



Parviainen Henna

Lasten vertaissuhteiden vuorovaikutus:

etnografinen tutkimus taidekasvattajan toiminnassa varhaiskasvatusryhmässä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lasten vertaissuhteiden vuorovaikutus: etnografinen tutkimus taidekasvattajan toiminnassa varhaiskasvatusryhmässä (Henna Parviainen)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 8 liitesivua

Toukokuu 2019

---

Oulun kaupungilla on toiminut taidekasvattajia vuodesta 2017 lähtien. Heidät on otettu päiväkoteihin henkilökohtaisten avustajien tilalle erityistä tukea tarvitsevien lasten tukitoimenpiteeksi varhaiskasvatuksen ryhmiin. Tutkimuksen konteksti muodostuu varhaiskasvatuksen ryhmästä, jossa toimii taidekasvattaja toteuttaen taidekasvatuksellista toimintaa. Taidekasvattajatoiminta noudattaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, jossa korostuvat vuorovaikutus, kaverisuhteet ja aikuisten tuki näille suhteille. Oulun kaupunki on esittänyt toiveen tutkimuksesta taidekasvattajien toimimisiin ryhmiin kohdistuen. Tämä tutkimus keskittyy tutkimaan yhtä varhaiskasvatuksen 3-5-vuotiaiden ryhmää, missä työskentelee taidekasvattaja. Ryhmässä on 23 lasta, joista kaksi on erityisen tuen tarpeen omaavia. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkimusryhmän lasten välisten vertaissuhteiden vuorovaikutusta. Tutkimuskysymyksenä on: minkälaista vuorovaikutusta lasten vertaissuhteissa on 3-5-vuotiaiden taidekasvatukseen painottuvassa varhaiskasvatuksenryhmässä?

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä käsitellään ensiksi lasten vertaissuhteita. Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vertaissuhteiden aikaisempi tutkimus on kohdistunut lähinnä erityislapsiin sekä vuorovaikutuksen loukkaaviin prosesseihin. Tutkimuksen toinen teoreettinen osio käsittelee vertaissuhteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksessa katseet, ilmeet, eleet, sanallinen kommunikaatio sekä sosiaaliset rakenteet näyttelevät tärkeää osaa lasten välisessä kommunikaatiossa. Hyväksyvä ja torjuva vuorovaikutus viittaavat siihen, kuinka hyvin lapsi pääsee mukaan vertaisryhmänsä toimintaan.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, jossa metodologisena viitekehystenä käytetään etnografiaa. Etnografisessa tutkimuksessa tutkittavien elämä ja heidän kokemuksensa ovat keskeisiä tutkimuksen kohteita. Tutkimusaineistoni koostuu kenttämuistiinpanoista, lasten ryhmähaastatteluista sekä ryhmän taidekasvattajan ja varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista. Kenttäjakson havainnointi kohdistui pääosin taidekasvatukselliseen toimintaan mutta laajentui myöhemmin koskemaan myös vapaan leikin tilanteita. Aineiston tuoton jälkeen litteroin muistiinpanoni ja haastattelut. Litteroinnin jälkeen poimin aineistosta lasten väliset vuorovaikutukselliset tilanteet. Aineiston analyysin tein pitkälti aineistolähtöisesti. Tarkastelin erilaisia vuorovaikutuksen tapoja ja kategorisoin ne. Tulosten käsittelyä varten jaoin ne kolmeen eri teemaan: lasten vertaissuhteiden yleiset piirteet, vertaissuhteiden hyväksyvä vuorovaikutus ja vertaissuhteiden torjuva vuorovaikutus.

Vertaissuhteiden yleisinä piirteinä nousi esiin tuloksina lasten ystävyysuhteet, taidekasvatukseen suhtautuminen, leikki, lasten erilaiset roolit sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus. Lasten välisessä hyväksyvässä vuorovaikutuksessa eniten nousi esille auttaminen ja kannustaminen, lasten keskeiset sanaleikit sekä jäljittely. Torjuvaa vuorovaikutusta lapset ilmaisivat kilpailun, vastakkaisen mielipiteen ilmaisun, kielteisten tunteiden ilmaisun sekä konfliktitilanteiden kautta.

