

Etnometodologinen tarkastelu lasten jäsenyyden rakentamisesta varhaiskasvatuksessa

Vilma Kokkonen

Varhais erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vilma, Kokkonen. 2024. Etnometodologinen tarkastelu lasten jäsenyyden rakentumisesta varhaiskasvatuksessa. Varhaiserityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua.

Tässä etnometodologisessa tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatusikäisten lasten jäsenyyden rakentumista varhaiskasvatusympäristössä. Tutkimuksen kohteena olivat vuorovaikutuksessa tuotetut rajat, joilla tyypillisesti hallitaan yhteisön jäsenten kuulumista ja kuulumattomuutta.

Tutkimusaineisto koostui TUIKKU-hankeen havainnointiaineiston videoaineistosta, joka kerättiin huhtikuussa 2022 eräästä varhaiskasvatusryhmästä. Aineistoksi valikoitui kaksi vuorovaikutusepisodia, joista ensimmäisessä lapset rakensivat yhteistä kotileikkiä päiväkodin sisällä kasvattajan poisollessa. Toisessa lapset leikkivät ulkona hiekkalaatikolla, missä kasvattaja puuttui lasten väliseen vuorovaikutukseen.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti hyödyntämällä multimodaalista keskusteluanalyysia ja sen tukena jäsenkategoria-analyysia. Aineistosta havaittiin multimodaalisia vuorovaikutuksen resursseja, joita lapset ja kasvattajat käyttivät rakentaessaan vuorovaikutuksen rajoja.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka kolmen lapsen leikissä kaksi lasta muodostivat sisäryhmän, jonka ulkopuolelle he kategorisoivat yhden lapsen. Ensimmäisessä episodissa tunnistettiin kehollisia resursseja, joita käytettiin yhden lapsen etäännyttämiseen vuorovaikutuksessa. Toisessa episodissa lapset käyttivät opettajan puuttumista vuorovaikutukseen resurssinaan tuomitessaan yhden jäsenen moraalin rikkomisesta. Tulosten perusteella vuorovaikutuksen rajoja käytettiin ulkopuolisuuden osoittamiseen ja sitä kautta jäsenyyden rakentamiseen varhaiskasvatuksen institutionaalisessa kontekstissa.

Asiasanat: etnometodologia, jäsenyys, varhaiskasvatus, vuorovaikutus, yhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Varhaiskasvatusryhmä yhteisönä	4
1.2 Jäsenyys ja rajat varhaiskasvatusyhteisössä	6
1.3 Yhdenvertainen jäsenyys varhaiskasvatuksessa.....	10
1.4 Etnometodologinen näkökulman lasten jäsenyyden rakentumiseen ...	13
1.5 Tutkimuskysymykset	18
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
2.1 TUIKKU-tutkimushanke ja aineiston keruu	20
2.2 Aineiston analyysi	22
2.3 Eettiset ratkaisut.....	27
3 TULOKSET	31
3.1 Keholliset teot rajojen osoittajana kotileikissä	31
3.2 Jäsenyydestä kamppailu hiekkalaatikolla kasvattajan osallistuessa vuorovaikutukseen	39
4 POHDINTA	53
4.1 Yhden jäsenen ulkopuolisuuden osoittaminen kehollisilla resursseilla vuorovaikutuksessa	53
4.2 Moraalin rikkomisesta tuomitseminen ja kasvattajan rooli rajojen muokkaamisessa institutionaalisessa kontekstissa	56
4.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusideat	61
LÄHTEET	66

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatussyhteisössä luodaan tärkeä pohja jäsenyyden kokemuksilla, jotka vaikuttavat lapsen myöhempään sosiaaliseen elämään. Ne muokkaavat lapsen sosiaalista identiteettiä (Bernstein ym., 2010) ja näyttelevät tärkeää roolia lapsen myöhemmän itsetunnon ja sosiaalisten kokemusten kehittämisessä (Erwin & Quintini, 2000). Ryhmään kuulumisella varhaiskasvatuksessa on myös merkittävä vaikutus ystävyysuhteiden ylläpitämisessä ja kehittämisessä (Kuutti ym., 2021). Siksi tässä pro gradu -tutkielmassa kiinnitetään huomio lasten jäsenyyteen, jota rakennetaan ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden kautta varhaiskasvatuksen vuorovaikutusympäristössä.

Yhteisöön kuulumisen näkökulmasta on tutkittu aiemmin enemmän kouluikäisten lasten kouluun kiinnittymistä (Virtanen, 2017). Esimerkiksi erilaisten ryhmäjäsenyyksien määrän on katsottu lisäävän oppilaiden koulumenestystä ja hyvinvointia koulussa (Dustone ym., 2023). Näiden saavuttamiseen luodaan kuitenkin edellytyksiä jo varhaislapsuudessa, jolloin lapset alkavat vähitellen identifioitua osaksi erilaisia ryhmiä (Bennet & Sani, 2008). Jotta sosiaalista syrjäytymistä voidaan ehkäistä varhaiskasvatuskontekstissa (Juutinen, 2018), tarvitaan tietoa siitä, miten lapset ja kasvattajat järjestävät sosiaalista toimintaa vuorovaikutuksen mikrotasolla. Siksi tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan lasten jäsenyyden rakentumista etnometodologisella tutkimusotteella (Heritage 1996) videoituja vuorovaikutustilanteita analysoimalla.

1.1 Varhaiskasvatusryhmä yhteisönä

Jäsenyyttä on selitetty tärkeänä osana yhteisöön kuulumista, minkä takia tutkimuksen aiheen kannalta on tärkeä ensin määritellä, mitä tarkoitetaan yhteisön käsitteellä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Cohen (1985) on tuonut esiin,

kuinka käsitettä voidaan jossain määrin pitää myös kiistanalaisena, sillä eri tieteenalojen edustajat ovat pyrkinneet määrittelemään käsitettä eri tavoin (s. 11–12). Kuitenkin näitä toisistaan eroaviakin käsitteitä yhdistää se, että yhteisön jäsenillä on aina jotain yhteistä keskenään, mikä erottaa heidät muista (Cohen, 1985, s. 12). Samalla käsitteestä on tullut sana arkipäiväisessä puheessa, minkä takia Koivula (2010) pohtinut yhteisön käsitteen joskus harhaanjohtavaa käyttöä ja tätä kautta syntyvää tarvetta määritellä käsitettä siitä puhuttaessa.

Yksi näkökulma yhteisöjen määrittelyyn on jäsenten välisen toiminnan kuvaaminen. Toimiakseen yhteisöt tarvitsevat jäsentensä keskinäisen sitoutumisen, mikä on keskeinen edellytys yhteisön toiminnalle (Wenger, 1997). Näin ollen jopa yhteisön olemassaolon on esitetty olevan riippuvainen jäsentensä tiiviiden suhteiden ylläpidosta, kun taas ryhmässä toiminen ei edellytä Wengerin (1997) mukaan yhtä kiinteitä edellä kuvattuja toimintaan sitoutuneita suhteita. Näiden kiinteiden suhteiden kautta yhteisöt ovat kokonaisuuksia, jotka rakentuvat yhteisen arvojen, käytänteiden, ymmärryksen ja historian ympärille (Rogoff, 2002).

Yhteisön yhteiset käytänteet tuovat mukanaan vastuunkannon (Rogoff, 2002), jonka on esitetty aiemmassa tutkimuksessa olevan yksi toimivan yhteisön tunnuspiirteistä. Rogoff (2002) on esittänyt, että toimivassa luokkahuoneyhteisössä lapset oppivat kantamaan vastuuta ja toisaalta myös ongelmanratkaisutaitoja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) perusteissa yhteisössä toimiminen esitetään yhtenä keskeisenä oppimisen tavoitteena varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena on, että lapset oppisivat heille luonnollisen toiminnan kautta kantamaan vastuuta ja sitoutumaan yhteisön sääntöihin ja kunnioittamaan yhteisön jäseniä. Koivula ja Hännikäinen (2017) ovat tutkimuksessaan pohtineet, kuinka erityisesti ystävyyssuhteet, yhteinen leikki ja tunnesuhteet ovat pienten lasten yhteisöjen ytimessä ja nämä tulisi nähdä oppimisprosessina varhaiskasvatuksessa.

Toinen tapa, jolla yhteisön toimintaa on selitetty, on yhteisön suhde ihmisen sosiaaliseen identiteettiin. Cohen (1985) on esittänyt, kuinka yhteisöt ovat oikeastaan jossain määrin kuvitteellisia ja ihmiset ajattelevat itsensä osaksi yhteisöä

luodakseen symbolista sisältöä identiteetilleen. Tämän näkökulman mukaan ihmiset pyrkivät lähtökohtaisesti erilaisiin toimiin yhteisöjen sisällä vahvistaakseen identiteettiään sosiaalisessa ympäristössä (Zimmerman, 1998, s. 98), mikä korostaa ihmisen sisäistä tarvetta kuulua osaksi yhteisöjä.

Varhaisessa lapsuudessa koettu tunnekokemus yhteisöön kuulumisesta on myös nuoruudessa keskeinen osa tapaa, jolla nuoret rakentavat merkityksiä yhteisöön osallistumisestaan ja liittävät nämä kokemukset identiteettiinsä (Hasford ym., 2016). Monelle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella varhaiskasvatusr ryhmä voi olla perheen lisäksi ensimmäisiä merkittäviä kokemuksia yhteisössä toimimisesta. Siksi lasten jäsenyyden kautta saadut kuulumisen kokemukset ovat aihe, joka tulisi tehdä entistä näkyvämmäksi varhaislapsuudentutkimuksessa.

1.2 Jäsenyys ja rajat varhaiskasvatusyhteisössä

Samaan aikaan kun yhteisöt pyrkivät samankaltaisuuteen, ne pyrkivät myös eroihin suhteessa muihin (Cohen, 1985, s. 13). Siksi McMillan ja Chavis (1986) ovat korostaneet yhteisöjen kriittisen tarkastelun olevan välttämätöntä, koska yhteisöjen ohjatessa ihmisiä lähemmäksi toisiaan, ne samalla polarisoivat ja jakavat ihmisiä "alaryhmiin". Näin yhteisö voidaan oikeastaan käsittää rajaa ilmaisevana symbolina (Cohen, 1985, s. 13), koska yhteisöjen toiminta itsessään edellyttää rajojen luomista suhteessa muihin.

Tässä tutkimuksessa tutkin jäsenyyttä, joka on ensimmäinen edellytys yhteisöön kuulumiselle. Se on ihmisen tunne kuulumisesta ja yhteisön osana olemisesta (McMillan & Chavis 1986). Jäsenyys näyttäytyy tutkimusten perusteella yksilön kokemuksiin ja tunteisiin perustuvana. Tämä tarkoittaa sitä, että yhteisön jäsenillä on oma paikkansa ja identiteettinsä suhteessa yhteisöön, joka taas muokkaa jäsentensä yksilöllisiä identiteettejä (Wenger, 1997).

Puig ym. (2015) ovat esittäneet, että pelkkä ryhmään kuuluminen ei johda automaattisesti jäsenyyteen, vaan tyypillisesti oleminen osana yhteisöä sisältää kokemuksen arvostettuna jäsenenä olemisesta. Vastaavasti McMillan ja Chavis

(1986) ovat nostaneet esiin jäsenyydestä puhuttaessa kuulumisen ja identifioinnin tunteen merkityksen, joka sisältää tunteen, uskon ja odotuksen, että henkilö sopii ryhmään ja löytää paikkansa ja tunteen siitä, että ryhmä hyväksyy hänet.

Jäsenyys pitää aina sisällään rajat, joiden avulla määritetään yksilöiden kuulumista ja kuulumattomuutta yhteisön sisällä. Wenger (1997) kritisoi myönteistä näkökulmaa, joka usein rinnastetaan yhteisöihin, sillä käytännön yhteisöt liittävät jäseniä yhteen monipuolisilla ja toisaalta myös monimutkaisilla tavoilla. Yhteisöjen sisällä muodostuu esimerkiksi erilaisia sisä- ja ulkoryhmiä, jotka määrittelevät jäsenten kuulumista (Bernstein ym., 2010). Todellisuudessa jäsenten väliset suhteet ovatkin sekoitus eri ääripäitä ja kaikkea niiden välistä, kuten ystävyyttä ja vihaa tai valtaa ja riippuvuutta (Wenger, 1997).

Rajoja yhteisöt asettavat erilaisilla sosiaalisilla käytännöillä, kuten pukeutumisella ja kielellä (Cohen, 1985; McMillan & Chavis, 1986; Koivula, 2010), joita McMillan ja Chavis (1986) nimittävät sosiaalisiksi symboleiksi. Jäsenet jakavat yhteisen käsityksen näistä symboleista ja niiden avulla luovat yhteisiä merkityksiä sosiaalisen toimintansa taustalla (Cohen, 1985, s. 13). Rajojen symbolisen luonteen vuoksi ne voivat olla vaikeasti huomattavissa niin yhteisöjen sisällä kuin ulkopuolisillekin.

Rajoilla on myös myönteiset etunsa yksilölle, sillä ne tarjoavat jäsenille ihmisten tarpeiden edellytyksiä, kuten tunneturvallisuutta (McMillan & Chavis), joka taas mahdollistaa läheisyyden kehittymisen. Läheisyyttä jäsenten välillä voidaan vahvistaa esimerkiksi yhteisillä rituaaleilla, arvoilla tai käyttäytymisnormeilla, joilla vahvistetaan kokemusta osana yhteisön olemista (Cohen, 1985, s. 50). Samalla rajojen on ajateltu lievittävän ahdistusta sen suhteen kehen voimme luottaa (McMillan & Chavis, 1986).

Jäsenyyden saavuttamiseen liittyy usein myös arvostuksen ansaitseminen tai uhrauksien tekeminen ja toisaalta myös sitoutuminen, jota tutkijat nimittävät henkilökohtaiseksi investoinniksi (McMillan & Chavis, 1986). Tällaisia investointeja tekemällä ryhmän jäsenten katsotaan ratifioivan omaan jäsenyytensä ryhmässä, koska ihmisellä on luontainen tarve vakiinnuttaa itsensä sosiaalisen ryh-

män jäseneksi (Sacks, 1965, s. 161). Nämä investoinnit eivät kuitenkaan aina palvele yksilön etua. Esimerkiksi mielipiteiden samankaltaisuutta voidaan käyttää saavuttamaan ryhmän statusta tai ryhmään kuulumista (Zimmerman, 1998, s. 97).

Kokonaisuudessaan rajat toimivat ehtona jäsenyydelle ja määrittelevät, kuka on sisällä ja kuka on ulkona (McMillan & Chavis, 1986). Cohen (1985) on esittänyt näkemyksensä yhteisöjen näennäisestä samankaltaisuudesta, jonka mukaan esimerkiksi oppilaitokset samankaltaistuvat yhteisen symbolijärjestelmän myötä, jolloin yhteisöjen todellisia rajoja voi olla vaikea havaita niiden sisällä (s. 44). Myös Lave (2019) on korostanut tarvetta tarkastella kriittisesti oppimisympäristöjen luonnolliseksi miellettyjä rajoja todellisten sosiaalisten käytäntöjen näkökulmasta. Tämän vahvistaa sitä, miksi varhaiskasvatusyhteisössä rajat ovat entistä tärkeämpiä käsittää olennaisena osana yhteisöjen toimintaa.

Jo varhaislapsuudessa lapset alkavat kokea tärkeäksi omaksi koettuun ryhmään kuulumisen ja vertaisryhmien merkitys heidän elämässään kasvaa. Tämä näyttäytyy ystävyksien solmimisena (Koivula & Hännikäinen, 2017), mutta myös erilaisten sisä- ja ulkoryhmien muodostamisena. Samalla syntyy ilmiöitä, joissa tehdään eroa ryhmien samankaltaisuuksille ja erilaisuuksille. Lapset esimerkiksi suosivat toimiessaan ensisijaisesti omaa ryhmäänsä, mitä kohtaan he kokevat useimmiten samankaltaisuutta (Baron & Dunham, 2015).

Tutkimukset osoittavat, kuinka luottaminen omaksi koetun sisäryhmän jäsenen tietoon on voimakkaampaa. Tämä näyttäytyy esimerkiksi niin, että lapset punnitsevat luottamustaan ensisijaisesti ominaisuuksien perusteella, eivätkä saatua tietoon nojaten. Tämä johtaa siihen, että ryhmään kuulumattoman uusien jäsenten voi olla vaikea saada ryhmän luottamusta (Elashi & Mills, 2014). Dunham ym. (2011) ovat vastaavasti tuoneet esiin, kuinka sosiaalinen kuuluminen voi oikeastaan vääristää ryhmän kannalta merkityksellistä tietoa, sillä lapset luottavat lähtökohtaisesti oman sisäryhmänsä tietoon ja pitävät ryhmänsä jäseniä miellyttävämpinä, olettaen heidän tekevän myös hyviä tekoja.

Induktiiviset yleistyksiset näyttäisivätkin vaikuttavat enemmän ryhmän jäsenen suosimiseen, kuin jäsenten aikaisempaa käyttäytymistä koskevat tosiasiat

(Baron & Dunham, 2015). Widdicomben (1998, s. 193) mukaan erilaiset ennakkoluulot ja syrjintä ryhmien välillä aiheutuvat ensisijaisesti ihmisen ajatteluun liittyvistä prosessista, joissa tehdään jakoja meihin ja heihin, lähtökohtaisesti oman ryhmän paremmuuden varmistamiseksi. Tällaisia ilmiöitä tutkijat nimittävät oppimisen harhaksi, joka heijastuu todellisten ennakkoluulojen juurtumiseen yhteiskunnassa (Dunham ym., 2011). Tämän tulkinnan mukaan lapset tunnistavat ympäristöstään tavan luokitella sisä- ja ulkoryhmien ja yksiköiden välisiä rajoja, kun taas aikuisten vastaavanlaisen ryhmäkäyttäytyminen heijastaa ensisijaisesti kulttuurisia normeja. Samalla tutkimukset kuitenkin osoittavat ryhmien välisten erojen saavan lasten kehityksen myötä myös kulttuurisesti opittuja merkityksiä, joita välitetään jo varhaislapsuuden vuorovaikutuksessa (Demuth ym., 2012).

Näin aikaisempi tutkimus osoittaa, kuinka lasten päätöksentekoa vertais-suhteissa ohjaa ryhmään kuuluminen tai kuulumattomuus. Bennett (2014) on käsitellyt artikkelissaan ryhmien rajoja sosiaalisen ulkosulkemisen kautta. On tutkittu, että lasten käyttämät syrjäyttämistavat voivat vaihdella suorista hyvin huomaamattomiin tapoihin (Fanger ym., 2012), ja tällöin ne syntyvät hienovaraisilla tavoilla vuorovaikutuksessa (Bennett, 2014). Esimerkiksi huomiotta jättäminen on yksi yleinen ulossulkemisen tapa ja tällöin ulossulkemisen kohde ei välttämättä edes ymmärrä tulleensa syrjityksi (Cederborg, 2021; Donner ym., 2022; Fanger ym., 2012; Lundström ym., 2022). Samalla ryhmästä syrjäytyminen aiheuttaa kiistatta haittoja yksilölle. Ulossulkemisen vaikutukset näyttäytyvät voimakkaina sisäisinä emotionaalisina reaktioina (Bernstein ym., 2010). Jo pelkkä ulkoryhmän hylkääminen on uhka yksilön psykologisille perustarpeille (Bernstein ym., 2010) ja tiedetään, että sosiaalinen hylkääminen on ilmiö myös lasten sisäryhmissä (Evaldsson & Karlsson, 2022).

Tällaisten ilmiöiden kautta vertaisryhmään kuuluminen muokkaa lasten sosiaalisia identiteettejä, jotka voivat kuitenkin joutua neuvottelun tai jopa kiistanalaiseksi toisin kuin esimerkiksi perhekontekstissa, jossa ne ovat voineet olla suhteellisen itsestään selviä (Bennet & Sani, 2008). Näin ollen lapsille ei myöskään ole muodostunut strategioita kuulumattomuuden tunteiden käsittelyyn. Kuten Koivula ja Hännikäinen (2017) ovat tuoneet esiin, tunne syrjäytymisestä

ajoittain on luonnollinen ilmiö lasten keskuudessa. Olennaista on, millaiset resurssit lapsilla on käsitellä näitä tunteita. Onkin ensiarvoisen tärkeää, että lasten kuulumattomuuden kokemukset ja tunteet saavat huomiota varhaiskasvatuksen arjessa (Sevón ym., 2023).

Toisaalta rajojen määrittely on tutkittu olevan jossain määrin lapsilla ikään liittyvää (Bennett, 2014). Toppen ym. (2021) tutkimuksessa osoittautui, että lapset olivat usein esikouluun mentäessä kehittyvien vuorovaikutustaitojen myötä osallistavampia ja avoimempia sisäryhmänsä ulkopuolisille jäsenille. Myös Elashin ja Millssin (2014) tutkimuksessa kouluikään mentäessä lapset pystyivät mukauttamaan luottamustaan myös oman ryhmänsä ulkopuolisiin jäseniin.

Kuitenkin vastaavanlaista ryhmien ja yksilöiden välistä kategorisointia esiintyy aikuisuudessa ja sosiaalisten kategorioiden on esitetty vahvistuvan ajan kuluessa, kun tietoisuus omasta jäsenyydestä ja tätä kautta suosio ja emotionaalinen sitoutuminen omaan ryhmään kasvaa (Widdicombe, 1998, s. 193). Siksi syrjäyttävää ryhmäkäyttäytymistä on merkityksellistä tutkia jo varhaislapsuudessa sillä, vaikka lapset oppivatkin iän myötä taitoja, joita tarvitaan sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen ja erilaisista ryhmiin koskevista yleistyksistä luopumiseen, he alkavat myös suosimaan omaa ryhmäänsä kulttuurisiin normeihin nojaten, joita opitaan vuorovaikutuksessa (Theobald & Danby, 2017).

1.3 Yhdenvertainen jäsenyys varhaiskasvatuksessa ja kasvat-tajan vastuu jäsenyydestä neuvotteluissa

Rajat näyttävät aiemmassa varhaislapsuuden tutkimuksessa myös erojen tekemisenä eri ryhmien välille. Yhteiskunnassa heikoimmassa asemassa olevilla on suurempi riski jäädä yhteisön ja tasavertaisen jäsenyyden kokemuksen ulkopuolelle. Tutkijat ovat todenneet, kuinka jäsenyys rakentuu erilaisten sosiaalisten ryhmien kategorisoinnille (Cohen, 1985; Sacks, 1965;), mikä aiheuttaa eriarvoisuutta näiden ryhmien välille.

