

Varhaiskasvatuksen aloittavan lapsen ja kasvattajien välinen vuorovaikutus – vuorovaikutusaloitteet ja niihin vastaaminen

Milla Tuikka

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tuikka, Milla. 2018. Varhaiskasvatuksen aloittavan lapsen ja kasvattajien välinen vuorovaikutus – vuorovaikutusaloitteet ja niihin vastaaminen. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 101 sivua.

Tämä tutkimus tarkasteli 10 kuukauden ikäisen, varhaiskasvatuksen juuri aloittaneen lapsen ja hänen päiväkotiryhmänsä kasvattajien välistä vuorovaikutusta. Tarkempana kiinnostuksenkohteena olivat kummankin osapuolen tekemät vuorovaikutusaloitteet ja niihin vastaaminen. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa varhaiskasvatuksen aloituksesta sekä pienen lapsen vuorovaikutuksesta kasvattajien kanssa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa oli etnografisia piirteitä. Aineistona olivat videot, jotka oli kuvattu lapsen ensimmäisenä päivänä varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen, viikko aloituksen jälkeen, kaksi viikkoa aloituksen jälkeen ja kuukausi aloituksen jälkeen. Aineistosta etsittiin videoilta tehdyn havainnoinnin avulla lapsen kasvattajille ja kasvattajien lapselle osoittamia vuorovaikutusaloitteita ja vastauksia niihin. Näistä aloitteista ja vastauksista luotiin erilaisia lapsen aloitetyyppejä, kasvattajien aloitetyyppejä, kasvattajien vastaustyyppiejä sekä lapsen vastaustyyppiejä.

Kasvattajat tekivät lapselle huomattavasti enemmän aloitteita kuin lapsi kasvattajille. Yhteensä lapsen aloitteita oli 17 kappaletta ja kasvattajien aloitteita 46 kappaletta. Nämä kaikki olivat aloitteita, joihin toinen osapuoli vastaa. Lapsen aloitteet ja vastaukset olivat pääasiassa nonverbaaleja, kun taas kasvattajien aloitteet ja vastaukset olivat sekä verbaaleja että nonverbaaleja. Kasvattajien aloitteet olivat lapsen aloitteita suurieleisempiä. Kaksi ensimmäistä ensimmäisenä päivänä aloituksen jälkeen tapahtunutta aloitetta olivat lapsen tekemiä. Lapsen aloitteet jaettiin seitsemään aloitetyyppiin, jotka olivat *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse*, *käden ojentaminen kohti*, *katse ja hymyileminen*, *äänteleminen*, *lelun ojentaminen kohti*, *koskettaminen* sekä *konttaaminen kohti ja äänteleminen*. Kasvattajien vastaukset näihin aloitteisiin jaettiin kahdeksaan vastaustyyppiin, jotka olivat

*katse ja hymyileminen, tervehtiminen, jutteleminen, pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse, luokse tuleminen, leikkiminen, kutsuminen sekä auttaminen. Yksitoista kasvat-
tajien aloitetyyppiä olivat syöttämisen aloittaminen/jatkaminen, syliin nostaminen,
kieltäminen/estäminen, jutteleminen, tervehtiminen, kutsuminen, tavaran antaminen,
katse ja hymyileminen, lohduttaminen, leikkiminen, sekä koskettaminen. Lapsen vas-
taukset näihin aloitteisiin jaettiin yhdeksään vastaustyyppiin, jotka olivat katse,
esineiden käsittely, huomio siirtyy toiseen ihmiseen, huomio ensin muussa, poistumi-
nen/välttäminen, antaa nostaa syliin, käsien ojentaminen kohti, itkeminen, sekä äänne-
leminen. Tyypit on lueteltu yleisimmästä harvinaisimpaan. Tulokset vahvistivat
aiempia tutkimuksia, mutta toivat myös uutta tietoa lapsen ja kasvattajien väli-
sestä vuorovaikutuksesta lapsen varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen.*

Asiasanat: varhaiskasvatus, aloitus, siirtymä, vuorovaikutus, aloite, vastaus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VUOROVAIKUTUS JA SEN MUOTOUTUMINEN	8
	2.1 Vuorovaikutus.....	8
	2.2 Vuorovaikutusaloitteet ja vastaaminen niihin.....	10
	2.3 Vuorovaikutustilanteiden muotoutuminen.....	12
	2.4 Pienen lapsen vuorovaikutustaidot	14
3	SIIRTYMÄ VARHAISKASVATUKSEEN LAPSEN JA KASVATTAJAN VUOROVAIKUTUKSEN KONTEKSTINA	20
	3.1 Siirtymä varhaiskasvatukseen aloittaa lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen.....	20
	3.2 Päiväkoti vuorovaikutusympäristönä	25
	3.3 Lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen erityispiirteet	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
	5.1 Lähestymistapa	37
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	39
	5.3 Aineiston keruu.....	40
	5.4 Aineiston analyysi	43
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	47
6	VARHAISKASVATUKSEN ALOITTAVAN LAPSEN JA KASVATTAJIEN VÄLISEN VUOROVAIKUTUKSEN ALKUVAIHE	52
	6.1 Yleisiä huomioita	52
	6.2 Lapsen vuorovaikutusaloitteet kasvattajille	55

6.3 Kasvattajien vastaukset lapsen vuorovaikutusaloitteisiin.....	59
6.4 Kasvattajien vuorovaikutusaloitteet	65
6.5 Lapsen vastaukset kasvattajien vuorovaikutusaloitteisiin	72
7 POHDINTA.....	80
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	80
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	87
LÄHTEET	94

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen aloitus on usein ensimmäinen suurempi siirtymä lapsen elämässä (Rutanen & Karila 2013, 18). Siinä lapsi siirtyy uuteen ympäristöön ja uusien ihmisten ympäröimäksi (Brooker 2008, 42; Fabian 2007, 6). Siirtymien tutkiminen on tärkeää, jotta lasta osataan tukea oikealla tavalla muutoksessa (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2013, 10). Kuitenkin varhaiskasvatuksen aloitusta on tutkittu Suomessa verrattain vähän. Ulkomaistakin tutkimusta on aiheesta vain hieman (ks. esim. Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel 2004; Brooker 2008; Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner & Malmberg 2012; Ereky-Stevens, Funder, Katschnig, Malmberg & Datler ym. 2017). Vaikuttaisi siltä, että siirtymätutkimukset ovatkin kohdistuneet enimmäkseen koulun aloitukseen. Nyt tilanteeseen on kuitenkin tulossa parannus, sillä tämä tutkimus liittyy Jyväskylän yliopiston Lasten siirtymät varhaiskasvatuksessa -tutkimushankkeeseen, joka toteutetaan osana kansainvälistä Social and emotional experiences in transition through the early years -projektia. Lisätietoa tutkimushankkeesta löytyy hankkeen nettisivuilta <https://invisibletoddlerhood.wordpress.com/>. Tutkimushankkeessa ja projektissa tutkitaan lasten varhaiskasvatuksen aloitusta ja myöhempiä siirtymiä esimerkiksi ryhmästä tai päiväkodista toiseen. Tutkimushankkeen pohjalta aihetta tarkastellaan eri näkökulmista ja lisäksi tehdään useampia opinnäytetöitä.

Tämä tutkimus keskittyy varhaiskasvatuksen aloittavan pienen lapsen ja hänen kasvattajiansa väliseen vuorovaikutukseen. Tarkemmin sanottuna tutkimuksen kohteena ovat vuorovaikutusaloitteet ja vastaukset niihin. Tutkitaan siis sitä, miten vuorovaikutuksen osapuolet lähestyvät toisiaan ja miten he vastaavat toisen lähestymiseen. Vuorovaikutusaloitteita voivat tehdä sekä lapsi että kasvattaja (Holkeri-Rinkinen 2009, 87-88) ja tässä tutkimuksessa huomioidaan kummankin osapuolen tekemät aloitteet ja kummankin vastaukset näihin aloitteisiin. Lapsen ja kasvattajan vuorovaikutusaloitteita on tutkinut aikaisemmin Holkeri-Rinkinen (2009), mutta hänen tutkimuksessaan lapset olivat vanhempia eikä kontekstina ollut varhaiskasvatuksen aloitus. Tähän tutkimukseen suurena

erona oli se, että Holkeri-Rinkisen tutkimuksessa lapset kykenivät jo ilmaisemaan itseään puheella, mikä vaikuttaa vuorovaikutuksen muotoutumiseen oleellisesti.

Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus vaikuttaa olevan yksi tärkeimmistä asioista lapsen kehityksen tukemisessa varhaiskasvatuksessa (Pianta, Downer & Hamre 2016, 123). Sitä onkin tutkittu paljon erilaisista näkökulmista sekä Suomessa että kansainvälisesti (ks. esim. Ahnert, Piquart & Lamb 2006; Ahonen 2015; Downer, Sabol & Hamre 2010; Holkeri-Rinkinen 2009; Lee & Recchia 2008; Lundan 2009; Salminen 2017, Shin 2010). Kuitenkin varhaiskasvatuksen alkuvaiheessa tapahtuva vuorovaikutus on jäänyt näkökulmana vähäisemmälle käsittelylle, vaikka on todettu, että kasvattajan ja lapsen välinen suhde voi olla jopa tärkein osa siirtymää (ks. Brooker 2008, 43). Kyseinen siirtymä on pienille lapsille yksi suurimmista sosiaalisista muutoksista (Brooker 2008, 4), minkä vuoksi sosiaalisten suhteiden näkökulmaa voidaan pitää tärkeänä tutkia. Varhaiset lapsen ja kasvattajan väliset suhteet myös heijastuvat myöhempisiin suhteisiin muiden kasvattajien kanssa (O'Connor & McCartney 2006, 95-96). Niillä on vaikutusta myös moniin muihin asioihin lapsen elämässä, kuten akateemisten taitojen kehitykseen, kouluun sopeutumiseen ja vertaissuhteisiin (ks. esim. Downer ym. 2010, 718; Eisenhower, Baker & Blacher 2007; Pakarinen ym. 2017, 197; Salminen 2017, 140; Shin 2010, 300).

Varhaiskasvatuksen aloituksen ja vuorovaikutuksen yhdistämisen näkökulmina lisäksi erityistä tässä tutkimuksessa on tutkimuksen keskittyminen hyvin pieneen varhaiskasvatukseen aloittavaan lapseen. Harva lapsi aloittaa Suomessa varhaiskasvatukseen alle vuoden ikäisenä, mikä kävi ilmi myös tutkittavien henkilöiden löytämisen vaikeudesta. Esimerkiksi vuonna 2016 alle yksivuotiaista lapsista varhaiskasvatukseen osallistui 0,7 % ja yksivuotiaistakin vain 28 % (THL 2016, 1). Koska lapsi on hyvin pieni, hän ei vielä osaa puhua. Kyseisessä esikielellisen kommunikoinnin vaiheessa lapsi käyttää pääasiassa nonverbaalia kommunikointia (Laakso 2011, 176). Tämä tuo myös tutkimukseen omanlaisensa näkökulman.

Tämä tutkimus on suunnattu kaikille varhaiskasvatuksen aloituksesta tai päiväkodissa tapahtuvasta lapsen ja kasvattajan välisestä vuorovaikutuksesta kiinnostuneille. Erityisesti suosittelisin tutkimuksen lukemista lasten kanssa työskenteleville kasvattajille ja kyseisessä roolissa tulevaisuudessa työskenteleville opiskelijoille. Överlundin (2011, 20) mukaan emme useinkaan tiedosta vuorovaikutukseen liittyviä asioita, sillä vuorovaikutusta tapahtuu arjessa jatkuvasti. Tutkimuksen löydösten avulla kasvattajat voivat pohtia omaa toimintaansa eli sitä, minkälaisia aloitteita tekee lapselle ja miten vastaa lapsen aloitteisiin. Tutkimus voi myös auttaa tunnistamaan paremmin lapsen tekemiä vuorovaikutusaloitteita, jolloin kasvattaja voi pystyä vastaamaan niihin paremmin.

Tutkimusraportin rakenne noudattaa tyypillistä laadullisen tutkimuksen rakennetta. Ensimmäiseksi johdannon jälkeen käsitellään tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Sen jälkeen kuvaillaan tutkimuskohdetta ja tutkimuksen tekemistä. Seuraavaksi on laaja tulosluku, jossa esitellään tutkimuksen löydökset. Lopuksi on vielä pohdinta, jossa tehdään johtopäätöksiä tutkimuksen löydöksiin liittyen ja käsitellään tutkimuksen luotettavuutta.

2 VUOROVAIKUTUS JA SEN MUOTOUTUMINEN

Ensimmäiseksi tässä luvussa määritellään vuorovaikutusta. Tämän jälkeen käsitellään vuorovaikutusaloitteita ja -vastauksia sekä vuorovaikutustilanteita, jotka ovat hyvin keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa. Lopuksi käsitellään vielä pienen lapsen vuorovaikutustaitoja, jotka vaikuttavat siihen, miten pieni lapsi toimii vuorovaikutuksessa.

2.1 Vuorovaikutus

Salmisen (2014, 15) mukaan yksilöiden välisestä kanssakäymisestä käytetään usein nimitystä vuorovaikutus. Hinde (1987) on kuvaillut vuorovaikutusta yksilöiden väliseksi eri sisältöisiksi ja syvyisiksi kohtaamisiksi (Salmisen 2014, 131 mukaan). Vuorovaikutuksessa on vähintään kaksi osapuolta, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Laakso 2014, 27). Kumpikin vuorovaikutuksen osapuolista vaikuttaa vuorovaikutuksen luonteeseen (Hinde 1987, Salmisen 2014, 131 mukaan). Downer ym. (2010, 706) ovat todenneet, että lapsen ja opettajan välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista ja vuorovaikutteista yksilöiden välistä toimintaa. Nimensä mukaisesti vuorovaikutukseen liittyy olennaisesti vuorovaikutuksen osapuolten toiminnan vuorojen vaihtelu. Näiden vuorojen vaihteluun liittyy myös koherenssi, eli vuorojen tulee olla yhteydessä toisiinsa. (Collis 1985, Launosen & Lonkan 2000, 21 mukaan.) Jotta vuorovaikutus olisi dynaamista ja toimivaa, tulee sen osapuolien sitoutua vuorovaikutuksen vastavuoroisuuteen, vuorojen ottamiseen ja roolien vaihtelemiseen (Datler ym. 2012, 443). Myös Laakson (2014, 27) mukaan hyvään vuorovaikutukseen kuuluu vastavuoroisuus. Vuorovaikutuksen voidaan ajatella olevan taitavaa, jos se on tietyssä tilanteessa tehokasta ja tarkoituksenmukaista (Laaksonen 2010, 8).

Vuorovaikutuksen taustalla on tavoitteita, joiden vuoksi ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja jotka muokkaavat vuorovaikutusta (Kauppila 2006, 25). Vuorovaikutuksen tavoitteet voivat olla tiedostettuja tai tiedosta-

mattomia. Tavoitteet vaikuttavat siihen, minkälaisia mahdollisuuksia vuorovaikutuksen osapuolet kokevat itsellään olevan vuorovaikutuksen suhteen. (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 292.) Vuorovaikutuksen toisen osapuolen suhteen herkkä ihminen voi havaita toisen osapuolen tavoitteet vuorovaikutuksen taustalla (Kauppila 2006, 25). Herkkyys vuorovaikutuksessa mahdollistaa myös toisen osapuolen tunnetiloihin eläytymisen, mikä kuuluu hyvään vuorovaikutukseen (Laakso 2014, 27). Vuorovaikutukseen liittyy myös erilaisia positiota eli tulkintoja itsestä tai vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta. Näitä erilaisia positiota käytetään tarkoituksenmukaisesti ja ne voivat toimia vihjeinä vuorovaikutustilanteen etenemisestä. (Lundan 2009, 67, 98.)

Vuorovaikutuksessa ollakseen ihminen tarvitsee kommunikaatio- ja viestintätaitoja (Kauppila 2006, 25). Ruben ja Stewart (2006, 15) toteavat, että kommunikaation avulla ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja muiden ihmisten kanssa. Kommunikaatio on prosessi, jossa luodaan ja tulkitaan viestejä. Viesti voi olla mikä vain symboli tai joukko symboleita, joilla on tarkoitus tai joista on jotain hyötyä. (Ruben & Stewart 2006, 15.) Kommunikaatio ja viestintä ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan ja ainakin Kauppila (2006, 30) yhdistää ne tarkoittamaan samaa. Myös englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään molemmista usein yhteistä *communication*-käsitettä. Käytännössä kommunikaatiota voidaan siis sanoa myös viestinnäksi.

Viestinnässä tai kommunikaatiossa viestien taustalla on varsinaisten merkitysten lisäksi lisämerkityksiä, jotka ilmenevät esimerkiksi äänensävyissä, ilmeissä ja eleissä. Kommunikaatio-käsite sisältääkin sekä sanallisen eli verbaalin että sanattoman eli nonverbaalin viestinnän. (Kauppila 2006, 19, 25.) Sanalliset viestit voivat olla puhuttuja tai kirjoitettuja. Sanattomiin viesteihin kuuluu muun muassa ulkoasu, asento, äänensävy, ilmeet, eleet, liikkeet ja kosketus. (Kauppila 2006, 33; Ruben & Stewart 2006, 15.) Hyvin usein on korostettu sanallisen kommunikaation merkitystä sanattoman kommunikaation sijaan (Burgoon & Bacue 2003, 179). Kauppilan (2006, 20) mukaan sanaton viestintä voi kuitenkin olla jopa sanallista merkittävämpää.

Vuorovaikutus, kommunikaatio ja viestintä nivoutuvat siis hyvin kiinteästi yhteen. Näitä käsitteitä, erityisesti kommunikaatiota ja viestintää, käytetään kirjallisuudessa jonkin verran myös päällekkäin. Vaikka vuorovaikutukseen sisältyy kommunikaatio ja viestintä, voidaan ajatella vuorovaikutuksen olevan jotain enemmän kuin pelkkää kommunikaatiota tai viestintää. Myös muita samankaltaisia käsitteitä on olemassa, esimerkiksi Kauppila (2006, 19) tuo esille sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteen, mikä hänen mukaansa on erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa ihmisten välistä toimintaa. Myös esimerkiksi Spitzberg (2003, 98), Överlund (2011, 21) ja Laakso (2014, 25) käyttävät sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitettä.

2.2 Vuorovaikutusaloitteet ja vastaaminen niihin

Aloitteita, joilla pyritään olemaan vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa, kutsutaan tässä tutkimuksessa vuorovaikutusaloitteiksi. Vuorovaikutus alkaa vuorovaikutuksen yhden osapuolen vuorovaikutusaloitteesta. Holkeri-Rinkinen (2009, 87) on kuvaillut vuorovaikutusaloitteita kutsuiksi eli aloitteiksi vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen toinen osapuoli siis kutsuu toisen henkilön olemaan kanssaan vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusaloitteita voivat päiväkodissa tehdä sekä lapset että kasvattajat. Aloitteet voivat olla kohdistettuja yhdelle tai useammalle ihmiselle tai kaikille muille tilanteessa oleville henkilöille. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 87 – 88, 171.) Vuorovaikutusaloitteet voivat myös katkaista vuorovaikutuksen toisten kanssa. Esimerkiksi kasvattaja voi aloitteellaan katkaista kahden lapsen välisen vuorovaikutuksen, kuten ilmeni Williamsin, Mastergeorgen ja Ontain (2010, 258) tutkimuksessa.

Holkeri-Rinkisen (2009, 89-91, 142-143) tutkimuksen mukaan lasten kasvat-
tajille kohdistamista vuorovaikutusaloitteista tyypillisimpiä olivat erilaiset pyynnöt, kysymykset ja toteamukset. Pyyntö olivat sanallisten pyyntöjen lisäksi epäsuoria tai sanattomia, mikä tarkoittaa, että lapsi teki pyynnön ilman suoraa pyyntöä tai puhetta. Päiväkodin kasvattajien lapsille tekemistä vuorovaikutusaloitteista tyypillisimpiä olivat kehotukset, käskyt ja määräykset. Muita

kasvattajien tekemiä vuorovaikutusaloitteita olivat ohjeiden ja toimintaohjeiden antaminen, kysymysten esittäminen, erilaiset arvelevat ja arvioivat toteamukset, palautteenanto, tehtävien antaminen ja neuvojen antaminen. Lisäksi aloitteissa oli myös rupattelua, kriittisiä huomautuksia ja leikillistä kiusoittelua.

Aikuisen tavat vastata lapsen viesteihin vaikuttavat lapsen käsitykseen itsestä ja muista sekä omista mahdollisuuksistaan vuorovaikutuksessa (Munter 2013, 137). Koska päiväkodissa on lapsia paljon enemmän kuin aikuisia, ei aikuinen välttämättä aina ehdi vastata lapsen vuorovaikutusaloitteisiin, minkä vuoksi lapset käyttävät erilaisia keinoja saadakseen aikuisen huomion ja vastauksen aloitteeseensa. Näitä keinoja ovat esimerkiksi asian sanominen suoraan, nimen tai muun huomionkohdistimen sanominen, koskettaminen tai voimakas äänenkäyttö. (Holkeri-Rinkinen 2009, 161, 169-170.) Kasvattajan huomio kiinnittyy helpommin puheeseen tai ääneen, jonka vuoksi verbaliset viestit ovat usein non-verbalisia tehokkaampia. Näin on erityisesti silloin, kun ympärillä on samanai-kaista toimintaa ja kasvattajaa kohtaan tehdään useita aloitteita. (Rutanen 2012, 53.)

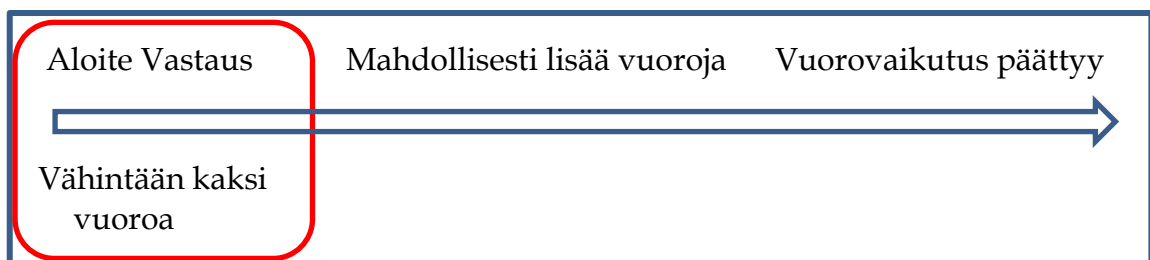
Vepsäläinen (2007, 162-166) on tutkinut aloitteita koulussa ja todennut opettajan reaktion lapsen aloitteeseen riippuvan aloitteen sopivuudesta tunnin suunniteltuun etenemiseen. Myös Maloch ja Beutel (2010) tutkivat aloitteita koulussa. Tutkimuksen mukaan opettajat vastasivat todennäköisemmin oppilaan aloitteisiin tunnin varsinaisessa aiheessa pidettävien taukojen aikana tai jos aloitteesta oli hyötyä opetettavan aiheen käsittelylle. Tunnin kannalta epäoleellisemmat aloitteet opettaja ohitti nyökkäyksellä tai lyhyellä kommentilla. (Maloch & Beutel 2010, 27-28.) Todennäköisesti samankaltaiset asiat ohjaavat kasvattajien toimintaa myös varhaiskasvatuksessa eli kun lapsen aloite häiritsee, siihen jätetään todennäköisemmin vastaamatta.

Vuorovaikutusaloitteisiin voidaan vastata kielteisesti tai myönteisesti. Vastauksena voi olla myös aloitteen ohittaminen tai uuden aloitteen tekeminen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 92, 121, 168.) Erilaisia vastauksia voivat olla esimerkiksi kuuleminen, kuulematta jättäminen, hyväksyminen, mahdollistaminen ja estäminen (Munter 2013, 137). Vastaukset voivat olla yhteensopivia tai epäsoivia

vuorovaikutusaloitteen kanssa. Kun vuorovaikutusaloitteisiin vastataan yhteensopivalla vastauksella, molemmat vuorovaikutuksen osapuolet orientoituvat vuorovaikutukseen keskenään yhteensopivalla tavalla. (Holkeri-Rinkinen 2009, 91 – 92.) Yhteensopivuus ei tarkoita välttämättä sosiaalisesti oikeaa tapaa vastata, vaan kyseessä on aloitteen ja vastauksen yhteensopivuus eli se onko vastaus odotuksen mukainen. Esimerkiksi määräyksenantoon sopiva vastaus on määräyksen vastaanottajaksi asettuminen, tehtävänantoon sopiva vastaus on tehtävän vastaanottajaksi asettuminen, rupatteluun sopiva vastaus rupatteluun mukaan asettuminen, kriittiseen huomautukseen sopiva vastaus puolustautuminen ja kyselyyn sopiva vastaus vastailijaksi asettuminen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 147.)

2.3 Vuorovaikutustilanteiden muotoutuminen

Vuorovaikutustilanteet ovat vuorovaikutuksen perusyksiköitä. (Kauppila 2006, 73). Niitä voidaan kutsua myös vuorovaikutusepisodeiksi, kuten esimerkiksi Lundan (2009) tekee tutkimuksessaan. Vuorovaikutustilanteilla on jonkinlainen alku, kehitysvaihe ja loppu (Kauppila 2006, 73). Nämä vaiheet eivät välttämättä ole kovinkaan selkeitä ja helposti määriteltävissä. Vuorovaikutustilanne kuitenkin alkaa, kun joku tekee edellisessä alaluvussa esitellyn kaltaisen vuorovaikutusaloitteen ja vuorovaikutuksen toinen osapuoli vastaa aloitteeseen. Tämän jälkeen, mikäli vuorovaikutus vielä jatkuu, vuorovaikutuksen osapuolet ottavat itselleen lisää vuoroja, kunnes vuorovaikutus päättyy. Tätä on havainnollistettu kuviossa 1. Koska vuorovaikutuksessa on ainakin kaksi osapuolta (ks. Laakso 2014, 27), vaatii vuorovaikutus tapahtuakseen vähintään aloitteen ja vastauksen.



Kuvio 1. Vuorovaikutustilanne

Vuorovaikutustilanteet voivat olla lyhyitä tai pitkiä (Kauppila 2006, 73). Datlerin ym. (2012, 448) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen aloittaneiden taaperoikäisten lasten ja kasvattajien väliset vuorovaikutustilanteet olivat pääasiassa lyhyitä, mutta niitä oli säännöllisesti havainnoituina aikoina. Vuorovaikutuksen alkaessa ei yleensä voida tietää, mihin vuorovaikutus johtaa lukuun ottamatta tiukkoihin struktuureihin perustuvia tilanteita (Holkeri-Rinkinen 2009, 88).

Vuorovaikutuksen osapuolten vuorovaikutustyyli vaikuttavat tilanteen ilmapiiriin ja tilanteen etenemiseen. Vuorovaikutuksen tyyli voi olla varmaa ja selkeää tai epävarmaa ja varovaista tai kaikkea näiden väliltä. Samassa tilanteessa-kin vuorovaikutuksen tyyli voi vaihdella. (Holkeri-Rinkinen 2009, 128, 139.) Yksi tapa jäsentää vuorovaikutustyyliä on Kauppilan (2006, 50-52, 54, 56, 58-59, 63) esittelemä kahdeksan sosiaalisen vuorovaikutuksen tavan malli. Kyseisessä mallissa on neljä päävuorovaikutustyyliä: ystävällinen, dominoiva, aggressiivinen ja alistuva. Päävuorovaikutustyylien välillä on näistä yhdistellyt välimuodot. Ystävällisen ja dominoivan tyylin välillä on ohjaava vuorovaikutustapa, dominoivan ja aggressiivisen välillä uhmainen vuorovaikutustapa, aggressiivisen ja alistuvan välillä epävarma vuorovaikutustapa sekä ystävällisen ja alistuvan välillä joustava vuorovaikutustapa. Päävuorovaikutustyyliä ja välimuodot voidaan yhdistää myös ystävällis-joustavaksi, ohjaava-dominoivaksi, alistuva-epävarmaksi ja aggressiivis-uhmaiseksi vuorovaikutustyyliksi.

Konteksti vaikuttaa siihen, minkälainen vuorovaikutus tilanteessa on mahdollista ja vaikuttaa siksi aina vuorovaikutuksen muotoutumiseen (Kauppila 2006, 20). Vuorovaikutustilanteiden ehdot ja konkreettinen toiminta muokkaavat vuorovaikutusta enemmän kuin yksilöiden ominaisuudet, asenteet tai pyrkimykset (Lundan 2009, 130). Vuorovaikutustilanteen voidaan kuitenkin sanoa rakentuvan vuorovaikutuksen osapuolien valintojen pohjalta. (Holkeri-Rinkinen 2009, 88.) Laaksosen (2010, 8) mukaan vuorovaikutuksen luonteeseen vaikuttavat paitsi vuorovaikutuskumppani, myös yksilöiden välinen historia, käyttäytyminen vuorovaikutustilanteessa ja sosiaaliset vihjeet. Vuorovaikutukseen vai-

kuttavat yksilön käsitykset sopivasta toiminnasta kyseisessä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Burgoon & Bacue 2003, 180). Hinden (1987) mukaan yksilöiden aiempi eletty historia ja kokemukset vuorovaikutustilanteista vaikuttavat vuorovaikutustilanteiden muodostumiseen ja kokemuksiin niistä (Salmisen 2014, 131 mukaan). Myös aikaisemmat tapahtumat ja tunnekokemukset vaikuttavat vuorovaikutustilanteen muotoutumiseen (Lundan 2009, 23). Aikuinen odottaa helposti lapselta tietynlaista käyttäytymistä aikaisempien kokemustensa vuoksi ja siksi pyrkii toteuttamaan vuorovaikutuksen tietyllä tavalla, joka ei välttämättä aina sovi tilanteeseen (Ahonen 2015, 170). Vuorovaikutuksen käytäntöihin liittyy kuitenkin myös säännönmukaisuutta. Tämä tarkoittaa, että vuorovaikutuksessa ilmenee aina paikasta ja vuorovaikutukseen osallistujista riippumatta samankaltaisuuksia. (Holkeri-Rinkinen 2009, 87.)