Avainsanat: taidekasvattaja, taidekasvatus, vertaissuhteet, vuorovaikutus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen kontekstina taidekasvatus</b> .....	<b>6</b>
2.1	Lapsen toimijuus taidekasvatuksessa .....	6
2.2	Oululainen taidekasvatus varhaiskasvatuksessa .....	8
<b>3</b>	<b>Lasten vertaissuhteet</b> .....	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Vertaissuhteiden vuorovaikutus</b> .....	<b>13</b>
4.1	Vuorovaikutuksen tavat .....	14
4.2	Vuorovaikutuksen hyväksyntä ja torjunta .....	16
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>18</b>
5.1	Etnografinen lähestymistapa .....	18
5.2	Tutkimuksen kohde .....	21
5.3	Aineistonkeruu .....	22
5.4	Havainnoinnista muistiinpanoiksi .....	23
5.5	Haastattelut .....	25
5.5.1	<i>Lasten haastattelut</i> .....	27
5.5.2	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastattelut</i> .....	28
5.6	Aineistojen analyysi .....	29
<b>6</b>	<b>Tulokset: Lasten vertaissuhteiden vuorovaikutus</b> .....	<b>32</b>
6.1	Tutkimusryhmän vertaissuhteiden piirteitä .....	32
6.1.1	<i>Lasten ystävyysuhteet</i> .....	33
6.1.2	<i>Taidekasvatukseen suhtautuminen</i> .....	33
6.1.3	<i>Leikki</i> .....	35
6.1.4	<i>Lasten erilaiset roolit</i> .....	38
6.1.5	<i>Erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus</i> .....	39
6.2	Hyväksyvä vuorovaikutus vertaissuhteissa .....	41
6.2.1	<i>Auttaminen, kannustaminen ja kaverin suosiminen</i> .....	42
6.2.2	<i>Lasten keskinäiset sanaleikit</i> .....	43
6.2.3	<i>Jäljittely</i> .....	44
6.3	Torjuva vuorovaikutus vertaissuhteissa .....	45
6.3.1	<i>Kilpailu</i> .....	46
6.3.2	<i>Vastakkaisen mielipiteen ilmaisu</i> .....	47
6.3.3	<i>Kielteisten tunteiden ilmaisu</i> .....	48
6.3.4	<i>Konfliktitilanteet</i> .....	49
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>51</b>
7.1	Tulosten johtopäätökset .....	51
7.2	Luotettavuus ja eettisyys .....	52
	<b>Lähteet</b> .....	<b>56</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu tutkielmani lähti liikkeelle kiinnostuksesta päästä tutkimaan lasten taidekasvatuksellista toimintaa ja lasten kokemuksia taiteesta. Ensiksi hahmottelin päässäni aihetta ja tutkimussuunnitelman esitettyä otin yhteyttä potentiaaliin tutkimuspaikkoihin. Tutkimuksen kohteeksi etsin ensimmäiseksi sellaista ryhmää, missä lapset harrastaisivat teatteria. Löysin erään mahdollisen tutkittavan ryhmän, mutta päädyinkin sinne töihin. En halunnut olla sekä tutkijana että työntekijänä samassa ryhmässä, sillä koin tutkijan roolissa olevan luontevinta keskittyä vain tutkittaviin ilman ohjauksellista puolta. Jatkaessani tutkimuskohteen etsimistä sain tietää Oulun kaupungin taidekasvattajista varhaiskasvatuksessa.

Oulussa luovuttiin muutama vuosi sitten erityisryhmistä päiväkodeissa ja alettiin miettiä parempia tapoja kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja työskennellä heidän kanssaan. Oulun kaupunki otti vuonna 2017 käyttöönsä taidekasvattajia henkilökohtaisten avustajien tilalle tuentarpeellisten lasten tukitoimenpiteenä. Oulun kaupunki on esittänyt toiveen saada tutkimusta taidekasvattajien toimimissa ryhmissä. Tutkimustieto on tärkeää sen kannalta, halutaanko taidekasvattajia ottaa jatkossakin päiväkoteihin työskentelemään.

Päätin siis tarttua haasteeseen ja lähteä tutkimaan varhaiskasvatuksen ryhmää, missä työskentelee taidekasvattaja. Minua kiinnosti taidekasvatuksellisen toiminnan ympäristön puitteissa lasten ryhmän yhteisöllisyys. Olen harrastanut useamman vuoden näyttölemistä ja omissa näytelmäprojekteissani harrastelijanäyttelijäryhmän jäsenten suhteet ovat olleet läheisiä aivan erityisellä tavalla, minkä taiteellinen konteksti yhteisen tekemisen äärellä on mahdollistanut. Tahdon selvittää, onko lapsilla vastaavia kokemuksia taidekasvatuksellisen toiminnan vertaissuhteiden vuorovaikutuksesta. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana tahdon mahdollistaa tulevassa työssäni lapsille oman luovuuden yhdistämisen yhteisölliseen ryhmätoimintaan.

