niin no <b>sitten mennään tuolla mikäs tämä on</b> (2.0) hah hah”

Muut kielellisiä ja ei-kielellisiä viestintäkeinoja yhdistelevät aloitteet painottuivat kuitenkin suuntaan tai toiseen. Ensisijaisesti kielellisten aloitteiden (N=4) aiheet olivat vaatteiden tarpeesta tiedustelevia (N=2), kertovia (N=1) tai avun tarpeesta ilmoittavia (N=1).

”4min. 40sek. Naulakko

Viljo→A3_:	<b>Pitääkö</b> laittaa villapaita
A3→Viljo:	Nii vaan siel pittää olla alla lämpimästi ettei tuu kylmä, mitä siul on alla
Viljo→A3:	Pitkähihanen
A3→Viljo:	Pistä <b>vaan se villapaita</b> ”

Ensisijaisesti ei-kielellisten aloitteiden (N=6) aiheet painottuivat avuntarpeen ilmaisuihin (N=3) ja jotakin näyttäviin aloitteisiin (N=2). Vähiten ensisijaisesti ei-kielellisistä aloitteista liittyi jostakin kertomiseen, joita esiintyi vain kerran.

”16:35 Eteinen

	<b>HELMI NOSTAA JALAT ILMAAN ISTUESSAAN JA LUO KATSEKONTAKTIN A3:EEN, JOKA TULEE AUTTAMAAN LAHKEIDEN LAITTAMISESSA KENKIEN PÄÄLLE</b>
Helmi→A3:	Lahje noussee
A3→Helmi:	No niin <b>noussee</b> (3.0) Onkos Helmi kokeillu laittaa ite jo lahkeita ootko
Helmi→A3:	En
[Milla→A3:	Voitsä- <b>KÄÄNTYY TAKAISIN NAULAKOLLE KÄDET TASKUIHIN]</b>
A3→Helmi:	<b>Nouseppa seisomaan</b> niin mie näytän mitenkä ne saa hyvin
[xMilla→A3:	Öö arvaappa mitä- <b>PALAA OVELLE JATKAA VETOKETJUN SULKEMISTA]</b>
A3→Helmi:	<b>HELMI KATSOO ULOS A3:N OHJEISTAESSA Kumarruppa ja otat tuosta lahkeesta kiinni ja nykäset siitä kengänpäälle</b> ”

Edellä nähtävässä avuntarpeen ilmaisussa voidaan huomata ei-kielellisen viestinnän olevan suuressa roolissa aloitteen muodostamisessa. Samalla näkyy lapsen viestin vahvistaminen aikuisen toimesta kielellisesti ikään kuin varmentakseen, että Aikuinen<sup>3</sup> ymmärsi hänen viestinsä oikein. Lasten tuottelioiden aloitteiden muoto kielellisten ja ei-kielellisten viestinnän keinojen välillä vaikuttaisi olevan yhteydessä aloitteen sisältöön. Konkreettisesti tilanteesta olevista asioista, kuten tietystä vaatteesta tai avun tarpeesta puhuttaessa ei-kielellisten viestinnän keinojen käyttö näyttäisi olevan yleistä.

### 6.3.2 LASTEN TORJUTUT ALOITTEET

Lasten torjutut aloitteet (N=12) olivat lasten toiseksi yleisin aloitemuoto, mutta määränä ne eivät eronneet paljoa yksinkertaisista aloitteista (N=11). Myös lasten torjuttuja aloitteita tarkasteltiin viestintämuodon mukaan mutta toisin kuin tuottelioiden aloitteissa, torjutut aloitteet painottuivat kielellisiin viestintä muotoihin.

Lasten torjutut aloitteet jakoutuivat kolmeen luokkaan: vain kielellisiin aloitteisiin, ensisijaisesti kielellisiin aloitteisiin ja yksittäiseen ei-kielelliseen aloitteeseen. Vain kielellisiä aloitteita oli kaksi, joiden torjunnat liittyivät siihen, että puhuteltu aikuinen oli kiinnittynyt toiseen vuorovaikutusketjuun.