Dunhamin ym. (2011) mukaan esimerkiksi sukupuoli ja kansalaisuus ovat ryhmäjäsennyksiä, jotka palvelevat yksilön identiteettiä ja näillä sosiaalisilla kategorioilla luodaan sisä- ja ulkopuolisia ryhmiä ja yksilöitä. Nämä sosiaaliset kategoriat eivät ole vain sosiaalisia paikkoja, vaan vaikuttavat olennaisesti lasten valta-asemiin, tasa-arvoiseen ja oikeanmukaiseen kohteluun yhteisössä. Aiemmassa tutkimuksessa kasvatuskontekstissa esimerkiksi vammaisuus, maahanmuuttajataustaisuus, erityisen tuen tarpeet ja alhainen sosioekonominen asema ovat näyttäneet riskitekijöinä alhaiselle ryhmän sosiaaliselle hyväksynnälle (Huber, 2017; Kalkman ym., 2022; Puroila ym., 2021; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). Tämän takia jäsenyyttä tulisi tarkastella myös erilaisten sosiaalisten ryhmien näkökulmasta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nähdään, että yhdenvertaisuus, moninaisuus, tasa-arvo ja syrjimättömyys ovat jokapäiväistä toimintaa ohjaavia arvoja (Opetushallitus 2022, s. 23). Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi lapsen syntyperä, sukupuoli tai kulttuuritausta eivät saa vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin oppia tai kuulua varhaiskasvatusryhmään. Lisäksi nykyinen lainsäädäntö velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjienlaativan toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman, jossa kiinnitetään huomiota siihen, miten eri ominaisuudet, kuten esimerkiksi ikä, ihonväri, kieli, katsomus, perhesuhteet tai vammaisuus vaikuttavat lasten mahdollisuuksiin toimia varhaiskasvatuksessa ja kokea osallisuutta siinä (Opetushallitus, 2023; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6 §).

Näillä luodaan edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteisölle, jossa jokaisella lapsella ja heidän perheillään on oikeus kokea turvallisuutta ja osallisuutta (Opetushallitus 2022, s. 23). Vaikka edellä kuvatut tavoitteet on asetettu valtakunnallisesti, ne eivät toteudu kaikkialla (Puroila ym. 2021). Puroila ym. (2021) ovat tutkineet, että kasvatusympäristö ei tarjoa yhtäläisiä mahdollisuuksia saavuttaa jäsenyyttä yhteisössä etenkin, jos lapsella on yksilöllisiä tuen tarpeita, he kuuluvat kielelliseen vähemmistöön tai heillä on moninainen kulttuuritausta.

Aiemmassa varhaislapsuuden tutkimuksessa esimerkiksi lapsen kielitaidon on katsottu johtavan epäsuorasti lapsen kuulumiseen leikissä (Puroila ym.,

2021). Puroilan ym. (2021) tutkimuksessa tämä ilmeni niin, että kuulumista hallittiin epäsuorien jännitteiden, kuten vallankäytön kautta. Myös Ólafsdóttirin ja Einarsdóttirin (2021) tutkimuksessa havaittiin vallan epätasapainoa moninaisen kielitaustan omaavien lasten ja sujuvasti äidinkieltään puhuvien lasten välille. Tutkimuksessa lasten kielitaito vaikutti myönteisesti heidän osallisuutensa leikitilanteissa ja näin heillä oli myös enemmän valtaa vaikuttaa leikin kulkuun.

Vastaavasti erityisen tuen tarpeet voivat näyttäytyä ryhmän ulkopuolelle jäämisen perusteena lasten vertaisryhmissä (Puroila ym., 2021). Esimerkiksi lasten, joilla on kehitysvammasta tai fyysisestä vammasta aiheutuvia tuen tarpeita, vertaissuhteille on esitetty olevan ominaista, että ne sisältävät sosiaalista vuorovaikutusta, mutta eivät syvene vastavuoroiseksi ystävyudeksi (Demetriou, 2022; Kekeric ym., 2022), jolloin lapset eivät pääse aidosti vertaisryhmän jäseniksi. Kuutin ym. (2021) tutkimuksessa lapset taas suosivat sosiaalisesti taitavia ikätovereita ja laiminlyövät taidoiltaan heikompia ikätovereita. Tämä vaikuttaa siihen, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat vähemmän sosiaalisia kokemuksia verrattuna ikätovereihinsa, mikä vaikuttaa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen kielteisesti (Kuutti ym., 2021). Esimerkiksi lapsilla, joilla on itsesäätelyn haasteita, on todettu suurempi riski jäädä yhteisön ulkopuolelle, jolloin myönteisten kokemusten saaminen sosiaalisissa suhteissa voi estyä (Kuutti ym., 2021).

Derwin (2015) on korostanut kasvattajien vastuuta pohtia omaa rooliaan joidenkin oppilaiden syrjäytymisessä. Aiempi tutkimus osoittaaakin, kuinka kasvattajan toiminta voi pahimmillaan aiheuttaa lasten syrjäytymistä ryhmästä (Kuutti ym., 2021). Juvosen ym. (2019) ja Puroilan ym. (2021) tutkimuksissa ilmeni, kuinka kasvattajat voivat tahattomasti luoda rajoja ryhmien välille käyttämällä esimerkiksi sukupuolikategorioita puheessaan. Tällaisten ilmiöiden ehkäisemiseksi Kuutti ja kollegat (2021) ovat korostaneet aikuisten käyttämän nonverbaalisen ja verbaalisen viestinnän tutkimisen merkitystä. Opettajat voivat esimerkiksi pitää puhellaan ja käyttäytymisellään yllä kielteisiä stereotyyppioita, joilla

he korostavat ryhmien välisiä rajoja (Juvonen ym., 2019). Tällaisella ryhmien välisten rajojen korostamisella kasvattajien on katsottu estävän lasten ryhmään kuulumista (Puroila ym., 2021).

Aikaisempi tutkimus osoittaa myös, kuinka kasvattaja voi tukea lasten jäsenyyttä päiväkotiyhteisössä. Kasvattajat voivat tukea esimerkiksi eri kulttuuritaustoista tulevia lapsia rakentamalla tilanteita ja tarjoamalla materiaaleja, jotka luovat mahdollisuuksia lasten erilaisiin kommunikointitapoihin (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). Lisäksi kasvattajien tulisi aktiivisesti havainnoida lasten leikkiä (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021), erityisesti tiloissa, joissa kasvattajat ovat fyysisesti kauempana, jolloin ulossulkeminen voi jäädä näkymättömäksi (Fanger ym., 2012).

On tutkittu, että opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa myönteisesti vertais-suhteiden kehittämisessä ystävyudeksi (Kekeric ym., 2022). Inklusiivisen opetuksen näkökulmasta olisikin erityisen tärkeää, että opettajat ymmärtävät luokan sosiaalista järjestystä ja dynamiikkaa, jotta he voivat ehkäistä erityistä tukea tarvitsevien tai muiden syrjäytymisen riskiryhmien oppilaiden sosiaalista syrjäytymistä (Juvonen ym., 2019). Lisäämällä varhaiskasvatuksen opettajien tietoisuutta tällaisista ilmiöistä voidaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen käytäntöihin yleisesti (Peltola ym., 2023).

1.4 Etnometodologinen näkökulman lasten jäsenyyden rakentumiseen

Etnometodologia on tutkimukseni yksi tärkeä teoreettinen ja metodologinen lähtökohta. Etnometodologia on keskittynyt arkielämän tiedon tutkimukseen. Siinä ihmisen jäsenyys rakentuu merkityksellisen sosiaalisen toiminnan kautta ja tutkimuksen kohteena on yksinkertaisuudessaan sosiaalisesti toimivat ihmiset (Attewel, 1974), jotka käyttävät puheessaan menettelytapoja, joihin he aktiivisesti vaikuttavat (Heritage, 1996, s. 18). Tutkijalle tämä tarkoittaa mahdollisuutta oppia, mistä jäsenten todellinen ja tavallinen toiminta koostuu (Attewel, 1974).

Etnometodologiassa inhimillistä toimintaa pidetään ymmärrettävänä ja järjestyneenä. Tutkimusperinteessä ollaan kiinnostuneita siitä, millainen tämä järjestys on ja miten se toimii käytännössä (Heritage, 1996, s. 47). Ihmiset tutkimuksen kohteena eivät ole siis vain passiivisia vuorovaikutuksen tuottajia, vaan ennen kaikkea aktiivisia toimijoita, jotka käyttävät puheessaan menettelytapoja, joihin he myös aktiivisesti vaikuttavat (Attewel, 1974), ja kohtaavat sosiaaliset tilanteet omista lähtökodistaan (Heritage, 1996, s. 91). Tämä edellä kuvattu ihmisten järjestelmällinen sosiaalinen toiminta ja siihen aktiivinen vaikuttaminen voidaan tehdä näkyväksi vuorovaikutuksen mikrotasoa tutkimalla.

Ihmiset pyrkivät vuorovaikutuksessaan lähtökohtaisesti yhteiseen tulkintaan tilanteesta (Goffman, 2010), jonka pohjana voidaan pitää luottamusta tilanteen tietynlaisesta kulusta. Tätä tilannesidonnaista tulkintaa jäsenet rakentavat yhdessä toistensa kanssa analysoimalla jatkuvasti toistensa toimintaa eli suuntautumalla refleksiivisesti toisiinsa (Goodwin, 2006). Tämä yhteisen tulkinnan tavoittelemisen on jopa niin suurta, että ihmiset ovat valmiita asettumaan erilaisiin rooleihin keskusteluissa ylläpitääkseen yhteistä tulkintaa (Heritage, 1996).

Ihmisten tavoista tulkita vuorovaikutusta yhdessä syntyy yhteinen merkityksellisyys, jota ihmiset pyrkivät ylläpitämään yhteisillä sosiaalisilla käytänteillä (Goodwin, 2007). Se on yksi tärkeimmistä ihmisten välisen vuorovaikutuksen erityispiirteistä, joka on noussut aiemmassa kirjallisuudessa esiin. Käyttämällä lämmel sanoilla voi olla jokin yleinen merkitys, mutta tietyssä keskusteluyhteydessä merkitys voi muuttua erilaiseksi ja juuri tietylle tilanteelle erityiseksi (Attewel, 1974). Tämän takia on esitetty, että etnometodologiassa ei ole kyse vain puheen analyysistä, vaan sen merkityksellisistä ominaisuuksista, jotka rakentuvat kussakin tilanteessa. Tämä on usein hiljaista tietoa, jonka keskustelun osapuolet jakavat (Heritage, 1996, s. 89) olettaen keskustelun osapuolten jakavan saman merkityksen. Esimerkiksi vain katsomalla toisiaan keskustelun osapuolet voivat osoittaa huomioivansa toisensa vuorovaikutuksessa (Goodwin, 2007).

Vaikka ihmisten välinen vuorovaikutus perustuu yhteiseen tietoon ja sen jakamiseen, ihmisten väliset suhteet ovat monimutkaisia, eivätkä aina palvele

yhteisön tavoitteita, kuten Wegner (1997) on tuonut esiin. Vaikka ihmiset pyrkivät lähtökohtaisesti vakiinnuttamaan itsensä ryhmän jäseneksi, he voivat myös vastustaa ryhmän sosiaalista toimintaa (Sacks, 1966, s. 161). Etnometodologisella tutkimuksella voidaan myös pyrkiä tunnistamaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen epäsymmetrisyyttä, sillä todellisessa elämässä ihmiset eivät aina pyri sellaisiin toimiin, jotka edistäisivät jäsenten tasavertaista vuorovaikutusta. Ihmiset saattavat esimerkiksi pyrkiä suojelemaan omaa vuorovaikutustilaansa (Goffman, 2010) tai osoittaa tyytymättömyyttä vuorovaikutuksessa tehtyihin aiempiin valintoihin (Sacks, 1966, s. 161). Näin vuorovaikutuksen toimijat asettuvat käytännön toimien maailmaan pitämällä sosiaalista järjestystä yllä, kehittämällä sitä, mutta toisaalta myös rikkomalla sitä (Heritage 1996, s. 114).

Ihmisten luomaan sosiaaliseen järjestykseen liittyy keskustelijoiden puolesta aina erilaisia odotuksia normaalista käytöksestä (Heritage 1996, s. 188). Nämä odotukset synnyttävät samalla normaalista poikkeavia tapoja olla vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen järjestyksen onkin esitetty pyrkivän ensisijaisesti toimijoiden väliseen samankaltaisuuteen (Juvonen ym., 2018). Samalla hallitaan kuitenkin osallistujien identiteettejä, joiden on esitetty olevan seurausta osallistujien paikallisesta vuorovaikutuksen hallinnasta (Zimmerman, 1998, s. 96) Esimerkiksi sääntöjen rikkomiselle onkin tyypillistä, että erilaisilla sanktioilla, kuten ryhmän ulkopuolelle jättämiselle pyritään osoittamaan normeista poikkeamista (Sacks, 1966, s. 634).

Sosiaalisten järjestyksen hallitseminen on yksi yhteiskuntaan jäseneksi pääsyn ehto, ja ihmiset käyttävät erilaisia resursseja sen saavuttamiseen (Sacks, 1966, s. 161). Samalla toimijoita kohdellaan sen mukaan, miten he ovat tämän järjestyksen oppineet (Heritage, 1996). Käytän tutkimuksessani sanaa vuorovaikutuksen resurssit, koska niillä voidaan kuvata tapoja, joita jäsenet käyttävät sosiaalisessa toiminnassa aktiivisesti toiminnan muokkaamiseksi. Käsite kuvastaa näkemystäni mukaan parhaiten etnometodologista lähestymistapaa vuorovaikutukseen ja tätä käsitettä myös aiemmat tutkijat (ks. Goodwin, 2011) ovat käyttäneet kuvatessaan vuorovaikutusta tilanteessa tuotettuna ja yhteisön jäsenten muokkaamana toimintana.

Yhteisöön kuulumisen rakentuu varhaiskasvatuksessa vuorovaikutuksen institutionaalisessa kontekstissa, jossa erilaiset säännöt, rituaalit ja periaatteet ohjaavat vuorovaikutusta ja sen tavoitteita (Alasuutari, 2023). Institutionaaliset keskustelut eroavat arkisesta vuorovaikutuksesta ja tapahtuvat erilaisissa instituutioissa, kuten luokkahuoneissa, joissa esimerkiksi kasvatustehtävän mukana tuleva valta ohjaa vuorovaikutusta (Peräkylä 1995, s. 182). Tällaiset valtarakenteet määrittelevät pitkälti tavat, jolla kuulumme yhteisöön (Eidsvåg & Rossel, 2021).

Aiempi etnometodologinen tutkimus on kiinnittänyt huomiota varhaislapsuuteen ja sen merkitykseen erilaisten sosiaalisten kokemusten muovaajana. Erittäin Bateman (2015) on korostanut juuri etnometodologisen lähestymistavan hyödyllisyyttä varhaiskasvatuksen tutkimuksessa, sillä sen avulla voidaan tuoda esiin erilaisia huomaamattomia tapoja, joilla lapset ja kasvattajat järjestävät vuorovaikutustaan.

Yhteinen tulkinta moraalista (Heritage, 1996) on muodostunut hyvin merkitykselliseksi aiemmassa varhaislapsuudentutkimuksessa, sillä sen on katsottu edustavan ihmisten välistä luottamusta yhteisesti ymmärretyistä toimintatavoista vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Niemi ja Katila (2022) ja Niemi (2016) ovat tutkineet kouluikäisten oppilaiden luomaa sosiaalista ja moraalista järjestystä, jota he pitivät yllä aktiivisesti hyödyntämällä erilaisia ruumiillisia tekoja, tilan järjestämistä ja kieltä. Vastaavasti Niemen ja Batemanin (2015) tutkimuksessa oppilaat vetosivat vuorovaikutuksessaan monitasoisiin moraalijärjestyksiin. He myös vaativat moraalial rikkoivan lapsen vastuuseen syyttämällä häntä käytöksestään. Näin aiempi tutkimus osoittaa, että moraalien rikkomista pidetään etnometodologiassa uhkaavana tekijänä yhteisymmärryksen kehittymiselle (Heritage, 1984) ja lapset käyttävät moraalisen toiminnan varmistamiseksi ja ylläpitämiseksi erilaisia tekoja.

Lapset ovat myös pyrkineet aiemmassa etnometodologisessa tutkimuksessa ylläpitämään sosiaalista järjestystä erilaisten ennalta määritettyjen sääntöjen kautta, jotka ovat osaltaan institutionaalisen tilanteen ohjaamia (Bateman, 2015). Esimerkiksi Niemen ja Batemanin (2015) sekä Evaldssonin ja Tellgramin

(2009) tutkimuksissa lapset käyttivät opettajien määrittämiä sääntöjä resurssiin hallita vertaistensa kuulumista. Tällöin he ovat sisäistäneet ja oppineet käyttämänsä säännöt aiemmassa vuorovaikutuksessa, ja käyttävät niitä tilanteissa, joihin säännöt sopivat (Heritage, 1984). Lapset voivat myös omaksua tilannekohtaiset säännöt, jos he ovat identifioituneet tilanteeseen samoin (Heritage, 1984). Bateman (2011) on tutkimuksellaan osoittanut, kuinka lapset osallistuvat aktiivisesti yhteisten sääntöjen muokkaamiseen leikissä ja olivat kykeneviä kehittämään monimutkaisia sääntöjä kuulumisen ja ulossulkemisen määrittämiseksi (Bateman, 2011).

Kaiken kaikkiaan jo varhaiskasvatukseen lasten on osoitettu käyttävän taitavasti erilaisia keinoja sosiaalisen järjestyksen ylläpitämiseen ja toisaalta myös rikkomiseen. Evaldsson ja Karlsson (2020) ovat tutkineet esikouluikäisten tyttöjen tapoja järjestää osallisuutta leikissä. Tulokset osoittavat, kuinka lapset käyttivät aktiivisesti ja systemaattisesti vuorovaikutustilojen ja leikkialueiden suojelua osallistumisen järjestämiseksi, mikä ilmeni erityisesti kehollisina, mutta myös verbaalisina tekoina. Bateman (2012) on taas tutkinut nelivuotiaiden lasten tapoja rakentaa ryhmään kuulumista puheessaan. Lapset rakensivat kuulumista käyttämällä kollektiivisia pro-termiä "me" selittääkseen yhteyksiä toisiinsa ja toisaalta poissulkiessaan ikätovereitaan päivittäisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan. Goodwin (1987) on esittänyt myös lasten olevan kykeneviä käyttämään suoria tilannekohtaisia uhkauksia hallitakseen puheessaan osallistujien sosiaalista asemaa.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella hiljaisuutta vuorovaikutuksessa on pidetty yhtenä tehokkaana tapana syrjäyttää vuorovaikutuksen jäseniä (Goffman, 1953). Esimerkiksi Watson ym. (2020) ovat todenneet, kuinka hiljaisuus on valinta vuorovaikutuksessa, johon voi liittyä vahingollisia käytänteitä, joilla yksi jäsen määrittää ulkopuoliseksi. Goffman (1953) mukaan tällainen yhden jäsenen hiljainen kohtelu on usein tietoisista ja yhtenäistä muiden jäsenten välillä ja hyvin julma tapa osoittaa kuulumattomuutta. Kuulumattomuutta voidaan ilmentää eleiden, katseen välttämisen tai kehon etäännyttämisen kautta (Niemi &

Vehkakoski 2022). Näin ulossuljetusta jäsenestä tulee vuorovaikutuksessa jotain muuta, sen kautta, että häneen ei kiinnitetä huomiota.

Aikaisempi etnometodologinen tutkimus on paljastanut, kuinka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat vaarassa joutua alisteiseen asemaan vuorovaikutuksessa (Svahn & Evaldsson, 2011). Niemen ja Vehkakosken (2022) tutkimuksessa erityistä tukea saavien oppilaiden käyttäytymisnormit näyttäytyivät tilanteisiin sopimattomia esimerkiksi sääntöjen rikkomisena, mikä johti osaltaan heidän syrjäyttämiseensä vuorovaikutuksesta. Niemen ja Vehkakosken (2022) tutkimuksessa ilmeni, että erityistä tukea saavat oppilaat kamppailivat asemastaan vuorovaikutuksessa hyödyntämällä esimerkiksi neuvottelua vuorovaikutuksessa. Erityistä tukea saavien oppilaiden ryhmään kuulumisen haasteena on, että heidät kategorisoidaan esimerkiksi huonoksi ystäväksi, kun he rikkovat tahattomasti tilanteen sosiaalista järjestystä (Svahn & Evaldsson, 2011).

1.5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia, miten lasten jäsenyys rakentuu arjen vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksessa ja millaisia resursseja lapset käyttävät sosiaalisen järjestyksen ylläpitämiseksi ja toisaalta rikkomiseksi. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millainen rooli kasvattajalla on lapsen jäsenyyden määrittämisessä. Tutkielman aiheeni kannalta arjen vuorovaikutustilanteiden tarkastelu on hedelmällistä, sillä varhaiskasvatuksessa jäsenyys ja toisaalta myös vuorovaikutuksen rajat rakentuvat pitkälti tällaisissa tilanteissa. Etnometodologiaa hyödyntämällä tutkimuksessani voidaan pyrkiä paljastamaan jäsenten tapoja tehdä tosielämän toimintoja (Bateman, 2015), jotka jäävät arjen vuorovaikutuksessa usein huomaamatta. Nämä ovat kuitenkin juuri niitä hetkiä, joiden kautta lapsen jäsenyys muodostuu ryhmään kuulumisen kautta ja toisaalta jää muodostumatta syrjäytymisen kautta. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten lasten jäsenyys rakentuu arjen vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvatuksessa ja miten vuorovaikutuksessa luodaan rajoja jäsenyyden määrittämiseksi?
2. Mikä on kasvattajan rooli lapsen jäsenyyden rakentumisessa varhaiskasvatuksen institutionaalisessa kontekstissa?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 TUIKKU-tutkimushanke ja aineiston keruu

Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu osana TUIKKU-tutkimushanketta, joka tutkii tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa (TUIKKU-hanke, 2022). Hankkeen keskeisiä teemoja ovat osallisuus, yhteisöllisyys, vuorovaikutus, sosioemotionaaliset taidot ja niiden tukeminen sekä kiusaamisen ennaltaehkäisy. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi tutkimuksen kohteena on vanhempien osallisuus ja kasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö varhaiskasvatusympäristössä. Toimintamallin yhtenä päämääränä on lapsia ympäröivien aikuisten toiminta heidän vuorovaikutus- ja sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tämän saavuttamiseksi TUIKKU-hankkeella (2022) pyritään edistämään myös työilmapiiriä ja työhyvinvointia varhaiskasvatuksessa.

Hanke perustuu interventioasetelmaan, jonka pilottivaihe aloitettiin tammikuussa 2022 ja se kesti kesäkuun loppuun 2022. Tutkimusaineistoa kerättiin hyödyntäen kattavasti erilaisia määrällisiä ja laadullisia menetelmiä. TUIKKU-hankkeen (2022) tutkimusaineisto on kerätty eri puolilta Suomea 12 kunnan päiväkodeista, yhteensä 25 lapsiryhmästä, jotka osallistuivat pilottiin ja 12 kontrollilapsiryhmästä. Tutkimukseen osallistui kokonaisuudessaan 72 työntekijää, n. 480 lasta ja heidän vanhempansa.

