

1830

**Anu Kuukka**

**”MÄ TEEN SULLE VÄHÄN NUTTUROITA”  
-LASTEN FYYSINEN KOMMUNIKAATIO  
JA KONTAKTIELEET  
PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄSSÄ**

**Pro gradu -tutkielma  
Syksy 1999  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Kuukka, Anu. ”Mä teen sulle vähän nutturoita” -lasten fyysinen kommunikaatio ja kontaktieleet päiväkodin vertaisryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 1999. 108 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten fyysisen kommunikaation ja kontaktieleiden osuutta lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa 5-6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä. Tutkimuksen lähtökohtana oli sosiologiseen lapsitutkimukseen perustuen lasten näkeminen aktiivisina toimijoina, oman sosiaalisen maailmansa määrittelijöinä ja rakentajina. Päiväkodin fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus toimivat fyysisen kommunikaation kontekstina sekä sen ymmärtämisen ja tulkinnan kehikkona. Tarkoituksena oli kuvata, mitä lapset kehojensa kautta viestivät, millaisia fyysisiä kommunikaatiokompetensseja lapsilla päiväkodissa on sekä millaisia merkityksiä lapset itse fyysisiin kontaktieleisiin liittävät. Lähestymistapa oli tilannesidonnainen, jolloin lasten fyysisten kommunikaatiomallien ja kontaktieleiden voitiin nähdä nousevan meneillään olevasta tilanteesta.

Tutkimus perustui päiväkodista kerättyyn havainnointi- ja haastatteluaineistoon. Lasten keskinäiselle kommunikaatiolle päiväkodissa oli ominaista fyysisuus. Fyysinen kommunikaatio ja sen sisältämät viestit olivat tilannesidonnaisia muuttuen tilan ja tilanteen mukana. Lapsilla oli myös erilaisia kehon käyttöön liittyviä kommunikatiivisia kompetensseja toimia päiväkodin tilanteissa sekä vertaissuhteissaan. Fyysisten kontaktieleiden välityksellä lapset neuvottelivat keskinäisistä suhteistaan sekä tilojen ja materiaalin käytöstä.

Hakusanat: lapset, vuorovaikutus, vertaissuhteet, keho, fyysinen kommunikaatio

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUSKOhteena Lapsuus.....	7
2.1	Lapsitutkimuksen aikuiskeskeisyys.....	7
2.2	Päiväkotilapsuus tutkimuksen näkökulmasta.....	8
2.3	Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus -kohti lapsiperspektiiviä.....	10
3	LASTEN VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄSSÄ.....	13
3.1	Päiväkoti vuorovaikutuksen kontekstina.....	13
3.2	Mitä lasten vertaissuhteista tiedetään?.....	15
3.3	Vuorovaikutus merkitysten tuottajana.....	18
3.4	Näkökulmia lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen.....	20
3.4.1	Vuorovaikutuksesta neuvottelemineen.....	20
3.4.2	Lapsiryhmään kuulumineen.....	21
3.4.3	Sosiaalinen kompetenssi.....	24
3.4.4	Leikki vuorovaikutuksen kontekstina.....	25
3.4.5	Konfliktit ja ulkopuolelle jäämineen.....	27

4	KEHO KOMMUNIKAATION KANAVANA.....	29
4.1	Mitä on nonverbaali kommunikaatio?.....	29
4.2	Lasten määrittelyä kehon avulla.....	32
4.3	Keho lasten kommunikaation kanavana.....	34
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	37
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	39
6.1	Aineiston keruumetodit.....	39
6.2	Roolini tutkijana päiväkodissa.....	42
6.3	Tutkimusaineiston analyysi.....	46
7	LASTEN FYYSINEN KOMMUNIKAATIO PÄIVÄ- KODIN ERI TILOISSA JA TILANTEISSA.....	48
7.1	Lasten fyysinen kommunikaatio ja päiväkodin tilat.....	49
7.2	Lasten fyysinen kommunikaatio päiväkodin eri tilanteissa.....	53
7.2.1	Lasten ”vapaan” toiminnan tilanteet.....	53
7.2.2	Henkilökunnan kontrolloimat tilanteet.....	58
7.2.3	Siirtymätilanteet.....	62
7.3	Lasten fyysinen kommunikaatio ja odottaminen.....	64

8	LASTEN FYYSISTEN KONTAKTIELEIDEN SYMBOLIIKKA.....	70
8.1	Yhdessäoloa määrittävät fyysiset kontaktieleet.....	71
8.2	Läheisyyden kontaktieleet.....	73
8.2.1	Tykkäämisestä viestivät kontaktieleet.....	75
8.2.2	Takaa-ajon symboliikka.....	77
8.3	Fyysiset yhteenotot.....	79
8.3.1	Toiminnan ja reviirin puolustaminen.....	80
8.3.2	Kiusaaminen.....	82
9	PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄ FYYSISEN KOMMUNIKAATION KONTEKSTINA.....	84
9.1	Kehon institutionalisoituneet viestit.....	84
9.2	Kehon fyysiset kontaktit ja leikki.....	87
9.3	Vuorovaikutuksen määrittelyä fyysisten kontaktien avulla.....	89
10	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA.....	92
	LÄHTEET.....	97
	LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Fyysisten kontaktien eli kosketuksen käyttäminen osana arkipäivän kommunikaatiota on yhdistetty varsinkin läheisiin suhteisiin ja kontakteihin kuuluvaksi. Vaikka halaaminen, hyväily, suukottelu, kättely, kutittelu, kiinni pitäminen, rutistaminen, töniminen, läpsiminen ja lyöminen ovat tuttuja kontakteja kaikille, osaan niistä sisältyy jotain salaperäistä. Lasten keskinäiselle kommunikaatiolle on ominaista fyysisuus. Lapset kommunikoivat kehoillaan ja koskettavat toisiaan aikuisia enemmän ja julkisemmin. Mistä lasten välisissä kontakteissa on kysymys?

Päiväkoti lapsuuden sosiaalisena instituutiona kokoaa lapset yhteen ja tarjoaa puitteet lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Valtaosa aiemmasta tutkimuksesta on keskittynyt lähinnä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen päiväkodissa tai yksittäisiin leikki-tilanteisiin, jolloin lasten keskinäiset suhteet ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tässä tutkielmassa katse kohdistetaan lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon päiväkodissa. Vuorovaikutusta lähestytään nonverbaalista ja ennen kaikkea fyysisistä kontaktieleistä käsin. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat päiväkodin 5-6-vuotiaat lapset. Päiväkodin valinta tutkimukseni kohteeksi tuntui luontealta, sillä päiväkotia oli minulle entuudestaan tuttu ympäristö. Sosiologisen lapsitutkimuksen periaatteet tarjosivat keinon tarkkailla päiväkotia ja lasten siellä toteuttamaa keskinäistä vuorovaikutustaan lasten omasta näkökulmasta. Henkilökohtaista kiinnostustani lapsitutkimukseen lisäsi lastentarhanopettajan koulutus ja työkokemukseni lasten kanssa. Erityisesti kiinnostusta herätti lasten oman näkökulman saavuttaminen aikuisnäkökulmaani täydentämään.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu kolmesta erillisestä luvusta. Luvussa 2 esittelen lapsitutkimuksen periaatteita ja tutkimussuuntauksessa tapahtunutta muutosta aikuiskeskeisyydestä lapsikeskeisempään näkemykseen. Luvussa 3 tarkastelen päiväkotia-instituutiota lasten vertaissuhteiden kontekstina sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen liitettyjä teemoja. Luvussa 4 huomio suuntautuu kehon osuuteen vuorovaikutuksessa ja fyysisiin kontakteihin nonverbaalin kommunikaation kanavana.

Luvuissa 5 ja 6 esittelen tutkimustehtävääni ja -menetelmät. Tutkielman empiirinen osuus koostuu havainnointi- ja haastatteluaineistosta. Tutkimustehtävänäni

on selvittää fyysisen kommunikaation ja kontaktieleiden asemaa lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa seuraavien kysymysten avulla: Mitä lapset kehojensa kautta viestivät? Miksi? Millaisia kehollisia ja fyysisten kontaktieleiden kautta viestittäviä kommunikaatiokompetensseja lapsilla päiväkodissa esiintyy? Millaisia merkityksiä lapset itse fyysisiin kontaktieleisiin liittävät? Lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota havainnoimalla sekä lapsia jututtamalla pyrin saamaan informaatiota lasten keskinäisestä fyysisestä kommunikaatiosta.

Luvuissa 7 ja 8 esittelen tutkimukseni tuloksia. Luvussa 7 kuvailen lasten fyysistä kommunikaatiota päiväkodin tiloista ja tilanteista käsin. Luvussa 8 kuvailen lasten fyysisiin kontaktieleisiin kätkeytyvää symboliikkaa. Luvussa 9 tarkastelen yhteenvetona päiväkotia vertaisryhmän fyysisen kommunikaation kontekstina. Luvussa tutkimuksen tulokset sijoitetaan laajempaan teoreettiseen viitekehykseen. Lopuksi luvussa 10 pohdin tutkimukseni onnistumista suhteessa asettamiini lähtökohtiin, käyttämiäni tutkimusmenetelmiä, tutkimukseni käytännön merkitystä sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 TUTKIMUSKOHTENA LAPSUUS

Kulttuurissamme on ollut tavallista puhua lapsen parhaasta kuulematta lapsen omaa kantaa asiasta. Tosin keinot ”kuulla” lapsia, varsinkin pieniä lapsia, ovat olleet vähäisiä. Päiväkotimaailmaan sijoittuvien tutkimusten tavoitteena on yleisesti ollut päivähoiton kehittäminen. Lasten omat toiminnot ja keskinäinen vuorovaikutus ovat jääneet tutkimuksessa vähemmälle huomiolle tai niitä on tutkittu irrallaan päiväkodin toiminnallisesta kokonaisuudesta. Tämän otsikon alla tarkastelen päiväkotilapsuutta ja lapsuutta yleisemminkin tutkimuksen näkökulmasta sekä tutkimussuuntauksessa viime vuosikymmenenä tapahtunutta muutosta aikuiskeskeisyydestä kohti lasten näkökulmaa.

### 2.1 Lapsitutkimuksen aikuiskeskeisyys

Lasten asema tutkimuksessa on ollut marginaalinen. Aikuiset ovat toimineet lasten puolesta puhujina, intressien edustajina ja lapsuus on piilotettu tutkimuksiin, jotka eivät ole suoraan kohdistuneet lapsiin. (Qvortrup 1990, 13-15.) Harriet Strandell (1997b, 4) kirjoittaa lapsiin kohdistettavan tutkimuksessa huomiota yleensä silloin, kun heidän oloissaan tai toiminnassaan on osoitettavissa jokin sosiaalinen ongelma. Lapset on nähty perinteisesti perheen osana, kustannuksina tai palvelutarpeina (Kananoja 1995, 15), joiden täyttäminen on aikuisten tehtävä (Strandell 1995b, 8). Aikuis- ja instituutiolähtöinen tutkimusnäkökulma on suunnannut tutkimuksen huomion kohti niitä tahoja ja tekijöitä lasten ympäristössä, joiden katsotaan jollain tavalla määräävän lasten tilaa tai olevan vastuussa heidän olosuhteistaan (Alanen 1998, 127). Lapsuus omana yhteiskunnallisena ilmiönään on jäänyt huomaamatta (Kananoja 1995, 15).

Lasten toiminnoissa nähdään helposti tiettyjä motiiveja ja merkityksiä, joita arvioidaan kasvatuksellisesta (Langsted & Sommer 1990, 24) tai yksilöpsykologisesta näkökulmasta. Aikuisten näkökulma lapsuuteen on aikuiskeskeinen, jolloin lapsuutta koskeva tieto on sidoksissa aikuisten muodostamiin lapsikuviin ja ideologioihin (Miettinen & Väänänen 1998, 78). Lapsiin ja lapsuuteen kohdistunut aiempi



sosiologinen tutkimus on keskittynyt sosialisatioon. Lapsuutta on perinteisesti pidetty valmistautumisena aikuisuuteen, eräänlaisena yhteiskunnan ”odotushuoneena”, jossa heidän tehtävänä on kehittyä ja hankkia niitä tietoja ja taitoja, joita he tulevat tarvitsemaan myöhemmin ”oikeassa” yhteiskunnassa (Alanen & Bardy 1990, 11). Mielenkiinto on kohdistunut kehityskulkuun, jonka kautta lapset ohjataan ja integroidaan aikuisten yhteiskuntaan sopeutuviksi jäseniksi (Jenks 1982, 10-13). Sosialisatiotutkimus on perustunut oletukseen aikuisten ja lasten erilaisuudesta: lapset ovat epäkypsiä, irrationaalisia ja riippuvaisia; aikuiset puolestaan kypsiä, rationaalisia ja riippumattomia. Sosialisatioprosessissa epäsosiaalisista lapsista muokataan sosiaalisia aikuisia. (Prout & James 1990, 12-13.) Lapsen rooli sosialisatian osapuolena on nähty passiivisen vastaanottavana (Corsaro 1997, 8, 11) ja siihen mitä lapset itse tekevät sosiaalistumisprosessinsa aikana ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota (Waksler 1991, 21). ”...They are always looking for the man in the child, without considering what he is before he becomes a man...” (Rousseau [1762]; Jenks 1996, 2). Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa pitkään korostunut aikuiskeskeinen, yksilöpsykologinen ja sosialisatiota painottava näkökulma (Lähteenmaa ym. 1990, 3) on sulkenut ulkopuolelleen ajan, paikan ja lasten sosiaalisten suhteiden merkityksen sinällään (James & Prout 1990, 8-9) ja lasten aktiivinen toimijuus on saatettu nähdä jopa kielteisenä (Strandell 1995b, 9).

## **2.2 Päiväkotilapsuus tutkimuksen näkökulmasta**

Päivähoitotutkimuksissa on keskitytty henkilökunnan ja muiden aikuisten osuuteen lasten hyvinvoinnin edistäjinä (Strandell 1995b, 7), jolloin lapset on mielletty lähinnä aikuisten työn kohteena. Alanen & Bardy (1990, 55) toteavat päivähoidon olevan siinä määrin aikuisten asia, että jopa sen asiakkaina pidetään vanhempia, vaikka lapset viettävät siellä päivänsä. Lasten asema toimijoina on jäänyt epäselväksi tai heidän kokemuksiaan ja toimintaa on kuvattu satunnaisesti (emt. 11) epäsuorin menetelmin, esimerkiksi vanhempien tai henkilökunnan arviointien avulla (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 94).

Päiväkotimaailmaan liittyneet tutkimukset ovat tavallisesti kohdistuneet erilaisten kasvatuskokeilujen, kuten taide-, ympäristö- ja musiikkikasvatuskokeilujen

tutkimiseen (Lahikainen 1988, 5) sekä leikin tutkimiseen (Strandell 1995b, 13). Lasten aktiivisuus ja toiminnot on käsitetty automaattisesti leikiksi, jolloin lasten toiminnan muut osa-alueet ovat jääneet pimentoon (Strandell 1995b, 13). Useimmiten lasten leikkejä on tutkittu erikseen tutkimusta varten järjestetyissä leikki-ilanteissa (Strandell 1997b, 2) ja siten irrallaan normaalista toiminnankulusta. Tutkimuksen ulkopuolelle ovat jääneet mm. lasten välinen kommunikaatio, lasten keskinäiset suhteet ja niiden rakentuminen päiväkodissa (emt. 15).

Strandell (emt. 14) on huomannut lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen tutkimisen päiväkodissa aiheuttavan ainakin kolmentyyppisiä ongelmia:

1. Lasten muu toiminta kuin leikki suljetaan pois ja määritellään kielteisesti ei-leikkinä.
2. Luonnollinen vuorovaikutusympäristö, johon toiminta sijoittuu, jää puuttumaan.
3. Aikuisten ja lasten toiminnot eivät kohtaa, kun niitä tutkitaan eri tutkimustraditioiden piirissä ja hyvin erilaisista lähtökohdista käsin.

Kuinka me sitten aikuisina voisimme oppia ymmärtämään lasten elämää ja maailmaa päiväkodissa lasten omasta näkökulmasta? Lapsuuden kysymyksen sosiologisoiminen tuo lapsuuden lähemmäksi aikuisten maailmaa, jolloin lasten sosiaalisten toimintojen ja sosiaalisten maailmojen tutkimuksessa voidaan hyödyntää samoja teoreettisia välineitä kuin aikuisten tutkimuksessa. Lapsuuden paikantaminen uudella tavalla suhteessa aikuisuuteen ja yhteiskuntaan edellyttää lasten sosiaalisen toimijuuden ja aktiivisuuden rekonstruointia. (Strandell 1995b, 17-18.) Corsaro (1997, 26) muistuttaa lasten kuuluvan kuitenkin kahteen erilliseen kulttuuriin samanaikaisesti. Lapset ovat osallisina sekä lasten omassa että aikuisten luomassa kulttuurissa, jotka ovat kietoutuneet toistensa ympärille. Kummallakin kulttuurilla on omat arvonsa, perinteensä ja sääntönsä, mukaanlukien vuorovaikutusta ohjailevat säännöt (Tammivaara & Enright 1986, 233-234).

## 2.3 Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus - kohti lapsiperspektiiviä

1980-luvun lopulta lähtien on tuotettu uutta tutkimustietoa ja vanhan tiedon uudelleen tulkintaa, joka on muuttanut näkemyksiämme lapsista sosiaalisina toimijoina, lasten asemasta suhteessa muihin väestöryhmiin, lapsuuden ja aikuisuuden välisestä suhteesta ja lapsuuden asemasta laajemmin yhteiskunnassa. Lapsuus osana luonnollista kehityskulkua ja aikuisuuteen valmistautumisena on menettänyt asemansa ainoana hallitsevana lapsuuden kuvauksena. Perinteinen näkökulma passiivisesta, huolenpitoa ja suojelua vastaanottavasta lapsesta on siirtymässä yhä enemmän lapsen aktiivisia, luovia, osaavia ja tuottavia puolia painottavaan suuntaan. Osittain uudet tulkinnat ovat seurausta siitä, että lapsia on yhä enemmän alettu tutkia luonnollisissa ympäristöissä eli niissä arkipäivän vuorovaikutustilanteissa, jotka tuottavat yhteisöllisiä valmiuksia. (Strandell 1995b, 10-12.)

Lapsen ymmärtäminen sosiaalisesti suuntautuneena toimijana viittaa siihen, että kasvavan ja kehittyvän organismin on aktiivisesti opittava hallitsemaan sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus vastavuoroisessa ymmärryksessä. Vaikka lapsen näkemistä sosiaalisesti suuntautuneena olentona voidaankin pitää teoreettisena edistysaskeleena, edelleen varsinkin pieniin lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa sivuutetaan se, että lasten vuorovaikutuksella toistensa kanssa on oma itsenäinen merkityksensä. (Langsted - Sommer 1990, 22-23.) Lisäksi Mayall (1994, 8) painottaa lapsen roolia korostamalla, että lasten tarkastelu toimijoina ei ole riittävä edistysaskel, vaan lapset on nähtävä myös omien maailmojensa tiedon luojina ja tulkitsijoina sekä yhteiseen päätöksentekoon osallistujina.

Yhteiskuntatieteellisen lapsitutkimuksen lähtökohtana on ollut irtautuminen kehityspsykologisesta näkemyksestä. Lapsitutkimus ei ole vakiintunut ja yhtenäinen tutkimussuuntaus, vaan se koostuu useista monitieteellisistä tutkimusintresseistä. Yhteistä näille intresseille on lapsuuden problematisointi ja tavoite tehdä lapsuus näkyväksi ja kuuluvaksi. (Strandell 1992, 20.) Prout & James (1990, 8-9) ovat listanneet yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen paradigmaan kuuluviksi seuraavat avainkohdat:

1. Lapsuus käsitetään sosiaalisesti konstruktiiviseksi. Lapsuus ei ole luonnollinen ilmiö, vaan sen määrittely on sidoksissa aikaan, paikkaan sekä rakenteellisiin että kulttuurisiin tekijöihin.
2. Lapsuutta tulee tarkastella suhteessa muihin sosiaalisiin muuttujiin, kuten sukupuoleen, luokkaan ja etnisyyteen. Sekä kulttuurien sisältä että niiden väliltä löytyy erilaisia lapsuuksia yhden universaalien lapsuuden sijasta.
3. Lasten omat kulttuurit ja sosiaaliset suhteet ovat tutkimisen arvoisia sinällään, riippumatta aikuisten intresseistä.
4. Lapset ovat aktiivisia toimijoita, oman sosiaalisen maailmansa määrittelijöitä ja rakentajia.
5. Etnografiset menetelmät mahdollistavat lasten näkökulman huomioimisen ja lasten osallistumisen tiedon tuottamiseen.
6. Lapsuustutkimuksen paradigma rekonstruoi yhteiskunnallista lapsuutta. Tutkimus ei siten ole neutraalia, eikä objektiivista lapsuutta tutkimuksellisesta näkökulmasta ole.

1990-luvun kuluessa yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus on saanut erilaisia painotuseroja. Prout, James & Jenks (1998, 28-29) esittävät lapsuuden ja lasten sosiaalisen toimijuuden tarkastelua heimolapsen (tribal child) näkökulmasta, joka hahmottuu osaksi yhteiskunnallisen lapsitutkimuksen teorian muodostusta. Kyseisessä tutkimussuuntauksessa korostuvat lasten sosiaalisten maailmojen asema todellisina paikkoina ja niiden tarkoitus sinällään. Lasten sosiaaliset maailmat eivät ole aikuisuuden olotilan epätarkkoja edeltäjiä tai niiden jäljittelyä eivätkä myöskään fantasiaa ja pelkkää leikkiä. Lasten sosiaalisissa maailmoissa on havaittavissa omat rituaalit, säännöt ja normit. Näkökulma painottaa lasten ottamista vakavasti sekä lasten ainutlaatuista sosiaalista toimijuutta, joka on aikuisille tuntematon ja sen vuoksi paljastettava tutkimuksen avulla. Heimolapsi näkökulman lisäksi Prout, James & Jenks (1998, 206) ovat luetelleet yhteiskunnalliseen lapsuustutkimukseen kuuluvaksi seuraavat suuntaukset: sosiaalisesti konstruoitu lapsi; sosiaalis-rakenteellinen lapsi; ja lapset vähemmistöryhmänä. Eri näkökulmia voidaan hyödyntää eri tutkimusasetelmien ja intressien yhteydessä.

Erityisesti itseäni kiinnostaa juuri heimolapsinäkökulma. Päiväkoti lasten vuorovaikutuksen areenana ja instituutiona kätkee sisälleen institutionaalisten rituaalien,

sääntöjen ja normien ohella lasten keskinäisen kommunikaation sekä lasten omat rituaalit, säännöt ja normit, jotka jäävät aikuisilta huomaamatta tai ne nähdään helposti lapsuuteen kuuluvina itsestäänselvyyksinä. Kuten Thorne (1993, 3) huomauttaa lasten vuorovaikutussuhteet eivät ole vain valmistautumista elämään, vaan elämää itsessään.

Lasten arjen ja kokemusten tutkimisessa etnografiset menetelmät ovat keskeisessä asemassa antaen lapsille mahdollisuuden puhua omasta puolestaan (James & Prout 1990, 8-9) sekä tarjoten keinon yhdistää toimijan mikrotason yksityiskohdat sosiaalisten rakenteiden makrotasolla asettamiin rajoituksiin (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 14). Etnografian tavoitteena on mm. ymmärryksen lisääminen tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Ihminen ymmärretään aktiivisena ja tavoitteellisena. Ihmisen toiminta on intentionaalista, eli sillä on tarkoitus ja päämäärä. Toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jotka puolestaan muovaavat ihmistä. Tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Mitä intensiivisempään ja avoimempaan vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittavien kanssa, sen luontevampia tulkintoja tutkija voi tehdä. (Anttila 1996, 305.)

Lapsitutkimuksen ajankohtaisena haasteena on vahvistaa lapsen asemaa sekä teoriassa että käytännössä. Monissa lapsiteorioissa ja ammattikäytännöissä lapsen elämää tarkastellaan edelleen irrallaan siitä laajasta vuorovaikutuskontekstista, jossa lapsi toimii. (Riihelä 1996, 178.) Tarkasteltaessa päiväkotia lasten sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen areenana päiväkodin arkirutiinit saavat uudenlaisen tulkinnan (Miettinen & Väänänen 1998, 70). Päiväkotia lapsuuden instituutiona sekä muokkaa lasta että on itse muokattavana. Harriet Strandellin (1995b) tutkimus ”Päiväkotia lasten kohtaamispaikkana” tarkastelee päiväkodin maailmaa lasten perspektiivistä, lasten toimijuuden, vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden kautta. Toimintojen lähestymistapa on tilannesidonnainen, jolloin lasten toiminnot nähdään konkreettisten tilanteiden funktiona. (Strandell 1995b, 19-21.) Sosiaalinen konteksti tuottaa sellaisia käytäntöjä ja ulottuvuuksia, joita ei ehkä muuten ilmene. Päiväkodissa lapset omaksuvat tavoitteita ja suhtautumistapoja, jotka ovat ominaisia juuri päiväkotikontekstille. Toisessa yhteydessä, kuten perheessä, samat lapset toimivat toisenlaisista lähtökohdista käsin. Strandell (emt. 7, 19.) painottaakin lasten toiminnan kontekstisidonnaisuutta, toiminnan tulkitsemista siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa se tapahtuu. Strandellin näkemyksiin palaan jatkossa monessakin eri yhteydessä.

### **3 LASTEN VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄSSÄ**

Moderni lapsuus on institutionalisoitunut ja ikävakioitu. Päiväkoti lapsuuden instituutiona on osaltaan palvellut lasten marginalisoitumista ja sulkemista aikuisten yhteiskunnan sekä teorian muodostuksen ulkopuolelle. Toisaalta päiväkoti toimii yhtenä yhteiskuntamme vertaismaailmana ja tärkeänä näyttämönä lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja kommunikaatiolle.

#### **3.1 Päiväkoti vuorovaikutuksen kontekstina**

Päiväkotien syntyminen on ollut vahvasti yhteydessä palkkatyön vaatimuksiin ja naisten siirtymiseen työelämään kodin ulkopuolelle (Alanen & Bardy 1990, 51). Kasvatusinstituutina päiväkoti on ottanut tehtäväkseen hoitaa niitä toimintoja, jotka aikaisemmin ovat kuuluneet perheelle. Sosiaalisena organisaationa päiväkoti-instituutio kuitenkin eroaa perheestä huomattavasti. Institutionalisoituminen edellyttää individuaatiota eli yksilöitymistä, ryhmän muodollista jäsenyyttä sekä sitoutumista aikatauluun toisin kuin vähemmän muodollisia sääntöjä sisältävä perhe-elämä. Yksilöllistämisen ohella institutionaalisenä käytäntönä on ollut luokitella lapsia samanlaisuuden periaatteen mukaan. Päiväkoti ryhmässä lapset ovat samanikäisiä ja heillä oletetaan olevan samanlaisia iän mukaisia kasvatuksellisia tarpeita. (Frønes 1994, 150-151.) Tavallisin päiväkodin koko Suomessa on ollut 33 - 60 hoitopaikkaa. Lapset on erotettu toisistaan ikään perustuvalla ryhmäjaottelulla. Arkipäivä kuuluu 1-vuotiailla korkeintaan kuuden ikätoverin, 2-3-vuotiailla 12 ikätoverin ja 4-6-vuotiailla 20 ikätoverin vertaisryhmässä. (Lahikainen & Strandell 1988, 104, 110.) Strandell (1997a, 450) muistuttaa, etteivät lapset tule päiväkotiin ollakseen ja leikkiäkseen siellä toisten lasten kanssa. He tulevat sinne, koska heidän vanhempansa ovat töissä tai opiskelemassa. Lasten keskinäinen vuorovaikutus päiväkodissa muistuttaa ”tuttujen tuntemattomien” yhdessäoloa. Päiväkodissa lapset ovat toistensa fyysisessä

läheisyydessä, tuntevat toisensa, mutta tietävät toistaan vain vähän. (Thorne 1993, 47.) Päiväkodin järjestelyt mukailevat aikuisten aikatauluja ja työtunteja (Kovarik 1994, 111). Dencikin (1995, 107) mukaan 65% suomalaisista lapsista viettää päiväkodissa yli 40 tuntia viikossa.

Päiväkodin institutionaaliset käytännöt kontrolloivat lasten tilaa, ajankäyttöä ja sosiaalisia suhteita (Näsman 1994, 187). Lasten käyttäytymiselle ja toiminnalle asetetaan tiettyjä haasteita ja odotuksia. Päiväkodin vuorovaikutussäännöt ja -normit ovat erilaisia verrattuna lasten perheissään kohtaamiin vastaaviin sääntöihin. Kummallakin elämän alueella toimii oma erityinen vuorovaikutuslogiikka, joka tarjoaa sopivan käyttäytymismallin ja jota yksilöiden odotetaan noudattavan. (Dencik 1995, 112-113.) Päiväkodin arkea ylläpitävänä ja uusintavana rakenteena toimii päiväkodin järjestys (Strandell 1993, 37). Billy Ehn (1983, 72-80) kirjoittaa päiväkodin järjestyksen koostuvan symboleista ja rituaaleista, kuten päiväohjelmassa toisiaan seuraavista toiminnoista, tilasuunnittelusta, istumajärjestyksestä sekä lasten omista lokeroista. Järjestys on valtasuhde ja keino kontrolloida lapsia. Valtaosa siitä, mitä lapsille sanotaan liittyy järjestyksen pitoon tai rikkomuksiin järjestystä vastaan. Päiväkodin fyysinen ympäristö on järjestetty ikä- ja kehitysjatellun mukaisesti. Lelut ovat valmiiksi suunniteltuja ja niiden käyttö tarkoin ajateltua. Tilat ovat suunniteltu tietylle osallistujamäärälle ja tietynlaisille osallistujien välisille suhteille. (Strandell 1995b, 104-105.) Fyysinen ympäristö on sopeutettu lasten kokoon: pienet sängyt, tuolit, pöydät ja wc:t (Lahikainen & Strandell 1988, 107). Fyysisen ympäristö myötäilee sosiaalista järjestystä (Strandell 1995b, 105).

Päiväkodin arkipäivässä lapsia ympäröivät lukuisat käynnissä olevat toiminnat, toiset lapset, henkilökunta ja muut, tilapäisesti päiväkodissa olevat aikuiset. Lapsia ympäröi arki ja järjestys, rutiinit, rituaalit ja säännöt. (Strandell 1992, 258.) Strandellin (1995b, 182) havaintojen mukaan päiväkodissa tapahtuu kuitenkin paljon sellaista, jossa aikuiset eivät ole välittömästi mukana. Aikuisten luoma struktuuri toimii vain rajatusti viitekehysenä lasten orientoitumiselle. Lapset hahmottavat ja tulkitsevat tilanteita eri lähtökohdista kuin mistä aikuisten kasvatukselliset pyrkimykset ja päämäärät lähtevät. Lasten huomio suuntautuu useimmiten siihen, mitä toiset lapset tekevät. (Strandell 1992, 258.) Strandell (1995b, 149) tähdentää etteivät lapsia ja päiväkodin henkilökuntaa ympäröivät tilanteet ja tapahtumat näyttäytyä samanlaisina lapsille ja aikuisille. Lapset

määrittelevät tilanteita eri tavalla kuin aikuiset, sillä heidän yhteiskunnallinen asemansa sekä näkökulmat että motiivit ovat erilaisia. Heidän synnyttämällään ja ylläpitämällään ”lasten maailmalla” on kuitenkin selvä kytkentänsä siihen aikuismaailmaan, jonka päivähoitojärjestelmä muodostaa, ja lapsen asemaan yhteiskunnassa yleensä.

Päiväkodin toimintaprofiilissa on havaittu paljon sellaisia piirteitä, jotka ovat yleensä nähty moderniin (tai postmoderniin) yhteiskuntaan kuuluviksi: pirstoutuneisuutta ja katkelmallisuutta, sitoutumisen hetkellisyyttä, vaihdettavuutta, joustavuutta, liikkuvuutta ja jatkuvaa muutosta. Lasten päiväkotimaailmassa on monia yhteisiä piirteitä aikuisten maailmaan. (Strandell 1995b, 187.) Strandell (emt, 32-33.) rinnastaa päiväkodin kielikuvien<sup>1</sup> avulla messuhalliin tai markkinapaikkaan, joissa molemmissa on havaittavissa samantyyppistä sosiaalisen pelin logiikkaa:

Molemmissa on esillä laaja valikoima esimerkiksi tavaroita, viihdykkeitä ja tietoa. Yhden kojun tai pöydän luota kuljetaan toiselle, ja joidenkin ihmisten kanssa vaihdetaan muutama sana - toiset vain ohitetaan. Niin markkinat kuin messutkin ovat tapahtumien keskuksena. Lisäksi sekä messuilla että markkinoilla ilmapiiri on yleensä jotakuinkin myönteinen ja viihtyisä huolimatta tietyistä sekalaisuudesta. Näin näyttää suurimmaksi osaksi olevan myös päiväkodissa. (emt. 32-33.)

### 3.2 Mitä lasten vertaissuhteista tiedetään?

Corsaro (1997, 95) viittaa vertainen sanalla lasten ryhmään, joka viettää päivittäin aikaa yhdessä. Niiranen (1995a, 46) määrittelee vertaissuhteen (peer relation) tasa-arvoisten yksilöiden suhteeksi. Tasa-arvoinen viittaa sellaisiin seikkoihin kuin sama sosiaalinen asema sekä yhtäläiset tiedot ja taidot. Käytännössä vertaissuhteilla tarkoitetaan suurin piirtein samanikäisten lasten tai nuorten keskinäistä vuorovaikutusta. Vertaiskulttuuriin voidaan ymmärtää kuuluvaksi lasten vakiintuneet toiminnot ja rutiinit, arvot, tuotteet sekä ne merkitykset, joita lapset tuottavat ja jakavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Corsaro 1997, 95.) Viime vuosina on virinnyt erityinen lasten vertaissuhteisiin

<sup>1</sup> Päiväkotia on kielikuvissa rinnastettu instituutiona muihin yhteiskunnan (aikuis) instituutioihin. Corsaro (1985), Dencik (1988) ja Ehn (1993) ovat rinnastaneet päiväkodin sosiaalisen vuorovaikutuksen cocktailkutsujen tapahtumiin. Pohjoismaisessa BASUN-projektissa (Lahikainen & Strandell 1987) päiväkotia on rinnastettu rautatieaseman odotushalliin. Jarva (1986) puolestaan on rinnastanut päiväkodin varastohuoneeseen, tehtaaseen ja vankilaan.



kohdistunut tutkimustraditio, jossa on korostettu lasten omia voimavaroja ja heidän merkitystä toisilleen (Strandell 1995b, 7).

Lasten keskinäisillä vertaissuhteilla ja vuorovaikutuksella on havaittu olevan erilainen merkitys lapselle kuin lapsen ja aikuisen välisellä vuorovaikutuksella (Lähteenmaa ym. 1990, 4). Sosialisointi on perinteisesti ajateltu olevan yksisuuntaista: aikuisilta lapsille, opettajilta oppilaille eli vahvemmilta heikommille (Thorne 1993, 3). Corsaro (1985, 74-75; 1997, 41) näkee lapsuuden sosialisoinnin muotoutuvan lasten osallistuessa sarjaan heidän itse tuottamiaan vertaiskulttuureja, joissa lapsuuden käytännöt vähitellen muunnetaan aikuisten maailmassa tarpeellisiksi tiedoiksi ja taidoiksi. Vertaiskulttuurien tuottamisessa lapset käyttävät hyväksi aikuisten maailmasta omaksumaansa tietoa. Olemalla aktiivinen osapuoli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsi tuottaa itse omaa jäsentymistään sosiaaliseen ympäristöön ja oman persoonallisuutensa kehittymistä (Langsted & Sommer 1990, 23). Strandell (1995a, 104) huomauttaa sosiaalisuuden käsitteenä olevan epämääräinen. Lasten ollessa kyseessä sosiaalisuus on ollut tapana liittää kielteisiin asioihin ja ei toivottuun käyttäytymiseen. Sosiaalisuus ymmärrettynä lasten välisinä sosiaalisina suhteina, vertaisryhminä ja kulttuureina on tulkittu herkästi negatiiviseksi sosialisointiksi, joka mitätöi aikuisten kasvatusaikeita. Valtaosa lasten vertaissuhteisiin liittyneestä tutkimuksesta on kohdistunut juuri siihen, millainen positiivinen tai negatiivinen vaikutus vertaisilla on yksilön kehitykseen (Corsaro 1997, 95).