2.4 Pienen lapsen vuorovaikutustaidot

Tässä tutkimuksessa erityistä on, että tutkimukseen osallistunut lapsi oli varhaiskasvatukseen siirtyessään alle vuoden ikäinen. Lapsen ikä vaikuttaa vuorovaikutukseen vuorovaikutustaitojen kautta. Varhaiskasvatusta ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 22-23) todetaan olevan tärkeää, että lapsi kykenee ilmaisemaan itseään ja ymmärtämään toisia ihmisiä, minkä vuoksi vuorovaikutustaitoja harjoitellaan myös varhaiskasvatuksessa. Tyypillisiä lasten vuorovaikutustaidoista käytettyjä käsitteitä ovat sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, viestintätaidot ja vertaissuhdetaidot (Laaksonen 2010, 17-18). Vertaissuhdetaidot viittaavat lasten välisen vuorovaikutuksen taitoihin, joten niitä ei tässä lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen keskittyvässä tutkimuksessa avata enempää. Segrinin ja Givertzin (2003, 136) mukaan sosiaalisista taidoista puhuttaessa voidaan yhtä hyvin käyttää termejä vuorovaikutustaidot, vuorovaikutuskompetenssi, sosiaalinen kompetenssi tai kommunikaatiokompetenssi. Tekstissä käytetään niitä termejä, joita alkuperäiset tutkijat ovat käyttäneet, mutta jatkuvasti kyseessä on vuorovaikutustaitojen alle laskettavat asiat.

Spitsbergin (2003, 99) mukaan taidot ja kompetenssi nivoutuvat yleensä erottamattomasti yhteen. Tämä tarkoittaa, että ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella erikseen lapsen kykyä olla vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutustaitoja vaan ne liittyvät vahvasti toisiinsa. Keltinkangas-Järvinen (2012, 51) on kuitenkin todennut, että joskus sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot erotetaan toisistaan. Tällöin sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan nimenomaan taitoja, joita hyödynnetään sosiaalisessa kanssakäymisessä ja sosiaalinen kompetenssi on laajempi kyky olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Sosiaalista kompetenssia voidaan luonnehtia tilannesidonnaiseksi, mikä tarkoittaa, että eri tilanteissa erilainen toiminta ilmentää sosiaalista kyvykkyyttä ja eri ihmiset pitävät eri asioita sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvina (Poikkeus ym. 2014, 287). Lapsen sosiaalista kompetenssia arvioidessa tulisikin huomioida lapselle läheisten ihmisten, kuten vanhempien ja kasvattajien arviot (Odom, McConnell & Brown 2008, 7). Myös lapsen kokonaisvaltainen kehitys ja taitojen konteksti tulee huomioida tarkastellessa lapsen vuorovaikutustaitoja (Laaksonen 2010, 8).

Kommunikaatiotaidot ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot voivat olla käyttäytymistä tai toimintatapojen joukko (Spitzberg 2003, 98). Vuorovaikutuksessa kieli on keskeinen väline (Poikkeus ym. 2014, 286). Kuitenkin sekä verbaalit että nonverbaalit taidot ovat olennainen osa sosiaalista kompetenssia ja sosiaalisia taitoja (Burgoon & Bacue 2003, 180). Sosiaaliseen kompetenssiin liittyviä sosiaalisia taitoja on paljon. Esimerkkejä sosiaalisista taidoista ovat esimerkiksi aloitteiden tekeminen, ehdotuksiin ja pyyntöihin vastaaminen ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen sopivalla tavalla (Poikkeus ym. 2014, 287). Kauppila (2006, 135-136) mainitsee näiden lisäksi esimerkiksi tunteiden ilmaisemisen, silmiin katsomisen, toisten huomioon ottamisen, jakamisen sekä ryhmään sopeutumisen. Myös sosiaalisissa tilanteissa toimimista auttavat sosiokognitiiviset taidot ja tunnetaidot liitetään usein sosiaaliseen kompetenssiin. (Poikkeus ym. 2014, 288.) Lapsen valitsemien käyttäytymisstrategioiden pohjalta voidaan arvioida lapsen sosiaalista kompetenssia. Kontekstissaan sopivat ja tehokkaat strategiat kertovat sosiaalisesta kompetenssista (Odom ym. 2008, 4-5.)

Valmius olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa ja halu siihen ovat synnynnäiset (Launonen & Lonka 2000, 17; Laakso 2014, 25). Vuorovaikutuksen oppiminen tapahtuu muiden ihmisten, yleensä perheenjäsen- ten ja myöhemmin muiden lapsen kanssa olevien henkilöiden kanssa (Kauppila 2006, 134). Lapsi tarkkailee lähiympäristössään tapahtuvaa vuorovaikutusta ja pyrkii osallistumaan siihen (Laakso 2014, 25). Aluksi vauva oppii vuorovaiku- tuksen vaihtelun aikuisen tukemana, kun aikuinen sopeutuu lapsen toimintaan vastaten lapselle ja jättää omaan puheeseensa taukoja joiden aikana lapsi voi vas- tata hänelle. Tässä vaiheessa vuorojen merkitykset eivät vielä ole vahvasti yhtey- dessä, vaan tärkeämpää on yhteisen rytmin etsiminen. (Launonen & Lonka 2000, 21-22.) Pieni lapsi käyttää tunteidensa ja tarpeidensa ilmaisemiseen varhaisia vuorovaikutuselementtejä, kuten ääntelyä, itkua, ilmeitä ja kehon asentoja (Koi- vula & Laakso 2017, 86). Aluksi vauvaa hoitavilta henkilöiltä saattaa helposti jäädä lapsen vihjeet ja tarkoitukset huomaamatta niiden hienovaraisuuden vuoksi (Shin 2010, 298). Toisaalta aluksi vauvan vuorovaikutuksen tavoitteet voi- vat määrittyä vuorovaikutuksen toisen osapuolen tulkintojen kautta (Laakso 2014, 23). Vähitellen vauvan viestintä muuttuu tavoitteellisemmaksi ja tietoisem- maksi (Laakso 2014 23; Koivula & Laakso 2017, 88).

Jo aivan pienillä lapsilla nonverbaali kommunikointi on rikasta (Rutanen 2012, 53). Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän nonverbaalit keinot korostuvat (Överlund 2011, 21). Vaihetta, jossa lapsi käyttää ainoastaan tai pääasiassa non- verbaalia kommunikointia voidaan kutsua myös esikielelliseksi kommunikoin- niksi, mikä tarkoittaa vauvan tapoja ja keinoja kertoa tarpeistaan ja olla vuoro- vaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ennen kuin lapsi osaa tuottaa puhetta. Esi- kielellisen kommunikaation vaihe kestää lapsen syntymästä siihen asti, kun hän alkaa käyttää sanoja pääasiallisena kommunikaatiokeinona, mikä tapahtuu yleensä noin puolentoista tai kahden vuoden iässä. (Laakso 2011, 176.) Esikielel- linen ja kielellinen kommunikaatio eivät kuitenkaan ole toisistaan erilliset, vaan ne muodostavat jatkumon (Koivula & Laakso 2017, 88). Lapsi ei siis lakkaa koko-

naan käyttämästä nonverbaaleja kommunikointikeinoja puheen oppimisen jälkeenkään. Kielen kehittyessä lapsi ymmärtää aluksi paljon enemmän toisten puheesta, kuin mitä pystyy itse tuottamaan (Koivula & Laakso 2017, 90).

Keltikangas-Järvinen (2012, 53-54) on todennut hymyn ja itkun olevan vauvalle luontaisia kommunikointimenetelmiä. Alle kaksivuotias lapsi tuo esille ymmärrystään, kysymyksiään, tahtoaan, tunteitaan ja kiinnostuksenkohteitaan käyttäen sanatonta kehollista ja esineellistä viestintää, esimerkiksi naurua, itkua, katseita, ilmeitä ja ääntelyä. Nämä ovat merkittäviä varsinkin ennen kielen kehittymistä, mutta kehollinen viestintä on edelleen tärkeää puhumisen oppimisen jälkeen. (Munter 2013, 137.) Keskeisiä pienen lapsen nonverbaaleja kommunikointikeinoja ovat katse ja kommunikoivat eleet (Launonen & Lonka 2000, 25; Laakso 2014, 36). Ensimmäisenä kommunikointikeinonaan lapsi käyttää yleensä katsetta. Aluksi vastavuoroinen katse luo kontaktia lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välille. (Launonen & Lonka 2000, 25.) Myöhemmin lapsi pystyy katseen avulla myös jakamaan huomion kohteen toisen ihmisen kanssa (Launonen & Lonka 2000, 25). Jaetun tarkkaavuuden taito on keskeinen vuorovaikutuksen onnistumiseksi. Jaetulla tarkkaavuudella tarkoitetaan sitä, kun lapsi pystyy seuraamaan toisen henkilön tarkkaavaisuuden kohdistumista ja seuraamaan toisen ihmisen pyrkimyksiä tarkkailla jotain tiettyä asiaa yhdessä. (Laakso 2014, 38.) Kun lapsi kykenee viestimään kaksisuuntaiseen viestintään ja huomion siirtämiseen vuorovaikutuksen toisen osapuolen ja jaetun huomion kohteen välillä, molemmat osapuolet alkavat muokata vuorovaikutusta ja siitä tulee aiempaa jaetumpaa (Launonen & Lonka 2000, 29). Kommunikoivat eleet tarkoittavat Laakson (2014, 36) mukaan toiseen ihmiseen suunnattua ei-kielellistä käyttäytymistä. Ensimmäisiä kommunikoivia eleitä lapsi alkaa käyttää noin 6-8 kuukauden iässä. Niihin kuuluu muun muassa tavoittelu, osoittaminen ja käsien ojentaminen vanhempaa kohti. (Laakso 2014, 36.) Myös näihin varhaisiin eleisiin, erityisesti osoittamiseen, liittyy tyypillisesti katse. Osoittamalla lapsi pystyy aiempaa tarkemmin osoittamaan, mistä hän on ympäristössään kiinnostunut (Launonen & Lonka 2000, 26-27.) Usein nämä kommunikoivat eleet ovat tärkeässä osassa edelleen,

kun lapsi alkaa hyödyntää puhetta vuorovaikutuksessa (Launonen & Lonka 2000, 27).

Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen vaikuttavat monet sisäsyntyiset ominaisuudet ja piirteet sekä kasvuympäristöön liittyvät tekijät (Koivula & Laakso 2017, 94). Lapsen sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin vastaava ympäristö on oleellinen lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta (Launonen & Lonka 2000, 18). Vanhempien toiminnalla on paljon vaikutusta lapsen vuorovaikutustaitojen kehitykselle (ks. esim. Launonen & Lonka 2000, 20; Altay & Güre 2012, 2714, Koivula & Laakso 2017, 96). Laiben, Carlon, Torquatin ja Ontain (2004, 565) tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että lapset perustavat käsityksensä ihmissuhteista kotinsa ihmissuhteisiin. Nämä käsitykset vaikuttavat myös lasten sosiaaliseen toimintaan ja käytökseen. Vanhempien odotukset lapsen vuorovaikutuksesta voivat toimia itseään toteuttavina ennusteina, sillä vanhempien tulkinnat ja vastaukset lapsen vuorovaikutukseen muokkaavat lapsen vuorovaikutustaitoja (Launonen & Lonka 2000, 20). Koivulan ja Laakson (2017, 96) mukaan psykologian professori Michael Guralnick on todennut perheen vaikuttavan lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen lapsen ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen, sosiaalisten verkostojen luomisen ja erilaisten lasten taitoihin liittyvien asenteiden ja uskomusten kautta. Päiväkodissa olevilla lapsilla myös päiväkodin ihmissuhteet vaikuttavat sosiaalisen kompetenssin kehitykseen (ks. esim. Campbell, Lamb & Hwang 2000, 173; Odom ym. 2008, 19; Lundan 2009, 109). Campbellin ym. (2000, 173) tutkimuksessa todettiin, että lapset, joiden päiväkotiryhmissä oli eri-ikäisiä lapsia, olivat sosiaalisesti kyvykkäämpiä. Kasvattajan tarjoamat myönteiset kokemukset ja tuki edistävät lapsen sosiaalisia taitoja (Lundan 2009, 109). Päiväkodissa, jossa yhtä kasvattajaa kohtaan on useita lapsia, lapsi voi myös joutua tekemään enemmän töitä, jotta hän saa viestittyä tarpeistaan kasvattajille. Näin lapsen kommunikaatiokeinot laajentuvat ja lisääntyvät, kun niitä tarvitaan. (Koivula & Laakso 2017, 96.) Campbellin ym. (2000, 173) mukaan varhaisen varhaiskasvatuksen laadulla on merkitystä varsinkin varhaiselle sosiaalisen kompetenssin kehitykselle. Lapsilla, jotka viettivät päiväkodissa enemmän tunteja viikossa, oli tutkimuksessa huonompi sosiaalinen kompetenssi, kuin lapsilla

jotka olivat päiväkodissa enemmän päiviä viikossa (Campbell ym. 2000, 172). Säännöllinen varhaiskasvatus siis edistää lapsen sosiaalista kyvykkyyttä, mutta tärkeämpää on, että lapsi on usein päiväkodissa kuin pitkät päivät.

Campbellin ym. (2000, 172-173) mukaan lapsen varhainen sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä siihen, millainen lapsen sosiaalinen kompetenssi on myöhemmin. Heidän tutkimuksessaan lasten sosiaalinen kompetenssi oli suhteellisen vakaa kolmen ja puolen vuoden iästä viiteentoista vuoteen saakka. Lapsen puutteelliset sosiaaliset taidot voivat vaikeuttaa toisten kanssa vuorovaikutuksessa olemista ja näin edelleen haitata taitojen kehittymistä. Onnistumisen kokemukset ja sosiaalisten taitojen tukeminen ovat tällöin oleellisessa osassa. (Kauppila 2006, 134-135.) Myös lapsen aikaisemmat kokemukset vuorovaikutuksesta ja tunteista vaikuttavat sosiaalisten taitojen kehitykseen (Poikkeus ym. 2014, 288).

3 SIIRTYMÄ VARHAISKASVATUKSEEN LAPSEN JA KASVATAJAN VUOROVAIKUTUKSEN KONTEKSTINA

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen kontekstia eli lapsen siirtymää varhaiskasvatukseen ja päiväkotia vuorovaikutusympäristönä. Lopuksi esitellään tutkimustietoa lapsen ja kasvattajan välisestä vuorovaikutuksesta päiväkodeissa, mihin voidaan peilata myös tämän tutkimuksen tuloksia. Tieto siirtymästä, päiväkodista vuorovaikutusympäristönä ja lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksesta auttaa ymmärtämään tutkimuksen tuloksia sekä vuorovaikutusta mahdollistavia ja rajaavia olosuhteita.

3.1 Siirtymä varhaiskasvatukseen aloittaa lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen

Erilaiset siirtymät kuuluvat ihmisten elämään ja niitä tapahtuu kaikissa kulttuureissa (Brooker 2008, 2). Siirtymät voivat olla hyvissä ajoin ennakkoon tiedossa tai yllättäviä ja suunnittelemattomia. Kasvatustieteissä siirtymällä tarkoitetaan yleensä prosessia, jossa siirrytään kasvatusympäristöstä toiseen. (Fabian 2007, 4, 6.) Lapsi kokee elämänsä aikana useita kasvatuksellisiin ympäristöihin liittyviä siirtymiä, kuten siirtymät kotihoidosta päiväkotiin, päiväkodissa ryhmästä toiseen tai päiväkodista kouluun (Fabian 2007, 4). Varhaiskasvatuksen aloitus on tyypillisesti lapsen elämän ensimmäinen suuri siirtymä (Rutanen & Karila 2013, 18). Varhaiskasvatuksen aloitus on myös yksi pienen lapsen elämän suurimmista sosiaalisista muutoksista, sillä lapsen elämään tulee uusia aikuisia ja lapsia. Lapsen ja häntä päiväkodissa hoitavan kasvattajan välinen suhde voidaan nähdä jopa tärkeimmäksi osaksi siirtymää kotihoidosta päiväkotiin. (Brooker 2008, 4, 42-43.)

Varhaiskasvatukseen ja päiväkotiin siirtymää voidaan kuvata formaaliksi eli muodolliseksi siirtymäksi. Päiväkoti ja koulu ovat keskeiset lapsen siirtymiin

liittyvät formaalit instituutiot (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 53). Formaaleiden siirtymien eteen tulemiseen elämässä ei voi itse vaikuttaa kovinkaan paljon. Niitä tapahtuu päiväkotii- ja kouluvuosien aikana säännöllisesti ja ennustettavasti esimerkiksi ryhmästä tai luokalta toiselle siirtyessä. (Soini ym. 2013, 7.)

Siirtymät voidaan jakaa vertikaalisiin ja horisontaalisiin siirtymiin. Horisontaaliset siirtymät ovat kasvuympäristössä tapahtuvia muutoksia tai tapahtumasarjoja (Soini ym. 2013, 9). Niissä lapsi siirtyy arjessaan eri virallisten ja epävirallisten ympäristöjen välillä. Näitä ympäristöjä voivat olla esimerkiksi päiväkotii, koti ja harrastuksiin liittyvät ympäristöt. (Johansson 2007, 35.) Tässä tutkimuksessa tutkittava siirtymä on kuitenkin vertikaalinen. Vertikaalisilla siirtymillä tarkoitetaan ennustettavissa olevaa, tyypillisesti institutionaalista siirtymää (Soini ym. 2013, 9). Vertikaaliset siirtyvät liittyvät usein tiettyyn ikään, jonka vuoksi tapahtuu siirtymä ympäristöstä toiseen (Johansson 2007, 35). Siirtymä varhaiskasvatukseen on yksi varhaisimmista vertikaalisista siirtymistä.

Yksi tyypillinen esille nouseva teoria siirtymistä puhuttaessa on Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Kyseisessä teoriassa ajatellaan ihmisen olevan kasvava ja dynaaminen itsenäinen kokonaisuus, joka siirtyy johonkin ympäristöön ja uudelleenrakentaa ympäristöä, jossa on. Ihmisen kehityksen nähdään tapahtuvan yksilön ja ympäristön kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa. (Bronfenbrenner 1979, 16, 21-22.) Teoriaan kuuluu oleellisesti ekologisen siirtymän käsite. Ekologinen siirtymä tapahtuu yksilön aseman muuttuessa ekologisessa ympäristössä roolin tai ympäristön muutoksen vuoksi. Näitä ekologisia siirtymiä tapahtuu koko elämän ajan ja siirtymä päiväkotiin on yksi niistä. (Bronfenbrenner 1979, 26-27.)

Ekologisen teorian mukaan ihmisen ympäristö muodostuu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeistä. Mikrosysteemi koostuu joukosta ympäristössä olevia henkilön kokemia toimintoja, rooleja ja vuorovaikutussuhteita. Näissä ympäristöissä keskeistä on, että niissä voi tapahtua kasvokkaista vuorovaikutusta. (Bronfenbrenner 1979, 22.) Varhaislapsuuden mikrosysteemejä ovat esimerkiksi koti, päiväkotii ja kaveripiiri (Puroila & Karila 2001, 208). Mesosysteemi koostuu

kahden tai useamman ympäristön, joissa yksilö on osallisena, välisistä riippuvuussuhteista. Esimerkkinä voidaan esittää kodin, koulun ja naapuruston lapsiryhmän väliset suhteet. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Lapsen siirtyessä päiväkotiin, kodin ja päiväkodin välille muodostuu mesosysteemi (Puroila & Karila 2001, 209). Eksosysteemiin kuuluvat ympäristöt, joissa yksilö ei ole aktiivisena osallistujana, mutta jotka vaikuttavat yksilölle läheisiin ympäristöihin tai joihin yksilön läheisissä ympäristöissä tapahtuvat asiat vaikuttavat. Makrosysteemillä tarkoitetaan yhdenmukaisuuksia, uskomuksia ja ideologioita, jotka ovat tai joiden olisi mahdollista olla olemassa mikro-, meso- tai eksosysteemeissä. (Bronfenbrenner 1979, 25-26.)

Lapsen tausta ja mahdolliset aikaisemmat siirtymäkokemukset vaikuttavat siirtymään (Fabian 2007, 9). Usein kuitenkin varhaiskasvatuksen aloitus on lapselle ensimmäinen suurempi siirtymä, joten lapsella ei vielä välttämättä ole kokemuksia siirtymistä. Myös lasten temperamentti ja ikä selittävät joitakin eroja lasten välillä varhaiskasvatuksen aloituksessa, mutta eivät kaikkia (Datler ym. 2012, 448). On todettu, että siirtymässä lapsi ei ainoastaan siirry ympäristöstä toiseen vaan muokkaa sekä itseään että ympäristöään (Soini ym. 2013, 10). Tärkeä osa siirtymää onkin kiinnittyminen uuteen ympäristöön. Se on aktiivinen prosessi, jonka aikana lapsen suhde ympäristöönsä muuttuu. Ympäristön johdonmukaisuus ja ymmärrettävyys auttavat siihen kiinnittymisessä. (Soini ym. 2013, 8-9.) Siirtymään voidaan laskea kuuluvaksi aika ensimmäisen vierailun ja sopeutumisen välillä (Fabian 2007, 6). Onnistunut siirtymä tukee lapsen itsenäisyyttä sekä kuulumisen ja pätevyyden tunteita, jotka muodostuvat suurelta osin vuorovaikutuksessa kasvattajiin ja vertaisiin. Onnistuneen siirtymän seurauksena lapsesta tulee aktiivinen jäsen uudessa ympäristössään. (Soini ym. 2013, 8-10.)

Siirtymä ja mukavuusalueelta poistuminen voi olla lapselle suuri muutos. Hänen identiteettinsä ja toimijuutensa voivat muuttua uuden ympäristön olosuhteiden vaikutuksesta (Karila ym. 2013, 53). Lapsi kohtaa uudenlaisen toimintakulttuurin, uuden paikan sekä uusia ihmisiä ja sääntöjä. Myös fyysinen ympäristö, aikataulut, kasvatustavat ja sosiaaliset rakenteet voivat olla erilaisia, kuin

mihin lapsi on tottunut. (Fabian 2007, 7-8.) Siirtymässä lapsi joutuu tarkastelemaan valmiuksiaan ja taitojaan, sillä uudessa ympäristössä hän voi tarvita erilaisia valmiuksia kuin aikaisemmin (Soini ym. 2013, 10).

On löydetty useita lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta tukevia toimintamalleja. Siirtymien ja niiden haasteiden tunnistaminen on tärkeää, jotta lapsen siirtymää osataan tukea oikealla tavalla (Soini ym. 2013, 9). Jotta lapsi sopeutuisi hyvin sekä kokisi tunteen kontrollista ja kuulumisesta, on tärkeää, että lapsi oppii päiväkotipäivään kuuluvat rutiinit ja miten eri tilanteissa kuuluisi toimia. Arjen tulisi olla riittävän ennustettavaa tarjotakseen turvallisuuden tunteen lapselle, mutta toisaalta myös riittävän joustavaa, jotta voidaan huomioida lasten yksilölliset tarpeet. Jokainen lapsi tulisi huomioida yksilöllisesti ja kunnioittaa heidän erityispiirteitään (Brooker 2008, 45, 53.) Hyvänä tavoitteena olisi saada lapsi ymmärtämään, että elämässä on eri osa-alueita ja päiväkodin ulkopuolinen elämä jatkuu silloinkin, kun lapsi on itse päiväkodissa. Lasta voidaan esimerkiksi muistuttaa siitä, mitä vanhemmat tekevät päivän aikana ja milloin he tulevat hakemaan lasta päiväkodista. Lapselle voidaan myös antaa kuvia perheestään tai kodista muistuttavia esineitä ja jutella kotielämästä. (Brooker 2008, 48-49, 54.) Kiintymystä heijastava esine, kuten riepu, voi helpottaa siirtymää päiväkotiin (Ebbeck & Yin 2009, 904).

Sopeutumiseen vaikuttavat lapsen ihmissuhteet toisiin lapsiin, kasvattajiin ja vanhempiinsa sekä kasvattajien suhteet perheisiin (Fabian 2007, 10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 10, 33) mukaan kasvattajien ja huoltajien tulee tehdä yhteistyötä lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen, he esimerkiksi laativat yhdessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman, johon kirjataan tavoitteita lapsen varhaiskasvatukselle. Vaikuttaisi olevan hyödyllistä, että päiväkodissa olisi nimetty lapselle joku tietty kasvattaja, joka antaa läheistä ja jatkuvaa tukea ja johon sekä lapsi että huoltajat voivat luoda läheisen suhteen (Brooker 2008, 35, 53; Ebbeck & Yin 2009, 904). Lapsen siirtymää tukee johdonmukaisuus ja lapsen kokemusten jatkuvuus kotihoidon ja varhaiskasvatusympäristön välillä (Fabian 2007, 10). Myös Ebbeckin ja Yinin (2009, 904) tutkimuksessa kasvattajat pitivät

tärkeänä hoidon jatkuvuutta lapsen siirtyessä kotihoidosta päiväkotiin. He pitivät tärkeänä myös sitä, että vanhemmat jakoivat kasvattajille tietoa vanhemmuudesta ja kodin kasvatustavoista. Lapselle nimetty kasvattaja voi auttaa tämän jatkuvuuden saavuttamisessa. (Ebbeck & Yin 2009, 904.)

Lapsen kotona vieraileminen ennen päivähoiton aloitusta mahdollistaa tutustumisen lapseen, tämän elinympäristöön ja kommunikoinnin keinoihin. (Munter 2013, 137). Vierailut päiväkodissa ennen siirtymää tai sen aikana voivat tehdä siirtymästä helpomman lapsille. Myös lapsen päiväkodissa vietetyn ajan asteittaisen lisäämisen nähtiin auttavan siirtymässä. (Ebbeck & Yin 2009, 903.) Ahnertin ym. (2004, 639) tutkimuksessa aikaa, jolloin vanhemmat olivat mukana tutustumassa päiväkotiin, kutsuttiin sopeutumiseksi ja ensimmäisiä päiviä ilman vanhempia päiväkodissa erottamiseksi. Kyseisessä tutkimuksessa äidit olivat lasten mukana päiväkodissa nollasta kolmeenkymmeneen päivään (Ahnert ym. 2004, 643). Sopeutumisaika vanhempien kanssa vaihteli siis huomattavasti.

Päiväkotiin siirtyminen voi aiheuttaa lapselle stressiä. Ahnertin ym. (2004, 645-646) tutkimuksessa todettiin stressihormoni kortisolin olevan korkeammalla tasolla päiväkodissa kuin kotona, silloinkin kun lapsen äiti oli paikalla. Korkeimmillaan lasten kortisolitasot olivat silloin, kun he olivat olleet kaksi viikkoa päiväkodissa ilman vanhempiaan. Aloituksen jälkeen lapsilla todettiin myös enemmän negatiivisia mielialoja, kuin ennen aloitusta tai viisi kuukautta aloituksen jälkeen. Eniten negatiivisia mielialoja havaittiin ensimmäisenä päivänä ilman vanhempia, josta pääteltiin, että ensimmäinen päivä olisi lapselle kaikkein haastavin. (Ahnert ym. 2004, 645-646.) Eräässä toisessa tutkimuksessa todettiin, että vanhemmat lapset osoittivat nuorempia enemmän positiivisia tunteita varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen (Datler ym. 2012, 448).

3.2 Päiväkoti vuorovaikutusympäristönä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pienen lapsen siirtymää kotihoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) todetaan varhaiskasvatuksen tarkoittavan ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Varhaiskasvatukseen kuuluu päiväkotien lisäksi perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatustoiminta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018), mutta tapaus- tutkimuksen kontekstin selkeyttämisen vuoksi käsitellään tässä tutkimuksessa myös teoriaosuudessa varhaiskasvatuksen kentästä ainoastaan päiväkoteja. Hännikäinen (2013, 30) on todennut, että varhaiskasvatuksen käsite jaetaan tyyppillisesti kasvatukseen (education) ja hoitoon (care), jotka muodostavat pedagogisen toiminnan kokonaisuuden. Ahosen (2015, 168) mukaan pedagogiikan taustalla päiväkodissa on aina vuorovaikutus. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on jaettu myös hoidoksi, kasvatukseksi ja opetukseksi. (Hännikäinen 2013, 50.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 21) mukaan ”varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatusta, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden”. Kasvatusta voidaan kuvata lapsen ja aikuisen väliseksi tavoitteelliseksi ja vuorovaikutteiseksi kanssakäymiseksi (Holkeri-Rinkinen 2009,13). Myös Lundanin (2009, 15) mukaan kasvuun johtava vuorovaikutus korostuu. Kasvatuksessa välitetään lapsille kulttuurisia arvoja, tapoja ja normeja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21). Siinä on päämäärinä lapsen identiteetin vahvistaminen, sosiaalistumiseen auttaminen ja sivistyneeksi ihmiseksi kasvamisen mahdollistaminen (Gjerstad 2015, 285). Opetuksella halutaan kannustaa lapsia oppimaan ja luomaan itse merkityksiä maailmasta ja hoidolla huolehditaan lapsen perustarpeista sekä tarjotaan lapselle tunnepohjaista välittämistä.