Tässä tutkielmassa hyödynnetään hankkeen havainnointiaineistoa, joka kerättiin etnografisella tutkimusmenetelmällä. Etnografia on ihmistieteissä laajasti tunnettu ja sovellettu tutkimusmenetelmä (Buchbinder ym., 2006; Jouhki ym. 2022, s. 124). Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa menetelmän käyttö mahdollistaa huomion kiinnittämisen päivittäisiin kasvattajien ja lasten muokkaamiin toimintoihin, joissa lasten oppiminen ja kehitys tapahtuvat osana sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä (Burchbinder ym., 2006). Hankkeen aineistoa kerättiin havainnoimalla lapsiryhmää sekä pidempikestoisesti että hyödyntämällä lyhytkestoisempaa strukturoitua havainnointia. Tutkijat ovat kenttätyöskentelynä ha-

vainnoineet lapsiryhmää ja kirjanneet kuvauksia näkemästään. Tätä pidetään yhtenä etnografisen tutkijan keskeisistä työkaluista osallistuvassa havainnoinnissa (Jouhki ym., 2022, s. 127–128). Monipuolisella havainnoinnilla luodaan etnografiassa pohja aineiston analyysille (Jouhki ym., 2022, s. 134–135). TUIKKU-hankkeessa on hyödynnetty havainnoinnin tukena videointia, joita käytän tutkimukseni aineistona.

Havainnointiaineiston videoiden käyttäminen aineistona mahdollistaa tutkimuksessani aitojen vuorovaikutustilanteiden tutkimisen (Köngäs & Määttä, 2023), vaikkakin havainnot ja tulkinta nähdään toisistaan erottamattomina etnografisessa suuntauksessa (Jouhki ym. 2022, s. 128). TUIKKU-hankkeen etnografisessa havainnoinnissa on keskitytty tutkimushankkeen tavoitteiden ohjaamana lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen sekä lasten vertaissuhteiden havainnointiin. Aineistossa on havainnoitu tilanteita päiväkodin arjesta esimerkiksi pukemisesta, ulkoilusta, leikistä ja ruokailusta. Aikuisten ja lasten välisissä suhteissa havainnoitiin erityisesti lasten osallisuuden edellytyksiä sekä heidän välisen vuorovaikutuksensa valtaa, neuvottelua ja ristiriitoja.

TUIKKU-hankkeen (2022) laadulliseen aineiston keruuseen osallistui kolme päiväkotia. Sekä päiväkodit että aineiston keruuseen osallistuneet päiväkotiryhmät on merkitty aineistossa numerokoodein. Tämän pro-gradu tutkielman aineisto on kerätty vuorohoidon päiväkotiryhmästä huhtikuussa 2022. Kyseisessä lapsiryhmässä oli 29 lasta, jotka olivat iältään 3–5-vuotiaita. Ryhmässä työskenteli yhteensä 7 kasvattajaa, joista 2 oli varhaiskasvatuksen opettajia, 4 lastenhoitajaa ja 1 avustaja. Videoissa esiintyvä kasvattaja on erityisopettaja kyseisessä päiväkodissa.

Tämän pro gradu -tutkielman aineiston videot olivat valmiiksi litteroidut hankkeessa. Osana TUIKKU-hankkeeseen (2022) liittyvää projektityötäni tarkensin näitä litteraatteja esimerkiksi lisäämällä kuvauksia videoiden tapahtumapaikasta, tilanteesta ja tarkentamalla, montako lasta ja kasvattajaa videossa esiintyy. Samalla tarkensin litteraatteja omaan tutkimusaiheeseeni sopiviksi yksityiskohdistamalla lasten ja kasvattajien vuorovaikutustatekoja. Koska käytän tutkimuksessani sekundaariaineistoa, pystyin litteraatteja tarkentamalla huolehtimaan

siitä, että tutkimusaineisto sopii tutkimukseeni käytettäväksi. Kuvaan tarkemmin tekemiäni valintoja aineiston rajaukseen liittyen seuraavassa aineiston analyysiluvussa.

2.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkielmassa analysoin TUIKKU-hankkeen osana havainnointia kerättyä videoaineistoa hyödyntämällä etnometodologista keskusteluanalyysia (Sacks, 1964–1972; ks. myös Heritage, 1996, s. 228). Keskusteluanalyysilla voidaan tuottaa tietoa vuorovaikutusta ohjaavista säännönmukaisuuksista, joita ihmiset käyttävät yhteisen toiminnan aikaansaamiseksi (Ruusuvuori, 2010). Tämä toiminta perustuu lähtökohtaisesti siihen, että jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa voidaan luottaa yhteisiin tarkoituksiin ja niiden saavuttamiseen (Sacks, 1966, s. 61).

Analyysi on tarkkaa ja usein yksityiskohtaista puheen analyysia, jossa arkinen keskustelu nähdään merkityksellisenä sosiaalisena toimintana. Tämä sosiaalinen toiminta on taas merkityksellistä sen tuottajille ja se voidaan havaita ainoastaan tarkasti tarkasteltuna ja analysoimalla (Psathas, 1995). Analyysissa kiinnitetään huomiota tapoihin, joilla jäsenet tuottavat sosiaalista järjestystä jokapäiväisellä kielenkäytöllä. Sosiaalinen toiminta nähdään tässä tutkimusperinteessä ennen kaikkea käytännön toimintana ja sitä tulisi tarkastella jäsenten välisen vuorovaikutuksen käytännön saavutuksena (Psathas, 1995; Zimmerman, 1998, s. 96).

Keskusteluanalyysi on aineistolähtöinen ja puhetta autenttisesti tutkiva menetelmä (Psathas, 1995). Siksi se sopii tutkielmani tavoitteeseen tuoda näkyväksi vuorovaikutuksen rajoja, joilla hallitaan osallistujien jäsenyyttä ja jotka joskus tunnistetaan vain jäsenten itsensä toimesta (McMillan & Chavis, 1986). Analyysin tavoitteena on kuvata keskustelun tapoja, joilla tuotetaan yhteiskunnallista järjestystä ja joka tulee näkyväksi yhteiskunnan jäsenten toiminnan kautta. Näin ollen keskusteluanalyysilla on myös mahdollisuus suuntautua kriittisempään tutkimukseen ja sen avulla voidaan tarkastella yhteiskunnan rakenteita (Psathas, 1995).

Tutkijan tulisi suhtautua aineistoon keskusteluanalyysia toteuttaessa mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Tutkimuksen kohteena tulisi olla aito vuorovaikutustapahtuma, eivätkä tutkijan ennalta määrittelemä käsitys siitä millaista toiminnan pitäisi olla. Sekundääriaineiston käyttäminen tutkielmassani mahdollisti aineiston käsittelyn ja analyysin, jossa pystyin keskittymään tilanteisiin ilman syvempiä oletuksia vuorovaikutustilanteista ja osallistujista. Psathaksen (1995) mukaan tutkittavien motivaatioista, tunteista, ideoista tai ajatuksista ei tulisi tehdä syvempiä oletuksia, vaan tilanteet tulisi kohdata sellaisena, kun ne aineistossa esiintyvät. Nämä voidaan ottaa mukaan analyysin ainoistaan silloin, jos tutkittavat itse huomioivat nämä vuorovaikutuksen aikana (Psathas, 1995).

Hyödynnän analyysissäni keskusteluanalyysin tukena sovelletuin osin jäsenkategoria-analyysia (Koskela & Piirainen-Marsh, 2002). Jäsenkategoria-analyysi sopii keskusteluanalyysin tapaan sosiaalisen toiminnan tutkimiseen, missä erilaisten kulttuurisesti rakentuvien kategorioiden käyttö puheessa nähdään merkityksellisenä tutkimuksen kohteena (Kajander & Tuominen, 2022, s. 355–360). Analyysissä kiinnitetään huomiota siihen, mitä kategoriat tekevät kussakin puheyhteydessä ja miten ne muokkaavat sosiaalisia rooleja vuorovaikutuksessa (Nikander, 2010, s. 215–218) eli aineisto kohdataan ilman ennakko-oletuksia kategorioiden käytöstä. Kuten keskusteluanalyysissä myös jäsenkategoria-analyysissä voidaan puheen kautta pyrkiä ymmärtämään syvemmin sosiaalista toimintaa ja rakenteita. Analyysissä mikrotason kategorioilla pyritään ymmärtämään makrotason kulttuuria oletuksia (Nikander, 2010, s. 220–223).

Tavoitteenani on tulkita jäsenyyttä myös erilaisten kategorioiden muodostamisen kautta, joita tuotetaan vuorovaikutuksen mikrotasolla. Jäsenkategoria-analyysi sopiikin vuorovaikutuksen tutkimuksiin, joissa pyritään selvittämään, miten puheessa rakennetaan jäsenyyttä ja ei-jäsenyyttä eli tehdään jako heihin ja meihin (Nikander, 2010, s. 208). Kategorisoinnilla luodaan myös tyypillisesti sisä- ja ulkoryhmiä vuorovaikutuksessa (Kajander & Tuovinen, 2022, s. 355–360). Näin kategorisoinnilla voidaan hallita rajojen osoittamisen kautta osallistujien sosiaalisia identiteettejä vuorovaikutuksessa (Sacks 1966, s. 171).

Kategorisointia voidaan tulkita aineistosta erilaisten vuorovaikutustekojen kautta, joilla hallitaan osallistujien jäsenyyttä. Sacksin (1966, s. 171) mukaan erilaisella kategorisoinnilla puheessa voidaan hallita osallistujien osallisuutta tilanteessa esimerkiksi osoittamalla ulkopuolisuutta. Kategoriakontrasti on yksi vuorovaikutuksen ilmiöistä, jossa luodaan eroja tilanteiden tyypilliselle ja ei tyypilliselle käytökselle (Sacks, 1966, s. 133). Tällöin vuorovaikutuksessa voi syntyä poikkeavia identiteettejä, joiden Sacks (1966, s. 133) on esittänyt olevan tyypillisiä kouluympäristölle, jossa jäsen saatetaan nähdä esimerkiksi sitoutumattomana yhteisiin sääntöihin.

Koska tutkin lasten keskinäistä sekä lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta, hyödynnän analyysissäni käsitystä institutionaalisista keskusteluista ja niiden erityispiirteistä omana tutkimuksen kohteenaan. Institutionaalisille keskusteluille on tyypillistä tietynlainen epäsymmetrisyys, joka syntyy vuorovaikutuksessa (Peräkylä 1995, s. 182). Esimerkiksi erilaiset institutionaaliset tehtävät ja taustalla käsitykset siitä, miten näitä tulisi vaikuttavat kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen (Raevaara ym., 2001, s. 273–274).

Toteutin analyysia multimodaalisesti niiltä osin, kuin tämän tutkimuksen puitteissa pystyin. Useat aiemmat varhaislapsuuden tutkijat ovat hyödyntäneet multimodaalista lähestymistapaa tutkiessaan erilaisia vuorovaikutuksen ilmiöitä keskusteluanalyysia hyödyntäen (ks. Evaldsson & Klarsson, 2020, Niemi, 2016; Niemi & Katila, 2022; Niemi & Vehkakoski, 2022). Nämä tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka puhuttu kieli ei ole ainoa tapa lähestyä keskusteluanalyttistä tutkimusta. Goodwin (2011) on tiivistänyt, kuinka multimodaalisessa analyysissä monipuoliset vuorovaikutuksen resurssit muodostuvat kokonaisuudeksi, jolla vuorovaikutusta järjestetään. Sen lisäksi, että multimodaalisessa analyysissä kiinnitetään huomiota keskusteluiden verbaalisiin tekoihin, keskitytään siinä myös esimerkiksi eleiden, katseiden, kehon asentojen, liikkeiden ja esineiden hallintaan (Mondada, 2018). Tätä lähestymistapaa hyödyntämällä pyrin samaan vielä syvemmän ymmärryksen siitä, miten jäsenyyttä ylläpidetään ja muokataan vuorovaikutuksessa.

Multimodaalisessa analyysissä vuorovaikutukseen osallistujat rakentavat merkitystä ja toimintaa käyttämällä resursseja, jotka ovat erilaisten vuorovaikutustekojen hallittuja järjestelmiä (Goodwin, 2011). Yhteisön jäsenyys rakentuu etnometodologiassa valmiutena käyttäen ryhmän sosiaalista toimintaa, ja ihmiset käyttävät erilaisia resursseja näiden tarkoitusten saavuttamiseen (Sacks, 1966, s. 161). Näitä resursseja vuorovaikutuksen osapuolet tuottavat ja tulkitsevat tilanteisesti suhteessa vuorovaikutuskontekstiin (Harjunpää ym., 2019). Samalla nämä jäsenten hyödyntämät resurssit muodostuvat vuorovaikutustilanteissa toistensa varaan siten, että niillä vastataan takautuvasti aiempaan ja ennakoidaan tulevaa vuorovaikutusta. Mondada (2014) on kritisoinut nonverbaalisen ja verbaalisen viestinnän erottamista vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Siksi hän on esittänyt vuorovaikutuksen resurssien tutkimisen olevan hyödyllistä, koska tutkijan ei tarvitse priorisoida tiettyä viestintätapaa, vaan viestintä käsitetään erilaisten resurssien kokonaisuutena ja rinnakkain tuotettuina.

Keskusteluanalyysi aloitetaan tyypillisesti aineiston ennakkoluulottomalla lukemisella eli aineisto kohdataan ilman tutkijan syvempiä oletuksia puheen merkityksistä. Aloitin aineistoon tutustumisen katsomalla TUIKKU-hankkeen havainnointiaineiston videoita. Katsoin yhteensä 48 videota yhden päiväkodin päivittäisestä toiminnasta, joissa esiintyi kyseisen ryhmän lapsia, kasvattajia ja yksi erityisopettaja. Videoissa kuvattiin esimerkiksi ulkoilua, ruokailua, siirtymätilanteita, vapaata leikkiä ja ohjattua pienryhmätoimintaa. Osana TUIKKU-hankkeeseen tehtävää projektityötäni nimesin videoita uudelleen niiden tapahtumien mukaan helpottaakseni aineiston käsittelyä ja samalla kävin aineistoa systemaattisesti läpi katsoessani videoita.

Havainnointivideot olivat pituudeltaan vaihtelevia, joten aineistoa läpikäydessäni karsin pois lyhyimmät videot, joista ei ollut mahdollisuutta tehdä syvempää tulkintaa resursseista, joita lapset ja kasvattajat käyttävät jäsenyyden muokkaamiseksi. Tämän jälkeen seurasi keskustelujen valinta, joka tehdään suhteessa tutkimuskysymyksiin (Lilja, 2018, s. 137–138). Aloitin analyysin etsimällä videoista vuorovaikutustilanteita, joissa on tunnistettavissa jäsenyydelle tyypil-

listä rajojen luomista. Kävin aineistoa systemaattisesti läpi ja pyrin etsimään videoita, joissa tehdään jakoa ryhmien välille tai lasten jäsenyys on, jollain tapaa kiistanalainen, jotta voisin tunnistaa, miten rajoja tuotetaan vuorovaikutuksessa. Koska tutkin varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta institutionaalisessa kontekstissa, lähempään tarkasteluun päätyi kahden tutkimuskysymyksen ohjaamana sekä lasten keskinäisiä keskusteluja että keskusteluja, joissa kasvattajat keskustelivat lasten kanssa.

Tutkimuskysymysten lisäksi valintakriteerinäni toimi sosiaalisen toiminnan järjestyneisyyden ja säännönmukaisuuden osoittaminen. Näiden rajauksien myötä päädyin analysoimaan kahta vuorovaikutusepisodia, jotka sisälsivät yhteensä 24 minuuttia videoitua aineistoa. Päädyin valitsemaan nämä kaksi episodia, koska niissä lapset rakensivat pidempiaikaisesti yhteistä leikkiä ja ne paljastivat monipuolisia vuorovaikutuksen resursseja, joita lapset ja kasvattajat käyttivät jäsenyyden rakentamiseen. Tilanteet olivat myös keskenään erilaisia, sillä toinen keskittyy päiväkodin sisätiloihin, jossa lapset leikkivät kasvattajan poisollessa. Toisessa episodissa lapset leikkivät päiväkodin pihalla ja kasvattaja keskustelee lasten kanssa.

Vaikka käyttämäni videot olivat valmiiksi litteroitu TUIKKU-hankkeessa, multimodaaliselle analyysille on oma litterointitapansa (Harjunpää ym., 2019), jota sovelsin valitsemiini vuorovaikutusepisodeihin. Tarkkoja litteraattimerkkejä käyttäen analyysissä pyritään havainnollistamaan keskustelun yksityiskohtaisia piirteitä, jotka usein ovat merkityksellisiä myös keskusteluanalyttisen tutkimuksen tulosten kannalta. Käyttämäni litteraattisymbolit ja niiden merkitykset kuvaan tarkemmin tutkielmani lopussa liitteessä 1.

Keskusteluanalyysissa litterointia pidetäänkin tutkijan alustava näkemyksenä tutkimusaiheesta, sillä litteroinnit heijastavat tutkijan alustavia näkemyksiä tutkimuksen kohteesta (Harjunpää ym., 2019). Siksi tarkensin litteraatteja nimenomaan vuorovaikutuksessa tuotettujen rajojen näkökulmasta. Osana TUIKKU-hankkeeseen tehtävää projektityötäni tarkensin näitä valmiita litterointeja esimerkiksi kuvaamalla keskustelujen tapahtumapaikkaa ja vuorovaikutustilantei-

den kulkua. Samalla tarkensin aineistoni litteraatteja multimodaalisesta näkökulmasta. Lisäsin litteraatteihin esimerkiksi kehonasentoja ja katseita, jotka tyypillisesti liitetään osaksi multimodaalista litterointia. Näin voidaan tulkita, kuinka keskustelun jäsenet hallitsevat vuorovaikutusta ja luovat merkityksiä myös non-verbaalisilla toimilla (Mondada, 2018). Havainnollistan liitteessä 2 tarkemmin tekemiäni tarkennuksia litteraatteihin.

Keskusteluanalyysin tekemiseen ei löydy yhtä selkeää ohjenuoraa, vaan sekä aineisto että tutkimuksen aihe vaikuttavat siihen, millaiseksi analyysi muotoutuu. Tutkimuskysymysteni ohjaamani tulkitsin aineistoa aineistolähtöisesti ja mahdollisimman tarkasti niin, että jokainen vuorovaikutuksen yksityiskohta on merkityksellinen ja jokainen vuorovaikutusakti on olennainen osa tilanteen kulkua ja jokainen käänne edustaa osallistujien myöhempiä mahdollisuuksia toimia. Varsinaisessa analyysissä tarkoituksena on tutkia aineiston vuorovaikutuksen säännönmukaisuutta ja löytää ilmiö, joka toistuu tarpeeksi usein (Tainio, 2007, s. 306–307). Tainion (2007, s. 309) mukaan aineiston suuruus ei kuitenkaan automaattisesti tee ilmiötä merkitykselliseksi, vaan tarkalla analyysillä ilmiö voi tulla näkyväksi yhdenkin esimerkin kautta.

Kahdesta episodista muotoutui lopulta 17 multimodaalisesti litteroitua vuorovaikutuskatkelmaa, jotka paljastivat monipuolisesti lasten ja kasvattajien käyttämiä multimodaalisia resursseja, joita käytettiin vuorovaikutustilanteen järjestämisessä. Vuorovaikutuskatkelmien myötä olen pystynyt osoittamaan lasten sosiaalisen toiminnan järjestyneisyyden, joka tulee ilmi myös aineistosta toistuvien ilmiöiden kautta. Näin ollen katson tutkimukseni aineiston olevan myös riittävä suhteessa tutkimuskysymykseeni ja käytettävissä oleviin resursseihini.

2.3 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen analyysi perustuu sekundääriaineistoon, joka on kerätty TUIKKU-hankkeen (2022) tutkimuskäyttöä varten. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa yksi keskeisimpiä lähtökohtia on tietoon perustuva suostumus, jolla varmistetaan, että tutkittava on tietoinen esimerkiksi siitä, mihin häneltä kerättyä

tietoa käytetään (Hämeenaho & Väkeväinen, 2022, s. 104) TUIKKU- hankkeeseen osallistuminen perustuu tutkittavien vapaaehtoisuuteen. Kaikilta aineistossa esiintyviltä huoltajilta ja kasvattajilta on kerätty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Tutkittavien lasten huoltajilta on kerätty suostumukset lasten tutkimiseksi laillisten periaatteiden velvoittamana (TENK, 2023).

Hankkeesta on tehty virallinen tietosuojailmoitus, joka on löydettävissä hankkeen kotisivuilta (TUIKKU, 2022). Tietosuojailmoituksessa kuvataan, millä menetelmillä ja millaisia tietoja tutkittavasti on kerätty ja millaisiin tarkoituksiin tietoja käytetään. Lisäksi suostumukseen on kirjattu, miten hankkeessa kerättyä tietoa säilytetään ja miten hankittu tieto hävitetään eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkittavilla on oikeus saada tällaisia tietoja osallistuessaan tutkimukseen, jotta he voivat saada ymmärrettävän ja riittävän totuuden mukaisen kuvan tutkimuksesta ja sen tarkoituksista (TENK, 2019).

Tässä tutkimuksessa käytän aineistonani videoituja aineistokatkelmia, joissa esiintyy alaikäisiä lapsia. Siksi tutkimukseni eettisyyttä tarkasteltaessa yksi huomioitava näkökulma on alaikäisten tutkimuksen eettiset periaatteet, jotka velvoittavat lasten edun ja tahdon mukaiseen toimintaan tutkimusprosessin aikana (TENK, 2019). Ennen aineiston keräämistä lapsille kerrottiin TUIKKU-hankkeesta, jolla varmistettiin tutkittavien tietoisuus tutkimuksesta ja sen tarkoituksista (Rapley, 2007). Lapsia informoitiin tutkimuksesta tavalla, jolla he voivat sen ymmärtää (TENK, 2019).

Yksi eettinen näkökulma lasten tutkimiseen on suostumuksellisuus, jota arvioidessa tulisi ottaa huomioon esimerkiksi lapsen mahdollisuudet vetäytyä tutkimustilanteesta (Rutanen ym., 2021). Kuvaushetkessä lapsilta kysyttiin aina lupa kuvaamiseen, vaikka heidän vanhempansa olisivat antaneet suostumuksen kuvaamiseen. Kuvaustilanteissa lapsilla oli mahdollisuus kieltäytyä, mikäli he eivät halunneet heitä kuvattavan. Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa on kuitenkin syytä arvioida kriittisesti, miten esimerkiksi tutkimustilanne ja lasten suhde tutkijoihin vaikuttavat heidän todellisiin mahdollisuuksiinsa kieltäytyä

tutkimustilanteessa, jolloin eettisiä suostumukseen liittyviä kysymyksiä ei lasten kohdalla voida nähdä yksiselitteisinä (Köngäs & Määttä, 2023; Rutanen ym., 2021).