Tutkimukseni konteksti muodostuu varhaiskasvatuksen ryhmästä, missä on painottunut taidekasvattajan toteuttama taidekasvatuksellinen toiminta. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen lasten vertaissuhteisiin liittyviä aikaisempien tutkimusten havaintoja ja erilaisia vuorovaikutuksen tapoja. Pääpaino on lasten välisissä vertaissuhteissa ja vertaissuhteissa ilmenevässä vuorovaikutuksessa. Aikaisemmin tutkimus on kohdistunut enemmän erityistä tukevia tarvitsevien lasten vuorovaikutukseen tai vuorovaikutuksen loukkaaviin prosesseihin.

(ks. Laaksonen, 2014; Herkama, 2012). Vuorovaikutusta ei myöskään ole aiemmin tutkittu taidekasvatukseen painottuvassa ryhmässä.

Tutkimukseni metodologiseksi viitekehykseksi valikoitui etnografia. Etnografian tarkoituksena on selvittää tietyn tutkittavan yhteisön perusolemusta ja ymmärtää sen jäseniä. Etnografinen tutkimus tuntui luontevalta, koska olen pohtiva ja empaattinen ja haluan ymmärtää ihmisten toiminnan syitä ja kokemuksia. Etnografisen tutkimusmenetelmän avulla pääsee tutustumaan ainutlaatuisemmin ja syvemmin tutkimusryhmään ja parhaimmillaan olemaan osa jopa tutkimaansa yhteisöä.

Parhain tapa päästä tutkimaan ja ymmärtämään lasten välistä toimintaa oli mennä päiväkodille tarkkailemaan ryhmän toimintaa. Tällöin tutkija on kentällä tekemässä huomiota havainnoiden ja muistiinpanojen kirjoittamista. Päädyin taidekasvatuksellisen toiminnan lisäksi havainnoimaan vapaan leikin tilanteita, joissa lasten vuorovaikutus oli vapaampaa ilman aikuisen ohjaavaa otetta. Havainnoinnin lisäksi tukeuduin haastatteluihin aineistonkeruumenetelminä. Toteutin haastattelut halukkaille lapsille sekä ryhmän taidekasvattajalle ja varhaiskasvatuksen opettajalle. Aineistonkeruutapojen kautta pääsin osallistumaan taidekasvatukselliseen toimintaan ja saamaan itselle työkaluja ja kokemuksia taidekasvatuksellisesta toiminnasta. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt sisällönanalyysiä, jossa olen teemoittanut ja kategorisoinut tutkimukseni aineiston. Aineiston kautta olen löytänyt tutkimuskohteestani eniten nousseita vuorovaikutuksellisia havaintoja. Seuraavaksi käsittelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä.

## **2 Tutkimuksen kontekstina taidekasvatus**

Tutkimukseni konteksti muodostuu päiväkodin varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta taidekasvatuksellisesta toiminnasta. Taidekasvatuksen -käsitteestä on monia erilaisia määritelmiä ja taidekasvatuksellisessa kontekstissa toimiminen on erityislaatuista. Tuomikoski (1993) määrittelee taidekasvatuksen seuraavasti: ”Taidekasvatuksessa on kyse ihmisessä olevan kyvykkäisyyden haltuun ottamisesta aistihavainnollisesti ja toiminnan kautta.” (Tuomikoski, 13, 1993.) Taidekasvatuksella on kaksoisluonne: se on sekä taiteellisen tekemisen että jo valmiin taiteen vastaanoton äärellä viipyvää toimintaa, tuntemista ja ajattelua. (ks. Sava, 1993). Toisissa taidekäsitteissä taide on teknisen taituruuden avulla tuotettu, esteettisistä-formaalisilta ominaisuuksiltaan miellyttävä objekti, toisille taas henkilökohtaista ilmaisua, jonka avulla välitetään merkityksiä. Keskeistä on, miten määritellään taiteellisen prosessin suhde teokseen, missä jompaa kumpaa yleensä painotetaan. (Pääjoki, 1999, 70-72.)