Kuvio 4: Lasten torjuttujen aloitteiden kielelliset ja ei-kielelliset viestit

"17:03 Naulakko (A3 Eteisessä)  
[A3→Helmi:

Nouseppa seisomaan niin mie näytän mitenkä ne saa hyvin Kumarruppa ja otat tuosta lahkeesta kiinni ja nykäset siitä kengänpäälle]

Milla→A3: Mutta arvaappa mitä ope- Arvaa mitä- **KÄVELEE OVELLE**"

Selkeästi suurin kolmesta ryhmästä oli ensisijaisesti kielelliset aloitteet, joiden kanssa lapsi yritti käyttää myös ei-kielellisiä viestinnän keinoja, kuten esimerkiksi katsetta. Ensisijaisesti kielellisiä torjuttuja aloitteita oli aineistossa yhdeksän, joista suurin ryhmä (N=3) muodostui torjutuksi tulemisesta aikuisen ollessa kiinnittyneenä toiseen vuorovaikutusketjuun.

"4min 40sek.

[\_Aura→A4:  
A4→Aura:

Mulla on myös toppahaalari  
Mm se on hyvä hh. hyvä tämmösillä talvisäillä  
olla paljon vaatetta]

Iiris→A4 ja Aura:

**Hei tuo- tuo on sisävaatteilla OSOITTAU ULOS, KUKAAN EI REAGOI ENNEN KUIN ULKONA OLLUT AIKUIINEN AVAA OVEN"**

Toiseksi suurin torjumisen konteksti oli se, ettei aikuinen huomannut lapsen viestiä (N=3) ja kolmanneksi suurin lapsen päälle puhuminen (N=2). Ensisijaisesti kielellisistä aloitteista yksi torjuttiin ilman mitään ilmeistä syytä.

"14min. 18sek.

**xHelmi→A3:** Miulla ei oo yhtään- (F.)

A3→Milla ja Helmi: **Mie aattelin että mikä siell on]**

**xHelmi→A3:** Miulla ei oo yhtään unilelluu (G.)

**A3→Helmi:** **Tule Helmi KUTSUU SORMELLA (2.0) Laitetaan vetskari ja siultaki napa piilloon"**

Vain ei-kielellisiä viestejä käyttäviä torjuttuja aloitteita esiintyi vain kerran.

"8min. Naulakko (A3 Eteisessä)

**VILJO MENE ETEISEEN**

\_A3→Viljo:

Noni ja eiku housut jalakkaan

**VILJO PALAA NAULAKON PUOLELLE JA JÄÄ YKSIN PUKEMAAN"**

Kyseisessä tapauksessa lapsi selkeästi haki kontaktia siirtymällä tilasta toiseen, mutta aikuinen sivuutti lapsen ohjeistamalla hänet pukemaan housuja. Lapset yrittivät aloitettaan uudelleen puolessa tapauksista.

Torjutuksi tulemisen tilanteita tarkemmin katsottaessa selvisi, että lapset selkeästi tiedostivat torjutuksi tulemisen. Tämä oli havaittavissa siitä, kuinka puolessa tapauksista lapset keskeyttivät lauseensa kesken huomattuaan vastaanottajan huomion puutteen. Lapset yrittivät keskimäärin puolessa torjutuksi tulemisen tapauksista aloitteen tekemistä uudelleen joko odottaen että toinen lopettaa puheenvuoronsa, tai hakien ensin varmuuden toisen huomion saamisesta esimerkiksi katseen tai kielellisen vahvistuksen avulla.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan ensin tärkeimpiä tuloksia ja niistä luotavia johtopäätöksiä aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen verraten. Tulosten tarkastelun jälkeen pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja katsotaan vielä hyödylliseltä vaikuttavia jatkotutkimushaasteita.

### 7.1 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa todettiin aikuisten hallitsevan varhaiskasvatuksen pukemistilanteen vuorovaikutusta omilla viesteillään, jotka liittyvät sisällöltään tavalla tai toisella vaatteisiin ja niiden pukemiseen. Lasten tuotteliaista ja torjutuista aloitteista yli puolet yhdistelivät sekä kielellisiä että ei-kielellisiä viestintäkeinoja. Tämä viestintämuoto voi liittyä pukemistilanteeseen, mutta tällaista yhteyttä ei voida tämän tutkimuksen pohjalta luoda. Vain lasten välisiä keskusteluja oli huomattavan vähän: 121 aloitteesta lasten keskinäisiä aloitteita oli noin kolme.

Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Chen & Liang 2016, 679; Hatcher & Squibb 2010, 346) on todettu, puhuivat aikuiset tässäkin tutkimuksessa selkeästi lapsia enemmän. Erona aikaisempiin tutkimuksiin oli, että tässä tutkimuksessa katse kohdistettiin aloitteisiin vuorovaikutusketjuineen yksittäisten puheenvuorojen sijaan. Aikuisten aloitteista 85 % liittyi aiheeltaan tavalla tai toisella vaatteisiin ja lasten pukeutumiseen, eli tilanteen tavoitteeseen pääsemiseen. Myös lasten aikuisille suuntaamista aloitteista melkein puolet liittyivät aiheeltaan pukemiseen tai vaatteisiin. Sekä aikuisten että lasten aloitteista yleisimpiä olivat tuotteliaat aloitteet, joissa aloite johti useamman kuin kahden vuoron vuorovaikutusketjuihin.

Esimerkiksi Chenin ja Liangin (2016, 680) tutkimuksessa todettiin lasten puheenvuorojen olevan opettajajohtoisessa toiminnassa pääasiassa lyhyitä, ja kirjaimellisesti ymmärrettäviksi tarkoitettuja. Tässä tutkimuksessa yksittäisten puheenvuorojen kestoa ei tarkasteltu, mutta lasten voidaan todeta olleen aktiivisia keskustelun aloittajia ja niihin osallistujia. Lasten aloitteissa oli myös huomattavissa prosodista ymmärtämistä vaativia tapoja ilmaista esimerkiksi tiettyjen vaatteiden

pukemiseen liittyvissä vastahakoisuuden ilmaisuissa (esim. Lasten tuotteliaat aloitteet, 29–35).

Lasten tuotteliaita aloitteita tarkasteltaessa yleisimmiksi aloitteiden aiheiksi osoittautuivat avun tarpeen ilmaisut ja kertovat aloitteet. Aiheita tärkeämpi havainto lasten tuotteliaista aloitteista liittyi siihen, millaisia viestinnän keinoja aloitteissa käytettiin. Yli puolet lasten tuotteliaista aloitteista yhdisteli sekä kielellisiä että ei-kielellisiä viestintäkeinoja, joka oli myös torjuttujen aloitteiden yleisin viestintämuoto. Tämä viestintämuoto voi liittyä pukemistilanteeseen, jossa toisen toimijan huomion saaminen on haasteellisempaa, kuin esimerkiksi vapaan leikin aikana, missä yksittäisen tilan henkilömäärä on pienempi.

Lasten aloitteissa huomattavaa on kielen runsas käyttäminen vuorovaikutuksellisten viestien välittämisessä. Lasten vuorovaikutus on kielellisesti painottunutta, vaikkakin ei-kielellisiä viestejä käytettiin paljon kielellisen tukena. Tästä ei voida tehdä johtopäätöksiä lasten omista mieltymyksistä viestintämuodon suhteen, sillä on mahdollista, että lapset ovat omaksuneet päiväkodin vuorovaikutuksen kentällä (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 125) toimiakseen institutionaalisen puhutavan.

Tällaisen institutionaalisen puhutavan omaksuminen kertoo lapsen omaavan sellaista käytännön jopa tiedostamatonta ymmärrystä siitä, miten toimijan tulee käyttäytyä tietyissä tilanteissa, tullakseen kuulluksi ja saavuttaakseen lapsen toivoman lopputuloksen (Eerola-Pennanen 2013, 100).

Tästä tutkimuksesta saatu tieto vaikuttaisi vahvistavan aikaisempaa käsitystä aikuisten suuresta roolista varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa, sekä aikuisten puheen ohjaavasta luonteesta (Hatcer & Squibb 2010, 346). Vahvistusta saatiin myös kielellisten ja ei-kielellisten viestintäkeinojen samanaikaisesta ilmenemisestä arjen vuorovaikutustilanteissa (esim. Alijoki 1998, 9; Launonen 2007, 6).