Rutanen ja kollegat (2021) ovat esittäneet, kuinka varhaiskasvatusikäisten lasten tutkimuksessa tutkimusetiikka muotoutuu tyypillisesti tutkimustilanteen aikana eikä aina ole täysin ennakoitavissa. Siksi tämä vaatii tutkijalta kykyä pohtia eettisiä kysymyksiä myös aineiston keruun yhteydessä. TUIKKU-hankkeen aineistonkeruun aikana yhdeksi haasteeksi kuvaamistilanteissa osoittautui lasten kuvaaminen niin, että lapset, joilla ei ole kuvauslupaa eivät näkyisi videoissa. Tämä vaikutti osaltaan siihen, millaiseksi lopullinen aineisto muodostui. Hankkeessa videoitiin vain sellaisia tilanteita, joissa kaikilla videolla näkyvillä henkilöillä oli suostumus videointiin.

TUIKKU- hankkeen aineisto on pseudonymisoitu eli päiväkotien nimet on korvattu numerokoodeilla. Henkilötietoja on käsitelty tässä tutkimuksessa suunnitelmallisesti ja vastuullisesti (TENK, 2023). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavien henkilökohtaisia tietoja, joista heidät voitaisiin tunnistaa, on suojeltu tutkimusprosessin ajan. Olen käsitellyt tunnistettavia tietoja katsoessani videotallenteita. Lisäksi alkuperäisissä litteraateissa lapset esiintyvät heidän oikeilla nimillään, joten tämän tutkielman analyysivaiheessa olen käsitellyt tunnistetietoja. Tämän takia käytin omissa aineistokatkelmaesimerkeissä itse keksittyjä pseudonymejä eli muutin lasten nimet keksityiksi nimiksi suojellakseni lasten anonymiteettiä.

Tutkijan tulee olla tietoinen toimintansa mahdollisista seurauksista käsitellessään aineistoa (Rapley, 2007). Tutkimukseni aihe liittyy läheisesti ihmisten välisen sosiaalisten toiminnan käänköpuoliin kuten ulossulkemiseen, joilla voi olla on negatiivisia vaikutuksia yksilölle. Siksi olen pyrkinyt olemaan erityisen läpinäkyvä sen suhteen, millaisia tulkintoja teen aineistosta. Kun tutkimus pyrkii sosiaaliseen muutokseen tai pyrkii epäkohtien parantamiseen, on tärkeä pohtia, miten tutkittu tieto välitetään yleisölle (Hämeenaho & Väkeväinen, 2022, s. 108). Olen pyrkinyt analyysissä kunnioittamaan tutkimukseen osallistujia ja ku-

vannut vuorovaikutustekoja sellaisina, kun ne aineistossa esiintyvät. Samalla tutkijalla on myös vastuu siitä, miten tutkittavaa tietoa tulkitaan eri yhteyksissä (Hämeenaho & Väkeväinen, 2022, s. 109). Tähän liittyy esimerkiksi ymmärrys vuorovaikutuksen kontekstista, jonka olen pyrkinyt tuomaan esiin myös tekemissäni tulkinnoissa.

Olen suorittanut Jyväskylän yliopiston aineistonhallinnan perusteet kurssin, joissa olen saanut ohjeita aineiston eettiseen käsittelyyn. Lisäksi olen allekirjoittanut Jyväskylän yliopiston tietojenkäsittelysopimuksen, joka velvoittaa aineistojen käsittelyn, tallentamisen ja poistamiseen eettisillä tavoilla. Katsoin TUIKKU-hankkeen videoaineistoa vain Jyväskylän yliopiston tiloissa, joihin ulkopuolisilla ei ollut pääsyä. Lisäksi tässä tutkimuksessa käytetyt lähteet on merkitty APA-7 ohjeiden mukaisesti aiempaa tutkimusta kunnioittaen (TENK, 2023).

3 TULOKSET

Esittelen tulokset tutkimuskysymyksittäin kahden vuorovaikutusepisodin avulla. Ensimmäinen episodi kuvaa kolmen lapsen Monan, Tuiskun ja Havun kotileikkiä, missä he järjestävät sosiaalista toimintaa kasvattajan poissa ollessa. Heidän toimintansa osoittaa, kuinka kolmen lapsen leikissä rajoja luotiin erilaisilla kehollisilla ja muilla epäsuorasti havaittavilla tavoilla. Toisen episodin tapahtumat sijoittuvat päiväkodin pihalle, missä kolme lasta Tuomas, Inka ja Maija leikkivät hiekkalaatikolla. Episodissa lapset rakensivat rajoja vetoamalla moraaliseen järjestykseen kasvattajan läsnä ollessa. Hiekkalaatikkoepisodi paljastaa myös, miten kasvattaja järjestää sosiaalista toimintaa institutionaalisessa kontekstissa ja millaisia keinoja hän käyttää lapsen jäsenyyden määrittämiseen ja muokkaamiseen vuorovaikutuksessa.

Alaluvuissa erittelen multimodaalisia resursseja, joita lapset käyttivät aktiivisesti edistääkseen ja rajatakseen vertaistensa jäsenyyttä leikissä. Tulokset on näin jaettu lyhyemmiksi vuorovaikutusotteiksi, jotka on nimetty käytettyjen vuorovaikutuksen resurssien mukaisesti. Analyysin kautta jäsentämäni vuorovaikutuksen resurssit kuvaavat konkreettisesti, millä tavoin lapset luovat rajoja vuorovaikutuksessa. Oteissa ilmenee erilaisia resursseja myös samanaikaisesti, mutta ne muodostivat episodissa yhden multimodaalisten resurssien kokonaisuuden, jolla on sama päämäärä. Olen esittänyt vuorovaikutusotteet kronologisessa järjestyksessä, jotta vuorovaikutusta voidaan tulkita mahdollisimman autenttisesti. Samalla tulokset kuvaavat, kuinka sosiaalisesti järjestynyt toiminta syntyy vaihe vaiheelta lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

3.1 Keholliset teot rajojen osoittajana kotileikissä

Tässä episodissa kolme 3–5-vuotiasta tyttöä Mona, Tuisku ja Havu leikkivät kotileikkiä. Kotileikki alkaa ensin Monan ja Tuiskun yhteisellä leikillä. Kuitenkin Tuisku häviää kuvasta ennen leikin varsinaista alkamista ja leikin kolmas jäsen Havu saapuu leikkiin. Tämän jälkeen Mona ja Havu aloittavat kahdenkeskeisen

leikin ja valitsevat leikin alussa omat nuket, joita he hoivaavat, syöttävät ja pukevat. Nuket osoittautuvat tärkeiksi leikkiobjekteiksi leikin kulun kannalta. Jo kahden lapsen välisessä leikissä Mona pyrkii aktiivisesti hallitsemaan Havun leikki-toimintaa sanallisesti ja kehollisesti.

Hetken kuluttua kolmas lapsi, eli Tuisku liittyy leikkiin valitsemalla itselleen nukan ja saapumalla samaan tilaan Monan ja Havun kanssa. Havu poistuu tässä vaiheessa hetkeksi kuvasta ja Tuisku ja Mona käyvät lyhyen leikkidialogin. Hetken kuluttua Havu saapuu jälleen kuvaan. Episodi saa käänteen, kun kahden lapsen leikki muuttuu kolmen lapsen leikiksi. Vaikka kahden lapsen eli Monan ja Havun välisen vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys on ollut havaittavissa leikin alusta lähtien, kolmannen lapsen eli Tuiskun liittyttyä leikkiin alkaa erityisesti Havun kehollinen ulossulkeminen leikistä. Tämä näyttäytyy Tuiskun ja Monan toimesta yhteisellä sosiaalisen toiminnan järjestämisellä, joka syntyy toistuvien vuorovaikutustekojen kautta.

Kehollinen etäisyys leikissä. Episodi alkaa, kun kolme lasta ovat kehollisesti asettuneen yhteiseen leikkitilaan, joka on tarkoitettu kotileikkiä varten. Tuisku ja Mona ovat sijoittuneet leikkikeittiön lähelle ja seisovat toisiaan lähellä. Havu taas pukee nukkeaan istuen lattialla pienen etäisyyden päässä Tuiskusta ja Monasta.

01 Mona: Vauvalle ruoka. Omenasosetta. Ja sitten (--)

02 Tuisku: Mä laitan vähän tähän sitä, mistä se tykkää.

03 Havu: ((Nousee seisomaan ja kävelee lähemmäksi Monaa ja Tuiskua ja
04 katsoo Monan ja Tuiskun suuntaan nukke sylissä))

05 Tuisku: Mä laitan saippuaa, koska mulla on likaiset kädet. ((Ei kiinnitä
06 huomioita Havun saapumiseen, vaan on kääntyneenä Monaan päin))

07 Havu: ((Kääntyy ja kävelee takaisin ja kääntää selkensä Monaan ja
08 Tuiskuun päin))

09 Tuisku: (--)

10 Mona: Ei, kyllä (--)

11 Tuisku: Valmis.

12 Mona: Vauva haluaisi, että se puketaan, ensin puetaan.

13 Tuisku: Okei, vauvalle ruoka.

14 Mona: Vauvan (-) ennen pestään (--)

15 Havu: ((Havu pukee omaa vauvaansa selkä kääntyneenä Monaan ja
Tuiskuun))

Katkelma alkaa, kun Tuisku ja Mona ylläpitävät yhteistä leikkidialogia ja ovat kehollisesti asettuneet lähelle toisiaan (rivit 1 ja 2). Tässä vaiheessa ei voida olla vielä varmoja siitä, onko Havu itse halukas leikkimään Monan ja Tuiskun kanssa, sillä hän on kehollisesti etäämmällä Tuiskusta ja Monasta. Havun kehollinen etäisyys aiheuttaa kuitenkin, että hän jää Tuiskun ja Monan leikkidialogista ulkopuolella.

Tästä seuraa Havun ensimmäinen pyrkimys päästä leikin jäseneksi (rivit 3 ja 4). Hän nousee seisomaan ja kävelee kohti Tuiskua ja Monaa ja pysähtyy heidän lähelleen. Tuisku ja Mona ovat taas selät kääntyneinä leikkikeittiöön päin. Tuisku jatkaa Havun kehollisesta pääsy-yrityksestä huolimatta leikkidialogia Monaan päin suuntautuneen (rivi 5 ja 6). Seurauksena siitä, että Tuisku ja Mona eivät reagoi Havun toimiin, hän kääntyy ja palaa takaisin lattialle istumaan ja pukemaan nukkeaan (rivit 7 ja 8). Havu kääntyy selkä Tuiskuun ja Monaan päin, jolla hän luo etäisyyttä Tuiskuun ja Monaan mahdollisesti seurauksena hänen kehollisesta hylkäämisestään. Samalla Tuisku ja Mona vahvistavat läheisyyttään jatkamalla leikkidialogiaan toisiinsa päin kehollisesti suuntautuneena (rivit 9–14).

Havun kehonkielessä on huomattavaa, että hän kääntää selkensä Monaa ja Tuiskua kohti, kun he eivät reagoi hänen yritykseensä päästä osaksi leikkiä (rivi 15). Samalla hän kuitenkin jatkaa leikkitoimintaansa pukemalla omaa nukkeaan, vaikka hän ei vielä tässä vaiheessa pääse yrityksestään huolimatta osaksi kolmen lapsen leikkiä. Näin katkelma osoittaa, kuinka Tuiskun liityttyä leikkiin alkaa erityisesti Havun kehollinen ulossulkeminen leikistä.

Tilan hallinta leikissä. Episodi jatkuu, kun Tuisku päättää siirtää leikin toiselle puolelle huonetta, ja Mona seuraa häntä perässä. Tuisku käyttää tilanteessa aluksi fyysisen tilan järjestämistä siirtämällä leikin muualle. Havu ei kuitenkaan siirry vielä tässä vaiheessa, vaan juttelee hiljaiseen ääneen omalle nukelleen ja pukee omaa nukkeaan etäämmällä kotileikille osoitetussa paikassa.

((poistettu Tuiskun ja Monan kahdenvälistä leikkidialogia))

- 16 Mona:** [tauco, taustahälyä 18 s] Mä tarvin sitä ((katsoo Tuiskun 17 kädessä olevaa peittoa))
- 18 Tuisku:** (--) [0:00:19] ((asettaa peiton sängylle ja osoittaa Monan 19 nukkea))
- 20 Mona:** ((Mona laittaa nuken sängylle ja peiton nuken 21 päälle))
- 22 Havu:** ((Saapuu leikkiin)) [tauco, taustahälyä 10 s] Okei, nyt se vauva (--)
- 23 Mona:** ((Mona vilkaisee Havua)) Otetaan (--)
- 24 Tuisku:** ((Kääntyy kuiskaamaan Monaan päin))
- 25 Havu:** ((Havu tulee lähelle ja katsoo Tuiskua ja Monaa ja juoksee nau-
26 raen pois))
- 27 Tuisku:** Joo. [kuiskaa]
- 28 Mona:** (--) [kuiskaa] ((Mona ja Tuisku juoksevat toiselle puolelle 29 huonetta))
- 30 Havu:** ((Tulee hieman perässä etäisyyden päähän katsomaan))
- 31 Tuisku:** [tauco, taustahälyä 4 s] (Vauva itkee.) [kuiskaten] ((Tuisku ja 32 Mona juoksevat takaisin sängyn viereen))

Mona ja Tuisku rakentavat yhteistä leikkiä laittamalla nukkensa sängylle nukku-
maan toisella puolella huonetta (rivit 16–21). Seuraavaksi Havu esittää kehollisen
pääsy-yrityksen tullessaan samaan tilaan Tuiskun ja Monan kanssa (rivi 22). Tä-
hän vastauksena Mona kääntää katseensa hetkeksi Havuun päin ja osoittaa tällä
huomaavansa hänet, mutta kääntyykin heti tämän jälkeen Tuiskua kohti (rivi 23).
Tällä hän vahvistaa jälleen läheisyyttään Tuiskuun samalla luoden etäisyyttä Ha-
vuun. Tähän vastauksena Havu siirtyy kehollisesti vielä lähemmäksi Tuiskua ja
Monaa (rivi 25), mahdollisesti yrittääkseen toistamiseen saada Tuiskun ja Monan
huomion leikissä. Tämän jälkeen hän kääntyykin ja juoksee kuvasta pois (rivi 26).
Katkelmassa Tuisku ja Mona eivät reagoi Havun yritykseen päästä osaksi leikkiä,
vaan jatkavat yhteisen leikin rakentamista kuiskaamalla toisilleen, todennäköi-
sesti sen takia, että heidän leikissään vauvat nukkuvat (rivit 27 ja 28).

Katkelman loppu osoittaa, kuinka Mona ja Tuisku käyttävät leikkitilan jär-
jestämisestä yhteisen leikin rakentamiseen samalla, kun luovat etäisyyttä Ha-
vuun leikin jäsenenä. He siirtävät jälleen leikin toiselle puolelle huonetta ja Havu
seuraa heitä toistamiseen perässä jääden kuitenkin etäisyyden päähän katso-
maan (rivit 28–30). Hän pitää siis edelleen kehollista etäisyyttä Monaan ja Tuis-

kuun, mutta samalla on osoittanut episodin aikana toistuvia kehollisia pyrkimyksiä osallistua heidän väliseen leikkiinsä, joka voidaan tulkita pyrkimyksenä saavuttaa leikin jäsenyys. Mona ja Tuisku eivät kuitenkaan jälleen kiinnitä huomiota Havun saapumiseen ja siirtävät leikin edelliseen paikkaan hetki sen jälkeen, kun Havu esittänyt kehollisen pääsy-yrityksensä (rivi 32).

Leikkiobjektin hallinta. Episodi jatkuu, kun Havu saapuu jälleen samaan tilaan Monan ja Tuiskun kanssa.

33 Havu: Vauva tuli, nyt vauva tuli tänne. ((Katsoo Tuiskua))

34 Tuisku: Saat tulla yökylään, jos haluat. ((katsoo Havua))

35 Havu: ((Havu laittaa vauvan sohvalle))

36 Tuisku: Mutta tätä (--) [0:01:14] laittaa tähän, (--)

37 ((Tuisku siirtää vauvaa pois sängystä ja katsoo Havua))

38 Havu ((Havu lähtee vauvan kanssa pois kuvasta))

Nyt Havu kuitenkin esittää kehollisen pääsy-yrityksen lisäksi myös verbaalisen yrityksen päästäkseen leikin jäseneksi "vauva tuli, nyt vauva tuli tänne" (rivi 33) viitaten puheenvuorollaan omaan nukkeensa. Hän tekee pääsy-yrityksensä leikkiin leikkiobjektin avulla. Esittäessään puheenvuoronsa hän suuntaa katseensa Tuiskuun, mistä voidaan päätellä, että kysymys on hänelle osoitettu. Tuisku osoittaa huomaavansa hänet katsomalla Havuun päin ja tässä vaiheessa vaikuttaa siltä, että Tuisku hyväksyy Havun yrityksen sanomalla "saat tulla yökylään, jos haluat" (rivi 34).

Tämän jälkeen Havu laittaa nukkensa sohvalle osallistuakseen leikkiin, mutta Tuisku siirtääkin Havun nukken pois sohvalta (rivit 35–37). Tuiskun vastauksesta Havun edellä kuvattuihin yrityksiin on havaittavissa oman leikkitalan suojelua, kun hän ei hyväksy Havun yritystä päästä aidosti osaksi leikkiä. Hän jopa siirtää Havun nukken pois sohvalta osoittaakseen tämän, vaikka aikaisemmassa leikissä nuket ovat osoittautuneet henkilökohtaisiksi objekteiksi leikissä. Katkelmassa materiaalista esinettä eli nukkea käytetään merkinä rajan osoittamisesta. Tuisku vahvistaa näillä teoilla hänen ja Monan välistä läheisyyttä leikissä, mutta samalla estää Havun pääsyn leikin jäseneksi. Tuisku ei hyväksy Havun liittymistä leikkitoimintaan estämällä häntä laittamasta nukken sängylle,

vaikka hän on aiemmin Monan kanssa rakentanut yhteistä leikkiä asettamalla nuket sängylle nukkumaan. Tästä seuraa, että Havu ottaa nukan syliinsä ja lähtee tilanteesta vastauksena hänen toistuvaan hylkäämiseensä leikissä (rivillä 38).

Yhteisen merkityksen rakentaminen sisäryhmän sisällä rajojen osoittamiseksi. Katkelma alkaa, kun Mona ja Tuisku jatkavat yhteistä leikkidialogiaan Havun lähdettyä pois leikistä.

39 Mona: Vauva itkee.

40 Tuisku: (--) [kuiskaa]

41 Mona: (--) [kuiskaa]

42 Tuisku: (--) (ei kun täällä) (--) [kuiskaa]

He kuiskaavat toisilleen (rivit 40–42), mikä on jo edellisen episodin aikana muodostunut keskeiseksi leikkitoiminnoksi, jolla he ovat vahvistaneet läheisyyttä leikissä. Seuraavassa katkelmassa yhteisen leikkitoiminnan merkitys näyttäytyy rajan luomisena vuorovaikutuksessa, kuten alla oleva katkelma osoittaa.

43 Havu: ((Havu tulee takaisin leikkiin)) Tämä vauva tuli taas (kylään.)

44 ((Havulla on peitto kädessään))

45 Mona: Vauva itkee, vauva itkee. ((Katsoo Tuiskua))

46 Havu: Mitä?

47 Tuisku: (--) [0:01:44 kuiskaa ja ((katsoo Monaa))

48 Havu: Saanko mä laittaa tämän vauvan (--)

49 Tuisku: Sssh! Et saa tää on varattu

50 Mona: Sshh.

Katkelma jatkuu, kun Havu tulee takaisin kotileikkiin ja esittää jälleen kehollisen pääsy-yrityksen tulessaan samaan tilaan Tuiskun ja Monan kanssa nukan peitto kädessään (rivi 43 ja 44). Vaikka hänen jäsenyytensä osana leikkiä on aikaisemmassa episodissa ollut epävarmaa, hän jatkaa silti lannistumatta yrityksiään päästä osaksi leikkiä. Hän esittää jälleen verbaalisen yrityksen “tämä tuli taas kylään” ja viittaa puheenvuorollaan jälleen leikkiobjektiin (rivi 43). Tähän Mona ja Tuisku eivät jälleen reagoi, vaan jatkavat yhteistä leikkidialogiaan (rivit 45–47).

Toistuva reagoimattomuus Havun pääsy-yritykseen on vahva osoitus Havun alisteisesta asemasta leikissä.

Tästä seuraa Havun suora kysymys ”Saanko mä laittaa tämän vauvan (–)” (rivi 48) ja suuntaa katseensa Monaan osoittaakseen, että kysymys on hänelle. Kysymyksen esittäminen osoittaa, kuinka Havu yrittää nyt neuvotella leikin kuluista. Hän yrittää käyttää erilaista keinoa, kuin aikaisemmin episodissa päästäkseen osaksi leikkiä. Hän ei siis laita nukkea suoraan sängylle, kuten aikaisemmin vaan pyytää tähän lupaa mahdollisesti sen takia, että Tuisku on aiemmin osoittanut katkelmasta rajoja leikkiobjektin hallinalla. Vastauksena tähän Tuisku kieltää suoraan Havua laittamasta nukken sängylle puheenvuorollaan, ”Et saa tää on varattu” (rivi 49) ja estää näin Havun toistuvan yrityksen osallistua heidän väliin leikkiinsä.

Samalla Tuisku ja Mona reagoivat hyssyttelemällä (rivit 49 ja 50) Havun kysymykseen. He ovat episodin ajan rakentaneet yhteistä leikkiä luomalla sanattomasti yhteisiä merkityksiä esimerkiksi kuiskaamalla nukkejen nukkuessa. Mona ja Tuisku luovat näin rajoja muodostamalla yhteisiä merkityksiä leikissä, jotka vahvistavat heidän sisäryhmäänsä ja sulkevat Havun ulkopuoliseksi jäseneksi. Katkelmassa he osoittavat Havulle, kuinka hän ei ymmärrä leikin merkityksiä, mutta eivät ole myöskään osoittaneet hänelle, miten leikissä tulisi toimia. Tällä Havu rikkoo kyseisen leikin sosiaalista järjestystä ja tämä näyttäytyy tilanteessa uhkana Tuiskun ja Monan ylläpitämälle järjestykselle. Katkelma vahvistaa sitä, että Havu ei ole aidosti osana kolmen lapsen leikkiä.

Reagoimattomuus rajojen osoittamiseksi. Vaikka Mona ja Tuisku eivät episodissa suoranaisesti verbaalisesti poissulje Havua, he käyttävät tähän epäsuorempia keinoja, kuten huomiotta jättämistä ja fyysistä etäisyyttä, kuten alla oleva katkelma osoittaa.