Vertaisten välisen vuorovaikutuksen on todettu olevan luonteeltaan erilaista kuin lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus. Lapsi joutuu perustelemaan asioita aivan eri tavalla ikätovereidensä välillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. (Lähteenmaa ym. 1990, 4.) Vuorovaikutus toisten lasten kanssa tarjoaa lapsille erilaiset oikeudet ja velvollisuudet sekä edellyttää erilaisia taitoja kuin vuorovaikutus aikuisten kanssa (Niiranen 1995a, 47). Lapset oppivat tietyt vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja itseilmaisun taidot todennäköisesti ensimmäiseksi vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa (Langsted & Sommer 1990, 23). Vertaisryhmässä toimiessa lapsella on ensimmäistä kertaa mahdollisuus käyttää valtaa yksilönä tasa-arvoisuuden mahdollistavissa sosiaalisissa rooleissa. Aikuisten kanssa lapsi on alemmassa asemassa. (Aapola 1992, 4.) Vertaissuhteet mahdollistavat ja luovat edellytyksiä sosiaalisten taitojen oppimiselle, helpottavat sosiaalista vertailua sekä edistävät ryhmään

kuuluvuuden tunnetta. Kokemukset saman ikäisten ryhmässä auttavat lasta kehittämään tietoisuutta itsestään ja sosiaalisesta todellisuudesta, jota pelkkä perhekokemus ei mahdollista. (Rubin 1980, 14-15; Salokangas 1993, 48.) Sosiaalisten taitojen ja kykyjen lisäksi lapsi saa vertaisryhmässä fyysisen selviytymisen kokemuksia. Kaveriryhmässä fyysinen vuorovaikutus ja kommunikaatio ovat erilaisia kuin aikuisten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Vertaissuhteiden kautta lapset oppivat selviytymään ja ratkaisemaan ongelmia toistensa joukossa monissa hankalissakin tilanteissa sekä hallitsemaan aggressiivisia impulssejaan keskinäisissä suhteissaan (Salokangas 1993, 48; Hartup 1982, 167).

Päiväkoti toimii nykyisen lapsikulttuurin yhtenä tärkeimmistä kasvualustoista ja on keskeisessä asemassa monen pikkulapsen arkielämässä ja sosiaalisissa suhteissa. Kulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna vertaisryhmissä muotoutuu tietynlaisia elämäntähtöjä ja ilmaisullisia muotoja, jotka heijastavat ryhmän kokemusta omasta sosiaalisesta ja aineellisesta elämäntilanteestaan. Päiväkodissa lapset työstävät kollektiivina suhdettaan aikuismaailmaan ja kokemustaan lapsena. (Lähteenmaa 1990, 4.) Vuorovaikutuksessa samanikäisten kanssa lapset oppivat paljon toisiltaan aikuisten kannalta ei-toivottuja taitoja. Strandell (1995b, 182-183) esittää omassa tutkimuksessaan lasten vuorovaikutuksen ja yhdessäolon sellaisia puolia, jotka ovat aiemmissa tutkimuksissa jääneet vähemmälle huomiolle. Lapset ratkaisevat yhdessä ollessaan olemassaolon ja identiteetin kannalta keskeisiä kysymyksiä. Päiväkodin lapsiryhmässä lapsi voi samaistua toisiin ihmisiin, jotka ovat samankokoisia, tekevät samantyyppisiä asioita ja nauravat samanlaisille jutuille. Rituaalisten toimintojen, kuten vertailun, matkimisen ja toistamisen avulla lapset luovat ja ylläpitävät yhteenkuuluvuuttaan. Yhdessä ollessaan lapset vaihtavat kokemuksia, luovat yhteisiä normeja ja yhteistä makua. Lapset oppivat viestimään erilaisten kokemusten yli ja rakentamaan yhteistä tietämystä.

### 3.3 Vuorovaikutus merkitysten tuottajana

Sosiaalinen vuorovaikutus on viestintätilanne (Aho & Laine 1997, 73), joka rakentuu sekä verbaaliin että nonverbaaliin kommunikaatioon. Ollakseen kommunikatiivinen viestin pitää perustua yhteiseen kieleen, yhteisiin symboleihin ja sopimuksiin. (Gahagan 1977, 21-23.) Sosiaalinen vuorovaikutus voidaan käsittää tulkinnalliseksi ja merkityksiä tuottavaksi prosessiksi. Osallistumalla kulttuurin yhteiseen symbolijärjestelmään yksilö pääsee osalliseksi merkitysten maailmasta. Yksittäisten toimintojen merkitys ei piile ainoastaan sen takana olevissa mahdollisissa intentioissa tai aikomuksissa, vaan niissä reaktioissa, joita toiminta herättää muissa ihmisissä eli sen saavuttamassa vaikutuksessa. (Strandell 1995b, 22.)

Symbolinen interaktionismi kohdistaa huomion vuorovaikutuksen symboliseen osa-alueeseen eli vuorovaikutuksen merkitykseen ja tarkoitukseen siihen osallistuville (Waksler 1996, 5). Sutinen (1997, 79-80) on tarkastellut eleitä G.H. Meadin (1934/1962) symbolisen interaktionismin teorian valossa. Eleitä voidaan pitää monimutkaisen sosiaalisen toiminnan osasina, joiden vastavuoroisuus mahdollistaa sosiaalisen toiminnan organisoitumisen. Kun sosiaalisesta prosessista voidaan erottaa ele, jolla on tietty funktio tässä toiminnassa, voi siitä tulla ilmaus tunnetilasta ja edelleen ilmaus merkityksestä. Sosiaalisessa prosessissa on luonnollisesti mukana vähintään kaksi yksilöä, jolloin he voivat saavuttaa yhteisen idean tietystä eleestä. Yhteisellä idealla Sutinen (emt. 80-81) viittaa asiaan, jolla on sama merkitys kahdelle yksilölle. Samassa ärsykeympäristössä olevat yksilöt kokevat samanlaisia kokemuksia. Ihmisillä on myös suhteellisen samanlainen fysiologinen varustus. Ja vaikka yksilöiden havainnot poikkeaisivatkin hieman toisistaan, voidaan niiden jollain tapaa olettaa olevan identtisiä. Blumerin (1986, 46-47, 65-66) mukaan ei-symbolisessa interaktiossa ihmiset lähettävät eleitä toinen toisilleen, mutta symbolisessa interaktiossa subjektin täytyy tulkita toistensa eleitä ja toimintaa eli esimerkiksi sitä, mitä nyrkin heiluttaminen kasvojen edessä tarkoittaa. Nyrkin heiluttaminen ei välttämättä tarkoita suuttumusta, vaan kenties jotain muuta. Oleellista on, että nyrkin heiluttelulla on kahdelle yksilölle sama tai suunnilleen sama idea. Sosiaalinen interaktio mahdollistuu tietoisilla tai merkityksellisillä eleillä. Yksilöiden täytyy tuolloin olla tietoisia omien eleidensä merkityksellisyydestä. Meadin (1934/1962) symbolisen vuorovaikutuksen teorian

keskeisenä ajatuksena on siis se, että merkitykset tuotetaan interaktiossa, sillä merkitysten oleminen edellyttää kahta yksilöä, ja näiden yksilöiden toiminnan avulla merkitysten syntyminen interaktiossa on mahdollista. Sosiaaliseen prosessiin osallistuvien ihmisten kokemukset ja käyttäytyminen ovat merkityksen ja sen syntymisen pohjalla. (Sutinen 1997, 83-84.)

Vuorovaikutuksen sosiologinen tutkimus etnometodologia kohdistaa huomion vuorovaikutukseen osallistuvien käytäntöihin (Waksler 1996, 5). Päiväkoti maailmassa huomio kohdistuu käytäntöihin, joita lapset käyttävät arkipäivän vuorovaikutustilanteissaan. Etnometodologia esittää, että asioiden luonne ja merkitys tuotetaan toiminnan kautta. Jaettu tulkinta tilanteista saavutetaan tilanteeseen osallistuvien ihmisten toiminnan kautta. Käsitys todellisuudesta ei ole vakioinen ja siten pysyvä asia (Peräkylä 1990, 15-16.) Etnometodologiassa ihmisten jokapäiväisiä toimintoja ja käytäntöjä tarkastellaan todellisuutta tuottavina. Monet todellisuutta tuottavista käytännöistä ovat nonverbaalisia ja toimia, joiden kautta toiset ihmiset tuotetaan samaan sosiaaliseen maailmaan kuuluvina kanssaihmisinä. Verbaali ja nonverbaali toiminta ilmenevät kulloisessakin kontekstissa kaksisuuntaisella tavalla. Tilanne asettaa toiminnan ehdot ja toiminta nousee tilasta. Ihmisten teot on ymmärrettävä aina sidottuna sitä ympäröivään tilanteeseen. Toisaalta myös tilanne itse tuotetaan tuon saman toiminnan välityksellä. Toiminta on ymmärrettävissä vain, jos se suhteutetaan siihen tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Todellisuuden tuottaminen käytännössä, tekojen järjellisyys ja ymmärrettävyyden tuottaminen tekojen itsensä välityksellä on samalla sosiaalisen järjestyksen tuottamista. (emt. 146-149.)

### 3.4 Näkökulmia lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen

Lasten keskinäisiin suhteisiin kohdistuneessa uudemmassa lapsi tutkimuksessa näkyvinä vuorovaikutusteemoina ovat esiintyneet toimintaan mukaan liittyminen ja siihen osallistuminen. Perinteisesti leikkiä on pidetty lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen pääsisältönä ”lasten työnä” ja oikean elämän harjoitteluna, jolloin leikkiin kuulumaton toiminta on nähty lasten ”tyhjäkäyntinä”. Lasten keskinäinen vuorovaikutus ja suhteiden sisältö sekä kommunikaatio ovat jääneet leikin varjoon. Muun muassa Harriet Strandellin (1995b) tutkimus päiväkodissa paljastaa lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan paljon muutakin kuin leikkiä.

#### 3.4.1 Vuorovaikutuksesta neuvottelemisen

Dencikin (1995, 116) mukaan ryhmä vuorovaikutuksessa suositaan neuvottelukompetensseja. Rubin (1980, 92-96) näkee lasten ryhmän muodostamisen jatkuvana neuvotteluna siitä, kuka otetaan mukaan ja kuka mahdollisesti jää ryhmän ulkopuolelle. Neuvottelun käsitettä on käytetty kattamaan erilaiset ilmaisutavat sekä verbaalin että nonverbaalin kommunikaation muodot. Neuvottelu voi olla pitkä keskustelu tai lyhyt repliikki, ilme, ele tai jokin muu keholla välitetty viesti (Niiranen 1995, 47-49). Strandellin (1995b, 84-85) havaintojen mukaan päiväkodissa käytävät lasten väliset neuvottelut liittyvät tavallisesti kahteen alueeseen: neuvottelemisen suhteista sekä tilaa koskevat neuvottelut.

Lasten neuvottelut keskinäisistä suhteistaan liittyvät tavallisesti päiväkodissa sovellettaviin sosiaalisiin ryhmittymiin (iän mukainen ryhmäjako), jotka vaikuttavat osallistuttaessa päiväkodin erilaisiin toimiin. Ikäryhmittäisen jakautumisen lisäksi erityisesti isompien lasten (5-6-vuotiaat) on havaittu tekevän myös sukupuolen mukaisia erotteluja. (James 1993, 205; Hartup 1982, 191 & Strandell 1995b, 84-85.) James (1993, 224-225) on havainnut 4-5 vuotiaiden tyttöjen ja poikien leikkivän keskenään ilman ongelmia, mutta 6-7 vuodesta eteenpäin tietoisuus sukupuolten erilaisuudesta alkaa lisääntyä ja sukupuolen mukaiset ryhmäjaot erottua.

Aapolan (1991, 40), Jamesin (1993, 210) ja Strandellin (1995b, 91-92) tutkimuksissa on käynyt ilmi lasten tapa neuvotella suhteistaan suorasti ilman kaunistelevia ilmauksia. Osallistujia koskevat kielelliset neuvottelut esitetään usein kysymyksen muodossa: ”Oot sä mun kaa?”, joka voi toistua useita kertoja päivässä. Neuvottelut siitä, kenen kanssa ollaan yhdessä, päättyvät erityyppisiin sosiaalisiin asetelmiin parinmuodostuksesta aina isompiin ryhmiin (Strandell 1995b, 85). Corsaron (1997, 123-125) havaintojen perusteella toisten lasten toimintaan mukaan pääseminen voi olla vaikeaa. Lapset suojelevat toimintaansa mahdollisilta häiriötekijöiltä sekä toisilta lapsilta kehittämällä monimutkaisia päästrategioita, joissa käytetään verbaalisten ilmaisujen ohella paljon nonverbaaleja ilmaisuja. Corsaro (emt.) mainitsee lasten käyttävän vain harvoin suoria strategioita päästäkseen ryhmään mukaan, sillä niihin annettu vastaus on helposti kielteinen.

Suhteita säätelevien neuvottelujen ohella lapset neuvottelevat toiminnan tilallisesta ulottuvuudesta sekä materiaalin käytöstä. Neuvottelujen avulla lapset määrittelevät tilaa ja luovat omia reviierejään. (Strandell 1995b, 103.) Strandell (emt. 108) on määritellyt reviiirin neuvottelujen avulla määriteltynä tilana, joka ei ole valmiiksi olemassa, vaan joka luodaan tiettyä toimintaa varten ja jota ylläpidetään ja puolustetaan. Reviiirin voimasaolo lakkaa tavallisesti samalla, kun sen alueella toteutettu toiminta päättyy. Ne lapset, joilta puuttuu sosiaaliseen käyttäytymiseen tarvittava neuvottelutaito, suljetaan helposti kaveripiiriin ulkopuolelle (James 1993, 201).

### **3.4.2 Lapsiryhmään kuuluminen**

Dencik (1995, 115) mainitsee kaveriryhmän toimivan päiväkotiareenan tärkeimpänä lapsia toisiinsa yhdistävänä tekijänä. Corsaron (1997, 126) havaintojen mukaan lapset luovat kaverisuhteita päiväkodissa useampaan lapseen. Strandell (1995b, 75) on havainnut sosiaalisen osallistumisen olevan lapsille perustavoite, joka nousee toiminnan sisältöä tai päämäärää tärkeämmäksi seikaksi. Lapset tuntevat vetoa toistensa luo. Kyse ei ole joidenkin henkilöiden suosimisesta, vaan viehtymyksestä olla siellä, missä toisetkin lapset ovat ja tehdä sitä mitä nämäkin. Lasten keskinäinen vetovoima perustuu

Strandellin (emt. 31) mielestä siihen, että lapset muistuttavat toisiaan mm. kokonsa, kokemustensa, taitojensa ja suhtautumistapojensa osalta. Lasten leikkejä ja pelejä tutkinut Brian Sutton-Smith (1982, 74-75) kirjoittaa lasten kokoontuvan yhteen ollakseen siellä, missä on toimintaa. Keskinäisellä kommunikaatiollaan lapset ylläpitävät toiminnan mukanaan tuomaa jännitystä.

Strandell (1995b, 51) esittää mallin ottamisen ja muiden lasten matkimisen toimivan lapsiryhmän sosiaalisen yhdessäolon integroivana voimana. James (1993, 141-142) on havainnut suositun lapsen toiminnan matkimisen toimivan hyväksyttävänä strategiana oman aseman kiinnittämiseksi varsinkin pienillä lapsilla. Ryhmä säätelee lasten käyttäytymistä ja paine mukautua ryhmän odotuksiin muokkaa lapsista samankaltaisia toistensa kanssa (Rubin 1980, 92). Strandell (1995b, 95, 156) näkee samanlaisuuden ja erilaisuuden olevan lasten luoman ja ylläpitämän kulttuurin keskeisiä aiheita. Pyrkimyksellä samanlaisuuteen lapset ilmaisevat ja kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka synnyttää tilannesidonnaista ”me”-tunnetta. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen luonnetta ja sisältöä viidessä pohjoismaisessa päiväkodissa tutkineet Langsted & Sommer (1990, 29) ovat havainneet lasten itse keksimien sääntöjen ja löpöttelyn olevan tärkeitä ryhmän yhteenkuuluvuutta ja ystävyyttä vahvistavia toimintoja. Käyttämällä tavanomaisesta poikkeavaa toista kieltä ryhmän jäsenten keskinäinen yhteenkuuluvuuden tunne tiivistyy.

Lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen vertaisryhmässä sisältyvät myös autonomian ja kontrollin teemat. Lasten on ryhmänä helppo vaikuttaa tilanteen määrittelyyn, tapahtumiin ja niille annettavaan merkitykseen (Strandell 1997b, 3). Strandell (1995b, 149-154) havaitsi tutkimuksessaan lasten liikkuvan edestakaisin oman ja aikuisten määrittelyjärjestelmien välillä. Määrittelyjärjestelmällä Strandell (emt.) viittaa käsitykseen siitä, mitä tilanteessa on meneillään. Strandell (emt.) havaitsi henkilökunnan kontrolloimien tilanteiden sosiaalisen rakenteen olevan sellainen, että se edisti lasten mahdollisuutta vaikuttaa tilanteeseen nimenomaan ryhmänä. Tämän hän näki yksinkertaisesti seuraukseksi siitä, että monet lapset kerääntyivät samanaikaisesti samaan paikkaan, eikä heillä ollut lupaa poistua, ennen kuin toiminta oli loppunut. Paradoksaalista oli, että juuri näitä tilanteita aikuiset yleensä kontrolloivat ja ohjasivat eniten.

Lapsilla on resursseja kehittää omia luovia keinoja puolustautua institutionaalisen elämän asettamia rajoituksia vastaan (Thorne 1993, 21). Hutchby & Moran-Ellis (1998, 18) kirjoittavat aikuisten lasten toiminnalle asettamien sääntöjen ja rajoitusten saattavan joskus kääntyä aikuisia vastaan. Päiväkotiin sijoittuvassa etnografisessa tutkimuksissaan Corsaro (1997, 131) havaitsi lasten pyrkivän autonomiseen asemaan suhteessa päiväkodin sääntöihin ja henkilökunnan auktoriteettiin sekä itse kontrolloimaan omaa elämää ja toimintaa päiväkodissa. Tutkimuksessaan Corsaro (emt. 42, 131-134) on soveltanut Goffmanin käsitteitä 'secondary adjustment' ja 'underlife'. Goffman on määritellyt 'secondary adjustment' (vapaasti suomennettuna toissijainen suuntautuminen) tapoina, joissa yksilöt rutiininomaisesti käyttävät sääntöjen vastaisia keinoja ja hakevat sääntöjen vastaisia päämääriä tarkoituksenaan välttää instituution asettamia oletuksia siitä, mitä yksilön pitäisi tehdä ja mitä yksilön pitäisi olla (Burns 1992, 199; Corsaro 1997, 42). Corsaron (1997, 42) havaintojen mukaan lapsilla on taito välttää ja kiertää aikuisten asettamia sääntöjä suuntautumalla ryhmän johonkin muuhun kuin henkilökunnan asettamaan päämäärään. Lasten päiväkodissa ylläpitämä 'secondary adjustment' edistää heidän ryhmäidentiteettiään ja mahdollistaa lasten omien kiinnostusten ja päämäärien tuomista esille. Corsaro (emt. 133) havaintojen perusteella lasten 'secondary adjustment' johtaa myös eräänlaiseen lasten alakulttuuriin tai alamaailmaan, 'underlife'. Goffmanin määritelmässä 'underlife' koostuu toiminnasta ja käyttäytymisestä, joka vastustaa tai rikkoo instituution asettamia virallisia normeja tai sääntöjä. Päiväkodin 'underlife' elää päiväkodin virallisten sääntöjen rinnalla. 'Underlife' on havaittavissa erityisesti lasten reaktioissa silloin, kun päiväkodin institutionaaliset säännöt loukkaavat lasten autonomiaa. (Corsaro 1997, 133.) Corsaro (emt. 133-134) näkee lasten "alamaailman" päiväkodissa olevan osa lasten ryhmäidentiteettiä. Lasten toissijainen suuntautuminen ja alamaailma edustavat lasten innovatiivisuutta ja yhteisöllisiä reaktioita aikuisten maailmaa kohtaan.

Ryhmän toiminnassa on aina mukana myös vallan elementti. Valta voidaan käsittää mahdollisuutena kontrolloida asioita, jotka liittyvät omiin tai muiden ihmisten intresseihin. (Nätkin 1986, 159.) Vakiintuneena käsityksenä on ollut se, että erityisesti poikien ryhmänmuodostus olisi luonteeltaan hierarkista (Thorne 1993, 92). Strandell (1995b, 87) on havainnut suhteiden hierarkiaa syntyvän myös tytöille tyypillisissä episodeissa. Tytöt valitsevat usein sellaisia rooliasetelmia, joissa valta- ja



auktoriteettisuhteet on jo luotu suhteiden sisälle, eivätkä ne ehkä sen vuoksi tule yhtä lailla esille ja neuvottelujen kohteiksi kuin poikien toisinaan ehkäpä avoimemmat neuvottelut vallasta ja statuksesta.

### 3.4.3 Sosiaalinen kompetenssi

Päiväkoti maailmassa pätevät tietyt sosiaaliset odotukset, koodit ja säännöt (Strandell 1995a, 108). Strandell (1995b, 74) on havainnut lasten neuvottelevan osallistumisestaan vuorovaikutukseen tavalla, joka kertoo sosiaalisen kanssakäymisen koodien ymmärtämisestä ja tilanneherkkyydestä. Tilanneherkkyydellä Strandell (emt. 183) tarkoittaa meneillään olevan tilanteen ymmärtämistä, kykyä tehdä tilannearvioita ja käyttää hyväkseen tilanteen avaamia mahdollisuuksia päästä mukaan. Bigelown ym. (1996, 15) mielestä sosiaaliset säännöt, joita lapset käyttävät mm. muodostaessaan keskinäisiä suhteita ja pyrkiessään ryhmän jäseneksi juontuvat kontekstin ja tilanteen ohella lasten aikaisemmasta vuorovaikutushistoriasta vanhempien, sisarusten ja kavereiden kanssa. Jamesin (1993, 136, 158) mielestä lasten keskinäiset suhteet ja niissä menestyminen perustuvat erilaisten käyttäytymisstrategioiden tunnistamiseen ja hallitsemiseen. Osa lapsista hallitsee nämä strategiat toisia paremmin ja on suosituimpi kaveripiirissä. Olennaista näiden strategioiden hallinnassa on se, että lapsen on hallittava lapsena oleminen sekä tiedettävä kuinka lapsen kuuluu olla ja käyttäytyä toisten lasten kanssa. Sosiaalista ja biologista kehittymistä ja kypsymistä oleellisempänä tekijänä James (emt. 214) näkee sosiaalisen kokemuksen, jonka myötä lapsi saavuttaa välttämättömät sosiaaliset taidot, joita tarvitaan suhteiden luomiseksi ja ylläpitämiseksi.

Tilanneherkkyys sekä sosiaalisten merkitysten ja sääntöjen lukeminen ovat osa sosiaalista kompetenssia, joka toimii edellytyksenä ryhmään pääsemiselle ja sen jäsenyydelle (Langsted & Sommer 1990, 27). Sosiaalinen kompetenssi voidaan määritellä kyvyksi käyttäytyä ja toimia erilaisten kontekstien vaatimalla tavalla (Bigelow ym. 1996, 21) sekä menestyksekkäänä vuorovaikutuksena ja toimintana vertaisryhmässä (Niiranen 1995a, 93). Dencik (1989, 176-177) on tarkastellut kompetenssia muun muassa kykynä sosiaaliseen joustavuuteen, kykynä integroida erilaisia kokemuksia yhtenäiseksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi, kykynä

harjoittaa tehokasta kommunikaatiota sekä itse- ja tunnekontrollia. Hutchby & Moran-Ellis (1998, 16) määrittelevät kompetenssin lasten kyvyksi käsitellä sosiaalista ympäristöään, hyödyntää omia ja ympäristön tarjoamia resursseja sekä osallistua mielekkääseen sosiaaliseen toimintaan kulloisessakin vuorovaikutuskontekstissa. Sosiaalinen kompetenssi ei ole yhtenäinen ilmiö tai yksilön luonnollinen ominaisuus, vaan jotain, josta lapset neuvottelevat ja joka saavutetaan ”tässä ja nyt”- tilanteessa. Kunkin lapsen sosiaalinen kompetenssi tai sen puuttuminen todentuu lasten keskinäisten neuvottelujen kautta. Sosiaalinen kompetenssi on siten vahvasti kontekstuaalinen ilmiö. Kompetenssia ei voi erottaa siitä rakenteellisesta kontekstista, jossa se tulee esille tai jossa sen olemassa olosta neuvotellaan.

Lasten näkeminen pätevinä sosiaalisina toimijoina edellyttää tutkimuksen sijoittamista lasten todellisiin arkipäivän tilanteisiin ja ympäristöihin, jotka joko sallivat tai rajoittavat lasten sosiaalisten kompetenssien näyttäytymistä. Lasten sosiaalisten kompetenssien ominaisuuksien ymmärtäminen kontekstisidonnaisena edellyttää näin ollen myös niiden tarkastelua ”sisältä päin” eli kuinka lapset itse organisoivat ja ottavat selvää toiminnastaan kyseisessä sosiaalisessa kontekstissa. (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 10.) Lapsilla on resursseja neuvotella, manipuloida, vastustaa sekä myös alistua aikuismaailman heidän toiminnalleen asettamiin sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin rajoituksiin. Lapset oppivat tarkoituksenmukaiset lapsena olemisen muodot ja tyyli eli olemaan tiettyinä lapsena tietyssä kontekstissa. (James 1996, 315.)

#### **3.4.4 Leikki vuorovaikutuksen kontekstina**

Yhtenä lasten vuorovaikutuksen ja sosiaalisen osallistumisen kontekstina toimii leikki (Niiranen 1995b, 79). Leikkiä on perinteisesti pidetty tärkeänä lapsen kehitykselle, mutta sitä, mitä leikissä todella tapahtuu ei olla nähty merkityksellisenä. Leikkiä pidetään lähinnä yksinkertaisena ja kehittymättömänä, vastakohtana aikuismaailman monitasoisiin, kehittyneisiin ja oikeisiin toiminnan muotoihin. Sana leikki yhdistettynä sanaan lapsi viestii triviaalisuudesta. (Thorne 1993, 5.) Leikillä ajatellaan olevan myös jonkinlaista viihdearvoa (Strandell 1995b, 9). Leikki on määritelmänsä mukaisesti todellisen elämän vastakohta, jonka ajatellaan valmentavan johonkin tulevaisuuteen eli

aikuisuuteen sijoittuvaan todellisuuteen, jota ikään kuin jäljitellään leikissä. (Strandell 1995a, 111).

Suomalaisessa päivähoidossa leikillä on ollut keskeinen asema fröbeliläisen, leikkiä korostavan pedagogiikan ansiosta (Salminen & Salminen 1986, 6). Kulttuurissamme vallitsevan käsityksen mukaan leikki toimii huolettoman ja terveen lapsuuden takaajana. Leikkiä pidetään lapsen aktiivisuuden perusmuotona, lapsuuden luonteen ”aitona” ilmentäjänä. Toisaalta länsimaisessa modernissa yhteiskunnassa leikki on marginalisoitu ja sijoitettu omaan maailmaansa. Siitä on tullut toimintaa, joka erottaa lapset aikuisten maailmasta. Pedagoginen leikki on nähty välineenä oppia aikuisten pätevyyskäsitteitä, ”todellisen maailman asioita”. Välineellinen kiinnostus lasten leikkiin sulkee lapset leikkimaailmaan ja erottaa leikkimaailman sitä ympäröivästä todellisesta elämästä ja sosiaalisesta todellisuudesta. (Strandell 1997a, 446-447.) Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen tutkija Basil Bernstein (1975, 117-121) näkee modernin päivähoitopedagogiikan ns. näkymättömänä pedagogiikkana, jonka avainkäsitteenä toimii leikki. Näkymättömän pedagogiikan keskeisenä ajatuksena on se, että lapsia on koko ajan pidettävä toiminnassa. Lapsi, joka ei tee, on näkymättömän pedagogiikan mukaan lapsi, joka ”ei osaa”. Leikin voidaan ajatella toimivan lasta koskevan näkymättömän kontrollin välineenä. Strandell (1995a, 107) arvelee leikin pedagogisten kriteerien rajaavan leikin ulkopuolelle paljon sellaista lasten toimintaa, jolla sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta on selvä sosiaalinen sisältö ja funktio. Leikin kriteereiden rajallisuudella hän viittaa tutkimuksiin, joissa lasten ei-tekemisenä, eräänlaisena tyhjäkäyntinä tulkitaan ne tilanteet, joissa lapset vaihtavat toiminnasta toiseen, vaeltelevat ympäri ja seuraavat toisten tekemisiä.

Strandell (1993, 23-27; 1995a, 107-108) puhuu mieluummin toiminnoista kuin leikistä. Tällä hän haluaa korostaa sitä, että kaikki päiväkotipäivään kuuluvat tilanteet ovat vuorovaikutustilanteita ja leikki voidaan ymmärtää yhtenä sosiaalisen toiminnan ulottuvuutena sen sijaan, että sitä pidettäisiin omana eriytyneenä ja itsenäisenä toiminnan muotona. Huomio kohdistuu tilanteeseen: Mikä juuri tässä tilanteessa tuottaa tiettyntyyppisiä toimintoja, tiettyntyyppistä käyttäytymistä? Ja miten tilanne liittyy päiväkodin sosiaalisiin suhteisiin ja tapoihin järjestää arkipäiväisiä toimintoja? Leikki voidaan nähdä yhtenä keinona vastata ja tulkita sosiaalisia koodeja. Ympäristö- ja tilannetekijät selittävät leikkiä ja yleensäkin sosiaalista toimintaa paremmin kuin lasten

henkilökohtaiset ominaisuudet tai motiivit. Leikki ei myöskään ole todellisuudesta irrallista, vaan se liittyy siihen vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen, jossa lapset elävät (Strandell 1995b, 116).

Leikin puitteet ovat yleisesti ottaen jonkin leikkijän ulkopuolisen tahon säätelemiä (Korkiakangas 1996, 254). Päiväkodissa henkilökunta järjestää mahdollisuudet lasten leikkejä varten (Strandell 1995a, 67). Konkreettisin leikin sääntelyn muoto koskee lapsilta kielletyn tai heille sallitun rajoja, joita ilmaistaan leikkeihin ja leikkipaikkoihin kohdistetuilla kielloilla. Kieltojen kautta lapsille välitetään yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen arkielämän sääntöjä, joiden avulla lasten halutaan sosiaalistuvan yhteisönsä ja elämään yleisemminkin. Kiellettyihin leikkeihin on tavallisesti liitetty sellaisia elementtejä, joita on perinteisesti pidetty aikuisuuteen kuuluvina ”salaisuuksina” ja joiden ei tulisi kuulua lasten kokemusmaailmaan. (Korkiakangas 1996, 254-256, 267.) Nancy R. King (1987, 85-99) havaitsi tutkimuksessaan lasten leikistä koulussa lasten ”luvattomien” leikkien toimivan lapsille eräänlaisena autonomian lähteenä luokkahuoneen rakenteessa. Lapset leikkivät ”luvattomia” leikkejä välttääkseen annettujen tehtävien suoritusta tai hakiessaan kontaktia toisiin lapsiin luokkahuone työskentelyn aikana. King (1987, 95) tulkitsi ”luvattomat” leikit lasten keinona sulkea opettaja heidän vertaiskulttuurinsa ulkopuolelle.

### **3.4.5 Konfliktit ja ulkopuolelle jääminen**

Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa esiintyy myös ristiriitoja. Vaikka suoranaisen fyysisen aggressiivisuuden on havaittu päiväkotitilanteissa olevan harvinaista, verbaaliset konfliktit ovat sitäkin yleisempiä. Kehityspsykologisessa tutkimuksessa konflikteja on tarkasteltu lähinnä yksilöllisenä ominaisuutena ja aggressiivisuutena, sen sijaan, että ne olisi nähty ihmisten välisinä ja kulttuurisina ilmentyminä. Konfliktien lähempi tarkastelu on kuitenkin osoittanut niillä olevan myös lasten keskinäisiä suhteita vahvistavia ja sosiaalista ryhmää organisoivia ominaisuuksia. (Corsaro 1997, 143.) Bronwyn Davies (1989, 28-29) on havainnut esimerkiksi kiusaamisen toimivan keinona ylläpitää sukupuolen mukaista sosiaalista rakennetta, sukupuolisopivuutta ja omaa

sosiaalista kompetenssia. Jonkun lapsen sukupuolisopimaton käyttäytyminen tai harrastus saatetaan nähdä poikkeavana ja siten uhkana sukupuolen mukaiselle kategorialle. Corsaro (1985, 249) tiivistää vertaisryhmän valvovan jäsentensä käyttäytymistä voimakkaasti.

Laineen (1990, 21) mielestä lasten kulttuuriin näyttäisi liittyvän se, että toveripiiri ei hyväksy kaikkia lapsia jäsenikseen. Säännöllisesti joitain lapsia torjutaan ja syrjitään toveripiirissä esimerkiksi aggressiivisen tai muuten kehittymättömien sosiaalisten taitojen vuoksi. James (1993, 138) on havainnut lapsilla olevan suhteellisen stereotyyppiset ja kulttuurissa yleisesti esiintyvät käsitykset hyvän ja huonon käyttäytymisen eroista. Näiden käsitysten pohjalta James (emt.) on muodostanut kolme antisosiaalisen käyttäytymisen ryhmää. Ensimmäiseen ryhmään kuuluu fyysinen ja muihin ihmisiin kohdistunut antisosiaalinen käyttäytyminen, kuten potkiminen, töniminen ja tappeleminen. Toiseen antisosiaalisen käyttäytymisen ryhmään James (emt.) luokittelee käyttäytymisen, joka ei välttämättä aiheuta fyysistä vahinkoa, mutta on muuten kulttuurisesti tuomittavaa, kuten valehtelu, itsekkyyks ja töykeys. Kolmas ryhmä viittaa auktoriteetin vastustukseen, tottelemattomuuteen ja tuhmuuteen. Frønes (1990, 18) huomauttaa että, mikäli lasten oma kulttuuri kehittyy vahvaksi luomalla omia normejaan ja sääntöjään, tuhoavasti käyttäytyvät lapset pakotetaan noudattamaan toisten vaatimuksia, mikäli he haluavat osallistua toimintaan.

James (1993, 136-139) näkee antisosiaalisen käyttäytymisen olevan osaltaan yhteydessä kavereiden puuttumiseen. Aggressiivinen käyttäytyminen ei kuitenkaan välttämättä johda ryhmän ulkopuolisuuteen. Osallistuessaan lapsuuden kulttuuriseen maailmaan lasten on opittava neuvottelemaan siitä rajasta, joka vallitsee kulloisenkin sosiaalisen ja antisosiaalisen käyttäytymisen välillä. Tämä raja on sidoksissa aikaan ja paikkaan ja muuttuu niiden mukana.

## 4 KEHO KOMMUNIKAATION KANAVANA

Sosiaalisena ja kulttuurisena areenana lasten vertaisryhmillä on tärkeä merkitys kommunikatiivisen pätevyyden oppimiselle. Vertaissuhteissa käytettäviä viestintäkoodeja luodaan ja muunnetaan jatkuvasti. (Frønes 1990, 15-17.) Lapset eivät ilmaise kaikkia päämääriään ja tarkoitusperiään sanallisesti, vaan keholla ja nonverbaalilla kommunikaatiolla on keskeinen asema lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Aiemmissä tutkimuksissa kehon osuus pienten lasten keskinäisessä kommunikaatioprosessissa on jäänyt lähinnä viitteelliselle huomiolle. Kehon ja nonverbaalien viestien välityksellä lapset muun muassa lähettävät ja vastaanottavat vihteitä niin omasta kuin toisten lasten asemasta lapsiryhmässä sekä osoittavat konkreettisesti kaveruusvalintojaan.