Suomessa usein jo pientenkin lasten molemmat vanhemmat ovat töissä, jolloin lapsi yleensä viettää päivänsä päiväkodissa tai muussa varhaiskasvatuksessa. Kokopäivätoisissa olevien vanhempien lapset saattavat viettää päivässä jopa kymmenen tuntia päiväkodissa (Kalland 2012, 147). Tämä tarkoittaa, että lapsi on päiväkodissa suuren osan hereilläoloajastaan (Pakarinen 2012, 11). Vuonna

2016 55% varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista oli kunnan kustantamassa päiväkodissa toteutettavassa kokopäiväisessä hoidossa (THL 2016, 4). Suuri osa lapsista siirtyy varhaiskasvatuksen piiriin viimeistään kolmen vuoden iässä, mutta osa jo noin vuoden ikäisenä. (Kalland 2012, 147.) Terveystieteiden tutkimuslaitoksen (2016, 1) selvityksen mukaan vuonna 2016 varhaiskasvatukseen osallistui noin 68 prosenttia 1-6-vuotiaista lapsista. Alle 1-vuotiaista varhaiskasvatukseen osallistui 0,7% lapsista, yksivuotiaista 28% lapsista ja kaksivuotiaista 54% lapsista (THL 2016, 1). Tässä tutkimuksessa seurattu, 10 kuukauden ikäisenä päiväkotiin siirtyvä lapsi kuului siis aloitusikänsä puolesta selkeään vähemmistöön.

Päiväkodeissa työskentelee kasvattajina lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja mahdollisesti muuta varhaiskasvatuksen henkilöstöä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17). Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (753/2018) todetaan, että päiväkodissa tulee olla vähintään yksi kasvattaja kahdeksaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden tai neljää alle kolmevuotiaista lasta kohden. Päiväkodin arkeen kuuluukin oleellisesti vuorovaikutus ja erilaiset kohtaamiset yksilöiden välillä (Salminen 2017, 131). Jopa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) todetaan, että varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä. Päiväkotiin siirtymisen jälkeen lapset alkavat muodostaa uusia vuorovaikutussuhteita kasvattajiin ja muihin lapsiin (Salminen 2017, 132). Päiväkodin vuorovaikutusverkostot ovat laajoja ja lapsi kommunikoi päiväkodissa päivän aikana useiden aikuisten kanssa (Kalliala 2009, 197). Kasvattajat ovat tärkeässä osassa lasten sosiaalisen kasvuympäristön muodostumisessa (Holkeri-Rinkinen 2009, 15). Päiväkoti-ikäiset lapset eivät pärjää ilman aikuisen läsnäoloa, tukea ja ohjausta (Kalland 2012, 148). Tämän vuoksi kasvattaja ei voi kasvatustyössään poistua lapsen ja kasvattajan välisestä suhteesta (Holkeri-Rinkinen 2009, 15). Goble ym. (2016, 10) ovat tutkineet vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa ja todenneet, että lasten ja kasvattajien vuorovaikutus päiväkodissa tapahtuu sekä lapsijohtoisissa että aikuisjohtoisissa tilanteissa. Heidän mukaansa lapsijohtoisia tilanteita on päiväkodin arjessa hieman enemmän kuin aikuisjohtoisia.

Päiväkodissa kasvattajien ja lasten vuorovaikutus muodostuu institutionaalisisessa kontekstissa (Salminen 2017, 131). Kasvattajan rooli on erilainen kuin vanhempien rooli varhaiskasvatuksen tavoitteiden vuoksi (Lundan 2009, 18). Myös Hännikäisen (2013, 51) mukaan varhaiskasvatuksella tulee olla tavoitteet ja kasvattajien täytyy olla tietoisia siitä, mitä tekevät ja miksi. Tämä pätee myös lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Kasvattajan toiminta lapsen ja kasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa pohjautuu hänen ammatilliseen ja pedagogiseen rooliinsa (Salminen 2017, 131). Samassakin ryhmässä työskentelevillä kasvattajilla voi olla erilaisia käsityksiä ja toimintatapoja, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa ja vuorovaikutukseensa (Lundan 2009, 28). Institutionaalisen tilan eli tässä tapauksessa päiväkodin heijastamat odotukset lapsista ja varhaiskasvatuksesta näkyvät toiminnassa ja kasvattajien toteuttamassa vuorovaikutuksessa (Rutanen 2012, 53). Vuorovaikutuksessa tulee esille myös ympäröivän yhteiskunnan odotuksia arvoja (Salminen 2017, 132).

Päiväkodeissa kasvattajat ovat vuorovaikutuksessa lapsiin yksittäisten lasten kanssa kahdenkeskisessä ihmissuhteessa, kahden lapsen kanssa ja ryhmissä. (Kernan, Singer & Swinnen 2011, 4-5). Näistä yleisintä on vuorovaikutus ryhmässä ja silloinkin, kun kasvattaja pyrkii olemaan vuorovaikutuksessa yhden lapsen kanssa, hänen täytyy kiinnittää huomiota muihinkin ryhmän lapsiin (Ahnernt ym. 2006, 673). Vaikka kasvattajat käyttävät suuren osan ajastaan päiväkotiryhmässä vuorovaikutukseen lasten kanssa, lapsen näkökulmasta aika jää kuitenkin lyhyeksi, sillä kasvattaja joutuu jakamaan aikansa kaikille lapsille (Pianta ym. 2016, 123). Kasvattajat joutuvat myös tasapainottelemaan lapsiryhmän ulkopuolisten työtehtävien ja lapsille läsnä olemisen välillä (Ebbeck & Yin 2009, 902). Rutiinitoimien ja suunniteltujen kokoontumisten ulkopuolella lapset viettävätkin aikansa suurimmaksi osaksi vuorovaikutuksessa ainoastaan toisten lasten kanssa (Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson 2014, 389). Vaikka päiväkodissa lasten kilpailu huomatuksi tulemisesta on usein kovaa suuren lapsimäärän vuoksi ja varsinkin keskustelulle on vähän aikaa, aikuinen voi kuitenkin huomioida lapsen myös esimerkiksi katseella, hymyllä tai kosketuksella. (Holkeri-Rin-

kinen 2009, 216.) Ryhmissä, joissa on vähän lapsia yhtä kasvattajaa kohden kasvattajat pystyvät paremmin vastaamaan lasten aloitteisiin kuin ryhmissä, joissa on monta lasta yhtä kasvattajaa kohden (Ahnert ym. 2006, 673). Ahosen (2015, 171) mukaan pieni ryhmä mahdollistaa lasten huomioimisen ja läheisemmän vuorovaikutussuhteen luomisen. Suuressa ryhmässä kasvattajien on vaikea saada kontaktia jokaiseen lapseen ja sitoutua vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Tällöin osa lapsista, erityisesti ujut ja hiljaiset lapset, voivat jäädä ryhmässä kasvattajalta näkymättömiksi. (Sheridan ym. 2014, 385-386.)

Laadukas varhaiskasvatus mahdollistaa lasten ja kasvattajien hyvän vuorovaikutuksen syntymisen. Kallialan (2009, 185) mukaan Suomessa varhaiskasvatuksen laatu on vaihtelevaa ja alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmien laatuerot ovat suuria. Varhaiskasvatuksen laatuun liittyy Piantan ym. (2016, 120) mukaan neljä tekijää, jotka ovat rakenteelliset tekijät, toimintaympäristö, lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus ja erilaiset laadun mittarit. Rakenteellisia tekijöitä ovat esimerkiksi päivän pituus, opettajan pätevyys ja lapsi-kasvattaja suhdelut. Oppimisympäristöön liittyy esimerkiksi puhtaus, leikki- ja oppimateriaalit, tilojen asettelu ja päiväjärjestys. Lapsen ja kasvattajan vuorovaikutukseen sisältyy muun muassa kasvattajan käyttäytyminen, puhe, sävy, jolla hän ohjaa toimintaa ja pitää yllä järjestystä ja emotionaalinen lämpö. Henkilökunnan vaihtumisen vuoksi lasten ja aikuisten väliset ihmissuhteet ovat päiväkodeissa usein lyhytkestoisia, mikä voi tehdä niistä turvattomia (Kalliala 2009, 187). Kallandin (2012, 149) mukaan kaikki lasta kotona vahingoittava toimii samoin myös päiväkodissa. Tutkimuksissa on huomattu, että kehityksen häiriöille varhaiskasvatuksessa voi altistaa lapsen hyvin nuori ikä, liian isot päiväkotiryhmät, pitkät hoitopäivät, epäpätevät hoitajat ja epäsopivat kasvatuskäytännöt (Ahnert ym. 2006, 673; Kalland 2012, 149). Toisaalta toisissa tutkimuksissa kasvattajan koulutus ja lasten määrä eivät vaikuttaneet lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen (Joshi 2009, 294-295; Kalliala 2009, 185).

3.3 Lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen erityispiirteet

Kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksen, huoltajien lisäksi vastuu lapsen hoidosta ja kasvatuksesta on myös päiväkodin kasvattajilla (Karila ym. 2013, 53). Uudessa päiväkodissa pieni lapsi on aluksi hyvin riippuvainen aikuisen määrittelemästä vuorovaikutuksesta. Ajan kuluessa tämä riippuvuus vähenee, kun tutustuminen päiväkotiin ja siellä oleviin ihmisiin vähentää lapsen tarvetta aikuisen tuelle. (Kalliala 2009, 198.) Myös Datlerin ym. (2012, 448) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen dynaaminen vuorovaikutus kasvattajien kanssa väheni ajan kanssa. Kasvattajat saattavat vähentää kahdenkeskistä vuorovaikutusta, kun lapsi on enemmän vuorovaikutuksessa muihin lapsiin (Datler ym. 2012, 448)

Lapsen ja päiväkodin kasvattajien vuorovaikutus on erilaista kuin lapsen ja muiden aikuisten. Ensinnäkin, voidaan todeta, että lapset muodostavat läheisiä ihmissuhteita heidän kasvattajiensa kanssa (Ahnert ym. 2006, 672). Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus muodostuu opettajan ammatillisen roolin ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan kautta (Salminen 2014, 20; Salminen 2017, 133). Varhaiskasvatuksessa lapsen ja aikuisen väliset suhteet ovat kotia virallisempia ja persoonattomampia, mikä heijastuu myös vuorovaikutukseen (Korhonen 2006, 67). Päiväkodissa kasvattajat eivät välttämättä ole tunnetasolla sitoutuneet lapseen ja on mahdollista, ettei ole sovittu kenenkään olevan vastuussa juuri kyseisestä lapsesta vaan vastuu on koko ryhmästä (Kalland 2012, 154). Toisaalta varhaiskasvatuksen toteuttamista oleellisesti ohjaavissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 18) todetaan, että kasvattajien tulee luoda luottamuksellinen suhde lapseen. Kasvattaja on myös vastuussa vuorovaikutussuhteiden luomisesta ja laadusta (Salminen 2017, 133). Ei siis ole kasvattajien valinta, luovatko he lapsen suhteen tai ovatko he vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Lapsella voi olla erilainen suhde eri kasvattajiin ja vuorovaikutus eri kasvattajien kanssa voi olla hyvin erilaista. Lasten erilainen tapa olla vuorovaikutuksessa eri kasvattajiin voi vaikuttaa myös siihen, miten kasvattaja on vuorovaikutuksessa lapseen. Esimerkiksi jos lapsi välttelee vuorovaikutusta tietyn kasvattajan

kanssa, saattaa kasvattajakin vähentää yrityksiään olla vuorovaikutuksessa kyseiseen lapseen. (Lee & Recchia 2008, 4.) Lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen vaikuttavat myös lapsen toiveet suhteen laadusta. Osa lapsista kaipaa enemmän kasvattajan huomiota ja välittämisen osoituksia, kun taas osa pyrkii olemaan mahdollisimman itsenäisiä. (Brooker 2008, 44.)

Lapsilla ja kasvattajilla on päiväkodissa erilainen rooli. Kasvattajien ammatillisen roolin tuottama epäsymmetria lapsen ja kasvattajan suhteessa näkyy kasvattajan suuremmassa tietomäärässä ja vallankäytössä (Salminen 2017, 133). Kasvattajilla on lapsia enemmän vastuuta ja valtaa (Gjerstad 2015, 15). Kasvattajilla on myös enemmän määräysvaltaa ja lasten tulisi totella kasvattajia, esimerkiksi vastata, kun hän tekee vuorovaikutusaloitteen lapselle (Holkeri-Rinkinen 2009, 89, 90). Pienellä lapsella valtaa on kaikkein vähiten ja iän myötä lapsi saa enemmän valtaa. Toisaalta myös ihmissuhteen lähentyminen lisää lapsen valtaa suhteessa kasvattajaan. (Gjerstad 2015, 16, 65.) Vaikka kasvattajilla onkin enemmän valtaa yleisesti, voi lapsilla olla joissakin asioissa kasvattajia enemmän valtaa. Esimerkiksi lasten tunnereaktiot vaikuttavat kasvattajien toimintaan. Lapset voivat myös vaikuttaa yhteiseen elämään ja neuvotteluihin osallistumisen kautta. (Gjerstad 2015, 16, 66.) Hyvään valtasuhteeseen kuuluukin vastavuoroisuus ja se, että kasvattajat huomioivat lapsen persoonan, ehdotukset ja näkökulman neuvotteluissa (Gjerstad 2015, 243, 260). Myös lapsen oikeus saada kasvattajalta huolenpitoa, suojaa, turvaa ja lohdutusta tuo tavallaan lapselle valtaa, koska kasvattaja ei voi jättää lasta täysin huomiotta. Kasvattajien tulee miettiä, onko lapsella sopivasti valtaa ja käyttävätkö he omaa valtaansa reilulla tavalla. (Gjerstad 2015, 15, 99, 112.)

Lapsen ja aikuisen välinen fyysinen etäisyys vaikuttaa vuorovaikutuksen syntymiseen. Erityisesti uusille lapsille on kasvattajan fyysinen läheisyys tärkeää ja he tarkastavatkin säännöllisesti, onko kasvattaja vielä paikalla (Kernan ym. 2011, 5). Aikuisen fyysinen etäisyys lapsesta voi olla tarkoituksellista ja osa pedagogiikkaa tai vaihdella sattumanvaraisesti. Välimatkalla aikuinen pystyy viestittämään lapselle erilaisia asioita, kuten että kaikki on hyvin tai että nyt tilanne vaatii aikuisen valvontaa. (Rutanen 2013, 104.) Tulemalla fyysisesti lähemmäksi

aikuinen voi tarjota mahdollisuuden vuorovaikutukseen. Syliin ottamisella aikuinen voi esimerkiksi rauhoittaa lasta tai osoittaa, että nyt tulee kuunnella. (Rutanan 2013, 104.) Kallialan (2009, 260) mukaan lapsen ja aikuisen vuorovaikutus voi päiväkodissa olla hyvin fyysistä; esimerkiksi halaaminen ja sylissä istuminen on tavallista. Alle kolmevuotiaan kanssa työskennellessä aikuisen täytyy säännöllisesti olla fyysisesti lähellä lasta erilaisissa perushoitotilanteissa, esimerkiksi pukemistilanteissa ja vaipanvaihdossa. Vapaan leikin ja muun toiminnan aikana lapsi ja aikuinen voivat enemmän säädellä läheisyyttä. (Kalliala 2009, 260) Katseyhteydessä lasten kanssa ollessaan kasvattaja voi näyttää lapsille olevansa läsnä. Lapset tarkastavat, onko kasvattaja saatavilla tai hakevat vahvistusta toiminnalleen katseen kautta. (Rutanan 2013, 110.) Toisaalta Kallialan (2009, 267) mukaan kaikilla päiväkodin aikuisilla ei välttämättä ole käsitystä siitä, millaista on hyvä vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, eivätkä he siksi osaa sitä rakentaa. Suomalaisten aikuisten, myös päiväkodin työntekijöiden, voi olla vaikea mennä ja päästä lähelle lasta. Osa päiväkodin aikuisista pyrkiikin pitämään lapsiin tietyn etäisyyden, niin ettei lapsen ja aikuisen välille synny läheistä suhdetta. (Kalliala 2009, 258-259.)

Monet tekijät ennustavat lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen onnistumista ja laatua. Downerin ym. (2010, 706-707) mukaan nämä tekijät voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi biologiset tekijät ja taipumukset, kuten sukupuoli ja temperamentti, vakaumukset, psykologinen toiminta ja yksilölliset piirteet, kuten kasvattajan ammatilliset piirteet. Ulkoisiin tekijöihin heidän mukaansa kuuluu esimerkiksi perhe, ryhmä ja sosiokulttuurinen konteksti. O'Connorin ja McCartneyn (2006, 96) mukaan jotkut lasten ominaisuudet, kuten sukupuoli ja käyttäytyminen, vaikuttavat lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen. Lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen voi vaikuttaa myös lapsen ikä. Kallialan (2009, 192) mukaan lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on kokonaisvaltaisempaa, kun kyseessä on pieni lapsi. Lapset voivat olla eri tavoin sitoutuneita vuorovaikutukseen kasvattajien kanssa (McWilliam, Scarborough & Kim 2003, 17). Colwellin ja Lindseyn (2003, 254) tutkimuksen

mukaan päiväkodissa pienet lapset olivat sitoutuneet enemmän vuorovaikutukseen lapsen ja kasvattajan välillä, kuin vanhemmat lapset. Myös kasvattajan ja vanhemman välisen suhteen on nähty vaikuttavan kasvattajan ja lapsen välille muodostuvaan suhteeseen (Ebbeck & Yin 2009, 906).

Aikuisen sensitiivisyys lasta kohtaan vaikuttaa vuorovaikutuksen onnistumiseen (Kalliala 2009, 193). Ebbeckin ja Yinin (2009, 902) tutkimuksessa kasvattajien mukaan tärkeimmät asiat lapsen ja kasvattajan välisessä suhteessa ovat lapsen vihjeisiin vastaaminen ja emotionaalisesti paikalla oleminen. Todennäköisesti lapset odottavat saavansa eniten tukea ja sensitiivisyyttä kasvattajilta, joihin he ovat kiintyneet turvallisesti (Datler ym. 2012, 447). Myös ilmapiiri päiväkotiryhmässä vaikuttaa lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen muotoutumiseen. Lundan (2009, 100) on huomannut kannustavan ilmapiirin liittyvän onnistuneeseen vuorovaikutukseen lapsen ja kasvattajan välillä, mikä mahdollistaa myös luottamuksellisen suhteen muodostumisen. Kasvattajien toiminnan koko ryhmää kohden on todettu vaikuttavan siihen, minkälaista vuorovaikutus ja suhteet ovat yksittäisten lasten kanssa (Ahnert ym. 2006, 673).

Lapsen aikaisempien ihmissuhteiden on nähty vaikuttavan lapsen ja kasvattajan vuorovaikutukseen. Varhaiset kiintymyssuhteet vaikuttavat lapsen sosiaalisiin taitoihin, jotka osaltaan vaikuttavat lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen (Keltinkangas-Järvinen 2012, 43). Toisaalta Ereky-Stevensin ym. (2017, 277) tutkimuksen perusteella todettiin, ettei voi selkeästi sanoa kiintymyssuhteen laadun olevan yhteydessä lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen. Myös varhaisissa ihmissuhteissa opitut vuorovaikutuksen mallit vaikuttavat lapsen käsityksiin ihmissuhteista ja toisista ihmisistä (Koivula & Laakso 2017, 96). O'Connor ja McCartney (2006, 87, 95) ovat tutkineet lapsen ja vanhemman kiintymyssuhteen merkitystä lapsen ja päiväkodin kasvattajien vuorovaikutukselle. Tutkimuksessa todettiin, että mitä turvallisemmin lapsi oli kiintynyt vanhempansa, sitä parempi lapsen ja kasvattajan välinen suhde oli. Lapsen ja vanhemman turvaton tai muu ei turvallinen kiintymyssuhde oli negatiivinen merkki opettajan ja lapsen väliselle suhteelle kaikkina tutkittuina ajankohtina. Välttelevä kiintymyssuhde oli negatiivinen merkki lapsen ja opettajan väliselle suhteelle 54

kk iässä. Turvaton tai muu kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä ennusti heikomman laatuista suhdetta lapsen ja kasvattajan välillä. O'Connor ja McCartney (2006, 95) ovat selittäneet löydöksiä sillä, että turvattomalle tai muulle kiintymyssuhteelle tyypillinen lapsen hajanainen ja epäjohdonmukainen käyttäytyminen voi vaikeuttaa lapsen ja kasvattajan välisen suhteen syntymistä, koska kasvattaja ei välttämättä osaa lukea lapsen tarpeita ja vastata niihin. Tällaisilla lapsilla on usein myös käytösongelmia, jotka vaikuttavat negatiivisesti lapsen ja kasvattajan suhteeseen. Se, että välttelevästi kiintyneillä lapsilla on heikommat lapsi-kasvattaja -suhteet kuin turvallisesti kiintyneillä, voi johtua siitä, että he eivät yleensä pyri turvautumaan kasvattajiin.

Monet tutkijat ovat tutkineet lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta. Suurin osa heistä kuitenkin keskittyi kasvattajien toimintaan. McWilliamin ym. (2003, 18) tutkimuksessa kasvattajien vuorovaikutuskäyttäytyminen jaettiin kuuteen osa-alueeseen, jotka olivat yleisyysjärjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan työskentely, kysymykset, reagointi, tiedonanto, pyynnöt ja paikallaolo. Myös Ahonen (2015, 109) on tutkinut kasvattajien toimintaa vuorovaikutustilanteissa. Hän löysi viisi erilaista vaikeissa kasvatustilanteessa esiintyvää vuorovaikutustapaa, jotka ovat lämmin-, ristiriitainen-, tekninen-, välttelevä- ja etäinen vuorovaikutustapa. Vuorovaikutustavat määrittyivät suhteessa kasvattajan sitoutumiseen vuorovaikutukseen kasvatustilanteen aikana ja yksi kasvattaja käytti useampaa eri vuorovaikutustapaa, eli tavat vaihtelivat tilannekohtaisesti. (Ahonen 2015, 104.) Näistä vuorovaikutustavoista lämmin vuorovaikutus auttaa lasta rohkaistumaan vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Kasvattajan etäisen vuorovaikutuksen sen sijaan on todettu olevan yhteydessä lapsen emotionaaliseen pahoinvointiin. (Ahonen 2015, 184, 186.)

Shin (2010, 299) jakoi tutkimuksessaan kasvattajan pienten lasten leikkihetkillä tapahtuvan huolenpidon kolmeen tyyppiin, jotka olivat herkkä ja tukea antava, leikkisä ja estävä huolenpito. Herkällä ja tukea antavalla huolenpidolle tarkoitettiin huolenpitoa, jossa kasvattajat olivat läsnä, puhuivat lapsille ja johtivat yhteisleikkiä. Kasvattajat pystyivät huomioimaan lasten nonverbaaliset vihjeet ja tarjosivat mahdollisuuksia positiiviselle vuorovaikutukselle. (Shin 2010, 299.)

Leikkisään huolenpitoon kuului lasten leikin ohjaaminen ja leikki-ideoiden vieminen eteenpäin sekä verbaalisesti että fyysisesti leikkiin osallistumalla. Estävä huolenpito oli huolenpitoa, jossa kasvattajat estivät lasten leikin kehittymistä muuttamalla toiminnan sävyä tai hyödyntämällä sääntöjä. (Shin 2010, 299.) Tämän tutkimuksen pohjalta vaikutti siltä, että kasvattajat olivat pääosin huolehtivaisia ja herkkiä lasten tarpeille sekä antoivat tukea. Vuorovaikutuksessa kasvattajat ymmärsivät pienten lasten verbaalista ja nonverbaalia kommunikaatiota ja tukivat vuorovaikutusta vastaamalla sopivilla tavoilla. (Shin 2010, 300.)

Downerin ym. (2010, 706) tutkimuksen mukaan kasvattaja voi tarjota lapselle kolmenlaista tukea: emotionaalista, järjestelmällistä ja ohjeistavaa. Emotionaalinen tuki on tukea lapsen sosiaaliselle ja emotionaaliselle toiminnalle. Kasvattaja luo hyvän ilmapiirin, auttaa lapsia luomaan yhteyksiä toisiinsa, kutsuu lapsia nimeltä ja tietää lasten elämästä, antaa lapsille yksilöllistä huomiota ja antaa lapselle mahdollisuuksia kertoa asioistaan. Positiivinen vuorovaikutus lapsen ja opettajan ja lasten välillä on merkittävää luokassa toimimiselle. (Downer ym. 2010, 704.) Järjestelmällinen tuki tarkoittaa kasvattajan luomaa hyvin toimivaa luokkaa, joka on organisoitu ja jota opettaja johtaa toimivalla tavalla. Opettaja ohjaa lasten käyttäytymistä, on valmistautunut suunnitelmin ja materiaalein, tekee mahdollisimman vähän pitkiä siirtymiä opetuksessaan, kertoo selkeästi odotukset ja varmistaa, että toiminta tarjoaa paljon mahdollisuuksia aktiiviseen sitoutumiseen. (Downer ym. 2010,706) Ohjeistava tuki pyrkii tukemaan lapsen kognitiivista ja kielellistä kehitystä tarkoituksenmukaisilla ohjeistavilla keskusteluilla, palautteella, kielen simuloinnilla ja aputekniikoilla. Kasvattaja kysyy kysymyksiä, jotka vaativat ongelmanratkaisua ja ajattelua, mahdollistaa oppimisen todellisissa tilanteissa ja tarjoaa mahdollisuuksia yhdistää aiemmin opittua uusiin tilanteisiin (Downer ym. 2010,706).

Lundanin (2009, 67) mukaan vuorovaikutukseen liittyy erilaisia positioita eli tulkintoja itsestä tai vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta. Hän on löytänyt tutkimuksessaan haastaviin vuorovaikutustilanteisiin liittyen näitä positioita useita erilaisia. Esimerkkeinä kasvattajan positioista mainittakoon valvojan, in-

formaation etsijän, keskustelijan ja tunnustelijan positiot. Lapsen positioita kyseisessä tutkimuksessa olivat muun muassa realistinen, viaton, uhri, uhkailija, individualistinen ja apua tarvitsevan lapsen positio. (Lundan 2009, 69-72.) Kaikki positiot voitiin jakaa vastarintaa, vapautta, yhteisymmärrystä ja valistusta kuvaaviin positioihin. Näitä erilaisia positioita vuorovaikutuksen osapuolet käyttävät tarkoituksenmukaisesti ja varsinkin kasvattajat voivat käyttää niitä vihjeinä vuorovaikutustilanteen etenemisestä (Lundan 2009, 95, 97-98).

Lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen on nähty olevan yksi tärkeimmistä tavoista tukea lapsen kehitystä varhaiskasvatuksessa (Pianta ym. 2016, 123). Hyvä vuorovaikutus kasvattajan kanssa voi edistää oppimista ja toimia myös itsessään oppimistilanteena (Salminen 2017, 131). Sillä on merkitystä myös lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle, itsesätelyn kehittymiselle, toimintaan sitoutumiselle, osallisuuden tunteelle sekä emotionaalisen turvallisuuden tunteelle (Downer ym. 2010, 718; Kernan ym. 2011, 5; Ahonen 2015, 185; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30). Vuorovaikutus kasvattajien kanssa on yhteydessä myös lapsen akateemisten taitojen kehitykseen (Downer ym. 2010, 718; Pakarinen ym. 2017, 197; Salminen 2017, 140) ja lapsen sopeutumiseen kouluun (Birch & Ladd 1998, 73; Eisenhower ym. 2007).

Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus voi vaikuttaa lapsen vertaisuuteen muiden lasten kanssa (ks. esim. Birch & Ladd 1998, 74; Shin 2010, 300; Kernan ym. 2011, 3; Rutanen 2013, 108). Jotkut lapset tarvitsevat aikuisen tukea ollakseen muiden lasten kanssa vuorovaikutuksessa (Kernan ym. 2011, 3), mutta toisaalta liika kasvattajaan ripustautuminen voi myös haitata lasten välisiä suhteita (Birch & Ladd 1998, 74). Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus ennustaa myös lapsen tulevien lapsi-kasvattaja -suhteiden laatua. Hyvä lapsen ja kasvattajan välinen suhde voi myös kompensoida heikon vanhemman ja lapsen välisen kiintymyssuhteen negatiivista vaikutusta. (O'Connor & McCartney 2006, 95-96.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus on toteutettu osana Jyväskylän yliopiston Lasten siirtymät varhaiskasvatuksessa -tutkimushanketta, joka liittyy seitsemässä maassa toteutettuun kansainväliseen Social and emotional experiences in transition through the early years -projektiin. Tutkimuksen taustana on siis kokonaisuus, jossa tutkitaan lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta ja myöhempiä siirtymiä esimerkiksi päiväkodista tai ryhmästä toiseen. Tämä tutkimus kohdistuu siihen, kun lapsi siirtyy ensimmäistä kertaa elämänsä aikana kotihoidosta päiväkotiin. Kuten teoriaosuudessa todettiin, on siirtymä varhaiskasvatukseen iso muutos lapsen elämässä. Lapsi kohtaa uusia kasvattajia ja uuden ympäristön. Lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen on nähty olevan oleellinen osa siirtymän ja koko varhaiskasvatuksen onnistumista.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan yhden alle vuoden ikäisenä varhaiskasvatuksen aloittaneen lapsen ja hänen päiväkotiryhmänsä kasvattajien välisen vuorovaikutuksen alkuvaihetta eli lapsen ensimmäistä kuukautta päiväkodissa. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten lapsi ja kasvattaja pyrkivät olemaan vuorovaikutuksessa toisiinsa eli millaisia uuden vuorovaikutustilanteen aloittavia vuorovaikutusaloitteita lapsi ja kasvattajat tekevät toisilleen. Lisäksi tutkitaan, miten näihin aloitteisiin vastataan. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millaisia uuden vuorovaikutustilanteen aloittavia vuorovaikutusaloitteita varhaiskasvatuksen aloittanut lapsi tekee kasvattajille ja miten kasvattajat vastaavat niihin?
2. Millaisia uuden vuorovaikutustilanteen aloittavia vuorovaikutusaloitteita kasvattajat tekevät varhaiskasvatuksen aloittaneelle lapselle ja miten lapsi vastaa niihin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Lähestymistapa

Koska varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen tapahtuvaa vuorovaikutusta pyritään kuvailemaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan, päätettiin tutkimus toteuttaa laadullisena tutkimuksena (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Kyseessä on kuvaileva tapaustutkimus (ks. esim. Eriksson & Koistinen 2005, 11). Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia myös intensiiviseksi tapaustutkimukseksi, joka tarkoittaa tapaustutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita yhden tapauksen ainutlaatuisuudesta ja sitä pyritään kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään omassa kontekstissaan (Eriksson & Koistinen 2005, 15). Tapaustutkimuksilla pyritään yleensä vastaamaan siihen, miten tai miksi jokin asia tapahtuu (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Simons 2009, 23; Thomas 2011, 4). Tässä tutkimuksessa keskitytään enemmän vastaamaan siihen, miten lapsi ja kasvattajat ovat vuorovaikutuksessa, mutta tulkintojen ja pohdinnan kautta voidaan mahdollisesti löytää joitain vastauksia myös siihen, miksi he ovat vuorovaikutuksessa kyseisellä tavalla. Tämän tutkimuksen toteuttaminen tapaustutkimuksena toimii erityisesti siksi, että tapaustutkimuksella on mahdollista tutkia ja havainnollistaa henkilöiden välistä vuorovaikutusta (ks. Simons 2009, 23).