Toisaalta tämä tutkimus nostaa esiin lasten roolia vuorovaikutuksen aktiivisena toimijana, joka vaikutti suurimmassa osassa aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta jäävän aikuisten puheenvuoroja pienemmälle huomiolle. Muutamassa tutkimuksessa katse oli kiinnitetty lasten toimijuuteen metakognitiivisella tasolla, mutta konteksti oli kuitenkin melko poikkeava (esim. Robson 2010; Robson 2016). Lasten keskinäisten vuorovaikutusketjujen vähäisyys vaikuttaisi olevan myös uusi havainto.

## 7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeimmiksi vaikuttaviksi tekijöiksi muodostuvat aineiston laatu, tutkijoiden määrä ja tutkimuksen toistettavuuden haasteet, sekä aineiston laajuus, mitkä vaikuttavat myös tulosten siirrettävyyteen. Nämä tekijät käydään läpi edellä mainitussa järjestyksessä, jonka jälkeen siirrytään jatkotutkimushaasteiden käsittelyyn.

Aineiston laadun varmentamiseen vaikuttavat tutkijan noviisiasema ja tutkijoiden määrä, sekä aineiston luonne. Tutkijan uutuus havainnoinnin kentällä voi osaltaan vaikuttaa siihen, mihin havainnoinnissa ja videoaineiston litteroinnissa huomiota kiinnitetään, vaikka tarkoitus olisikin pyrkiä kirjaamaan kaikki tilanteesta arvottamatta ja painottamatta vuorovaikutuksen eri osa-alueita.

Tutkijoita tässä tutkielmassa oli vain yksi, mikä haastaa luotettavuutta, sillä eri tutkijat voivat huomata hyvinkin erilaisia teemoja samasta aineistosta. Aineisto itsessään vaikeuttaa osaltaan tutkimuksen toistettavuutta, koska tarkastelun kohteena on arjen mahdollisimman luonnollinen tilanne, joka muotoutuu tilassa toimivien yksilöiden kautta hieman erinäköiseksi jokaisena päivänä. Tilanteessa toimivien yksilölliset tavat suhtautua tutkijan ja kameroiden läsnäoloon muovaavat myös omalta osaltaan tilanteen kulkua.

Aineiston laajuus vaikuttaa myös tutkimuksen laadun arviointiin, sillä lopulta tutkimuksen litteroitu aineisto kattoi vain 25 minuuttia tavallisesta päivähoitopäivästä. Koska tuona päivänä kaikki päiväkodin lapset eivät olleet paikalla, on aineisto kapeampialaisempi kuin keskivertopäiväkodin tavanomainen ulossiirtymä. Aineiston laajuuteen vaikutti toki myös tutkielman taso, sillä aineiston laajuus on tutkinnon laajuuteen suhteutettuna hyvä. Tämä ei kuitenkaan poista sitä, että aineisto olisi laajempina luotettavampi.

Tulosten siirrettävyys on laadullisten, kuvaavien tutkimusten tapaan kyseenalaista, sillä tarkoituksena ei ole luoda suurta kuvaa tai yleistettäviä tuloksia, vaan kuvata yksittäistä kontekstia. Voidaan kuitenkin olettaa tämän tutkimuksen tuloksien kertovan jotain todellisesta elämästä päiväkodissa, kun aikaisempiin tutkimuksiin



verrattaessa on todettavissa samankaltaisuuksia, esimerkiksi puheenvuorojen jakautumisten suhteen. Tämän tutkimuksen tietoja voidaan hyödyntää esimerkiksi lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseksi pukemistilanteissa, tilanteen ulkoisia rakenteita kuten sääntöjä ja tavoitteita muokkaamalla.

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, mihin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vähäisyys liittyy ja millaiset siirtymiin liittyvät säännöt rajaavat tai vastaavasti mahdollistavat lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Myös lasten viestien aiheiden ja ei-kielellisten vuorovaikutuksellisten viestien käyttämisen mahdollinen yhteyksien selvittäminen loisi kokonaisempaa kuvaa lasten vuorovaikutuksesta.