51 Havu: ((Havu laittaa nukken sohvalle))

52 Tuisku: (--) (nukkumaan), (-) (nukkuu.) (-) (nukkumaan.)

53 [kuiskaa] ((Katsoo Monaa))

54 Mona: Lähdetäänkö kotiin? [kuiskaten] ((katsoo Tuiskua))

55 Tuisku: (Ei) (--) [0:02:13 kuiskaa] ((Tuisku ja Mona lähtevät pois))

Episodi jatkuu, kun Havu laittaa vauvan sängylle “nukkumaan” (rivi 51). Hän tekee tämän siitä huolimatta, että ei saanut aikaisemmin vastausta kysymykseensä. Tämä on osoitus siitä, kuinka hän käyttää jälleen uutta keinoa päästäkseen osaksi leikkiä, koska aikaisemmin Tuisku hylkäsi hänen yrityksensä verbaalisen yrityksensä. Tällä kertaa Tuisku ja Mona eivät estä Havua laittamasta nukkea sohvalle, mutta eivät myöskään reagoi Havun liittymiseen osaksi leikkiä. He eivät edes katso Havuun päin, kun hän saapuu jälleen leikkiin. Tästä seuraa Monan päätös siirtää leikkiä jälleen toiseen paikkaan, johon Tuisku myöntyy ensin sanottuaan “Ei” (rivi 55). Havua ei oteta jälleen mukaan neuvotteluun leikkipaikan siirtämisestä, vaan Mona ja Tuisku kuiskuttelevat toisilleen toisiinsa päin kääntyneenä (rivit 53–55). He osoittavat Havun ulkopuolisuuden hallitsemalla leikkiä tavalla, jolla Havulle ei jää mahdollisuuksia osallistua leikkitoimintaan, jota he yhdessä rakentavat.

Hiljaisuuden hyödyntäminen rajojen osoittamiseksi. Episodin lopussa Mona ja Tuisku ovat siirtäneet jälleen leikin toiselle puolelle huonetta nuket ja rattaat mukanaan

56 Mona: Vauva itkee koko ajan. (--)

57 Havu: ((Havu siirtyy Monan ja Tuiskun perässä))

58 ((Mona ja Tuisku katsovat häntä, mutta eivät sano mitään)) ja kääntyvät

59 ((Mona ja Tuisku kääntyvät poispäin Havusta))

60 Havu: ((Havu kääntyy poispäin))

Havu seuraa Monaa ja Tuiskua perässä toiselle puolelle huonetta (rivi 57). Tämä on jälleen osoitus siitä, kuinka Tuisku ja Mona käyttävät fyysisen tilan järjestelyä jälleen hallitakseen leikkiä. Havun tullessa paikalle Mona ja Tuisku katsovat ensimmäistä kertaa selvästi pidempään Havuun päin ja kääntävät kehonsa häntä kohti, mutta eivät sano mitään (rivi 58). He siis osoittavat kehollisesti huomavansa Havun, mutta osoittavat jälleen hänen ulkopuolisuutensa tilanteessa käyttämällä hiljaisuutta resurssinaan vuorovaikutuksessa ja lopulta kehollisesti kääntäen selkensä Havuun päin ja lopulta jatkaen yhteistä leikkiä toisiinsa päin kääntyneenä (rivi 59). Episodissa erityisesti sanomattomuutta käytetään hienovaraisesti sulkemaan yksi leikin jäsen. Myös Havun kehonkielestä voidaan tulkita

epämukavuuden ilmaisemisena, sillä hän kääntää jatkuvasti katsettaan pois päin, myös tässä tilanteessa vastauksena hänen hylkäämiseensä (rivi 60).

Yhteenveto vuorovaikutuksen resursseista kotileikkiepisodissa. Tästä episodista tunnistettiin yhteensä kuusi vuorovaikutuksen resurssia, jotka näytettyivät hallittuina multimodaalisten vuorovaikutustekojen kokonaisuuksina, joita käytettiin rajojen rakentamiseksi kolmen lapsen leikissä kasvattaja poisollessa. Tuisku ja Mona käyttivät eniten erilaisia kehollisia resursseja hallitukseen Havun jäsenyyttä ja kategorisoidakseen hänet ulkopuoliseksi. Näitä olivat kehollinen etäisyys (ote 1), leikki tilan järjestäminen (ote 2), leikkiobjektien hallinta (ote 3), yhteisten merkitysten rakentaminen sisäryhmän sisällä (ote 4), reagoimattomuus (ote 5) ja hiljaisuus rajojen osoittamiseksi (ote 6).

3.2 Jäsenyydestä kamppailu hiekkalaatikolla kasvattajan osallistuksessa vuorovaikutukseen

Tässä episodissa kolme lasta Inka, Maija ja Tuomas leikkivät hiekkalaatikolla ja istuvat ringissä lähellä toisiaan. Tässä vaiheessa heidän fyysinen asettumisensa leikkiin osoittaa yhteisen toiminnan eli leikin hiekkalaatikolla. Heidän kehollisesta asettumisestaan voidaan tässä vaiheessa tulkita myös läheisyyttä, mutta tarkempi analyysi paljastaa jotain yllättävää heidän välisistä suhteistaan tilanteessa. Tuomas ja Inkan muodostavat leikin aikana sisäryhmän ja Maija jää tämän ryhmän ulkopuolelle. Samalla Tuomaksen ja Inkan välinen vuorovaikutus paljastaa, kuinka heidän sisäryhmässään Tuomaksen jäsenyys on alisteinen.

Leikkitoiminnan sanallinen rajoittaminen sisäryhmän sisällä. Episodin alussa lapset pitelevät leikkiobjekteja eli lapioita kädessään, mutta vain Inka kaivaa hiekkaa eli osallistuu varsinaiseen leikkitoimintaan Tuomaksen ja Maijan katsoessa häntä sivummalta. Tässä vaiheessa voidaan päätellä, että leikkiin osallistuakseen leikkiobjektin eli lapion hallinta on jonkinlainen osoitus osallisuudesta hiekkalaatikolleikkiin.

01 Tuomas: Saanko mä kaivaa (-- [0:00:04] tuosta, saanko mennä tuonne?

02 Saanko mä tuosta kaivaa pikkusen?

03 Inka: Et. ((Inka alkaa taputtamaan hiekkaa))

Katkelma alkaa, kun Tuomas aloittaa kysymällä Inkalta ”Saanko mä kaivaa...” (rivit 1 ja 2). Jo keskustelun alku paljastaa vuorovaikutuksen epäsymmetrisyyden kahden lapsen välillä. Tämä epäsymmetria syntyy, kun Tuomas kysymyksellään pyytää lupaa Inkalta toteuttaa leikkitoimintaa eli hiekan kaivamista.

Tästä seuraa Inkan yritys vaikuttaa Tuomaksen leikkitoimintaan. Hän käyttää Tuomaksen edellisen puheenvuoron myötä samaansa vaikutusvaltaa keskustelussa, ja katkelmasta nähdään, kuinka hän estää Tuomasta osallistumasta leikkiin verbaalisesti ilmaisullaan ”Et” (rivi 3). Puheenvuorollaan hän käyttää leikkiobjektia ja siihen liittyvää toimintaa eli lapiota resurssinaan hallita sosiaalista järjestystä tilanteessa. Vastauksena tähän Tuomas ei ala kaivamaan hiekkaa, vaan katsoo, kun Inka kaivaa. Hän ei vastusta Inkan pyrkimystä hallita leikkitoimintaan, vaan vaikuttaa myöntyvän tilanteessa asemaansa.

04 Tuomas: Ai. Saanko mäkin taputtaa? ((alkaa taputtamaan hiekkaa))

05 Inka: Saat. Jos sä et (--)(lisää.)

06 ((Maija katsoo vierestä, mutta on fyysisesti asettuneena lähelle

07 Tuomasta ja Inkaa))

Seuraavaksi Inka alkaa taputtamaan hiekkaa lapiollaan. Katkelma jatkuu Tuomaksen kysymyksellä ”Ai. Saanko mäkin taputtaa?” (rivillä 4) Puheenvuorossaan hän esittää uuden kysymyksen Inkalta, joka on jälleen pääsy-yritys osaksi tässä vaiheessa Inkan vaikutusvallan alla olevaa leikkiä. Hän esittää jo toistamiseen suoran verbaalisen pyynnön ”Saanko...?”, joka paljastaa, kuinka Tuomas pyrkii leikin jäseneksi yrittämällä päästä osaksi leikkitoimintaa eli hiekan taputtamista. Toisin kuin aiemmin katkelmassa Inka antaa Tuomaksen nyt osallistua leikkitoimintaan ja antaa Tuomakselle vahvistuksen hänen jäsenyydelleen leikissä. Puheenvuorollaan ”Saat, Jos sä et... (rivi 5) Inka hyväksyy Tuomaksen pääsy-yrityksen, kuitenkin asettaen ehdon ilmauksella ”jos sä et”, joka on osoitus siitä, että hän käyttää tässä vuorovaikutuskatkelmassa jälleen leikkitoimintaa vaikuttaakseen Tuomaksen jäsenyyteen leikissä käyttäen leikkiobjektia eli lapiota ja siihen liittyvää toimintaa resurssinaan.

Jäsenyydestä neuvottelu kolmen lapsen välillä. Seuraavassa katkelmassa Maija tulee mukaan kolmen lapsen keskusteluun. Aiemmin hän on seurannut keskustelua vierestä eikä ole esittänyt vielä verbaalisia tai kehollisia pyrkimyksiä osallistua leikkiin.

08 Tuomas: Leikitäänkö silleen yhdessä?

09 Maija: ((Maija alkaa kaivamaan hiekkaa)) (Leikittekö) te kahdestaan?

10 Tuomas: Leikitäänkö, Maija (-) Inkan ja minun kanssa, leikitäänkö,

11 Maija?

12 Maija: Joo.

13 Inka: Maija, myös muut leikkii.

Episodi jatkuu, kun Tuomas esittää kysymyksen ”Leikitäänkö silleen yhdessä?” rivi (8). Tästä alkaa kolmen lapsen neuvottelu leikkiin kuulumisesta. Tässä vaiheessa Maija osallistuu ensimmäistä kertaa leikkitoimintaan kaivamalla hiekkaa (rivi 9). Tämä kehollinen toiminta näyttäytyy keskustelussa Maijan vastauksena Tuomaksen kysymykseen, jolla hän ilmaisee halukkuutensa osallistua yhteiseen leikkiin.

Maija jatkaa puheenvuoroaan kysymyksellä ”Leikittekö te kahdestaan?” (rivi 9). Kysymys paljastaa Maijan aseman leikissä ja tuo esille sillä Inkan ja Tuomaksen sisäryhmän, johon hän ei ole aikaisemmin leikissä ole kuulunut. Tähän vastauksena Tuomas esittää puheenvuoronsa ”Leikitäänkö, Maija (-) Inkan ja minun kanssa, leikitäänkö, Maija?” (rivi 10), joka vaikuttaa pyrkimykseltä kolmen lapsen yhteiseen leikkiin, mutta samalla hän vahvistaa sisäryhmäänsä Inkan kanssa ilmauksella ”Inkan ja minun kanssa”. Sisäryhmän korostaminen puheessa vahvistaa Inkan ja Tuomaksen jäsenyyttä tilanteessa, samalla, kun Maija määrittellään tämä kautta ulkopuoliseksi. Vastauksena Tuomaksen puheenvuoroon Maija vastaa Tuomaksen kysymykseen myöntävästi ”Joo” (rivi 12), jolla hän vaikuttaisi hyväksyvän Tuomaksen pyrkimyksen rakentaa yhteistä leikkiä.

Tässä vaiheessa Inka tulee mukaan keskusteluun ”Maija, myös muut leikkii” (rivi 13). Inka ottaa nyt puheenvuorollaan kantaa Tuomaksen ja Maijan aiempaan neuvotteluun, johon hän ei aikaisemmin ole pyrkinyt osallistumaan. Huomioitavaa on, että Maija ei ole keskustelussa verbaalisesti eikä nonverbaalisesti pyrkinyt ulossulkemaan Inkaa tai Tuomasta, vaan varmistanut aiemmin omaa

asemaansa puheenvuorollaan "Leikittekö te kahdestaan" (rivi 9). Tämän takia Inkan puheenvuoroa voidaan pitää aiempiin puheenvuoroihin nähden yllättävänä, koska se paljastaa jotain sellaista, joka ei ole täysin tulkittavissa keskustelusta. Vaikuttaa siltä, että Maijan pyrkimykset päästä osaksi leikkiä uhkaavat Inkan asemaa ja mahdollisesti hänen sisäryhmäänsä Tuomaksen kanssa.

Kolmen lapsen tasavertaisen jäsenyyden vahvistaminen kasvattajan toimesta. Kolmen lapsen neuvottelun jälkeen kasvattaja tulee seuramaan leikkiä hiekkalaatikon reunalta. Videosta ei ole nähtävissä, onko kasvattaja seurannut koko keskustelua etäämmältä vai onko hän kuullut vai osan lasten keskustelusta.

14 Kasvattaja: ((Kasvattaja tulee seuraamaan leikkiä, seisoo hiekkalaatikon 15 reunalla)) Kyllä, ihan juuri niin kuin tuo Tuomas sanoi, että kaikki siinä. 16 Saatte yhdessä kaivettua tosi ison kuopan.

Hän seisoo ja on fyysisesti etäämmällä lapsista, joten hänen kehollinen asettumisensa ei tässä vaiheessa osoita läheisyyttä lapsiin. Hän tulee mukaan keskusteluun puheenvuorollaan "Kyllä, ihan juuri niin kuin tuo Tuomas sanoi, että kaikki siinä. Saatte yhdessä kaivettua tosi ison kuopan.". Kasvattajan vahvistaa puheenvuorollaan jokaisen lasten jäsenyyttä leikissä. Hän käyttää yhteistä saavutusta "saatte yhdessä kaivettua tosi ison kuopan" (rivi 14–16) resurssinaan vahvistaakseen lasten jäsenyyttä leikissä. Samalla kasvattajan puheenvuoron kautta yhteistyön tekeminen muodostuu tilanteessa odotettavaksi toiminnaksi. Tämä voidaan tulkita myös niin, että hän ilmaisee puheenvuorollaan, kuinka institutionaalisessa kontekstissa ryhmän jäsenyys ratifioidaan tekemällä yhteistyötä ryhmän jäsenten kanssa.

Sisäryhmän ulkopuolisen jäsenen osoittaminen vetoamalla moraalin rikkomiseen. Maijan ulkopuolinen jäsenyys saa jälleen vahvistusta seuraavan vuorovaikutuskatkelman myötä.

17 Tuomas: Saako tästä kaivaa? Tai tästä? (katsoo Inkaa, osoittaa ensin 18 lunta sitten hiekkaa)

19 Inka: No, et saa kuin taputtaa. (-) [0:00:53] Maija ei, koska se (--)

20 Maija: ((Alkaa taputtamaan hiekkaa))

21 Inka: ((Osoittaa Maijalle paikkaa, josta hän voisi taputtaa))

22 Maija: (En halua.)

23 Inka: (Sä voit rikkoa tuon.)

24 Maija: Ei. ((nousee seisomaan ja vaihtaa paikkaa lumikasan viereen))

25 Tuomas: (-) taputtaa.

Aluksi Tuomas kysyy Inkalta ”Saako tästä kaivaa” (rivi 17). Tuomas käyttää edelleen samaa keinoa vahvistaakseen omaa jäsenyyttään ja sisäryhmäänsä pyrkiesään liittymään Inkan leikkitoimintoon. Hän kääntää vielä katseena Inkaan osoittaakseen, että kysymys on juuri hänelle osoitettu.

Vastauksena tähän Inka käyttää jälleen leikkitoimintaa keinonaan hallita leikkiä. Tällä kertaa Inka ei estä Tuomaksen leikkitoimintaa, mutta asettaa selkeän ehdon leikkitoimintaan liittymiseen puheenvuorollaan ”No, et saa kuin taputtaa. Maija ei, koska se (-).” (rivi 19). Puheenvuoro vahvistaa, kuinka leikkitoiminnan rajoittaminen ja ehtojen asettaminen ovat resursseja, joita hän käyttää toistamiseen hallitakseen leikin muiden jäsenten eli Tuomaksen ja Maijan kuulumista. Samalla Inka muokkaa puheenvuorollaan tilannekohtaisia sääntöjä hallitakseen vertaistensa kuulumista.

Puheenvuorollaan Inka pyrkii rajoittamaan myös Maijan leikkitoimintaa, vaikka Maija ei ole Tuomaksen tapaan esittänyt vielä suoria pyrkimyksiä päästä osaksi leikkitoimintaa. Katkelma osoittaa, kuinka Maija ulkopuolinen jäsenyys ja toisaalta Tuomaksen ja Inkan sisäryhmä saavat vahvistusta Inkan vuorovaikutustekojen kautta, sillä hän ei hyväksy puheenvuorollaan Maijan liittyvän hänen ja Tuomaksen yhteiseen leikkitoimintaan eli hiekan taputtamiseen. Tähän vastauksena Maija alkaa taputtamaan hiekkaa (rivi 20). Vaikka hän ei sano mitään tämä näyttäytyy itsessään vuorovaikutusresurssina, jota hän käyttää vahvistaakseen omaa jäsenyyttään leikissä osallistumalla leikkitoimintaan. Hän tekee tämän siitä huolimatta, vaikka Inka on juuri edellisellä puheenvuorollaan pyrkinyt rajoittamaan hänen leikkitoimintaansa eli hiekan taputtamista suoralla verbaalisella kiellolla. Maijan vuorovaikutusteosta käy ilmi, että hän ei oletetulla tavalla sitoudu tilanteessa odotettuun vuorovaikutukseen, mikä osoittautuu myöhemmin uhkaavan hänen jäsenyyttään leikissä.

Tästä seuraa Inkan kehollinen vastaus Maijan liittymiseen yhteiseen leikki-toimintaan eli hiekan taputtamiseen. Hän osoittaa kädellään Maijalle paikkaa, josta hän voisi taputtaa hiekkaa (rivi 21). Maija vastaa tähän tällä kertaa verbaalisesti sanomalla ”en halua” (rivi 22). Katkelma osoittaa, kuinka Maija rikkoo jatkuvasti tilanteen sosiaalista järjestystä, sillä hän ei Tuomaksen tapaan noudata Inkan muokkaamia tilannesidonnaisia leikin sääntöjä. Inka vastaus osoittaa, että hän ei hyväksy Maijan tähän liittymistä osaksi leikkitoimintaa, sillä hän vastaa ”sä voit rikkoa tuon” (rivi 23). Tästä seuraa Maijan puheenvuoro ”Ei” (rivi 24), jota hän vahvistaa kehollisesti vaihtamalla paikkaa, kuitenkin niin, että hän on edelleen asettuneena Inkan ja Tuomaksen lähelle. Hän siis pyrkii edelleen leikin jäseneksi, mutta samalla osoittaa verbaalisesti ja kehollisesti olevansa tyytymätön Inkan pyrkimyksiin rajoittaa hänen osallisuuttaan leikissä. Hän ei tartu Inkan ehdottamiin leikkiaktiviteetteihin, vaan vastustaa hänen ehdotuksiaan, kuten katkelma osoittaa.

Jäsenyyden ratifiointi sisäryhmän sisällä. Kolme lasta Inka, Maija ja Tuomas istuvat edelleen samassa paikassa fyysisesti toisiaan lähellä hiekkalaatikolla. Tässä vaiheessa he kaikki kaivavat vuorotellen hiekkaa ja lunta ja käyttävät tähän leikkiobjekteina lapioita. Jo aikaisemmista vuorovaikutuskatkelmista on käynyt ilmi Tuomaksen alisteinen asema Inkan ja Tuomaksen välisistä keskusteluista.

26 Inka: Lisää lunta. Te laitatte lunta ja mä hiekkaa.

27 Tuomas: (--) [0:02:03] [tauco 8 s] (--) jooko, laitan pikkusen hiekkaa, jooko? [tauco 7 s] Saako täällä olla pieniäkin? ((Tuomas katsoo Inkaa))

29 Inka: Joo.

30 Tuomas: (--) lunta (--) hiekkaa.

Katkelmasta huomataan, kuinka Inka käyttää jälleen samoja leikkitoimintaan liittyviä resursseja ohjatakseen kuulumista leikissä ja esittää suoran verbaalisen käskyn, jossa hän määrittelee tavan, jolla Maija ja Tuomas saavat liittyä leikkiin (rivi 26). Katkelma jatkuu Tuomaksen puheenvuorolla ”laitan pikkusen hiekkaa, jooko?..” (rivi 27 ja 28). Tuomas kohdistaa katseensa Inkaan, mikä vahvistaa kysymyksen olevan Inkalle. Tuomas vahvistaa puheenvuorollaan Inkan hallitsevaa jäsenyyttä leikissä kysymällä Inkalta jatkuvasti lupaa liittyä leikkitoimintoihin.

Toisaalta hänen puheenvuoronsa osoittavat myös, että hän pyrkii omalla toiminnallaan tekemään yhteistyötä vahvistaakseen omaa jäsenyyttään leikissä. Aikaisemmalla toiminnallaan hän onnistuneesti vakiinnuttaa itsensä sisäryhmän jäseneksi, sillä hän ei Maijan tavoin riko tilanteen pääosin Inkan ylläpitämää sosiaalista järjestystä, vaan pyrkii pitämään sitä yllä noudattaessaan tilannesidonnaisia sääntöjä. Vaikuttaa siltä, että Inka hyväksyy Tuomaksen verbaalisen pyynnön vastamaalla Tuomaksen kysymyksen ”Joo”. (rivi 29) Hän ei myöskään yritä muilla tavoilla estää Tuomaksen kaivamista.

Sisäryhmän vahvistaminen kehollisella suuntautumisella. Katkelman alussa Maija osallistuu yhteiseen leikkitoimintaa kaivamalla hiekkaa ja tässä vaiheessa hänen jäsenyytensä leikissä vaikuttaa tasavertaiselta suhteessa Tuomakseen ja Inkaan. Kuitenkin seuraavat tapahtumat vahvistavat, hänen ulkopuolisuutensa Tuomaksen ja Inkan aiemmin muodostamassa sisäryhmässä.

((poistettu keskustelua, jossa ei ilmennyt uusia resursseja))

31 Inka: Hei ei, ei enää! Ei enää lunta. Nyt peitetään tää lumi.

32 Maija: ((Maija lopettaa lumen kaivamisen ja tekee miten Inka pyytää))

33 Tuomas: Saanko minäkin ottaa hiekkaa nyt?

34 Inka: Saat.

35 Tuomas: [tauko 9 s] Mitä nyt? ((Inka kuiskii Tuomaksen korvaan))

36 Maija: ((katsoo Inkaa ja Tuomasta))

Ote jatkuu, kun Inka sanoo ”Hei ei, ei enää! Ei enää lunta. Nyt peitetään tää lumi.” (rivi 31). Tähän vastauksena Maija lopettaa kaivamisen (rivi 32). Inka käyttää jälleen leikkiobjektia eli lapiota ja siihen liittyvää toimintaa eli kaivamista resurssinaan hallita leikkiä. Tällä kertaa Maija noudattaa Inkan tilanteessa tuottamia sääntöjä mahdollisesti varmistaakseen jäsenyyttään leikissä.