Tapaustutkimuksissa tutkitaan yksittäisiä tapauksia ja niiden erityislaatuisuutta tietyssä kontekstissa (Simons 2009, 3; Aaltio, 2014). Tapauksen konteksti on tapaukseen läheisesti liittyvät toimijat ja toiminnot (Eriksson & Koistinen 2005, 7). Tapauksia voi olla yksi tai useampia (Eriksson & Koistinen 2005, 4; Laine ym. 2007, 9). Tapaustutkimuksessa tutkittavat tapaukset ovat aina tapauksia jostain, eli ne liittyvät johonkin ilmiöön. Otokseen valitut tapaukset eivät kuitenkaan kata koko tutkittavaa ilmiötä, sillä keskimääräisiä tapauksia ei ole olemassa. (Laine ym. 2007, 10, 12.) Tässä tutkimuksessa tutkittava tapaus on yksi tapaus varhaiskasvatuksen aloittaneen lapsen vuorovaikutuksesta kasvattajiensa kanssa. Tutkittava tapaus sekä sen konteksti tulee rajata (Eriksson & Koistinen

2005, 5; Häikiö & Niemenmaa 2007, 41). Tässä tutkimuksessa tapauksena on yhden lapsen vuorovaikutus kasvattajiensa kanssa ja kontekstina päiväkotikielinen ja varhaiskasvatuksen aloitus.

Tapaustutkimuksille tyypillistä on tutkittavan ilmiön tarkasteleminen kokonaisvaltaisesti ja yksityiskohtaisesti monesta eri näkökulmasta (Häikiö & Niemenmaa 2007, 42; Thomas 2011, 3-4). Tässä tutkimuksessa näkökulmina on sekä lapsen että kasvattajan toiminta vuorovaikutustilanteissa. Tapauksesta pyritään saamaan mahdollisimman laaja kuva. Tämä toteutetaan käyttämällä yhtä tai useampaa tutkimusmenetelmää (Thomas 2011, 4, 23). Yleensä tapaustutkimuksissa pyritään keräämään mahdollisimman monipuolinen aineisto ja siksi usein käytetäänkin useita tutkimusmenetelmiä (Laine ym. 2007, 9-10). Tästä poiketen tässä tutkimuksessa käytetään varsinaisesti vain yhtä aineistonkeruutapaa eli videoiden kautta tapahtuvaa havainnointia. Laajemman tutkimushankkeen kokonaisuudesta johtuen tutkimukseen liittyy kuitenkin myös etnografisia piirteitä eli tapaukseen on perehdytty pelkkää videoaineistoa laajemmin. Etnografiaan liittyy tyypillisesti pitkäkestoinen kenttätyö eli tutkija kerää tutkimusaineistoa viettäen pitemmän aikaa tutkittavien henkilöiden kanssa (Paloniemi & Collin 2015, 209). Laajempaan tutkimushankkeeseen liittyen päiväkodissa vietettiin seitsemän kokonaista päivää. Lisäksi käytiin muutaman kerran tekemässä haastatteluja sekä viemässä ja noutamassa tutkimuslupia. Kuten tapaustutkimuksissakin, etnografista tutkimusotetta hyödyntäessä yleensä käytetään monia eri tutkimusmenetelmiä (Paloniemi & Collin 2015, 208). Tämäkin toteutui laajemman tutkimushankkeen kautta, vaikka tämän tutkimuksen aineistoksi valittiinkin ainoastaan videoaineisto. Etnografisen tutkimusotteen avulla tieto voidaan kytkeä kontekstiinsa (Paloniemi & Collin 2015, 208). Vuorovaikutustilanteet eivät ole täysin muista tilanteista erillisiä, vaan usein niiden ja niissä tapahtuvan vuorovaikutuksen tulkinnaissa tarvitsee tietoa aikaisemmista tapahtumista ja tilanteista (Lundan 2009, 99). Tämän vuoksi tutkimuksen etnografiset piirteet ovat hyödyllisiä ja tukevat tulkintojen tekemistä. Ne myös laajentavat tutkijan ymmärrystä kyseisestä tapauksesta.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat etsittiin ottamalla ensin yhteyttä päiväkoteihin, joista kysyttiin, onko heillä aloittamassa alle 1,5-vuotiasta lasta. Mikäli oli, selvitettiin kyseisen lapsen ryhmän kasvattajien halukkuutta osallistua tutkimukseen ja otettiin yhteyttä lapsen vanhempiin. Tutkittava lapsi oli haasteellista löytää etsimisen ajankohdan ja kansainvälisessä projektissa vaadittavan nuoren iän vuoksi.

Tutkimuksen aineisto on kerätty yhdessä suomalaisessa päiväkodissa ryhmässä, jossa on eri-ikäisiä lapsia. Ryhmän ikäjakauma aineistonkeruun aikana oli 0-5 vuotta. Tutkimuksessa seurattava lapsi on alle 1,5-vuotiaana varhaiskasvatuksen aloittanut lapsi, mikä määräytyi kansainvälisen projektin mukaan. Tarkemmin sanottuna lapsi oli varhaiskasvatuksen aloittaessaan 10 kuukauden ikäinen. Lapsi oli aineiston keruun aikana ryhmän nuorin lapsi, mutta myös muita lapsia oli aloittanut ryhmässä samoihin aikoihin kyseisen lapsen kanssa eli hän ei ollut ryhmässä ainoa uusi lapsi. Lapsi oli käynyt tutustumassa päiväkotiin vanhempiensa kanssa kolmesti noin kuukausi ennen aloitusta. Tähän tutkimukseen otettu ensimmäinen päivä oli ensimmäinen päivä, kun lapsi oli päiväkodissa ilman vanhempiaan.

Tutkimuksessa seurattavat kasvattajat olivat kyseisen varhaiskasvatuksen aloittaneen lapsen päiväkotiryhmän kasvattajia tai sijaisia, jotka olivat paikalla kuvauspäivinä ja halusivat osallistua tutkimukseen. Yhteensä kasvattajia oli tutkimuspäivinä paikalla kahdeksan. Kasvattajissa oli sekä lastentarhanopettajia että lastenhoitajia, mutta heitä ei aineistossa eroteltu nimikkeen tai koulutuksen kautta. Myöskään sijaisia ei ole eroteltu, koska osa heistä oli lapsen kanssa hänen ensimmäisen kuukautensa varhaiskasvatuksessa aikana yhtä paljon kuin vakituinen henkilökunta. Yhden kasvattajan (kasvattaja 1) oli sovittu olevan pääasiassa vastuussa kyseisen lapsen aloituksesta, kuten tutustumiskäynneistä ja sylin tarjoamisesta ensimmäisinä päivinä. Hän ei kuitenkaan ollut lapselle varsinainen omahoitaja. Aineistossa kasvattajat on nimetty numeroin, esimerkiksi kasvattaja 1 ja kasvattaja 2. Näiden lisäksi aineistoesimerkeissä ja tekstissä käytetään kas-

vattajista peitenimiä, jotka selkeyttävät tekstiä. Myös lapsesta käytetään peitenimeä. Taulukossa 1 on kuvattu, ketkä kasvattajista ja kuinka monta lasta oli paikalla kunakin kuvauspäivänä. Videoissa ei välttämättä näy jokaisena päivänä jokaisen paikalla olleen kasvattajan kanssa uusiin vuorovaikutustilanteisiin johtavia aloitteita.

	1. päivä	1vk aloituksesta	2vk aloituksesta	1kk aloituksesta
Paikalla olevat kasvattajat	Kasvattaja 1, Kasvattaja 4, Kasvattaja 5, Kasvattaja 6	Kasvattaja 1, Kasvattaja 2, Kasvattaja 7	Kasvattaja 2, Kasvattaja 4, Kasvattaja 5, Kasvattaja 7, Kasvattaja 8	Kasvattaja 1, Kasvattaja 2, Kasvattaja 3
Lapsia	14	13	14	14

Taulukko 1 Paikalla olevat kasvattajat ja lasten määrä

5.3 Aineiston keruu

Lasten siirtymät varhaiskasvatuksessa -tutkimushankkeen aineistonkeruun kokonaisuuteen sisältyi kolme kasvattajien haastattelua, kolme vanhempien haastattelua sekä seitsemän havainnointi- ja videointipäivää. Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin havainnointi- ja videointipäivinä kuvattuja videoita. Käytännössä tutkimusaineisto kerättiin siis videoimalla, mutta varsinainen analyysiin päätyvä aineisto koottiin videoilta tapahtuvalla havainnoinnilla. Videoilta tehtävän havainnoinnin avulla voidaan tarkastella lapsen vuorovaikutusta kasvattajiansa kanssa (Simons 2009, 61). Videoilta tehtävä havainnointi mahdollisti myös sen, ettei aineistonkeruu ollut riippuvainen laajempaan tutkimushankkeeseen liittyvästä havainnoinnista, vaan oli mahdollista suunnitella havainnointi tähän tutkimukseen sopivaksi. Esimerkiksi haastatteluihin verrattuna havainnoiminen mahdollistaa vuorovaikutuksen tarkastelemisen siinä tilanteessa, missä se todellisuudessa tapahtuu ja tilanteesta voidaan saada enemmän tietoa (Simons 2009, 55; Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Videoilta tehtävä havainnointi soveltuu erityisen

hyvin tutkimukseen, jossa tutkittavien kielelliset taidot ovat vielä kehittymässä. Videoilta voidaan huomata nonverbaalisia vihjeitä tilanteiden merkityksestä, kehon asentoja ja kasvojen ilmeitä, joita ei todellisessa tilanteessa havainnoidessa ehdi kirjata ylös. (Simons 2009, 61.) Nämä asiat olivat tämän tutkimuksen kannalta erityisen tärkeitä, koska tutkittavana oli pieni lapsi ja sekä verbaalinen että nonverbaalinen vuorovaikutus.

Aineiston keruu toteutettiin syksyllä 2017. Tutkimushankkeen havainnointi- ja videointipäivät olivat varhaiskasvatuksen aloittaneen lapsen ensimmäinen ja seitsemäs päiväkotipäivä sekä yksi, kaksi, kolme, neljä ja seitsemän kuukautta aloituksesta. Valitsin näistä tämän tutkimuksen aineistoksi lapsen ensimmäisen ja seitsemännen päivän sekä kuukauden kuluttua aloituksesta olevan päivän. Tutkimushankkeen varsinaisten havainnointi- ja videointipäivien lisäksi kävin tekemässä videointia kaksi viikkoa lapsen aloituksen jälkeen, jotta sain tutkimukseen tarpeeksi aineistoa läheltä varhaiskasvatuksen aloitusta. Kyseisenä päivänä pystyin videoimaan muita päiviä enemmän, sillä minun ei tarvinnut täyttää laajempaan tutkimushankkeeseen kuuluvia havainnointilomakkeita.

Havainnointi- ja videointipäivinä vuoroteltiin laajempaan tutkimushankkeeseen liittyvien havainnointien kirjaamista lomakkeille ja videoiden kuvaamista. Jokaisen havainnointi- ja videointipäivän aikana tuli tutkimushanketta varten kuvata vähintään tietyt päiväkotipäivän tilanteet. Nämä tilanteet olivat lapsen saapuminen päiväkotiin, kaksi - kolme perushoitotilannetta (ruokailu, vaipanvaihto, nukuttaminen, pukeminen tai riisuminen), leikkiminen kasvattajan kanssa, leikkiminen toisen lapsen kanssa ja lähteminen päiväkodista. Muuten kuvattavat tilanteet jäivät videoita kuvaavan tutkijan harkinnan varaan. Tutkimuspäivien aikana tutkija istui tai seiso i tutkimusvälineiden kanssa paikassa, josta hän näkee tutkittavan lapsen mahdollisimman hyvin. Tavoitteena oli olla tilanteissa luontevasti, mutta muuttamatta tilanteiden kulkua.

Laajempaan tutkimushankkeeseen liittyen videoaineiston kuvaaminen oli rajattu kahteen tuntiin päivässä. Kaksi viikkoa aloituksesta olevana päivänä videoita kuvattiin muita päiviä enemmän. Taulukossa 2 on kerrottu videoiden määrä ja kesto tämän tutkimuksen aineistoksi valittuina kuvauspäivinä.

	1. päivä	1vk aloituk- sesta	2vk aloituk- sesta	1kk aloituk- sesta	Yhteensä
Päivän pi- tuus	8:00-11:30 3h 30min	8:04-14:24 6h 20min	8:03-n. 14:00 noin 6h	8-14:25 6h 25min	noin 22h 15min
Videoiden määrä	9	9	21	10	49
Videoiden kesto	n. 93min	n. 75min	n. 143min	n. 79min	390 min eli 6h 30min

Taulukko 2 Videoiden määrä ja kesto kuvauspäivinä

Tähän tutkimukseen liittyvän havainnoinnin tekeminen videoiden avulla todellisen tilanteen sijaan mahdollisti tilanteiden katsomisen useaan kertaan sekä havainnointimerkintöjen ja analyysissa tehtyjen tulkintojen tarkastamisen. Videohavainnoinnissa oli kuitenkin myös rajoitteensa. Videoilla näkyi vain osa lapsen päiväkotipäivästä ja kuvatut tilanteet riippuivat muun muassa laajempaan tutkimushankkeeseen sovitusta tilanteista, kuvaajan mielenkiinnosta ja tilanteissa olevista lapsista ja kasvattajista. Videoilla ei myöskään näkynyt kaikki vuorovaikutustilanteet aloitteesta asti, jolloin näiden tilanteiden aloitteita ja vastauksia ei pystynyt erittelemään. Joillakin videoilla vuorovaikutuksen toinen osapuoli oli videokuvan ulkopuolella ja tilannetta ei voinut analysoida. Papereiden ja kameran vaihtamisen vuoksi meni usein ohi joitakin hetkiä huomattavan tilanteen alusta, ennen kuin videokameran sai käyntiin. Rajoitteita kuvaamiselle asettivat myös mahdolliset ulkopuoliset henkilöt ja päiväkotiryhmässä olevat lapset ja kasvattajat, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Muun muassa näiden seikkojen takia osa vuorovaikutusaloitteista, jotka muuten olisivat näkyneet videoilla, jäi pois videoaineistosta.

Kaikki kuvatut videot katsottiin vähintään kerran läpi pian havainnointi- ja videointipäivien jälkeen samalla kun täytettiin laajempaan tutkimushankkeeseen liittyvät havainnointilomakkeet videoiden pohjalta. Suurin osa videoista

katsottiin vielä uudestaan läpi myöhemmin haastattelujen yhteydessä noin neljä tai seitsemän kuukautta aloituksen jälkeen. Suurin osa videoista oli siis katsottu jo kahdesti, kun aloitettiin tähän tutkimukseen liittyvä videoiden avulla tapahtuva havainnointi. Tähän tutkimukseen liittyvä videoilta tehtävä havainnointi toteutettiin keväällä 2018 eli noin 8-10 kuukautta aineistonkeruun aloittamisen jälkeen. Aineiston keräämisestä kulunut aika vaikutti siihen, ettei kuvattujen videoiden konteksti ollut yhtä hyvässä muistissa kuin olisi ollut heti aineiston keräämisen jälkeen. Tarkemmin videoilta tehdystä havainnoinnista kerrotaan seuraavassa luvussa aineiston analyysin yhteydessä.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistona käytetty videoaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on objektiivinen ja systemaattinen tapa analysoida aineistoa (Bryman 2012, 289). Analyysi toteutettiin niin sanotulla tavallisella sisällönanalyysillä. Se soveltuu hyvin silloin, kun tarkoituksena on tietyn ilmiön kuvaileminen eikä taustalla ole yhtä tiettyä teoriaa, jonka pohjalta analyysia toteutetaan (Hsieh & Shannon 2005, 1279). Vaikka lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta on tutkittu paljon (ks. esim. Holkeri-Rinkinen 2009), ei teoriaan tutustuessa löytynyt sellaista teoriaa, joka sopisi analyysiin tueksi erityisesti pienen lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta tutkiessa. Analyysia voidaan kuitenkin kuvata myös löyhästi teoriaohjaavaksi. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria auttaa analyysin tekemisessä, mutta analyysi ei täysin pohjautu teoriaan, vaan analyysiyksiköt valitaan edelleen aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tässä tutkimuksessa teoria ohjaa sitä, mitä lasketaan vuorovaikutukseksi, vuorovaikutusaloitteiksi ja vuorovaikutustilanteiksi. Kuten todettu, taustalla ei kuitenkaan ole yhtä yksittäistä teoriaa, jonka pohjalta analyysia toteutettaisiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 104) ovat esitelleet sisällönanalyysin vaiheet, jotka pohjautuvat tutkija Timo Laineen kuvaukseen. Analyysi pohjautui suurelta osin näihin vaiheisiin. Ensimmäinen vaihe toteutui tutkimuskysymyksiä laatiessa,

kun päätettiin tutkia uuden vuorovaikutustilanteen aloittavia lapsen ja kasvattajien aloitteita sekä vastauksia niihin. Tämän jälkeen aloitettiin toinen vaihe eli käytännössä havainnoinnin tekeminen videoilta. Videoilta tehtävässä havainnoinnissa etsittiin lapsen tai kasvattajan tekemiä aloitteita, jotka aloittavat uuden vuorovaikutustilanteen. Sisällönanalyysissa tulisi päättää tietyt säännöt, joiden pohjalta analysoidaan aineistoa (Bryman 2012, 289). Tässä tutkimuksessa nämä säännöt olivat myös videoilta tehtävää havainnointia ohjaavat säännöt, jotka luotiin ensimmäisellä videoiden katsomiskerralla. Toisella katsomiskerralla tarkistettiin, että kaikki aineistosta valitut kohdat noudattavat näitä sääntöjä eikä edellisellä kerralla ole jäänyt valitsematta aineistosta sääntöjä noudattavia kohtia.

Videoilta tehtävää havainnointia ohjaavat säännöt perustuivat aikaisempien teorioiden määritelmiin vuorovaikutuksesta, aloitteista ja vuorovaikutustilanteista (ks. esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Kauppila 2006; Laakso 2014; Salminen 2014). Kuten edellä todettiin, videoilta etsittiin lapsen tai kasvattajien vuorovaikutusaloitteita, jotka aloittavat uuden lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutustilanteen. Ainoastaan tilanteet, joissa vuorovaikutuksen molemmat osapuolet näkyvät videolla, huomioitiin. Analyysiin mukaan otettiin vain aloitteet, joihin vuorovaikutuksen toinen osapuoli vastasi. Tutkimuksessa tarkastellaan enemmän kuin pelkästään kummankin osapuolen ensimmäistä vuoroa, jotta tilanteesta on mahdollista luoda jonkinlainen vuorovaikutuksen kannalta oleellinen tulkinta. Tulkinta tapahtuukin muutaman ensimmäisen vuoroparin ajalta. Tämä on perusteltua myös vuorojen päällekkäisyyden sekä vuoron vaihtumisen erottamisen haastavuuden vuoksi.

Aloitteeksi laskettiin sekä verbaaliset että nonverbaaliset toisen vuorovaikutusta tavoittelevat teot. Verbaaliset teot olivat ääntelyä tai puhetta. Nonverbaalisiin teoihin laskettiin kaikki sanattomat vuorovaikutukselliset teot, muun muassa toisen luokse tuleminen, koskettaminen, käsien ojentaminen kohti ja toisen katsominen. Vastaukseksi laskettiin kaikki välittömästi aloitteen jälkeen eli noin parinkymmenen sekunnin aikana tapahtuvat vuorovaikutuksen toisen osapuolen toiminta. Vuorovaikutustilanteen laskettiin jatkuvan, kunnes toinen fyysisesti poistui tilanteesta. Yhteen tilanteeseen saattoi kuulua useampia aloitteita

ja vastauksia, mutta niistä vain ensimmäisiä eli uuden vuorovaikutustilanteen aloittavia tarkasteltiin tässä tutkimuksessa. Näin yhdeksi vuorovaikutustilanteeksi laskettiin esimerkiksi syöttämisen tai leikitilanne, jossa vuorovaikutus ei jatkuvasti ollut aktiivista ja kumpikin osapuoli saattoi välillä kiinnittää huomionsa muihin asioihin, mutta kumpikin oli fyysisesti läsnä.

Sekä kasvattaja että lapsi tekivät myös vuorovaikutusaloitteita, joita toinen osapuoli ei huomionnut. Näitä aloitteita ei ole otettu mukaan luokitteluihin, sillä niistä ei synny tässä tutkimuksessa vuorovaikutustilanteeksi laskettavia tilanteita. Seuraavaksi esitellään kaksi tilannetta (esimerkki 1 ja esimerkki 2), joissa lapsi tai kasvattaja teki aloitteen vuorovaikutukseen, mutta toinen osapuoli ohitti aloitteen.

Esimerkki 1. Yksi viikko aloituksesta video 3 5:20. Kasvattaja 2 Jaana. Jesse lattialla leikkimässä leluilla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Katsoo Jaanaa	Ei kiinnitä Jesseen huomiota, nostaa toisen lapsen syliinsä
Laskee katseensa ja katsoo uudestaan Jaanaa muutaman sekunnin	Ei kiinnitä Jesseen huomiota, kävelee pois

Esimerkki 2. Yksi kuukausi aloituksesta video 12 1:40. Kasvattaja 1 Katri. Jesse äidin sylissä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Katselee Jesseä ja kysyy ”Oisko ihana ottaa [lapsen nimi] hiuksista?”	Ei reagoi Katrin puheeseen, ojentaa käsiään lapsen päätä kohti
Katselee Jesseä hetken ja kääntää sitten katseen muihin lapsiin	Ojentaa edelleen käsiään lapsen päätä kohti

Esimerkissä 1. Jesse katsoo kasvattajaa. Kasvattajan huomio on kuitenkin toisessa lapsessa, eikä hän huomaa Jessen aloitetta. Kasvattaja poistuu tilanteesta eikä vuorovaikutustilannetta muodostu. Esimerkissä 2. kasvattaja tekee aloitteen vuorovaikutukseen katsomalla Jesseä ja puhumalla hänelle. Puhumisesta huoli-

matta Jesse ei reagoi kasvattajan aloitteeseen, vaan jatkaa tekemäänsä asiaa huomioimatta kasvattajaa. Katseeseen reagoimattomuus oli aineistossa aika tavallinen tilanne, jossa vuorovaikutusaloitteen kohde ei reagoanut aloitteeseen. Sen sijaan aineiston perusteella oli melko harvinaista, ettei toinen reagoanut aloitteeseen, johon sisältyi puhetta.

Videoilta tehtävässä havainnoinnissa löydetyt vuorovaikutusaloitteet ja vastaukset niihin kirjattiin ylös eli käytännössä litteroitiin taulukoiksi. Taulukot koottiin niin, että taulukosta on mahdollista nähdä mitä vuorovaikutuksen osapuolet ovat tehneet suunnilleen samaan aikaan tai välittömästi toisen tekemän asian jälkeen eli miten toinen vastaa vuorovaikutusaloitteeseen. Taulukoihin kirjattiin mahdollisimman tarkasti kummankin osapuolen verbaaliset ja nonverbaaliset vuorovaikutukseen vaikuttavat teot. Lisäksi kirjattiin ylös, keitä muita tilanteessa oli, mikä oli aloitteen konteksti ja kuinka pitkä vuorovaikutustilanne aloitteesta muodostui. Aineiston litteroinnista taulukoiksi huolimatta aineiston analyysin myöhemmissä vaiheissa ei unohdettu alkuperäisiä videoita, vaan niitä käytettiin jatkuvasti tukena, koska kaikkia videolla nähtäviä vuorovaikutuksen vivahteita on hyvin vaikea muuttaa kirjoitetuksi tekstiksi.

Tapaustutkimuksissa laaja tutkimusaineisto pitää yleensä muokata järjestelmällä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Eriksson & Koistinen 2005, 30). Kun aineistosta oli etsitty kaikki uuden vuorovaikutustilanteen aloittavat aloitteet ja vastaukset niihin, jaettiin valikoitu aineisto lapsen aloitteisiin ja kasvattajan aloitteisiin. Tämän jälkeen aloitteet ja vastaukset jaettiin kategorioihin, jotka löydettiin tarkastelemalla aineistoa. (ks. Hsieh & Shannon 2005, 1279.) Näistä kategorioista luotiin aloite- ja vastaustyyppit. Tyypittelyssä etsitään eri ryhmiin luokitelluille asioille yhteisiä ominaisuuksia, joiden perusteella luodaan yleistys ryhmän sisällöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Erityisesti epäselvissä tilanteissa tyypittelyä tarkistettiin videoiden avulla. Tyyppien nimeämistä ohjasi suurelta osin asiat, joita aloitteissa konkreettisesti tapahtui. Lapsen aloitetyyppejä olivat esimerkiksi *katse ja hymyileminen* sekä *käden ojentaminen kohti*. Kasvattajien vastaustyyppiejä olivat esimerkiksi *jutteleminen* ja *luokse tuleminen*. Aloite- ja vastaustyypp-

pien nimistä voidaan päätellä, että aloitteissa lapsi katsoi kasvattajaa kohti ja hyilyi sekä ojensi kättä kasvattajaa kohti ja vastauksissa kasvattaja jutteli lapselle tai tuli hänen luokseen. Aloite- ja vastaustyyppinä on avattu tarkemmin tulostulossa. Tyypittelyn jälkeen analyysissä tarkasteltiin, minkälaisia aloite- ja vastaustyyppinä ylipäättään aineistosta löytyy sekä mitkä aloite- ja vastaustyyppit liittyvät toisiinsa eli minkälaisella vastaustyyppillä vastataan tiettyyn aloitetyyppiin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tapaustutkimuksissa eettisyyden pohtiminen on erityisen tärkeää, sillä niissä tutkitaan läheltä yhtä tapausta (Thomas 2011, 68). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhden lapsen ja hänen kasvattajiensa välistä vuorovaikutusta eli hyvin henkilökohtaisia asioita. Myös laajempi Lasten siirtymät varhaiskasvatuksessa -tutkimushanke sekä kansainvälinen Social and emotional experiences through the early years - projekti vaikuttivat tämänkin tutkimuksen eettisiin valintoihin. Thomas (2011, 69) on todennut, että eettisyyteen liittyen pitäisi pohtia muun muassa tuottaako tutkimus jonkinlaista epämukavuutta siihen osallistuville henkilöille ja loukataanko tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyttä.

Kansainvälistä tutkimusta varten hankittiin erilaisia tutkimuslupia. Ensimmäiseksi lupa pyydettiin kaupungilta, jossa aineistonkeruu toteutettiin. Myös Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta antoi puoltavan lausunnon tutkimuksen toteuttamisesta. Ennen ensimmäistä tutkimuspäivää vein päiväkodille lomakkeita, joissa pyydettiin suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Päiväkotiryhmän kasvattajat jakoivat ne eteenpäin. Lisäksi olin paikalla kertomassa tutkimuksesta tarkemmin kahtena aamuna ensimmäisen tutkimuspäivän lisäksi samalla viikolla, kun oli ensimmäinen tutkimuspäivä. Suostumukset tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin tutkittavalta lapselta ja hänen perheenjäseniltään. Suostumukset pyydettiin myös kyseisen ryhmän kaikilta kasvattajilta ja tutkimuspäivien aikana paikalla olevilta sijaisilta. Lisäksi suostumukset pyydettiin päiväkotiryhmän muilta lapsilta ja heidän vanhemmiltaan. Samassa rakennuk-

nessa oli muutakin toimintaa, mutta muita rakennuksessa olevia ihmisiä vältettiin kuvaamasta videolle, joten heiltä ei suostumuksia pyydetty. Tutkimukseen osallistujille kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisesta voi myöhemminkin kieltäytyä, vaikka ensin olisikin allekirjoittanut suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistujille annettiin myös tutkijoiden yhteystiedot ja kehoitettiin ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimuksesta herää joitain kysymyksiä. Myös Thomaksen (2011, 70) mukaan on tärkeää, että tutkimukseen osallistujilla on mahdollisuus ottaa yhteys tutkijaan.

Koska yksi tähän tutkimukseen osallistuvista tutkittavista oli pieni lapsi, joka ei pysty vielä itse ilmaisemaan tahtoaan osallistua tutkimukseen, lupa hänen tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin lapsen huoltajalta (ks. Mäkinen 2006, 64). Aineistossa esiintyi myös muita lapsia, joiden osallistumista varten suostumus pyydettiin huoltajilta. Mäkisen (2006, 65) mukaan huoltajan suostumuksesta huolimatta lapsi ei voi osallistua tutkimukseen, mikäli hän itse vastustaa asiaa. Mikäli tutkimusaineistoa kerätessä olisi ilmennyt esimerkiksi sitä, että lapset kieltävät kuvaamasta heitä, olisi heidät jätetty pois tutkimuksesta eli käytännössä heitä ei olisi kuvattu videoille. Myös esimerkiksi lapsen selvä ahdistuminen olisi voinut johtaa hänen jättämiseensä pois tutkimuksesta.