Taidekasvatuksen käsitteestä on kautta aikojen ollut monia erilaisia merkitysulottuvuuksia: Hollo jäsentää ne seuraavasti: 1) Taidekasvatus on kasvatusta taiteen avulla, 2) taidekasvatus on kasvatusta taidetta varten, 3) taidekasvatus on kasvatusta taiteeseen ja 4) taidekasvatus on kasvatustaidetta. (Huuhtanen, 1984, 19.) Tässä tutkimuksessa olennaisinta ei ole taidekasvatuksen tarkkaan määritelmään tai funktioon pureutuminen vaan pikemminkin se, mitä taidekasvatus tutkimusryhmäni lapsille merkitsee ja millä tavalla lapset vuorovaikuttavat taidekasvatuksen kontekstissa. Tärkeimmät taidekasvatukselliset näkökulmat tutkimukseni kannalta ovat lapsen toimijuus taidekasvatuksessa sekä oululainen taidekasvatus varhaiskasvatuksessa.

### **2.1 Lapsen toimijuus taidekasvatuksessa**

Lapsen varhaisen taidekasvatusta voidaan tarkastella lapsen taiteellisesta toimijuudesta käsin (Pääjoki, 2016, 111). Toimijuudella tarkoitetaan taiteen yhteydessä sitä, millä tavoin lapsen taiteelliselle ilmaisulle on tilaa ja minkä luonteista lapsen taiteellinen toiminta on. Varto (2001) kertoo, että taidekasvatuksessa keskeistä on lapsen aistinen toimijuus. Aistisuus tarkoittaa aistihavaintojen ensisijaisuutta eli sitä, että otamme maailman vastaan aistien tutkimalla, sen sijaan että pitäytyisimme mielen käsitteellisessä ja kuvitteellisessa todellisuudessa tai nojaisimme vain aiempiin tietoihimme. Lapsi tutkii maailmaa

kiinnostuneena kaikilla aisteillaan ja tekee luovia toiminnallisia ratkaisuja aistihavaintojensa pohjalta. Lapsi asennoituu esteettisesti koko maailmaan. Lapsen aktiivinen toimijuus ei ole erillistä lapsen muusta toimijuudesta, vaan värittää hänen koko maailmansuhdettaan. Taiteellinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia sellaiselle vuorovaikutukselle, joka perustuu lapsen tapaan olla suhteessa ympäristöönsä ja muihin ihmisiin. (Viitattu lähteessä Pääjoki, 2016, 113)

Lapsen taiteellisessa toimijuudessa vaikuttavat myös hänen vertaisensa. Lasten taiteellinen toiminta on lapsen muun elämän tavoin hyvin vuorovaikutteista ja sosiaalista. (Pääjoki, 2016, 117.) Teoksessa *Taiteen jälki, Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* puhutaan ihmisestä orgaanisena olentona, joka kehittyäkseen tarvitsee aktiivista, kokonaisvaltaista vuorovaikutusta ympäröivän fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa. Taidepedagogiikka edellyttää taiteen läsnäolon lisäksi aina ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka pyrkimyksenä on tarkoitus vaikuttaa toiseen ihmiseen. (Anttila, 2011, 6-8.)

Mattilan mukaan taiteessa todellisen vuorovaikutuksen ydintekeminen on läsnäoloa, kuuntelemista ja välittämistä, tietynlaista dialogia (Mattila, 2008, 33). Taidekasvatuksen vuorovaikutuksessa pyritään dialogisuuteen. Dialogi tarkoittaa vastavuoroista suhdetta. Dialogisuuden ydin muodostuu yhteisymmärrykseen pyrkimisestä. Se on vapaata panettelusta, manipulaatiosta ja taivuttelusta. Dialogissa vuorovaikutuskumppani nähdään tasavertaisena olentona, jossa erilaisuus ja erot tulevat inhimillisesti hyväksytyiksi. Dialogisessa kohtaamisessa osapuolet antavat vaikuttaa toisiinsa (ks. Hankamäki, 2004.)

Varton (2007) mukaan dialogissa on kyse yhteydenpidosta, välittämisestä ja se pyrkii kuvaamaan juuri tietynlaista yhteydenpitoa. Arvostava vuorovaikutus ja dialogi ovat myös tilan sallimista toiselle. Dialogi edellyttää, että siihen osallistuvilla ihmisillä on syy ja valmius jakaa koettuja asioita toistensa kanssa. Tämän mahdollistamiseksi ihmisillä tulee olla luottamusta toisiaan kohtaan, antautumista ja yhteinen päämäärä. (Varto, 2007, 62-64.) Aittoa dialogia ei synny ilman läsnäoloa ja siinä rakentuvaa luottamusta. Mattilan mukaan aidossa kohtaamisessa meillä tulisi unohtaa suoritukset ja valmiit vastaukset, jotta voisimme todella kuulla, mitä toinen haluaa kertoa (Mattila, 2008, 12-14).