Tästä seuraa Tuomaksen puheenvuoro, joka on verbaalinen pyyntö jälleen Inkalle ”Saanko minäkin ottaa hiekkaa nyt?” (rivi 33). Katkelmassa Tuomas käyttää leikkitoimintaan liittymistä ja liittymisestä neuvottelua kamppaillakseen omasta jäsenyydestään leikissä. Aikaisemmin ainoastaan Inka on kaivanut hiekkaa ja nyt Tuomas esittää pyynnön liittyäkseen Inkan kanssa samaan leikkitoi-

mintoon. Tähän Inka sanoo vastauksena "Saat" (rivi 34). Edellä olevat puheenvuorot Inkan ja Maijan sekä Inkan ja Tuomaksen välillä osoittavat vuorovaikutuksen epäsymmetrian tilanteessa, jossa Inka käyttää jälleen vuorovaikutuksessa saatua vaikutusvaltaansa ohjatakseen Tuomaksen ja Maijan liittymistä leikkitoimintaan ja sitä kautta heidän kuulumistaan leikissä.

Jo aikaisemmin Inkan ja Tuomaksen puheenvuorot ovat paljastaneet heidän sisäryhmänsä. Katkelman lopuksi Tuomas ja Inka vahvistavat jälleen sisäryhmäänsä kuiskimalla toisilleen kehollisesti toisiinsa päin suuntautuneena (rivi 35). Tämän itsessään jo huomioitava vuorovaikutusteko, joka asettaa Maijan jäsenyyden tilanteessa epävarmaksi. Tuomas ja Inka kääntyvät selvästi toisiaan kohti, mikä voidaan tulkita heidän välisenä läheisyytenään. Suuntautumalla jatkuvasti toisiinsa he muokkaavat tilanteen sosiaalista järjestystä muodostaen sisäryhmän samalla, kun Maija jää ulkopuoliseksi (rivi 36).

Pyrkimys päästä sisäryhmän jäseneksi. Seuraavaksi Maija osoittaa pyrkimyksensä osallistua leikkitoimintaa ja päästä osaksi Tuomaksen ja Inkan sisäryhmää.

37 Tuomas: Saako tästä ottaa?

38 Inka: (-)

39 Tuomas: Voinko tähän (--) laittaa?

40 Maija: (Mäkin saan ottaa) hiekkaa. ((Katsoo kameraa tai kasvattajaa?))

41 Tuomas: (--) tuosta kuopasta (-) pikkusen tällaista (--) [0:03:24]

42 Maija: [tauko 4 s] Nyt laitetaan lunta. ((Katsoo Inkaa))

43 Inka: Ei. Ei, ei. ((Katsoo Maijaa ja korottaa ääntä))

Episodi jatkuu, kun Tuomas esittää jälleen Inkalle kysymyksen "Saako tästä ottaa?" (rivi 37) Inkan vastaus ei ole kuultavissa, mutta hän ei yritä estää Tuomasta kaivamasta. Tuomas kuitenkin edelleen varmistaa jäsenyyttään leikissä kysymällä Inkalta "Voinko tähän laittaa?" (rivi 39). Tässä vaiheessa Maija tulee mukaan keskusteluun. Seuraavaksi Maija varmistaa asemaansa leikissä puheenvuorollaan "Mäkin saan ottaa hiekkaa" (rivi 40). Puheenvuoro paljastaa, kuinka Maija on jäänyt ulkopuoliseksi Inkan ja Tuomaksen leikkitoiminnasta eli hiekan kaivamisesta ja nyt hän esittää verbaalisen yrityksen päästä osaksi leikkiä. Hän

ei kuitenkaan pyydä Tuomaksen tavoin lupaa Inkalta ottaa hiekkaa, vaan pyrkii puheenvuorollaan vahvistamaan jäsenyyttään leikissä.

Tästä seuraa, että Maija pyrkii nyt vaikuttamaan sosiaaliseen järjestykseen ohjaamalla leikkitoimintaa puheenvuorollaan, "Nyt laitetaan lunta" (rivi 42). Hän vielä suuntaa katseensa Inkaan päin osoittaakseen puheenvuoron hänelle. Tässä vaiheessa vaikuttaa siltä, että Maija ei hyväksy ulkopuolisuuttaan ja käyttää nyt uutta keinoa eli leikkitoiminnan ohjaamista päästääkseen osaksi leikkiä. Vastauksena tähän Inka ilmaisee, että hän ei hyväksy Maijan yritystä ohjata leikin kulkua sekä verbaalisesti "Ei. Ei, ei." että fyysisesti katsomalla Maijaa ja korottamalla selkeästi ääntään (rivi 43). Inka osoittaa puheenvuorollaan, että hän ei hyväksy Maijan uutta tapaa toimia tilanteessa ja pyrkimystä hallita tilanteen sosiaalista järjestystä.

Rajojen osoittaminen kehollisella asettumisella. Katkelmassa kasvattaja saapuu mukaan vuorovaikutustilanteeseen ja Inka ja Tuomas hyödyntävät kasvattajan puuttumissa luodessaan etäisyyttä Maijaan.

44 Kasvattaja: Hei, te voitte laajentaa johonkin toiseen kohtaan, siihen 45 mahtuu enemmän jokainen tekemään semmoisen kuin haluaa.

46 Inka: Okei, laitetaan vaan lunta.

47 Maija: ((Maija alkaa kaivamaan lunta))

48 Tuomas: Mä en jaksa (-- [0:04:03] ((Kävelee toiselle puolelle hiekkalaatikolta))

49 ((Maija jatkaa kaivamista))

50 ((Inka katsoo Tuomaksen suuntaan))

51 Kasvattaja: (-) sä uuden kuopan?

52 Inka: Mäkin. ((Kävelee Tuomaksen perässä toiselle puolelle 53 hiekkalaatikkoa))

54 ((Maija jää yksin vanhaan paikkaan))

Tällä kertaa kasvattaja ei ohjaa lapsia yhteiseen saavutukseen vaan kehottaa heitä laajentamaan leikkiä, mahdollisesti estääkseen konfliktin Inkan ja Maija välillä, sillä Inka on edellisessä katkelmassa korottanut selkeästi ääntään. Puheenvuorollaan "Hei, te voitte laajentaa johonkin toiseen kohtaan, siihen mahtuu enemmän jokainen tekemään semmoisen kuin haluaa" (rivi 44) kasvattaja vastaa lasten aiempiin vuorovaikutustekoihin käyttämällä uutta resurssia ohjaamalla lapsia laajentamaan leikkiä.

Inka vastaa kasvattajan puheenvuoroon ”Okei, laitetaan vaan lunta” (rivi 46) eli hän tässä vaiheessa hyväksyy Maijan aiemmin ehdottaman leikkitoiminnan kasvattajan puututtua tilanteeseen. Maija taas saa hyväksynnän leikkitoimintaan osallistumiseksi sekä kasvattajan ja Inkan toimesta ja alkaa kaivamaan lunta (rivi 47). Hetki tämän jälkeen Tuomas päättää vaihtaa paikkaa toiselle puolelle hiekkalaatikkoa (rivi 48). Inka kääntää katseensa hetken päästä Tuomakseen ja lähtee hänen perässään ja Maija jää yksin vanhaan leikkipaikkaan (rivit 52–54). Tuomas ja Inka käyttävät kehollista asettumistaan leikissä luodakseen etäisyyttä Maijaan ja vahvistavat jälleen sisäryhmäänsä ja samalla luovat vuorovaikutusteeoillaan rajoja sisäryhmänsä ulkopuoliseen jäseneseen eli Maijaan.

Sosiaalisen järjestyksen rikkomisen yhden jäsenen toimesta. Seuraavaksi Maija käyttää tilanteen sosiaalisen järjestyksen rikkomista resurssinaan vuorovaikutuksessa.

55 Maija: Mä rikon tän sun tekemän.

56 Inka: No et kyllä riko. ((kääntyy Maijaa kohti))

57 Kasvattaja: Maija.

58 Inka: Et! ((Kävelee lähemmäksi Maijaa))

Episodi jatkuu, kun Maija esittää vastauksena ”Mä rikon tän sun tekemän” (rivi 55). Tässä vaiheessa hänen jäsenyytensä on ollut kyseenlainen jo aiemmin leikissä ja se on vaikuttanut hänen mahdollisuuksiinsa osallistua leikkiin. Puheenvuorollaan hän osoittaa olevansa tyytymätön aiempaan vuorovaikutukseen. Katkelmasta nähdään, kuinka Maija rikkoo tilanteessa moraalista järjestystä puheenvuoroillaan, mikä entisestään asettaa hänen jäsenyytensä kolmen lapsen ryhmässä kyseenalaiseksi. Vaikuttaa siltä, että tämä vuorovaikutusteko vastaa Tuomaksen ja Inkan aiempaan etäisyyden ottamiseen, jota he käyttivät kehollisena resurssinaan hallitakseen tilanteen sosiaalista järjestystä.

Katkelmassa nähdään, kuinka Inkan ja kasvattaja pyrkivät estämään Maijaa rikkomasta tilanteen sosiaalista järjestystä. Inka osoittaa puheenvuorollaan ”No et kyllä riko” (rivi 56) ja kehollisesti kääntymällä Maijaa kohti, että hän ei hyväksy hänen aikomustaan rikkoa tilanteen moraalista järjestystä. Myös kasvat-

taja osoittaa tässä vaiheessa tuomitsevansa Maijan teot ja liittyy mukaan keskusteluun puheenvuorollaan "Maija" (rivi 57). Maija ei reagoi puheenvuoroihin, vaan on kääntyneenä maahan, jolla hän osoittaa, että ei ole aio toimia kehotuksista huolimatta tilanteessa oletetulla tavalla.

Tähän vastauksena Inka pyrkii suoraan verbaalisesti kieltämään Maijan toiminnan, "Et!" (rivi 58). Samalla hän kävelee kehollisesti lähemmäksi Maijaa osoittaakseen, että Maija rikkoo tilanteen sosiaalista järjestystä. Hän jättää, kuitenkin etäisyyden Maijaan eli hän käyttää kehollisia toimia vahvistaakseen kieltöjän, jotka näyttäytyivät tilanteessa voimakkaina vuorovaikutuksen resursseina.

Kasvattajan institutionaaliseen rooliin asettuminen. Seuraavaksi kasvattaja tulee jälleen mukaan keskusteluun ja osoittaa Maijan rikkovan tilanteen sosiaalista järjestystä institutionaalisisessa kontekstissa.

59 Kasvattaja: Maija, mieti miltä Inkasta tuntuu nyt, jos sä rikot (--)[0:04:20]

60 Maija: (--)((ottaa vähän hiekkaa pois lapiolla kasasta))

61 Inka: M-mm, et saa.

62 Maija: (--)

63 Inka: Et saa.

64 Maija: (--) yhteinen. ((Katsoo maahan taputtaa hiekkaa))

65 Kasvattaja: Maija. Vaikka se on teidän yhteinen, niin se ei ole kiva (--)
[pp]

Tässä vaiheessa kasvattaja asettuu institutionaaliseen roolinsa puhuessaan Maijalle Inkan tunteista. Kasvattajan toiminnasta nähdään, kuinka hän käyttää erilaisia keinoja moraalisen järjestyksen ylläpitämiseksi. Ensin hän tekee tämä ve-toamalla Maijan tunteisiin, "Maija, mieti miltä Inkasta tuntuu nyt, jos sä rikot" (rivi, 59). Tähän vastauksena Maija ottaa nyt lapiolla hiekkaa pois kasasta (rivillä 60) ja osoittaa jälleen tilanteessa odottamatonta käytöstä. Tästä seuraa, että Inka osoittaa jälleen tuomitsevansa Maijan teot puheenvuorollaan "Et saa" (rivi 63).

Maijan viimeinen puheenvuoro jää tässä katkelmassa epäselväksi, mutta hän katsoo maahan ja taputtaa hiekkaa aiemmista kielloista huolimatta. Kasvattaja tulkitsee tilanteessa Maijan oikeuttavan sääntöjen rikkomisen puheenvuorol-

laan “yhteinen” (rivi 64), johon kasvattaja vastaa “Maija, vaikka se on teidän yhteinen, niin se ei ole kiva” (rivi 65). Vaikuttaa siltä, että kasvattaja pyrkii ensisijaisesti estämään konfliktin Maijan ja Inkan välillä, mutta samalla Maijan kokemuksille ei jää tilaa vuorovaikutuksessa ja jo aiemmin kolmen lapsen leikissä muodostuneet vuorovaikutuksen rajat saavat vahvistusta.

Maija osoittaa tyytymättömyyttään Inkan ja Tuomaksen aiempiin vuorovaikutustekoihin rikkomalla tilanteen sosiaalista järjestystä. Samalla Maija kategoroidaan tilanteessa sääntöjen rikkojaksi, mikä tekee hänen jäsenyydestään entistä epävarmemman. Tässä vaiheessa Tuomas osoittaa kehollisella etäisyydellä tuomitsevansa Maijan käytöksen tilanteessa. Samalla hän suhtautuu neutraalisti Maijan toimintaan, mikä kategorisoi hänet ulkopuoliseksi tilanteessa.

Yhden jäsenen suosiminen. Seuraava katkelma osoittaa, kuinka Maija on tyytymätön edeltäviin tapahtumiin ja osoittaa olevansa haluton leikkimään Inkan kanssa.

66 Maija: Mä leikin pelkästään Tuomaksen kanssa. ((Kääntää katseen kohti 67 Inkaa))

68 Inka: Mäkin saan leikkiä sen kanssa.

Episodi jatkuu, kun Maija uhkaa Inkaa ryhmän ulkopuolisuudella “Mä leikin pelkästään Tuomaksen kanssa.” (rivi 66–67). Maija uhkaa Inkaa ryhmän ulkopuolisuudella mahdollisesti sanktiona hänen aiemmista vuorovaikutusteoistaan. Hän vahvistaa puheenvuoroaan kääntymällä Inkaa kohti. Vastauksena Maijan puheenvuoroon Inka pyrkii verbaalisesti vahvistamaan omaa jäsenyyttään kolmen lapsen leikissä, joka on nyt uhattuna Maijan toimesta vastauksellaan “Mäkin saan leikkiä sen kanssa” (rivi 68). Samalla puheenvuorot paljastavat Tuomaksen olevan suosittu jäsen kolmen lapsen leikissä ja Inka ja Maija yrittävät hallita toistensa kuulumista verbaalisesti pyrkimällä muodostamaan sisäryhmän Tuomaksen kanssa.

Sisäryhmän vahvistaminen kasvattajan toimesta. Vuorovaikutus etenee kasvattajan ja Maijan väliseen keskusteluun.

69 Kasvattaja: ((Kävelee lähemmäksi Maijaa)) (Mikä) [0:04:38] Maija nyt (--70)(painaako joku mieltä?) ((Istuu hiekkalaatikon reunalle Maijan

71 viereen))

72 **Maija:** (--) [hp] ((Maija kääntyy pois päin kasvattajasta ja siirtyy hieman
73 kauemmaksi hiekkalaatikon ulkopuolelle))

74 **Kasvattaja:** Jos joku harmittaa, niin kerro. Voidaan yhdessä ratkaista se.

75 **Maija:** ((Kääntyy hieman kasvattajaan päin)) En. Taputtaa lunta
76 hiekkalaatikon vieressä ja katsoo maahan))

77 **Kasvattaja:** Mutta se, että sä..

78 **Maija:** En kuuntele.

79 **Kasvattaja:** (--) [0:04:59] tuolle Inkalle ja Tuomakselle, (--) kiva. Mutta jos
80 joku harmittaa, niin kerro.

81 **Maija:** (--)

82 **Kasvattaja:** Miksi et?

83 **Maija:** En halua. ((Nousee ylös ja kipuaa hiekkalaatikonlelle)).

84 ((Tuomas ja Inka tulevat takaisin hiekkalaatikon toiseen päähän. Maija
85 lähtee pois leikistä))

86 **Kasvattaja:** Ei ole pakko (-), mutta annetaan Tuomaksen ja Inkan raken-
nella.

Episodin lopuksi kasvattaja pyrkii asettumaan kehollisesti Maijan lähelle vahvis-
taakseen heidän läheisyyttään (rivi 69–71). Kasvattaja käyttää jälleen tunteista
puhumista resurssinaan edistääkseen Maijan kuulumista (rivi 74). Kuitenkin
Maija ei näytä hyväksyvän näitä tekoja, vaan pyrkii kehollisesti luomaan etäi-
syyttä kasvattajaan (rivi 72–73 ja 83). Tämän hän vahvistaa lopuksi lähtemällä
tilanteesta pois. Puheenvuorollaan “Ei ole pakko (-), mutta annetaan Tuomaksen
ja Inkan rakennella.” (rivi 86) kasvattaja vahvistaa Tuomaksen ja Inkan sisäryh-
män ja osoittaa puheenvuorollaan Maijan aiemman toiminnan rikkoneen jotain
sellaista, joka tilannekohtaisesti ja mahdollisesti myös institutionaalisessa kon-
tekstissa tuomittavaa.

Yhteenvedo vuorovaikutuksen resursseista hiekkalaatikkoepisodissa.

Tästä episodista tunnistettiin 11 vuorovaikutuksen resurssia, joita lapset ja kas-
vattajat käyttivät rakentaakseen rajoja jäsenyyden hallitsemiseksi vuorovaiku-
tuksessa. Episodissa Inka ja Tuomas muodostivat sisäryhmän, jota he pyrkivät
vahvistamaan sanallisesti ja kehollisesti (ote 2 ja 5). Sisäryhmän sisällä Tuomak-
sen suhde Inkaan näyttäytyi alisteisena, kun Inka pyrki toistuvasti rajoittamaan
Tuomaksen leikkitoimintaa (ote 1). Tuomas taas pyrki ratifioimaan jäsenyytensä
sisäryhmän sisällä (ote 4). Maija pyrki käyttämään erilaisia keinoja leikkiin liitty-

miseksi, joilla hän rikkoi tilanteen sosiaalista järjestystä (otteet 6, 8 ja 10). Kasvattajan toiminta näytti aluksia pyrkimyksenä vahvistaa kaikkien lasten tasavertaista jäsenyyttä leikissä (ote 3), mutta kasvattajan mukaan tulo toi keskusteluun institutionaalisen ulottuvuuden, jossa sekä lapset ja kasvattaja osoittivat Maijan rikkovan tilanne- ja kontekstisidonnaista sosiaalista ja moraalista järjestystä (otteet 4, 9 ja 11).

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin etnometodologisella tutkimusotteella lasten ja kasvattajien toimintaa vuorovaikutuksen mikrotasolla, jossa lasten jäsenyyden kokemukset muodostuvat varhaiskasvatusyhteisössä. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia vuorovaikutuksessa tuotettuja rajoja, joita yhteisön jäsenet luovat lähtökohtaisesti samankaltaisuuden ja läheisyyden saavuttamiseksi, mutta toisaalta myös yksilöiden ja ryhmien välisten erojen vahvistamiseksi (Cohen, 1986; McMillan & Chavis, 1986).

Aineistoksi valikoitui kaksi videoitua vuorovaikutusepisodia, jotka kuvasivat kahta arkista vuorovaikutustilannetta yhdestä päiväkotiryhmästä. Kahden tutkimuskysymyksen ohjaamana tutkin sekä lasten keskinäistä, että kasvattajan ja lasten välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen institutionaalisessa kontekstissa. Vuorovaikutusaineistoa analysoitiin hyödyntäen multimodaalista keskusteluanalyysia ja sovellettua jäsenkategoria-analyysia (Mondada, 2018; Sacks, 1995).

Tämän pro gradu -tutkielman tulokset lisäävät ymmärrystä multimodaalisista resursseista, joita lapset ja kasvattajat käyttivät rajojen rakentamiseksi ja näin yhteisön jäsenten kuulumisen määrittämiseksi, hallitsemiseksi ja muokkaamiseksi. Tässä tutkimuksessa lapset käyttivät rajoja sulkeakseen yhden jäsenen leikistä ja kategorisoidakseen hänet ulkopuoliseksi. Toisessa episodissa kasvattaja osallistui näiden rajojen muokkaamiseen puuttuessaan lasten väliseen vuorovaikutukseen.

4.1 Yhden jäsenen ulkopuolisuuden osoittaminen kehollisilla resursseilla vuorovaikutuksessa

Multimodaaliseen analyysiin pohjaten tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka kolmen lapsen leikissä käytettiin erilaisia kehollisia resursseja leikkiin liitty-

miseksi ja samalla yhden jäsenen ulossulkemiseksi erityisesti kasvattajan pois ollessa. Tulokset vahvistavat, kuinka lasten käyttäytyminen, jota kasvattajat eivät näe, voi osoittautua tehokkaaksi syrjäyttämisen tai ulossulkemisen tavaksi leikissä (Niemi & Bateman, 2015).

Lasten käyttämät multimodaaliset resurssit ilmenivät hienovaraisina tekoina vuorovaikutuksessa, kuten katseiden suuntaamisena sisäryhmän läheisyyden vahvistamiseksi ja toisaalta katseiden välttämisenä ulkopuolisuuden osoittamiseksi (Niemi & Vehkakoski, 2022). Näin tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka katseen suuntaamisella voidaan samaan aikaan osoittaa jäsenten huomioimista (Goodwin, 2007), mutta myös tehokkaasti huomioimattomuutta. Samaan tapaan kehollinen etäisyys ja toisaalta läheisyys osoittautuivat resursseiksi, joita lapset käyttivät yhden leikin jäsenen ulkopuolisuuden osoittamiseksi ja toisaalta myös kahden lapsen sisäryhmän vahvistamiseksi. Aiemmassakin tutkimuksessa erilaisten kehollisten resurssien hyödyntäminen osoitettu erityisesti tyttöjen käyttämän ulossulkemisen muodoksi (Svahn & Evaldson, 2011).

Lapset käyttivät myös fyysistä tilaa ja kehollista asettumistaan siinä hallitakseen leikkiin kuulumista (Bateman, 2011; Evaldsson & Klarsson, 2020; Niemi & Vehkakoski, 2022). Tämä osoittautui tarkemmassa analyysissä toistuvina tekoina osoittaa yhden lapsen ulkopuolisuutta kahden muun lapsen vaihtaessa toistuvasti leikin paikkaa yhden lapsen saapuessa tilaan kotileikissä. Näin leikitilan hallinta näyttäytyi resurssina, jota käytettiin sekä leikkiin liittymisessä että yhden jäsenen ulossulkemisessa (ks. Bateman, 2011). Tällaiset vuorovaikutuksen teot voivat näennäisesti näyttäytyä leikin juonen muunnoksina (ks. Evaldsson & Tellgram, 2009), mutta tarkempi analyysi paljasti kahden lapsen käyttävän liikkumistaan tilassa korostaakseen etäisyyttä leikin kolmanteen jäseneseen kotileikissä.