Tätä tutkimusta varten ei erikseen pyydetty suostumuksia tutkimukseen osallistumisesta, vaan laajempaan tutkimushankkeeseen liittyvissä suostumuksissa tutkimukseen osallistumisesta mainittiin, että tutkimusaineistosta toteutetaan myös pro gradu -työitä. Kerroin myös itse tutkimukseen osallistujille tekemäni videoaineiston pohjalta oman pro gradu -työni. Aineiston keruun aikana tutkimusaiheeni ei ollut vielä täsmentynyt täysin lopulliseen muotoonsa, joten pystyin kertomaan tutkimukseen osallistujille ainoastaan, että tarkkailen vuorovaikutusta. Laajempaan tutkimushankkeeseen ja projektiin liittyen tutkittaville henkilöille kerrottiin, että aineistoa tarkastellaan monesta eri näkökulmasta.

Osallistujien tulee saada tietoa muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta, osallistujille aiheutuvista hyödyistä ja haitoista sekä tietosuojan ja anonymiteetin säilyttämisestä. (Thomas 2011, 70.) Kerroin näistä tutkimukseen osallistujille sekä suullisesti että tutkimussuostumuksen pyytämisen yhteydessä kirjallisesti.

Mäkisen (2006, 65) mukaan on tärkeää luovuttaa tutkimukseen osallistujille tietoa tutkimuksesta myös kirjallisesti, jotta heille jää tutkimukseen osallistumisesta dokumentti. Tähän tutkimukseen osallistujia kehoitettiin ottamaan itselleen tutkimusluvan ohessa oleva saatekirje, jossa kerrottiin kansainvälisen projektin osana toteutettavasta tutkimushankkeesta tarkemmin. Tutkimuksesta kerrottiin muun muassa missä maissa laajempaa tutkimusprojektia toteutetaan, ketkä toimivat tutkijoina Suomessa, mikä tutkimuksen tarkoitus oli, aineistonkeruun tarkemmasta toteutuksesta, tutkimusaineiston käsittelystä ja säilytyksestä, tutkimuksen hyödyistä ja haitoista, tutkimustulosten julkaisemisesta sekä tutkittavien oikeuksista. Tutkimukseen osallistujille tulee myös kertoa tarkasti, kuinka heistä kerättyjä tietoja käsitellään, ketkä niihin pääsevät käsiksi ja miten heidän henkilöllisyytensä salataan käytännössä (Mäkinen 2006, 116). Kerroin nämä asiat tutkimukseen osallistujille ennen suostumuslomakkeiden allekirjoitusta ja niistä kerrotaan myös suostumuslomakkeiden saatekirjeessä. Kuitenkin osa tutkimukseen osallistujista palautti myös liitteenä olevan saatekirjeen, jolloin se ei jäänyt tutkimukseen osallistujalle talteen. Päiväkodin henkilökunta ja seuratun lapsen perhe kuitenkin pitivät saatekirjeen, joten tähän tutkimukseen osallistujilla oli tieto itsellään kirjallisena.

Osa tutkimukseen osallistujista piti muistuttaa useampaan kertaan tutkimussuostumuksen täyttämisestä. Tutkijana pohdin, kokivatko he tämän mahdollisesti tutkimukseen painostuksena, vaikka tarkoituksena oli saada tietää, keitä päiväkodissa olevista henkilöistä voi kuvata tutkimusta varten. Kaikilta päiväkodissa olevilta henkilöiltä ei ollut suostumusta tutkimukseen heti tutkimuksen aluksi. Tällaisia henkilöitä kuitenkin näkyi videoilla, sillä varsinkin ensimmäisinä päivinä olisi ollut hyvin vaikeaa välttää kaikkia henkilöitä, joilta ei suostumusta vielä ollut, kuitenkin saaden silti riittävän hyvää videoaineistoa tutkimusta varten. Joitakin kertoja kuvatessa kävi myös niin, että ulkopuolinen henkilö tai henkilö, joka oli jättänyt osallistumatta tutkimukseen, näkyi videokuvassa. Kaikki henkilöt, joilta ei ollut suostumusta tutkimukseen osallistumisesta, kirjattiin ylös ja heidät poistettiin videoilta tai heidän osuutensa jätettiin analysoimatta.

Päiväkodilta oli yksi yhteyshenkilö, jonka kanssa sovittiin päiväkodille saapumisesta. Hän siis tiesi etukäteen tutkimuspäivien ajankohdat ja hän oli myös kertonut ne ainakin osalle muista työntekijöistä. Kuitenkin oli myös esimerkiksi sijaisia, joilla ei ollut lainkaan tietoa koko tutkimuksesta ennen heidän saapumistaan paikan päälle. Osa tutkimukseen osallistujista oli siis voinut varautua asiaan ennakkoon, kun taas osa päätyi tutkittavaksi tavallaan yllättäen, vaikka hekin saivat tietoa tutkimuksesta mahdollisimman pian saapumisensa jälkeen. Seuratavan lapsen vanhemmat olivat myös tietoisia siitä, milloin tutkimuspäivät ovat eli he tiesivät, että heitä kuvataan heti heidän saapuessaan päiväkotiin. Päiväkodin seinälle lisättiin myös ilmoitus tutkijan päiväkodilla olemisesta tutkimuspäivinä. On mahdollista, että tutkimukseen osallistuminen tai havainnoitavana oleminen vaikutti hieman etenkin tutkimukseen osallistuneiden aikuisten käytökseen, tosin tutkijan näkökulmasta se vaikutti kuitenkin melko luonnolliselta. Kuitenkin joissain tilanteissa kasvattajat vaikuttivat yhtäkkiä muistavan olevansa kameran edessä, jolloin he hieman muuttivat toimintatapaansa.

Tutkijan tulisi aiheuttaa tutkimusympäristössä mahdollisimman vähän häiriötä, jotta tilanteesta saataisiin lähellä todellisuutta oleva kuva (Mäkinen 2006, 117). Päiväkodilla aineistoa kerätessä pyrkimyksenä oli olla melko huomaamaton. Kuitenkin etenkin videoita kuvatessa täytyi olla tarpeeksi lähellä lasta ja seurata häntä. Paikalle tullessani tervehdin ja vaihdoin muutamia sanoja ryhmän kasvattajien kanssa, jotta paikalla olemiseni tuntuisi luontevammalta. Samoin lapsen nukkuessa juttelin havainnointiin liittymättömiä asioita kasvattajien kanssa. Havainnointia ja videointia tehdessä istuin tai seisoin pääasiassa hiljaa. Joitakin kertoja vastasin lyhyesti jonkun lapsen kysymykseen, jotta en vaikuttaisi pelottavalta. En kuitenkaan puuttunut tilanteiden kulkuun, ainoat poikkeukset olivat pari kertaa, kun tutkimuksessa seurattu lapsi aikoi ottaa havainnointivälineet käteensä, jolloin pyysin jättämään ne rauhaan.

Jokaisella henkilöllä on yksilöllinen kokemus siitä, mikä loukkaa hänen yksityisyyttään (Kuula 2006, 124). Mikäli tutkimukseen osallistuja niin toivoo, hänelle on taattava anonymiteetti (Mäkinen 2006, 114). Laajempaan tutkimushank-

keeseen liittyen tutkimukseen osallistujilta kysyttiin, saako heistä kuvattua videota tai kuvia esittää niin, että he ovat tunnistettavissa. Osa tutkimukseen osallistujista salli heidän kuviensa käyttämisen tunnistettavina. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan videoaineistoa tai kuvia laiteta julkaisuun, joten kaikki tutkimukseen osallistujat ovat tunnistamattomia. Tutkimuksen tuloksia esitellessä käytetään peitenimiä eikä kasvattajista kerrota ovatko he sijaisia vai vakituisia eikä heidän työnimikkeitään. Anonymisointi mahdollistaa arkojenkin aiheiden käsittelemisen ja auttaa tutkimukseen osallistujia toimimaan avoimemmin (Mäkinen 2006, 114).

Suoria tunnistetietoja ovat nimi, osoite, syntymäpaikka, ääni ja kuva (Kuula 2006, 128). Näistä mitään ei kerrota tai esitetä tässä tutkimusraportissa. Nämä myös säilytetään huolellisesti erillään tutkimusaineistosta, lukuun ottamatta videoilla olevaa ääntä, kuvaa ja etunimeä. Esimerkiksi työpaikka, henkilön historia tai tapahtumien kuvaukset ovat epäsuoria tunnistetietoja (Kuula 2006, 129). Näitä pyritään kuvaamaan tutkimusraportissa vain sen verran, mikä tutkimuksen kannalta on oleellista. Esimerkiksi kaupunki ja päiväkodin nimi jätetään kertomatta anonymiteetin säilyttämiseksi. Kuitenkin on periaatteessa mahdollista, että joku olisi esimerkiksi nähnyt tutkijan menevän kyseiseen päiväkotiin ja osannut yhdistää asiat mielessään. Myös tutkittavat saattavat kertoa osallistuvansa tutkimukseen. Heitä on kuitenkin kehoitettu olemaan kertomatta asiasta laajemmin eteenpäin, mutta on todennäköistä, että joku on ainakin jollekin tuttavalleen asiasta kertonut.

Tutkimusaineisto tulee säilyttää huolellisesti. Tässä tutkimuksessa käytetty videoaineisto siirrettiin suoraan kameran muistikortilta Jyväskylän yliopiston suojatulle verkkoasemalle, jonne on pääsy vain tietyillä laajemman tutkimushankkeen toteutukseen liittyvillä henkilöillä. Videoaineiston käsittely tapahtui paikoissa, joissa ulkopuoliset henkilöt eivät voineet nähdä tai kuulla aineistoa. Tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto on yhä käytettävissä laajemman tutkimushankkeen tarkoituksia varten eli aineistoa ei välittömästi poisteta, mutta se säilytetään edelleen huolellisesti.

6 VARHAISKASVATUKSEN ALOITTAVAN LAPSEN JA KASVATTAJIEN VÄLISEN VUOROVAIKUTUKSEN ALKUVAIHE

Tulosluvussa tuodaan aluksi esille yleisiä huomioita vuorovaikutusaloitteista ja niihin vastaamisesta. Tämän jälkeen luvussa *lapsen vuorovaikutusaloitteet* vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli kerrotaan, minkälaisia vuorovaikutusaloitteita lapsi teki. Luvussa *kasvattajien vastaukset lapsen vuorovaikutusaloitteisiin* kuvaillaan kasvattajien vastauksia näihin aloitteisiin. Sen jälkeen luvuissa *kasvattajien vuorovaikutusaloitteet ja lapsen vastaukset kasvattajien vuorovaikutusaloitteisiin* käsitellään toista tutkimuskysymystä eli kuvaillaan kasvattajien tekemiä vuorovaikutusaloitteita ja lapsen vastaamista niihin.

6.1 Yleisiä huomioita

Tutkimusaineistossa näkyvät aloitteista seuranneet lapsen ja kasvattajien väliset vuorovaikutustilanteet tapahtuivat monissa erilaisissa päiväkotiarjen tilanteissa. Niihin sisältyi leikkiä erilaisilla kokoonpanoilla sekä sisällä että ulkona. Videoilla näkyi paljon perushoitotilanteita, kuten ruokailuja, nukuttamista, pukemis- ja riisumistilanteita tai vaipanvaihtoa. Vuorovaikutusta tapahtui myös lähtö- ja saapumistilanteissa, joissa oli lapsen jompikumpi vanhempi läsnä. Aloitteista seuranneita vuorovaikutustilanteita oli eri mittaisia. Osa tilanteista oli hyvin lyhyitä ja päättyi käytännössä heti aloitteen ja vastauksen jälkeen. Osassa vuorovaikutus jatkui kymmeniä minutteja ollen välillä aktiivisempaa ja välillä passiivisempaa. Pitkät vuorovaikutustilanteet painottuivat perushoitotilanteisiin. Esimerkiksi osa ruokailutilanteista oli todella pitkiä.

Tutkimusaineistosta löytyi kymmeniä uuden vuorovaikutustilanteen aloittavia lapsen tai kasvattajan vuorovaikutusaloitteita. Voidaan siis sanoa, että varhaiskasvatuksen aloittanut lapsi tekee vuorovaikutusaloitteita kasvattajille ja

kasvattajat tekevät vuorovaikutusaloitteita varhaiskasvatuksen aloittaneelle lapselle. Yhteensä aloitteita koottiin 63 kappaletta. Nämä aloitteet ovat nimenomaan aloitteita, joihin toinen osapuoli vastaa eli niistä syntyy molemminpuolista vuorovaikutusta. Jo analyysin alkuvaiheessa huomattiin, että kummankaan osapuolen kaikkiin vuorovaikutusaloitteisiin ei vastattu. Nämä aloitteet on jätetty lopullisesta tarkastelusta pois, eikä niitä tarkastella tulosluvussa. Aloitteiden todellinen määrä videoilla oli siis suurempi kuin aloitteiden, joihin toinen osapuoli vastaa. Myös videoiden ulkopuolelle on jäänyt useita aloitteita ja vastauksia, sillä koko päiviä ei kuvattu.

Taulukossa 3 on kuvattuna lapsen ja kasvattajan vuorovaikutusaloitteiden määrät kunakin kuvauspäivänä. Aloitteiden määrää tarkastellessa tulee huomioida, että eri päivinä videoita on kuvattu eri määrä. Ensimmäinen päivä on lapsen ensimmäinen päivä ilman vanhempiaan päiväkodissa, aikaisemmin hän on käynyt kolmesti tutustumassa päiväkotiin vanhempi mukana.

	1. päivä	1vk aloituksesta	2vk aloituksesta	1kk aloituksesta	Yhteensä
Lapsen aloitteet	3	2	10	2	17
Kasvattajien aloitteet	11	6	21	8	46
Yhteensä	14	8	31	10	63

Taulukko 3 Lapsen ja kasvattajien vuorovaikutusaloitteiden lukumäärät

Uuden vuorovaikutustilanteen aloittavia lapsen vuorovaikutusaloitteita löytyi aineistosta huomattavasti kasvattajien vuorovaikutusaloitteita vähemmän. Lapsen aloitteita kasvattajille löytyi aineistosta yhteensä 17 kappaletta. Lapsen ensimmäisenä päiväkotipäivänä kuvatuissa videoissa näkyi lapsen aloitteita kolme, yhden viikon aloituksen jälkeen kuvatuissa videoissa kaksi, kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuissa videoissa kymmenen ja kuukauden aloituksen jälkeen kuvatuissa videoissa jälleen kaksi aloitetta. Kasvattajien vuorovaikutusaloitteita varhaiskasvatuksen aloittaneelle lapselle löytyi aineistosta lähes kolme

kertaa enemmän kuin lapsen vuorovaikutusaloitteita kasvattajille. Yhteensä kasvattajien tekemiä aloitteita löytyi kuvauspäivinä kuvatuilta videoilta 46 kappaletta. Ensimmäisenä päivänä kuvatuilta videoilta kasvattajien aloitteita löytyi 11, viikko aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta kuusi, kaksi viikkoa aloituksen jälkeen 21 ja kuukausi aloituksen jälkeen kahdeksan. Lapsen ja kasvattajien aloitteissa ja vastauksissa suurin ero oli selvästi se, että kasvattajan aloitteisiin ja vastauksiin liittyi huomattavasti useammin myös verbaaliset elementit. Tämä on luonnollista, sillä tutkimuksessa tarkkailtu pieni lapsi ei vielä osannut puhua. Jonkin verran hän kuitenkin äänteli ja pyrki tuottamaan joitain sanojakin vuorovaikutuksen aikana.

Lapsen ja eri kasvattajien välillä muodostui eri määrä uusia vuorovaikutustilanteita. Tämä tarkoittaa, että lapsi teki eri määrän aloitteita eri kasvattajille ja eri kasvattajat tekivät lapselle eri määrän aloitteita. Näiden aloitteiden määrät on koottu taulukkoon 4. Osan kasvattajista kanssa uusia vuorovaikutustilanteita muodostui yli kymmenen, kun taas yhden kasvattajan kanssa uusia vuorovaikutustilanteita muodostui ainoastaan yksi. Kahdelle kasvattajista lapsi ei tehnyt lainkaan videoilla näkyviä vuorovaikutusaloitteita, muille hän teki aloitteita vaihdellen kahdesta viiteen kappaletta. Kasvattajan 1 oli sovittu olevan päävastuussa kyseisen lapsen aloituksesta, joten on luonnollista, että hänellä oli paljon vuorovaikutusta lapsen kanssa. Hän myös teki kasvattajista eniten aloitteita lapselle. Usein aineistossa oli peräkkäin monta vuorovaikutustilanteen aloitusta saman kasvattajan kanssa ja eri päivinä korostui vuorovaikutus eri kasvattajien kanssa, osittain varmasti siksi, että paikalla olevat kasvattajat vaihtelivat tutkimuspäivien välillä.

Kasvattaja	Lapsen aloitteita	Kasvattajan aloitteita	Yhteensä
Kasvattaja 1	3	11	14
Kasvattaja 2	2	5	7
Kasvattaja 3	2	6	8
Kasvattaja 4	0	3	3
Kasvattaja 5	3	9	12
Kasvattaja 6	0	1	1
Kasvattaja 7	5	9	14
Kasvattaja 8	2	2	4

Taulukko 4 lapsen ja kasvattajien aloitteet jaettuna eri kasvattajille

6.2 Lapsen vuorovaikutusaloitteet kasvattajille

Mielenkiintoinen huomio lapsen aloitteista on, että ensimmäisen päivän kaksi ensimmäistä aloitetta ovat lapsen tekemiä. Nämä aloitteet näkyvät videolla, joka on kuvattu heti lapsen päiväkotiin saapumisen jälkeen. Lapsi siis teki aloitteet kahteen ensimmäiseen lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutustilanteeseen varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen. Yhteensä aineistossa oli lapsen vuorovaikutusaloitteita kasvattajille seitsemäntoista. Ne jaettiin seitsemään aloitetyyppiin. Aloitetyyppien nimet pohjaavat vahvasti siihen, mitä kyseisen aloitetyypin aloitteissa tapahtuu, sillä lapsen aloitteet olivat melko yksinkertaisia. Vaihtelua niissä kuitenkin löytyi ja suurinta osaa aloitetyypeistä löytyi tutkimuspäivien aikana kuvatuista videoista vain yksi. Taulukkoon 5 on koottu lapsen aloitetyypit tutkimuspäivä kerrallaan yleisimmästä harvinaisimpaan. Lapsi katsoi kasvattajaa jokaisen tekemänsä aloitteen yhteydessä, vaikka katse-sana löytyykin vain kahden aloitetyypin nimestä.

LAPSEN ALOITTEET	1.päivä	1vk	2vk	1kk	Yhteensä
Pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse	3	1	3	1	8
Käden ojentaminen kohti		1	2	1	4
Katse ja hymyileminen			1		1
Äänteleminen			1		1
Lelun ojentaminen kohti			1		1
Koskettaminen			1		1
Konttaaminen kohti ja ääntely			1		1
Yhteensä	3	2	10	2	17

Taulukko 5 lapsen aloitteet päivä kerrallaan

Aloitteista suurin osa on keskittynyt kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvattuihin videoihin. Tämä johtuu ainakin osittain siitä, että kyseisenä päivänä videoita kuvattiin muita päiviä enemmän. *Katse*-tyypin aloitteita löytyi jokaisen kuvauspäivän videoilta ja *käden ojentaminen kohti* -tyypin aloitteita kaikkina paitsi ensimmäisenä päivänä. Loppuja aloitetyypeistä oli vain kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilla videoilla. Lapsen aloitetyyppeihin kuuluvista aloitteista kaikkia paitsi kahta on korkeintaan yksi päivässä. *Katse* -tyypin aloitteita on ensimmäisenä päivänä aloituksen jälkeen kuvatuissa videoissa ja kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuissa videoissa hieman muita päiviä enemmän, kolme kappaletta kumpanakin päivänä. Lapsen ensimmäisenä päivänä kuvatuissa videoissa näkyy ainoastaan *katse* -tyypin aloitteita eli ensimmäisenä päivänä kaikki videoilla näkyvät aloitteet koostuivat vain kasvattajan katsomisesta.

Kaikkiin lapsen tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin liittyi katsominen kasvattajaa kohti. Yleisin aloitetyyppi aineistossa oli selkeästi pelkkä *katse/kääntyminen kohti ja katse*. Nimensä mukaisesti tällaisissa aloitteissa lapsi ainoastaan katsoi kasvattajaa tai ollessaan pois päin kasvattajasta kääntyi ensin kasvattajaa

kohti ja sen jälkeen katsoi kasvattajaa. Esimerkissä 3 on yksi Jessen ensimmäisen päivän aloitteista.

Esimerkki 3 Ensimmäinen päivä video 1 10:20. Kasvattaja 1 Katri. Jesse istuu lattialla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Katselee muutaman metrin päässä olevaa Katria	Kävelee Jessen luokse ja kyykistyy hänen eteensä, katselee Jesseä
Katsoo Katria	Koskettaa Jessen tossua ja sanoo ”onpa sulla hienot tossut”
Katsoo Katria ja sitten tossua	

Esimerkissä kuvatussa aloitteessa Jesse katselee kasvattajaa, johon kasvattaja reagoi tulemalla Jessen luokse. Jesse katsoo kasvattajaa, kunnes kääntää katseensa tossuunsa. Tästä aloitteesta syntynyt vuorovaikutustilanne oli lyhyt ja päättyi lähes heti esimerkkiin kirjoitettujen asioiden tapahtumisen jälkeen. Toinen samaan aloitetyyppiin kuuluva aloite on kuvattu esimerkissä 4. Kyseinen tilanne tapahtui kaksi viikkoa aloituksen jälkeen.

Esimerkki 4 Kaksi viikkoa aloituksesta video 13 2:13. Kasvattaja 7 Essi. Jesse leikkii hiekkalaatikolla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Katsoo takaisin hiekkalaatikolle tulevaa Essiä	Kasvattaja katsoo Jesseä, hymyilee ja istuu viereen
Katselee Essiä ja kääntyy ottamaan lapion	Katselee muiden lasten leikkiä

Esimerkissä nähdään, että Jesse on leikkimässä hiekkalaatikolla ja tekee hiekkalaatikolle tulevalle kasvattajalle vuorovaikutusaloitteen katsomalla häntä. Aloite on melko pieni, mutta kasvattaja kuitenkin huomioi sen lyhyesti. Jesse ja kasvattaja jäivät viettämään aikaa lähelle toisiaan, mutta vuorovaikutustilanteesta ei muodostu erityisen aktiivista.

Toiseksi yleisin lapsen aloitetyyppi oli *käden ojentaminen kohti*. Tämän tyyppien aloitteita oli aineistossa neljä kappaletta. Aloitetyyppiin sisältyvät lapsen tekemät aloitteet, joissa lapsi kasvattajaan katsomisen lisäksi ojentaa yhtä tai kahta

kättä kasvattajaa kohti. Esimerkki 5 on tilanteesta, jossa äiti on tullut hakemaan Jesseä päiväkodista.

Esimerkki 5 Kaksi viikkoa aloituksesta video 20 8:40. Kasvattaja 8 Saara. Jesse on äidin kanssa lattialla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Katsoo Saaraa kohti, ojentaa kättä häntä kohti	Kääntyy ja katsoo Jesseä hymyillen, juttelee äidille
Pyllähtää istualleen, katsoo äitiin, yrittää nousta seisomaan	Jatkaa äidille juttelua

Esimerkissä lattialla oleva Jesse ojentaa kättään seisovaa kasvattajaa kohti. Osassa *käden ojentaminen kohti* -aloitetyypin tilanteista kasvattajalla on kädessään jotain, mitä lapsi saattaa tavoitella. Tässä tilanteessa kasvattajalla ei kuitenkaan ole käsissään mitään, joten todennäköisesti lapsi tavoittelee kädellään itse kasvattajaa.

Kaikkiin muihin viiteen lapsen aloitetyyppiin kuuluvia aloitteita löytyi kutakin aineistosta ainoastaan yksi. Nämä kaikki löytyivät kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuista videoista. Todennäköisesti aloitteiden monipuolisuus kyseisenä päivänä selittyy pääasiassa sillä, että silloin videoitua aineistoa on muita päiviä enemmän. Tämä myös kertoo siitä, että todennäköisesti jotain aloitetyyppejä jäi myös tutkimuspäivinä kuvattujen videoiden ulkopuolelle. Aloitetyypit olivat *katse ja hymyileminen, äänteleminen, lelun ojentaminen kohti, koskettaminen* sekä *konttaaminen kohti ja äänteleminen*. Näiden kaikkien aloitetyyppien aloitteissa lapsi teki kasvattajan katsomisen lisäksi jotain muutakin eli hymyili, äänteli, ojensi lelua kasvattajaa kohti, kosketti kasvattajaa tai konttasi kasvattajaa kohti äännellen. Esimerkin 6 aloite kuuluu *koskettaminen* -aloitetyyppiin ja esimerkki 7 *konttaaminen kohti ja äänteleminen* -aloitetyyppiin.

Esimerkki 6 Kaksi viikkoa aloituksesta video 17 3:00. Kasvattaja 7 Essi. Jesse seisoo tuolia vasten eteisessä.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
	Kumartuneena toisen lapsen puoleen Jessen vieressä
Katsoo Essiä ja taputtaa tätä selkään noin kymmenen kertaa	Ensin ei reagoi, sitten suoristaa selän ja katsoo Jesseä
Katsoo Essin kasvoihin	Katsoo Jesseä hymyillen, kättelee hänen kättä sanoen "hyvää päivää"
Katsoo Essin kasvoihin	Kääntää huomionsa takaisin toisiin lapsiin

Esimerkki 7 Kaksi viikkoa aloituksesta video 7 5:15. Kasvattaja 7 Essi. Jesse konttaa lattialla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Konttaa lähemmäs vessaa äännellen	
Pysähtyy ja katsoo Essiä	Katsoo Jesseä ja sanoo "täällä Jesse" kutsuvalla äänellä
Konttaa Essin luokse	Tulee Jesseä vastaan kädet ojennettuina häntä kohti, sanoo "laitetaas tuo sun tutti"

Molemmat esimerkeissä kuvatuista aloitteista ovat aika voimakkaita aloitteita, joissa lapsi vaikuttaa oikeasti haluavan kasvattajan huomion. Lapsi on kuitenkin hyväntuulinen eli hän ei vaikuta tarvitsevan huomiota minkään hädän vuoksi. Ensimmäisessä aloitteessa Jesse lähestyy kasvattajaa taputtamalla häntä selkään eli koskettamalla. Koskettaminen kestää melko kauan ja kun kasvattaja reagoi jää Jesse vielä katsomaan häntä. Jälkimmäisessä esimerkissä Jesse konttaa lähemmäs kasvattajaa ja äänтелеe. Ääntelyllä Jesse herättää kasvattajan huomion ja hän reagoikin aloitteeseen pian kutsumalla Jesseä vielä lähemmäksi luokseen.

6.3 Kasvattajien vastaukset lapsen vuorovaikutusaloitteisiin

Kasvattajien vastaukset lapsen vuorovaikutusaloitteisiin jaettiin kahdeksaan vastaustyyppiin. Näiden eri vastaustyyppien aloitteita löytyi aineistosta melko tasainen määrä. Jokaisen tyyppin aloitteita löytyi yhdestä kolmeen kappaletta.

Suurinta osaa aloitetyypeistä esiintyi vähintään kahden eri päivän videoissa. Taulukossa 6 on kuvattu eri vastaustyyppihin kuuluvien vastausten näkyminen videoilla kuvauspäivä kerrallaan. Taulukossa aloitetyypit on järjestetty yleisimmästä harvinaisimpaan.

KASVATTAJAN VASTAUKSET	1. päivä	1vk	2vk	1kk	Yhteensä
Katse ja hymyileminen			3		3
Tervehtiminen	1		1	1	3
Jutteleminen	1		1	1	3
Pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse		1	1		2
Luokse tuleminen	1		1		2
Leikkiminen		1	1		2
Kutsuminen			1		1
Auttaminen			1		1
Yhteensä	3	2	10	2	17

Taulukko 6 Kasvattajien vastaukset päivä kerrallaan

Koska lapsen aloitteista suurin osa löytyi kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta, loogisesti myös suurin osa kasvattajan vastauksista niihin tapahtui kaksi viikkoa aloituksen jälkeen. Vastaustyypeistä *katse ja hymyileminen*, *tervehtiminen* sekä *jutteleminen* esiintyivät aineistossa kolmesti, *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse*, *luokse tuleminen* ja *leikkiminen* esiintyivät aineistossa kahdesti ja *kutsuminen* sekä *auttaminen* esiintyivät aineistossa ainoastaan kerran. Vastauksista ainoastaan *katse ja hymyileminen* -tyypin vastauksia oli jonakin tutkimuspäivistä enemmän kuin yksi. Kyseisen vastaustyyppin kaikki kolme vastausta löytyivät kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta. Yhdenkään vastaustyyppin vastaukset eivät jakaantuneet kaikille tutkimuspäiville. *Tervehtiminen* ja *jutteleminen* tyyppien vastauksia löytyi aineistosta kolmen eri päivän videoilta ja *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse*, *luokse tuleminen* ja *leikkiminen* tyyppien

vastauksia kahden päivän videoilta. Loppuja vastaustyypeistä löytyi vain yhden päivän videoilta.

Lapsen aloitetyyppiin *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* kasvattajat vastasivat vastaustyyppien *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse, katse ja hymyileminen, tervehtiminen, jutteleminen, luokse tuleminen ja auttaminen* vastauksilla. Käden ojentaminen kohti -tyypin aloitteisiin kasvattajat vastasivat *katse ja hymyileminen, jutteleminen ja luokse tuleminen* tyyppien vastauksilla. Lapsen *katse ja hymyileminen* -tyypin aloitteisiin kasvattajat vastasivat tyyppin *leikkiminen* vastauksella. Äänteleminen -tyyppiin kasvattajat vastasivat *luokse tuleminen* -tyypin vastauksella. *Leulun ojentaminen kohti* -tyypin aloitteeseen kasvattajat vastasivat *jutteleminen* -tyypin vastauksella. Lapsen aloitetyyppiin *koskettaminen* kasvattajat vastasivat tyyppin *tervehtiminen* vastauksella. Viimeiseen lapsen aloitetyyppiin *konttaaminen kohti ja äänteleminen* kasvattajat vastasivat tyyppin *kutsuminen* vastauksella.