## 2.2 Oululainen taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Oululainen varhaiskasvatus perustuu valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016). Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa kerrotaan, että taidekasvatus sisältää sekä spontaania että ennalta suunniteltua toimintaa. Ilmaisun ja oppimisen prosesseissa korostuu kokeilu, tutkiminen, tekemisen eri vaiheiden harjoittelu ja niiden dokumentointi. Jokaisen lapsen yksilöllistä ilmaisua tuetaan ja lasten yhteisille luoville prosesseille annetaan riittävästi aikaa ja tilaa. Henkilöstön, lasten ja yhteistyökumppaneiden erityisosaamisen hyödyntäminen rikastuttaa taidekasvatusta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 42.)

Varhaiskasvatuksen perusteissa (2016) puhutaan ilmaisun monista eri muodoista. Näitä ovat musiikillinen, kuvallinen, sanallinen ja kehollinen ilmaisu. Nämä kuuluvat kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaisen osaamisen oppimisen alueisiin. Tässä kontekstissa vuorovaikutus ja ilmaisu nähdään käsikädessä kulkevinä oppimisen alueina. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea tavoitteellisesti lasten musiikillisen, kuvallisen sekä sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön. Työtapoina tälle nähdään lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. (Oulun kulttuuri- ja sivistystoimi, 2017.)

Oululaisen kulttuurikasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen monipuolista ilmaisua, mielikuvitusta ja luovuutta sekä tukea itsetuntoa. Kulttuurikasvatus integroituu varhaiskasvatuksen eri oppimisen alueisiin ja päiväkotien ja perhepäivähoidon toimintakulttuuriin. Yksikön kulttuurikasvatussuunnitelman tavoitteena on taata lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet kulttuurikasvatukseen varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatuksen kulttuuriopas, 3.)

Oulun kulttuuri- ja sivistyspalvelujen mukaan taidekasvattajien toimintaa Oulussa ohjaavat myös varhaiskasvatustavoitteet. Ryhmän kasvattajatiimi yhdessä edistää lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia. Tarkoituksena on toteuttaa leikkiin, liikkumiseen ja taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset. Taidekasvattajat työskentelevät aktiivisena tiiminjäsenenä ja osallistuvat kaikkeen ryhmän toimintaan muiden kasvattajien kanssa. (Oulun kulttuuri- ja sivistystoimi, 2017.)



Oulun kaupungin taidekasvattajien toteutuksen taustalla on vuosina 2014-2016 Vantaalla toteutettu TAIKAVA (taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa) -hanke. TAIKAVA –hanke on Vantaan varhaiskasvatuksen ja kulttuuripalveluiden yhteinen, poikkihallinnollinen varhaiskasvatukseen kohdistuva kehittämishanke. Hankkeen tarkoituksena on tuottaa uusia tapoja tukea lasten hyvinvointia ja tuottaa taide- ja kulttuuripalveluja. Kymmeneen päiväkotiin palkattiin taidepedagogi, jonka tehtävä oli tuoda toimintaan uudenlaisia keinoja ja menetelmiä lasten kasvun ja kehityksen ja oppimisen tueksi. (TAIKAVA, 2018.) Taidekasvattajatoiminta noudattaa uutta varhaiskasvatussuunnitelmaa, missä korostuvat vuorovaikutus, kaverisuhteet ja aikuisten tuki näille suhteille. (Tarkkinen, 2017.) Vantaan mallin taustalla on käsitykset taiteen tukevasta vaikutuksesta erityisesti tuen tarpeellisille lapsille. Samalla taidekasvatuksellinen toiminta palvelee myös ryhmän muita lapsia. Taidekasvatuksen keinoin voidaan luoda suotuisat edellytykset kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle varhaiskasvatuksessa. (TAIKAVA, 2018.)

### 3 Lasten vertaissuhteet

Aikaisemmat tutkimukset lasten vertaissuhteisiin liittyen ovat keskittyneet erityistä tukea saavien lasten vertaissuhteisiin tai koulumaailmaan. Tavallisten lasten vertaissuhteiden tutkimus varhaiskasvatusikäisille on jäänyt vähemmälle huomiolle. Viitala (2014) tarkastelee tutkimuksessaan lasten vertaissuhteita yhdessä toimimisen, ryhmän yhteisen toiminnan ulkopuolella olemisen, ulossulkemisen sekä konfliktien kautta. Hänen tutkimuksessaan painopiste on sosioemotionaalista tukea saavien lasten vertaissuhteissa: miten sosioemotionaalista erityistukea saavat lapset ovat mukana ryhmiensä sosiaalisissa toiminnoissa, millaisia mukaan kuulumisen tai ulkopuolelle jäämisen kokemuksia heille syntyy ja millaisia konfliktitilanteista ilmenee. Hän on tutkimuksessaan huomionnut myös ystävyysuhteet. Kangas (2008) on tehnyt etnografisen tutkimuksen autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä. Herkama (2012) on tarkastellut loukkaavia vuorovaikutusprosesseja oppilaiden vertaissuhteissa.