Kehoa ja nonverbaalia kommunikaatiota säätelevät kulttuuri- ja ryhmäkohtaiset normit ja tottumukset (Hämäläinen 1982, 137), mutta kulloisenkin viestin tai käyttäytymismuodon merkitys on haettava siitä kontekstista, jossa se esiintyy (Adler ym. 1998, 187). Kontekstilla on tärkeä asema merkitysten antamisen kannalta. Samalla käyttäytymisellä tai eleellä voidaan viestiä eri tarkoituksia eri konteksteissa. Toisaalta samaa tarkoitusta voidaan viestiä erilaisilla eleillä tai käyttäytymisellä kontekstista riippuen. (Jones & Yarbrough 1985, 52.) Päiväkoti kasvatusinstituutiona toimii kulttuurin välittäjänä edustaen niitä ajatuksia ja käsityksiä, jotka ovat tietyssä kulttuurissa vallalla (Keskinen & Hopearuoha-Saajala 1994, 3).

### 4.1 Mitä on nonverbaali kommunikaatio?

Nonverbaali kommunikaatio on tapa ilmaista viestit ei-kielellisin keinoin, sanattomasti. Nonverbaaliin viestintään on lueteltu kuuluvaksi muun muassa kasvojen ilmeet, katse, eleet, kosketus, kehon liikkeet, etäisyyden käyttö sekä ulkoinen esinekieli ja toiminta. (Adler ym. 1998, 174, 198; Haslett & Samter 1997, 20, 50.) Joidenkin tutkimusten mukaan ihmisten viestinnästä yli puolet tai jopa 90 prosenttia on nonverbaalia (Aho & Laine 1997, 74-75). Wiemann & Harrison (1983, 9) ovat määritelleet nonverbaalin

kommunikaation sellaiseksi sanattomasti ilmaistavaksi toiminnaksi, joka tietoisesti tai tiedostamatta tähtää viestin välittämiseen ja jonka toisetkin tunnistavat viestiksi. Nonverbaalin viestin kulloiseenkin merkitykseen on nähty sisältyvän kulttuuristen, yhteisöllisten ja sosiaalisten intentioiden lisäksi yksilöllisiä ja tilanteista johtuvia intentioita eli tarkoituksia. (Suojanen 1984, 64).

Nonverbaalilla kommunikaatiolla on todettu olevan useita funktioita. Se säätelee käyttäytymistä ja sosiaalista vuorovaikutusta, toimii itsesäätelyn keinona ja kanavana ilmaista tunteita (Suojanen 1984, 64). Nonverbaalia kommunikaatiota käytetään täydentämään, toistamaan, korvaamaan, säätelemään ja korostamaan verbaalia kommunikaatiota (Richmond 1992, 11). Suojanen (1984, 70-75) kirjoittaa nonverbaaleja viestejä käytettävän silloin, kun ei tahdota puhua tai kun ei tahdota muiden huomaavan viestiä, kun ei uskalleta ilmaista jotain asioita sanallisesti tai kun sanoja ei saa käyttää, kun puhuminen ei ole mahdollista etäisyyden, melun tai muun syyn vuoksi, kun ei haluta ilmaista itseä sanallisesti ja kun sanavarasto tai kielen rakenne on puutteellinen. Nonverbaaleja viestejä käytetään myös tahattomasti, jolloin ne eivät tue kielellistä viestintää, vaan kertovat jotain esimerkiksi ihmisen sisäisestä tilasta ja suhtautumisista asioihin.

Ihmisellä on ajateltu olevan ympärillään erilaisia suhteita varten varattuja kehiä, jotka ilmaisevat kunkin persoonallista tilaa. Persoonallinen tila eli etäisyys, jota pidämme itsemme ja toisten välillä kuuluu ihmisen ”reviirikäyttäytymiseen”. Tämän tilan keskuksena toimii keho. (Adler ym. 1998, 190; Hämäläinen 1982, 137.) Äärialueet, kuten kädet ja jalat, toimivat turvallisuusvyöhykkeinä suojellen keskusta eli kehoa. Sillä, kuinka lähelle toista ihmistä mennään, on ajateltu viestittävän näiden ihmisten välistä sosiaalista läheisyyttä tai etäisyyttä. Fyysiset kontaktieleet, kuten hyväilyt, kaulailu, käsikkäin käveleminen ja taputtelu tulkitaan tavallisesti läheisyydeksi. Mitä vieraammasta ihmisestä on kysymys, sitä etäämmälle jääetään toisesta. Vieraan ihmisen kanssa fyysistä kontaktia vältetään ja noudatetaan kulttuurisesti säädettyjä muodollisia kontaktieleitä. Vihamielinen fyysinen kontakti, esimerkiksi töniminen, ymmärretään toisen reviirin loukkauksena. Oman reviirin säätely on paitsi kulttuurisidonnaista myös persoonallisuuteen liittyvä asia. (Aho & Laine 1997, 77-78.)

Ihmisten välistä etäisyyttä suhteessa toisiin ihmisiin on jaettu neljään sosiaaliseen vyöhykkeeseen. Intiimi vyöhyke ulottuu alle puolen metrin etäisyydelle

kehosta ja on varattu läheisiin vuorovaikutussuhteisiin. Tällä vyöhykkeellä hyvät ystävykset ja perheenjäsenet hyväilevät ja lohduttavat toisiaan, urheilussa painitaan ja taklataan. Koskettamisen lisäksi kuullaan kuiskaukset. Henkilökohtainen vyöhyke ulottuu puolesta metristä metriin ja on tavallisin etäisyys, jota pidetään kahden keskisessä vuorovaikutuksessa. Koskettaminen on vähäisempää kuin intiimillä vyöhykkeellä. Esimerkiksi kädestä tervehtiminen tapahtuu tällä etäisyydellä. Sosiaalinen ja julkinen vyöhyke on varattu muodollisempiin suhteisiin. (Enäkoski 1998, 25-28; Marsh ym. 1990, 34.) Muutettaessa etäisyyttä suhteessa muihin ihmisiin voidaan ilmaista halua läheisempään vuorovaikutukseen tai yksinoloon. Etäisyys ja siihen liittyvät merkitykset määräytyvät sosiaalisesta tilanteesta ja sen säännöistä sekä kyseisten ihmisten keskinäisistä suhteista. (Marsh ym. 1990, 30-35.) Ihmisen kulttuurinen tilan käyttö eli henkilökohtainen reviiiri nähdään eri kulttuureissa erilaisena. Henkilökohtaisen reviiirin laajuuden perusteella kulttuurit voidaan jakaa kosketushakuisiksi ja kosketuspakoisiksi kulttuureiksi. Kosketushakuiselle kulttuurille on ominaista kapea henkilökohtaisen reviiirin alue, kun taas sosiaalinen reviiiri on laaja. Kosketuspakoisissa kulttuureissa henkilökohtaisen reviiirin alue on laaja ja sitä suojataan sekä sosiaaliselta että julkiselta reviiiriltä. (Suojanen 1996, 131.) Suomen katsotaan kuuluvan jälkimmäiseen.

Anthony Synnott (1993, 156) kirjoittaa kosketuksen olevan tärkein ja yleisin nonverbaalin kommunikaation muoto. Kosketus voidaan määritellä fyysisenä kontaktina kahden osapuolen välillä ja sillä on läheinen yhteys tilan käyttöön (DeVito 1976, 324). Kosketus on sekä fyysinen että sosiaalinen ilmiö, jolla voidaan ilmaista erilaisia tunteita, merkityksiä ja suhteita (Synnott 1993, 156). Heslin & Alper (1983, 50) toteavat koskettamisen viestivän tykkäämistä, valtaa tai seksuaalisuutta. Kosketuksen nähdään tukevan yksilöiden välistä vuorovaikutusta, korostavan yhdessäoloa sekä olevan merkinä niin kiitoksesta kuin kiintymyksestä. Koskettamalla toista voidaan ohjata, opastaa tai herättää huomio. (Marsh ym. 1990, 80; Jones & Yarbrough 1985, 19.) Välittämisen ja huolehtimisen lisäksi koskettamalla voidaan kommunikoida vastenmielisyyttä tai aggressiota (Gamble 1998, 121). Jokainen kulttuuri antaa jäsenilleen tietynlaisen toisen ihmisen käsittelyvalmiuden esim. kuinka ilmentää nöyryyttä/alamaisuutta tai dominanssia/valtaa. Näiden käyttäytymisilmaisut ovat jossain määrin samanlaiset kuin ystävällisyyden ja aggressiivisuuden. Aggressiivisuutta voi



ilmaista pahimmassa tapauksessa väkivaltaisella kosketusmuodolla. Ystävällinen keho kontakti sitä vastoin on kevyt ja hellä. (Suojanen 1984, 75.)

Enäkosken (1998, 13) mukaan kulttuurissamme on tapana koskettaa toista kädellä. Kädet, käsivarret, olkapäät ja yläselkä ovat ihmisen sosiaalista aluetta, joiden koskettaminen koetaan luvallisena ja melko neutraalina esimerkiksi tervehtimisen yhteydessä. Pää, kaula, vartalo, alaselkä, pakarat, sääret ja jalat ovat herkempiä vartalon alueita, joihin kosketaan yleensä intiimissä vuorovaikutuksessa (Jones & Yarbroug 1985, 36). Kosketuksen kokeminen on yksilöllistä. Siihen vaikuttavat sekä koskettajan että koskettettavan persoonallisuus, aikaisemmat kokemukset, ympäristön asenteet, sosiaalinen konteksti, tilanne sekä kulttuuri. Iän myötä tabut ja kulttuurierot muuttavat ihmisen kosketuskäyttäytymistä. (Enäkoski 1998, 36, 67.) Kaikissa kulttureissa on tarkat säännöt siitä, kuka saa koskettaa ketä, millaisissa olosuhteissa ja mihin kohtaan. Sosiaaliset säännöt kieltävät liian tuttavalliset tai röyhkeät kosketukset. Kosketukseen liittyvät kulttuuritabut heijastavat kulttuurin yleistä suhtautumista ihmiskehoon. (Marsh ym. 1990, 80-81; Suojanen 1996, 132.)

## **4.2. Lasten määrittelyä kehon avulla**

Lapsen ja lapsuuden käsitteellistäminen vaikuttaa päiväkodin arkitodellisuuteen, sillä päiväkodin järjestys, sen kasvatukselliset ja käytännön ratkaisut perustuvat käsityksiin siitä, millaisia lapset ovat ja mitä he tarvitsevat (Strandell 1997b, 3). Länsimaisessa kulttuurissa lapsuuden kehoilla on ollut erityinen merkitys lapsuuden ja lapsen määrittelyssä. Fyysisen kehon ja sosiaalisen identiteetin välille on muodostunut käsitteellinen suhde. (Hockey & James 1993, 76-77, 83.) Länsimaisessa kulttuurissa lapsi ja aikuinen on määritelty toistensa vastakohtana mm. seuraavien dualismien avulla: vastuuton-vastuullinen; riippuvainen-itsenäinen; leikki-työ; aseksuaalinen-seksuaalinen. Käsitteet lapsuudesta on perustettu lasten fyysisten kehojen erityisominaisuuksiin, joiden perusteella lapset on nähty seksuaalisesti viattomina, fyysisesti ja emotionaalisesti haavoittuvina sekä fyysisesti ja sosiaalisesti aikuisista riippuvaisina olentoina (James 1993, 102). Lapsuutta on pidetty jopa sukupuolettomana elämänvaiheena verrattuna nuoruusikään ja aikuisuuteen (Thorne 1993, 154). James

(1993, 103) näkee kehon toimivan huomattavimpana merkityksen antajana lapsen sosiaaliselle identiteetille. Lapsuuden keho toimii käsitteellisenä siivilänä, jonka kautta kunkin lapsen sosiaalinen identiteetti määräytyy. Usein kuuleekin puhuttavan ylivilkkaasta, herkästä, lahjakkaasta tai riistetyistä lapsesta.

Lapsuuden kehot on verhottu lapsuuden sosiaalisen instituution konstruoimaan käsitteelliseen herkkyyteen ja haavoittuvuuteen. Lapsuuteen liitettyjen mielikuvien avulla on luotu eroja niiden asioiden välille, joita aikuiset voivat tehdä, mutta jotka näyttävät oudoilta lapsilla. (Hockey & James 1993, 84.) Lasten odotetaan toimivan ja käyttäytyvän kuten lapset. Samalla heidän on kuitenkin opittava jättämään taakseen ”lapsellisuutensa”. (James 1993, 106.) Prout, James & Jenks (1998, 159-160) näkevät tämän seurauksena historiallisesta trendistä, jonka kautta yksilöitä on valistettu sisäistämään ja toteuttamaan yhteiskunnassa vallitsevia sosiaalisia käyttäytymisnormeja ja kehon toimintaa koskevia sääntöjä. Elias (1978) kutsuu tätä ”sivilisaatioprosessiksi”. Sivilisoitunut keho kykenee järjestämään ja kontrolloimaan tunteensa, tarkkailemaan omaa ja toisten toimintaa sekä sisäistämään kulloiseenkin tilanteeseen sopivat käyttäytymissäännöt. (Shilling 1993, 151.) Lasten nähdään eroavan aikuisista siinä, että lapset eivät ole vielä sisäistäneet kehon toimintaan liittyvää kontrollia ja ovat siinä mielessä kulttuurisesti sivistymättömiä (Hockey & James 1993, 96-97). Eliuksen (1978) mukaan ne lapset, jotka eivät pysty saavuttamaan riittävää tunnekontrollia, luokitellaan poikkeaviksi (Shilling 1993, 161). Postman (1985, 94) on tarkastellut ’häpeää’ mekanismina pitää lasten sopimaton käyttäytyminen kurissa. Hänen mukaansa häpeä on liitetty julkisuudelta ja varsinkin lasten tietoisuudelta piilossa pidettäviin asioihin, sanoihin ja tekoihin.

Kulttuurisesti spesifit näkemykset siitä, kuinka kehon kuuluu olla ovat vaikuttaneet mm. kehon intimiteettiä koskeviin kysymyksiin. Esimerkiksi lasten seksuaalisuutta on pidetty mahdottomana hyväksyä. Toisaalta lasten odotetaan näyttävän rakkauden kaltaista välittämistä ja tunteita. (Hockey & James 1993, 96-97.) Länsimainen uskomus siihen, että lapset on pidettävä erossa seksuaalisesta tiedosta tai toiminnasta on vahvasti sidoksissa näkemykseen lapsuudesta viattomuuden aikana. Thorne (1993, 154) kirjoittaa lapsia ja seksuaalisuutta ympäröivien tabujen olevan kuitenkin hataria. Hän huomauttaa monien tahojen, ainakin teoriassa, hyväksyvän lasten seksuaalisuuden. Aikuisten lapsiin kohdistama seksuaalinen hyväksikäyttö on tullut

näkyvämmäksi, myös mainonta ja filmitoiminta ovat erotisoineet yhä nuorempia lapsia. Edellä mainituista huolimatta lapsia ja seksuaalisuutta ympäröivät tabut jatkavat olemassa oloaan.

Aikuisten ohella myös lapset itse määrittelevät ja personoivat toisiaan kehojensa kautta. Jamesin (1993, 136, 158) mukaan lasten keskinäiset suhteet ja niissä menestyminen perustuvat erilaisten käyttäytymisstrategioiden tunnistamiseen ja hallintaan. Osa lapsista hallitsee nämä strategiat toisia paremmin ja on suosituimpi kaveripiirissä. Olennaista näiden strategioiden hallinnassa on se, että lapsen on hallittava lapsena oleminen. Hänen on tiedettävä kuinka lapsen kuuluu olla ja käyttäytyä toisten lasten seurassa, kuinka kehon kuuluu olla. Keho toimii sosiaalisen identiteetin symbolisena merkkijana. Tällä James (emt., 137) viittaa Goffmanin (1968) näkemykseen, jonka mukaan eräänä lasten sosiaalisen kompetenssin aspektina on tietää kuinka kehoa ja sen käyttäytymistä tulee ohjata sekä osoittaa tämä tietämys muille.

### **4.3 Keho lasten kommunikaation kanavana**

Pienten lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessaan käyttämää nonverbaalia ja fyysistä kommunikaatiota on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu erillään siitä rakenteellisesta ja toiminnallisesta kontekstista, jossa ne esiintyvät. Tässä kappaleessa esittelen niitä näkökulmia, joita joidenkin tutkijoiden tekstien yhteydessä on lapsiin ja fyysiseen kommunikaatioon liittyen esiintynyt.

Allison James (1993, 210) havaitsi pikkulapsiin kohdistuneessa tutkimuksessaan lasten paljastavan non-verbaaleilla vihjeillä kiintymyksensä toisiinsa. Lasten keskinäisestä affektiosta kertovia nonverbaaleja eleitä olivat muun muassa vastavuoroinen hymy, hätäinen katse, nipistys, kädestä kiinni pitäminen, vierekkäin leikkiminen, lapsiryhmän lähestyminen tai siitä etäännyminen. James (emt.) katsoi näiden eleiden olevan alkua lasten keskinäisen vastavuoroisen ystävyyden ja ymmärryksen kehittymiselle. Lapsille itselleen James (emt.) arveli kyseisten nonverbaalien kontaktien olevan merkitykseltään lähinnä implisiittisiä. Myös Quilliam (1994, 6, 70) kirjoittaa pikkulasten hoitavan yhteydenpitonsa pääosin sanattomasti ja lähettävän nonverbaaleja viestejä kertomaan keskinäisestä kiintymyksestään. Thornen

(1993, 15) tutkimus tytöistä ja pojissa koulussa paljasti lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle olevan ominaista toisten kehoihin takertuminen. Strandell (1995b, 175) havaitsi tutkimuksessaan lasten fyysisen kommunikaation sekoittuvan sanalliseen vuorovaikutukseen. Strandell (emt.) kirjoittaa: ”Lasten kehot ovat liikkeessä. Lapset kommunikoivat kehoillaan paljon enemmän kuin aikuiset. He tuuppivat toisiaan, nojailevat toisiinsa, kiipeilevät toistensa päälle, makoilevat ja roikkuvat kiinni toisissaan, halaavat ja painivat”. Thornen (1993, 15) mukaan aikuisten kulttuurissa vastaavat fyysiset kontaktit tulkittaisiin loukkauksena henkilökohtaista tilaa kohtaan.

Heinsin (1988, 148) mielestä lapset ovat aikuisia estottomampia käyttämään kosketusta nonverbaalin kommunikaation kanavana, koska lapset eivät ole vielä sisäistäneet ja oppineet kosketukseen liittyviä sosiaalisia sääntöjä ja tabuja. Cigales ym. (1996, 108-110) esittävät kosketuskäyttäytymisen olevan ikäsidonnaista. He perustelevat väittämäänsä päiväkodissa suorittamansa naturalistisen havainnointitutkimuksen tuloksilla. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kosketusta lasten kommunikaation välineenä päiväkodissa. Tutkijat kohdistivat havaintonsa siihen, mihin lapset koskettivat toisiaan, millaista kosketusta lapset käyttivät, mihin tarkoitukseen koskettamista käytettiin ja kuinka lapset vastasivat heihin kohdistettuihin kosketuksiin. Kosketuksen todettiin olevan yhteydessä osapuolten keskinäisen suhteen läheisyyteen. Läheisinä pidettyjä ystäviä kosketettiin enemmän ja ns. ”herkille” kehon alueille. Toisaalta esikouluikäisten lasten joukossa havaittiin vähemmän herkkien kehon alueiden koskettamista kuin pienemmällä, alle 4-vuotiailla päiväkotilapsilla. Cigalesin ym. (emt.) mielestä esikoululaisten osoittama kosketuskäyttäytyminen edustaa yhteiskunnan kulttuurisia normeja ja mukautuu aikuisten kosketusstandardeihin.

Quilliamin (1994, 71) kirjoittaa tyttöjen kaipaavan keskinäistä läheisyyttä, kosketusta, puhumista, katseita ja samanlaisuutta. Poikien kaveruussuhteita Quilliam (emt.) kuvaa aktiivisina ja kilpailuhenkisinä, jossa statuksen osoittaminen ja fyysinen liikkuvuus ovat olennaisesti esillä. Quilliam (emt.) arvelee pojilla esiintyvän muun muassa enemmän aggressiivisuuspuuskaa kuin tytöillä. Thorne (1993, 79) on havainnut useiden aggressiivisiksi luokiteltujen tilanteiden taustalla leikillisyyttä, jonka osallistujien lähettämä vihje tai metakommunikaatio paljastavat (Thorne 1993, 79). Metakommunikaatiolla tarkoitetaan kaikkia niitä seikkoja, joilla lapset viestivät, että

”se, mitä nyt teemme, on leikkiä” (Niiranen 1995a, 46). Gregory Bateson (1978/1955) on määritellyt leikin metakommunikatiivisena viestinä, jolla viestitään siirtymistä vakavasta ja realistisesta suhtautumistavasta ei-vakavaan, mielikuvitukselliseen suhtautumistapaan. Leikki toimii ennen kaikkea tilannetta määrittelevänä kehyksenä. (Strandell 1995b, 163.) Metakommunikatiivisia viestejä ilmaistaan puhutun kielen ohella myös kehonkielellä. Esimerkiksi leikkitaistelussa lasten nauru, ilmeet ja pelkistetyt liikkeet sekä eleet kertovat, että kysymyksessä on leikki, eikä aggressiivinen käyttäytyminen. (Niiranen 1995a, 46.) Thorne (1993, 68, 79) havaitsi leikin toimivan eräänlaisena viitekehyksenä, jonka kautta sukupuoleen liittyviä seksuaalisia ja aggressiivisia viestejä välitetään.

Aikuiset vastaavat lasten liikkeisiin eri tavoin eri tilanteissa. Toisissa tilanteissa kehoa kurinalaistetaan säätelemällä liikkeitä ja välittämällä lapsille kehon hallintaa. (Strandell 1995b, 176.) Lasten itsensä käynnistämiä tapahtumakulkuja tarkastellaan usein kurinpidollisina ongelmina ja osoituksena kontrollin pettämisestä. Kaikesta sellaisesta mikä ei ole opettajan kasvatuksellisten pyrkimysten mukaista yritetään päästä eroon. (emt. 119.) Kasvatuksen ja oppimisen valtarakenteiden ympärillä on vahva tabujen verkko (Riihelä 1993, 29). Sosiaalisen sääntelyn mekanismina toimii järjestystä ylläpitävä toimintasuunnitelma, joka asettaa säännöt ja ohjaa yksilöiden toimintaa, tunteita ja puhetta (Canella 1997, 91). Järjestys on valtasuhde, joka on rakennettu arkipäivän rutiineihin. Lasten kehoja pidetään kurissa erilaisten aikaa, tilankäyttöä ja toimintoja koskevien sääntöjen, tapojen ja tottumusten avulla. (Strandell 1995b, 119-121.) Canella (1997, 167) hieman kärjistäenkin huomauttaa aikuisten (lapsuuden asiantuntijoiden) laillistaneen ajatuksen siitä, että aikuiset hallitsevat ja määräävät lapsia, kuten miehet hallitsevat ja määräävät naisia.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Teoriaosuudessa olen tarkastellut päiväkotia lasten vertaissuhteiden areenana, esitellyt lasten keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen päiväkodissa liittyviä teemoja sekä kehoa kommunikaation kanavana ja osana nonverbaalia kommunikaatiota. Tutkimustehtävänäni on tarkastella tätä taustaa vasten fyysisen kommunikaation ja kontaktieleiden osuutta lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa 5-6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä. Toisaalta päiväkoti mahdollistaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lasten kokoontuessa sinne viettämään arkipäiväänsä, toisaalta päiväkodin institutionaalinen rakenne edellyttää lapsilta kehon ja äänen käytön hallintaa sekä asettaa ehtoja ja rajoituksia lasten yhdessä ololle ja omaehtoiselle toiminnalle. Havainnoinnin ja haastattelukeskustelujen kautta pyrin selvittämään: **Mitä lapset kehojensa kautta viestivät? Miksi? Millaisia kehollisia ja fyysisten kontaktieleiden kautta viestittäviä kommunikaatiokompetensseja lapsilla päiväkodissa on? Millaisia merkityksiä lapset itse fyysisiin kontaktieleisiin liittävät?** Havainnoinnin kohteena on lasten keskinäinen vuorovaikutus päiväkodin vertaisryhmässä. Huomio kohdistuu lasten kommunikaation fyysisyyteen ja niihin viesteihin, joita lapset kehojensa kautta välittävät toisilleen.

Päiväkodin fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sekä lasten siellä toteuttama sosiaalinen vuorovaikutus toimivat lasten fyysisen kommunikaation kontekstina sekä sen ymmärtämisen ja tulkinnan kehikkona. Lasten sosiaalinen toimijuus on kontekstisidonnaista. Erilainen konteksti tuottaa erilaista toimintaa ja kommunikaatiomalleja. Näin ollen sama lapsi voi toimia eri tavalla eri paikoissa ja eri ihmisten seurassa. Tilannesidonnainen lähestymistapa korostaa lasten toimintojen ”tässä ja nyt”-periaatetta, jolloin lasten toiminnot ja kommunikaatiomallit voidaan nähdä konkreettisten tilanteiden funktiona ja jopa niiden tuottamina. Tutkielmassani painottuvat sosiologisen lapsitutkimuksen periaatteet, joiden mukaan lapset ovat aktiivisia oman elämänsä subjekteja ja määrittelijöitä sekä oman sosiaalisen maailmansa päteviä neuvottelijoita, rakentajia ja ylläpitäjiä. Nämä periaatteet antavat olettaa lasten olevan myös nonverbaalisesti päteviä ilmaisijoita.

Lasten kommunikaatio on hyvin kokonaisvaltaista ja fyysinen kommunikaatio sekoittuu usein sanalliseen vuorovaikutukseen. Yhden erillisen kommunikaation osa-alueen, kuten fyysisten kontaktieiden, erottaminen omaksi erilliseksi tarkastelun kohteeksi rikkoisi toiminnan ymmärtämisen ja tulkitsemisen kannalta tärkeän kokonaisuuden. Syvällisemmän tulkinnan aikaan saaminen edellyttää näin ollen myös sanallisen ja muiden nonverbaalien osa-alueiden huomioon ottamista, jolloin kehon kontaktien ja kontaktieiden taustalla olevat ”liikkeelle panevat voimat”, merkitykset ja intentiot tulevat paremmin ymmärretyiksi.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Päiväkotiin sijoittuvat lasten vertaissuhteita tarkastelevat tutkimukset perustuvat usein havainnointiin. Päiväkodissa tutkijan on helppo päästä seuraamaan lasten tekemisiä, koska nämä ovat tottuneet siihen, että joku aikuinen valvoo heidän toimiaan. (Strandell 1993, 26.) Toisaalta tämä asettaa tutkijalle ongelmia, erityisesti luotaessa tutkimussuhdetta lapsiin. Lapset odottavat aikuisilla olevan ehdoton auktoriteettiasema suhteessa lapsiin (Bigelow ym. 1996, 36). Lasten voi olla vaikeaa ymmärtää aikuista jonain muuna kuin ohjaajana ja valvojana, ja näin ollen paljastaa tutkijalle asioitaan ja niille antamiaan merkityksiä. Erityisesti minua askarrutti se, että olin aiemmin toiminut tutkimukseni päiväkodissa aikuisen roolissa. Kuinka ”hyppy” aikuisten maailmasta lasten maailmaan onnistuisi ja kuinka minut otettaisiin siellä vastaan?

### 6.1 Aineiston keruumetodit

Tutkielmani aineiston keräsin 5-6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä kuuden viikon aikana (18.1.-3.2.1999). Ryhmä toimi kokopäiväryhmänä. Lisäksi ryhmässä oli muutama lapsi puolipäiväisenä. Tutkielmani empiirisen osan aineisto koostui havainnointimateriaalista eli havainnointipäiväkirjasta (hp), haastatteluaineistosta (ha) sekä tutkimuspäiväkirjasta (tp), johon lasten keskinäisten tilanteiden kuvauksen ohella kirjasin ylös omaa rooliani ja mietteitäni eri tilanteissa.

Anttila (1996, 218-224) korostaa havainnoinnin olevan kaiken tieteellisen työskentelyn perusedellytys ja soveltuvan kaikenlaisen tutkimusaineiston kokoamiseen, sekä kielellisen että ei-kielellisen materiaalin. Havainnointi ei ole sidottu verbaaliin kommunikaatioon ja siksi havaintoja voidaan tehdä myös kehonkielellä tapahtuvasta kommunikaatiosta. Osallistuvassa havainnoinnissa (participant observation) tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Menetelmän etuna voidaan pitää sitä, että se mahdollistaa havaintojen teon todellisuudesta, silloin kun asiat tapahtuvat. Väliin ei tule ylimääräisiä tulkintoja.



Varsinaisena tutkimusmenetelmänä käytin *puoliosallistuvaa havainnointia*. Koska tavoitteenani oli saada tietoa kehon viesteistä ja kommunikaation fyysisyydestä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, valitsin havainnointitilanteiksi ensisijaisesti lasten vapaan toiminnan tilanteet. Vapaan toiminnan tilanteissa lapset valitsevat itse toimintansa muodot ja vuorovaikutus kumppaninsa käytettävissä olevien tilojen ja välineiden asettamien ehtojen mukaan. On todennäköistä, että lasten sosiaalinen käyttäytymisen ominaispiirteet ilmenevät selvimmin tilanteissa, joissa aikuisen ohjauksen määrä on vähäinen (Mandell 1986, 55-79). Vapaan toiminnan lisäksi havainnoin muutamia henkilökunnan ohjaamia toimintahetkiä. Päiväkodin henkilökunnan toiminta jäi havainnoissani vähemmälle huomiolle. (Osasyynä tähän oli se, että henkilökunta ei tulkintani mukaan ollut halukas olemaan havainnoitavana ”aran” aihealueen tiimoilta.)

Valtaosan havainnoinneista tein vuodenaikaan liittyvistä käytännön syistä johtuen sisätiloissa. Muistiinpanotekniikka osoittautui ulkona kylmyyden takia hankalaksi. Lisäksi ulkoiluja jouduttiin pakkasten takia vähentämään. Päivittäinen päiväkodissa oloaikani vaihteli kahden tunnin molemminpuolin (ka. 2h 10min). Havainnoinnit ajoittuivat aamupäiviin (44%) ja iltapäiviin (56%). Havaintoni kirjoitin vihkoon mahdollisimman yksityiskohtaisesti sellaisina kuin ne minulle näyttäytyivät: toimintaan osallistujat, mitä he tekevät, verbaali ja nonverbaali puhe (eleet, kosketukset, sijoittuminen) -myös minulle suunnattu -sekä fyysinen tila. Erityisesti kiinnitin huomioni kehon ja lasten keskinäisen kosketuksen osuuteen vuorovaikutustilanteissa. Havainnointivihko oli mukana koko ajan. Havainnoitavat tilanteet valikoituivat aluksi sattumanvaraisesti ja havaintojen kohdistaminen oli vaikeaa, sillä päiväkodissa tapahtui paljon asioita samanaikaisesti ja tilanteet vaihtuivat nopeasti. Billy Ehn & Orvar Löfgren (1982, 34) ovat kuvanneet päiväkotielämää kaaosmaiseksi. Tämä kaaosmaisuus kohtasi myös minut havaintojeni alkutaipaleella. Vähitellen kaaosmaisuus muodostui eräänlaiseksi ”järjestäytyneeksi kaaokseksi”. Myös kokemattomuuteni tehdä kenttätyötä vaikeutti havaintojen kohdistamista. Havaintoni kohdistin sekä ryhmien että parien vuorovaikutustilanteisiin. Lisäksi seurasin yksittäisten lasten toimintaa. Havainnot translitteroin samana päivänä kuin olin ne kerännyt, jolloin tapahtumat olivat vielä tuoreina mielessä.

Lasten kanssa käytyjä haastattelukeskusteluja on pidetty olennaisena osana havaintojen syventämisessä ja selvittämisessä. Osallistuvan havainnoinnin kautta tutkijalla on mahdollisuus odottaa ja kuunnella, kunnes lapset itse tuovat esille tutkijaa kiinnostavia asioita (esim. Alderson 1993; Davies 1989; James 1993). Omassa tutkielmassani käytin haastattelukeskusteluja lisäämään ymmärrystäni lasten tavasta käsittää keholla välitetyjä viestejä ja kontaktieitä sekä tarkentamaan havaintojani. Osan haastatteluista tein havainnoitavien tilanteiden yhteydessä tai niihin liittyen. Näiden tilannehaastattelujen lisäksi keskustelin kaikkien ryhmän lasten kanssa käyttäen keskustelun pohjana kuutta kuvaa, joissa kuvattiin lapsia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toistensa kanssa (Liite 1). Kuvien tarkoitus oli avata ja suunnata keskustelun kulkua. Kuvien avulla pyrin liittämään keskustelun aiheen konkreettisiin tilanteisiin, jotta lapset tietäisivät mistä haastattelussa on kysymys (ks. esim. Dencik 1989, 173). Kaikissa kuvatuissa vuorovaikutustilanteissa esiintyi lasten välistä fyysistä kommunikaatiota. Kuvahaastattelut toteutettiin pääosin pari- tai ryhmähaastatteluna (2-4 lasta). Ryhmähaastattelussa tarkoitukseni oli saada tietoa siitä, miten haastateltavat lapset itse ymmärtävät asioita ja millaisia kokemuksia heillä itsellään on vastaavanlaisista tilanteista. Ryhmähaastattelu on suositeltavaa etenkin lasten kanssa, koska sen avulla voidaan tasoittaa haastattelijan ja haastateltavien välistä epäsymmetristä valtasuhdetta (Mäkelä 1990, 50). Ryhmähaastattelussa lapset voivat rohkaista toisiaan tuomaan esille asioita, joita he eivät yksilöhaastattelussa ehkä toisi. Ryhmähaastattelua suositellaan käytettäväksi myös silloin, kun tutkitaan ryhmien kulttuureja ja ryhmissä omaksuttuja kulttuurisia toimintamalleja (Sulkunen 1990, 264.265). Kahden lapsen kanssa tein haastatellut kahdenkeskisesti sen hetkisistä tilanteellisista tekijöistä johtuen. Yhtä paria lukuunottamatta kaikki haastatteluparit tai -ryhmät olivat samaa sukupuolta. Samassa haastatteluryhmässä oli sekä 5- että 6-vuotiaita. Muutamaa poikkeusta lukuunottamatta haastateltavat ryhmät muodostuivat lasten kulloistenkin kaveruusvalintojen pohjalta eli kenen kanssa lapsi oli ollut haastattelua edeltävänä ajankohtana.

Kuvamateriaalin pohjalta käydyt haastattelukeskustelut toteutin päiväkodin erillisessä, rauhallisessa tilassa havainnointien välillä. Haastattelukeskustelut ajoittuivat kenttäjakson viimeiselle viikolle. Haastattelut eivät perustuneet varsinaiseen haastattelurunkoon eli ne olivat luonteeltaan strukturoimattomia. Sen sijaan käytin

keskustelussa tiettyjä avainkysymyksiä. Halusin lähinnä tietää, *mitä* kuvissa lasten mielestä tapahtui ja *miksi*. Kuvien avulla yritin tavoittaa lasten omia mielipiteitä ja kokemuksia kuvatun kaltaisista tilanteista. Haastattelujen kestot olivat eripituisia, mikä johtui suurelta osin eri kokoisista ryhmistä, lasten keskittymisestä haastatteluun sekä muista tilannetekijöistä (esimerkiksi muut lapset olivat menneet jo ulos ja haastateltavat yrittivät kiirehtiä haastattelua loppuun). Haastattelut nauhoitettiin ja lopuksi lapset saivat halutessaan kuunnella oman nauhansa. Haastattelujen alussa korostin lapsille, että haastattelut tulevat ainoastaan omaan käyttööni. Haastatteluaineiston translitteroinnissa pyrin haastattelu-/keskustelutilanteen mahdollisimman tarkkaan vastaavuuteen, niin että esimerkiksi lasten puheen kieliasu säilyi muuttumattomana.