## LÄHTEET

- Ahlskog-Björkman, E. & Björklund, C. 2015. Communicative tools and modes in thematic preschool work. *Early Child Development and Care* 186:8, 1243-1258. DOI: 10.1080/03004430.2015.1085863
- Alijoki, E. 1998. *Pesästä pieni ponnistaa - Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Argyle, M. 1972. Non-verbal communication in human social interaction. Teoksessa R. A., Hinde (toim.). *Non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 243-270.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Suomennoksen toimittajat M'hammed Sabour ja Mikko A. Salo. Joensuu: Joensuu University Press.
- Boyd, S. & Huss, L. 2016. Young children as language policy-makers: studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua* 2017:36, 359-373. DOI: 10.1515/multi-2016-0023
- Chen, J. & Liang, X. 2016. Teachers' literal and inferential questions and children's responses: A study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal* 2017:45, 671-683. DOI: 10.1007/s10643-016-0807-9
- Eerola-Pennanen, P., 2013. *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 464. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto paino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5143-6>. Luettu 10.3.2019.
- Goh, A., Yamauchi, L. & Ratliffe, K. 2012. Educators' perspectives on instructional conversations in preschool settings. *Early Childhood Education Journal* 40, 305-314. DOI: 10.1007/s10643-012-0518-9
- Guerrero, L., Hecht, M. & DeVito J. 2008. Perspectives on defining and understanding nonverbal communication. Teoksessa L. Gurrero, & M. Hetch 2008.

- The nonverbal communication reader: classic and contemporary readings. 3. painos. Illinois: Waveland Press, Inc.
- Hatcher, B. & Squibb, B. 2010. Going outside in winter: a qualitative study of preschool dressing routines. *Early Childhood Education Journal* 2011:38, 339 – 347. DOI: 10.1007/s10643-010-0415-z
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, A., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. Kieli ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu?* 4. painos. Juva: Bookwell Oy, 201–225.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet – Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kugelmass, J. & Ross-Bernstein, J. 2000. Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child Interactions in a Quality Childcare Center. *Early Childhood Education Journal* 28, 19-27. DOI: 10.1023/A:1009591319113
- Laakso, M. 2011. Lasten keskustelutaitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa, & L. Paavola (toim.). *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Juva: Bookwell Oy, 83–102.
- Laakso, M-L. 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu?* 4. painos. Juva: Bookwell Oy, 22–50.
- Laine K. 2004. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 2004. *Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 69–102.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Loukusa, S. 2011. Pragmaattisen ymmärtämisen kehitys. Teoksessa S. Loukusa, & L. Paavola (toim.). Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Juva: Bookwell Oy, 103–114.
- Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu?* 4. painos. Juva: Bookwell Oy, 51-71.
- Motley, M. T. 1990. On whether one can(not) not communicate: An examination via traditional communication postulates. *Western Journal of Speech Communication* 54, 1–20. DOI: 10.1080/10570319009374322.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, & M. Ojala (toim.). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oyj, 234–254.
- Opetushallitus 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. California: Sage Publications Inc.
- Phillips, L. & Twardosz, S. 2010. Group size and storybook reading: two-year-old children's verbal and nonverbal participation with books. *Early Education and Development* 14:4, 453-478.  
DOI: 10.1207/s15566935eed1404\_5
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentaja Sara Palmgren. Suomentajan tarkistanut Klaus Helkama. Juva: WSOY.
- 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, 111–125.
- Reinard, J. 2008. *Introduction to communication research*. 4. painos. New York: The McGraw-Hill Companies Inc.

- Robson, S. 2010. Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education* 18:3, 227-241. DOI: 10.1080/09669760.2010.521298
- Robson, S. 2016. Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care* 186:5, 764-784. DOI: 10.1080/03004430.2015.1057581
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oyj, 26–51.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino, 427–444.
- Salminen, J. 2014. The teacher as a source of educational support - exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. Väitöskirja. University of Jyväskylä, the faculty of education. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5982-1>. Luettu 20.9.2018.
- Siippainen, A. 2018. Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio - Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7512-8>. Luettu 20.9.2018.
- Sorjonen, M-L. & Raevaara, L. (toim.). 2006. Arjen asiointia: Keskusteluja Kelan tiskin äärellä. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura Tietolipas* 210. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>. Luettu 20.9.2018.

Winner, E. 1988. The point of words: Children's understanding of metaphor and irony. *The Journal of Aesthetic Education*, 23:3, 114-117. DOI: 10.2307/3332770

#### TOISEN KÄDEN LÄHTEET

Anderssen, P. A. 1991. When one cannot not communicate: a challenge to Motley's traditional communication postulates. *Communication Studies* 42, 309-325.