Samalla molemmissa episodeissa vuorovaikutuksen rajoja muokattiin ja pidettiin yllä rajoittamalla yhden jäsenen leikkiobjektien hallintaa ja siihen liittyvää leikkitoimintaa, joka on osoittautunut myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Evaldsson & Karlsson, 2020) lasten tavaksi hallita kuulumista ja kuulumatto-

muutta leikissä. Sisäryhmän sisällä kahden jäsenen leikissä leikkiobjektit muodostuivat tärkeiksi kahdenvälisen jäsenyyden osoittajaksi erityisesti kotileikissä. Yhteisen leikin rakentaminen leikkiobjekteilla näyttäytyi näin leikkikohdaisina sosiaalisten käytäntöjen luomisena (McMillan & Chavis, 1986), kuten kuiskaamisena, jolla luotiin yhteisiä merkityksiä kahden jäsenen välillä (Goodwin, 2007). Leikin jäsenyyden rajoja osoitettiin materiaalisen esineen kautta, mikä vahvistaa aiempaa tutkimusta siitä, kuinka lapset hyödyntävät taitavasti ympäristöään omien tarkoituksiensa saavuttamiseen (Bateman, 2011; Evaldson & Tellgram, 2009).

Kahdenvälisten merkitysten rakentaminen sisäryhmän sisällä ja niiden osoittaminen vuorovaikutuksessa näyttäytyi tässä tutkimuksessa kategorisointina, jolla luotiin eroja tilanteen tyypilliselle ja ei-tyypilliselle käytökselle (Sacks, 1966, s. 133) yhden jäsenen ulossulkemiseksi. Kotileikkiepisodeissa kaksi lasta rakensi yhteisiä kahdenvälisiä merkityksiä leikin aikana ja neuvottelivat näistä, kun leikin kolmas jäsen ei ollut kehollisesti lähellä (vrt. Tellgram & Evaldsson 2009). Näitä merkityksiä käytettiin myöhemmin osoittamaan yhden jäsenen ulkopuolisuus, kun hänen osoitettiin rikkovan leikin juonen kulkua ja sitä kautta tilanteen sosiaalista järjestystä. Tämä näyttäytyi tuloksissa uhkana sisäryhmän välisen tulkinnan rakentumiselle (ks. Goodwin, 2010), jota käytettiin tässä tutkimuksessa kuulumisen hallitsemiseen. Samalla molemmissa episodeissa havaittiin yhden jäsenen kategorisointia, joka ilmeni neutraalina suhtautumisena, eli lopulta leikin ulkopuolelle jätetyn jäsenen annettiin rikkoa tilannekohtaisia sääntöjä ja osoitettiin poikkeavuutta vuorovaikutuksessa sitä kautta, että häneen ei kiinnitetty huomiota (Niemi & Vehkakoski, 2022).

Kotileikkiepisodeissa yhden jäsenen yrityksiä osallistua leikkiin jätettiin reagoimatta, jolloin ryhmän ulkopuolisuutta osoitettiin huomiotta jättämisellä. Tästä Svahn ja Evaldsson (2011) ovat aiemmin käyttäneet nimitystä ratifioimaton osallistuja, jolla viitataan osallistumisen mahdollisuuksien rajoittamiseen, joita luodaan vuorovaikutuksessa yhden jäsenen syrjäyttämiseksi. Tässä tutkimuksessa yhdelle jäsenelle ei annettu mahdollisuutta ratifioida jäsenyyttään esimerkiksi osoittamalla sitoutumista yhteiseen toimintaan (McMillan & Chavis, 1986,

Sacks, 1965, s. 161), vaan hänet etäännytettiin kehollisia resursseja hyödyntämällä vuorovaikutuksesta. Näin leikkiryhmän ulkopuolelle jääminen näyttäytyi vuorovaikutuksessa valintana, joka tehtiin ilman yhden jäsenen mahdollisuuksia osallistua meneillä olemaan toimintaan tai kahdenvälisen merkitysten muokkaamiseen (vrt. Evaldsson & Tellgram, 2009).

Hiljaisuus vuorovaikutuksessa oli yksi keino osoittaa yhden jäsenen kuulumattomuutta vuorovaikutuksessa, kuten kotileikkiepisodista voitiin havaita. Tällöin yhden jäsenen pääsy-yrityksiin leikkitoimintaan liittymiseksi ei reagoitu tässä tutkimuksessa sanallisesti eikä kehollisesti. Tämä osoittautui, kuten myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Goffman, 1953; Watson ym., 2020), voimakkaana tapana osoittaa yhden jäsenen ulkopuolisuus vuorovaikutuksessa. Tilanteissa, joissa hylkääminen oli kehollista, ulossuljettu jäsen käänsi toistuvasti selkäänsä, mikä ilmeni ruumiillisena tekona osoittaa epämukavuutta tilanteessa, jossa hänet jätettiin toistuvasti huomioimatta. Syrjäytymisen vaikutukset ovat uhka ihmisen voimakkaalle ryhmään kuulumisen tarpeelle (Bernstein ym., 2010), ja tässä tutkimuksessa leikkiryhmästä syrjäytyminen ilmeni kehollisina reaktioina hylkäämiseen vuorovaikutuksen mikrotason analyysissä.

4.2 Moraalin rikkomisesta tuomitseminen ja kasvattajan rooli rajojen muokkaamisessa institutionaalisessa kontekstissa

Vaikka ihmiset pyrkivät lähtökohtaisesti yhteiseen tulkintaan, he voivat myös toiminnallaan vastustaa ryhmän toimintaa (Sacks, 1966, s. 161). Tämän tutkimuksen tulokset antavat hiekkalaatikkoepisodin kautta esimerkin siitä, kuinka kasvattajan osallistuessa vuorovaikutukseen sisäryhmän lapset tuomitsivat yhden lapsen moraalisen rikkomisesta. Moraalinen rikkominen yhden jäsenen toimesta ilmeni näin uhkana sisäryhmän rakentamalle merkityksellisyydelle (Goodwin, 2007) ja tätä käytettiin perusteena sulkea leikin kolmas jäsen ulkopuolelle.

Episodista havaittiin vuorovaikutuksen dynamiikka, jossa yhdellä jäsenellä oli suurin valta vaikuttaa leikin sääntöjen muokkaamiseen (ks. Evaldsson &

Tellgram, 2009). Tilannekohtaisia sääntöjä leikissä käytettiin ja muokattiin sisäryhmän jäsenten toimesta kuulumisen määrittämiseksi (ks. Bateman, 2011). Tämä näyttäytyi tuloksissa leikkiin pääsy-yritysten hylkäämisinä eli se, mitä pidettiin ulossuljetulta jäseneltä leikin yhdessä kontekstissa hyväksyttävänä, sitä ei toisessa kontekstissa hyväksytty. Molemmissa episodeissa ulossuljetulta jäseneltä ei hyväksytty samoja tekoja leikkiin liittymiseksi, kuin sisäryhmän toiselta jäseneltä. Kuten Batemanin (2022) tutkimuksessa tätä käytettiin osoittamaan yhden jäsenen ulkopuolisuutta leikissä.

Sääntöjen muokkaamista ei käytetty ainoastaan yhden jäsenen ulossulkeamiseen, vaan se ilmeni resurssina, jolla muokattiin sisäryhmän sisällä rajoja kuulumisen suhteen hiekkalaatikkoepisodissa. Tämä näyttäytyi tuloksissa niin, että sisäryhmän jäsenyys ansaittiin ja se vaati sisäryhmän toiselta jäseneltä uhrauksia vuorovaikutuksessa, minkä myös aiemmat tutkijat (McMillan & Chavis, 1986; Sacks, 1966) ovat määrittäneet yhdeksi yhteisön jäsenyyden saavuttamisen ehtoista. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, kuinka jäsenyyden saavuttaminen ei aina palvele yksilön etua (Zimmerman, 1998, s. 97), vaan sen saavuttamisen ehtona voi olla esimerkiksi alisteiseen aseman hyväksyminen vuorovaikutuksessa. Valmius käyttää ryhmän sosiaalista toimintaa osoitettiin näin myöntymällä leikki-kohtaisiin sääntöihin, jotka eivät suoranaisesti johtaneet kuulumiseen, mutta olivat edellytys jäsenyyden ratifioinniksi (Sacks, 1965, s. 161).

Tutkimuksen tuloksista havaittiin, kuinka moraalialla rikkovan lapsen jäsenyys ilmeni episodin alusta lähtien ulkopuolisena ja hänen pääsy-yrityksiänsä leikkiin hylättiin toistuvasti esimerkiksi rajoittamalla leikkitoimintaan osallistumista (ks. Evaldsson & Karlsson, 2020). Tutkimuksen tulokset tuovat esiin myös moraalialla rikkovan lapsen näkökulman, jossa sosiaalisen järjestyksen rikkomisen näyttäytyi tyytymättömyyden osoittamisena aiempiin valintoihin vuorovaikutuksessa (Sacks, 1966, s. 161). Evaldssonin (2017) tutkimuksessa moraalialla rikkomuksesta syytetty lapsi myös vastusti teoillaan tulleensa syytetyksi. Myös tässä tutkimuksessa moraalialla järjestyksen rikkomisesta tuomittu osoitti sanallisesti ja ruumiillisesti vastustavansa häneen kohdistuvaa kategorisointiaan leik-

kiympäristössä (ks. Svahn & Evaldsson, 2011). Tuloksissa sisäryhmän ulkopuolinen jäsen rikkoi teoillaan tilanteen sosiaalista järjestystä vastustamalla toisen sisäryhmän jäsenen kehotuksia.

Tästä seurasi vuorovaikutuksen kulku, jossa moraalista rikkomuksesta syytetyn lapsen vuorovaikutusteot osoittautuivat episodissa poikkeaviksi, sillä hän ei toisen sisäryhmän jäsenen tavoin noudattanut hallitsevassa asemassa olevan sisäryhmän jäsenen muokkaamia sääntöjä, vaan pyrki sanallisesti ja kehoillisesti vastustamaan näitä (Sacks, 1966, 161). Tämä herättää kysymyksiä siitä, olisiko tasavertaisen jäsenyyden saavuttaminen edellyttänyt alisteisen aseman hyväksymistä. Tässä tutkimuksessa lapset käyttivät kategoriakontrastia (Sacks, 1966, s. 133), jolla he osoittivat hyväksytyn ja ei-hyväksytyn käytöksen tilanteessa. Rajat näyttäytyivät tiettyjen sosiaalisten käytäntöjen ylläpitämisenä ja jäseniltä odotettiin sitoutumista yhteiseen toimintaan (Mc Millan & Chavis, 1986). Tällä hallittiin moraalisen järjestyksen rikkomisesta tuomitun lapsen osallisuutta leikissä, joka antaa viitteitä siitä, kuinka ryhmästä poikkeavuuden osoittamista voidaan käyttää resurssina sulkea jäseniä ulkopuolelle.

Tulokset osoittavat, kuinka leikkiryhmän jäseniltä oletettiin sitoutumista sääntöihin ja sääntöjen rikkomista taas pidettiin jopa ryhmän ulkopuolelle jättämisen perusteella. Lasten välisen vuorovaikutuksen analyysi paljasti myös, kuinka sisäryhmän jäsenet leimasivat kolmannen osapuolen ulkopuoliseksi myös sanktiona siitä, että hän ei noudattanut tilanteen moraalista järjestystä (Sacks, 1966, s. 634). Tämä vahvistaa moraalisen järjestyksen roolia ryhmän jäsenyyden saavuttamisen ehtona (Niemi & Bateman, 2015; Niemi & Vehkakoski, 2022) ja lasten kykyä käyttää sitä kuulumisen määrittämiseksi. Samalla tulokset vahvistavat käsitystä siitä, kuinka lapset voivat käyttää moraalisia käytäntöjä valtasuhteiden toteuttamiseen ja sosiaalisen syrjäytymisen oikeuttamiseen, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen kontekstissa (Evaldsson, 2011).

Tuloksissa huomioitavaa on, että opettajan tullessa mukaan vuorovaikutukseen lapset osoittivat kehollisesti ja sanallisesti tuomitsevansa kolmannen lapsen käytöksen ja lopulta osoittivat kehollista etäisyyttä häneen vaihtamalla leikin paikkaa. Yksi tulkinta tähän on, että institutionaalisessa kontekstissa yhteistyön

vastustaminen on lähtökohtaisesti tuomittava. Tästä seuraa tyypillisesti se, että moraaliala rikkova lapsi luokitellaan poikkeavaksi (Niemi & Bateman, 2015). Myös aiempi tutkimus osoittaa, kuinka institutionaaliosessa kontekstissa lapset ovat kykeneviä käyttämään opettajan asettamia sääntöjä resurssinaan hallita vertaisensa kuulumista (Niemi, 2016). Myös tässä tutkimuksessa lapset käyttivät kasvattajan puuttumista omien agendojensa saavuttamiseksi (ks. Niemi & Bateman, 2015), tässä tutkimuksessa vahvistaakseen yhden jäsenen ulossulkemisen. Opettajan tukea ei käytetty näkyvästi resurssina, vaan syyttäjät käyttivät opettajan läsnäoloa epäsuoremmin hallitakseen syytetyn kuulumista leikissä, jolloin moraalista syytetyllä lapsella ei jäänyt keinoja puolustaa itseään (ks. Niemi, 2016).

Siksi tutkimuksen tulokset antavat tärkeää tietoa siitä, miksi jäsenyyttä ei tulisi ottaa varhaiskasvatuksessa itsestään selvyytenä, vaan lasten toimintaa tulisi tarkkailla aktiivisesti, sillä yhteisöt toimivat monimutkaisilla tavoilla (Cohen, 1985; McMillan & Chavis, 1986; Wegner, 1997), jotka palvelevat usein tiettyjen ryhmien ja yksilöiden etuja. Kuten tulokset osoittavat lasten käyttämät keinot ovat hienovaraisia ja ne näin ollen kasvattajat voivat tunnistaa ne olemalla lasten lähellä (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). Tässä tutkimuksessa kasvattaja käytti kehollista läheisyyttä resurssinaan tilanteessa, jossa hän pyrki keskustelemaan tunteista lapsen kanssa. Kuitenkin kääntymällä kehollisesti pois päin leikin ulkopuolelle suljettu lapsi osoitti tyytymättömyyttä aiempiin tapahtumiin (Sacks, 1966, s. 161) ja haluttomuutta osallistua vuorovaikutuksen kasvattajan kanssa.

Tuloksista tunnistettiin resursseja, joita kasvattaja käytti lasten jäsenyyden tukemiseksi. Tässä tutkimuksessa kasvattaja vahvisti lasten jäsenyyden rakentamista vuorovaikutuksessa ohjaamalla lapsia yhteisiin savutuksiin ja sitoutumiseen, jotka ovat yhteisön jäsenyyden saavuttamisen keskeisiä edellytyksiä (McMillan & Chavis, 1986). Tässä tutkimuksessa kasvattajan rooli keskusteluissa osoittautui merkitykselliseksi erityisesti institutionaalisten käyttäytymisodotusten ylläpitäjänä. Kasvattajan puheenvuorot paljastivat, kuinka institutionaaliosessa kontekstissa ryhmän jäsenyys ratifioidaan (Sacks, 1965) tekemällä yhteistyötä ryhmän jäsenten kanssa., mikä näyttäytyi odotuksena hyväksyttävästä toiminnasta tilanteessa.

Tämän tutkimuksen valossa myös kasvattajien rooli tulisi nähdä tärkeänä sen suhteen, millaisia odotuksia hyvästä käytöksestä kasvatusympäristössä vahvistetaan ja millaisia käyttäytymisodotuksia erilaisiin lapsiin kohdistuu. Siksi tutkimustulosten valossa tulisi pohtia, mikä on kasvattajien rooli erilaisten kategoriakontrastien vahvistamisessa (Sacks, 1966, s. 133), mikä voi ilmetä, kuten tässä tutkimuksessa tahattomana kuulumisen hallitsemisena opettajan toimesta.

Tulokset antavat viitteitä siitä, kuinka kasvatusyhteisössä kasvattajat voivat luoda oletuksia yhteisössä hyväksytystä käytöksestä, jolla samalla muokataan lasten jäsenyyden kokemuksia. Voidaan puhua myös yhteiseen käyttäytymiseen liittyvistä toimintaodotuksista (Widdicombe, 1998), jotka näyttäytyivät tässä tutkimuksessa kasvattajan vuorovaikutuksessa institutionaalisen kontekstin ohjaamana, missä esimerkiksi sääntöjen rikkomista pidetään lähtökohtaisesti tuomitavana tekona. Tämä voi myös aiheuttaa tilanteen, että lapsi kokee olevansa yhteisön ulkopuolinen kohdatessaan toistuvaa kategorisointia ympäristössään (Juvonen ym., 2019; Puroila ym., 2021), kuten tässä tutkimuksessa sääntöjen rikkojana sekä lasten että kasvattajan vuorovaikutuksen kautta. Tämä voi aiheuttaa tilanteen, jossa moraalialia rikkova lapsi joutuu myös opettajan osalta syytetyksi, vaikka hän olisikin ulossulkemisen kohde. Siksi vuorovaikutuksen mikrotaso on tulosten osoittamien havaintojen perusteella tärkeä tuoda tutkimuksessa entistä näkyvämmäksi myös kasvattajien osalta. Kuten Cohen (1996) on tuonut esiin kasvatusinstituutioiden sisällä rajat, joilla määritellään jäsenten kuulumista voivat jäädä näkymättömiksi.

Tässä tutkimuksessa moraalialin rikkominen oli vuorovaikutuksen näkyvää puolta, johon opettajan on voinut olla myös helpompi puuttua ja toisaalta tämä on usein välttämätöntä konfliktin estämiseksi. Tuloksista ei voida tehdä johtopäätöksiä, oliko kasvattaja tietoinen tekemistään valinnoista vuorovaikutuksessa. Samalla kasvattajien tahattomaan kategorisointiin tulisi kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä se voi vaikuttaa siihen, miten lapset suhtautuvat toisiinsa. Erityispedagogiin näkökulmasta on haaste, että sellaiset lapset, jotka eivät pysty

noudattamaan tai lukemaan tilannekohtaisia sosiaalisia sääntöjä (Niemi & Vehkakoski, 2022), saattavat joutua, kuten tämän tutkimuksen episodeissa, herkemmin ulossuljetuiksi. Siksi opettajien tulisi tunnistaa haasteet, jotka liittyvät tiettyjen sosiaalisten normien noudattamiseen ja tunnistaa tilanteet, joissa näitä käytetään ulossulkemisen oikeuttamiseksi, jotta lapset, jotka rikkovat tahattomasti useammin käyttäytymisnormeja eivät kategorisoituisi ulkopuoliseksi.

4.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusideat

Tämän etnometodologisen pro gradu -tutkielman tulokset paljastavat, miten varhaiskasvatukseen lapset muokkaavat omaa ja vertaistensa jäsenyyttä aktiivisesti leikin aikana. Samalla tulokset vahvistavat sitä, kuinka kasvattajat ovat aktiivisesti muokkaamassa sosiaalista toimintaa ja sitä kautta lasten jäsenyyttä varhaiskasvatustyössä. Kaiken kaikkiaan tutkimus vahvistaa aiempaa tutkimustietoa vuorovaikutuksessa tuotettujen rajojen roolista lasten jäsenyyden rakentumisessa varhaiskasvatustyössä, jota on tutkittu Suomessa etnometodologisesta näkökulmasta vielä vähemmän.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui videokuvatuista vuorovaikutustilanteista varhaiskasvatukseen arjesta. Aineisto sisälsi kaksi vuorovaikutusepisodia, joissa lapset rakensivat yhteistä leikkiä. Videoaineiston käyttö tuo yhden ulottuvuuden tutkimukseni luotettavuuden arviointiin. TUIKKU-hankkeen (2022) havainnointivideot on kuvattu käsikameralla, jolloin lapset ja kasvattajat ovat nähneet kameran. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia autenttisia vuorovaikutustilanteita, tutkimusten tulosten luotettavuutta tulisikin arvioida sen suhteen, missä määrin kuvaamistilanne on vaikuttanut lasten ja kasvattajien käyttökseen. Kuvaustilanteessa lapset ja kasvattajat ovat saattaneet käyttäytyä eri tavalla, kuin luonnollisessa vuorovaikutusympäristössä tiedostaessaan, että heitä kuvataan. Osa lapsista myös katsoi videoinnin aikana kameraan ja kuvaajaa, mitä voidaan pitää osoituksena siitä, että he ovat huomanneet heitä kuvattavan.

Silvermanin (2013) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulisi keskittyä huolelliseen analyysiin pelkän aineistonkeruun sijasta. Tällä hän on tarkoittanut, että tutkijan pitäisi itsessään suhtautua analyysiin tärkeänä prosessina, mikä edellyttää ymmärrystä menetelmän valinnasta ja sen käyttötarkoituksista. Olen pyrkinyt tutkimuksessani läpinäkyvyyteen aineiston huolellisen käsittelyn ja analyysin vaiheiden tarkan kuvauksen kautta, joka on osa tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä (TENK, 2023). Tutkimukseni luotettavuutta lisää systemaattisuus aineiston analysoinnissa. Tämä tapahtui katsomalla ja kuuntelemalla useita kertoja videoita ja valitsemalla sieltä episodit, joiden avulla pystyisin parhaiten vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tämän takia analyysin valikoitua kaksi kolmen lapsen leikkiä, jotka mahdollistivat jäsenyyden tarkastelun etnometodologian näkökulmasta. Lisäksi olen aineiston analyysissä litteroinut ja tulkinut vuorovaikutustekoja yksityiskohtaisesti multimodaalinen ilmaisu kerrallaan.

Tässä tutkimuksessa on otettu huomioon sellaisia luotettavuuden kriteerejä, jotka liittyvät erityisesti keskusteluanalyysin eri vaiheisiin. Keskusteluanalyttistä tutkimusta on kritisoitu sen kontekstittomuudesta (Have, 1990), kun puheetta analysoidaan itsessään tutkimuksen kohteena. Tällöin on ajateltu, että tuloksista voi jäädä pois tutkimuksen validiteetin kannalta olennaista tietoa. Tässä tutkimuksessa olen tutkinut kahta kolmen lapsen videoitua vuorovaikutusepisodia, jotka mahdollistivat vuorovaikutuksen analysoinnin jatkumona. Keskusteluanalyysin luotettavuutta on esitetty lisäävän vuorovaikutuksen peräkkäisten toimintojen analysoiminen (Peräkylä, 2011; Silverman, 2013), joka voidaan saavuttaa analyysissä, jossa jokainen puheenvuoro ja puhuja nähdään toimijoina tuottamassa sosiaalista järjestystä. Tässä tutkimuksessa tulkitsin jokaisen vuorovaikutusteen osana sosiaalisen järjestyksen tuottamista.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös multimodaalinen näkökulma (Have, 1990), joka mahdollistaa puheen tarkastelun kokonaisuutena, kun analyysissä otetaan huomioon myös nonverbaaliset vuorovaikutusteot. Ennen kaikkea keskusteluanalyysin tutkimuksen luotettavuutta lisää analyysin laatu (Peräkylä, 1977, s. 212), joka on tämän tutkimuksen puitteissa toteutettu mahdollisimman tarkasti vuorovaikutuksen multimodaalisia yksityiskohtia myöten.