## 6.2 Roolini tutkijana päiväkodissa

Päiväkoti lasten toimintaympäristönä oli minulle entuudestaan tuttu lastentarhanopettajan työn kautta. Myös tutkimukseni päiväkotia, sen henkilökuntaa ja suurin osa lapsista olivat minulle tuttuja entuudestaan. Grönforsin (1982, 70) mielestä aikaisempi kosketus jossain muussa roolissa tutkittaviin helpottaa sisään pääsyä tutkittavien maailmaan. Aikaisempi roolini oli ollut olla päiväkodin aikuisena enkä ollut läheskään niin varma siitä, että pääsy lasten maailmaan olisi helppoa. Ensimmäisenä päivänä esittelin itseni ja syyn läsnäolooni lapsille. Painotin sitä, että en ole henkilökuntaa. Kerroin tekeväni tutkimusta siitä, mitä lapset päiväkodissa tekevät. Havaintoni kerroin kirjoittavani vihkoon. Lapsilla syntyi keskustelua havainnoinnin aikana mahdollisesti kerääntyvien vihkojen määrästä:

*Risto: "Voihan tulla toinenkin vihko".*

*Pekka: "Kakskymmentä".*

*Eetu: "Viiskymmentä".*

*Pekka: "Vaikka kuinka monta"*

*(tp.)*

Mielenkiintoiseksi kysymykseksi nousi se, millainen roolini tutkijana päiväkodissa olisi sekä suhteessa lapsiin että päiväkodin aikuisiin? Varsinkin aikuisen osallistuva

havainnointi lasten parissa sisältää metodologisia ongelmia. Tutkija on havainnointi tilanteessa läsnä ikäänkuin kahdessa persoonassa: toisaalta hän on osallistuja, toisaalta hän seuraa toisten käyttäytymistä. Tutkijan on pystyttävä erittelemään oma roolinsa tutkijana ja sen mahdollinen vaikutus tilanteeseen. (Anttila 1996, 219, 222.) Fine & Sandstrom (1988, 13) ovat verranneet tilannetta, jossa aikuinen tutkii lasten elämää tilanteeseen, jossa valkoinen tutkii mustia, mies naisia tai etnologi kaukaisia heimokulttuureita. Jotkut tutkijat ovat väittäneet aikuisen pystyvän omaksumaan ainoastaan objektiivisen havainnoijan roolin, koska aikuisen ja lapsen maailmat eroavat toisistaan niin sosiaalisesti, älyllisesti kuin kulttuurisesti. Jotkut tutkijat ovat todenneet iän ja aikuisen auktoriteetti aseman suhteessa lapseen olevan esteenä täydelliselle osallistuvalla havainnoinnille. Täydellisen osallistuvan havainnoinnin asemasta tutkija voi omaksua eräänlaisen puoliosallistuvan, ystävän roolin. Joidenkin tutkijoiden mielestä kaikki muut aikuista ja lasta erottavat ominaisuudet voidaan sivuuttaa paitsi fyysinen koko ja tutkija voi osallistua lasten maailmaan aktiivisena, tasavertaisena jäsenenä ns. vähiten aikuinen -roolissa (esim. Mandell 1991; Waksler 1991).

Itse yhdyin Finen & Sandstromin (1988, 13) ajatukseen siitä, että aikuinen ei voi fyysisesti huomaamattomana soluttautua lapsiryhmän jäseneksi. Ikään ja auktoriteetti asemaan perustuvien eroavaisuuksien korostamisen sijaan aikuinen voi omaksua ystävän roolin. Ystävän roolissa tarkoituksena ei ole saavuttaa tasa-arvoista asemaa lasten kanssa vaan minimoida iästä, kognitiivisesta kehityksestä ja fyysisestä kypsyudesta johtuvat erot sekä korostaa aikuisen ja lapsen välisiä samanlaisuuksia erilaisuuksien sijaan (Mandell 1991, 39-40). Ystävän rooli todentuu parhaiten puoliosallistuvassa havainnoinnissa. Toimintaan osallistutaan lasten ehdoilla ja tavoitteena on saavuttaa lasten luottamus ja luonteva yhdessäolon tilanne. Samalla tutkija voi omaksua itselleen eräänlaisen oppijan roolin, jolloin lapset opettavat tutkijalle omasta kulttuuristaan ja tavoistaan. (James 1996, 313.) Oma tutkijan roolini perustui *ystävän roolille*. Ystävän roolissa yritin saavuttaa luottamuksellisen ja positiivisen vuorovaikutussuhteen tukittavien lasten kanssa ilman aikuisen auktoriteetti asemaa antaen lasten samalla opettaa minulle heidän elämästään, keskinäisistä suhteistaan ja erilaisista kommunikaatiokuvioistaan päiväkodin arjessa.

Puoliosallistuvassa tutkijan roolissani osallistuin lasten toimintaan, silloin kun he pyysivät. Koskaan en varsinaisesti kieltäytynyt osallistumasta pyydettyyn toimintaan.

En myöskään koskaan itse ehdottanut tai aloittanut lasten toimintaa. Mielestäni roolini lasten ystävänä toteutui hyvin. Asemani suhteessa lapsiin oli erilainen verrattuna päiväkodin henkilökuntaan. Lapset antoivat minulle esimerkiksi luvan tulla seuraamaan leikkiään ns. ”lasten omiin tiloihin”, jotka sai jollain tapaa suljettua muiden pääsylvä. Yleensä näissä paikoissa lapset leikkivät ilman aikuisen läsnäoloa. Erään opettajan kertoman mukaan aikuisen meneminen paikalle kesken lasten leikin yleensä lopetti leikin ja kommenttina kysymykseen ”Mitä te teette?” oli ”Ei mitään” tai ”Me vaan leikitään”. Näiden leikkien luonne ja niissä käytetty fyysinen kommunikaatio olivat selvästi erilaisia kuin esimerkiksi osastolla. Oman läsnäolonani en havainnut pysähdyttävän lasten toimintaa. Se millaisena lapset minut näkivät tuntui vaihtelevan tilanteiden mukaan. Tilanteissa, joissa muita aikuisia ei ollut läsnä lapset tulivat kysymään minulta käytännön asioihin liittyviä neuvoja, kuten ”Täytyykö kurahousut laittaa?”; ”Voiko mennä satuhuoneeseen?”, ilmoittamaan poistumisestaan osastolta tyyliin ”Mä meen vessaan” tai hakemaan lohdutusta.

*Heta on istunut Suvin paikalle syömään välipalaa. Suvi katselee huolestuneen näköisenä tilannetta ja tulee luokseni. Paikalla ei ole muita aikuisia. Suvi painautuu kainalooni ja alkaa itkeä sydäntä särkevästi....*

*(tp.)*

Roolini tuntui herättävän joskus hämmennystä sekä aikuisten että lasten keskuudessa. Tutkimukseni näkökulma poikkesi perinteisestä näkökulmasta ja aikuisten tavasta antaa tapahtumille merkityksiä. Lasten keskuudessa myös havaintojeni sisällöt herättivät kummastusta:

*Kaisa on juuri saapunut päiväkotiin ja tulee viereeni istumaan.*

*Kaisa: ”Mitä sä oot jo sinne kirjottanu?” Luen hänelle pienen pätkän vihkostani.*

*Kaisa: ”Aika järkeviä kirjoituksia”.*

*Kaisan ilmeet kertoivat juuri päinvastaista kuin hänen sanansa.*

*(tp.)*

Kiinnostukseni kohdistuminen lasten omiin tekemisiin herätti varsinkin Kaisassa kummastusta ja hän kävikin useana päivänä kysymässä, mitä olin kirjoittanut. Ehkä tämä uteliaisuus voidaan tulkita myös eräänlaisena tutkijan roolin testauksena ja luottamussuhteen rakentumisena lasten ja tukijan välille. Lapset myös ehdottivat

minulle, mitä voisin kirjoittaa ja kävivät usein myös kysymässä, joko olin kirjoittanut ylös sitä tai tätä. Lapset testasivat rooliani useaan kertaan ja varsinkin tilanteissa, joissa muita aikuisia ei ollut paikalla. Päiväkodin sääntöjä rikottiin läsnäollessani mm. puhumalla ”rumia” sanoja tai käyttäytymällä sääntöjen vastaisesti. Toisaalta lapset myös itse kontrolloivat toistensa sääntöjen noudattamista ja kielenkäyttöä sekä huomauttivat niiden sopivuudesta, silloin kun henkilökuntaa ei ollut paikalla.

*Jussi ja Simo pelaavat kasvojentunnistuspeliä keskenään. Väinö seuraa poikien peliä vierestä. Istun saman pöydän ääressä poikien kanssa. Yllättäen Jussi vilkaisee minua tokaisten ”Mä pissaan ja kaivan nenääni ja heitän pois ne, jotka jää”. Lauseen loputtua Jussi sukeltaa pöydän alle ja nousee samantien takaisin. En sano mitään. (tp.)*

Roolini suhteessa päiväkodin aikuisiin ja heidän suhtautumisensa minuun vaihteli myös tilanteiden mukaan. Ennen kenttäjaksoni alkamista kävin esittelemässä henkilökunnalle tutkielmani aiheita. Kenttäjakson aikana pidin tarkoituksella välimatkaa henkilökuntaan yrittäen näin välttää samaistumasta aikuisen näkökulmaan asioista ja tilanteista. Toisaalta liiallinen etäisyyden ottaminen tuntui epäkohteliaalta henkilökuntaa kohtaan. Tässä suhteessa omat tuntemukseni olivat hyvinkin ristiriitaisia. Joissain tilanteissa tunsin, että henkilökunta odotti minulta erilaista käyttäytymistä tai että läsnäoloni sai heidät kiusaantumaan. Toisaalta etäisyyden ylläpitäminen henkilökuntaan ja aikuismaailmaan kävi sitä vaikeammaksi, mitä kauemmin olin päiväkodissa. Harriet Strandell (1997b, 4) on kirjannut samanlaisia kokemuksia: ”Yhteyteni lasten touhuihin katkesi vähitellen ja tunsin muuttuvani jälleen aikuiseksi.”

Tutkimustani varten tarvitsin tutkimusluvan kaupungin sosiaali- ja terveystoimelta, päiväkodilta ja lasten vanhemmilta. Useat tutkijat ovat ottaneet esille kysymyksen luvan saamisesta myös lapsilta. Havainnoidessani lasten vuorovaikutusta annoin lapsille mahdollisuuden kieltäytyä. Mikäli havaitsin, että läsnäoloni sai jonkun lapsen tuntemaan olonsa vaivautuneeksi, lähdin pois kyseisestä tilanteesta. Lasten tilanteisiin mennessäni kysyin heiltä luvan, joka oli yleensä myönteinen. Kuten Solberg (1994, 158-160) asian ilmaisee, toimiva tutkimussuhde vaatii tutkijalta oman asemansa tiedostamista ja tutkittavien kunnioittamista.

### 6.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkielmani lähtökohtana oli oletus siitä, että lapset ovat sosiaalisissa suhteissaan päteviä toimijoita, kommunikoijia sekä oman sosiaalisen elämänsä organisoijia ja määrittelijöitä. Tätä taustaa vasten yritin ennakkoluulottomasti saavuttaa lasten näkökulmaa eri tilanteista sekä heidän fyysisille eleille ja kommunikaatiolle antamistaan merkityksistä sekä niiden käyttöyhteyksistä.

Kenttäjakson aikana keräämäni havainnointi- ja haastatteluaineiston translitteroinnin jälkeen perehdyin aineistoon lukemalla sitä läpi. Aineistoon perehtymisessä käytin hyväkseni grounded theoryn menetelmiä, jotka antoivat mahdollisuuden tarkastella aineistoa monipuolisesti. Grounded theory on aineistolähtöinen menetelmä, joka tarjoaa metodologisia ohjeita laadullisen tutkimuksen tekemiseen. Tavoitteena on selvittää ja ymmärtää toimijoiden näkökulmasta vuorovaikutusta ja sen prosesseja. Menetelmän avulla pyritään sosiaalisten ilmiöiden syvälliseen ymmärtämiseen ja teorian muodostamiseen tuosta ilmiöstä kiinteässä vuorovaikutuksessa aineistoon. Myös tutkijan tietoisuus itsestään tutkimusinstrumenttina on keskeistä. (Strauss 1987, 5-6.)

Grounded theoryn lähtökohtana voidaan pitää sosiaalisten ilmiöiden monimuotoisuutta. Tavoitteena on tutkimuskohteen käsitteellistäminen variaatioineen siten, että tuo monimuotoisuus tulee näkyville ja tutkittavan ilmiön keskeiset piirteet kuvatuiksi. (emt, 6-7.) Lähtökohtana tutkijalla voi olla ”experiential data”, etukäteisaineisto tai ennakko-oletus tutkittavasta ilmiöstä, joka on muotoutunut tutkijan henkilökohtaisesta kokemuksesta, aikaisemmasta tutkimuksesta tai kirjallisuuden pohjalta (emt, 20).

Omassa tutkimuksessani aikaisempi työkokemukseni päiväkodissa ja lasten kanssa yleensä muodosti kirjallisuuden ohella käytännöllisen viitekehyksen tutkimukselleni. Grounded theory on suuressa määrin vuoropuhelua aikaisemman kokemuksen, kerätyn aineiston ja tutkijan oivallusten kanssa. Käytännön tutkimustyössä tulkintaan päästään käymällä tutkimusaineistoa läpi huolellisesti yhä uudelleen ja uudelleen. Analyysin ensimmäisenä vaiheena on avoin koodaus, jossa kerätty aineisto ”hajotetaan” osiin ja tutkimuksen kannalta oleelliset asiat käsitteellistetään. Tavoitteena on löytää kategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Kategoriat puolestaan

jakaantuvat dimensioihin, jotka selventävät kategorian eri puolia. Dimensiot sisältävät vielä erilaisia kvaliteetteja eli ominaisuuksia. Kerätty aineisto käydään siis läpi eri tasoilla karkeista kategorisista ilmiöistä tarkasti kuvaaviin laadullisiin dimensioihin asti. Aineisto ikään kuin ”käännetään” tutkimuksen kielelle nimeämällä ilmiötä keskeisesti kuvaavat käsitteet ja antamalla näille käsitteille elävä sisältö. (Strauss & Corbin 1990, 61-98.)

Aineistoni analyysi perustui osittain grounded theoryn metodologisiin periaatteisiin. Yritin ymmärtää ja tulkita lasten välistä kehokommunikaatiota ja kontaktieitä lasten omasta näkökulmasta tulkiten niitä jo olemassa olevien tietojeni pohjalta (jolloin uuden teorian muodostus ei sinällään toteutunut). Aineistoni analysoimisen aloitin aluksi lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen kohdistuvien havaintojeni koodauksella. Koodauksen pohjalta hahmottui kolme eri kategoriaa, jotka kaikki osaltaan konstruoivat ja määrittivät lasten välistä kehokommunikaatiota ja tarjosivat tulkintakehikon sen ymmärtämiselle. Ensimmäisen kategorian muodostivat *päiväkodin tilat*; toisena kategoriana olivat *päiväkodin eri tilanteet*: henkilökunnan ohjaamat ja kontrolloimat tilanteet, erilaiset siirtymätilanteet sekä lasten omat ”vapaat” tilanteet; kolmannelle kategorialle ominaiset piirteet liittyivät *lasten fyysisen kommunikaation ja kontaktieiden symboliikkaan ja niihin merkityksiin*, joita fyysiset kontaktit edustivat. Nämä kolme kategoriaa eivät olleet toisistaan erillisiä, vaan ne esiintyivät yhdessä, lomittuen tiiviisti toisiinsa päällekkäisinä ja samanaikaisina. Toisin sanoen tietty tilanne tietyssä paikassa ideoi, houkutteli, säännötti tai pakotti lapsia tietynlaiseen ja eri lapsilla erilaisia merkityksiä saavaan kommunikaatiomalliin. Jokaista kategoriaa kuvasi joukko kvaliteetteja, jotka elävöittivät kuvaa lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa käyttämästä kehokommunikaatiosta ja sen tarkoituksista. Lasten kanssa käymistäni haastattelukeskusteluista esille nousseet asiat teemoitin ja kategorisoin erilaisten fyysisten kontaktieiden ja niihin lasten mielestä sisältyvän symboliikan ja ”käyttöyhteyden” mukaan, jolloin ne sekä selvensivät että syvensivät havaintojani. Lopullinen kuvaukseni lasten välisestä kommunikaatiosta on sidoksissa aineistooni ja sitä kautta kuvaa tiettyä päiväkotia, tiettyä hetkenä, tietyssä paikassa ja yhden havainnoijan silmin nähtynä ja korvin kuultuna.



## **7 LASTEN FYYSINEN KOMMUNIKAATIO PÄIVÄKODIN ERI TILOISSA JA TILANTEISSA**

Tutkimukseni päiväkodin sosiaalinen vuorovaikutusympäristö koostui kahdesta lapsiryhmästä: 1-4 -vuotiaista (pulumuset) sekä 5-6 -vuotiaista (orvokit), joka oli tutkimukseni kohderyhmänä. Molemmilla ryhmillä oli oma osastonsa sekä lepohuone. Yhteisinä tiloina olivat laulu-/jumppasali, satuhuone, eteinen, wc sekä piha-alue. Lapset toimivat pääsääntöisesti omissa ryhmissään ja omissa osastoissaan, lukuun ottamatta satunnaisia vierailuja naapuriryhmän tiloihin. Vierailuja tapahtui varsinkin aamulla, kun päiväkodissa oli vielä hiljaista ja vain vähän lapsia paikalla. Yhteisten tilojen käytöstä neuvoteltiin ja niissä vuoroteltiin. Ryhmillä oli myös yhteisiä tuokioita. 5-6 -vuotiaiden ryhmässä oli 20 lasta, joista 9 oli tyttöjä ja 11 poikia. Sukupuoli ja ikä eivät toimineet varsinaisina muuttujina havainnoissani, vaikka niihin liittyen tuli esille monia lasten välisiä eroavaisuuksia. Varsinkin sukupuolella näytti olevan merkitystä monissa kehokontakteja sisältävissä tilanteissa.

Havainnoistani nousi esille lasten liikkuvuus ja heidän liikkeittensä nopeus. Itse hämmästyin sitä, kuinka paljon lapset itse asiassa kehoillaan viestivät. Lasten keskinäiselle kommunikaatiolle oli ominaista fyysisyys, toisten koskettaminen erilaisilla kontaktieleillä ja tarrautuminen toistensa kehoihin. Fyysisyys vaihteli pienistä ja kevyistä, tuskin huomattavista kehon kontakteista karkeisiin ja laaja-alaisiin kontakteihin. Lapset taputtelivat, silittivät, halasivat, tanssivat, suukottelivat, tönivät, painivat, läpsivät, löivät, kätelivät, kutittivat jne. toisiaan. Aikuisten ja lasten välinen kommunikaatio ei saanut tällaisia muotoja. Huomattavaa oli myös se, miten lapset eri tiloissa ja eri tilanteissa viestivät kehoillaan.

Tämän otsikon alla tarkastelen päiväkodin institutionaalista tila- ja tilannedynamiikkaa, jotka toimivat lasten vuorovaikutuksen kontekstina ja osaltaan tuottivat tietynlaisia fyysisen kommunikaation malleja lasten välille. Aineistoni analyysin lähtökohdat perustuivat toisaalta siihen, että sosiaalinen konteksti ja sen hetkinen sosiaalinen tilanne ja ympäristö kertoivat usein enemmän havaittavissa olevasta vuorovaikutuksesta kuin kunkin lapset yksilölliset motiivit. Toisaalta olennaista

oli myös lasten tilanneherkkyys ja kyky käyttää hyväkseen eri tilojen ja tilanteiden avaamia mahdollisuuksia ilmaista yksilöllisiä motiiveja. Erilaisten tilojen ja tilanteiden ominaisuudet toimivat kehikkona lasten keskinäisen kommunikaation fyysisyyden ja kehokontaktien tulkinnaalle.

Kappaleessa 7.1 tarkastelen päiväkotia tilana ja sitä, millaisia mahdollisuuksia ja/tai rajoja päiväkodin tilat lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle asettivat ja millaista lasten välistä fyysistä kommunikaatiota päiväkodin eri tiloissa esiintyi sekä millaisia asioita lapset itse näihin tiloihin liittivät. Kappaleessa 7.2 keskityn päiväkodin erilaisiin tilanteisiin: lasten keskinäisiin tilanteisiin ns. vapaan toiminnan ja leikin kontekstissa (7.2.1), henkilökunnan ohjaamiin ja valvomiin tilanteisiin (7.2.2) sekä erilaisiin siirtymätilanteisiin (7.2.3). Tarkoitukseni on kuvata mitä lapset näissä tilanteissa kehoillaan viestivät. Kappaleessa 7.3 keskityn kuvaamaan lasten fyysisen kommunikaation suhdetta tilanteisiin, joiden yhdeksi pääteemaksi nousi odottaminen.

## **7.1 Lasten fyysinen kommunikaatio ja päiväkodin tilat**

Päiväkodin tilojen ja tilajärjestelyjen tehtävänä oli helpottaa lapsiryhmän valvontaa ja ohjaamista. Tilojen käyttö oli sidottu aikaan eli niillä oli tietty aikafunktio. Tiettyä tilaa käytettiin tiettyinä aikoina tiettyyn tarkoitukseen. Tilan käytöstä muuna ajankohtana neuvoteltiin. Ajankäyttö toimikin yhtenä päiväkotitilanteita normittavana tekijänä. Ajankäyttö perustui toistuvaan päiväjärjestykseen: saapuminen päiväkotiin, aamupala, toimintatuokio, ulkoilu, laulu-/loruhetki, ruokailu, lepohetki, välipala, vapaata leikkiä, ulkoilu ja kotiin lähtö. Kullakin tapahtumalla oli oma ennalta määrätty tilansa.

Päiväkodin eri tilat sijoituivat eri tavalla päiväkodin järjestyksessä. Ulkotilat ja sisätilat olivat luonteeltaan ja ominaisuuksiltaan erilaisia. Ulkona sai tehdä jotain sellaista, mikä sisällä oli kiellettyä, kuten varsinkin takaa-ajotilanteisiin liittyvä juokseminen sekä liikkuvuutta ja fyysisiä kontakteja sisältävät pelit. Tosin suurin osa päiväkodin toiminnoista ja tilanteista sijoittui sisätiloihin. Erilaiset tilat houkuttelivat ja/tai pakottivat lapsia erilaisiin vuorovaikutuskuvioihin. Strandell (1995b, 63) havaitsi omassa tutkimuksessaan lapsia viehättävän erityisesti suuret ja lattiapinta-alaltaan avoimet tilat, joiden käyttö oli vähiten ennalta määrättyä kuten salit. Näihin tiloihin oli

helppo päästä ja niissä useat lapset voivat oleskella samanaikaisesti. Lisäksi niiden läpi kulki paljon ihmisiä. Omat havaintoni yhtyivät Strandellin (1995b) havaintoihin siinä suhteessa, että tietyillä tiloilla oli enemmän vetovoimaa lapsiin kuin toisilla. Sen sijaan se, että juuri tilan suuruus ja avoimuus olisi tämä magneettina toimiva tekijä ei saanut havainnoistani tukea. Pikemminkin lapsia houkuttelivat erilliset, muilta suljettavat tilat, joissa heillä oli mahdollisuus yksityisyyteen ja leikin toteuttamiseen omassa kaveriryhmässä ilman, että tuli häirityksi toisten lasten tai aikuisten taholta. Lasten oma osasto sijaitsi päiväkodin keskiössä, jossa päiväkodin järjestys tuli näkyvimmin esille muun muassa erilaisten kieltojen muodossa. Sen sijaan päiväkodin reuna-alueet edustivat järjestyksen ja valvonnan suhteen vähemmän kontrolloitua periferiaa. Strandell (1993, 36-37) on esittänyt, että periferia suhteessa valvontaan ei rajoitu koskemaan pelkästään fyysisesti suunnittelussa kauimpana olevia tiloja. Periferiaa voivat olla myös tilat, jotka voidaan sulkea muiden sisään pääsylvä esimerkiksi sulkemalla ovi tai sammuttamalla valot. Näin ollen tila ei liity pelkästään fyysiseen paikkaan, vaan myös tilan kokemiseen (Kauppinen 1995, 31).

Tutkimukseni päiväkodin lasten erilaiset vuorovaikutuskuviot, fyysinen kommunikaatio ja oma toiminta olivat yhteydessä tilaan. Lapsia veti puoleensa erityisesti satuhuone ja pienten puolten lepo huone. Satuhuone oli osa laulu-/jumbasalia, jonka sai erotettua haitarioven välityksellä pieneksi erilliseksi tilaksi. Ryhmästä oli satuhuoneeseen suora käyntimahdollisuus ja tila olikin usein lasten keskinäisessä käytössä. Pienten lepo huone sijaitsi toisella puolella päiväkotia kuin 5-6 -vuotiaiden osasto. Sekä satuhuoneeseen että pienten lepo huoneeseen pääsy edellytti luvan kysymistä ja rajoitettua osallistujamäärää. Eräs henkilökuntaan kuuluva kertoi pienten puolen lepo huoneen käytöstä, että *"nukkari on erityisessä suosiossa lasten keskuudessa, sillä siellä lapset voivat leikkiä keskenään. Sinne pääsy edellyttää tiettyä luottamustasoa eli sinne pääsee, kun on tarpeeksi iso. Kovin monta lasta sinne ei samaan aikaan päästetä. Nukkarilla on lapsille erityinen merkitys myös siksi, että suurin osa heistä on nukkunut siellä ollessaan pienten puolella."*(tp.) Omasta mielestäni lapsia viehätti lepo huoneessa juuri se, että siellä lapset pystyivät pienessä ryhmässä keskenään järjestämään omaehtoista toimintaa ilman aikuisia ja toisia lapsia. Satu- ja lepo huoneen lisäksi lapset hakeutuivat eteiseen halutessaan olla "omissa oloissaan".

Sulkeutumalla ”omaan tilaan” lapset ottivat etäisyyttä suhteessa henkilökunnan valvontaan ja toisiin lapsiin.

Valtaosa päiväkodin tilanteista ja lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta tapahtui omassa osastossa. Käytössä olevan yhteisen tilan jakaminen sekä lasten toimintojen ja leikkien asettuminen tilaan edellyttivät sekä lasten keskinäistä neuvottelua aluejaosta ja reviiireistä että neuvottelua henkilökunnan kanssa. Reviirit saattoivat olla hyvinkin huomaamattomia alueita, joiden olemassa olo paljastui lähinnä silloin, kun toiset lapset uhkasivat niitä. Tavallisimmin lapset ”rakensivat” reviiirinsä rajat omilla kehoillaan muodostamalla kehän leikkinsä ympärille tai istumalla toisiaan vastakkain selät muuhun ryhmään päin käännettyinä. Reviirinsä puolustamisessa ja ylläpitämisessä lapset käyttivät verbaalien ilmaisujen tukena usein fyysisiä eleitä, joilla reviiiriä lähestyviä torjuttiin esimerkiksi tönäisemällä tulijaa kauemmas. Osaston fyysiset tilajärjestelyt asettivat ehtoja ja rajoituksia lasten erilaisille fyysisille toiminnoille ja leikeille. Lasten ”julkiset” ja vähemmän fyysisyyttä sisältävät aktiviteetit, kuten erilaiset pelit, joihin periaatteessa kaikilla läsnäolevilla oli mahdollisuus osallistua sijoittuivat pöytien ääreen osaston keskusta. Sen sijaan lasten ”yksityisemmät”, osallistujien suhteen rajoitetummat leikit ja aktiviteetit sijoittuivat osaston reuna-alueille nurkkauksiin, seinän viereen ja pöytien väliin lattialle.

Päiväkodin keskiössä sijaitsevaa osastoa voidaan pitää päiväkotinstituution ”julkisena tilana”<sup>2</sup>, jossa toimiminen vaati päiväkodin sääntöjen mukaisia kommunikaatio- ja vuorovaikutusmallien soveltamista, itsekontrollia ja oman käyttäytymisensä reflektointia. Ne kanavat, joilla vuorovaikutusta pidetään yllä voidaan nähdä sosiaalisen järjestyksen tuloksena (Burns 1992, 60). Oman osaston ulkopuolella ja tietyssä osallistujajoukossa lasten välinen fyysinen kommunikaatio sekä leikki, jonka juoneen fyysisyys usein liittyi olivat erilaista kuin osastolla. Tutkimukseni lapsiryhmän osaston tilojen ahtaus asetti lasten muodostamat leikit sekä keskinäisen vuorovaikutuksen (sekä verbaalin että nonverbaalin) kaikkien paikalla olevien lasten ja henkilökunnan arvioitavaksi. Lapset olivat selvillä tilaan liittyvistä säännöistä, joiden mukaan heidän odotettiin toimivan. Lasten tietoisuus toimintansa tilallisesta

<sup>2</sup> Ervin Goffmanin (1971) teoksessa ”Relations in Public” pohditaan ihmisten julkista käyttäytymistä ja nonverbaalia kommunikaatiota julkisissa paikoissa, joissa yksilön lisäksi on läsnä muita ihmisiä. Goffman (1971) näkee yksilön kommunikoivana instrumenttina, joka on ainakin jossain määrin aina tietoinen kehonsa lähettämistä viesteistä ja siitä, että muut läsnäolevat tulkitsevat ja lukevat näitä viestejä. Yksilön julkista käyttäytymistä valvotaan sääntöjen avulla, jotka ylläpitävät hyvää järjestystä. (Burns 1992, 35-38.)

ulottuvuudesta sekä siitä, mitä henkilökunnan ja toisten lasten läsnäollessa voi tuoda esille ja mitä ei tule ilmi mm. seuraavasta keskustelusta.

*AK: "Voiko tätä leikkiä olla missä tahansa, myös orvokeissa?"*

*Heta: "Voi leikkiä pulmusten nukkarissa, laulusalissa, satuhuoneessa ja eteisessä"*

*Sonja: "Ja ulkona!"*

*Heta: " Ei osastossa!"*

*AK: "Miksi ei osastossa?"*

*Heta: "Siksi ei, ku siellä ei saa kontata...siitä tulee liikaa hälinää"*

*Sonja: "Sitten vielä mä vähän ujostelen, jos siellä on poikia ja kaikki katselee sitten mejän leikkiä"*

*(ha.)*

Ulkotiloissa oli voimassa samat säännöt kuin päiväkodin sisätiloissakin, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Ulkona liikkuminen oli vapaampaa kuin sisällä. Ulkona sai juosta ja fyysisiä kontakteja sisältävät pelit olivat sallittuja. Lapset itse käyttivät niistä termiä "pelata likaista". Tossupallossa taklaaminen ja toisten kiilaaminen eli lasten sanoin "runttiminen" kuuluivat olennaisena osana pelin luonteeseen ja keho oli väline, jolla vastustajaa vastaan hyökättiin. Taklaaminen ja fyysinen voimankäyttö olivat sallittuja kohtuuden rajoissa eli toiselle ei saanut aiheuttaa vaaraa tai vahinkoa. Yhtenä vahingoittumista helposti aiheuttavana toimintana lumisota kuului päiväkodin kiellettyjen leikkien listalle. Toiminnan luvattomasta aspektista huolimatta lumipallot lensivät silloin tällöin. Henkilökunnan ohella lapset itse kontrolloivat lumisotaa ja siihen liittyvien sääntöjen noudattamista. Säännöillä rajoitettiin muun muassa niitä kehon alueita, joihin lumipalloja sai heittää.

*Risto, Simo ja Pekka ovat laskeneet mäkeä. Pekka löytää hangesta lapion ja alkaa heittää sillä lunta poikien päälle. Risto: "Lumi ei lennä." Pojilla syntyy keskustelua siitä, mitkä kehon alueet ovat sallittuja ja mitkä kiellettyjä. Pekka: "Kaula, pää ja silmät ei saa." Simo: "Mihinkään ei saa." Risto: "Hartiat saa." Poikien lumileikki päättyy kuitenkin opettajan tullessa paikalle ja toiminta jatkuu mäenlaskulla. (hp.)*

Kuten sisätilat myös ulkotilat voidaan jakaa keskustaan ja periferiaan. Piha-alueen keskiössä oli etupiha, jossa lasten julkinen esiintyminen sekä julkiset leikit ja pelit tapahtuivat. Puistomainen alapiha (päiväkodin takapiha, joka sijaitsee rinteessä) ja pihalla olevan vajan takapiha mahdollistivat yksityisemmät suhdemallit ja leikit. Monet

lapsista kertoivat alapihan olevan mukavin ulkoalue. Tosin vuodenajoilla oli oma roolinsa tässä merkityksenanto prosessissa.

*AK: "Missä te yleensä painitte?"*

*Väinö: "No tuolla alapihalla, ku yleensä siellä alapihalla ei ollut ketään"*

*AK: Onko tuo alapiha sitten kivin leikkipaikka?"*

*Eetu & Väinö: "No eiii..."*

*Eetu: "Kesäsin on"*

*Väinö: "Nii justii"*

*AK: "No miksi ei talvella ole?"*

*Väinö: "No ei vaa oo...ja talvella melkein kaikki on tylsempää leikkiä" (ha.)*

## **7.2 Lasten fyysinen kommunikaatio päiväkodin eri tilanteissa**

Päiväkodin institutionaalinen ja tilannekohtainen konteksti tarjosivat syvällisemmän viite- ja tulkintakehyksen lasten keskinäisen kommunikaation fyysisyydelle ja toiminnalle, jossa tämä fyysisyys ilmeni. Olen jaotellut päiväkodin tilanteet kolmeen eri luokkaan kuuluvaksi, joissa kaikissa oli havaittavissa eriasteisia ja ominaisuuksiltaan erilaisia fyysisiä kontakteja: *lasten omat vapaat leikkitilanteet, henkilökunnan ohjaamat ja kontrolloimat tilanteet* sekä erilaiset *siirtymätilanteet*, joiden aikana lapset siirtyivät tilasta tai toiminnasta toiseen. Kaikkiin näihin tilanteisiin liittyi olennaisena osana lasten keskinäistä vuorovaikutusta, josta neuvoteltiin ja jota ylläpidettiin erilaisilla kontaktieleillä.

### **7.2.1 Lasten ”vapaan” toiminnan tilanteet**

Lasten ”vapailta” toimintoilla tarkoitan tilanteita, joissa lapset saivat tilan ja tilanteen antamien mahdollisuuksien rajoissa itsenäisesti valita tekemisensä ja kaverinsa, ja joissa aikuisten kontrolli lasten tekemisiin oli suhteellisen vähäistä. Näissä tilanteissa lasten muodostamat ryhmittymät jakautuivat enimmäkseen sukupuolen mukaisiin 2-5 lapsen muodostamiin pienryhmiin.

Keskeisimpänä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kontekstina toimi *leikki*. Tässä yhteydessä leikillä tarkoitetaan toimintaa, joka sisällöllisesti rakentuu jonkin aiheen ympärille eli lapset leikkivät ”jotain”. Toimintaa lapset kuvaavat usein leikin teemalla, kuten leikitään koira, kissaa tms. (Kauppinen 1995, 31.) Toisaalta leikit rakentuivat erilaisten valmiiden leikkimateriaalien ehdottamien aiheiden ympärille. Leikit voidaan luokitella rooli- tai kuvitteluleikiksi. Kuvitteluleikin tunnusomaisena piirteenä on esittäminen: lapset esittävät itse jotain roolia, kuten toista henkilöä, eläintä tai satuhahmoa (Niiranen 1995b, 43). ”Leikkivälineenä tai -materiaalina” lapset käyttivät paljon omaa kehoaan. Leikkien teemat vaihtelivat päiväkodin tilojen mukaan ollen erilaisia päiväkodin julkisissa tiloissa verrattuna päiväkodin reuna-alueilla sijaitseviin tiloihin, joissa lasten oli mahdollista toteuttaa yksityisempiä ja myös enemmän fyysisyyttä sisältäviä leikkejä.