Hyvin suureen osaan kasvattajien vastauksista liittyi puhuminen lapselle eli niissä oli verbaalisia elementtejä. Kaikkea puhumista ei yhdistetty yhteen vastaustyyppiin, vaan sitä sisältyy moneen eri tyyppiin. Yksi vastaustyypeistä kuitenkin perustuu täysin puhumiseen. Tämä tyyppi on *jutteleminen*. Tähän tyyppiin kuuluvat vastaukset, joissa kasvattaja kevyesti jutustelee lapselle, eikä tilanne sovellu muiden vastaustyyppien alle. Jutteleminen aiheita olivat päiväkotipäivän sujuminen, lapsella oleva lelu ja tuttipullo. Esimerkissä 8 toinen kasvattaja on syöttämässä Jesseä, kun Sanni tulee antamaan tuttipullon ja juttelee Jesselle.

Esimerkki 8 Kuukausi aloituksesta video 11 6:24. Kasvattaja 3 Sanni. Jesse istuu pöydän ääressä.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Toinen kasvattaja syöttää Jesseä	Tulee luokse tuttipullon kanssa
Katsoo Sannin kädessä olevaa tuttipulloa, ojentaa kättä sitä kohti	Puhuu toiselle kasvattajalle, katsoo häntä ja ravistelee pulloa
Ojentaa edelleen kättä pulloa kohti	Kääntää katseensa Jesseen, vetää yllättynyttä leikkien henkeä ja kysyy iloisesti "onks tää sun"
Katsoo Sannia, käsi edelleen samassa asennossa, katse seuraa pulloa	Ojentaa pullon Jessen vieressä istuvalle toiselle kasvattajalle katsoen Jesseä, sanoo "pitää kokeilla ettei se oo kauheen poppaa"

Esimerkissä kasvattaja keskustelelee ensin toisen kasvattajan kanssa, mutta huomaa sitten Jessen aloitteen. Kasvattaja kiinnittää huomionsa Jesseen ja juttelee hänelle tuttipullosta, jota kohti Jesse ojensi kättään. Kasvattaja yrittää ehkä juttelullaan auttaa lasta jaksamaan vielä pienen hetken, ennen kuin hän saa maitoa tuttipullosta. *Jutteleminen* -vastaustyyppin vastauksilla kasvattajat vastasivat lapsen tyyppien *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse, käden ojentaminen kohti ja lelun ojentaminen kohti* aloitteisiin.

Myös *tervehdiminen* -vastaustyyppiin kuului oleellisesti puhuminen. Tässä tapauksessa puhuminen oli tervehdys. Tervehdyksiä oli "no moi", "hyvää päivää" ja "hei Jesse". Kahteen kolmesta tämän tyyppin vastauksesta kuului myös koskettaminen. Aineiston tilanteissa kosketus oli hipaisu leukaan tai kättely. Ainoastaan yksi tervehdyksistä tapahtui tilanteessa, jossa lapsi saapui päiväkotiin. Kaksi muuta tapahtuivat päiväkotipäivän aikana tapahtuvissa kohtaamisissa. Tämän vastaustyyppin vastauksilla kasvattajat vastasivat *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* sekä *koskettaminen* -tyyppien lapsen aloitteisiin.

Kolmas vastaustyyppi, jonka määrittelevä tekijä oli puhuminen, oli *kutsuminen*. Kutsuminen tarkoittaa lapsen kutsumista kasvattajan luokse. Esimerkki 9 on ainoa aineistosta löytynyt tähän vastaustyyppiin kuuluva vastaus, joka vastasi lapsen tyyppin *konttaaminen kohti ja äänteleminen* aloitteeseen.

Esimerkki 9. Kaksi viikkoa aloituksesta video 7 5:15. Kasvattaja 7 Essi. Jesse konttaa lattialla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Konttaa lähemmäs vessaa äännellen	Auttaa muita lapsia vessassa
Pysähtyy ja katsoo Essiä	Katsoo Jesseä ja sanoo ”täällä Jesse” kutsuvalla äänellä
Konttaa Essin luokse	Tulee Jesseä vastaan kädet ojennettuina häntä kohti, sanoo ”laitetaas tuo sun tutti”

Esimerkistä huomataan, että kasvattaja vastaa lapsen aloitteeseen kutsumalla lasta luokseen tämän nimellä. Tämän kuultuaan lapsi konttaa kasvattajan luokse eli vaikuttaisi toimivan kasvattajan toivomalla tavalla. Kasvattaja saattoi tulkita lapsen aloitteen kasvattajan etsimiseksi ja pyrkimykseksi mennä kasvattajan luokse ja siksi vastasi kutsuen lasta.

Vastaustyypeistä kaksi, *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse ja katse ja hymyileminen* sisältävät melko vähäeleisiä vastauksia. Näissä kasvattaja ei vastaa lapselle erityisen aktiivisesti, vaan ainoastaan katsoo lasta, kääntyy katsomaan lasta tai hymyilee katsoessaan lasta. Näiden vastaustyyppien vastauksissa kasvattaja ei puhu lapselle eikä koske häneen. Tyypin *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* vastaukset vastasivat molemmat lapsen *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* -tyypin aloitteisiin, mitä on kuvattu esimerkissä 10. Esimerkissä sekä lapsen aloite että kasvattajan vastaus ovat vähäeleiset eikä vuorovaikutustilanne jatkuakaan enää aloitteen ja vastauksen jälkeen.

Esimerkki 10 Kaksi viikkoa aloituksesta video 14 0:05. Kasvattaja 7 Essi. Jesse istuu hiekkalaatikolla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Katsoo Essiä ja imeskelee lapiota	Vilkaisee Jesseä
Kääntää katseen muualle	Katsoo toiseen suuntaan ja puhuu toisille lapsille

Katse ja hymyileminen -tyypin kasvattajien vastaukset vastasivat *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* sekä *käden ojentaminen kohti* -tyyppien aloitteisiin. Esimerkki 11 on kasvattajan *katse ja hymyileminen* -tyypin vastauksesta, joka vastasi lapsen *käden ojentaminen kohti* -tyypin aloitteeseen.

Esimerkki 11 Kaksi viikkoa aloituksesta video 20 5:15. Kasvattaja 8 Saara. Jesse on äidin sylissä ja Saara tulee esittäytymään äidille.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Katsoo Saaraa	Hymyilee Jesselle ja työntää päätä hieman häntä kohti
Kumartuu alaspäin, katsoo Saaraa ja nostaa käden ylös	Kumartuu seuraten lapsen liikettä ja hymyilee, sanoo samalla äidille "tosi reipas poika"

Esimerkissä kasvattaja vastaa lapsen aloitteeseen katsomalla häntä, hymyilemällä ja hieman nojaamalla lähemmäs lasta. Sen jälkeen kasvattaja kiinnittää huomionsa hetkeksi lapsen äitiin. Vuorovaikutustilanne jatkuu vastauksen jälkeen vielä pienen hetken, mutta sen jälkeen äiti kantaa lapsen kauemmaksi.

Luokse tuleminen -vastaustyyppiin sisältyy kaksi vastausta, joissa kasvattaja tulee lapsen aloitteen jälkeen lapsen luokse. Toisessa aineistosta löytyvästä tilanteista kasvattaja juttelee lapselle tultuaan hänen luokse ja toisessa tilanteessa juttelemisen lisäksi koskettaa lasta. Tämän tyyppin vastauksilla kasvattajat vastasivat lapsen tyyppien *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse sekä äänteleminen* aloitteisiin. Esimerkki 12 on ensimmäisenä tutkimuspäivänä tapahtuneesta tilanteesta, jossa kasvattaja sekä juttelee lapselle että koskettaa lasta.

Esimerkki 12 Ensimmäinen päivä video 1 10:20. Kasvattaja 1 Katri. Jesse istuu lattialla.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Katselee muutaman metrin päässä olevaa Katria	Kävelee Jessen luokse ja kyykistyy hänen eteensä, katselee Jesseä
Katsoo Katria	Koskettaa Jessen tossua ja sanoo "onpa sulla hienot tossut"
Katsoo Katria ja sitten tossua	

Esimerkissä kasvattaja huomaa Jessen katselevan häntä ja vastaa tähän menemällä Jessen luokse. Kasvattaja menee lähemmäs Jessen kyykistymällä lapsen taakse. Kasvattaja jatkaa vuorovaikutusta tekemällä huomion Jessen tossuista ja koskettamalla niitä.

Kahteen lapsen aloitteista kasvattaja vastasi leikkimällä lapsen kanssa. Nämä tilanteet kuuluvat vastaustyyppiin *leikkiminen*. Toisessa näistä tilanteista kasvattaja leikittää lasta kurkkimalla häntä tolpan takaa ja äänтелеillä lapselle hauskaasti. Toisessa tilanteista kasvattaja ajeluttaa vähän aikaa leluautoa lapsen vieressä. Leikkiminen voi siis olla hyvin intensiivistä tai melko passiivista ja siinä voidaan käyttää leluja apuna. Leikkimällä kasvattajat vastasivat lapsen aloitetyyppien *katse ja hymyileminen* sekä *käden ojentaminen kohti* aloitteisiin.

Viimeinen aineistosta löytnyt vastaustyyppi on *auttaminen*. Tämän vastaustyyppin aloitteisiin kuuluu nimensä mukaisesti se, että kasvattaja auttaa lasta jotenkin. Tähän vastaustyyppiin kuuluvia vastauksia löytyi aineistosta ainoastaan yksi ja se vastasi lapsen *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* -aloitetyypin aloitteeseen. Kyseinen vastaus on esitelty esimerkissä 13.

Esimerkki 13 Kaksi viikkoa aloituksesta video 17 4:52. Kasvattaja 7 Essi. Jesse seisoo pateria vasten.

LAPSEN ALOITE	KASVATTAJAN VASTAUS
Tutti tippuu suusta lattialle, katsoo Essiä	Vilkaisee Jesseä, katsoo tuttia ja ottaa sen Jessen jalan alta sanoen "hyvää, noin"
Katsoo tuttia	Nostaa Jessen syliinsä
Katselee ympärilleen	

Esimerkissä kasvattaja auttaa Jesseä ottamalla tutin hänen jalkansa alta. Kasvattaja tulkitse siis lapsen aloitteen ilmeisesti avunpyynnöksi tai sitten hän muuten vain sattui huomaamaan tutin, kiinnitettyään huomionsa Jesseen hänen katsottua kasvattajaa kohti.

6.4 Kasvattajien vuorovaikutusaloitteet

Kasvattajien vuorovaikutusaloitteita löytyi aineistosta huomattavasti enemmän kuin lapsen vuorovaikutusaloitteita. Ne olivat myös suurielemisempiä kuin lapsen aloitteet, esimerkiksi lapsella yleisintä pelkkää aloitteen kohteen katsomista ei kasvattajien aloitteissa esiintynyt lainkaan. Osa aloitetyypeistä on samoja kuin kasvattajien vastaustyyppit, sillä niissä oli paljon samankaltaisuuksia. Aloitteita ei

jaettu sen mukaan, kuka kasvattaja ne oli tehnyt, vaan kaikkien aloitteet olivat mukana aineiston käsittelyssä samalla tavalla. Kasvattajien aloitteet jaettiin yhteentoista aloitetyyppiin. Taulukkoon 8 on koottu kasvattajien aloitetyypit tutkimuspäivä kerrallaan yleisimmästä harvinaisimpaan. Kasvattajien aloitteista *syliin nostaminen*, *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen* ja *tervehtiminen* -tyyppien aloitteita löytyi jokaisen tutkimuspäivän videoilta. *Tavaran antaminen* -tyypin aloitteita löytyi kolmen tutkimuspäivän videoilta ja loppuja yhden tai kahden kuvauspäivän videoilta.

KASVATTAJIEN ALOITTEET	1.pv	1vk	2vk	1kk	Yhteensä
Syöttämisen aloittaminen/jatkaminen	2	1	4	3	10
Syliin nostaminen	2	1	3	1	7
Kieltäminen/estäminen		1	6		7
Jutteleminen	4		2		6
Tervehtiminen	1	1	1	1	4
Kutsuminen			1	2	3
Tavaran antaminen	1	1		1	3
Katse ja hymyileminen	1		1		2
Lohduttaminen			2		2
Leikkiminen			1		1
Koskettaminen		1			1
Yhteensä	11	6	21	8	46

Taulukko 8 Kasvattajien aloitteet päivä kerrallaan

Kasvattajan vuorovaikutusaloitetyypeistä yleisin aineistossa oli *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen*, johon kuuluvia aloitteita löytyi aineistosta kymmenen kappaletta. Tätä aloitetyyppiä määritteli se, että kasvattaja teki lapselle aloitteen, jonka tarkoituksena on aloittaa syöttäminen tai jatkaa aikaisemmin aloitettua syöttämistä. Koska lapsi oli pieni, oli kasvattajien pakko auttaa lasta syömisessä ja näin ollen olla ruokailujen aikana vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Suurin osa näistä aloitteista oli sellaisia, joissa kasvattaja vain saapui lapsen luokse ja

alkoi syöttää häntä. Tällainen aloite on kuvattuna esimerkissä 14. Kolmessa tämän tyyppin aloitteista kasvattaja lisäksi jutteli lapselle samalla kun aloitti tai jatkoi syöttämistä, mikä on kuvattuna esimerkkiin 15.

Esimerkki 14 Ensimmäinen päivä video 4 16:10. Kasvattaja 1 Katri. Jesse istuu pöydän ääressä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee takaisin Jessen luo ja istuu tuoliin hänen eteensä, katsoo muita lapsia samalla	Katsoo ensin Katria, mutta kääntää sitten katseen muihin lapsiin, hymyilee ja taputtaa kädessään olevaa tuttipullon korkkia
Ottaa puurolautasen ja lusikan käteensä	Katsoo muita lapsia, taputtaa korkkia
Ottaa puuroa lusikkaan, katsoo Jesseä ja antaa puurolusikkaa Jesseä kohti	Kääntää katseen Katria kohti, ojentaa korkkia lautasta kohti

Esimerkki 15 Kaksi viikkoa aloituksesta video 2 0:01. Kasvattaja 5 Minttu. Jesse istuu pöydän ääressä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee takaisin istumaan Jessen viereen, kävellessään katsoo Jesseä, hymyilee ja maiskuttelee suutaan	Katsoo Minttua tiiviisti
Kuiskaa "hain vielä paperin" ja istuu alas	Katsoo Minttua
Ottaa lautaselta lusikalla ruokaa ja kuiskailee Jesselle jotain	Katsoo lautasta ja Minttua vuorotellen

Ensimmäisessä esimerkissä kasvattaja ei juurikaan tee aloitteessa muuta, kuin tulee Jessen luokse ja alkaa laittaa ruokaa hänen suuhunsa. Jessen huomio ei kiinnity kasvattajaan kovin vahvasti. Sen sijaan jälkimmäisessä esimerkissä, jossa kasvattaja maiskuttelee ja juttelee Jesselle, Jessen huomio on vahvasti kasvattajassa. Vaikuttaisi siis siltä, että kasvattajan aktiivisuus aloitetta tehdessä vaikuttaa siihen, kuinka paljon lapsi kiinnittää kasvattajaan huomiota.

Kaksi seuraavaksi yleisintä kasvattajien aloitetyyppiä olivat *syliin nostaminen* ja *kieltäminen/estäminen*, joihin kuuluvia aloitteita löytyi kumpiakin seitsemän

kappaletta. *Syliin nostaminen* -tyypin aloitteissa kasvattaja teki aloitteen vuorovaikutukseen ottamalla lapsen syliinsä. Usein tässä vaikutti olevan taustalla myös lapsen siirtäminen toiseen paikkaan. Kahdessa näistä aloitteista kasvattaja myös jutteli lapselle ottaessaan häntä syliin, mutta loppuissa lapsi nostettiin syliin ilman puhumista. Esimerkissä 16 kasvattaja puhuu Jesselle nostaessaan hänet syliinsä.

Esimerkki 16 Ensimmäinen päivä video 2 8:11. Kasvattaja 1 Katri. Jesse konttaa lattialla.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee Jessen luokse	Kääntyy katsomaan Katria
Ojentaa kädet Jesseä kohti, kuiskailee "tuuks sä tänne" ja nostaa Jessen syliinsä	Katsoo Katria
Sanoo "nyt on sulle et kuka toi on"	Katselee ympärilleen muita ihmisiä

Esimerkissä kasvattaja ensin menee Jessen luokse, ojentaa ensin kätensä häntä kohti ja kysyy, tuleeko lapsi luokse. Syliin nostamisen jälkeen kasvattaja vielä jutteli lapselle. Koska kyseessä on lapsen ensimmäinen päivä päiväkodissa, kasvattaja luultavasti yrittää tehdä lapselle turvallisemman olon ennen syliin nostamista ja edelleen sen jälkeen. Myös toisessa samana päivänä kuvatussa tilanteessa kasvattaja juttelee lapselle ottaessaan hänet syliinsä. Myöhemminä tutkimuspäivinä oli tyypillistä, että *syliin nostaminen* -tyypin aloitteissa kasvattaja nappasi lapsen syliinsä juttelematta. Hän ehkä luotti siihen, että lapsi ei tunne oloaan uhatuksi, vaikka kasvattaja tulisi nopeasti luokse ja ottaisi syliin. Kasvattajat saattoivat olla tässä oikeassa, sillä lapsi ei ainakaan osoittanut merkkejä siitä, että ahdistuisi tai haluaisi pian pois sylistä.

Kieltäminen/estäminen -tyypin aloitteissa kasvattaja aloitteellaan kielsi tai esti lasta tekemästä jotain. Kieltäminen tapahtui sanallisesti ja estäminen fyysisesti. Osaan tilanteista liittyi molemmat. Kasvattajat kielsivät tai estivät lasta muun muassa konttaamasta lattialle pulauttamaansa ruokaan, rikkomasta kirjaa, ottamasta sukkaa pois jalasta tai liikkumasta liian kauaksi. Lähes kaikki, kuusi seitsemästä, aloitteet löytyivät kaksi viikkoa aloituksesta kuvatuilta videoilta.

Esimerkeissä 17 ja 18 esitellään kaksi tilannetta, joissa kieltää ja estää Jesseä tekemästä jotain.

Esimerkki 17 Yksi viikko aloituksesta video 9 4:12. Kasvattaja 1 Katri. Jesse konttaa lattialla ja pulauttaa ruokaa suustaan.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee nopeasti Jessen luokse ja sanoo "jaha"	Pysähtyy
Ottaa kainaloista selän puolelta kiinni ja sanoo "sit sä aattelit kieriskellä siinä, jos ei"	Vilkaisee Katria, katsoo pois päin
Nostaa Jessen ylös kainaloista ja vie vessaan	Jännittää vartaloaan

Esimerkki 18 Kaksi viikkoa aloituksesta video 7 5:54. Kasvattaja 7 Essi. Jesse istuu lattialla ja ottaa sukan pois.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kyykistyy Jessen selän takana ja ottaa tämän sylissä olevan sukan, sanoo "älä ota pois"	Katselee hieman ympärilleen (ei Essiin päin)
Laittaa selän takaa sukan takaisin ja puhuu samalla kauempana olevalle toiselle kasvattajalle	Ojentaa kättä Essin kättä kohti tämän laittaessa sukkaa

Molemmissa esimerkeissä kasvattaja sanallisesti kieltää lasta tekemästä jotain ja sen lisäksi fyysisesti estää tai korjaa tilanteen. Vaikuttaisi, että pelkkä sanallinen kieltä ei välttämättä riitä pienelle lapselle, joten kasvattajan täytyy tehostaa viestintään fyysisesti.

Joskus kasvattajan vuorovaikutusaloitteeseen liittyi jonkin tavaran antaminen lapselle. Nämä aloitteet kuuluvat *tavaran antaminen* -aloitetyyppiin. Tähän aloitetyyppiin kuuluvia aloitteita oli aineistossa kolme kappaletta. Tavarat, joita kasvattajat antoivat lapselle, olivat vaatteita ja leluja. Kaikissa aineistosta löytyvissä tilanteissa kasvattajat puhuivat antaessaan lapselle tavaroita.

Kolme kasvattajien aloitetyyppiä perustui vahvasti puhumiseen. Nämä tyypit ovat *jutteleminen*, *tervehtiminen* ja *kutsuminen*. Näistä ensimmäistä löytyi aineistosta kuusi kappaletta, keskimmäistä neljä kappaletta ja viimeisintä kolme

kappaletta. Näille kaikille kolmelle aloitetyypille löytyy vastaavat vastaustyyppit kasvattajien vastauksista lapsen aloitteisiin. *Jutteleminen* -aloitetyypin aloitteita määrittelee kevyt puhuminen lapselle. Koska lapsi ei vielä osannut puhua, ei lapsi puhunut kasvattajalle takaisin ja syntynyt keskustelua, vaan juttelu oli yksipuolista. Puheenaiheita olivat muun muassa johonkin paikkaan meneminen, kyseisen lapsen tekemät asiat ja muiden lasten tekemät asiat. Esimerkissä 19 kasvattaja tekee *jutteleminen* -aloitetyyppiin kuuluvan aloitteen.

Esimerkki 19 Ensimmäinen päivä video 9 5:45. Kasvattaja 1 Katri. Jesse on lattialla aurinkolasit kädessä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee Jessen ohitse ja kysyy matkalla Jesseä katsoen ”syöt sä ne äitin lasit?”	Kääntää päätä Katria kohti
Kävelee pois Jessen luota	Taputtaa koristekiveä ja könyää hieman

Esimerkissä kasvattaja juttelee lapselle kulkiessaan hänen ohitse. Tällaisessa tilanteessa juttelulla kasvattaja vaikuttaisi haluavan luoda vuorovaikutusta hänen ja lapsen välille. Juttelulla kasvattaja saattaa myös yrittää viihdyttää lasta.

Tervehtiminen-aloitetyypin aloitteissa kasvattaja sanoo lapselle tervehdyksen, joita olivat ”moi”, ”terve”, ”moikka” ja ”huomenta”. Sanallisen tervehdyksen lisäksi tämän tyyppin aloitteissa kasvattajat muun muassa juttelevat lapselle muutakin tai koskettavat lasta. Kolme näistä aloitteista tapahtui päivän ensimmäisellä videolla, kun lapsi saapuu päiväkotiin. Esimerkki 20 on yksi näistä tilanteista. Neljäs aloite tapahtui tilanteessa, jossa kasvattaja saapuu töihin.

Esimerkki 20 Kuukausi aloituksesta video 1 3:17. Kasvattaja 3 Sanni. Jesse äidin sylissä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Tervehtii äitiä	
Kumartuu hymyillen Jesseä kohti ja sanoo hieman tavallista kimeämmällä äänellä ”huomenta Jesse”	Katsoo Sannia
Koskettaa Jessen kättä ja sanoo uudestaan ”huomenta, kuka se täällä tutin takana on piilossa hymyilemässä”	Katsoo toiseen suuntaan ja ojentaa kättä pois päin Sannista ja äidistä

Esimerkissä kasvattaja kiinnittää ensin huomionsa lapsen äitiin ja tervehtii häntä. Tämän jälkeen kasvattaja huomioi lapsen. Lapsen tervehtimiseen kasvattaja käyttää enemmän aikaa, kuin äidin tervehtimiseen. Osittain tämä luultavasti johtuu siitä, ettei lapsi reagoi tilanteessa tervehdykseen kovin voimakkaasti. Kasvattaja yrittää siis saada lapsen huomion.

Kutsuminen -tyypin kolmessa aloitteessa kasvattajat kutsuvat lasta luokseen sanallisesti käyttämällä lapsen nimeä ja kutsuvia sanoja, kuten "tule" ja "tännepäin". Sanallisen osan lisäksi osassa aloitteista kasvattajat pyrkivät kiinnittämään lapsen huomion itseensä fyysisillä keinoilla, kuten taputtamisella tai sangon heiluttelemisellä. Näissä aloitteissa on selkeästi tavoitteena saada lapsi tulemaan kasvattajan luokse.

Kuten aikaisemmin mainittiin, poiketen lapsen aloitteista ei kasvattajien aloitteissa ollut lainkaan aloitteita, jotka koostuvat pelkästä lapsen katsomisesta. Lähimpänä tällaista aloitetta oli aloitetyypin *katse ja hymyileminen* aloitteet, joissa aloitetyypin nimen mukaisesti kasvattaja vain katsoo lasta ja hymyilee hänelle. Näitä aloitteita oli aineistossa vain kaksi kappaletta, eli tämäkään ei ollut kovin yleinen tapa tehdä aloitetta vuorovaikutukseen. Kolme muuta aineistosta löytyvää, mutta harvinaista aloitetyyppejä ovat *lohduttaminen*, *leikkiminen* ja *koskettaminen*, joista ensimmäistä löytyy aineistosta kahdesti ja kahta jälkimmäistä vain kerran. *Lohduttaminen* - aloitetyypin aloitteissa kasvattaja lohduttaa surullista lasta. Lohduttamiseen liittyy jutteleminen rauhoittavalla äänensävyllä. Esimerkki 21 kuvaa yhtä lohdutustilannetta.

Esimerkki 21. Kaksi viikkoa aloituksesta video 6 1:30. Kasvattaja 5 Minttu. Jesse konttaa lattialla itkien.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee Jessen perään	Konttaa ja itkee
Kyykistyy Jessen viereen ja nostaa syliin sanoen "tule Jesse, ei sulla oo mitään hätää"	Antaa Mintun nostaa, itkee ja kääntelee hie-man päätä
Kävelee Jesse sylissään toisten luokse	Katselee ympärilleen, itkeminen lakkaa

Esimerkissä 21 kasvattaja ottaa itkuisen Jessen syliinsä ja juttelee hänelle rauhoittavalla äänellä. Ilmeisesti lohduttaminen onnistuu, sillä Jesse lakkaa itkemästä pienen hetken kuluttua.

Leikkiminen -tyypin aloite tapahtuu ulkona hiekkalaatikolla, kun kasvattaja tekee lapselle hiekkakakun. Aloitteeseen liittyy myös jutustelu hiekkakakun tekemisen ohessa. *Koskettaminen* -aloitetyypin aloitteessa kasvattaja menee nukutamaan Jesseä ja aloittaa tämän koskettamalla lasta. Koskettamista kuuluu myös muiden aloitetyyppien aloitteisiin.

6.5 Lapsen vastaukset kasvattajien vuorovaikutusaloitteisiin

Monet lapsen vastauksista kasvattajien vuorovaikutusaloitteisiin olivat hyvin vähäeleisiä ja osa jopa niin hienovaraisia, että piti pohtia, vastataanko niissä aloitteeseen lainkaan. Lapsen vastaukset kasvattajien vuorovaikutusaloitteisiin jaettiin yhdeksään vastaustyyppiin. Nämä vastaustyyppit on esitelty tutkimuspäivä kerrallaan taulukossa 9 yleisimmästä harvinaisimpaan. Vastaustyypeistä *katse*, *huomio siirtyy toiseen ihmiseen* ja *huomio ensin muussa* -tyyppien vastauksia löytyi jokaisen tutkimuspäivän videoilta. Tyypin *esineiden käsittely* vastauksia löytyi kolmen tutkimuspäivän videoilta ja loppuja yhden tai kahden päivän videoilta.

LAPSEN VASTAUKSET	1 pv	1vk	2vk	1kk	Yhteensä
Katse	3	2	4	2	11
Esineiden käsittely	4		4	1	9
Huomio siirtyy toiseen ihmiseen	3	1	2	1	6
Huomio ensin muussa	1	1	1	3	6
Poistuminen/välttäminen			3	1	4
Antaa nostaa syliin			3		3
Käsien ojentaminen kohti		2	1		3
Itkeminen			2		2
Äänteleminen			1		1
Yhteensä	11	6	21	8	46

Taulukko 9 Lapsen vastaukset kasvattajien aloitteisiin

Kasvattajan aloitetyyppiin *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen* lapsi vastasi tyyppien *katse, huomion siirtyminen toiseen ihmiseen, huomio ensin muussa, poistuminen/välttäminen* sekä *äänteleminen* vastauksilla. Tyyppin *syliin nostaminen* aloitteisiin lapsi vastasi tyyppien *katse, huomio siirtyy toiseen ihmiseen, huomio ensin muussa* sekä *antaa nostaa syliin* vastauksilla. Kasvattajan *kieltäminen/estäminen* – tyyppin aloitteisiin lapsi vastasi tyypeillä *katse, esineiden käsittely, huomio ensin muussa, poistuminen/välttäminen* sekä *käsien ojentaminen kohti*. *Jutteleminen* – tyyppin aloitteisiin lapsi vastasi tyyppien *katse, esineiden käsittely ja poistuminen/välttäminen* vastauksilla. Kasvattajien *tervehtiminen* – tyyppin aloitteisiin lapsi vastasi tyyppien *huomio siirtyy toiseen ihmiseen, poistuminen/välttäminen ja käsien ojentaminen* vastauksilla. *Tavaran antaminen* – tyyppin aloitteisiin lapsi vastasi tyyppien *esineiden käsittely ja huomio ensin muussa* vastauksilla. *Katse ja hymyileminen* – tyyppin aloitteisiin lapsi vastasi *katse ja esineiden käsittely* – tyyppien vastauksilla. *Lohduttaminen* tyyppin aloitteisiin lapsi vastasi tyyppin *itkeminen* vastauksilla, *leikkiminen* – tyyppin aloitteeseen *katse* – tyyppin vastauksella ja *koskettaminen* – tyyppin aloitteeseen *käsien ojentaminen kohti* – tyyppin vastauksella.