Bavelas, J. B. 1990. Behaving and communicating: a reply to Motley. *Western Journal of Speech Communication* 54, 593-602.

Frey, L. R., Botan, C. H., Friedman, P. G. & Kreps, G. L. 1991. *Investigating communication: an introduction to research methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

## LIITTEET

### TERVEHDYS KOTIVÄELLE

### TERVEHDYS KOTIVÄKI!

Nimeni on Anne Turunen, ja olen Varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinto-opiskelija Jyväskylän yliopistolta. Valmistun vuodenvaihteessa varhaiskasvatuksen opettajaksi, mutta valmistuakseni minun täytyy vielä toteuttaa tutkimus, josta kerron tässä kirjeessä lisää, kysymysten kautta.

**Mitä tutkin:** Teen kandidaatintutkielmaani varhaiskasvatuksen pukemistilanteissa muodostuvasta vuorovaikutuksesta.

**Miksi tutkin pukemistilanteita:** Pukemistilanteen pääpainona on siirtyminen toiminnasta ja sijainnista toiseen, ja siihen kohdistuva tutkimus on jäänyt vähäisemmäksi. Haluankin selvittää millaiseksi tämän arkisen tilanteen sisällä esiintyvä henkilökunnan ja lasten, sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus muodostuu.

**Missä:** Tutkimukseni aineistonkeruun toteutan XXXXXX päiväkodissa, XXXX ryhmässä.

**Milloin:** Aineistonkeruu sijoittuu tässä marraskuussa kolmelle päivälle: 26.11, 27.11 ja 28.11.2018.

**Miten aineisto kerätään:** Videoimalla ja havainnoimalla pukemistilanteita. Ensimmäisenä päivänä en havainnoi tai videoi, vaan tutustun ryhmään. Toisena ja kolmantena päivänä (27, 28.11.) videoin ja havainnoin sisältä ulos ja ulkoa sisälle -siirtymiä. Päivän aikana tutkimukseen sisältyvät aamupäivän ulos, sekä sisälle siirtymän, ja iltapäivällä ulos siirtymän.

#### **Tämän kirjeen mukana on:**

Tietosuojailmoitus tutkimuksesta, jossa kerrotaan tutkimukseen osallistuvan oikeuksista, ja tietosuojaa vahvistavista toimista, sekä tutkijasta ja tutkielman ohjaajasta, joilta saa tarvittaessa lisätietoa. Tietosuojailmoitus jää vanhemmille kotiin.

**Suostumuslomake** tutkimukseen osallistumisesta, joka **palautetaan päiväkodille 23.11.** mennessä. Suostumuslomakkeella annatte luvan lapsenne osallistumiseen tähän tutkimukseen.

Suurkiitos jo näin etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Anne Turunen

## LITTERAATTIMERKIT

Tutkielman litteraateissa ja esimerkkikatkelmissä käytetyt litteraattimerkit Ruusuvuorta ja Nikanderia (2017, 443–444) sekä Sorjosta ja Raevaaraa (2006) mukaillen:

### Tauot, päällekkäispuhunta ja kesto

(2.0)	Tauko ja sen kesto sekunteina
(.)	Lyhyt tauko, alle sekunnin kestävä
=	Puheen osat tuotettu yhtenäisenä äännekokonaisuutena ilman taukoa puheen eri osien välissä
[	Päällekkäispuhunnan alku
]	Päällekkäispuhunnan loppu
la-	sanan tai lauseen keskeyttäminen

### Prosodiset muutokset ja voimakkuus

°hei°	Hiljaa lausuttu sana, lause tai virke
HUUTAA	Äänen voimakkuudet ja äännähdykset selitetty isoilla kirjaimilla
♪lallaa♪	Laulettu puhe

### Muut

hh.	Uloshengitys
Maija→Matti	Viestin suunta: kuka sanoo kenelle
_Maija→Matti	Katsekontaktia yritetty ja saatu ennen puhetta
χMaija→Matti	Katsekontaktia yritetty, muttei saatu ennen puhetta
Maija→Matti_	Katsekontaktia yritetty ja se saatu puheen lopussa
Maija→Mattiχ	Katsekontaktia yritetty, muttei saatu puheen lopussa
HYPPÄÄ	Toiminta selitetty isoilla kirjaimilla
Palstoitettu	Samaan aikaan eri tiloissa tapahtuvaa (ks. Litteraattiesimerkki)
”	Aineistoviittaus alkaa/päätyy