*AK: ”Mitä te yleensä teette?”*

*Sonja: ”No leikitään itseillämme ulkona tai sitten me leikitään leluilla täällä sisällä tai hevosilla”*

*AK: ”Mitä se tarkoittaa, kun leikitään itseillämme?”*

*Sonja: ”Silleen, että otetaan...tehään itseillämme jotain silleen ja...ja ajatellaan, että me oltais jotain eläimiä”*

*(ha.)*

*Maiju: ”...tai, että me leikitään itteillämme tai silleen...kun ois vaikka noitakerho tuolla...”*

*(ha.)*

Leikin kuluessa lapset neuvottelivat niistä rajoista, joiden sisällä leikkiä toteutettiin ja vietiin eteenpäin eli missä kulki leikin ja toden välinen raja. Kauppinen (1995, 32) kirjoittaa leikin olevan viestintää, johon sisältyy neuvottelua siitä tapahtuvatko asiat ”leikisti” vai ”oikeesti”. Tilanteen leikinomaisuus viestitään usein käyttämällä erilaisia metakommunikatiivisia vihjeitä, kuten erilaista ääntä, ilmeitä, eleitä ja naurua (Niiranen 1995b, 46).

*Emmalla ja Hetalla on satuhuoneessa eläinroolileikki. Huoneessa on tyttöjen lisäksi Anssi ja Suvi, jotka lähinnä katselevat tyttöjen leikkiä. Heta: ”Mä oon kissa, tää kieriskelee”. Emma: ”Mä oon kissa, tää matkii...Bum, Bum, Bum”. Emma nousee lattialla konttaavan Hetan selän päälle kierähtäen samantien alas. Emma: ”Se on emokissa. Tää on revituulella ja tää repii aina”. Emma kynsii lattialla selällään makaavan Hetan hiuksia ja kasvoja äännellen samalla kissamaisesti. Emma: ”Se tulis tän kimppuun”. Heta: ”Mut nää vaa leikisti?” Tytöt hyökkäävät toistensa kimppuun ja*

*painivat lattialla. Heta painaa Emmaa lattiaa vasten ja raapii kevyesti Emman jalkoja. Heta: "Koirat leikkii yleensä näin". Emma: "Älä viiti". Heta: "Tää on terrieri". Tytöt painivat vielä hetken, kunnes Emma ehdottaa "Leikitään jotain muuta". (hp.)*

Leikin luonteeseen ja roolihahmojen toimintaan kuului fyysisyys. Leikki vuorovaikutuksen kontekstina ja sen sijoittuminen pois päiväkodin keskiöstä antoivat tytöille mahdollisuuden näkyvämpään keholliseen kommunikaatioon ja fyysiseen yhteenottoon, johon myös verbaalit ilmaisut viittasivat ja ehdottivat: "Tää on revituulella ja tää repii aina"; "Se tulis tän kimppuun". Fyysisen sitoutumisen leikinomaisuus varmistettiin sekä suoraan verbaalisesti "Mut nää vaa leikisti?" että nonverbaalisti metakommunikatiivisten vihjeiden kautta, esimerkiksi elehtimällä ja liikkumalla kissamaisesti.

Joskus leikki on salaista ja varsinkin isommat lapset eivät tahdo kertoa juttujaan aikuisille (Kauppinen 1995, 31) ja joitain vuorovaikutussuhteisiin liittyviä asioita voidaan kommunikoida ehkä ainoastaan leikin kautta (Sutton-Smith 1982, 69). Joskus fyysisyys ja yhteenotot muuttuivat todeksi, vaikka ne verhottiinkin leikkiin kuuluvaksi. Leikin varsinaisen juonen ohella tai siihen liittyen leikeissä ilmeni runsaasti erilaisia oheisteemoja: läheisyyttä, hellyyttä, aggressiivisuutta, torjumista yms. Valtaosa näistä teemoista oli luettavissa ikäänkuin "rivien välistä" ja ne ilmaistiin pääasiassa kehonkielellä. Varsinkin tytöt piilottivat ja yhdistivät nämä teemat leikin juoneen ja esittivät niitä rooliin kuuluviksi, kun taas pojat ilmaisivat niitä julkisemmin. Tällä lienee yhtymäkohtia niihin kulttuurisiin odotuksiin, joita tyttöjen ja poikien käyttäytymismalleihin liitetään ja mitä heille sallitaan. Poikien ryhmädynamiikkaa on yleensä kuvattu julkisemmaksi ja aggressiivisemmaksi kuin tyttöjen, joiden vuorovaikutussuhteisiin on nähty kuuluvaksi läheisyys (Thorne 1993, 91) ja matalan profiilin ylläpito.

*Sonja ja Heta ovat saaneet välipalan jälkeen luvan mennä pienten lepohuoneeseen leikkimään. Emma, joka jo välipalapöydässä ilmaisi halunsa olla Hetan kanssa vilkuttelemalla tälle, kysyy opettajalta lupaa mennä tyttöjen mukaan. Opettaja kehottaa Emmaa kysymään tytöiltä. Emma ei kuitenkaan kysy, vaan liittyy suoraan tyttöjen seuraan. Tytöt aloittavat eläinleikin. Sonja jakaa roolit (Sonja=kettu, Heta=jänis, Emma=kesymarsu). Leikin juoni sisältää paljon fyysistä kommunikaatiota ja koskettamista, kuten halaamista, kiinnipitämistä, tönimistä. Varsinkin Sonja ja Heta painailevat toisiaan, sen sijaan Emman asema on kyseenalainen. Heta tönäisee Emmaa sanoen: "Eihän nää oo mitään ystäviä". Tytöt vaihtavat rooleja. Heta ja Sonja ovat koiria. Sonja: "Tää on naaras". Heta: "Tää on uros". Koirat konttaavat lattialla ja*



hyväilevät toisiaan. Sonja hankaa päällään Hetan kylkeä. Emma katselee tyttöjen leikkiä ja kertoo samalla omaa leikin juontaan eteenpäin todeten: ”Mä oon sittenkin ihminen”. Heta: ”Mutta näitä ei omisteta, nää on villikoiria”. Emma ilmoittaa hakevansa lokeroltaan eteisestä nallen ja palaavansa pian takaisin. Emman tullessa takasin Sonja ja Heta konttaavat häntä karkuun. Sonja ottaa leikkibanaanin ja heittää sillä Emmaa. Emma menee Sonjan luo ja koskettaa tätä nallella äristen samalla vihaisesti. Sonja ilmoittaa ”Tää on välillä naaras ja välillä koiras”. Heta: ”Tää on sit koiras, kun se on naaras ja naaras, kun se on koiras”.

Sonja heittää Emmaa nukensukalla. Emma ottaa nukenhatus, jolla heittää Sonjaa ja heti perään sukalla: ”Siinä on hattunne ja siinä on sukkanne”. Sonja heittää ne takaisin ja käy heittämään Emmaa rasiolla. Emma: ”Sitä et kyllä heitä”. Sonja: ”En niin”.

Hetken päästä Emma menee Sonjan luo muovinen mattopiiska kädessään taputtaen sillä kevyesti Sonjaa selkään: ”Piiskaa, piiskaa, piiskaa”. Hetalle Emma ojentaa muovibanaanin sanoen samalla Sonjalle: ”Sinulle en taida antaaakaan”.

Emma istuu Hetan viereen lattialle: ”Mä en oo enää ihminen. Tää ois orava”. Sonja: ”Koirat oikeesti inhoo oravia. Nää raatelis sen”. Sonja pitää Emmaa otteessaan ja puristaa itseään vasten. Emma rimpuilee itsenä vapaaksi. Tytöt konttaavat sänkyjen puolelle. Emma: ”Millon ne oikeen rakastuu?” Sonja: ”Nää alkaa kosimaan tälleen pusi, pusi, pusi”. Sonja suukottaa Hetan kättä ja tytöt halaavat toisiaan. Tytöt vaihtavat paikkaa pois sänkyalueelta. Emma ei halua olla enää orava. Heta ja Sonja kuiskuttelevat toisilleen. Emma: ”Mä kyllä kuulin mitä ne sano, et ne synnyttää”. Tytöt nauravat ja tulevat Emman luo neuvottelemaan rooleista uudelleen. Emma voi lopulta olla vielä syntymätön koiranpentu, joka odottaa syntymäänsä leikin sivussa. Emmaa syntymisen odottaminen alkaa lopulta kyllästyttää, johon Heta: ”No ole sillä välillä vaikka se orava tai kissa”. Emma haetaan kuitenkin kotiin, ja Heta ja Sonja päättävät lähteä ulos. (hp.)

Sonjan, Hetan ja Emman leikkiin sisältyi varsin paljon fyysistä kontaktinottoa ja koskettelua. Sonjan ja Hetan leikkiä kuvaavana teemana oli sukupuolisuuteen liittyvä kiinnostus ja jännite, joita tuotiin esille uroksen ja naaraan -rooleissa. Nämä roolit antoivat mahdollisuuden sellaiseen koskettamiseen ja kiinnostuksen osoittamiseen, mikä ei muuten ehkä olisi ollut soveliasta. Toisaalta tämä oli juuri niitä leikkejä, joita ei voinut leikkiä päiväkodin julkisissa tiloissa muiden nähden. Myös minun läsnäolonni vaivasi tyttöjen leikkiä ajoittain ja havainnoivaa silmääni välteltiin ”Ihminen näkee” -lausahdusten saattelemana. Tosin myöhemmin tytöt kysyivät olinko kirjoittanut heidän ”rakastumis”-leikistään toivoen, että olisin kirjoittanut.

Tytöt ilmaisivat erilaiset konfliktitilanteet epäsuoremmin rooliin liittyen käyttäen niin verbaaleja kuin nonverbaaleja uhkauksia sekä fyysistä yhteenottoa. Lagerspetz (1998, 274) huomauttaa, että suora aggressio ei ole ollut naisten käyttämänä hyväksyttyä. Sen sijaan epäsuora aggressio on osoittautunut naissukupuolen tavaksi olla aggressiivinen silti näyttämättä siltä. Torjunnan ja leikistä ulossulkemisen ilmaisemisessa

tytöt käyttivät kiusaamiseen ja aggressiivisuuteen viittaavaa fyysistä kommunikaatiota. Strandell (1995b, 101) on pohtinut tutkimuksessaan leikin kehittymistä torjumisleikiksi ja todennut sen olevan yhteydessä osallistujien välisiin statuseroihin, jotka synnyttävät erilaisia valta-asetelmia. Sonjan ja Hetan leikki saattoi olla luonteeltaan sellaista, että vain he osasivat leikkiä sitä keskenään oikealla tavalla. Toisena tekijänä saattoi olla ikä: Heta ja Sonja olivat 6-vuotiaita esikoululaisia sekä sen lisäksi parhaita ystäviä keskenään, kun taas Emma oli 5-vuotias. Emman positio ”vielä syntymättömänä koiranpentuna” voidaan myös tulkita keinoksi jättää hänet varsinaisen leikin ulkopuolelle.

Edelliset tilanteet kuvasivat tyttöjen keskinäistä vuorovaikutusta ja siinä ilmenevää fyysistä kommunikaatiota. Myös poikien keskinäinen vuorovaikutus vapaan toiminnan tilanteissa sisälsi paljon fyysistä sitoutumista, joskin julkisemmin kuin tyttöjen. Siinä missä tytöt piilottivat fyysisyyttä sisältävät teemat leikkiin ja sen tarjoamaan rooliin, pojat taistelivat, painivat, nyrkkeilivät ja yleensä koskettivat toisiaan julkisemmin, ja useammin omana itsenään. Poikien vuorovaikutuksen julkisuus asetti sen myös herkemmin henkilökunnan väliintulon kohteeksi.

*Lapset ovat omassa osastossaan. Osa on lähtenyt uimahalliin. Jussi ja Onni ovat leikanneet pahvia pöydän ääressä. Opettaja käy kehaisemassa poikien työtä ja samalla Jussi ilmoittaa lopettavansa leikkaamisen. Molemmat pojat nousevat pöydän äärestä. Jussi ottaa Onnia olkapäästä kiinni ehdottaen: ”Aletaan tanssimaan.” Pojat pyörähtelevät toistensa käden alitse ja ottavat tanssiaskelia. Opettaja ehdottaa pojille, että nämä tekisivät tuoleista bussin. Pojat innostuvat, mutta pian innostus laantuu. He lähtevät vaeltamaan osastolla. Jussi löytää maasta tyhjän pahvilaatikon ja kopauttaa sillä Onnia päähän. Onni kaatuu leikillään maahan ja Jussi laittaa laatikon Onnin päähän hakaten laatikkoa. Onni ottaa laatikon pois päästään ja pojat menevät laulellen seinäkaapin luo. Jussi ottaa kaapista huivin, laittaa sen Onnin kasvojen eteen ja suukottaa Onnia huivin läpi. Jussi laittaa huivin pois ja pojat jatkavat matkaa osaston toiselle puolelle. He istuutuvat lattialle ja käyvät vuorotellen pitkälleen. Toinen säikyttää pitkällään olevaa ja vuoro vaihtuu. Myös Anssi tulee mukaan säikyttelyleikkiin. Opettaja puuttuu leikkiin, ohjaa Anssin takaisin tämän aikaisempaan toimintaan ja Onnin ja Jussin pelaamaan peliä. (hp.)*

## 7.2.2 Henkilökunnan kontrolloimat tilanteet

Henkilökunnan kontrolloimilla tilanteilla tarkoitan tilanteita, joissa päiväkodin henkilökunta vaati lapsia tekemään asioita sekä toimimaan tietyllä tavalla ja tietyssä järjestyksessä, ja joissa lasten omaehtoinen toimijuus jäi vähäisemmäksi kuin lasten vapaissa leikki-tilanteissa. Lisäksi henkilökunta puuttui useammin toiminnan kulkuun neuvoen, auttaen, korjaten tai rohkaisten lasten suorituksia. Näitä tilanteita olivat erilaiset ohjatut toiminta- ja liikuntatuokioiden sekä päiväkodin rutiineihin kuuluvat tilanteet, kuten ruokailu ja päivälepo, joissa lasten edellytettiin osallistuvan samaan toimintaan, samalla paikalla ja samanaikaisesti.

Henkilökunnan ohjaamissa ja valvomissa tilanteissa lapset yleensä istuivat valmiiksi asetetuille penkkiriveille tai seisoivat vierekkäin ja lähellä toisiaan. Lapsilta edellytettiin paikallaan oloa ja keskittymistä. Vierekkäin istumisen seurauksena lasten välille syntyi läheinen kommunikaatiotilanne. Lasten oli helppo nähdä toisensa, kuulla ja koskettaa toisiaan ja puhua toisilleen. Tavallisesti lapset saivat itse valita paikan ja kenen viereen he istuutuivat. Joskus paikan valinnan yhteydessä syntyi ristiriitoja, joiden ratkaisemisessa käytettiin apuna fyysistä voimaa. Myös omaa paikkaa puolustettiin fyysisten kontaktien avulla. Jo istumassa olevat lapset saattoivat estää jonkun lapsen pääsyn tiettyyn paikkaan tiivistämällä lähemmäs toisiaan. Tilanteissa oli joskus havaittavissa myös pientä kiusantekoa.

*Opettaja on kuuluttanut kaikki satuhuoneeseen kuuntelemaan kirjaa. Lapset menevät valitsemaan istumapaikkaa valmiiksi järjestetyiltä penkkiriveiltä. Kaisa, Maiju, Heta ja Sonja ovat istuutuneet ensimmäiselle penkkiriville. Laura tulee heidän perässään yrittäen käydä Kaisan viereen istumaan. Anssi ehtii ennen Lauraa. Laura kiertää penkin taakse yrittäen sitä kautta istuutua Anssin ja Kaisan väliin. Anssi siirtyy lähemmäs Kaisaa. Laura kiertää takasin etupuolelle yrittäen uudelleen istuutua Kaisan viereen. Anssi työntää Lauran pois. Laura yrittää vielä muutaman kerran ja aina Anssi työntää hänet pois. Laura seisoo Anssin edessä, joka ottaa Kaisaa kaulasta kiinni ja puristaa itseään vasten. Kaisa: "Älä kurista!" Opettaja tulee paikalle ja ohjaa Lauran istumaan sivummalla olevalle yksittäiselle tuolille. Koko aikana lapset eivät puhuneet mitään, lukuunottamatta Kaisan kommenttia Anssille.(hp.)*

Toisin kuin fyysisesti liikkumaton satutuokio *liikuntahetket* olivat tilanteita, joissa lapsilta edellytettiin koko kehon käyttöä ja fyysistä samanaikaisuutta. Lasten on tehtävä sitä, mitä heiltä pyydetään samanaikaisesti ja määrättyssä tahdissa (Strandell 1995b,

171). Lapsia pyydettiin istumaan piiriin, liikkumaan musiikin rytmin mukaan eläytyen siihen, pysähtymään musiikin lakatessa tai muusta sovitusta merkistä, ottamaan toisiaan käsistä tai vyötäröltä kiinni, kulkemaan jonossa, seisomaan aivan hiljaa patsaana paikallaan, liikkuen jälleen käyttäen koko salin antamaa tilaa hyväkseen ja varomaan törmäämästä tai osumasta toisiinsa. Myös nämä tilanteet muovautuivat lapsille mahdollisuuksiksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa (Mandell 1986, 62-63).

Tyypillinen liikuntatuokioilla esiintynyt tilanne oli paikan vaihtaminen. Tuokioiden alussa lapset tavallisesti istuutuivat vierekkäin piiriin matolle kuuntelemaan opettajan antamia ohjeita. Lähes kaikilla lapsilla paikka vaihtui useamman kerran, kunnes opettaja huomautti asiasta. Paikkaa vaihtamalla lapset yrittivät säilyttää yhteytensä niihin lapsiin, joiden kanssa he olivat leikkineet aiemmin tai hakea kontaktia niihin, joiden kanssa he halusivat päästä vuorovaikutukseen. Sopivan istumapaikan etsiminen paikkaa vaihtamalla toimi samalla eräänlaisena reviirijatteluna. Vierekkäin, kylki kyljessä istumalla ja vieruskaveria koskettamalla lapset ilmaisivat samalla keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan ja kaveruuttaan. Paikan vaihtaminen voidaan tulkita myös tilallisen järjestelyn uudelleenmäärittelyä (Strandell 1995b, 172). Lapset hahmottivat tilannetta ja tilaa eri tavalla kuin henkilökunta. Lapset tarkastelivat tilannetta omien sosiaalisten suhteidensa ja mieltymystensä kautta: kenen viereen ja läheisyyteen voi istuutua, ketä voi pyydetessä ottaa kädestä kiinni ja koskettaa, kenen kanssa voi olla pari.

*Opettaja on pyytänyt lapsia istumaan pyöreälle matolle piiriin. Lilli ja Anssi istuvat aivan vierekkäin ja Lilli silittää Anssin olkapäätä. Vähän matkan päässä istuvat vierekkäin Jussi ja Onni, ja heistä pienen matkan päässä Väinö, Simo ja Eetu. Samat ryhmät, joissa lapset olivat olleet ennen jumppaa. (hp.)*

Liikuntatuokiot olivat nimensä mukaisesti liikkuvia tilanteita, joissa lasten kehojen liikkuvuus ja liikkeiden nopeus korostuivat. Liikkumisen ainakin näennäinen luvallisuus ja tilan laajuus asettivat lapsille houkutus "heittäytyä kehonsa vietäväksi" ja käyttää koko salin tarjoamaa tilaa hyväkseen. Houkutus törmätä toisiin oli suuri. Liikuntatuokioilla olikin havaittavissa paljon kehokontakteja, jotka syntyivät lasten törmätessä leikkillisesti toisiinsa sekä töniessä ja taputellessa toisiaan. Opettaja muistutti lapsia useamman kerran siitä, että toisiin ei saa törmätä sekä varoitti osumasta toisiin.

Liikuntatuokioiden olivat täynnä pieniä tilanteita, joissa lapset koskettivat toisiaan joko omasta tahdostaan tai opettajan pyytäessä heitä muodostamaan pareja. Monet liikuntahetkeen kuuluvat toiminnot edellyttivät jonojen muodostamista ja jonoissa liikkumista. (Lasten muodostamien jonojen dynamiikasta lisää kappaleessa 7.2.3). Jonoissa esiintyi paljon lasten välisiä fyysisiä kontakteja, kuten fyysistä tunkeilua, etuilua, edessä olevan nipistelyä ja taputtelua, halailua, taistelua ja toisen työntämistä eteenpäin.

*Lapset odottavat temppurataan kuuluvaan tunneliin menoa jonossa. Anssi ja Suvi kutittelevat toisiaan ja seisovat kasvojen vastustellen niin, että maha koskettavat toisiaan. Suvi taputtaa tunnelin suulle kumartunutta Anssia selkään. Lapset kulkevat tunnelin läpi ja muodostavat uuden jonon. Anssi haistelee Suvun hiuksia ja ottaa tätä vyötäröstä kiinni. Jonon hännällä Eetu yrittää mennä Jussin edelle, joka työntää tämän pois: "Ei etuilla!" (hp.)*

*Lapsilla on satujumppaa ja he odottavat jonossa päästäkseen ylittämään "siltaa". Sonja ja Iiro taistelevat jonossa. He työntävät käsillään toisiaan vastaan, kasvojen vastakkain. Heta osallistuu myös. Opettaja huomauttaa ja lopulta erottaa lapset toisistaan. Iiro siirtyy Hetan ja Maijun väliin työntäen itsensä väkisin siihen: "Minä olin tässä". Myöhemmin Iiro kiistelee paikasta Laurin kanssa. Molemmat pojat yrittävät päästä Pekan taakse tönimällä toisiaan. Lauri-Sami: "Minä olin ennen Iiroa ihan oikeesti, mutta kun Pekka etuili". (hp.)*

Liikuntatuokioilla oli havaittavissa rinnakkain kaksi eri määrittelyprosessia: lasten ja aikuisten. Strandell (1995b, 150-154) on viitannut rinnakkaisilla tilanteiden määrittelyillä tilanteisiin, joissa esiintyy useita samanaikaisia käsityksiä siitä, mitä on meneillä. Lasten toimintaa ohjailevat erilaiset motiivit ja tavoitteet kuin aikuisten toimintaa. Lasten omassa tapahtumankulkujen organisoinnissa on kyse toiminnan jatkuvuuden ja kiinteyden sekä toiminnan rajojen ja mukana olevien välisten suhteiden säätelystä "tässä ja nyt", mikä edellisissä esimerkeissä tuli esille sekä paikan vaihdon että jonojen yhteydessä. Sen sijaan henkilökunnan lähtökohtana on tulevaisuuteen suuntautunut, lasten motorista kehitystä koskeva pedagoginen tieto.

Päiväkodin rutiinit eli päivittäin toistuvat tilanteet, kuten lepo ja ruokailu olivat fyysisesti liikkumattomia tilanteita ja edellyttivät lapsilta kehonsa hallintaa sekä keskinäisen vuorovaikutuksen minimoimista. *Lepohetkillä* lapset lepäsivät omassa sängyissään ja heidän kehonsa edellytettiin olevan hiljaa ja paikoillaan. Havainnointiaineistossani ei ollut yhtään merkintää lepohekistä, mutta sen sijaan lasten

kanssa käymissäni keskusteluissa ja lasten keskinäisissä keskusteluissa tuli esille joitain lepohetkiin liittyviä seikkoja ja lasten siellä toteuttamasta keskinäisestä, pieniin liikkeisiin perustuvasta kommunikatiivisesta vaihdosta. Sängyillä levätessään lapset vilkuttelivat toisilleen, matkivat toisiaan ja leikkivät unileluillaan.

*AK: "Nukkuukos siellä kukaan?"*

*Emma: "Jotkut"*

*Simo: "Väinö ei varsinkaan nuku"*

*Emma: "Ei niin...eikä me varsinkaan nukuta...tai kyllä me joskus nukutaan"*

*AK: "Mitäs te sitten teette, jos te ette nuku?"*

*Emma: "Hihhihhih...me leikitään...se on jännää. Me vilkutellaan ja matkitaan, eikä ope huomaa mitään, kun se kuorsaa"*

*AK: "Onko sillä leikillä joku tietty nimi?"*

*Simo: "Sen leikin nimi on ...Emma"*

*Emma: "Se on matkimisleikki"*

*AK: "Milloin te sen aloitatte?"*

*Simo: "Hetä"*

*(ha.)*

Lepohetkillä lapset kommunikoivat ja pitivät keskinäistä vuorovaikutusta yllä nonverbaalisti. Toimintaan liittyi myös jännitystä, koska vuorovaikutus oli salaista ja sitä ylläpidettiin piilossa opettajalta. Sen sijaan, että lasten liikehdintä ja kontaktinotto toisiinsa nähtäisiin yksittäisten lasten haluna häiritä tilannetta, se voidaan tulkita lasten kompetenssina saada aika kulumaan odotellessaan pääsyä pois. Ainut keino ylläpitää keskinäistä vaihtoa ja kommunikoida toisten lasten kanssa hiljaisuutta edellyttävässä tilanteessa olivat nonverbaalit viestit ja sanaton käyttäytyminen.

*Ruokailutilanteissa* lasten toisilleen osoittamat kontaktieleet olivat melko huomaamattomia. Osastolla oli kolme lasten pöytä, joiden ääreen lapset jakautuivat istumaan omalle nimetylle paikalleen. Välipaloilla lapset saivat usein valita paikkansa ja vieraila toisten paikoilla tai aikuisten pöydässä. Ruokaillessaan lapset saattoivat koskettaa toisiaan jaloillaan pöydän alla, kuristaa vieressä istujaa leikillisesti, kuiskailla ja vilkutella toisilleen. Näiden kontaktien yhtenä tarkoituksena oli hakea kontaktia ja ehdottaa yhdessäoloa toisille, estää ennen ruokailua alkaneen yhteistoiminnan katkeaminen tai varmistaa yhdessäolon jatkuminen ruokailun jälkeen. Aikuisten puuttuminen lasten keskinäiseen kommunikaatioon ruokailussa oli vähäistä, mikäli se pysyi kohtuuden ja säädyllisyyden rajoissa. Mikäli kommunikaatiosta oli tulossa itse tarkoitus tai se häiritä yleistä ruokarauhaa siihen puututtiin.

### 7.2.3 Siirtymätilanteet

Strandell (1995b, 90-91) on määritellyt päiväkodin siirtymätilanteet liikkuvina tilanteina, joissa siirrytään toiminnasta toiseen. Siirtymille on ominaista kulkeminen eteenpäin ajassa ja paikassa. Päiväkotiin kuului useita liikkuvia tilanteita, kuten saapuminen päiväkotiin, aamupala, siirtymiset sisätiloista ulos pihalle ja päinvastoin, ruokailusta päivälevolle sekä leikki-tilanteisiin siirtyminen.

Olellaiseksi lasten välisen fyysisen kommunikaation ja kontaktieleiden tilanteiksi siirtymissä muodostuivat *jonot*, joissa lapset siirtyivät eri tilanteesta toiseen. Lapset jonottivat muun muassa liikuntatuokiolle, käsienpesuun ja ruokailuun. Thorne (1993, 39) näkee jonottamisen perimmäisenä tarkoituksena järjestyksen ylläpidon sekä kaaoksen ehkäisemisen. Päiväkodin järjestys ja säännöt edellyttivät siirtymisten tapahtuvan hyvässä järjestyksessä ja rauhallisesti omaa vuoroa odottaen. Olellaista jonoissa olikin oman vuoron ja siirtymisen odottaminen.

Siirtyminen liikuntatuokiolle ja ”jumppajonon” muodostaminen sisälsivät runsaasti lasten välistä fyysistä kommunikaatiota ja liikehdintää. Jonossa lapset koskettelivat toisiaan, he tönivät, tökkivät ja työnsivät toisiaan eteenpäin, halasivat ja suukottelivat, kutittelivat, pukkailivat pepulla, etuilivat, vaihtoivat paikkaa, tanssivat keskenään, taputtelivat ja silittivät toisiaan. Jonossa lapset seisoivat lähellä toisiaan, jolloin sekä edessä että takana olevaa oli helppo koskettaa. Liikuntatuokiota varten lapset vaihtoivat ylleen kevyemmät liikuntavaatteet verrattuna muuna aikana pidettävään sisävaatetukseen. Osittain juuri lasten välinen fyysinen läheisyys, samankokoisuus sekä vaatteiden vähäisyys houkuttivat ja ikään kuin ehdottivat heille toistensa koskettamista. Osassa näistä kontakteista oli havaittavissa leikinomaista kiusaa ja fyysistä kiinnostusta, kuin myös erilaisia lasten keskinäisiin suhteisiin liittyviä viestejä ja niistä neuvottelua. Valtaosa näistä kontakteista syntyi tilanteen tarjoaman mahdollisuuden seurauksena: ”tilanne teki varkaan”.

*Lapset ovat vaihtaneet ylleen jumppavaatteet. Anssilla on yllään hihatton paita. Risto, joka seisoo Anssin edessä kääntyy Anssin puoleen kutittaen ja tökkien tätä ylävartalosta. Anssi vetäytyy hieman kauemmas ja Risto kääntyy takaisin. (hp.)*

*Lapset odottavat siirtymistä jumppaan. Jussi hyppii yhdellä jalalla jonon ensimmäiseksi tehden välillä haara-perushyppyjä ja esittäen erilaisia jumppaliikkeitä takanaan seisovalle Lissulle. Eetu huomauttaa jonossa: ”Housut tippuu Väinöltä”. Eetun takana*

*seisova Risto ottaa Eetua vyötäisiltä kiinni. Anssi tulee jonoon Suvin eteen ja hivelee Suvin käsivarsia. Suvilla on hihatonta paita päällään. Anssi: "Rakastaa tyttöjä, pitäis pitää hyvänä...saisinko pussata?" Suvi ei sano mitään. Anssi koskettaa Suvin hiuksia ja poninhäntää. Anssi: "Mä teen sulle vähän nutturaita". Lopulta Anssi kääntyy opettajan puoleen kysyen "Miksi päiväkodissa ei saa pussata?" Opettaja: "No ettei basillit leviä". Anssi jatkaa Suvin hyväilyä, kunnes jono siirtyy jumppasaliin. (hp.)*

*Lapset ovat muodostaneet jumppajonon. Jussi pukkaa takanaan seisovaa Simoa pepulla. Pojat ottavat toisiaan käsistä kiinni ja alkavat "rokata". Myös Suvi ottaa takanaan olevaa Onnia kainaloiden alta kiinni: "Rokataan näin". Suvi heiluttaa itseään ja Onnia. Onni torjuu tanssikutsun vetäytyen kauemmas. Jonon hännällä oleva Anssi pyllistää Lillille. (hp.)*

Jonottaminen oli myös odottamista ja ajan kuluttamista. Kyllästyneinä odottamiseen lapset keskinäisellä fyysisellä kommunikaatiollaan myös ehkäisivät odottamisen aiheuttamaa ikävystymistään luomalla itselleen tekemistä sekä viihdyttämällä itseään. (Odottamisen filosofiasta enemmän kappaleessa 7.3). "Jumppajonojen" ohella myös muihin jonotustilanteisiin liittyi samankaltaisia ilmiöitä. Jo hetkellinenkin jonotus tuotti lasten välille fyysisiä kontakteja.

Varsinkin poikien keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio saivat fyysisiä muotoja monissa siirtymistä sisältävissä tilanteissa. Etenkin *pukeutumistilanteet* houkuttelivat poikia fyysisiin yhteenottoihin, joissa apuna käytettiin erilaisia vaatekappaleita, kuten sukkia ja ulkoilupukuja.

*Simo pukee eteisessä ulkoilupukua päälleen lallatellen samalla "mä oon ensimmäinen enkeli...". Risto tulee Simon luokse ja huitaisee tätä omalla puvullaan. Simo lähtee ulos. (hp.)*

*Iiro, Simo ja Jussi ovat eteisessä pukemassa ulkoilupukuja päälleen. Jussi huitoo villasukallaan Simoa kylkiin. Iiro istuu yläkertaan johtavilla portailla ja alkaa huudella pisteitä: "kaks sataa pistettä". Jussi huitoo Simoa, joka yrittää väistellä osumia. Jussi huitaisee Iiroa. Iiro: "Tosta tuli viissataa miinus pistettä". Opettaja tulee lopettamaan poikien huitomisleikin. (hp.)*

*Eetu ja Risto istuvat eteisen lattialla pukemassa ulkoiluvaatteitaan taistellen samalla keskenään. Risto on istunut Eetun jalkojen päälle, eikä päästä Eetua pois. Pojat nauravat ja kaatuvat lattialle selälleen. Nousevat, pukevat ja menevät ulos. Simon pukeutuessa hänen kätensä osuu Iiroa kasvoihin. Iiro "kostaa" osuman huitaisemalla Simoa villasukalla. Simo huitaisee takaisin kädellään. Poikien välille syntyy taistelu ja lopulta Simo kaatuu lattialle. Pojat eivät ole puhuneet mitään. Taistelua sivusta seurannut Risto kommentoi: "Aika heikko tuo Simo". Simo nousee, pukee loput vaatteet ylleen ja menee ulos. (hp.)*



Monissa tutkimuksissa on tullut esille poikien keskinäisen vuorovaikutuksen ja toiminnan rajuus sekä niihin liittyvät fyysiset taistelut. Pojat tönivät ja tyrkkivät toisiaan, läpsivät ja nyrkkeilivät, potkivat ja painivat huomattavasti avoimemmin ja enemmän kuin tytöt. Poikien vuorovaikutuksen yhtenä teemana esille nousikin fyysinen voima ja vahvuus, mikä tuli esille myös edellisestä pukemistilanteesta, jossa Risto viittasi Simoon fyysisesti heikkona tämän kaatuessa Iiron huitaisusta lattialle. Olennaista näissä poikien välisissä taisteluissa oli niiden liikkuminen leikin ja toden rajalla. Toiseen kohdistuneista osumista annetut pisteet kertoivat taistelun sijoittumisesta leikkikontekstiin kuin myös toimintaa sävyttänyt nauru ja kommentit. Poikien ryhmätoiminnan hierarkisuus ja erilaiset valta-asetelmat pääsivät esille näissä taisteluissa. Iiro ryhmän vanhimpana oli oikeutettu toimimaan pistelaskun tuomarina ja sääntöjen asettajana. Iiron status takasi hänelle myös eräänlaisen fyysisen koskemattomuuden, jonka loukkaaminen toi miinuspisteitä.

### **7.3 Lasten fyysinen kommunikaatio ja odottaminen**

Kuten edellä jo tulikin esille monet päiväkotipäivään liittyvät tilanteet edellyttivät ja olivat itsessään odottamista. *Odottaminen* voidaan nähdä olennaisena osana institutionaalista elämänrytmiä. Goode (1991, 153), joka havainnoi kuurosokeiden lasten elämää sairaalainstituutiossa, havaitsi odottamisen aiheuttavan lapsissa kyllästymistä, turhautumista ja tylsistymistä, jota lapset torjuivat viihdyttämällä itseään eri tavoin. He heijasivat itseään, leikkivät äänellään ja kehollaan. Goode (1991) näki lasten rituaaliset toistot ja toiminnat odottamista sisältävän tilanteen synnyttämänä, sen sijaan, että hän olisi tarkastellut niitä seurauksena lasten vammaisuudesta. Lapset olivat kyllästyneitä ja heidän oma kehonsa oli ainut mielihyvän lähde tilanteessa, jossa kaikinainen vuorovaikutus oli minimoitu olemattomiin.

Lasten leikkiä tavaratalossa havainnoinut Caroline Zinsser (1987, 75-84) huomasi lasten kehittävän itselleen viihdettä ja ajan kulua, joka ei aina vastannut julkisissa tiloissa odotettua käyttäytymismallia. Zinsser (emt.) havainnoi lasten leikkiä tavaratalossa sillä aikaa, kun näiden vanhemmat tekivät omia ostoksiaan. Lapset jätettiin tavallisesti sivummalle odottamaan, kunnes vanhemmat saivat ostoksensa suoritettua.

Odottamaan jätetyiltä lapsilta edellytettiin julkisiin tiloihin sopivaa käyttäytymistä ja kehon kontrollia. Zinsser (1987, 83) päätteli lasten hakevan pakoreittiä sosiaalisia rajoitteita ja odottamista sisältävistä tilanteista, joihin he eivät ole oma-aloitteisesti hakeutuneet tai ryhmistä, joihin heillä ei ole omaehtoista sitoutumista.

Harriet Strandell (1995b, 177-178) havaitsi päiväkotiin sijoittuvassa tutkimuksessaan lasten pienten, toistuvien liikkeiden kertovan tietynlaisesta paikoillaan olemisen ”vastustuksesta”, joilla he halusivat välttää pitkästymisen ja yksitoikkoisuuden tunnetta, jota paikallaan olemiseen ja odottamiseen usein liittyy. Osa lasten liikkeistä oli kommunikatiivisia ja suunnattu toisille lapsille, osa puolestaan oli eräänlaista täytetoimintaa, tapaa kuluttaa aikaa.