Tavallisin lapsen vastaustyyppi aineistossa oli *katse*. Tähän tyyppiin kuuluvia aloitteita oli aineistossa yksitoista kappaletta ja jokaisena päivänä vähintään kaksi. Näissä vastauksissa lapsi välittömästi aloitteen jälkeen vastaa ainoastaan katsomalla kasvattajaa. Katsominen voi olla pelkkä vilkaisu tai intensiivistä ja jatkuvaa vaikka kasvattaja lähtisi pois päin lapsesta. *Katse* – tyyppin vastauksilla lapsi vastasi moniin kasvattajien aloitetyyppeihin. Ainostaan aloitetyyppeihin *tervehtiminen, tavaran antaminen, lohduttaminen ja koskettaminen* lapsi ei vastannut aineistossa kertaakaan pelkällä katseella. Esimerkeissä 22 ja 23 esitellään kaksi tilannetta, joissa lapsi vastaa kasvattajan aloitteeseen pelkällä katseella.

Esimerkki 22 Ensimmäinen päivä video 1 14:15. Kasvattaja 1 Katri. Jesse on lattialla.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kyykistyy Jessen viereen ja katsoo häntä hymyillen	Katsoo Katria silmiin
Nousee ylös ja menee vähän matkan päähän	Kääntää pään pois päin

Esimerkki 23 Yksi kuukausi aloituksesta video 2 5:16. Kasvattaja 3 Sanni. Jesse istuu pöydän ääressä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Istuu Jessen viereen tätä kohti, ei kuitenkaan katso Jesseä vaan puhuu muille lapsille	Katsoo Sannia
Ottaa lusikalla puuroa lautaselta ja laittaa sitä Jessen suuhun	Kääntää pään Sannia kohti ja syö puuron

Ensimmäisessä esimerkissä kuvattu tilanne seurasi koko aineiston ensimmäisestä kasvattajan aloitteesta. Jälkimmäisen esimerkin tilanne tapahtui kuukausi aloituksen jälkeen. Esimerkkien tilanteiden välillä on siis noin kuukausi. Ensimmäisessä vastauksessa lapsi hetken kuluttua kääntää katseensa pois päin kasvattajasta ja jälkimmäisessä katse jää kohti kasvattajaa. Kasvattajan toiminta luultavasti vaikutti tähän, sillä ensimmäisessä esimerkissä kasvattaja poistui lapsen läheltä ja toisessa hän jäi lapsen viereen ja antoi ruokaa.

Toiseksi yleisin lapsen vastaustyyppi aineistossa oli *esineiden käsittely*, johon kuuluvia aloitteita oli yhdeksän kappaletta. Tämän tyyppin vastauksissa lapsen huomio oli enemmän jossain esineessä kuin kasvattajassa ja vastaus jäi siksi hyvin vähäiseksi vuorovaikutuksen kannalta ajateltuna. Esineitä olivat erilaiset lelut, vaatteet ja muut päiväkotiympäristössä olevat tavarat. Tämän tyyppin aloitteilla lapsi vastasi kasvattajien tyyppien *kieltäminen/estäminen*, *jutteleminen*, *tavaran antaminen* sekä *katse ja hymyileminen* -aloitteisiin. *Esineiden käsittely* -tyypin vastaus oli vastauksena lähes kaikkiin tyyppin *jutteleminen* -aloitteisiin, neljään kuudesta aloitteesta lapsi vastasi tämän vastaustyyppin vastauksella. Esimerkeissä 24 ja 25 kuvataan *esineiden käsittely* -tyypin aloitteita.

Esimerkki 24 Ensimmäinen päivä video 7 3:04. Kasvattaja 1 Katri. Jesse leikkii lattialla.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee Jesseä kohti kädet hieman ojennettuina häntä kohti ja sanoo "mutta me lähettään nyt käymään pyykillä"	Katsoo Katria tyytyväisen näköisenä, liikuttelee leluautoa
Puhuu toiselle kasvattajalle, seisoo Jessen takana	Katselee ympäriinsä, liikuttelee leluautoa
Ottaa Jesseä kainaloista kiinni ja sanoo "lähettään käymään vessassa, tule"	Katsoo kädessä olevaa leluautoa

Esimerkki 25 Ensimmäinen päivä video 8 8:07. Kasvattaja 1 Katri. Jesse istuu lattialla.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee lähemmäksi, ottaa lattialta Jessen sukat ja tossut ja antaa ne Jessen viereen sanoen "nuo lähtee mukaan, noi voit ottaa matkaan"	Kääntyy vähän Katria päin, katsoo sukkia ja tossuja
Pesee kädet	Heiluttaa sukkia ja tossuja, katsoo niitä

Esimerkissä 24 Jesse on lattialla leikkimässä leluautolla, kun kasvattaja tekee hänelle vuorovaikutusaloitteen. Jesse vastaa aloitteeseen katsomalla kasvattajaa, mutta hänen huomionsa on edelleen lähinnä leluautossa. Jälkimmäisessä esimerkissä 25 kasvattaja antaa Jesselle sukat ja tossut. Jesse vastaa aloitteeseen katsomalla kasvattajaa, mutta sitten hänen huomionsa kiinnittyy vaatteisiin, jotka kasvattaja hänelle antoi. *Esineiden käsittely* -tyypin vastauksissa lapsen huomio voi siis kohdistua esineisiin, jotka hänellä oli ennen kasvattajan tekemää aloitetta tai sellaisiin esineisiin, jotka kasvattaja antaa hänelle aloitteen aikana. Kolmas vaihtoehto oli, että lapsi kiinnostui hänen lähellä jo ennen aloitetta olleesta esineestä.

Kaksi muuta vastaustyyppiä, joissa lapsen huomio on suurelta osin jossain muussa kuin kasvattajassa, ovat *huomio ensin muussa* ja *huomio siirtyy toiseen ihmiseen*. Näistä ensimmäisessä lapsen huomio on kasvattajan aloitteen jälkeen vielä hetken jossain muussa asiassa ja vasta sen jälkeen lapsi kiinnittää huomionsa kasvattajaan ja liittyy vuorovaikutukseen. *Huomio ensin muussa* -tyypin vastauksia oli aineistossa yhteensä kuusi kappaletta ja ne jakautuvat jokaiselle tutkimuspäivälle. Näillä lapsi vastasi tyyppien *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen*, *syliin nostaminen*, *kieltäminen/estäminen*, *kutsuminen* ja *tavaran antaminen* aloitteisiin. Esimerkki 26 kuvaa yhtä ensimmäisenä päivänä tapahtunutta tämän vastaustyyppin vastausta.

Esimerkki 26 Ensimmäinen päivä video 4 13:42. Kasvattaja 1 Katri. Jesse istuu pöydän ääressä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Palaa takaisin Jessen luo, istuu tuolille hänen viereen ja kysyy "kävit sä pyyhkimässä kädet sinne naapurin tuoli?"	Katsoo lattialla leikkivää lasta
Ottaa puurolautasen ja lusikan käteensä	Katsoo pois päin
Ottaa lusikkaan puuroa ja laittaa sen Jessen suuhun	Kääntyy Katria kohti, syö puuron, nyrpistää nenäänsä

Esimerkissä lapsen huomio on vielä hetken kasvattajan aloitteen jälkeen lattialla leikkivässä lapsessa. Muita asioita, joissa lapsen huomio oli ennen kasvattajalle vastaamista, oli lelut, toiset kasvattajat ja yleisesti ympäristön esineet ja tapahtumat.

Myös *huomio siirtyy toiseen ihmiseen* -tyypin vastauksia löytyi jokaisen tutkimuspäivän videoilta. Niitä oli yhteensä kuusi kappaletta. Näissä vastauksissa lapsi ensin vastaa kasvattajan aloitteeseen, mutta pian hän kiinnittää huomionsa johonkin toiseen ihmiseen: kasvattajaan, lapseen tai vanhempaan. Tämän tyypin vastauksilla lapsi vastasi kasvattajien tyyppien *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen, syliin nostaminen ja tervehtiminen* aloitteisiin. Esimerkissä 27 Jesse vastaa ensin kasvattajan aloitteeseen katsomalla häntä ja sen jälkeen kiinnittää huomionsa äitiinsä.

Esimerkki 27 Yksi viikko aloituksesta. Kasvattaja 2 Jaana. Jesse on äidin sylissä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Kävelee ja huomaa Jessen, kääntää hymyillen katseensa tähän ja ojentaa kädet häntä kohti, kuiskaa "tule"	Katsoo Jaanaa
Ottaa Jessen syliinsä sanoen "tulee", kohottaa Jesseä hieman ylöspäin katsoen häntä	Vartalo jännittyy hieman
Ottaa Jessen paremmin syliin	Katsoo äitiä

Vaikuttaisi, että tämän tyypin vastauksissa lapsi ei ole erityisen sitoutunut vuorovaikutukseen kyseisen kasvattajan kanssa. Tämän voi päätellä siitä, että muut

lähellä olevat ihmiset vievät lapsen huomion. Tästä huolimatta osa vuorovaikutustilanteista jatkuu hetken kuluttua, kun lapsen huomio palaa takaisin kasvattajaan.

Antaa nostaa syliin -tyypin vastauksissa lapsi ei juurikaan muuten reagoi kasvattajan aloitteeseen, mutta hän antaa kasvattajan nostaa hänet syliinsä vastustelematta ja hätäntymättä. Tämän vastaustyyppin vastauksissa lapsi ei katso kasvattajaa kuin korkeintaan nopeasti vilkaisten. Kaikki nämä vastaukset löytyivät kaksi viikkoa aloituksesta kuvatuilta videoilta. Kaikki *antaa nostaa syliin* -tyypin vastaukset vastaavat *syliin nostaminen* -tyypin aloitteisiin. Kuitenkin kyseiseen aloitetyyppiin löytyy vastauksia myös muista vastaustyypeistä.

Yhden vastaustyyppin vastauksissa lapsi pyrkii poistumaan tilanteesta tai välttää kasvattajan vuorovaikutusyrityksiä. Tämä tyyppi on *poistuminen/välttäminen*, johon kuuluvia vastauksia löytyy aineistosta neljä kappaletta. Nämä vastaukset sijoittuivat kahdelle viimeiselle tutkimuspäivälle eli ne löytyivät kaksi viikkoa ja yksi kuukausi aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta. Tämän tyyppin vastaukset vastasivat kasvattajien tyyppien *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen, kieltäminen/estäminen, jutteleminen ja terohtiminen* aloitteisiin. Lapsen vastaus ei välttämättä heijastele epämukavuutta vuorovaikutustilanteessa, vaan myös lapsen halu tehdä jotain muuta kuin olla vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa voi johtaa tämän tyyppin vastauksiin. Esimerkissä 28 kasvattaja yrittää jatkaa Jessen syöttämistä, mutta Jesse välttelee kasvattajan yritystä.

Esimerkki 28 Kaksi viikkoa aloituksesta video 2 3:50. Kasvattaja 5 Minttu. Jesse istuu pöydän ääressä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Palaa takaisin Jessen luokse, hymyilee tullessaan, vilkaisee Jesseä mutta enimmäkseen katsoo muualle	Katsoo toista lasta paikallaan
Istuu alas, hymyilee ja katsoo toista lasta kohti	Katsoo Minttua ja nojaa sitten hieman pois päin hänestä
Katsoo puurolautasta, ottaa lusikkaan puuroa	Pyörii tuolissa, katselee ympäriinsä
Antaa Jesselle puuroa lusikalla, katsoo Jesseä	Ei avaa suuta puuroa varten, nojaa pois päin

Esimerkissä vältteleminen näyttäytyy siinä, että lapsen katse on paljon muualla kuin kasvattajassa, lapsi nojaa pois päin kasvattajasta ja pyörii levottomasti sekä kasvattajan yrittäessä laittaa puuroa lapsen suuhun lapsi ei avaa suutaan. Tässä esimerkissä näkyy monta erilaista merkkiä siitä, että lapsi välttelee kasvattajaa tilanteessa. Yleensä vältteleminen ei ilmennyt esimerkeissä yhtä voimakkaasti. Tyyppiä kuvaava vältteleminen ja tilanteesta poistuminen näkyi tilanteissa esimerkiksi lapsen konttaamisena pois tilanteesta ja kääntymisenä pois päin kasvattajasta.

Itkeminen -tyypin vastauksissa lapsi on aktiivinen, mutta kasvattajaa kohtaan vuorovaikutus ei silti ole kovin voimakasta. Molemmat tämän tyyppin vastaukset löytyivät kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta. Nämä vastaukset vastasivat *lohduttaminen* -aloitetyypin kasvattajien aloitteisiin. Lapsi on siis ollut itkuinen jo ennen kasvattajan aloitetta ja jatkaa itkemistä aloitteen jälkeen vastauksena kasvattajan aloitteeseen. Lapsi oli ilmeisesti kyseisissä tilanteissa väsynyt, eli itkun syynä oli olotila, ei mikään ympäristössä tapahtunut asia.

Kaksi vastaustyyppiä, joissa lapsen vuorovaikutus kasvattajaa kohtaan on kaikkein aktiivisinta, ovat *käsien ojentaminen kohti* ja *äänteleminen* tyypit. Näistä ensimmäistä löytyi aineistosta kolme kappaletta, yksi ja kaksi viikkoa aloituksesta kuvatuilta videoilta. Jälkimmäisen vastaustyyppin vastauksia löytyi aineistosta ainoastaan yksi kappale. *Käsien ojentaminen kohti* -tyypin vastauksissa lapsi katsoo kasvattajaa ja ojentaa käsiä häntä kohti. Tällä lapsi todennäköisesti yrittää viestittää kasvattajalle, että hän haluaisi tulla syliin tai kasvattajalla on jotain kiinnostavaa, mitä lapsi haluaisi koskettaa. Tämän tyyppin vastauksilla lapsi vastaa *kieltäminen/estäminen* ja *tervehdittäminen* -tyyppien kasvattajien aloitteisiin.

Äänteleminen -tyypin ainoa vastaus tapahtuu tilanteessa, jossa kasvattaja tulee syöttämään Jesseä. Kasvattajan aloite kuuluu *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen* -aloitetyypin. Tämä tilanne on kuvattu esimerkissä 29.

Esimerkki 29 Kaksi viikkoa aloituksesta video 18 00:40. Kasvattaja 4 Sini. Jesse istuu pöydän ääressä.

KASVATTAJAN ALOITE	LAPSEN VASTAUS
Istuu pöydän ääreen Jessen viereen	Katsoo Siniä kohti, ääntelee "namnamnam"
Ottaa lusikan käteen ja kysyy "onko namnam?"	Katsoo lautasta ja Siniä
Puhuu muille, antaa lusikalla ruokaa Jesselle	Sanoo taas "namnamnam" kun lusikka tulee kohti, syö ruuan lusikasta

Esimerkissä toinen kasvattaja on syöttämässä Jesseä ja hän vaihtaa syöttämisvuoroa kasvattaja kanssa. Kun kasvattaja istuu Jessen viereen, Jesse sanoo "namnamnam". Tämä ääntely vaikuttaisi liittyvän siihen, että ruoka on Jessen mielestä hyvää ja hän ilmaisee kasvattajalle, että haluaa syödä sitä lisää. Ääntelyllä on siis selkeä tarkoitus.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa varhaiskasvatuksen aloituksesta ja pienen lapsen vuorovaikutuksesta päiväkodin kasvattajien kanssa. Tutkimuksessa tarkasteltiin pienen lapsen varhaiskasvatuksen alkuvaiheessa tapahtuvaa lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta. Erityisesti kiinnostuksen kohteena oli, millaisia vuorovaikutusaloitteita vuorovaikutuksen osapuolet tekevät toisilleen ja miten toinen osapuoli vastaa niihin. Muodostui kaksi tutkimuskysymystä, jotka olivat seuraavat:

1. Millaisia vuorovaikutusaloitteita varhaiskasvatuksen aloittanut lapsi tekee kasvattajille ja miten kasvattajat vastaavat niihin?
2. Millaisia vuorovaikutusaloitteita kasvattajat tekevät varhaiskasvatuksen aloittaneelle lapselle ja miten lapsi vastaa niihin?

Tutkimuspäivät olivat lapsen ensimmäinen päivä päiväkodissa, viikko aloituksen jälkeen oleva päivä, kaksi viikkoa aloituksen jälkeen oleva päivä ja kuukausi aloituksen jälkeen oleva päivä. Näiltä jokaiselta päivältä kuvattiin videota erilaisista tilanteista 75 minuuttia – 143 minuuttia. Näiltä videoilta etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin videoilta tehtävän havainnoinnin ja sisällönanalyysin avulla. Aineistosta löytyi yhteensä 64 aloitetta, joista 17 oli lapsen tekemiä ja 47 kasvattajien tekemiä. Lapsen aloitteista kolme löytyi ensimmäisenä päivänä aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta, kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta, kymmenen kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta ja kaksi kuukausi aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta. Kasvattajien aloitteista 11 löytyi ensimmäisenä päivänä kuvatuilta videoilta, seitsemän viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta, 21 kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta ja kahdeksan kuukausi aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta.

Datlerin ym. (2012, 448) tutkimuksessa lapsen ja kasvattajan välinen dynaaminen vuorovaikutus väheni ajan kuluessa. Myös Kallialan (2008, 198) mukaan pieni lapsi on uudessa päiväkodissa aluksi riippuvainen vuorovaikutuksesta,

jonka kasvattaja määrittelee ja myöhemmin tämä riippuvuus vähenee. Kuitenkin, koska tässä tutkimuksessa päivien pituus, kuvatun videoaineiston määrä ja kuvatut tilanteet vaihtelivat, ei näistä määristä voi varsinaisesti tehdä päätelmiä siitä, kuinka tiheästi kyseisenä päivänä on tehty vuorovaikutusaloitteita. Aloitteiden määrän perusteella voisi vaikuttaa siltä, että ainakin osana tutkimukseen valituista päivistä on hyvin vähän vuorovaikutusta, esimerkiksi viikko aloituksesta aloitteita on päivän aikana yhteensä kahdeksan. Tutkimuksesta on kuitenkin jätetty pois aloitteet, joihin niiden kohde ei vastannut. Kaikki päivän aikana tapahtuneet aloitteet eivät myöskään näkyneet videoilla, sillä videota ei kuvattu jatkuvasti, vaan ainoastaan joistakin päivän tilanteista. Aloitteista seuranneet vuorovaikutustilanteet olivat myös eri pituisia eli osasta niistä syntyi vuorovaikutusta hyvin pitkäksi aikaa.

Näistä edellisessä kappaleessa luetelluista asioista huolimatta on selvää, että kasvattajat tekivät lapselle aloitteita huomattavasti enemmän kuin lapsi heille. Yksi syy tähän on luultavasti se, että kasvattajia oli useita ja tutkimuksessa seurattuja lapsia vain yksi. Jos kasvattajien tekemät aloitteet jaettaisiin tasan kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden kasvattajien kesken, olisi niitä noin kuusi jokaista kasvattajaa kohti. Tosiasiassa kasvattajat kuitenkin tekivät lapselle eri määrän aloitteita. Eniten aloitteita tehnyt kasvattaja teki aloitteita 14 kappaletta, kun taas yksi kasvattajista teki lapselle vain yhden videoilla näkyvän aloitteen tutkimuspäivien aikana. Myös lapsen aloitteet jakoutuivat eri kasvattajille. Kahdelle kasvattajalle lapsi ei tehnyt lainkaan aloitteita ja lopuille hän teki videoilla näkyviä aloitteita kahdesta kolmeen kappaletta. Tarkemmin näitä määriä on kuvattu tulosluvussa. Kokonaisuutena vaikutti varmasti muun muassa se, että kaikki kasvattajat eivät olleet yhtä paljon paikalla tutkimuspäivinä. Osa kasvattajista saattoi myös olla muodostunut läheisemmäksi lapselle. Riittävän pitkään jatkunut vuorovaikutus mahdollistaa vuorovaikutussuhteen syntymisen. Vuorovaikutussuhteessa suhtautuminen toiseen on yleensä tavallista myönteisempää ja siinä osapuolet suuntautuvat enemmän toisiaan kohti. (Salminen 2017, 131.) Vaihtuvien kasvattajien kanssa ihmissuhteet voivat sen sijaan jäädä muita tur-

vattomammiksi (Kalliala 2009, 187). Myös kasvattajan käyttäytyminen ja ominaisuudet, kuten sensitiivisyys ja temperamentti, vaikuttavat vuorovaikutukseen (Downer ym. 2010, 706; Kalliala 2009, 193; McWilliam ym. 2003, 22). Kuitenkin, vuorovaikutustilanteen ehdot ja toiminta vaikuttavat vuorovaikutuksen muotoutumiseen yksilön ominaisuuksia tai asenteita enemmän (Lundan 2009, 130). Kasvattajien määrän lisäksi kasvattajien vuorovaikutusaloitteiden määrään vaikuttaa todennäköisesti se, että kasvattajien tulee luoda luottamuksellinen suhde lapseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18) ja he ovat vastuussa suhteen luomisesta ja laadusta (Salminen 2017, 133). Luottamuksellisen suhteen luomiseksi he pyrkivät olemaan lapsen kanssa vuorovaikutuksessa. Osittain kasvattajat siis tekevät lapselle vuorovaikutusaloitteita velvollisuudentunnosta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi aineistosta etsittiin kaikki lapsen kasvattajille tekemät aloitteet, joihin kasvattaja vastaa. Ensimmäisen päivän kaksi ensimmäistä vuorovaikutusaloitetta olivat lapsen tekemiä. Nämä aloitteet tapahtuivat hyvin pian lapsen päiväkotiin saapumisen jälkeen. Tämä vaikuttaisi kertovan siitä, että lasta kiinnosti häntä päiväkodissa vastaanottanut kasvattaja ja vuorovaikutus hänen kanssaan. Kuitenkin ensimmäisenä päivänä oli näiden kahden ensimmäisen aloitteen lisäksi ainoastaan yksi lapsen tekemä vuorovaikutusaloite, joka näkyi videoilla eli koko päivän ajan ei lapsi pyrkinyt tiiviisti olemaan vuorovaikutuksessa kasvattajiin.

Lapsen tekemät aloitteet jaettiin seitsemään aloitetyyppiin. Lapsen aloitetyypit olivat yleisimmästä harvinaisimpaan *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* (8 aloitetta), *käden ojentaminen kohti* (4 aloitetta), *katse ja hymyileminen* (1 aloite), *äänteleminen* (1 aloite), *lelun ojentaminen kohti* (1 aloite), *koskettaminen* (1 aloite) sekä *konttaaminen kohti ja äänteleminen* (1 aloite). Voidaan todeta, että lapsen aloitteet sopivat aiempaan tietoon pienen lapsen vuorovaikutuksesta. Jokaiseen näistä aloitetyypeistä sisältyi katse, joka on lapsen ensimmäisiä ja tärkeimpiä tapoja kommunikoida muiden ihmisten kanssa (ks. Launonen & Lonka 2000, 25). Varsinkin uudet lapset usein tarkastavat, onko kasvattaja vielä paikalla (Kernan ym. 2011, 5). Ainakin osa katseista on luultavasti tätä kasvattajan paikan tarkas-

tamista. *Äänteleminen ja konttaaminen kohti ja äänteleminen* -tyyppien aloitteita lukuun ottamatta kaikki aloitteet olivat täysin nonverbaaleja. Laakson (2014, 36) mukaan nonverbaaleja kommunikoivia eleitä ovat esimerkiksi tavoittelu, osoittaminen ja käsien ojentaminen kohti. Ainakin lapsen aloitteisiin kuuluvat käden tai lelun ojentaminen kasvattajaa kohti voidaan laskea näihin kommunikoiviin eleisiin. Yhteen aloitteista kuului kasvattajan koskettaminen. Holkeri-Rinkisen (2009, 169) mukaan koskettaminen on voimakas viesti ja sen avulla on helppo saada huomio.

Kuten jo teoriaosuudessa todettiin, Holkeri-Rinkinen (2009) on tutkinut lasten ja kasvattajien vuorovaikutusaloitteita sekä vastauksia näihin aloitteisiin päiväkodissa. Hänen tutkimuksessaan ikäryhmänä olivat hieman vanhemmat, 3-6-vuotiaat lapset. Hänellä ei myöskään ollut kontekstina varhaiskasvatuksen aloitus. Tästä huolimatta, voidaan tässä tutkimuksessa löydettyjä aloitteita ja vastauksia verrata hänen löytämiinsä aloitteisiin ja vastauksiin. Suurin ero selkeästi on siinä, että Holkeri-Rinkisen (2009, 142-146) tutkimuksessa lapsen aloitteet olivat suurelta osin verbaalisia, kun taas tässä tutkimuksessa lapsi teki lähes pelkkiä nonverbaalisia aloitteita. Tämä on luonnollista, sillä tässä tutkimuksessa lapsi ei vielä osannut puhua, toisin kuin Holkeri-Rinkisen tutkimuksen lapset. Holkeri-Rinkisen tutkimuksessa lapsen aloitteista yleisimpiä olivat pyynnöt, kysymykset ja toteamukset. Pyyntöillä lapsi osoitti kasvattajalle avuntarpeen tai jonkin toiveen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 142-143.) Voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa lapsi teki kasvattajalle pyynnön tulla luokse tai ottaa syliin esimerkiksi ojentaessaan kättä kasvattajaa kohti. Varsinaisia kysymyksiä on vaikea tunnistaa nonverbaaleista aloitteista, mutta todennäköisesti lapsella on välillä ollut tarkoituksena kysyä jotain, mitä ei kuitenkaan sanallisesti vielä osaa tehdä. Esimerkiksi konttessa katseen voi tulkita kysymykseksi siitä, saako lapsi jatkaa konttaamista tiettyyn suuntaan. Voidaan ajatella, että lapsi toiminnallaan myös toteaa, miten asiat ovat. Tätä kuitenkin ei ole helppoa tunnistaa, eikä siis ole varmuutta, että näin tapahtuu.

Rutanen (2012, 53) on todennut, että kasvattaja kiinnittää helpommin huomionsa lapseen, joka äänтелеe tai puhuu, kuin lapseen, joka tavoittelee kasvattajan huomiota nonverbaaleilla tavoilla. Myös Shinin (2010, 298) mukaan kasvattajat eivät välttämättä huomaa lapsen vihjeitä tai tavoitteita, jonka vuoksi vuorovaikutus voi jäädä jatkumatta. Tästä huolimatta kasvattajat vastasivat näihin kaikkiin 17 lapsen aloitteeseen, vaikka niistä vain kahteen liittyi äänteleminen. Kuitenkin aineistossa oli myös analyysistä pois jätettyjä lapsen aloitteita, joihin kasvattajat eivät vastanneet ja joista ei sen vuoksi syntynyt vuorovaikutustilannetta. Holkeri-Rinkinen (2009, 161, 168) on todennut, että lasten suuri määrä aikuisiin nähden päiväkodissa voi vaikuttaa niin, ettei aikuinen aina vastaa lasten aloitteisiin.

Kasvattajien vastaukset lapsen aloitteisiin jaettiin kahdeksaan vastaustyyppiin, jotka olivat yleisimmästä aloittaen *katse ja hymyileminen* (3 vastausta), *tervehdittäminen* (3 vastausta), *juttuleminen* (3 vastausta), *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* (2 vastausta), *luokse tuleminen* (2 vastausta), *leikkiminen* (2 vastausta), *kutsuminen* (1 vastaus) sekä *auttaminen* (1 vastaus). Melko moni kasvattajan vastauksista on hienovaraisia ja lyhyitä, joka luultavasti kertoo siitä, ettei kasvattajalla juuri sillä hetkellä olisi aikaa tai halua olla vuorovaikutuksessa kyseisen lapsen kanssa. Osassa tilanteista kasvattaja kääntää pian huomion johonkin toiseen lapseen tai asiaan. Sheridanin ym. (2014, 385) mukaan suuressa lapsiryhmässä aikuisen on vaikeaa löytää aikaa vuorovaikutukseen jokaisen lapsen kanssa. Kun aikuisella ei ole lapselle paljon aikaa, hän voi myös huomioida lapsen pienellä eleellä, kuten katseella, hymyllä tai kosketuksella (Holkeri-Rinkinen 2009, 216). Tällaisia eleitä näkyy myös kasvattajan vastauksissa, esimerkiksi tyyppien *katse ja hymyileminen* sekä *pelkkä katse/kääntyminen kohti ja katse* -vastauksissa. Munter (2013, 137) on huomannut kasvattajien vastaavan lasten aloitteisiin esimerkiksi kuulemalla, kuulematta jättämällä, hyväksymällä, mahdollistamalla tai estämällä. Näistä kuulematta jättämisestä tai estämisestä ei esiintynyt analyysiin valituissa tilanteissa, sillä erityisesti kuulematta jättäminen on tässä tutkimuksessa tulkittu vastaamatta jättämiseksi. Kuulemisen kasvattaja on tässä tutkimuksessa tuonut esille esimerkiksi katsomalla lasta ja hymyilemällä, tulemalla luokse tai

auttamalla. Hyväksymiseksi voi periaatteessa tulkita mitkä tahansa vastauksista, koska niissä kasvattaja hyväksyy lapsen tekemän aloitteen. Mahdollistamista on ainakin auttaminen.

Kasvattajien aloitteet jaettiin yhteentoista aloitetyyppiin, jotka olivat yleisimmästä aloittaen *syöttämisen aloittaminen/jatkaminen* (10 aloitetta), *syliin nostaminen* (7 aloitetta), *kieltäminen/estäminen* (7 aloitetta), *juttuleminen* (6 aloitetta), *tervehdittäminen* (4 aloitetta), *kutsuminen* (3 aloitetta), *tavaran antaminen* (3 aloitetta), *katse ja hymyileminen* (2 aloitetta), *lohduttaminen* (2 aloitetta), *leikkiminen* (1 aloite), sekä *koskettaminen* (1 aloite). Toisin kuin lapsen aloitteissa, kasvattajan aloitteissa korostui puheen käyttäminen. Puhe on oleellinen osa kasvatussuhteita ja sitä voidaan käyttää monessa eri tarkoituksessa, kuten kannustamiseen, kehumiseen, kiittämiseen, vähättelyyn tai lannistamiseen (Värri 2000, 145). Tässä tutkimuksessa kasvattajat käyttivät puhetta esimerkiksi vuorovaikutuksen luomiseen juttelemalla, kieltämiseen, kutsumiseen luokse ja tervehdittämiseen.