## LITTERAATTIESIMERKKI

AIKA	NAULAKKO	ETEINEN
03:30	<p>A5→Aapo/Aada: Ai tähän oli takki täällä tuuhan tänne niin mie laitan navan piiloon (2.0) Muistitko Aada laittaa housut sinne väliin?</p> <p>AAPO SIIRTYY A5:N LUOKSE</p>	<p>_Iiris→A3: Ope voiks sie auttaa _A3→Iiris: Vetskari vetskari _Iiris→A3: Vetskari vetsk.. _A3→: Tuosta nyt saat ite vetää sitä ylös A4 SIIRTÄÄ PENKKIÄ PENKISTÄ LÄHTEE ÄÄNI _A3→Viljo: Hui Viljon kasa on... On Viljolla monenlaista kauluria otakko tämän vai tuon toisen _Viljo→A3: Molemmat x_A4→Viljo: Sulla jää kaula ihan huiviin A3→Viljo: Molemmat tule Viljo sie tänne siinä on vähän hiekkainen se matto A3 JA VILJO SIIRTYVÄT NAULAKOILLE</p>
04:00	<p>Aapo→A5_: ♫ Aada adda aada ♫ RÖYH</p> <p>A5, A3, Aada, Leevi ja Helmi: Hah hah</p> <p>A5: No olipas siinä röykkiö, söitkö niin paljon puuroa että tulee kunnon möykky A3→Viljo: Laitetaan tähän, Aada on kohta valmiina nii tule Viljo tähän</p> <p>Aapo→A5: Mulla oli nälkä</p>	<p>_Iiris→Aura: Hmh (HYPPÄÄ AURAN ETEEN SUU PULLOLLAAN VETTÄ) A4 KATSOO KOHTI VESIHANAA A4→Aura ja Iiris: Lopettaako tää joskus (VESIHANA ON AUKI) _Aura→Iiris: Älä A4→Aura ja Iiris: Lopettaako se itestään Aura→A4: Ei IIRIS SULKEE HANAN</p>

04:30

A5→Aapo:

Joo se oli hyvä ja kun sit oli sitä puuroo sitä mistä=nonni nyt vedä siitä jalkaan

Aapo→A5:

Ei mee

A3→Aada ja A5:

Mikäs se tämä helma on, onko sillä kaks helmaa

\_A5→A3:

Joo on sillä on kato semmonen minkä se jätti sinne alle se luuli että se on (.) anna vaan mennä

Viljo→A3\_:

Pitääkö laittaa villapaita

\_A3→Viljo:

Nii vaan siel pittää olla alla lämpimästi ettei tuu kylmä, mitä siul on alla

\_Viljo→A3:

Pitkähihanen

\_A3→Viljo:

Pistä vaan se villapaita

\_Nella→A3:

Voisit sie auttaa tän toisen käden

A3 SIIRTYY ETEISEEN

\_Leevi→A5:

A5 (.) mun kengät

05:00

A4→Aura ja Iiris:

Nonni

Iiris:

KURLAA VEDELLÄ

A4→Iiris ja Aura:

Juoha Iiris.. () Siellä on sit kylmä päivä tänään nii pittää laittaa väli-  
välivaatteitah

\_Aura→A4:

Mulla on

\_Iiris→A4:

Mä laitan

\_A4→Aura ja Iiris:

Hyvä

\_Aura→A4:

Mulla on myös toppahaalari

A4→Aura:

Mm se on hyvä hh. hyvä tämmösillä talvisäillä olla paljon vaatetta

Iiris→A4 ja Aura:

Hei tuo- tuo on sisävaatteilla

xAura→A4:

Sit mulla on- sit mulla on tämmöset ha-  
han-

**A4 keskustelee toisen ryhmän aikuisen kanssa**

Iiris:

Woo HYPPÄÄ HAALARIN PÄÄLLE

A3→Aura ja Iiris:

Voinko Aura auttaa tai Iiris

Aura→A3:

Ei