Myös tutkimukseni päiväkodissa lapset minimoivat ja torjuivat odottamisesta aiheutuvaa pitkästymistä keskinäisellä vuorovaikutuksellaan, jossa keholla ja sen kautta ylläpidetyllä fyysisellä kommunikaatiolla oli keskeinen rooli. Päiväkotipäivään kuului monia kestoiltaan eri pituisia odottamistilanteita, joissa uuden toiminnan tai leikin aloittaminen nähtiin kannattamattomana, sillä se olisi todennäköisesti jouduttu lopettamaan kesken. Lapset odottivat aamupalaa, toimintatuokion alkamista, ulosmenoa, sisälle tuloa, jonkin tietyn lelyn tai tilan vapautumista, kotiin lähtöä jne. Odottamista lapset jouduttivat keksimällä itselleen tekemistä, jolla ei sinällään näyttänyt olevan mitään instrumentaalista arvoa ja jossa kaikenlainen fyysinen toiminta, liikkuvuus ja kehonkontaktit olivat huomattavasti esillä. Lapset saattoivat nyrkkeillä, läimäyttää ja tönä toisiaan leikillisesti, tanssia, säikyttää toisiaan tökkimällä sormella kylkiin yms. Odottamiseen käytetyn ajan ei tarvinnut olla pitkä, vaan esimerkiksi piirustusalueiden odottamiseen käytetty aika riitti tuottamaan ”ajankulutus”-toimintaa lasten välille.

*Jussi, Sami ja Onni ovat päättäneet käydä piirtämään. Toiminnassa tarvittavat pöytää suojaavat piirustusalueet ovat loppuneet ja opettaja lähtee hakemaan niitä lisää. Alustoja odotellessaan pojat kiertelevät osastolla piirustuspaperit käsissään ja paukuttelevat niillä aina välillä toisiaan päähän. (hp.)*

Joskus odottaminen saattoi kestää päiviäkin. Havainnointiaineistoni kokoamisen ajoittuminen talvelle toi esille niitä rajoituksia, joita talvi lasten elämälle päiväkodin arkipäivässä asetti. Pitkän pakkaskauden takia lapset eivät olleet ulkoilleet moneen päivään ja varsinkin pojat olivat kyselleet ulosmenosta jo useampaan kertaan ja katselleet ikkunasta pihalle. Ulosmenon odottaminen oli miltei käsin koskettavissa.

*Onni ja Sami vaeltelevat osastolla. He vetävät kätensä puserojensa hihojen sisälle ja heiluttelevat niitä toisiaan vasten osuen välillä kevyesti toistensa kasvoihin. Molemmat nauravat. Pojat kysyvät lupaa mennäkseen satuhuoneeseen. Satuhuoneessa pojat istuvat sohvalle vierekkäin. Onni: "Kerrassaan ihana päivä...prrr (pärisyttää huuliaan aivan Samin kasvojen edessä)". Sami: "Ihana päivä hah, hah, hah". Simo liittyy poikien seuraan ja istuu Samin viereen. Simo: "Aika kirkas ilma". Onni: "Ei ainakaan punainen". Onni ja Sami juoksevat yhden kerran huoneen ympäri ja istuutuvat takaisin sohvalle. Onni painaa päänsä sohvalla olevalle tyynylle ja Sami alkaa hakata tyynyä nyrkillään osumatta Onniin. Sami: "Täältä tulee raksuja". Onni väistää päätään Samin iskujen alta. Poikia naurattaa. He siirtyvät takaisin oman osaston puolelle ja jatkavat vaeltelua tönäisten välillä toisiaan. Onni ja Sami asettuvat lattialle pitkälleen ja nousevat ylös. Hyppivät ylös, alas kädet korkealla pään päällä. Lopulta Onni väsyä hyppimiseen ja kysyy opettajalta "voisiko jo tänään mennä ulos?" Ulosmeno onnistuu ja pojat hyppivät riemusta. (hp.)*

Eräänä mielenkiintoisena ilmiönä monissa myös odottamista huokuvissa tilanteissa toistui lasten toiminta, jonka taustalta saattoi lukea eräänlaista vallitsevan tilanteen, olotilan ja institutionaalisten käytäntöjen vastustusta. Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa käyttämät pienet liikkeet sekä nonverbaalit vihjeet ja fyysisyys kritisoivat odottamista ja tilannetta, jossa "ei ole mitään tekemistä". Perinteisesti vastustusta on pidetty merkinä lapsen kypsymättömyydestä, tunne-elämän tai muun elämän häiriönä tai keskittymisvaikeuksina (Strandell 1995b, 119). Lasten toiminnan näkeminen kypsymättömyytenä tai häiriönä jättää huomaamatta lasten moninaiset kompetenssit käsitellä ja selviytyä erilaisista päiväkotipäivässä esiintyvistä tilanteista. Toiminnallaan lapset "haastoivat" niin päiväkodin järjestykseen kuuluvat säännöt, aikuisten kontrollin kuin myös kulttuurisesti "tabu" kehoon ja osittain myös seksuaalisuuteen liittyvät aiheet. Muun muassa Goffman on esittänyt, että tietyissä tilanteissa ihmisten käyttäytymisen 'tilanteellinen sopimattomuus' toimii kanavana ilmaista vastustusta kyseistä instituutiota ja sen käytäntöjä kohtaan (Burns 1992, 66). Näsman (1994, 185) on havainnut poikkeavuuden toimivan lasten keinona lisätä kontrolliaan suhteessa aikaan, tilaan ja toimintaa sääteleviin institutionaalisiin käytäntöihin. Toimintaa liikkeellepanevana, vauhdittavana ja ylläpitävänä voimana toimivat keho ja fyysinen kommunikaatio.

*Jussi, Onni ja Lauri odottavat pääsyä satuhuoneeseen. Poikien tarkoituksena on katsella Jussin tuomaa videofilmiä, josta on sovittu jo aiemmin. Tänään on omanleulun päivä ja Jussi on tuonut videon. Pääsy satuhuoneeseen venyy, sillä siellä on osalla lapsista leikit kesken. Pojat pyörivät satuhuoneen oven edessä ja hoputtavat oven raosta siellä olevia siivoamaan nopeasti leikkinsä pois. Pojat marssivat paikallaan*

*nostellen polvia korkealle ilmaan. Jussi menee Onnin luo ja taputtaa tätä kädessään olevalla videolla pepulle: "Onko Jumala täällä?" Onni vetäytyy kauemmas. Molemmat pojat nauravat. Jussi tökkää Onnia sormella peppuun: "Onko Jumala syntynyt täältä?" Jussi osoittaa omaa etumustaan: "Onko Jumala syntynyt täältä?" Poikien "pohdinta" Jumalan alkuperästä loppuu, kun he saavat luvan mennä satuhuoneeseen. (hp.)*

Pojat nopeuttivat tilanteen etenemistä puhumalla sekä osoittamalla kiinnostusta "tavanomaisesta" poikkeavaan ja lapsille sopimattomaan aiheeseen, jota puritaaniseen traditioon perustuen voidaan pitää myös tabuna. Joskus toimintaa ja fyysistä kommunikaatiota sävytettiin osittain dramaattisillakin tehokeinoilla.

*Eskarit ovat lähteneet tutustumaan kouluun ja 5-vuotiaat ovat omassa osastossa. Tänäpäin ei ole ulosmenoja kovan pakkasen vuoksi. Jussin parhaimmat päiväkotikaverit ovat tutustumassa kouluun ja Jussi ei oikein keksi mitä alkaisi tehdä. Hän kyselee milloin Sami ja Onni palaavat. Simo, joka on aiemmin leikkinyt sermillä ympäröidyssä majassa, vetää itseään mahallaan pitkin lattiaa. Anssi asettuu haara-asentoon Simon eteen ja tämä vetää itsensä Anssin jalkojen ali. Jussi, joka tarkkailee tilannetta sivummalta huutaa Anssille: "Anssi, tuu mun päälle istuu!". Opettaja jakaa tuorepalan muistuttaen samalla, että se pitää syödä paikallaan, eikä sen kanssa saa kävellä. Jussi: "Anssi, tuu mun päälle!". Jussi on lattialla kontallaan porkkana kädessään, käy mahalleen ja vetää itseään pitkin lattiaa. Nousee ylös ja menee istumaan Anssin viereen lattialle. Jussi työntää lattialla olevia leluja paitansa alle ja pullistaa mahaansa eteenpäin: "Mulla on lihava maha". Anssi tekee samoin todeten myös: "Mulla on lihava maha". Pojat pullistelevat mahojaan porkkanat käsissään. Jussi ottaa Anssia kädestä kiinni ja kysyy: "Tulisitko minun kanssani? Pitää ottaa kädestä kiinni". Pojat lähtevät vaeltamaan ja opettaja huomauttaa, että tuorepala kuuluu syödä paikallaan. Pojat tottelevat. Syötyään poikien teema jatkuu. Anssi nousee tuolille seisomaan ja hyppii ylös, alas käyden lopulta istumaan. Jussi ottaa tuolin selkämyksestä kiinni ja kaataa Anssin pois tuolilta. Simo vetää itseään mahallaan pitkin lattiaa kohti Jussia ja Anssia. Jussi tökkii Anssia sormellaan eri puolelle kehoa. Opettaja tuo poikien nähtävälle autotarvikelaatikon ehdottaen, että nämä alkaisivat koota autoa. Pojat eivät innostu. Jussi kysyy Anssilta: "Tuutko mun selkään?" Jussi konttaa lattialla ja Anssi istuu hänen selkänsä päällä. Opettaja huomauttaa poikia. Jussi konttaa ja Anssi valuu selän päältä lattialle. Molemmat konttaavat ympäri osastoa. Anssi osoittaa Jussia sormellaan sanoen: "Takapuoli näkyy, sulta näkyy takapuoli". Jussi kääntyy ja yrittää vetää Anssilta housuja ja Anssi menee karkuun. Anssi kääntyy vuorostaan kohti Jussia ja vetää Jussin housut puoleen peppuun huutaen: "Jussin takapuoli näkyy!" Opettaja puuttuu poikien "leikkiin", lopettaa sen ja ottaa Jussin puhutteluun sermin taakse. (hp.)*

Poikien teema rikkoi sopivaisuussääntöjä oletetun seksuaalissävytteisyytensä vuoksi. Poikkeamalla "normaalista", yleisesti hyväksyttävästä ja lapselle sopivasta käyttäytymisestä lapset hakivat itselleen ja tilanteeseen piristystä, jonka mukanaan tuomaa jännitystä he ylläpitivät keskinäisellä kommunikaatiolla. Samalla he saivat

tilanteesta ainakin hetkellisen yliotteen. Omien ”vakituisten” päiväkotikavereiden puuttuminen, odottava ilmapiiri ja kyllästymisen sisällä olemiseen sai pojat kritisoimaan vallitsevaa olotilaa ja kehittämään omaa toimintaa, jolla he myös pystyivät manipuloimaan ja ohjailemaan aikuista. Henkilökunnan kannalta poikien omaehtoinen toiminta nähtiin vääränä ja siten oikaisua vaativana. Henkilökunnan käyttämät interventiokeinot liittyivät päiväkodin järjestykseen ja sääntöihin sekä toisenlaisen toiminnan ehdottamiseen pojille. Ensin poikia muistutettiin siitä, että tuorepala kuului syödä paikallaan eli päiväkodin sääntöjen mukaisesti ruuan kanssa ei saa kulkea. Toisena interventiostrategiana tilanteessa käytettiin yritystä kiinnittää poikien mielenkiinto autotarvikkeisiin ehdottaen pojille auton kokoamista. Ehdotus ei saanut pojilta tukea, vaan heidän oma ideansa houkutteli enemmän. Loppujen lopuksi henkilökunnan auktoriteetti ja päiväkodin järjestys ajoivat poikien tilanteenmäärittelyn ohi.

Pojat rikkoivat päiväkodin järjestystä käyttäytymällä ja puhumalla sopimattomasti sekä loukkaamalla kulttuurille ominaisia tabuja ja lapsikuvaa tyttöjä enemmän. Poikien toiminnassa oli havaittavissa myös tyttöjen leikkiä ja leikkirauhaa häiritseviä elementtejä.

*Osa lapsista on satuhuoneessa opettajan ohjaamassa toiminnassa. Tuokiolle otetaan kerrallaan vain muutama lapsi ja loput odottelevat omaa vuoroaan omassa osastossa. Lissu, Sonja ja Maiju istuvat aikuistenpöydän ääressä leikkien hevosilla ja ritarilinnalla. Tytöt istuvat penkillä vierekkäin nojaten välillä toisiinsa. Jussi ja Lauri tulevat myös pöydän ääreen ja istuutuvat tyttöjä vastapäätä. Kaikki tutkivat hetken linnaa. Pojat ottavat pienen tykin ja alkavat ampua sen pienillä kuulilla tyttöjä kohti. Maiju kritisoi poikien toimintaa: ”Kaikkien pitää änkee tähän. Nyt me halutaan kuitenkin leikkiä, joten älkää tulko ampumaan!” Poikien ammuskelu jatkuu. Lauri katsahtaa satuhuoneen suuntaan todeten Jussille: ”Voiko Sami tulis jo perunanteosta, mut me joudutaan sinne sitte heti, kun Sami tulee eikä saaha leikkii. Vai mitä Jussi?” Lauri ottaa tykin ja ampuu itseään pikku kuulalla otsaan ja nauraa. Jussi: ”Itsemurha. Murhataan Sonja”. Sonja heittää kuulilla poikia. Jussi: ”Jos sä ammut meitä, sä saat potkun pyllylle”. Maiju kritisoi poikien läsnäoloa, johon Jussi kommentoi ”Kyllä tässä mahtuu olemaan”. Opettaja kutsuu lapset satuhuoneeseen. (hp.)*

Poikien toiminnan taustalla oli havaittavissa ajan kuluttamista. Pojat odottivat Samia, joka oli pyydetty ohjattuun toimintaan. Samalla he olivat tietoisia siitä, että Samin tullessa pois he todennäköisesti itse joutuisivat sisälle eivätkä voisi järjestää yhteistä leikkiä. Odottaessaan tilanteen etenemistä pojat sijoittivat itsensä tyttöjen läheisyyteen

istamalla näitä vastapäätä ja häiritsemällä tyttöjen leikkiä kommenteillaan ja fyysisillä kontakteilla. Poikien tunkeutuminen tyttöjen läheisyyteen ja osallistuminen ilman lupaa heidän leikkiin loukkasi tyttöjen reviiriä ja ”leikkirauhaa”. ”Normaalissa” tilanteessa, jolloin poikien oman toiminnan järjestäminen sujui ilman ulkopäin tulevia rasitteita tällaista häirintää ei ilmennyt. Poikien toiminnan taustalta oli havaittavissa sekä kontaktin hakua tyttöihin että tilanteellisen jännityksen nostattamista ja ylläpitoa. Tytöistä Sonja osallistui poikien ”ehdottamaan” vuorovaikutukseen, kun taas Maiju vastusti sitä. Lissu ei osallistunut lainkaan, vaan jatkoi häirinnästä huolimatta omaa leikkiään.

## 8 LASTEN FYYSISTEN KONTAKTIELEIDEN SYMBOLIIKKA

Tämän otsikon alla esitän lasten omia näkemyksiä heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa ja kommunikaationsa fyysisyydestä sekä niistä kontaktieleistä, joita päiväkotikontekstissa esiintyi. Tarkastelun kohteeksi nousivat ne merkitykset ja intentiot, joita fyysisiin kontakteihin ja fyysisyyteen lasten omasta näkökulmasta kätkeytyi.

Päiväkodissa havainnoimani lasten keskinäinen fyysinen kommunikaatio ja sen sisältämät viestit olivat tilannesidonnaisia muuttuen tilan ja tilanteen mukana. Fyysiset kontaktieleet sekä täydensivät että myötäilivät meneillään olevaa toimintaa ja vuorovaikutusta. Niiden sisältämät merkitykset ja tarkoitukset olivat usein ambivalentteja ja vaikeasti tulkittavissa. Tilanteet, joissa fyysisiä kontaktieleitä ja kehokommunikaatiota esiintyi, liikkuivat usein leikin ja toden rajalla saaden erilaisen muodon eri tunteiden ja tilanteiden yhteydessä. Samaa elettä voitiin käyttää erilaisten, jopa aivan vastakkaisten tunteiden ja tarkoitusten viestimiseen.

Lasten omassa tulkinnoissa useat fyysiset kontaktit liitettiin erilaisiin emootioihin, jotka määrittivät osallistujien välistä suhdetta ja niitä pidettiin joko ”tykkäämisenä” tai ”ei-tykkäämisenä”. Erilaiset konfliktit ja aggressiiviset eleet nähtiin joko todellisena tai leikkimielisenä kiusantekona. Fyysisen kontaktin ja eleen leikkillisyyden paljasti usein mukana seurannut metakommunikatiivinen vihje, joka ilmeni muun muassa puheena, nauruna tai liioiteltuina liikkeinä ja eleinä. Osa lasten fyysisestä kehokommunikaatiosta kietoutui seksuaalisuuden teemaan, johon liittyi tavallisesti myös leikkimielistä kiusoittelua ja hännäämistä. Lasten keskinäisen fyysisen kommunikaation sisältämä symboliikka oli vahvasti kontekstisidonnaista.

Kappaleessa 8.1 tarkastelun kohteeksi nousevat ne fyysiset kontaktieleet, joiden välityksellä lapset määrittivät yhdessäoloaan, sen aloittamista, ylläpitoa ja osoittamista toisille lapsille. Kappaleessa 8.2 kuvailen läheisyyden fyysisiä kontaktieleitä, jotka lasten puheessa liitettiin usein tykkäämiseen ja kaveruuteen (8.2.1) sekä takaa-ajotilanteita (8.2.2), joissa nämä kontaktit tulivat vahvasti esille. Kappale 8.3 keskittyy aggressiivisuuden teemaan lasten fyysisten yhteenottojen näkökulmasta. Fyysiset

yhteenotot liittyivät tavallisesti oman reviirin ja leikin puolustamiseen (8.3.1). Lapset itse puhuivat erilaisista aggressiivissävytteisistä fyysisistä eleistä kiusaamisena (8.3.2).

## 8.1 Yhdessäoloa määrittävät fyysiset kontaktieleet

Fyysiset kontaktieleet olivat vahvasti mukana lasten neuvotellessa yhdessäolostaan ja osallistumisestaan vertaistoimintaan sekä sen uusintamisessa tilapäisten keskeytysten jälkeen. Lapset neuvottelivat yhdessäolostaan ja lähettivät kehollaan erilaisia nonverbaaleja viestejä, joilla he ilmaisivat halunsa olla jonkun lapsen kanssa sekä päästä tiettyyn ryhmään tai toimintaan mukaan. Mandell (1991, 53-57) havaitsi osallistuvan havainnoinnin tutkimuksessa lasten käyttävän päiväkodissa runsaasti nonverbaaleja strategioita pyrkiessään mukaan lapsiryhmään. Nonverbaaleja dialogeja esiintyi runsaasti tilanteissa, joissa toisia lapsia seurattiin joko katseella tai kulkemalla heidän perässä tai asettumalla fyysisesti toisten lasten toiminnan läheisyyteen. Omissa havainnoissani tuli esille edellä mainittujen kaltaisten nonverbaalien keskustelujen lisäksi lasten käyttämät *kevyet kosketukset*, joilla he ehdottivat yhdessäoloa toiselle lapselle tai jollekin jo ryhmässä mukana olevalle lapselle. Myös Jonesin & Yarbroughin (1985, 38) aikuisten parissa tekemä naturalistinen tutkimus toi esille kevyet kosketukset, joita aikuiset käyttivät viestiessään toiselle toivetta yhdessäolosta. Yhdessäolosta käydyt neuvottelut ajoittuivat päiväkodissa tilanteisiin, jolloin lapset saapuivat päiväkotiin sekä erilaisten siirtymätilanteiden yhteyteen. Lapset saattoivat ottaa toisiaan kädestä kiinni, koputtaa tai taputtaa toista kevyesti olkapäähän tai selkään esittäen samalla verbaalin kutsun, kuten *"Tuutko leikkimään sukeltajilla?"*. Aamuisin yhdessäolon ehdotus esitettiin tervehtimisen yhteydessä.

*Onni on juuri saapunut päiväkotiin. Jussi tulee Onnin luo, ottaa tätä kainaloiden alta kiinni ja nostaa ilmaan. Laskee alas pitäen edelleen Onnia kädestä kiinni. Jussi kysyy: "Mitä me aletaan tehdä?" Onni kohauttaa olkapäitään. Pojat kiertelevät osastolla. Sami saapuu päiväkotiin ja liittyy Jussin ja Onnin mukaan seuraten heitä. Jussi ottaa Samia kädestä ja vetää mukaan satuhuoneeseen, jonne pojat saivat luvan mennä. (hp.)*

Kevyillä kehokontakteilla käydyt neuvottelut saattoivat tapahtua myös miltei äänettömästi.



*Välipala on syöty ja Heta seisoo hyllyn edessä katsellen kirjoja. Lissu tulee Hetan taakse ja koputtaa olkapäähän. Heta kääntyy, katsoo Lissua ja koputtaa vuorostaan tätä olkapäähän. Tytöt eivät puhu mitään. He seisovat hetken paikallaan, kuiskuttelevat, hakevat kynät ja paperia ja alkavat piirtämään hymyillen välillä toisilleen. (hp.)*

Kevyillä kehokontakteilla lapset sopivat yhdessäolostaan myös etukäteen.

*Lapset ovat katsomassa videofilmiä satuhuoneessa. Filmin loputtua opettaja ilmoittaa uloslähdöstä. Kaisa nousee nopeasti paikaltaan, koskettaa edessään istunutta Emmaa ja sanoo ”menen tuonne” osoittaen samalla sormellaan osastoon. Myöhemmin ulkona tytöt leikkivät yhdessä. (hp.)*

Myös vastaukset mukaanpääsy-yrityksiin ja ehdotuksiin yhdessäolosta sisälsivät nonverbaaleja elementtejä, kuten hymyily, pään nyökkäys ja kädestä kiinni ottaminen tai negatiivisemmin lähestyjän tönäiseminen vihaisesti kauemmas. Vastaus saattoi ilmetä myös täydellisenä välinpitämättömyytenä lähestyjää kohtaan.

*Anssi on juuri saapunut päiväkotiin. Lilli lähtee Anssin perään ja tarttuu tätä kädestä kiinni. Anssi tutkii uutta lelua ja Lilli siirtyy hänen eteen seisomaan. Lilli heiluttelee Anssin käsiä. Anssi ei tunnu noteeraavan Lilliä lainkaan ja irrottaa kätensä. Lilli seuraa Anssia. Opettaja pyytää molemmat ohjattuun toimintaan. Toimintatuokion jälkeen Lillin yritys saada Anssi kanssaan leikkimään jatkuu. Lilli nappaa Anssia kädestä ja lähtee seuraamaan. Anssi ei edelleenkään tunnu kiinnostuvan Lillin seurasta. Anssi sijoittuu pöydän ääreen mukanaan joitain leluja. Lilli tuo omat lelunsa Anssin tavaroiden viereen. Anssi siirtää omansa pöydän toiselle puolelle ja Lilli seuraa perässä. Kumpikaan ei ole puhunut mitään. Lilli istuu Anssin viereen. Lopulta Lillin sinnikkyys palkitaan ja yhteinen leikki alkaa. Myöhemmin myös Suvi tulee mukaan istuen Lillin viereen: ”Mä oon teidän leikissä”. (hp.)*

Sovittuaan yhdessäolosta lapset osoittivat sen toisille ryhmän lapsille erilaisilla keskinäisillä fyysisillä kontaktieleillä, jotka viestivät kyseisten lasten päätöksestä leikkiä yhdessä. He kävelivät käsikädessä, kädet toistensa vyötäisillä, kuiskuttelivat keskenään ja muodostivat oman ”suljetun” reviiirinsä istuen tai seisten aivan toistensa lähellä. Erving Goffman (1971) on kutsunut yhteenkuuluvuutta osoittavia nonverbaaleja merkkejä *sidosmerkeiksi* (tie-signs). Sidosmerkeillä osallistujat ilmaisevat muille olevansa yhdessä. (Burns 1992, 88-90.)

*Maiju ja Kaisa tulevat päiväleivolta kädet toistensa vyötäisillä. He ottavat pöydältä lelukorin ja kantavat sen yhdessä yhteen osaston nurkkauksista ja aloittavat leikin. Tyttöjen leikki keskeytyy välipalan ajaksi. Syötyään Kaisa kumartuu kuiskaamaan jotain*

*Maijulle ja he palaavat keskeytyneen leikkinsä ääreen. Myöhemmin opettaja vie sermin tyttöjen leikin ympärille. (hp.)*

Fyysisillä sidosmerkeillä lapset myös varmistivat sitä, että muut lapset eivät tulisi vaarantamaan heidän yhdessäoloaan tai leikkiään.

*Sami ja Onni miettivät mitä alkaisivat tehdä. Simo tulee heidän luokse ja Sami pyytää: ”Simo tule meidän kanssa leikkimään”. Sami, joka seisoo Simon ja Onnin välissä, ottaa molempia poikia selän takaa kiinni. Pojat istuvat lattialle polvilleen, painavat päänsä yhteen ja kääntävät selät osastoon päin muodostaen samalla oman reviirinsä. (hp.)*

## 8.2 Läheisyyden kontaktieleet

Yhtenä lasten keskinäistä vuorovaikutusta kuvaavana piirteenä päiväkodissa oli heidän fyysinen läheisyytensä suhteessa toisiinsa. Lapset olivat fyysisesti toistensa lähelle ja kosketus etäisyydelle toisistaan. Lasten tarkoituksellinen hakeutuminen toistensa läheisyyteen perustui lähinnä heidän välille muodostuneisiin kaveruus- ja tunnesiteisiin. Emotionaalisuuteen pohjautuvan läheisyshakuisuuden lisäksi päiväkotitilana asetti ja pakotti lapset toistensa läheisyyteen. Yksi lapsista kertoi sijoittavansa leikkinsä muiden läheisyyteen, koska ”...ne (toiset lapset) ovat siinä kuitenkin koko ajan.” (ha.)

Lapset neuvottelivat fyysisestä sijainnistaan suhteessa toisiinsa, kommentoivat toistensa läheisyyttä ja liittivät siihen erilaisia tarkoituksia eri yhteyksissä. Läheisyyden verbaalit ilmaisut liittyivät usein tyttöjen ja poikien sijoittumiseen toistensa lähelle.

*Lauri, Sami ja Onni ovat istuutuneet Sonjan ja Maijun viereen liikuntatuokiolla saaden tytöt hihittelemään ja kommentoimaan tilannetta.*

*Sonja: ”Mä tiedän miks nuo tuli istumaan tuohon”.*

*Sami: ”Te rakastatte”.*

*Sonja: ”Me tiedetään, me tiedetään...”.*

*Opettaja: ”No niin!”*

*(hp.)*

*Välipalalla lapset saavat valita paikan vapaasti. Onni istuu Suvin viereen. Onnin oma paikka on toisessa pöydässä. Suvi toteaa Onnille: ”Sä tuut mun lähelle”. Onni ei sano mitään. Välipala jonossa Suvi kääntyy takanaan seisovan Onnin puoleen ja taputtaa tätä harteille kääntyen sitten takaisin. Suvin kasvoilla on onnellinen hymy. (hp.)*

Läheisyyttä ilmentävät eleet vaihtelivat sukupuolen mukaan. Sekä tyttöjen että poikien läheisyyttä symboloivat fyysiset kontaktit ja eleet esiintyivät ensisijaisesti parhaimpien kaverusten välisessä vuorovaikutuksessa. Tytöt ilmaisivat keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan läheisyyttä korostavilla hellillä kosketusmuodoilla. Tytöt halasivat toisiaan, istuivat ja leikkivät tiiviisti toistensa vieressä, laittoivat toistensa hiuksia ja kuiskuttelivat keskenään. Tytöt saattoivat myös antaa suukon toisilleen. Pojat ilmaisivat keskinäistä läheisyyttään ja yhteenkuuluvuuttaan usein leikinomaisilla taisteluilla, joiden konteksti ja leikillisuus kertoivat tilanteen ja tunteen positiivisuudesta, rituaalisilla kosketusmuodoilla, kuten taputtamalla toisiaan selkään tai hartioille sekä läppäämällä käsiään yhteen, halaamaalla toisiaan tai hieromalla toistensa hartioita liioitellun voimakkaasti. Poikien rutiininomaiset läheisyyden eleet ilmenivät erilaisten pelitilanteiden yhteydessä, varsinkin tyttöjen tai aikuisten ollessa vastustajana.

*Sonja ja Simo ovat pelanneet Uno-korteilla. Risto ja Eetu ovat olleet katsomassa peliä istuen Simon vieressä Sonjaa vastapäätä. Peli loppuu Simon voittoon. Eetu ja Risto halaavat Simoa ja toisiaan ja taputtavat toisiaan selkään todeten: "Me voitettiin!" (hp.)*

Lapset ilmaisivat emotionaalista läheisyyttä toisiinsa myös ystävänsä *lohduttamisella*. Lohduttamista esiintyi tilanteissa, joissa joku lapsista koki vääryyttä jonkun toisen lapsen taholta. Useat lapsista kertoivat lohduttavansa ystävänsä tilanteessa, jossa tätä oli kiusattu tai jos tämä oli loukannut itsensä tai kadottanut jonkun henkilökohtaisen tavaran. Harriet Strandell (1995b, 85) havaitsi tutkimuksessaan lasten ystävyysyden aktualisoituvan tilanteissa, joissa esiintyi konflikteja. Hän (emt.) vertaa lasten ystävyysuhteita aikuisten ystävyysuhteisiin, joille on omista avun ja tuen antaminen silloin, kun ystävä sitä tarvitsee. Tilanne lohduttamisen kannalta oli samanlainen.

*Risto, Pekka ja Jussi laskevat ulkona pulkkamäkeä. Pojat ovat mäen päällä ja Risto huutaa: "Minä sanon NYT!" Jussi huutaa: "Minäpä!" Samantien Jussi ja Pekka laskevat alas. Risto jää istumaan pulkkaansa mäen päälle ja näyttää murheelliselta. Jussi ja Pekka tulevat ylös. Risto painottaa heille, että nyt on hänen vuoronsa sanoa milloin lasketaan. Jälleen Jussi huutaa: "Nyt!" ja laskee Pekan kanssa alas Riston jäädessä istumaan pulkkaansa mäen päälle. Ristoa itkettää ja hän huutaa poikien perään kritisoiden näiden toimintaa. Pekka pysäyttää vauhtinsa mäen puoleenväliin ja tulee Riston luokse. Pekka ottaa Ristoa kaulasta kiinni, halaa ja sanoo: "En minä muuten, mutta ku mun pulkka vaan lähti." Pekka ja Risto laskevat yhdessä alas. (hp.)*

## 8.2.1 Tykkäämisestä viestivät kontaktieleet

Lasten omissa tulkinnoissa erilaiset fyysiset kontaktieleet nähtiin tavallisesti liittyvän ystävyYTEEN, kaveruuteen, tykkäämiseen tai ei-tykkäämiseen. Hyvät ystävät ja kaverit tykkäsivät toisistaan ja tätä suhdetta vahvistettiin erilaisilla fyysisillä eleillä. Positiivisista affektioista, kuten tykkäämisestä ja ystävyYdestä viestiviä kontaktieleitÄ olivat lasten mielestÄ hellät kosketukset, kuten silittäminen, halaaminen, suukottelu ja käsi kädessä käveleminen. Hellät ja hyvät kosketukset myös tuntuivat hyviltÄ, kuten Onni asian ilmaisi: ”...arvaa mitä, kerran Iris halas mua ulkona, vähän tuntui aika hyvälle.” (ha.) Monissa tykkäämistÄ symboloivissa tilanteissa nauru ja leikkillisyyS sävyttivät toimintaa.

*Lapset ovat muodostaneet jonon, jossa heidän on tarkoitus siirtyä aamupalaa edeltävälle käsienspesulle. Sonja ja Aura seisovat peräkkÄin. He halaavat toisiaan, silittävät toistensa hiuksia ja näpelöivät toistensa kehoa. Tytöt ottavat toisiaan vyötÄisiltÄ kiinni, painavat otsansa yhteen ja nauravat. Sonja asettaa Hetan hiuspantaa: ”Noin, nyt se on hyvin”. Maiju tulee luokseni kysymÄän mitä olen kirjoittanut. Hän toteaa: ”SÄ kirjoitit tosta jonosta. Sonja ja Heta halasivat. Kirjota siihen, ettÄ Sonja ja Heta halasivat.” AK: ”Miksiköhän he halasivat?” Maiju: ”En tiiÄ, kait ne tykkÄÄ toisistaan.” (hp.)*

TykkäämistÄ ja kaveruutta kuvaavia fyysisiÄ kontaktieleitÄ ilmeni eri muodossa sekÄ tytöillä ettÄ pojilla. Myös tyttöjen ja poikien välinen kaveruus ja tykkÄÄminen tulivat esille osana lasten keskinÄistÄ vuorovaikutusta päiväkotikontekstissa. Muun muassa Thorne (1993, 50) on havainnut tyttöjen ja poikien keskinÄisen kaveruuden tulevan julkisemmin esille päiväkodissa, kun taas koulussa se piilotetaan tai sen olemassa olo kielletÄän kiusatuksi tulemisen pelossa. Lasten kanssa käymieni keskustelujen pohjalta paljastui, ettÄ monella heistä oli vastakkaista sukupuolta oleva kaveri sekÄ kotona ettÄ päiväkodissa. Monet päiväkodissa olevista lapsista olivat keskenÄän naapuruksia ja viettivät aikaa toistensa seurassa myös päiväkodin ulkopuolella. Vaikka lapset kertoivatkin leikkivÄnsÄ joskus vastakkaista sukupuolta olevan kaverinsa kanssa myös päiväkodissa, lasten muodostamat parit ja ryhmät muotoutuivat pÄäsÄÄntöisesti oman sukupuolen mukaisesti. Tytön ja pojan välinen kaveruus paljastui ajoittain varsinkin tilanteissa, jolloin kaikki lapset eivÄt olleet vielä tulleet paikalle.

*Sonja tulee iloisesti hypähdellen päiväkotiin ja asettuu istumaan pöydän ääreen Lauria vastapäätä. Molemmat nousevat nojaamaan pöydän päälle, ottavat toisiaan käsistä kiinni ja juttelevat. Lasten keskustelu liittyy koulun aloittamiseen ja siihen, että he pääsevät samaan kouluun ja samalle luokalle. (hp.)*

Joissain tilanteissa fyysiset hellyyttä ja tykkäämistä ilmentävät eleet saattoivat loukata toisen lapsen persoonallista tilaa ja yksityisyyttä. Ne muistuttivat lähentelyä ja niihin suhtauduttiin torjuvasti.

*Anssi ottaa Suvia vyötäröstä kiinni, antaa suukon ja halaa. Suvi työntää Anssia kauemmas "Irti, irti. MINÄ SANOIN IRTI!" Opettaja tulee ja ohjaa Anssin pukemaan ulos. (hp.)*

Vaikka lapset tulkitsivat monet heihin kohdistuneet ei-toivotut fyysiset kontaktit usein kiusaamisena, Suvi näki Anssin tyttöihin kohdistaman halailun, kiinni pitämisen ja "lähentelyn" tykkäämisenä.

*Suvi: "Mä tiänkin minkä takia Anssi on semmonen...se tykkää tytöistä. Mä tiän ainakii siitä, koska se hali kaikkia tyttöjä, ainakin joitakin niiku meitä (Suvi ja Lilli). Tai meinaa antaa suukon ilman lupaa, vaikka monet aikuiset on sanonu, että ei saa antaa, jos ei kysy lupaa. (ha.)*

Lasten puheissa suukottelu liitettiin tykkäämiseen ja rakastamiseen. Päiväkodissa suukottelun lapset sijoittivat usein erilaisiin leikki-tilanteisiin kuuluvaksi, kuten "Jos vaikka leikkii häitä..." (ha.)