Tarkastelen tutkimuksessani vertaissuhteiden sisällä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimus lähtee siitä, että lasten sosiaaliset suhteet ja keskinäinen kulttuuri ovat tarkastelun arvoisia sellaisenaan. Lehtinen tiivistää yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen vertaissuhteisiin liittyvät lähtökohdat seuraavasti. Lasten keskinäisten vertaissuhteiden tarkastelussa painotetaan lasten omia kokemuksia. Lapsuuden aktiivinen toimijuus myöskin korostuu, jolloin painottuvat lapsuuden aktiiviset, osaavat, luovat ja sosiaaliset puolet. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapset aktiivisina toimijoina järjestävät, muokkaavat ja rakentavat omaa identiteettiään ja elämäänsä sekä kanssaeläjien elämää. (Lehtinen 2001, 79-80.)

Määritelen seuraavaksi lasten vertaissuhteiden teoreettista puolta. Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vertaissuhteissa korostuu tasavertainen kumppanuus, jossa toisen kiintymys pitää ansaita. (Salmivalli, 2005, 15.) Ladd toteaa, että vertaisilla on yleensä saman verran tietoa ja taitoa, heillä on myös yhtä paljon valtaa ja vastuuta (viitattu teoksessa Viitala, 2014, 31). Toisten kanssa toimeen tuleminen, leikkiminen, jakaminen, yhteistyön tekeminen ja kilpailu ovat tyypillistä lasten vertaissuhteissa (Salmivalli 2005, 15). Vertaissuhteiden rakentaminen edellyttää lapsilta monia eri taitoja. Tällaisia ovat jaetun

ymmärryksen luominen, omien tunteiden säätely, erilaisten impulssien säätely, imitointi, kausaalinen ymmärtäminen ja kieli-/vuorovaikutustaito. (Hay, Payne & Chadwick, 2004, 87.)

Lasten vertaissuhteisiin liittyy vahvasti lapsen sosiaalinen asema ryhmässä. Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) ovat tutkineet sosiometrisen mittauksen avulla, missä lapset voivat nimetä kolme sellaista vertaista, joista he pitävät eniten ja kolme sellaista, joista he pitävät vähiten. Lapset voidaan jakaa sosiometriseltä asemaltaan suosittuihin, torjuttuihin, ristiriitaisessa asemassa oleviin, keskimääräisiin ja huomiotta jätettyihin. (Viitattu teoksessa Salmivalli, 2005, 25-27.) Lapsen asemalla ja roolilla suosittuna, torjuttuna, ristiriitaisessa asemassa olevana, keskimääräisiin ja huomiotta jätettynä voi katsoa olevan merkitys myös lasten vertaissuhteissa. Nimittäin lasten keskinäiseen hyväksyntään ja roolien määrittelyyn vaikuttaa suurella määrällä heidän kokemuksensa toistensa sosiaalisesta käyttäytymisestä. Suosittuja ovat lapset, jotka toimivat sosiaalisia suhteita edesauttavalla tavalla eli ovat avuliaita, ystävällisiä ja yhteistoiminnallisia. Sen sijaan aggressiivisuutta välineellisesti käyttäviä lapsia torjutaan: esimerkiksi sellaisia lapsia torjutaan, jotka tönivät toista saadakseen hänen otteensa lelusta kirpoamaan. (ks. Aro, 2014.)

Lapsen asemaan ei vaikuta pelkästään lapsen sosiaalinen käyttäytyminen vaan siihen voi vaikuttaa myös pinnallisempia asioita kuten ulkonäkö, liikunnallisuus ja motoriset taidot, fyysiset poikkeavuudet ja niin edelleen. On ryhmäkohtaista, mitä ominaisuuksia lapsessa arvostetaan. Lapsella voi olla myös valtaa ryhmässä, vaikka hän ei olisi kovin pidetty toveri. (Salmivalli, 2005, 29-31.)