Rutasen (2012, 53) tutkimuksessa kasvattaja usein puuttui tilanteeseen, kun lasten toiminta oli menossa epäsovivaan suuntaan. Tällaisia aloitteita oli myös tässä tutkimuksessa tyyppin *kieltäminen/estäminen* aloitteet. Tämän tyyppin seitsemästä aloitteesta kuusi löytyi kaksi viikkoa aloituksen jälkeen kuvatuilta videoilta. Seitsemäs aloite tapahtui viikko aloituksen jälkeen. Mahdollisesti lapsi alkoi tässä vaiheessa olla sen verran tottunut päiväkodissa olemiseen, että hän alkoi kokeilla rajojaan. Kuukausi aloituksen jälkeen ei kuitenkaan tämän tyyppin aloitteita ollut lainkaan. Voidaan pohtia, tapahtuiko niitä muulloin kuin videoiden kuvaamisen aikaan, oliko kyseessä vain jonkin vaihe vai lakkasivatko kasvattajat kieltämästä ja estämästä lasta. Tyyppin *juttuleminen* aloitteet painottuivat ensimmäiseen päivään. Neljä kuudesta aloitteesta tapahtui ensimmäisenä päivänä ja loput kaksi aloitetta kaksi viikkoa aloituksen jälkeen. Kun huomioi, että kaksi viikkoa aloituksen jälkeen on kuvattu muita päiviä enemmän videoita, ensimmäisenä päivänä tämän tyyppin aloitteet korostuvat todella paljon. Yksi mahdollinen selitys tälle on, että ensimmäisenä päivänä kasvattajat saattoivat kokea

muita päiviä vahvemmin tehtäväkseen uuden lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olemisen. Kasvattajat ehkä kokivat jutteleminen lapselle helpoksi tavaksi tehdä vuorovaikutusaloitteita silloin, kun lapsi ei ole heille vielä kovin tuttu.

Lapsen vastaukset näihin aloitteisiin jaettiin yhdeksään vastaustyyppiin. Nämä vastaustyyppit olivat yleisimmästä harvinaisimpaan järjestettynä *katse* (11 vastausta), *esineiden käsittely* (9 vastausta), *huomio siirtyy toiseen ihmiseen* (6 vastausta), *huomio ensin muussa* (6 vastausta), *poistuminen/välttäminen* (4 vastausta), *antaa nostaa syliin* (3), *käsien ojentaminen kohti* (3 vastausta), *itkeminen* (2 vastausta), sekä *äänteleminen* (1 vastaus). Mielenkiintoinen huomio lapsen vastauksista on, että hyvin moni niistä on aika pieni. Yleisin vastaustyyppi on tyyppi, jonka vastauksissa lapsi ainoastaan katsoo aloitteen tehnyttä kasvattajaa. Moneen vastauksista eli tyyppien *esineiden käsittely*, *huomio siirtyy toiseen ihmiseen* ja *huomio ensin muussa* liittyy huomion kiinnittyminen johonkin muuhun kuin kasvattajaan. Lapsi ei siis näissä tapauksissa ole kovin intensiivisesti mukana vuorovaikutuksessa, vaikka vastaakin kasvattajan aloitteeseen esimerkiksi katsomalla häntä. Neljässä vastauksista lapsi poistuu paikalta tai välttää kasvattajaa esimerkiksi nojaamalla pois päin. Vaikuttaisi, ettei lapsi olisi kovin usein innokas olemaan vuorovaikutuksessa kasvattajan tehtyä aloitteen hänelle. Kuitenkin näistäkin syntyy myös keskipitkiä ja pitkiä vuorovaikutustilanteita eli kasvattaja ei luovuta heti lapsen vastauksen jälkeen vaan jatkaa vuorovaikutusta. Toisaalta, osa tämän tyyppisistä vastauksista vastasi *kieltäminen/estäminen* -tyypin aloitteisiin, jolloin lapsi ehkä saattoi tuntea olonsa epämukavaksi ja sen vuoksi pyrkii välttämään kasvattajaa.

Holkeri-Rinkisen (2009, 92, 108) mukaan vastaukset vuorovaikutusaloitteisiin voivat olla myönteisiä tai kielteisiä. Kaikki aineistosta löytyneet kasvattajan vastaukset ovat myönteisiä eli kasvattaja ei esimerkiksi torju lasta tai osoita tämän toimivan jotenkin väärin. Kuitenkin, osaan aineistosta pois jätettyihin aloitteisiin eli aloitteisiin, joihin kasvattaja ei vastannut, voidaan vastauksen ajatella olleen kielteinen. Kyseisissä tilanteissa osa vastauksen puutteesta saattoi johtua siitä, ettei kasvattaja oikeasti huomannut lapsen aloitetta, mutta osassa tilanteista

kasvattaja luultavasti teki päätöksen olla vastaamatta lapsen aloitteeseen esimerkiksi kiireen takia. Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, lapsen vastauksista kasvattajien vuorovaikutusaloitteisiin melko suuri osa oli kielteisiä tai kasvattajaa välttäviä vastauksia. Videoita paikan päällä kuvanneena tutkijana tuntuu yllättävältä, että lapsen vastaukset olivat näin vähäisiä tai kielteisiä, sillä hän vaikutti enimmäkseen viihtyvän päiväkodissa hyvin.

Holkeri-Rinkisen (2009, 91-92) mukaan aloitteisiin voidaan vastata yhteensopivalla tavalla, mutta on myös mahdollista, ettei vastaus olekaan yhteensopiva aloitteen kanssa. Tässä tutkimuksessa löydetyt kasvattajien vastaukset vaikuttavat hyvin aloitteisiin sopivilta, sillä lapsen tehtyä aloitteen vuorovaikutukseen kasvattaja jatkaa sitä. Esimerkiksi kun lapsi konttasi kasvattajaa kohti äännellen, kasvattaja kutsui lasta luokseen. Kuitenkin täytyy muistaa, että kaikkiin aloitteisiin kasvattaja ei vastannut. Voidaankin pohtia, ovatko vastaamatta jätetyt aloitteet aloitteita, joihin kasvattaja vastasi epäsopivalla tavalla eli ohittamalla lapsen aloitteen. Lapsen vastauksista kasvattajan aloitteisiin löytyy enemmän epäsopiviksi luokiteltavia vastauksia, kuten kasvattajan välttämistä ja huomion kiinnittämistä muihin asioihin, kun kasvattaja pyrkii olemaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Toisaalta osa lapsen vastauksista oli myös hyvin kasvattajan aloitteeseen vastaavia. Esimerkiksi kasvattajan koskettaessa lasta tämä ojensi kätensä häntä kohti ja kun kasvattaja antoi lapselle jonkun esineen, lapsi alkoi yleensä tutkia esinettä tai leikkiä sillä.

Tutkimuksella saatiin siis vahvistusta aiemmille tutkimuksille ja lisätietoa siitä, miten pieni lapsi toimii vuorovaikutuksessa kasvattajiensa kanssa pian varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen. Tutkimuksessa tuli ilmi myös yllättäviä asioita ja mielenkiintoisia aiheita, joita voisi tutkia enemmänkin.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tässä alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen onnistumista ja luotettavuutta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 164, 182) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen vai-

kuttavat muun muassa aineiston keruu, tutkimukseen osallistujat, aineiston analyysi, tulosten raportointi sekä eettisyys, joten nämä näkökulmat tulee huomioida luotettavuutta tarkastellessa. Luvun lopussa esitellään vielä mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

Metsämuurosen (2006, 55) mukaan tutkimuksen validiteetti kertoo siitä, tutkittiinko sitä, mitä oli tarkoitus. Tutkimuksessa onnistuttiin löytämään vastauksia kahteen käsiteltävään tutkimuskysymykseen. Vastauksina eli tutkimuksen tuloksina esiteltiin eri aloite- ja vastaustyyppisiä, niiden kuvailua ja yleisyyden ja yhteyksien tarkastelua. Voidaan siis todeta, että tästä tapauksesta lapsen ja kasvattajien välisestä vuorovaikutuksesta lapsen varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen saatiin tällä tutkimuksella melko kattava kuva. Kuitenkin, alun perin oli tarkoitus tarkastella vielä kolmantena tutkimuskysymyksenä korostuvatko jotkut vuorovaikutusaloitteet ja vastaukset eri tutkimuspäivinä. Erityisen vahvaa korostumista ei kummankaan osapuolen aloitteista tai vastauksista pystynyt löytämään. Videoaineiston määrä, päivien pituuden vaihtelu sekä aloitteiden ja vastausten vaihteleva näkyminen videoilla tekivät luotettavan vastauksen saamisen tähän tutkimuskysymykseen vaikeaksi. Varsinkin lapsen aloitteiden kasvattajille ja kasvattajien vastausten korostumisesta on vaikeaa tehdä merkittäviä päätelmiä pienen lukumäärän ja yhden päivän huomattavasti suuremman videomäärän vuoksi. Tähän kolmanteen kysymykseen jätettiin edellä mainittujen syiden vuoksi erikseen vastaamatta, mutta laajemmalla ja hieman toisella tavalla koostetulla aineistolla olisi siihenkin mielenkiintoista saada joskus vastaus.

Tutkimustulosten yleistettävyyttä kertoo tutkimuksen ulkoisesta validiteetista (Metsämuuronen 2006, 55). Toisaalta Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei välttämättä edes ole tilastollisten yleistysten tekeminen, vaan esimerkiksi ilmiön ymmärtäminen tai kuvaileminen. Kuten tässäkin tutkimuksessa, tapaustutkimuksissa tutkitaan yksittäisiä tapauksia (ks. Simons 2009, 3). Nämä tapaukset eivät kata koko tutkittavaa ilmiötä (Laine ym. 2007, 10). Tämän vuoksi tapaustutkimuksissa tutkimuksen tuloksista ei juurikaan voi tehdä yleistyksiä. Kuitenkin tutkimuksen tulokset kertovat pal-

jon tämän yhden lapsen vuorovaikutuksesta kasvattajiensa kanssa varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen. Näiden tulosten avulla voidaan löytää uusia näkökulmia tarkastella vuorovaikutusta. Kasvattajat voivat pohtia omaa tapaansa tehdä aloitteita lapsille ja vastata lasten aloitteisiin. Tulokset voivat myös auttaa tunnistamaan paremmin lasten tekemät aloitteet. Tulokset kertovat myös siitä, että jo pieni lapsi on kasvattajiensa kanssa vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutus alkaa heti varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen.

Koska tutkimuskohteena oli vuorovaikutus, on todennäköistä, että tutkittavien ominaisuudet vaikuttavat jonkin verran tutkimuksen tuloksiin. Nämä asiat kuitenkin vaikuttavat aina vuorovaikutusta tutkittaessa jollain tavalla. Muun muassa lapsen sukupuoli, temperamentti, ikä ja käyttäytyminen voivat vaikuttaa vuorovaikutukseen (Downer ym. 2010, 706-707; O'Connor & McCartney 2006, 96.). Myös kasvattajien yksilölliset piirteet, vakaumukset, sensitiivisyys, lapsen vihjeisiin vastaaminen sekä emotionaalinen läsnä oleminen voivat vaikuttaa (Downer ym. 2010, 706-707; Ebbeck & Yin 2009, 902; Kalliala 2009, 193). Koska videota kuvattiin aina yksittäisenä päivänä, on myös mahdollista, että kyseinen päivä voi olla tutkimukseen osallistujille esimerkiksi tavallista parempi tai huonompi päivä eli myös muut tapahtumat ja tutkimukseen osallistujien tunnetilat ovat voineet vaikuttaa vuorovaikutukseen.

Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat olivat lapsen kanssa eri verran. He eivät myöskään olleet kaikki paikalla samoina tutkimuspäivinä. Kasvattajia oli eri ammattiryhmistä. Osa kasvattajista oli sijaisia, jotka eivät tieneet lapsesta etukäteen välttämättä juuri mitään ennen paikalle saapumistaan. Pohdinnan alla oli, pitäisikö kasvattajien taustoja avata tutkimuksessa enemmän, mutta tämä olisi saattanut vaarantaa tutkimukseen osallistuvien kasvattajien anonymiteetin säilymisen. Kuten edellisessä kappaleessa lueteltiin, joka tapauksessa monet asiat vaikuttavat lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen, joten sijaisuus tai eri ammattiryhmään kuuluminen ei välttämättä ole suurin erottava tekijä. Kaikkia kasvattajia kuitenkin yhdisti varhaiskasvatuksessa työskenteleminen ja sitä kautta ammatillinen rooli vuorovaikutuksessa (ks. Salminen 2017, 131).

Tutkijan uskottavuudesta kertovat muun muassa kokemus sekä harjoituksen määrä (Patton 2002, 552). Omalla kohdallani opinnot ja työnteko ovat tuoneet kokemusta tutkittavasta aiheesta. Aiempi tekemäni tutkimus on ainoastaan kandidaatintutkielma, mutta muuten olen huolella perehtynyt tutkimuksen tekemiseen opintojeni aikana. Tähän tutkimukseenkin liittyvä laajempi tutkimushanke toi paljon lisää tietoa tutkimuksen tekemisestä ja siihen liittyen aineistonkeruu harjoiteltiin tarkasti ennen sen aloittamista. Myös tutkijan sitoutuminen tutkimuksen tekemiseen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164). Tutkimukseen sitoutumista haittasi jonkin verran muut opinnot sekä töiden tekeminen, mutta ylipäättään kiinnostus aihetta kohtaan on saanut aikaan sitoutumista.

Lukijalle tulee kertoa tutkimusprosessista ja tutkijan toiminnasta aineistoa kerätessä ja analysoidessa (Thomas 2011, 66-67). Myös Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 232) mukaan kaikista tutkimuksen vaiheista kertominen tarkasti lisää luotettavuutta. Nämä asiat on käsitelty mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisesta kertovissa luvuissa, jotta tutkimusraportin lukija ymmärtäisi, miten tutkimus on tehty. Tutkimuksen tekemisestä kerrotaan, miten tutkimusaihe on valittu, mihin laajempaan kontekstiin tutkimus liittyy, miten tutkittavat on valittu, miksi käytetään kyseistä aineistonkeruumenetelmää ja miten aineisto on kerätty sekä miten aineisto on analysoitu. Lisäksi on kuvailtu tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä valintoja, kuten suostumusten hankkimiseen ja anonymiteetin turvaamiseen liittyviä tekijöitä.

Laadukas tutkimusaineisto lisää tutkimuksen uskottavuutta (Patton 2002, 552). Tutkimuksen aineisto soveltui aiheen tutkimiseen hyvin, joskin aineisto olisi voinut olla vielä hieman laajempi, jotta olisi voinut tutkia paremmin eri aloite- ja vastaustyyppien korostumista eri päivinä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 83) mukaan vuorovaikutusta tutkiessa havainnointi on yleensä toimivin aineistonkeruumenetelmä. Havainnoinnin avulla vuorovaikutusta voidaan tarkastella siinä tilanteessa, missä se todella tapahtuu. Kun tilanteet on ensin tallennettu videolle, pystyy vuorovaikutusta erittelemään vielä tarkemmin ja myös pienet nonverbaaliset vuorovaikutuksen osatekijät on mahdollista ehtiä huomaamaan

ja kirjaamaan ylös. (Simons 2009, 55, 61.) Tässä tutkimuksessa videoilta tehtävä havainnointi vaikutti toimivalta ratkaisulta, koska seurattava lapsi oli hyvin pieni ja sen vuoksi suuri osa hänen vuorovaikutuksestaan oli nonverbaalia. Videoilta havainnointi mahdollisti myös aloitteiden ja vastausten tarkemman kirjaamisen ja aineistoesimerkit tuloksia esitellessä. Toisaalta videointi toi myös rajoituksia. Todennäköisesti suuri osa aloitteista ja vastauksista jäi videoiden ulkopuolelle, sillä päivistä videoitiin vain osa. On myös mahdollista, että tilanteita useamman kerran katsoessa käsitys tilanteesta muuttuu.

Tutkijan tulisi pohtia toimintaansa tutkimusympäristössä. Tärkeää olisi saada mahdollisimman todenmukainen kuva ja välttää tutkijan aiheuttamat häiriöt (Mäkinen 2006, 117). Myös tutkijan ja tutkittavien välinen suhde voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164). Näitä asioita on pohdittu tutkimuksen toteutusta suunnitellessa ja siitä kirjoittaessa. Tutkijana pyrkimys oli olla mahdollisimman huomaamaton, mutta samalla luonteva, jotta lapset eivät koe tutkijan läsnäoloa pelottavana. Tutkittavien kanssa oli tarkoitus toimia ystävällisesti ja sopivan tuttavallisesti, mutta kuitenkin asiallisesti. Kaikki tutkittavat olivat ennalta tuntemattomia, joten erityisen tutut välit kenenkään kanssa eivät päässeet vaikuttamaan tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen aineistona käytetyn videoaineiston lisäksi laajempaan tutkimushankkeeseen kuului vielä neljän päivän videointi, seitsemän päivän havainnointi, joihin sisältyi tämän tutkimuksen videoinnit sekä kolme vanhempien ja kolme kasvattajan haastattelua. Nämä toivat lisätietoa tapauksesta ja auttoivat analyysin ja tulkintojen tekemisessä. Kuten Lundan (2009, 99) on todennut, vuorovaikutustilanteiden tulkitsemiseen tarvitsee tietoa aikaisemmasta vuorovaikutuksesta ja tapahtumista. Koska olin tutustunut tapaukseen neljän päivän videointia laajemmin, tiesin paremmin, mikä on kullekin henkilölle tyypillistä toimintaa eli mitä jollakin toiminnalla todennäköisesti tarkoitetaan.

Myös tutkimuksen kestolla on oma vaikutuksensa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Pro gradu -työksi tämä tutkimus tehtiin melko tavallisella aikavälillä. Aineistonkeruun aloittamisesta analyysin aloituk-

seen kului puolisen vuotta ja tutkimuksen valmistumiseen kului noin vuosi. Toisaalta pitkäaikoinen aineiston keruu ja analyysin välillä vaikutti niin, että oli nähnyt myöhemmissä laajempaan tutkimushankkeeseen liittyvissä havainnoinneissa lapsen kasvaneen isommaksi, toisaalta ehti hieman unohtaa videoitujen tapahtumien kontekstia. Aika ei kuitenkaan ollut niin pitkä, että se olisi oleellisesti haitannut tutkimuksen luotettavuutta.

Koska tutkijan ennakoasenteet vaikuttavat analyysiin ja löydettyihin tutkimustuloksiin, tulisi ne tiedostaa ja pyrkiä poistamaan vaikutus (Patton 2002, 553). Tässä tutkimuksessa analyysin taustalla oli teorian pohjalta muodostunut käsitys vuorovaikutuksesta ja siihen kuuluvista asioista. Tutkijana omat ennakoasenteet siis pyrittiin unohtamaan ja selvittämään aiemman tutkimuskirjallisuuden avulla, mitä vuorovaikutus on. Analyysin tekeminen oli aloitteiden ja vastausten osalta hyvin systemaattista, mutta tyyppien ja tulkintojen luomisessa täytyi hyödyntää käsityksiään tapahtuneista vuorovaikutustilanteista. Myös tutkimuksen etnografiset piirteet auttoivat näiden tulkintojen tekemisessä. Analyysi toteutettiin niin, että kirjoitettujen aloitteiden ja vastausten lisäksi tarkasteltiin tilanteita säännöllisesti myös videoilta, jotta käsitys tilanteesta säilyy mahdollisimman todenmukaisena.

Jotta tutkimus olisi laadukas, tulisi tutkimuksen löydökset esittää selkeästi ja perustella ne huolellisesti aineiston avulla (Thomas 2011, 67). Tulisi siis kertoa, mihin asioihin päätelmät perustuvat esimerkiksi sopivien aineisto-otteiden avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Tämän tutkimuksen tuloksia esitellessä kerrotaan tarkat määrät siitä, kuinka paljon minkäkin tyyppien aloitteita ja vastauksia on tapahtunut minäkin tutkimuspäivänä. Tuloksia täydennetään aineistoesimerkeillä ja tekstissä kuvaillaan tarkasti, minkälaisia aloitteita tai vastauksia tiettyyn tyyppiin kuuluu. Todennäköisesti kasvattajien aloitteisiin ja lapsen vastauksiin liittyvät tulokset ovat hieman luotettavampia, kuin lapsen aloitteisiin ja kasvattajien vastauksiin liittyvät, sillä lapsen aloitteita oli aineistossa kasvattajien aloitteita vähemmän. Monia lapsen aloitetyypeistä esiintyi aineistossa vaan kerran, joten voidaan pohtia, onnistuttiinko aloitteet jakamaan

parhaalla tavalla eri tyyppeihin. On myös mahdollista, että suuremmalla aineistolla olisi löydetty vielä muita aloitetyyppejä. Sama koskee myös näihin lapsen aloitteisiin vastanneita kasvattajien vastauksia. Tietysti on myös mahdollista, että suuremmalla aineistolla myös kasvattajien aloitteista ja lapsen vastauksista olisi voinut löytää vielä uusia tyyppisiä, mutta niiden huomattavasti suurempi määrä todennäköisesti edisti analyysin onnistumista.

Vaikka tämä tutkimus lisääkin tietoa lapsen ja kasvattajan välisestä vuorovaikutuksesta lapsen varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen, on kyseisessä teemassa vielä paljon tutkittavaa. Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin hyvin pienen lapsen aloitusta ja vuorovaikutusta, voisi olla hyvä tutkia myös hieman vanhempana varhaiskasvatuksen aloittavia lapsia. Varhaiskasvatuksen tulee olla tavoitteellista ja suunniteltua (Hännikäinen 2013, 51). Olisikin tärkeää selvittää, suunnitellaanko vuorovaikutusta etukäteen ja miten sitä suunnitellaan sekä minkälaisia vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita kasvattajilla on, kun lapsi on aloittamassa varhaiskasvatuksen. Myös muita kasvattajien näkemyksiä vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen aloittavan lapsen kanssa olisi mielenkiintoista tutkia, sillä samassakin ryhmässä voi kasvattajien käsitykset vaihdella, mikä näkyy toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (ks. Lundan 2009, 28). Esimerkiksi käsitykset siitä, tuleeko vuorovaikutusta suunnitella ja mitkä asiat siihen kasvattajien mielestä vaikuttavat voisivat olla hyviä tutkimuskohteita. Voisi myös tutkia, minkälainen vuorovaikutus on yhteydessä lapsen sujuvaan sopeutumiseen, sillä ihmissuhteet eli suhteet muun muassa kasvattajien ja muiden lasten kanssa vaikuttavat sopeutumiseen (ks. Fabian 2007, 10).

LÄHTEET

- Aaltio, I. 2014. Case-tutkimus metodisena lähestymistapana. *Metodix*. Viitattu 30.9.2018 <https://metodix.fi/2014/05/19/aaltio-marjosola-casetutkimus/>
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E. Barthel, M. 2004. Transition to childcare: Associations with infant–mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75 (2004), pp. 639–650
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. 2006. Security of children’s relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampere University Press: Tampere.
- Altay, F. B. & Güre, A. 2012. Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State and Private Preschools. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, Istanbul 12(4). 2712-2718.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1998. Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press: Cambridge.
- Brooker, L. 2008. *Supporting transitions in the early years*. Great Britain: Open University Press.
- Bryman, A. 2012. *Social research methods*. 4. Edition. Oxford University Press: Oxford.
- Burgoon, J. K. & Bacue, A. E. 2003. Nonverbal Communication Skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates. 179-219.
- Campbell, J., Lamb, M. & Hwang, P. 2000. Early ChildCare Experiences and Children's Social Competence Between 11/2 and 15 Years of Age. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 166-176.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. 2003. Teacher–child interactions and preschool children’s perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173, 249–258.

- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. & Malmberg, L.-E. 2012. Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior and Development* 35(3), 439-451.
- Downer, J. Sabol, T.J. & Hamre, B. 2010. Teacher-Child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21 (5), 699-723.
- Ebbeck, M. & Yin, H.Y.B. 2009. Rethinking Attachment: Fostering relationships between infants, toddlers and their primary caregivers. *Early Child Development and Care* 179(7), 899-909.
- Eisenhower, S. A., Baker, B. L. & Blacher, J. 2007. Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology* 45, 363-383
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L.-E. & Datler, W. 2017. Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly* 42, 270-279.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4:2005. Savion kirjapaino Oy: Kerava.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice.* Open University Press: London, 3-17.
- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Goble, P., Hanish, P. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A. & Fabes, R. A. 2016. Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education and Development* 27(5), 623-641.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi: Helsinki.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print: Tampere.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis.

- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Gaudeamus: Helsinki, 41-56.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoidtoa, kasvatusta vai opetusta. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino: Tampere. 30-52.
- Johansson, I. 2007. Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years*. London: Open University Press, 33-44.
- Joshi, A. 2009. What do teacher-child interactions in early childhood classrooms in India look like? Teachers' and parents' perspectives. *Early Child Development and Care*, 179, 285-301.
- Kalland, M. 2012. Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Sanoma Pro: Helsinki, 147-171.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päivähoidossa? *Yliopistopaino: Helsinki*.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Yhteenvedoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. *Raportit ja selvitykset 2013:17*.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. *Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Werner Söderström Osakeyhtiö: Helsinki.
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. 2011. Introduction. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) *Peer relationships in early childhood education and care*. New York: Routledge, 1-14.
- Koivula, M & Laakso, M.-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen & M. L. Böök. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino: Tampere, 108-128.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino: Tampere, 51-69.

- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen, & I. Sorvali. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124-140.
- Laakso, M. L. 2011. Esikielellisten taitojen arviointi. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. PS-kustannus: Jyväskylä, 175-193.
- Laakso, M.-L. 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 20-47.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa T. Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (toim.). *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2010*. Prologos: Jyväskylä, 6-24.
- Laibe, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. 2004. Children's perception of family relationships as assessed in doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13 (4), 551-569.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Gaudeamus: Helsinki, 9-38.
- Launonen, K. & Lonka, E. 2000. Puhetta edeltävän kommunikoinnin kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaako-Huuhka (toim.). *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Palmenia-kustannus: Helsinki, 15-34.
- Lee, Y.-J. & Recchia, S. L. 2008. "Who's the Boss?" Young Children's Power and Influence in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research & Practice* 10(1), 1-6.
- Lundan, A. 2009. *Kutsu dialogisuuteen - Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print: Tampere.
- Maloch, B. & Beutel, D. D. 2010. "Big loud voice. You have important things to say": The nature of student initiations during one teacher's interactive read-alouds. *Journal of Classroom Interaction* 45 (2), 20-29.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Kim, H. 2003. Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14, 7-27.

- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus: Helsinki.
- Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Vastapaino: Tampere, 113-158.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- O'Connor, E., & McCartney, K. 2006. Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98.
- Odom, S., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children. Conceptualization, assessment and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) Social competence of young children. Risk, disability & intervention. Paul H. Brookes: Baltimore, 3-29.
- Pakarinen, E. 2012. Relations Between Teacher- Child Interactions and Children's Learning and Motivation in Finnish Kindergartens. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2017. Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191-202.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2015. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus: Jyväskylä. 207-225.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd Edition. Sage Publications: California.
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. 2016. Quality in Early Education Classrooms: Definition, Gaps, and Systems. *Future of Children* 26(2), 119-137.
- Poikkeus, A.-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. PS-kustannus: Jyväskylä, 286-310.
- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-Kustannus: Jyväskylä, 204-226.

- Ruben, B. D. & Stewart, L. P. 2006. *Communication and human behavior*. Fifth edition. Boston: Pearson.
- Rutanen, N. 2012. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 1(1), 44-56.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino: Tampere. 95-112.”
- Rutanen, N. & Karila, K. 2013. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälto (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 17-24.
- Salminen, J. 2014. The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 512.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen & M. L. Böök. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino: Tampere, 131-141.
- Segrin, C. & Givertz, M. 2003. Methods of Social Skills Training and Development. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates. 135-176.
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective, *Educational Research*, 56:4, 379-397.
- Shin, M. 2010. Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of early childhood research* 8(3), 294-302.
- Simons, H. 2009. *Case study research in practice*. Sage: London.
- Soini, T., Pyhälto, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälto (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 6-16.

- Spitzberg, B. H. 2003. Methods of Interpersonal Skill Assessment. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burlison (toim.) Handbook of Communication and Social Interaction Skills. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. 93-134.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016. Varhaiskasvatus 2016. Tilastoraportti 29/2017. Viitattu 24.7.2018. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135183/Tr29_17_vuositilasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Thomas, G. 2011. How to do your case study : a guide for students and researchers. Sage: Thousand Oaks, California.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta. 753/2018. Finlex. Säädökset alkuperäisinä. Viitattu 7.10.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>
- Varhaiskasvatustilasto. 540/2018. Finlex. Säädökset alkuperäisinä. Viitattu 7.10.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446165696>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 6.10.2018. https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa - vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Gaudeamus: Helsinki, 156-177.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Williams, S. T., Masterson, A. M. & Ontai, L. L. 2010. Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. Early Childhood Research Quarterly: 25., 251-266.
- Överlund, J. 2011. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaako-Huuhka. Kommunikoinnin häiriöt - syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Palmenia Helsinki University Press: Helsinki. 19-38.

Toissijaiset lähteet

Collis, G.M. 1985. On the origin of turn-taking: Alternation and meaning. Teoksessa M.D. Barrett (toim.) *Children's Single-word Speech*. John Wiley & Sons: New York. 217-230.

Hinde, R. A. 1987. *Individuals, relationship & culture : links between ethology and the social sciences*. Cambridge University Press: Cambridge.