Tyttöjen ja poikien väliset läheisyyttä ilmentävät fyysiset eleet saivat usein leikkimielisen ja kvasiseksuaalisen asun. Mielenkiintoa toiseen sukupuoleen saatettiin ilmaista takaa-ajon muodossa tai pienenä fyysisen kiusan tekona. Härnäminen liittyi usein ajan kuluttamiseen tai siihen ryhdyttiin sopivan tilaisuuden sattuessa kohdalle. Sekä lapset että päiväkodin henkilökunta puhuivat kyseisistä tilanteista usein "tykkäämisenä".

*Jussi ja Sami istuvat pöydän ääressä piirtämässä. Sonja ja Maiju ovat menneet pöydän alle joitain leikkivälineitä mukanaan. Tyttöjen mielenkiinto kohdistuu kuitenkin poikien polviin. Tytöt koskettavat poikien polvia nopeasti. Jussi: "Miks te hipaillette mun polvia?" Tytöt: "Ei me." Jussi: "Taas hipasitte." Sonja: "Me ollaan oltu tällä puolella koko ajan." Jussi: "Ette, pois sieltä!" Sami ojentaa oman jalkansa suoraksi pöydän alle: "No tuosta saatte jalkaa. Ottakaa kiinni siitä." Tytöt kohdistavat huomionsa kuitenkin Jussiin. Jussi: "Taas ne, mä kerron opelle." Jussi menee opettajan luo ja kertoo mitä on tapahtunut. Opettaja: "No, ne taitaa tykätä..." Sami ojentaa tytöille*

*uudelleen omaa jalkaansa. Jussi palaa takaisin istumaan todeten: "No tehköt, jos tekee." Tytöt kuitenkin tulevat pöydän alta pois. Sami toteaa vielä Jussille, että "Olisin minä niille voinut jalkaa antaa." (hp.)*

Lasten keskinäisessä kontaktin hakuisuudessa oli havaittavissa myös keimailua, "flirttiä".

*Sonja, Heta, Lissu, Sami ja Lauri istuvat aamupalalla saman pöydän ääressä. Sami lähettää huulet mutrullaan lentosuukon Lissulle. Lissua naurattaa. Myös Lauri alkaa "suukotella" (pitää suukottelusta kuuluvaa ääntä) kohti Lissua. Lissu tuhahtaa ja lähtee viemään aamupalalautastaan pois. Sami lähettää vuorostaan lentosuukkoja vieressään istuvalle Sonjalle. Sonjaa naurattaa ja hän nousee seisomaan. Virne kasvoillaan Sonja heiluttaa nyrkkiään Samin kasvojen edessä ja potkaisee Samia kevyesti jalallaan käsivarteen. Opettaja huomauttaa Sonjalle asiasta. Myös Lauri suukottelee Sonjaa kohti. Sami-Lauri: "Mitä sä hampailla yrität Sonjaa paukutella?" Lauri ei vastaa ja siirtyy toisen pöydän ääreen. Sonja ja Sami siirtyvät perässä. Sonja kertoo Samille muuttavansa isona nimensä, koska Sonja ei ole hyvä mummon nimi. Sami ja Lauri alkavat väänellä Sonja-nimestä erilaisia versioita. Sonja taputtaa Lauria kädellään selkään "Piiskaa, piiskaa, piiskaa". Pojat lähtevät juoksemaan Sonjaa karkuun ja Sonja ryntää heidän perään. Opettaja lopettaa takaa-ajon, joka alkaa kuitenkin uudelleen opettajan poistuttua hetkeksi paikalta. Opettajan palattua takaa-ajo loppuu. (hp.)*

Flirttailevien ja leikillisten kontaktien yhtenä tarkoituksena oli keventää ja hauskuttaa tilannetta, jossa edellytettiin paikallaan olemista. Niiden välityksellä lapset myös hakivat kontaktia toisiinsa. Sonja: *"Me jutellaan joskus ruokapöydässä ja minä höpöttelen vähän ja teen semmosii hassuja juttuja niille (pojille), että ne alkais nauraa ja sillee kikattaa ja sillee...(ha.)"*

## **8.2.2 Takaa-ajon symboliikkaa**

Yhtenä lasten keskinäistä läheisyyttä ilmentävänä sekä fyysisiä kehokontakteja sisältävänä tilanteena ja vuorovaikutuksen teemana päiväkodissa esiintyi lasten välinen takaa-ajo. Takaa-ajon teema ja syntyperä olivat erilaisia sisätiloissa kuin ulkona. Sisällä takaa-ajotilanteet syntyivät usein jonkun lapsen provosoimina. Verbaalinen häirintä tai kiusa, pieni fyysinen kontakti tai toiselle kuuluneen esineen sieppaaminen olivat omiaan synnyttämään takaa-ajotilanteen. Takaa-ajotilanteita esiintyi poikien keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä tyttöjen ja poikien välillä. Sen sijaan takaa-ajot, joissa tytöt

olisivat ajaneet toisiaan takaa olivat harvinaisia. Takaa-ajetun ja takaa-ajajan roolit saattoivat muuttua kesken takaa-ajon ja takaa-ajetusta tuli takaa-ajaja. Takaa-ajoon osallistui myös lapsia alkuperäisen tilanteen ulkopuolelta. Takaa-ajot päättyivät tavallisesti fyysiseen kontaktiin osapuolten välillä, joka oli joko kevyt fyysinen kosketus tai aggressiivisiakin piirteitä saava yhteenotto. Takaa-ajotilanteisiin sisältyi usein huumoria.

*Sonja, Lauri ja Eetu ovat pelaamassa Uno-korteilla odotellessaan välipalaa. Lauri lähtee käsienvesulle Sonja ja Eetun jäädessä vielä pelaamaan. Sonja katsoo Laurilta jäänyttä korttipakkaa ja vaihtaa siinä olevia kortteja. Sonja painottaa Eetua ettei tämä saa kertoa ”jekusta” Laurille. Eetu lupaa. Eetun mennessä käsienvesulle Lauri tulee häntä vastaan. Eetu laittaa kätensä Laurin ympärille ja kertoo Sonjan kujeesta. Lauri tulee Sonjan luo suuttuneena, mutta hymy kasvoillaan. Sonja lähtee juoksemaan Lauria karkuun ja Lauri juoksee perässä. Lauri saa Sonjan kiinni ja ”kurittaa” tätä leikkillisesti. Sonja ja Lauri sopivat asian ja menevät nauraen välipalalle. (hp.)*

Tosin joskus ehkä leikkimieliseksikin tarkoitettu tilanne saattoi muuttua todelliseksi taisteluksi ja aiheuttaa osallistujille mielipahaa.

*Laurilla ja Väinöllä on ollut kiistaa Uno-korteista. Lauri nappaa kortit käteensä ja lähtee juoksemaan ympäri osastoa Väinö perässään. Väinö saa Laurin paidan helmasta kiinni. Lauri kääntyy Väinöön ja painaa tämän pöytää vasten. Väinö saa kortit itselleen ja pääsee juoksemaan Lauria pakoon. Lauri seuraa perässä. Sonja, joka on tarkkaillut poikien juoksua sivummalta osallistuu takaa-ajoon. Sonja saa Väinön kiinni ja laittaa kätensä Väinön ympärille. Väinö pääsee karkuun. Kolmikko juoksee osastolta satuhuoneen kautta eteiseen, jossa Väinö saadaan kiinni. Lasten välille kehittyy nujakka. Väinö nostaa kortit käsissään korkealle ilmaan Sonjan ja Laurin pidellessä hänestä kiinni. Väinön ilme kertoo, että tilanne on muuttumassa todeksi. Opettaja käy rauhoittamassa tilanteen ja lapset palaavat osastolle. Hetken kuluttua Väinö ja Lauri kiistelevät jälleen Uno-korteista. Lauri juoksee korit kädessään Väinön edellä. Väinö tyrkkää Laurin kumoon ja kortit lentävät pitkin osaston lattiaa. Väinö lähtee pois ja Lauri jää keräämään kortteja. Opettaja huomauttaa Väinölle ettei kenenkään kädestä saa ottaa. (hp.)*

Varsinkin sisätiloissa henkilökunta usein keskeytti takaa-ajotilanteet ja juoksemisen. Henkilökunnan kielloista huolimatta takaa-ajot jatkuivat yleensä viimeistään silloin, kun henkilökunta poistui tilanteesta.

Ulkotiloissa takaa-ajo ja juokseminen olivat sallittuja. Ulkona takaa-ajotilanteet perustuivat tavallisesti takaa-ajo leikkiin, kuten ”Rosvot ja poliisi” tai takaa-ajoon, jossa tytöt ja pojat olivat vastakkaisilla puolilla. Leikkinä takaa-ajo sisälsi erilaisia sääntöjä,

jotka normittivat muun muassa kiinniottoa. Leikkinä takaa-ajo antoi kontekstin ja salli fyysiset kontaktit osapuolten välille. *Laura: "Ulkona pojat ajavat tyttöjä takaa. Varsinkin Iiro. Ne ottaa kiinni alapihalla ja rinteessä, ja joskus jos saavatkin kiinni ja vievät vankilaan."* (ha.) Laura kertoi myös tyttöjen yrittävän ottaa poikia kiinni. *"Pojat pelkäävät tyttöjä, eivätkä tytöt yleensä saa poikia kiinni."* (ha.)

Takaa-ajon sisältämä symboliikka oli moniselitteistä. Thorne (1993, 81) havaitsi omassa tutkimuksessaan tyttöjen ja poikien keskinäiseen kanssakäymiseen koulussa liittyvän paljon tilanteita, joissa positiivinen huomion antaminen ja aggressiiviset tarkoitukset sekoittuivat toisiinsa. Toisen perässä juokseminen, käsivarteen tarttuminen, nipistäminen sekä ottaminen kiinni edestä tai takaapäin voidaan tulkita yhtä lailla tykkäämisen kuin ei-tykkäämisen osoituksena.

### 8.3 Fyysiset yhteenotot

Lasten keskinäiset nahistelut esiintyivät olennaisena osana päiväkodin arkipäivää saaden välillä rajujakin muotoja. Lasten välinen fyysinen kontaktinotto toisiin ja voimankäyttö näyttivät aikuisen silmin joskus hyvinkin aggressiiviselta toiminnalta. Lapset nyrkkeilivät, tönivät, tyrkkivät ja läpsivät toisiaan sekä painivat. Osaan nahisteluista liittyi leikillisyyttä, jonka lasten nauru ja liioitellut eleet toivat esille.

*Iiro ja Simo ovat pukemassa eteisessä. Poikien pukemista siivittää "varjonyrkkeily"-ottelu. Pojat heiluttavat nyrkkejä toistensa kasvojen edessä osumatta toisiinsa tai liioitellen osumista. Iiro kertoo kyseessä olevan "Turtles-malli", jota he olivat olleet myös hänen syntymäpäivä juhlissa kotona. (hp.)*

Osassa taisteluja oli havaittavissa todellista suuttumusta ja aggressioita. Kirsti Lagerspetzin (1998, 19-20) määritelmän mukaisesti aggressio on toisen henkilön tai ympäristön tahallista vahingoittamista tai häiritsemistä. Vahingoittaminen viittaa toimintaan, jonka sen kohde kokee epämiellyttävänä tai tahtonsa vastaisena. Tahallisuus viittaa toiminnan intentionaaliseen eli tarkoitukselliseen käyttäytymiseen. Lasten monet leikkinä alkaneet taistelut saattoivat muuttua todellisiksi taisteluiksi, kun joku taisteluun osallistuvista lapsista ei enää pitänyt tilannetta leikkinä tai koki sen todellisena kiusana. Pieni leikilliseksi tai todelliseksi "kiusaksi" tarkoitettu fyysinen kontakti saattoi



provosoida taisteluun ja muuttaa vuorovaikutuksen aggressiiviseksi, kuten esimerkiksi monissa takaa-ajo tilanteissa tapahtui.

Yhtenä aikuisen silmissä usein aggressiiviseltakin näyttävänä lasten fyysisen kommunikaation muotona oli *painiminen*. Lasten omista puheista viittaukset painiin kertoivat panin olevan tavallisesti ennalta sovittu ottelu, jota toisilla lapsilla oli mahdollisuus tulla seuraamaan. Tosin joskus myös riitojen ja kiusaamisena koettujen pienten fyysisten kontaktien kerrottiin johtaneen painiin. AK: *"Milloin te olette painineet?"* Jussi: *"Joskus on sovittu ja kutsuttu kaveritkin, että tulkaa seuraamaan meidän painiottelua."* Iiro: *"Tai sitte, jos on tullu joku riita."* (ha.)

### 8.3.1 Toiminnan ja reviiirin puolustaminen

Valtaosa lasten fyysisten yhteenottojen synnystä oli yhteydessä tilaan, materiaaliin tai sen hetkiseen leikkireviiriin. Lapset suojelivat leikkireviiriään ja käynnissä olevaa toimintaansa toisilta lapsilta käyttäen apuna sekä verbaalia että fyysistä pakottamista. Toimintaa lähestyvä lapsi koettiin uhkaksi oman toiminnan häiriöttömälle jatkuvuudelle ja tämän yritys päästä mukaan torjuttiin. Torjuminen tuli esille varsinkin tilanteissa, joissa joku lapsista yritti päästä mukaan kesken toiminnan tai leikin. Tulijaa tönäistiin kauemmas, hänen pääsynsä toimintaan mukaan tai sen läheisyyteen estettiin pitämällä hänet käden etäisyydellä toiminnasta tai kääntämällä tulijalle selkä. Lapset loukkasivat toistensa reviiiriä myös tahattomasti, kun joku lapsista haki itselleen tavaroita joutuen kulkemaan toisten lasten leikin läpi. Meneillään olevan toiminnan ja reviiirin puolustamisen lisäksi fyysisiä yhteenottoja lasten välille aiheuttivat toisen lapsen henkilökohtaisen tilan ja intimitetin tahaton tai tarkoituksellinen loukkaaminen sekä kiistat leikkivälineistä, tilasta, istumapaikasta ja paikasta jonossa. Sanallisten huomautusten ja varoitusten *"Et tuu meidän leikkiin"*, *"Älä tule tänne"*, *"Älä koko ajan kulje siitä"* tai *"Et tule minun viereeni"* tehoa korostettiin usein fyysisellä kommunikaatiolla ja aggressiivisilla eleillä. Jonkun lapsen torjumista ja oman leikin tai toiminnan ulkopuolelle jättämistä lapset perustelivat muun muassa sillä, että he halusivat olla kahdestaan jonkun kanssa, tulija oli liian pieni tai ei osannut leikkiä meneillään olevaa leikkiä tai pelata kyseistä peliä. Väinö: *"...kun mun mielestä ne pilaa*

*vähän leikkiä ja ne on sellasii tyhmiä.” AK: ”Miten?” Väinö: ”Ne ei osaa leikkiä...sitä meidän leikkii.” Eetu: ”Ja sit meistäkii tuntuu, että tästä tulee pilallinen leikki.” (ha.)*

Monien fyysisten yhteenottojen taustalla oli leikkiin tai meneillään olevaan toimintaan liittyen tilan ja ”oman rauhan” puuttuminen. Osaltaan nämä negatiivisesti sävyttyneet kontaktieleet toimivat myös tiettyjen lasten yhdessäolon vahvistajina.

*Lapset on ohjattu satuhuoneeseen siksi aikaa, kun päiväkotiin tutustumassa oleva opiskelijaryhmä vierailee osastolla. Jussi ja Onni ovat olleet leikkimässä satuhuoneessa jo aiemmin ja toisten lasten tuleminen paikalle ”sokee” ja lopettaa heidän leikkinsä. Pojat päättävät mennä sohvalle lepäämään. Myös Anssi haluaa sohvalle. Pojille syntyy kinaa sohvalla olevasta peitosta, tynnyistä ja tilasta. Jussi ja Onni yhdistävät voimansa Anssia vastaan. He työntävät yhdessävoimin Anssin pois sohvalla perustellen olleensa siinä ensin. Anssi kiipeää sohvalle uudelleen ja heittäytyy Jussin ja Onnin päälle yrittäen saada itselleen tilaa sohvalla. Jussi työntää Anssia kauemmas itsestään todeten ettei edes tykkää tämän seurasta. Jussi huomauttaa Anssia siitä, ettei tämä muista päiväkodin sääntöjäkään. Jussi: ”Mä ja Onni osataan olla tässä kahdestaan, mutta kun Anssi änkee.” Lopulta opettaja istuu poikien väliin sohvalle, jolloin Jussi ja Onni lähtevät pois. Onni: ”Me mennään muualle, sillä tähän ei mahdu.” (hp.)*

Lapset perustelivat usein myös henkilökunnalle fyysisiä yhteenottojaan tilan ahtaudella tai sen puuttumisella. Fyysisten ja joskus rajujenkin kontaktien avulla lapset yrittivät säilyttää oman paikkansa ja ylläpitää omaa tilaansa ahtaissa olosuhteissa.

*Osa lapsista on pelaamassa Uno-korteilla. Väinö, Simo ja Lauri istuvat samalla penkillä vierekkäin. Simolla ja Väinöllä on ollut pientä fyysistä kinaa keskenään jo jonkin aikaa ja Simo tönäisee Väinöä rajusti. Opettajan tiedustellessa syytä Simon toimintaan Simo vastaa: ”Kun ei oo tilaa.” (hp.)*

Vastaavia fyysisiä kiistoja esiintyi jonoissa, kun joku lapsista yritti asettua jonoon toisten lasten edelle kiilaamalla itselleen tilaa käyttäen apuna esimerkiksi kyynärpäitään. Jonossa olevat lapset puolustivat omaa paikkaansa kehollaan ja estivät näin tulijan pääsyn heidän edelleen.

### 8.3.2 Kiusaaminen

Lasten puheessa sekä leikillisiä että todellisia aggressioita ja yhteenottoja kuvattiin sanalla 'kiusaaminen'. Aggressiiviset kiusaamisena pidetyt fyysiset kontaktit, kuten lyöminen, potkiminen, puristaminen, töniminen, nipistäminen ja säilyttäminen viestivät lasten mielestä kaverusten välien rikkoutumisesta tai ne yhdistettiin yleisemmin "ei-tykkäämiseksi". Pekka: *"Niin...Ristokin päätti tälleen kääntää vaikka Simolle selkää, niin kyllä se tarkotti silleen, että ei tykkää."* (ha.) Onni: *"Joskus kun tuo Anssi nii...kerran ko mä pidin sen kädestä kii, nii se puristi."* AK: *"Minkähän takia Anssi puristi?"* Onni: *"No ehkä se ei tykänny musta."* (ha.) Lissu: *"Me (Lissu, Heta ja Sonja) ollaan riidetty kaikista leikeistä ja menty ihan omille teille ja sanottu äärrggg..."* Sonja: *"Ja käyty nyrkkeilee."* Heta: *"Kerran Sonja tönäs mua alapihalla siitä puupukin selästä ja mä suutuin enkä puhunu sen jälkeen sinä päivänä, mut nyt me ollaan parhaita kavereita."* (ha.)

Aho ja Laine (1997, 227) pitävät kiusaamista yhtenä sosiaalisen käyttäytymisen muotona, jota esiintyy pienissä yhteisöryhmissä, kuten koulussa, armeijassa ja työpaikalla. Kiusaamista esiintyy yleensä ryhmissä, joiden jäsenet joutuvat pakosta viettämään paljon aikaa yhdessä (Lagerspetz 1998, 97). Sekä Lagerspetz (emt. 96) että Aho ja Laine (1997, 227) pitävät yhtenä kiusaamisen olennaisena piirteenä sen jatkuvuutta ja kohdistumista samaan henkilöön. Kiusaamiselle on ominaista myös kiusaajan ja kiusatun välisten voimasuhteiden epätasapaino, jolloin kiusattu on ainakin jossain määrin puolustuskyvytön. Aho ja Laine (emt. 228) eivät pidä kahden suunnilleen tasavertaisen lapsen kinastelua tai tappelua kiusaamisena. Päiväkodissa tilanteet, jotka lasten puheissa esiintyivät kiusaamisena, olivat pääsääntöisesti konfliktitilanteita kahden suhteellisen tasavertaisen osapuolen välillä. Lasten keskinäisten voimasuhteiden tasapaino tuli esille muun muassa lasten kompetenssina ratkaista epämiellyttävä tilanne ja puolustautua "kiusaajaa" vastaan. Sami: *"...tai sitte tehää vastaan...potkasee takasii."* (ha.) Lauri: *"Tai sitten mennään muualle tai kerrotaan joskus opelle."* (ha.)

Lasten puheissa kiusaamisilmiö liittyi myös kaveruuteen. Kaverin "hyvyys" tai "huonous" oli tilannesidonnaista, sillä myös ne lapset, jotka lapsi nimesi "parhaimmiksi" päiväkotikavereiksi ja joiden kanssa lapsi tavallisemmin kertoi leikkivänsä päiväkodissa saattoivat joskus kiusata ja olla "huonoja kavereita". Onni ja

Jussi kertoivat molemmat olevansa toistensa hyviä ystäviä päiväkodissa, mutta siitä huolimatta: *Onni: "Jussi on yhesti kiusannu ja potkassu mua." AK: "Mistä sä luulet sen johtuneen?" Onni: "No, että ei ole hyvä kaveri." (ha.)*

Leikkimielisiksi tarkoitetut aggressiivisen vivahteen sisältävät fyysiset kontaktit erottuivat lasten puheissa todellisista aggressiivisista kontakteista. Nyrkkeilyn, kiinni pitämisen, potkimisen tai nipistämisen sisältämä leikillisyyteen viittaava viesti esitettiin joko puheen muodossa tai jollakin nonverbaalilla eleellä, kuten hymyilemällä. Samin mielestä esimerkiksi nauru yhdistettynä kevyeen potkaisuun kertoi, että tilanne oli tarkoitettu hauskaksi. *Sami: "Sitte nauraa, että nytte sua potkastaa...ja jos toinen meinaa nauraa ja ...et potkase mua." (ha.)* Suurin osa lapsista tulkitsi vastaavanlaiset leikilliseksi tarkoitetut kontaktit leikiksi. Aho & Laine (1997, 227-228) muistuttavat kiusaamisen olevan kuitenkin subjektiivinen kokemus, jonka eri ihmiset kokevat eri tavalla. Joku pitää leikinomaista kiusoittelua kiusaamisena, kun taas toinen ei koe pitempi kestoistakaan hännäämistä minkäänlaisena kiusaamisena.

## **9 PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄ FYYSISEN KOMMUNIKAATION KONTEKSTINA**

Lasten vertaissuhteiden kontekstina päiväkotitoiminta antoi lapsille tilaisuuden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon, josta valtaosa välittyi erilaisten fyysisten kontaktien eli kosketuksen kautta. Lapsuuden sosiaalisena instituutioon päiväkotitoiminta toisaalta myös ”pakotti” ja sijoitti lapset yhteiseen vuorovaikutuskontekstiin asettaen samalla ehtoja ja rajoituksia lasten keskinäisen vuorovaikutuksen toteuttamiselle. Saman fyysisen tilan käyttö asetti lapset fyysisesti toistensa läheisyyteen. Lasten välinen fyysinen kommunikaatio ja kontaktieleet syntyivät osittain juuri lasten välisen fyysisen läheisyyden seurauksena, toisaalta ne toimivat lasten keinona ylläpitää keskinäistä vuorovaikutusta ja luovia eteenpäin tilanteissa, joissa päiväkodin järjestys ja säännöt edellyttivät vuorovaikutuksen minimointia. Lapsilla oli erilaisia kehoon käyttöön liittyviä kommunikatiivisia kompetensseja toimia ja ”selviytyä” päiväkodin arkipäivään kuuluvissa tilanteissa sekä vertaissuhteissaan.

### **9.1 Kehon institutionalisoituneet viestit**

Päiväkodin aikaan sidottu tila- ja tilannekompleksi tuottivat päiväkodille ominaisia fyysisen kommunikaation malleja lasten välille. Päiväkodin järjestys edellytti lapsilta julkisiin tiloihin sopivien vuorovaikutus- ja kommunikaatiokanavien soveltamista. Lapset olivat institutionalisoituneet päiväkodin elämänrytmiin. He olivat kompetentteja päiväkotilapsia, jotka tiesivät kuinka päiväkodissa kuuluu olla, millaiset säännöt siellä pätevät, millaiset rutiinit ja rituaalit päiväkodin arkipäivää normittavat ja millaisilla kommunikaatiokanavilla vuorovaikutusta pidetään yllä. Lapset kommunikoivat kehoillaan paljon. Lasten kommunikaation institutionalisoituminen ilmeni lasten tilanneherkkyytenä toimia kyseisen tilanteen ja kontekstin vaatimalla tavalla ja ilmaista viestit käyttäen yleisesti hyväksytyjä kommunikaatiomalleja. Lasten keholla kommunikoiminen oli tilannesidonnaista. Lapset olivat tietoisia siitä, mikä on

kulttuurisesti sopivaa ja korrektaa käyttäytymistä kussakin tilassa ja tilanteessa. Lapsilla oli myös pätevyksiä osoittaa tämä tietämyksensä. Institutionaalista tietouttaan lapset hyödynsivät käyttämällä hyväkseen nonverbaaleja kommunikaatiokompetenssejaan tilanteissa, joissa verbaali kommunikaatio ei ollut mahdollista tai sitä oli rajoitettu, kuten ohjatuilla toimintatuokioilla sekä paikallaanoloa vaativissa ruokailuissa ja lepohetkillä. Fyysisillä kontakteilla ja eleillä lapset myös täydensivät ja korostivat verbaalia sanomaansa. Verbaaliin mukaanpääsy-yritykseen liittyi usein pieni fyysinen kontakti, kuten myös mukaanpääsyn torjumiseen.

Päiväkodin fyysiset tilajärjestelyt asettivat lapset toistensa läheisyyteen, istumaan vierekkäin, neuvottelemaan tilasta ja materiaalista, valtaamaan itselleen tilaa tai suojelemaan ja ylläpitämään omaa leikkireviiriään. Fyysiset eleet ja kontaktit toimivat neuvotteluvälineinä, joiden kautta lapset välittivät toisilleen asemaansa suhteessa päiväkodin tila- ja materiaalijärjestelyihin sekä toisiinsa. Tila- ja materiaalineuvottelut olivat yhteydessä päiväkodin tilaratkaisuihin toisin kuin lasten keskinäisistä suhteista käydyt neuvottelut, jotka perustuivat enemmän lasten omiin kaveruusmielityksiin ja valintoihin. Neuvottelujen avulla syntyneet reviirit sekä sosiaaliset suhteet osoitettiin toisille lapsille fyysisten kontaktien sekä kehon aseman ja suuntautumisen välityksellä.

Lasten oman osaston tilojen ja tilanteiden julkisuus eivät jättäneet lasten yksityisyydelle juurikaan tilaa. Ihmisten sosiaalisten vyöhykkeiden näkökulmasta lasten keskinäinen yhdessäolo ja toimiminen päiväkodissa rakentuivat kunkin lapsen intiimin ja persoonallisen eli henkilökohtaisen vyöhykkeen sisälle, joskus lapsen tahtomattakin. Päiväkodin tilajärjestelyjen seurauksena kunkin lapsen persoonallinen reviiri jäi kapeaksi. Kulttuurisen tilan käytön näkökulmasta lasten keskinäistä kommunikaatiota päiväkodissa voisi luonnehtia kosketushakuiseksi, toisin kuin suomalaista kosketuspakoista kulttuuria yleensä. Osaltaan tähän viittaa myös Heinsin (1988) tutkimus, jossa hän toteaa lasten olevan aikuisia estottomampia käyttämään kosketusta kommunikaation kanavana, koska lapset eivät ole vielä sisäistäneet kosketukseen liittyviä sosiaalisia sääntöjä ja kulttuuri normeja. Itse pidän kuitenkin mielekkäämpänä tarkastella lasten välistä fyysistä kommunikaatiota päiväkodin tilanteellisista ja tilaratkaisuista käsin. Lasten halukkuus tai hakuisuus tulla toistensa välittömään läheisyyteen tai koskettaa toisiaan on myös syytä kyseenalaistaa. Cigalesin ym. (1996,

108-110) päiväkotitutkimuksessa kosketuksen todettiin olevan yhteydessä osapuolten keskinäisen suhteen läheisyyteen. Myös omissa havainnoissani sekä vapaissa leikki-tilanteissa että ohjatuilla tuokioilla lapset hakeutuivat niiden lasten läheisyyteen, jotka he nimesivät parhaimmiksi päiväkotikavereikseen. Siten ei ollut sama, kenen viereen ja lähelle sijoittui tai ketä kosketti. Keskinäistä ystävyyttään lapset osoittivat läheisyyttä viestivillä fyysisillä sidosmerkeillä. Saman on todettu pätevän myös aikuisten kulttuurissa, jossa vain kaikkein läheisimmät ihmiset ja ystävät päästetään intiimin reviirin sisäpuolelle (esim. Enäkoski 1998, 27). Lapset puolustivat omaa tilaansa, leikkireviiriään ja meneillään olevaa toimintaansa toisilta lapsilta käyttäen joskus aggressiivisiäkin keinoja. Lasten vuorovaikutuksessa esiintyneet todelliset aggressiiviset ja lasten puheissa ”kiusaamiseksi” luokitellut kontaktit liittyivät pääsääntöisesti tilan ahtauteen, tilan puuttumiseen tai oman tilan suojeluun.

Lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio noudattivat pääsääntöisesti päiväkodin sääntöjä. Toisaalta lapsilla oli käytössään keinoja, joilla he pystyivät kiertämään päiväkodin sääntöjä ja manipuloimaan niitä omien intressiensä mukaisesti. Nämä keinot saattoivat joskus poiketa perinteisestä näkemyksestä siitä, mitä lapset ovat ja miten heidän kuuluu olla. Lasten välinen fyysinen kommunikaatio ja kontaktieleet toimivat tietyissä tilanteissa lasten autonomian ja kontrollin kanavina suhteessa heidän omaan toimintaansa ja vuorovaikutukseen päiväkodin järjestyksen lomassa. (ks. esim. Burns 1992; Corsaro 1997.) Lasten fyysinen kontaktinotto toisiinsa ja liikkuvuus toimivat lasten resursseina saada autonomiaa itselleen tilanteissa, joissa henkilökunnan kontrolli oli suhteellisen näkyvää. Myös Strandell (1995b) havaitsi tutkimuksessaan henkilökunnan kontrolloimien tilanteiden olevan rakenteeltaan sellaisia, että ne mahdollistivat lasten vaikuttaa tilanteen määrittelyyn ja ajoittain jopa hallitsevan sosiaalista näyttämöä. Lasten kokoontuminen samaan paikkaan saman aikaisesti asetti lapset entistä läheisempään kommunikaatio tilanteeseen, jossa toisten koskettaminen oli helppoa. Jonot siirryttäessä tilanteesta ja tilasta toiseen, fyysistä liikkuvuutta sisältävät liikuntatuokiot tai paikallaan istumista ja olemista vaativat toimintahetket ja päiväkodin rutiinit sisälsivät runsaasti erilaisia lasten välisiä kommunikatiivisia fyysisiä kontakteja. Tilanteet, joissa lasten välinen verbaali kommunikaatio oli minimoitu, lapset pitivät keskinäistä vuorovaikutusta ja sen mukanaan tuomaa jännitystä yllä fyysisillä eleillä ja kontakteilla.

Kehon kontaktit ja lasten välinen fyysinen kommunikaatio toimivat myös lasten keinona sulkea aikuiset keskinäisen kommunikaationsa ulkopuolelle. Langsted & Sommer (1990) totesivat tutkimuksessaan lasten ”lörpöttelyn” toimivan tärkeänä lasten keskinäistä yhteenkuuluvuutta vahvistavana toimintana. Samoin fyysinen kommunikaatio ja kontaktieleet voidaan nähdä lasten keskinäistä yhteenkuuluvuutta lisäävänä toimintana. Fyysistä kommunikaatiota ja kontaktieleet voidaan verrata slangiin, jonka tehtävänä on ollut sulkea ulkopuoliset pois keskustelusta (Virtanen 1972, 232). Lasten keskinäinen fyysinen kommunikaatio ja kontaktieleet sulkivat aikuiset tämän kommunikaatiomuodon ulkopuolelle, koska se joko itsestään selvänä jäi aikuisilta huomaamatta tai sopimattomia elementtejä sisältävänä sen julkista esittämistä kontrolloitiin tai se kiellettiin kokonaan. Kingin (1987) tutkimus tuotti samansuuntaisia tuloksia. Tutkimuksessaan King (1987) havaitsi lasten luvattomien leikkien toimivan sekä lasten autonomian lähteenä että keinona sulkea opettaja heidän vertaiskulttuurinsa ulkopuolelle. Lasten ”kehon slangin” toimi eräänlaisena lasten ”alamaailman” kielenä, jonka kautta kritisoitiin institutionaalisia käytäntöjä ja ylläpidettiin vuorovaikutusta. Sopimattomana pidetyt kehon kontaktit voidaan nähdä tietoisena vastarintana odottamista sisältävissä tilanteissa. Lapset olivat tietoisia toimintansa sopimattomuudesta ja siitä, että ne häiritsivät päiväkodin ”julkista” järjestystä. Päiväkodin järjestyksen mukaiset kehon toimintaa ja kommunikaatiota määrittävät säännöt toimivat piiloisesti niin, että niiden olemassaolo paljastui vasta, kun joku rikkoi niitä. Myös aikuisten fyysinen koko ero suhteessa lapsiin sulki aikuiset lasten ”kehon slangin” ulkopuolelle. Lasten keskinäinen fyysinen samankokoisuus ja läheisyys loivat edellytyksiä ylläpitää vuorovaikutusta lasten omalla kehon kielellä tai ”slangilla”.

## **9.2 Kehon fyysiset kontaktit ja leikki**

Osa lasten fyysisestä kommunikaatiosta ja kontaktieleistä sijoittui leikkikontekstiin tai niihin liittyi leikillisyydestä viestiviä elementtejä. Leikit saivat erilaisen sisällön päiväkodin tilojen mukaan. Päiväkodin keskiössä olevissa tiloissa, kuten osastolla leikit keskittyivät erilasten valmiiden leikkimateriaalien ja pelien ympärille ja niihin liittynyt fyysinen kommunikaatio oli luonteeltaan erilaista kuin leikeissä, jotka sijoituivat



osaston ulkopuolelle tai ulkotiloihin. Osaltaan fyysisesti aktiivisia leikkejä ja pelejä sisätiloissa rajoittivat päiväkodin säännöt, jotka kielsivät muun muassa sisällä juoksemisen. Osa leikeistä oli sellaisia, joita ei voinut leikkiä muiden nähden päiväkodin julkisissa tiloissa ja jotka vaativat yksityisyyttä ja rauhaa toteutuakseen. Korkiakankaan (1996) mukaan konkreettisin leikin sääntelyn muoto liittyy lapsilta kielletyn tai heille sallitun väliseen rajaan. Esimerkiksi kiellettyihin leikkeihin on nähty liittyvän teemoja, joiden ei tulisi kuulua lasten kokemusmaailmaan. Lapset tiesivät oman leikkinsä ja siihen liittyvät teemat sopimattomaksi, vaikka varsinaista kieltoa ei olisikaan annettu. Tällaiset leikit sijoittuivat usein päiväkodin reuna-alueille ja tiloihin, joissa leikkiä pystyi toteuttamaan tulematta häirityksi. Keho toimi leikkivälineenä, jolla esitettiin jotain roolia. Fyysiset kontaktieleet kuuluivat leikin juoneen ja ne olivat osa leikkijän roolihahmon tapaa kommunikoida ja toimia. Leikissä lapset toivat esille niitä arkipäivän tuntemuksiaan, kiinnostustaan ja erilaisia suhdemalleja, joita he eivät ehkä muuten pystyneet ilmaisemaan. Leikissä erilaiset kontaktieleet ja fyysinen sitoutuminen olivat sallitumpia kuin ei-leikkitilanteessa, sillä niiden katsottiin kuuluvan leikkiin. Leikki tarjosi viitekehyksen, jonka kautta myös erilaisia aggressiivisia ja seksuaalissävyytteisiä viestejä saattoi tuoda esille.