Vertaissuhteissa lapsi saa tietoa itsestään ja muista lapsista. Vertaissuhteissa vertaillaan kokemuksia ja verrataan itseään muihin, jolloin lapset luovat kuulumistaan mukaan yhteisöön. Corsaron (2000) mukaan leikki-ikäiset lapset yrittävät säädellä omaa toimintaansa jakaakseen sitä toisten kanssa. Lapsi tarvitsee myönteisiä kokemuksia. Hänen tulee tuntea kuuluvansa ryhmään, jotta hän voi tehdä sosiaalisia vertailuja ja kehittää itsetuntemustaan. (Viitattu teoksessa Suhonen, 2009, 22.)

Vertaissuhteissa saadut kokemukset vaikuttavat lasten hyvinvointiin ja sopeutumiseen mutta myös pitkälle tulevaisuuteen (Salmivalli, 2005, 15.) Vertaissuhteilla on yhteys lapsen kehitykseen ja vertaiset mahdollisesti suuntaavat yksilön kehitystä tai ovat vaikuttamassa siihen. Covenin ja kumppaneiden tutkimus kertoo (1973) vertaissuhteissa esiintyneiden vaikeuksien yhteyttä myöhemmissä elämänvaiheissa esiintyviin ongelmiin. Tutkimuksen

mukaan vertaissuhteissa esiintyvät vaikeudet selittivät aikuisiässä esiintyviä mielenterveyden ongelmia paremmin kuin mikään muu yksittäinen selittäjä. (Salmivalli, 2005, 18.) Riskitekijöitä ryhmästä ja myöhemmin yhteiskunnasta syrjäytymiselle ovat muun muassa heikko itsetunto, sosiaalinen kyvyttömyys, torjutuksi tuleminen vertaisryhmässä, vertaisryhmän sosiaalisen tuen puute ja heikot hoito- ja auttamisresurssit. (ks. Laine, Neitola, Talo & Junttila jne., 2002)

## 4 Vertaissuhteiden vuorovaikutus

Vuorovaikutus sisältää sarjan tekoja missä subjekti osoittaa määrätietoista käyttäytymistä toista yksilöä kohtaan mahdollisesti aikaansaaden reaktion. Ihmiset eivät reagoi vain ulkoisen käyttäytymisen piirteisiin, kuten katseisiin, ilmeisiin ja eleisiin vaan he reagoivat siihen, mikä heille niissä on yhteistä. Sosiaalinen vuorovaikutus ei ole vain yhteisen toiminnan koordinoitua vaan se on yhteisen maailman rakentamista ja muokkaamista. Tämä yhteinen maailma toimii perustana sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Vuorovaikutuksessa rakennetaan sosiaalisia suhteita, joihin liittyy erilaisia vuorovaikutuksen tapoja. (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 17-18.)

Lasten vertaissuhde voidaan määritellä vuorovaikutussuhteeksi, joka rakentuu vertaisten eli kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisen kehityksen osalta suunnilleen samalla kehityksen tasolla olevien lasten välille (Salmivalli, 2005). Päiväkodissa lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella on keskimäärin sama kokemustaso ja tieto. Vuorovaikutuksen kautta lapset voivat vapaasti ilmaista omia mieltymyksiään, kun he valitsevat haluamansa käyttäytymistavan ja valitessaan leikkikumppaneitaan. Lapset säätelevät toinen toistensa toimintaa, luovat ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin sekä jakavat keskenään oppimiaan asioita. (Koivula, 2010, 28.)

Lasten keskinäinen vuorovaikutus toimii oppimisen areenana lapsille. Lapset oppivat toisiltaan vuorovaikutuksen periaatteita ja sääntöjä, sekä edistävät toinen toistensa vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys paitsi oppimisessa myös toiminnan rakentumisessa ja lasten välisten sosiaalisten suhteiden muodostumisessa. (Koivula, 2011, 130.) Lisinan (1985) mukaan lasten vuorovaikutuksen tavoitteena on yhteisten päämäärien saavuttaminen sekä keskinäisten suhteiden muodostaminen (Viitattu teoksessa Koivula, 2010, 30.) Lasten keskinäinen vuorovaikutus ei suinkaan ole aina sujuvaa tai positiivista vaan erilaiset konfliktit ja aggressiiviset purkaukset ovat lapsiryhmässä tavallisia. (Hay, Payne & Cadwick, 2004, 89.)