Tämän tutkimuksen painopiste oli jäsenyyden ja vuorovaikutuksen rajojen ilmenemisessä, joita muokattiin erilaisin multimodaalisin keinoin. Olen käyttänyt keskusteluanalyysille tyypillistä litteraatteja, jolla osoitetaan, mihin johtopäätökset perustuvat, kun otteita materiaalista esitetään helposti ja luettavalla tavalla (Flick, 2018). Tällä olen pyrkinyt selventämään, mihin tekemäni analyysi perustuu aineistosta. Laadullisten tapaustutkimuksen luotettavuuskysymysten on esitetty olevan ratkaistavissa systemaattisella ja tarkalla litteroinnilla (Silvermann, 1998), jota tässä tutkimuksessa toteutettiin keskusteluanalyysille tyypillisesti.

Denzin & Lincoln (2011) ovat kuvanneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden. Yksi tämän tutkimuksen validiteetin ulottuvuus on tutkimuksen yleistettävyyden (Peräkylä, 1997). Tapaukset ovat ainutlaatuisia, eikä niiden tarkoitus ole antaa tilastollisesti yleistettävää tietoa. Sen sijaan tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan, mitä ihmiset tekevät sosiaalisessa ympäristössään ja millä tavoin he muokkaavat näitä tilanteita (Silvermann, 1998). Tämän kautta on saavutettu tietoa, joka olisi voinut muuten jäädä näkymättä varhaiskasvatuksen arjessa. Keskusteluanalyysillä voidaan paljastaa vuorovaikutuksesta sellaista, joka ei ole täysin jäsenten itsensä nähtävissä. Näin ollen tällaista tutkimustietoa tarvitaan, jotta voidaan paremmin ymmärtää ilmiöitä, jotka liittyvät kasvatusyhteisöjen toimintaan. Silvermann (1998) on korostanut laadullisen tutkimuksen yhdeksi vahvuudeksi sen tarjoaman mahdollisuuden keskittyä todelliseen käytäntöön ja tapoihin, joilla organisaatiot toimivat rutiininomaisesti. Tässä tutkimuksessa tutkittiin kahta leikkiepisodeja, joista tunnistettiin osittain myös samantyyppisiä jäsenyyden rajojen määrittäjiä. Tämä vahvistaa tulosten siirrettävyyttä muihin varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksen tilanteisiin.

Toisaalta vuorovaikutuksen mikrotason tutkimuksella on haasteensa sen suhteen, jääkö aineistosta pois jotain sellaista, joka olisi yhteisöjen tarkastelun kannalta olennaista. Tässä tutkimuksessa lasten jäsenyyttä voitiin tarkastella vain tilanteessa tuotettuna sosiaalisena järjestyksen tuotoksena eikä lasten aiem-

pia suhteita toisiinsa pystytty ottamaan huomioon analyysissä, vaikka lasten sosiaalisten toiminnan tiedetään aiemman tutkimuksen perusteella nojautuvan omaksi koetun ryhmän suosimiseen (Baron & Dunham, 2015; Dunham ym., 2011; Elashi & Mills, 2014). Jotta lasten jäsenyyttä pystyttäisiin ymmärtämään varhaiskasvatusyhteisössä, tällaisia ilmiöitä olisi tästä näkökulmasta tärkeä tutkia pidempiä aikoja lapsiryhmää havainnoiden. Näin esimerkiksi lasten sosiaalisten suhteiden kehittymisestä saataisiin luotettavampi kuva.

Tiedetään, että jäsenyyden kokemukset muokkaavat lapsen sosiaalista identiteettiä (Bennet & Sani, 2008; Bernstein ym., 2010), joten jatkossa olisi hedelmällistä tutkia, miten identiteettiä hallitaan vuorovaikutuksen mikrotasolla. Näin ollen tutkimusta voitaisiin laajentaa myös lasten hyvinvointia ja oikeuksia koskeviin kysymyksiin, jotka edistävät varhaiskasvatuksessa yhä useammin esiin nostettuja arvoja, kuten kulttuurista moninaisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Opetushallitus, 2022). Tärkeä olisi myös jatkossa tutkia sellaisia ryhmiä ja yksilöitä, joiden tiedetään olevan aiemman tutkimuksen (ks. Kuutti ym., 2021; Puroila ym., 2021; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021) valossa vaarassa joutua yhteisöjen ulkopuolelle, joita ei ollut tämän tutkimuksen resurssien puitteissa mahdollista tutkia. Poikkeavan identiteetin (Sacks, 1966, s. 133) omaksumisella kasvatusyhteisössä voi olla negatiivisia seurauksia lapsen myöhempään elämään, mitkä vaikuttavat myöhemmin muihin yhteisöihin kiinnittymiseen.

Tämä tutkimuksen tulokset herättivät kysymyksiä niiden lapsien mahdollisuuksista kokea tasavertaisia jäsenyyden kokemuksia, joilla ei ole esimerkiksi tuen tarpeitten takia samanlaisia valmiuksia noudattaa sosiaalisia normeja kuin vertaisillaan leikissä. Kuten Cekaite ja Evaldsson (2020) ovat pohtineet aikuisten ja lasten välisten vuorovaikutustilanteiden, joissa moraalinen järjestys on vaaka-laudalla, mahdollistavan myös erilaisten normatiivisten odotuksien tutkimisen. Tämän tutkimuksen tulokset kasvattajien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta vahvistavat tarvetta erilaisten institutionaalisten normien tarkasteluun kriittisestä näkökulmasta myös jatkossa.

Merkitykselliset ryhmäjäsennydet lisäävät kiistatta yksilön hyvinvointia (Dustone ym., 2024), joten siksi näiden todelliseen laatuun tulisi jatkossakin kiinnittää huomiota. Vaikka lapsella oli näennäisesti ryhmän jäsenyys, kuten tämän tutkimuksen tuloksissa, lähemmin tarkasteltuna todelliset lasten väliset suhteet eivät välttämättä mahdollista aitoa jäsenyyden kokemuksen saavuttamista, joka edellyttää tunnetta ryhmän hyväksynnästä ja siinä oman paikan löytämisestä (McMillan & Chavis, 1986). Siksi vuorovaikutuksessa tuotetut rajat, joita tämän tutkimuksen tuloksissa käytettiin resurssina esimerkiksi ulkopuolisuuden osoittamiseen ovat jatkossakin merkityksellinen tutkimuksen aihe. Tällaista varhaislapsuudesta saatua tutkimustietoa voitaisiin käyttää erilaisten sosiaalista syrjäytymistä koskevien ilmiöiden ennaltaehkäisyssä, jotka huolestuttavat myös laajemmin kuin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ihanteellista ja tavoitteiden mukaista olisi, että varhaiskasvatus olisi sellainen paikka, jossa luotaisiin pohja myönteisille jäsenyyden kokemuksille, jotka auttaisivat kantamaan yksilöä myöhemmässä elämässä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2023). Conversation analysis, institutions, and rituals. *Frontiers in Sociology*, 8. doi: [10.3389/fsoc.2023.1146448](https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1146448).
- Attewell, P. (1974). Ethnomethodology since Garfinkel. *Theory and Society*, 1(2), 179–210. <https://www.jstor.org/stable/656885>
- Bateman, A. (2011). Huts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organisation. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3111–3121. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.07.002>.
- Bateman, A. (2012). Forging friendships: The use of collective pro-terms by pre-school children. *Discourse Studies*, 14(2), 165–180. <https://doi.org/10.1177/1461445611433630>
- Bateman, A. (2015). *Conversation analysis and early childhood education: The co-production of knowledge and relationships*. Ashgate Publishing.
- Baron, A. S., & Dunham, Y. (2015). Representing ‘us’ and ‘them’: Building blocks of intergroup cognition, *Journal of Cognition and Development*, 16(5), 780–801. DOI: 10.1080/15248372.2014.1000459
- Bennett, M., & Sani, F. (2008). Social identities in childhood: When does the group become a part of the self-concept?. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1281–1296. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1751-9004.2008.00105>.
- Bernstein, M. J., Sacco, D. F., Young, S. G., Hugenberg, K., & Cook, E. (2010). Being “in” with the in-crowd: The effects of social exclusion and inclusion are enhanced by the perceived essentialism of ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(8), 999–1009. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0146167210376059>
- Buchbinder, M., Longhofer, J., Barrett, T., Lawson, P., & Floersch, J. (2006). Ethnographic approaches to child care research: a review of the literature. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 45–63. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059789>

- Cederborg, A. C. (2021). Power relations in pre-school children's play. *Early Child Development and Care*, 191(4), 612–623. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430.2019.1637342](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430.2019.1637342)
- Cekaite, A. & Evaldsson, A. (2020). The moral character of emotion work in adult-child interactions. *Text & Talk*, 40(5), 563–572. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1515/text-2020-2082>
- Cohen, A. P. (1985), *The symbolic construction of community*. Department of Social Anthropology University of Manchester London and New York.
- Dervin, F. (2015) Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality, *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71–86. DOI: [10.1080/02619768.2014.902441](https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902441)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (toim.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Demetriou, K. (2022). Do you want to play with me? Acceptance and preference dilemmas in choosing playmates with physical disability. *Early Child Development and Care*, 192(6), 947–963. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1825406>
- Demuth, C., Keller, H., & Yovsi, R. D. (2012). Cultural models in communication with infants: Lessons from Kikaikelaki, Cameroon and Muenster, Germany. *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 70–87. DOI:10.1177/1476718X11403993
- Dunstone, E. K., Reynolds, K. J., & Cárdenas, D. (2024). The role of group memberships and school identification on student well-being. *British Journal of Social Psychology*, 63, 403–428. <https://doi.org/10.1111/bjso.12685>
- Donner, P., Lundström, S., & Heikkilä, M. (2022). Exclusion and limitation through favouritism as a strategy in children's play negotiations: A qualitative analysis of children's multimodal play. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 449–462. <https://doi.org/10.1177/1476718X221083425>

- Dunham, Y., Baron, A. S., & Carey, S. (2011). Consequences of “minimal” group affiliations in children. *Child Development*, 82(3), 793–811.
<http://www.jstor.org/stable/29782873>
- Dunstone, E. K., Reynolds, K. J., & Cárdenas, D. (2024). The role of group memberships and school identification on student well-being. *British Journal of Social Psychology*, 63, 403–428.
<https://doi.org/10.1111/bjso.12685>
- Fanger, S. M., Frankel, L. A., & Hazen, N. (2012). Peer exclusion in preschool children's play: Naturalistic observations in a playground setting. *Merrill - Palmer Quarterly*, 58(2), 224–254. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/peer-exclusion-preschool-childrens-play/docview/1009905633/se-2?accountid=11774>
- Flick, U. (2007). Ethics in qualitative research. Teoksessa U, Flick (toim.), *Designing Qualitative Research* (s. 68–76). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781849208826>
- Eidsvåg, G-M. & Rosell, Y. (2021) The power of belonging: Interactions and values in children’s group play in early childhood programs. *International Journal of Early Childhood*, 53, 83–99
<https://doi.org/10.1007/s13158-021-00284-w>
- Elashi, F. B., & Mills, C. M. (2014). Do children trust based on group membership or prior accuracy? The role of novel group membership in children’s trust decisions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 88–104. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.07.003>
- Erwin, E.J., & Guintini, M. (2000). Inclusion and classroom membership in early childhood, *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 237–257, DOI: 10.1080/713671117
- Evaldsson, A. C. (2017). Schoolyard suspect: Blame negotiations, category work and conflicting versions among children and teachers. Teoksessa: A. Bateman & A. Church (toim.), *Children’s knowledge-in-interaction: Studies in conversation analysis* (s. 149–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1703-2_9

- Evaldsson, A. C., & Karlsson, M. (2020). Protecting interactional spaces: Collusive alignments and territorial arrangements of two-against-one in girls' play participation, *Journal of Pragmatics*, 155, 163–176, ISSN 0378-2166, <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.10.014>.
- Evaldsson, A. C., & Tellgren, B. (2009). "Don't enter – it's dangerous": Negotiations for power and exclusion in preschool girls' play interactions. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 9–18. DOI:[10.53841/bpsecp.2009.26.2.9](https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.9)
- Goffman, E. (1953). *Communication Conduct in an Island community*. University of Chicago. doi 10.32376/3f8575cb.baaa50af
- Goodwin, C. (1987). Children's arguing. Teoksessa S. Philips, S. Steele & C. Tanz (toim.), *Language, gender, and sex in comparative perspective*, (s.200–248) Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53–73. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0957926507069457>
- Goodwin, C. (2010). Multimodality in human interaction, Multimodalidade na interação humana. *Calidoscópico*, 8(2), 85–98. doi: 10.4013/cld.2010.82.01
- Goodwin, C. (2011) Contextures of action. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin, & C. LeBaron (toim.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (s. 182–193). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1996). *Harold Granfinkel ja etnometodologia* (suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola). Gummerus Kirjapaino Oy. (alkuperäinen teos julkaistu 1984)
- Harjunpää, K., Mondada, L., & Svinhufvud, K. (2019). Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä, *Puhe ja Kieli*, 39(3), 195–220. <https://doi.org/10.23997/pk.77350>
- Hasford, J., Loomis, C., Nelson, G. & Pancer, S.M. (2016) Youth narratives on community experiences and sense of community and their relation to participation in an early childhood development program. *Youth & Society*, 48(4) 4, 577–596. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0044118X13506447>

- Have, P. (1990). Methodological issues in conversation analysis, *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 27(1), 23–51. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/075910639002700102>
- Huber, C. Gerullis, A. Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings, *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269–285. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424778
- Hämeenaho, P., & Väkeväinen, N. (2022). Sensitiivisen tutkimusprosessin eettinen suunnittelu. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander, & T. R. Lappi (toim.), *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät* (s. 90–115). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas, 274. <https://oa.finlit.fi/site/books/e/10.21435/tl.274/>
- Jouhki, J., Tenhunen, S., & Salmi, J. (2022). Etnografia antropologiassa. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander, & T. R. Lappi (toim.), *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät* (s. 119–138). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas, 274. <https://oa.finlit.fi/site/books/e/10.21435/tl.274/>
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging preschools* [Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto.] <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/36289/isbn978-952-62-1881-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: challenges and opportunities, *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. DOI: 10.1080/00461520.2019.1655645
- Kalkman, K., Hopperstad, M. H., & Valenta, M. (2017). ‘Do you want this?’ Exploring newcomer migrant girls’ peer reception in Norwegian day care: Experiences with social exclusion through the exchange of self-made artefacts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 23–38. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1463949117692241>

- Kajander, K., & Tuovinen, M. (2022). Kategoria-analyysi kulttuurien tutkimuksessa. Teoksessa O. Fingerroos K. Kajander & T. R. Lappi (toim.), *Kulttuurien tutkimusmenetelmät* (s. 355-375). Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. DOI <https://doi.org/10.21435/tl.274>
- Kekeric, M., Arsić, B., Gajić, A., Lazović, T., Lukić, A., Maćešić-Petrović, D., Bašić, A., & Zdravković Parezanović, R. (2022). Acceptance of children with developmental disabilities in inclusive education and possibilities of developing friendships. *European Journal of Special Education Research* 8(4), 90–98. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i4.4461>
- Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early years: An International Journal of Research and Development*, 37(2), 126–142. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa [Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koskela, H., & Piirainen-March, A. (2002). Harvey Sacks ja keskustelututkimuksen perinne. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielen tutkimuksen klassikoita* (s. 257–281). Jyväskylän yliopistopainos.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn M., B., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education, *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587–602. DOI: 10.1080/08856257.2021.1920214
- Köngäs, M., & Määttä, K. (2023). Ethnography in early childhood education and care. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(3), 787–801. <https://doi.org/10.46328/ijres.3215>
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1017/9781108616416>

- Lilja, N. (2018). Keskusteluanalyysi vuorovaikutuksen tutkimusmentelmänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.128–140). PS-kustannus.
- Lundström, S., Donner, P., & Heikkilä, M. (2022). Children excluding other children from play through passive resistance. *Journal of Early Childhood Education Reserach*, 11(2), 223–242.
<https://journal.fi/jecer/article/view/119865>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6–23.
[https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality, *Research on Language & Social Interaction*, 51(1), 85–106, DOI: 10.1080/08351813.2018.1413878
- Niemi, K., & Bateman, A. (2015). ‘Cheaters and Stalkers’: Accusations in a classroom. *Discourse Studies*, 17(1), 83–98. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1461445614557755>
- Niemi, K. (2016). Because I point to myself as the hog: Interactional achievement of moral decisions in a classroom, *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 68–79. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.002>.
- Niemi, K., & Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN, *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. DOI: [10.1080/13603116.2023.2190750](https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750)
- Niemi, K., & Katila, J. (2022). Embodied and affective negotiation over spatial and epistemic group territories among school-children: (Re)producing moral orders in open learning environments, *Journal of Pragmatics*, 191, 27–28. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.01.009>.
- Nikander, P. (2010). Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 204–227). Tampere: Vastapaino.

- Ólafsdóttir, S. M., & Einarsdóttir, J. (2021). Peer culture in an Icelandic preschool and the engagement of children with diverse cultural backgrounds. *International Journal of Early Childhood*, 3, 49–64. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s13158-021-00283-x>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
Saataavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Opetushallitus (2023). *Opas toiminnalliseen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitteluun varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Opetushallituksen verkkosivut: www.oph.fi Julkaistu: 29.3.2023. Viitattu: 20.4.2024
- Peltola, A., Karlsson, L., & Kangas, J. (2023). ‘It has also happened to me’: Children’s peer exclusion experiences in Finnish pre-primary school through children’s narrations. *Journal of Early Childhood Research*, 21(3), 328–340. <https://doi.org/10.1177/1476718X231159290>
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative research, theory, method and practice* (s. 201–221). SAGE Publications.
- Peräkylä, A. (2001). Erwin Goffman sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O. H. Ylijoki (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä* (s. 347–65). Vastapaino.
- Peräkylä, A. (2011). Validity in research on naturally occurring social interaction. Teoksessa: D, Silverman (toim.), *Qualitative research* (365–382). Sage. <http://hdl.handle.net/10138/29204>
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781412983792>
- Puig, V. L., Erwin, E. J., Evenson, T. L., & Beresford, M. (2015). “It’s a two-way street”: examining how trust, diversity, and contradiction influence a sense of community. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 187–201, <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009588>.

- Puroila, A. M., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Takala, M. (2021). Young children`s belonging in Finnish educational settings: an intersectional analysis. *International Journal of Early Childhood*. 53, 9–29
<https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>
- Rogoff, B., Turkkanis, C.G., & Bartlett, L. (2002). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J., & Haakana, M. (2001). Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen, Teoksessa L. Raevaara, J. Ruusuvuori, M. & Haakana (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus– Keskusteluanalyttisia tutkimuksia* (s.11–39). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208901>
- Sacks, H. (1995). Fall 1965. Teoksessa G. Jefferson & H. Sacks (toim.), *Lectures on conversation* (s. 133–231). Oxford: Blackwell. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/9781444328301.ch2>
- Sacks, H. (1995). Fall 1967. Teoksessa H. Sacks (toim.) *Lectures on Conversation*. (s. 617-747). Oxford: Blackwell. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/9781444328301.ch6>
- Sevón, E., Notko, M., Salonen, E., & Lahtinen, M. (2023). Young children`s narratives of exclusion in peer relationships in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/14639491231217068>
- Silverman, D. (1998). Qualitative research: meanings or practices?. *Information Systems Journal*, 8, 3–20. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1046/j.1365-2575.1998.00002.x>
- Silverman, D. (2013). What counts as qualitative research? Some cautionary comments, *Qualitative Sociology Review*, 9 (2), 48–55.
<https://doi.org/10.18778/1733-8077.09.2.05>
- Svahn, J., & Evaldsson, A.-C. (2011). ‘You could just ignore me’: Situating peer exclusion within the contingencies of girls’ everyday interactional

- practices. *Childhood*, 18(4), 491–508. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0907568211402859>
- Tainio, L. (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Gaudeamus.
- TUIKKU-hanke (2022). TUIKKU – Tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen. Haettu 7.11.2023 osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/tuikku-tunnetaitoja-ja-osallisuutta-varhaiskasvatukseen>
- Theobald, M., & Danby, S. (2017). Co-producing cultural knowledge: Children telling tales in the school playground. Teoksessa A. Bateman & A. Church (toim.) *Children's knowledge-in-interaction*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1703-2_7
- Toppe, T., Hardecker, S., & Haun, D. B. M. (2020). Social inclusion increases over early childhood and is influenced by others' group membership. *American Psychological Association*, 56(2), 324–335 <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000873>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019 (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2: 2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2023). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2:2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201–206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>

- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(2), 4–13.
<http://bulletin.nmi.fi/article/vaitoskirja-student-engagement-in-finnish-lower-secondaryschool-2/>
- Watson, K., Millei, Z., & Eva, B. P. (2020). Silence and its mechanisms as the discursive production of the 'normal' in the early childhood classroom. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 103–115. DOI: 10.37291/2717638X.20201236
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University.
- Widdicombe, S. (1998). Identity as an analysts' and a participants' resource. Teoksessa C, Antaki & S, Widdicombe (toim.), *Identities in talk* (s. 191–206). SAGE. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1024111>.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6 §.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.), *Identities in talk* (s. 87–106). SAGE. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1024111>.

LIITTEET

Liite 1. Multimodaaliset litterointimerkit

..	puheenvuoro jää kesken, jatkaa puheenvuoroa
(-)	pois jäänyt sana tai sanan osa
(--)	pois jäänyt jakso
(sana)	epäselvä sana tai jakso
[]	tauko puheessa
[pp]	päällekkäistä puhetta
[hp]	hiljaista puhetta
[ep]	epäselvää puhetta
(())	kehollinen toiminta

Liite 2. Aineiston multimodaalinen litterointi esimerkki

Alkuperäinen litterointi	<p>Havu: Vauva tuli, nyt vauva tuli tänne.</p> <p>Tuisku: Saat tulla yökylään, jos haluat. Mutta tätä (-- [0:01:14] laittaa tähän, (--)</p>
Multimodaalinen litterointi	<p>Havu: Vauva tuli, nyt vauva tuli tänne. ((Katsoo Tuiskua))</p> <p>Tuisku: Saat tulla yökylään, jos haluat. ((katsoo Havua))</p> <p>Havu: ((Havu laittaa vauvan sohvalle))</p> <p>Tuisku: Mutta tätä (-- [0:01:14] laittaa tähän, (-- ((Tuisku siirtää vauvaa pois sängystä ja katsoo Havua))</p> <p>Havu: ((Havu lähtee vauvan kanssa pois kuvasta))</p>