Lasten fyysiselle kommunikaatiolle oli ominaista kehon leikinomainen käyttö. Keho toimi välineenä piristää itseä, toisia lapsia ja luoda jännitystä päiväkodin tilanteisiin, joissa mikään tekeminen ei tuntunut onnistuvan tai tilanne vaati odottamista. Monet lasten väliset fyysiset kontaktit, joissa oli havaittavissa mm. uteliaisuutta toisten kehoihin, sisälsivät leikkisignaalin, joka kertoi toiminnan sijoittumisesta leikkikontekstiin. Leikki teki toiminnasta huomaamattomampaa, sillä leikki on perinteisesti nähty lapsuuteen kuuluvana viihteellisenä toimintana. Myös lapset itse olivat tietoisia leikin sallivasta osa-alueesta. Ulospäin monet aggressiivisilta ja sopimattomilta näyttävät kontaktit tai lasten keskinäiseksi keimailuksi tulkittavat tilanteet sisälsivät usein metakommunikatiivisen vihjeen, joka kertoi, että kyseessä oli leikki. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen intensiivisyys ja jännittyneisyys oli luettavissa muun muassa tilanteista, joissa lapset ajoivat toisiaan takaa ja ottivat kiinni.

Lasten leikeissään ja vertaissuhteissaan käyttämät fyysisen kommunikaation mallit olivat peräisin sekä lasten omasta vertaismaailmasta ja -kulttuurista että aikuisten maailmasta ja lapsille tuottamasta kulttuurista. Takaa-ajo- ja kiinniottoleikit

sekä erilaiset kosketusta sisältävät leikit ja arkipäivän toimintakuviot syntyivät osaltaan lasten omista ideoista tilan ja tilanteen tarjoamien mahdollisuuksien pohjalta. Osa näistä malleista ja toimintakuvioista oli peräisin aikuisten maailmasta ja aikuisten lapsille tuottamasta kulttuurista tai elämästä yleensä. Valmiit leikkimateriaalit ja leikkihahmot, joiden toimintaa saattoi seurata esimerkiksi television välityksellä tarjosivat omia fyysisen kommunikaation malleja lasten käyttöön. Varjonyrkkeilevät Turtles-kilpikonnat ja muut hahmot elivät lasten mukana päiväkodin arkipäivässä niin puheessa kuin sanattomassakin vuorovaikutuksessa.

### **9.3 Vuorovaikutuksen määrittelyä fyysisten kontaktien avulla**

Symbolinen interaktionismi painottaa merkitysten tuottamista vuorovaikutuksessa. Merkitysten synnyn taustalla ovat vuorovaikutukseen osallistuvien kokemukset ja käyttäytyminen. (ks. Sutinen 1997.) Päiväkoti fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä tuotti lapsille suhteellisen samankaltaisia kokemuksia. Lapset käyttivät samoja tiloja ja osallistuivat samoihin tilanteisiin. Lisäksi lapset olivat suhteellisen samankokoisia ja ikäisiä eli symbolisen interaktionismin mukaan heillä oli suhteellisen samanlainen fysiologinen varustus. Monet lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa esiintyneet fyysiset kontaktit sisälsivät lasten kanssa käymieni haastattelukeskustelujen perusteella saman merkityksen eli idean vuorovaikutukseen osallistuville lapsille.

Lasten vuorovaikutuksessaan käyttämät fyysiset kontaktit olivat suurelta osin tietoisia ja siten merkityksellistä toimintaa, joilla lapset organisoivat keskinäisiä suhteitaan sekä ilmaisivat mielipiteitään niitä ympäröivistä tilanteista. Fyysinen kommunikaatio ja kontaktieleet olivat vahvasti esillä niissä teemoissa, jotka on liitetty kuuluvaksi lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Lapset käyttivät fyysisiä kontakteja neuvotellessaan vuorovaikutuksesta, pitäessään vuorovaikutusta yllä sekä näyttäessään yhdessäoloaan ulospäin toisille lapsille. Fyysisten kontaktien välityksellä lapset ilmaisivat sekä keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan että yhteenkuuluvuuttaan ”lasten maailmassa” vastakohtana aikuismaailmalle. Fyysisten sidosmerkkien avulla lapset vahvistivat keskinäistä suhdettaan, sulkivat muut sen ulkopuolelle ja rakensivat yhteisiä

reviirejään. Vuorovaikutus oli vahvasti tilannesidonnaista ja se eli päiväkodin aika-, tila- ja tilannetekijöiden tahdissa.

Osaltaan myös nahistelut ja aggressiiviseksi tulkittavat kontaktit toimivat keinona vahvistaa tiettyjen lasten yhteenkuuluvuutta ja keskinäistä suhdetta sekä suojata omaa leikkiä ja reviiriä, johon toiminta sijoittui. Leikin ja toiminnan suojelun ohella lapset suojelivat omaa henkilökohtaista reviiriään ja käytössään olevia leikkimateriaaleja toisilta lapsilta. Fyysisten kontaktien avulla toiset lapset torjuttiin ja suljettiin meneillään olevan toiminnan ulkopuolelle. Lasten omissa puheissa erilaiset aggressiiviset ja ei-toivotut fyysiset kontaktit olivat yhteydessä ei-tykkäämiseen ja huonoon kaveruuteen tai niitä pidettiin kiusaamisena. Lapsilla oli keinoja selviytyä keskinäisessä vuorovaikutuksessaan esiintyvistä hankalistakin tilanteista. Kiusaamisena pidettyjen tilanteiden ratkaisut ja puolustautuminen niitä vastaan kertoivat lasten sosiaalisesta pätevyydestä toimia vertaissuhteissaan sekä lasten aktiivisuudesta määritellä ja rakentaa omaa sosiaalista suhdemaailmaansa. Osa fyysisistä kontakteista oli tarkoituksettomia ja syntyivät, kun lapset joutuivat liikkumaan lähellä toistensa leikkejä ja toimintaa.

Lasten fyysinen kommunikaatio vaihteli tilanteen mukaan ja sai joskus myös sukupuoleen liittyviä merkityksiä. Pojat taistelivat ja osoittivat sekä leikillisiä että todellisia aggressiivisia eleitä tyttöjä julkisemmin. Tyttöillä sekä leikilliset että todelliset taistelut ja aggressiivisuus piiloutuivat leikkiin ja leikkiroolien hierarkiaan. Toisaalta tytöt osoittivat poikia julkisemmin hellyyttä ja läheisyyttä symbolisoivia eleitä ja kontakteja toisilleen, kun taas pojat piilottivat omat läheisyyttä viestivät eleensä erilaisiin rituaalisiin kosketusmuotoihin ja joskus jopa nahisteluun. Tyttöjen halatessa tai silittäessä toistensa hiuksia pojat läppäsivät käsiään yhteen, hyppäsivät yllättäen toistensa kimppuun tai taputtivat ja hieroivat toisiaan liioitellun kovaa. Poikien läheisyyttä osoittavat kontaktit todentuivat parhaiten fyysisistä aktiivisuutta sisältävissä peleissä ja leikeissä. Pojat näyttivät tyttöjä helpommin sitoutuvan sopimattomaan toimintaan ja luovan fyysiset reviirinsä fyysisten yhteenottojen kautta. Toisaalta juuri kulttuurissamme vallitsevan näkemyksen mukaan ”pojat on poikia” ja ”tytöt eivät tappele”. Poikien aggressiivinen käyttäytyminen saatetaan nähdä jopa ideaalisena maskuliinisuuden osoituksena.

Lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle oli ominaista uteliaisuus toistensa kehoja kohtaan. Lapset koskettivat toisiaan ns. herkille kehon alueille (ks. Enäkoski 1998, 13) varsinkin tilanteissa, joissa he olivat fyysisesti lähellä toisiaan. He saattoivat antaa toisilleen suukon, ottaa toisiaan vyötäröstä kiinni, kutittaa kyljistä, kuristaa leikkillisesti kaulasta tai esittää verbaalin huomautuksen toistensa kehoista. Osaltaan nämä kontaktit kertoivat lasten keskinäisestä läheisyydestä ja ”tykkäämisestä”. Osassa kontakteista oli havaittavissa kvasiseksuaalisia piirteitä. Seksuaalisuus lapsuuteen liittyvänä teemana on ollut tabu aihe. Lapset itse oppivat jo hyvin varhain ymmärtämään seksuaalisuuden ”kiellettyä” aiheena. Toisaalta seksuaalisuuteen viittaavat eleet ja kontaktit toimivat myös eräänlaisena vastarintana päiväkodin järjestystä vastaan ja keinona luoda jännitystä tilanteeseen.

## 10 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

Tutkielmani lähtökohtana oli tarkastella lasten keskinäistä vuorovaikutusta fyysisen kommunikaation ja kontaktieleiden näkökulmasta. Päiväkoti lasten vertaissuhteiden kontekstina antoi siihen oivan mahdollisuuden. Tavoitteenani ei ollut saavuttaa tietoa lasten nonverbaalista tai fyysisestä kommunikaatiosta yleensä, vaan päiväkotikontekstiin sidottuna ja ennen kaikkea fyysisistä kontaktieleistä käsin. Keskeistä oli lasten keskinäisen vuorovaikutuksen sekä siinä hyödynnettyjen fyysisten kontaktieleiden tärkeys sinällään ilman, että niitä arvioitaisiin kehitysparadigman näkökulmasta. Oletuksenani oli, että lapset ovat nonverbaalisti kompetentteja kommunikoijia. Päiväkodin vertaisryhmässä lapsille muotoutui erilaisia kommunikaatiokäytäntöjä, niin verbaaleja kuin nonverbaaleja. Tutkimukseni tärkeimpänä tuloksena voidaankin pitää lasten fyysisen kommunikaation kontekstuaalisuutta. Fyysisen kommunikaation tarkastelu kontekstuaalisena, päiväkotikontekstiin sidottuna otti huomioon myös ajan, paikan ja lasten sosiaalisten suhteiden merkityksen fyysisestä kommunikaatiota määrittävinä tekijöinä. Päiväkodin fyysisillä järjestelyillä sekä sosiaalisilla tila- ja tilanneratkaisuilla oli merkittävä osuus lasten keskinäisen vuorovaikutuksen toteuttamisessa sekä sen kommunikaatiokanavan valinnassa, jolla vuorovaikutusta ylläpidettiin. Lasten sosiaalinen vuorovaikutus päiväkotiryhmässä ja osallistuminen sekä aikuisten ohjaamiin että lasten vapaisiin toimintoihin tuotti niin fyysistä kuin sosiaalista liikehdintää ja kontakteja lasten välille. Valtaosa näistä kontakteista oli tietoisia ja merkityksellisiä kommunikatiivisia viestejä, joiden kautta lapset mm. organisoivat keskinäisiä suhteitaan sekä neuvottelivat tilan ja materiaalin käytöstä.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys nojasi sosiologisen lapsitutkimuksen periaatteisiin, jotka korostavat lasten itsensä asemaa merkittävänä tiedon lähteenä. Merkille pantavaa olikin päiväkodin 5-6 -vuotiaiden taidokkuus esittää itseään koskevia asioita. Lisäksi lapsilla oli taito kyseenalaistaa ja piilottaa niitä asioita, joita he eivät halunneet tuoda julki. Lasten oman äänen esille tuomisella oli tarkoitus täydentää sekä tutkimuksessa että teoriassa perinteisesti esitettyä aikuisnäkökulmaa. Tutkimusnäkökulman laajentaminen koskemaan lapsia itseään tiedon lähteenä edellytti

jo sinällään lasten näkemistä sekä sosiaalisesti että kommunikatiivisesti pätevinä toimijoina ja ilmaisijoina.

Lasten fyysinen kommunikaatio oli sidoksissa päiväkodin fyysisiin tiloihin. Päiväkodin tilojen käyttö oli sidottu aikaan ja päiväohjelmaan. Lapset siirtyivät tilasta toiseen eri tilanteiden perässä. Lasten fyysisen kommunikaation mallit vaihtelivat tilan kulloisenkin merkityksen perustella riippuen siitä oliko tila lapsiryhmän julkisessa käytössä vai oliko se varattu joidenkin lasten yksityiseen toimintaan. Julkinen esiintyminen edellytti lapsilta kontrolloitua kehon hallintaa ja valtaosa fyysisistä kontakteista oli miltei huomaamattomia. Päiväkodin reuna-alueilla vuorovaikutus oli yksityisempää ja siinä hyödynnettiin erilaisia kommunikaatiokanavia kuin päiväkodin keskiössä. Päiväkodin periferiassa fyysisuus ja kehon kontaktit olivat näkyvämpiä ja niihin sitouduttiin herkemmin.

Lasten fyysinen kommunikaatio ja erilaiset kontaktieleet vaihtelivat päiväkodin tilanteiden mukana. Lasten vapaan toiminnan tilanteissa fyysiset kontaktieleet liittyivät tavallisesti leikin juoneen tai ne symbolisoivat lasten keskinäisiä suhde- ja tilaneuvotteluja. Henkilökunnan kontrolloimissa tilanteissa ja päiväkodin rutiinitilanteissa, joissa lasten omaehtoinen vuorovaikutus jäi suhteellisen vähäiseksi, lapset ylläpitivät keskinäistä vuorovaikutustaan pienillä fyysisillä kontakteilla tai eleillä. Yleisiä fyysisiä kontakteja sisältäviä tilanteita olivat myös siirtymiset tilasta tai tilanteesta toiseen. Jonot ja pukeutumistilanteet olivat täynnä pieniä fyysisiä kontakteja. Monet päiväkodin arkipäivän tilanteet vaativat odottamista ja tuntuivat pitkäveteisiltä. Fyysisten, joskus sopimattomaltakin näyttävien kontaktien välityksellä lapset piristivät niin itseään kuin käsillä olevaa hetkeä.

Fyysisiin kontaktieleisiin sisältyvän symboliikan ymmärtäminen edellytti lasten omien ajatusten ja tulkintojen selvittämistä käytetyistä kontakteista. Fyysisiä kontakteja käytettiin yhdessäolon ehdottamiseen, sen ylläpitoon ja osoittamiseen toisille lapsille. Tykkäämistä, läheisyyttä ja kaveruutta näytettiin ulospäin fyysisillä sidosmerkeillä. Toisaalta fyysiset kontaktit kertoivat myös nahisteluista, taisteluista, aggressiivisuudesta sekä kiusaamisesta, joita pidettiin osoituksena ei-tykkäämistä ja ei-kaveruudesta. Todelliset taistelut olivat kuitenkin harvinaisia, sillä valtaosaan fyysisistä yhteenotoista liittyi huumoria.

Lasten näkeminen aktiivisina toimijoina ja omien suhteidensa määrittelijöinä edellytti ennakkoluulotonta kentälle menoa. Etnografisen tutkimusotteen välityksellä oli mahdollista sitoa yhteen päiväkodin arkipäiväntilanteet sekä taustalla oleva laajempi yhteiskunnallinen rakenne ja järjestys, jotka normittavat päiväkodin institutionaalisia käytäntöjä ja arvomaailmaa, kuten lapsikuvaa, kehoa koskevia sääntöjä ja tabuja. Mielestäni havainnointi ja lasten kanssa käymäni haastattelukeskustelut soveltuivat hyvin tutkimustehtävässäni asettamieni kysymysten ratkaisemiseen. Anttila (1996, 218-224) muistuttaakin, että tutkimusmenetelmänä havainnointi ei ole sidottua puhuttuun kieleen, vaan se antaa mahdollisuuden tarkastella myös sanatonta vuorovaikutusta ja ennen kaikkea silloin, kun asiat tapahtuvat. Lasten kokemusmaailman saavuttaminen aikuisena ei ollut kuitenkaan helppo tehtävä. Päiväkotimaailmaa havainnoivana aikuisena näkemykseni lasten kommunikaatiosta suodattui aikuisperspektiivin läpi. Ilmeistä oli myös se, että aikuisena en läheskään aina ollut selvillä siitä, mitä lapsilla oli meneillään. Päiväkodin päivään mahtui monia samanaikaisia tilanteita ja tapahtumia, joissa lasten väliset fyysiset kontaktit olivat selkeästi esillä. Lisäksi lapset liikkuvat nopeasti tilanteesta toiseen. Havaintojen tarkoituksenmukainen kohdistaminen ja keskittyminen olennaiseen tuotti joskus vaikeuksia. Fyysisten eleiden ja kontaktien moniselitteisyys vaikeuttivat niiden tulkintaa ja etenkin analyysivaiheessa mieleeni nousi monia kysymyksiä, joihin en ollut osannut kiinnittää kentällä huomiota.

Lasten kanssa käymilläni haastattelukeskusteluilla selvitin lasten näkemyksiä fyysisestä kommunikaatiosta. Haastattelussa käyttämieni kuvien tarkoituksena oli ohjata keskustelua haluamaani suuntaan. Osittain tämä onnistui, toisaalta taas ei. Suurimmaksi ongelmaksi koitui se, että en todennäköisesti osannut kysyä keskustelun aikana mieleeni tulleita asioita oikealla tavalla tai aihepiiri oli sellainen, että lapset eivät halunneet paljastaa siihen liittyviä asioitaan aikuiselle. Yleisin vastaus oli tällöin *"En mä vaan tiä"*. Myös kuvien sisältö ja laatu herättivät keskustelua. Jotkut lapsista olivat näkevinään niissä tuttuja hahmoja, kun taas joku ihmetteli *"Milloinkohan nää kuvat on oikein otettu... vähän vanhan näkösi?"* Haastatteluaineisto olisi todennäköisesti muodostunut kattavammaksi mikäli käyttämäni kuvat olisivat kuvanneet kyseisen päiväkodin lapsia erilaisissa vuorovaikutus tilanteissaan. Alunperin tarkoitukseni olikin ottaa valokuvia havainnointien ohella, mutta teknisistä syistä johtuen jouduin tyytymään valmiisiin kuviin. Kaiken kaikkiaan keskustelut lasten kanssa sujuivat

mukavasti ja niistä nousi esille monia lasten välisiä fyysisiä kontakteja selvittäviä asioita.

Tämän tutkimuksen käytännön merkitystä voidaan perustella aiemman tutkimuksen vähäisyydellä ja puutteellisuudella. Vaikka lapsitutkimus etenee hyvää vauhtia ja avaa tietä lasten kokemusten ja heidän asioilleen antamiensa merkitysten julkistamiselle, vielä on paljon tekemättä. Aikuisnäkökulman täydentäminen lasten omilla merkityksillä auttaa ottamaan huomioon lasten omat pätevydet ratkaista erilaisia arkipäivän tilanteita niin keskinäisessä vuorovaikutuksessaan kuin päiväkodin järjestyksen asettamisrajoissa yleensä. Lasten näkökulman huomioiminen avaa myös mahdollisuuden suunnitella päiväkotielämää lapsikeskeisemmin sekä vähentää aikuisten ja lasten välisten ristiriitatilanteiden ja kommunikaatio-ongelmien syntyä sekä myötävaikuttaa niiden ratkaisuun. Esimerkiksi monet fyysisiä yhteenottoja sisältävät tilanteet avautuivat lasten näkökulmasta erilaisena kuin millaiseksi aikuiset ne tulkitsivat.

Päiväkodin tarkastelu lasten sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen areenana oli itselleni rikastuttava kokemus. Aineisto itsessään oli kuitenkin liian pieni, että siitä voisi tehdä kovinkaan pitkälle meneviä yleistyksiä. Karilan (1997, 155) mukaan tutkimuskohteen kulttuurin hyvä tuntemus toimii yhtenä tutkimuksen sisäistä validiteettia lisäävänä tekijänä. Itselleni päiväkotikiitos oli tuttu ympäristö. Tiesin etukäteen miten päiväkodin päivät rakentuvat, millaisia periaatteita päiväkodin järjestykseen liittyy sekä mitä lapset päiväkodissa ainakin päällisin puolin tekevät. Lastentarhanopettajan koulutus sekä kasvatustieteelliset opinnot olivat antaneet minulle eväitä myös lapsuuden tuntemukseen yleensä. Oliko tuntemukseni lapsista ja heidän keskinäisestä vuorovaikutuksestaan päiväkodissa siis hyvä? Tutkimusaineistooni perehtymisen myötä käsitykseni lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta oli ainakin muuttunut ja laajentunut. Toisaalta ehkä hieman yllättyneenäkin tarkastelin aineistoani ja siitä tekemiäni tulkintoja.

Jatkotutkimusta silmällä pitäen olisi mielenkiintoista hyödyntää enemmän vertailevaa tutkimusotetta. Päiväkodin ja koulun sekä niissä esiintyvien käytäntöjen vertaaminen lasten vuorovaikutusta määrittävinä tekijöinä ja mahdollisten keho koskevien asenteiden ja piilo-opetus suunnitelmien paljastaminen saattaisi olla mielenkiintoinen projekti. Kiinnostavaa olisi myös perehtyä laajemmin tyttöjen ja



poikien välisiin sekä aikuisten ja lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja niissä hyödynnettyihin sanattomiin kontakteihin ja eleisiin ennen kaikkea kontekstuaalisesta näkökulmasta. Toisaalta olisi kiehtovaa paneutua kehoon kommunikaation ja viestien välittäjänä yleensä, myös muuten kuin vuorovaikutuksellista näkökulmasta käsin, sillä lapset viestivät kehoillaan paljon muutakin keskinäisiin suhteisiinsa liittyviä asioita.

Lapsuuden paikantaminen suhteessa aikaan ja paikkaan sekä lasten omien sosiaalisten suhteiden merkitysten huomioiminen sinällään tärkeinä auttaa näkemään lapset omien maailmojensa aktiivisina rakentajina ja tulkitsijoina sekä kommunikatiivisesti pätevinä niin vertais- kuin aikuissuhteissaan.

## LÄHTEET

- Aapola, S. 1991. Ystävyyden keinulauta. Helsinkiläistyttöjen ystävyyskulttuurista. Sosiaali- ja terveysministeriö. Tasa-arvojulkaissuja. Sarja D: Naistutkimusraportteja 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyyssuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 83-102.
- Adler, R.B., Rossenfeld, L. B., Towne, W. & Proctor, R. F. 1998. (toim.) *Interplay. The process of interpersonal communication*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Alanen, L & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L. 1998. Lapsena yhteiskunnassa - lapsuus ja sosiologia. Teoksessa (toim.) Saksala, Elina. *Muutoksen sosiologia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 126-133.
- Alderson, P. 1993. *Children's Consent to surgery*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Bateson, G. 1978. *Steps to an ecology of mind*. London: Paladin, Granada Publishing. (Alkuperäinen teos ilmestynyt 1955.)
- Bernstein, B. 1975. *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission*. Vol. 3. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bigelow, B. J., Tesson, G. & Lewko J. H. 1996. *Learning the rules. The anatomy of children's relationships*. New York and London: The Guilford Press.
- Blumer, H. 1986. *Symbolic interactionism: Perspective and method*. California: University of California Press.
- Burns, T. 1992. *Erving Goffman*. London and New York: Routledge.

- Canella, G. S. 1997. Deconstructing early childhood education. Social justice and revolution. Rethinking childhood II. New York: Peter Lang Publishing.
- Cigales, M., Field, T., Hossain, Z., Pelaz-Nogueras, M. & Gewirtz, J. 1996. Touch among children at nursery school. *Early child development and care*, 126, 101-110.
- Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. London: Sage Publications Ltd.
- Davies, B. 1989. Frogs and snails and feminist tales. *Preschool children and gender*. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. 1988. Barnens två världar. Falköping: Esselte Studium.
- Dencik, L. 1989. Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of family in the modern welfare state. *Acta sociologica*, 32 (2), 155-180.
- Dencik, L. 1995. Modern childhood in the nordic countries: dual socialisation and its implications. Teoksessa: Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H. & Bois-Reymond, M. (toim.) *Growing up in europe. Contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 105-120.
- DeVito, J. A. 1976. The interpersonal communication book. New York-Hagerstown-San Francisco-London: Harper & Row, Publishers.
- Ehn, B. & Löfgren, O. 1982. Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv. Malmö: Gleerups Förlag.
- Ehn, B. 1983. Ska vi lega tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel. Lund: Liber Förlag.
- Elias, N. 1978. The civilizing process. The history of manners. Oxford: Basil Blackwell. Ltd.
- Enäkoski, R. & Routasalo, P. 1998. Kosketuksen voima. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Fine, G. A. & Sandstrom, K.L. 1988. Knowing Children. Participant Observation with Minors. *Qualitative research methods*. Vol. 15. Newbury Park- Beverly Hills-London-New Delhi: Sage Publications.
- Frønes, I. 1990. Vertaissuhteiden merkityksestä. *Nuorisotutkimus*, 8 (3), 9-20.

- Frønes, I. 1994. Dimensions of childhood. Teoksessa Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (toim.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. European centre Vienna. Vol. 14. Aldershot-Brookfield-Hong Kong-Signapore-Sydney: Avebury, 145-164.
- Gahagan, J. 1977. *Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko*. Espoo: Weilin+Göös.
- Gamble, T. K. & Gamble, M. W. 1998. *Contacts. Communicating interpersonally*. New York: Allyn and Bacon.
- Goffman, E. 1968. *Asylums: essay on the social situation of mental patients and other inmates*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, E. 1971. *Relations in public*. New York: Basil Books.
- Goode, D. A. 1991. Kids, culture and innocents. Teoksessa Waksler, F. C. (toim.) *Studying the social worlds of children. Sociological readings*. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, 145-160.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hartup, W.W. 1982. *Lapset ja heidän ystävänsä*. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. Espoo: Weilin+Göös.
- Haslett, B. B. & Samter, W. 1997. *Children communicating. The first 5 years*. London: LEA.
- Heins, T. 1988. Relearning childthink. *Journal of family therapy*, 9, 143-149.
- Heslin, R. & Alper, T. 1983. Touch: A bonding gesture. Teoksessa Wiemann, J. M. & Harrison, R. P. (toim.) *Nonverbal interaction. Sage annual reviews of communication research*. Vol. 11. Beverly Hills, London and New Delhi: Sage Publications, 47-75.
- Hockey, J. & James, A. 1993. *Growing up and growing old. Ageing and dependency in the life course*. London: Sage Publications.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) 1998. *Children and social competence: Arenas of action*. London - Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Hämäläinen, S. O. 1982. Mikrotason sosiolingvistiikka - keskustelun kielioppia. Teoksessa Suojanen, M. K. & Suojanen, P. (toim.) *Sosiolingvistiikan näkymiä*. Helsinki: Kyriiri Oy, 132-166.
- James, A. 1993. *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- James, A. 1996. Learnig to be friends. Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren. *Childhood*, 3 (3), 313-330.
- Jarva, V. 1986. *Daghemmet i kris?* University of Helsinki. Department of Social Policy, Working papers.
- Jenks, C. 1982. *The sociology of childhood. Essential Readings.* London: Batsford.
- Jenks, C. 1996. *Childhood.* London and New York: Routledge.
- Jones, S. E. & Yarbrough, A. E. 1985. A naturalistic study of the meanings of touch. *Communication monographs*, 52 (1), 19-56.
- Kananoja, A. 1995. Lapsuus näkyväksi - vaikuttavuus ja laatu suomalaisessa päivähoitossa. Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) *Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin.* Stakes. Raportteja 163. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 15-17.
- Kauppinen, R. 1995. ”Juuret ovat puun aivot” - Leikin kasvattava voima. Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) *Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin.* Stakes. Raportteja 163. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 27-36.
- Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. *Pojat päivähoitossa. Varhaiskasvatus.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- King, N. 1987. Researching play in schools. Teoksessa Fine, G. A. (toim.) *Meaningful play, playful meaning. The association for the anthropological study of play.* Vol. 11. Illinois: Human Kinetics Publishers, 85-99.
- Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikin muistelussa. *Kansantieteellinen arkisto* 42. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kovarik, J. 1994. The space and time of children at the interface of psychology and sociology. Teoksessa Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (toim.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics.* European centre Vienna. Vol. 14. Aldershot-Brookfield-Hong Kong-Singapore-Sydney: Avebury, 101-122.
- Lagerspetz, K. 1998. *Naisten aggressio.* Helsinki: Tammi.
- Lahikainen, A. R. 1988. Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus. Mitä se on ja mitä se voisi olla. *Nuorisotutkimus*, 6 (3), 5.

- Lahikainen, A. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Basun-projekti: tutkimus lapsuudesta, yhteiskunnasta ja kehityksestä Pohjoismaissa. Helsinki: Painokari Oy.
- Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. *Kasvatus*, 21 (1), 21-26.
- Langsted, O. & Sommer, D. 1990. Lapsi-lapsi -vuorovaikutus. Sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyyt. *Nuorisotutkimus*, 8 (3), 22-32.
- Lähteenmaa, J., Riihelä, M., Strandell, H. & Vesikansa, S. 1990. Vertaisryhmät yhteiskuntatutkimuksen kohteena. *Nuorisotutkimus*, 8 (3), 2-8.
- Mandell, N. 1986. Peer interaction in day care settings: Implications for social cognition. *Sociological studies of child development*, 1. Jai Press, Greenwich, 55-79.
- Mandell, N. 1991. The Least-Adult Role in Studying Children. Teoksessa F.C. Waksler (toim.) *Studying the Social Worlds of Children*. New York: Falmer Press, 38-59.
- Marsh, P., Gilmour, R., Campbell, A. & McCready, S. 1990. (toim.) *Elämisen taito. Ihmisten välinen vuorovaikutus. Miten ihmissuhteet toimivat. Lapsuus*. Porvoo: WSOY.
- Mayall, B. 1994. (toim.) *Children's childhoods: observed and experienced*. London: The Falmer Press.
- Mead, G.H. 1934/1962. *Mind, self and society*. (Ed.) Morris, C.W. Chigago: University of Chigago Press.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Juva: WSOY.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 42-61.
- Niiranen, P. 1995a. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 24. Joensuun yliopisto.
- Niiranen, P. 1995b. "Hei, leikitäänkö köyhiä tyttöjä?" Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) *Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen*

- oppimiseen ja leikkiin. Stakes. Raportteja 163. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 43-58.
- Näsman, E. 1994. Individualization and institutionalization of childhood in today's Europe. Teoksessa Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (toim.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. European centre Vienna. Vol. 14. Aldershot-Brookfield-Hong Kong-Singapore-Sydney: Avebury, 165-187.
- Nätkin, R. 1986. Naisten vastuun ja kotien ylläpitämisen ristiriidoista. Teoksessa Rautalaho, L. (toim.) *Miesten tiede ja naisten puheet*. Jyväskylä: Gummerus Oy, 156-180.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Postman, N. 1985. *Lyhenevä lapsuus*. Suomentaja Ilkka Rekiarvo. Porvoo: WSOY.
- Prout, A. & James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa James, A. & Prout, A. (toim.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 7-34
- Prout, A., James, A. & Jenks, C. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Quilliam, S. 1994. *Lapsesi sanaton kieli. Käytännön opas vanhemmille*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Qvortrup, J. 1990. Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports. Eurosocial report 36. Vienna European Centre, 13-15.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters: An introduction. Teoksessa Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (toim.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. European Centre Vienna, Vol. 14. Avebury, Aldershot, 1-23.
- Richmond, V. P. 1992. Nonverbal communication in the classroom. The Burgess series on communication in instruction. Vol. 2. Minnesota: Burgess international group.
- Riihelä, M. 1993. *Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä*. Stakes. Raportteja 117. Jyväskylä: Gummerus.

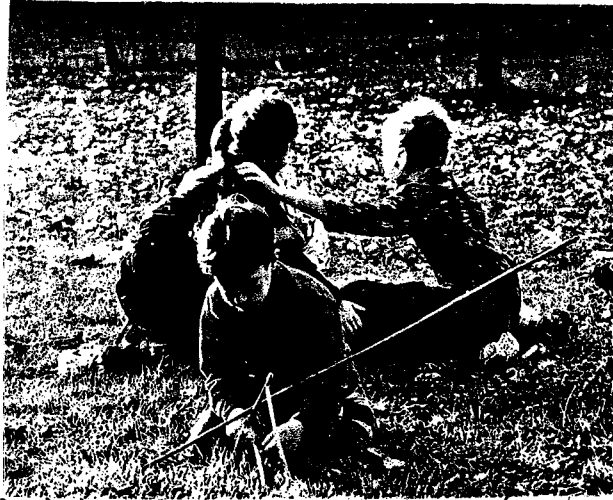
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. *Stakes. Tutkimuksia* 66. Helsinki.
- Rousseau, J-J. [1762]. *Emile eli kasvatuksesta*. Porvoo: WSOY.
- Rubin, Z. 1980. Children's friendships. *The developing child*. (toim.) Bruner, J., Cole, M. & Hoyd, B. Great Britain: Fontana, Somerset.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta -osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. *Mannerheimin Lastensuojeliitto P 17*. Jyväskylä: Gummerus.
- Salokangas, T. 1993. Lasten ystävyys- ja toverisuhteet. *Lastentarha* 1, 48.
- Shilling, C. 1993. *The body and social theory*. London, New Park and New Delhi: Sage Publications.
- Sollberg, A. 1994. *Negotiating childhood: empirical investigations and textual representations of children's work and everyday life*. Nordic institute for studies in urban and regional planning, dissertation 12. Stockholm: Nordplan.
- Strandell, H. 1992. Mitä lapset tekevät päiväkodissa? Teoksessa Bardy, M., Laukonsuo, S., Karjalainen, V. & Sihto, M. (toim.) *Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimuskeskus. Raportteja 66*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 255-278.
- Strandell, H. 1993. Yhdessä ja erikseen - sukupuoli lasten päiväkotimaailmassa. Teoksessa Korvajärvi, P., Nätkin, R. & Saloniemi, A. (toim.) *Tieteen huolet, arjen ihmeet*. Tampere: Vastapaino, 23-43.
- Strandell, H. 1995a. Lasten toiminnan sosiaalisuus - ja mitä siitä voi oppia. Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) *Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin*. Stakes. *Raportteja 163*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 103-113.
- Strandell, H. 1995b. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. *Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Strandell, H. 1997a. Doing reality with play. Play as a children's everyday life in daycare centres. *Childhood*, 4 (4), 445-465.
- Strandell, H. 1997b. Lapset päiväkodin arjessa ja ajatuksessa. *Hyvinvointikatsaus* 4, 2-5.



- Strauss, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park-London-New Delhi: Sage Publications.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 246-285.
- Suojanen, P. 1984. Sanaton viestintä kulttuuriantropologisena ongelmana. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitoksen arkki 9. Sananjalka 25, 63-82.
- Suojanen, P. 1996. *Kulttuurien tutkijan arki. Kokemuksia omasta ja vieraasta*. Tampere: Mainos Makasiini Oy.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 77-104.
- Sutton-Smith, B. 1982. A performance theory of peer relations. Teoksessa Borman, K. M. (toim.) *The social life of children in a changing society*. Hillsdale: LEA, Publishers.
- Synnott, A. 1993. *The body social. Symbolism, self and society*. London and New York: Routledge.
- Tammivaara, J. & Enright, D. S. 1986. On eliciting information: dialogues with child informants. *Anthropology & Education Quarterly*, 17, 218-238.
- Thorne, B. 1993. *Gender play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Virtanen, L. 1972. *Tytöt, pojat ja tykkääminen*. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Waksler, F. C. 1991. (toim.) *Studying the social worlds of children. Sociological readings*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Waksler, F. C. 1996. *The little trials of childhood and children's strategies for dealing with them*. London-Washington, D.C: The Falmer Press.
- Wiemann, J. & Harrison, R. P. (toim.) 1983. *Nonverbal interaction*. Sage annual reviews of communication research. Vol. 11. Beverly Hills, London and New Delhi: Sage Publications.

Zinsser, C. 1987. Playing around: Children's play under constraint. Teoksessa Fine, G. A. (toim.) Meaningful play, playful meaning. The association for the anthropological study of play. Vol. 11. Illinois: Human Kinetics Publishers, 75-84.

# LIITE 1. Haastattelukeskusteluissa käytetyt valokuvat



Quilliam, S. 1994. Lapsesi sanaton kieli.  
s. 74



Quilliam, S. 1994. Lapsesi sanaton kieli.  
s. 76



Quilliam, S. 1994. Lapsesi sanaton kieli.  
s. 75



Marsh, P. ym. 1990. (toim.) Elämisen taito.  
s. 288



Marsh, P. ym. 1990. (toim.) Elämisen taito.  
s. 286



Quilliam, S. 1994. *Lapsesi sanatorion kietä.*  
S. 114