Sosiaalinen kompetenssi on kykyä vastata sosiaalisten tilanteiden haasteisiin adaptiivisesti eli joustavasti: ottaa huomioon tilanteen rajoitukset ja hyödyntää sen mahdollisuudet. Kompetenssi koostuu useista toisiinsa liittyvistä vuorovaikutustaidoista. Lapsuusiässä sosiaalinen kompetenssi ilmenee myönteisessä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä, toisten aikomusten ja tunteiden oikeassa tulkitsemisessa, omien tunteiden ja käyttäytymisen

säätelyssä sekä tukea ja läheisyyttä sisältävissä (eli prososiaalisissa) suhteissa ikätovereihin ja perheenjäseniin sekä opettajiin. (Poikkeus, Aro & Adenius-Vuohijoki, 2014, 287.)

Sosiaaliset taidot ovat kielellisiä ja ei-kielellisiä taitoja tehdä aloitteita, vastata toisten ehdotuksiin ja pyyntöihin, antaa palautetta ja ylläpitää vastavuoroista vuorovaikutusta suotuisalla tavalla. Nämä taidot ovat konkreettista puhetta, toimintaa, tekoja ja valintoja, joiden avulla lapsi voi saavuttaa myönteisiä tavoitteita eli pääsee mukaan leikkiin, tutustuu toisiin tai saa mielipiteensä kuulluksi ryhmässä. (Poikkeus, Aro & Adenius-Vuohijoki, 2014, 287.)

#### **4.1 Vuorovaikutuksen tavat**

Corsaron mukaan lasten välinen vuorovaikutus alkaa yrityksestä saavuttaa yhteinen ymmärrys siitä, mitä seuraavaksi tehdään tai suunnitellaan tehtävän (Corsaro, 1985, 23). Strandell kutsuu vuorovaikutuksen alkamisvaihetta *suunnistautumiseksi*. Tällöin lapset luovat kontakteja toisiin lapsiin ja pääsevät mukaan yhteisiin toimintoihin ja tapahtumiin. Suuntaavat toimenpiteet ovat yleensä ei sanallisia: katsotaan, kuunnellaan, seistään tai istutaan vieressä ja seurataan tiiviisti jotain tapahtumaa, vaellellaan ympäriinsä tai hymyillään jollekulle. Suuntaavia toimintoja osoittavat katseet, ilmeet ja kehonasennot (Strandell 1995, 32-39.) Lasten keskinäinen toiminta voi alkaa myös sanallisesta aloitteesta (Strandell, 1995, 65). Corsaron mukaan vuorovaikutus päättyy siihen, että osapuolet eivät enää ole toisilleen läsnä. Tämä voi olla fyysistä poistumista tai toiminnan muuttumista alkuperäisistä suunnitelmista poikkeavaksi. (Corsaro, 1985, 23-24.)

Keskusteluanalyysissä keskitytään tutkimaan erilaisia vuorovaikutuksen tapoja, joita käsitellään seuraavaksi. Vuorovaikutuskumppanit suuntaavat osittain huomiota ulkopuolisen maailman lisäksi myös toisiinsa. He katsovat toistensa kasvoja, liikkeitä, eleitä ja asentoja. Ilmeet muovaavat vuorovaikutuskumppanien suhdetta toisiinsa ja puheena oleviin asioihin. Näissä tilanteissa eleillä ja ilmeillä on samantapainen tehtävä kuin sanoilla: ne ovat tarkoituksellisen kommunikaation välineitä. Ne voivat olla tarkoituksellisen ilmaisun kanava, kuten osoitamme sormella kiinnittääksemme kumppanin huomion johonkin (Peräkylä, 2016, 77-78.) Lapsi oppii osoittamisen ennen puhetta ja maailmaan viittaamisen keinojen kehityksessä siis ele, eli osoittaminen, edeltää kieltä (Peräkylä, 2016, 72).

Sosiaalisen vuorovaikutuksen lähtökohta on kehollinen läsnäolo eli sellaiset tilanteet, joissa kaksi tai useampia ihmisiä jakaa saman ajan ja paikan. Kehollinen läsnäolo tekee mahdolliseksi myös sen, että fyysistä kosketusta voidaan käyttää resurssina. (Peräkylä & Stevanovic, 2016, 45.) Ihmisten biologiset ominaisuudet kuten silmien anatomia mahdollistavat vuorovaikutuksen. Katseen suunta antaa muille vihjeitä siitä, mihin kulloinkin mielenkiinto ihmisellä kohdistuu. Kohti ja pois päin katsominen sekä katsekontaktin kesto ovat sosiaalisia tekoja, joita voidaan tulkita etäisyyttä tai läheisyyttä tuottavina. (Ruusuvuori, 2016, 61.)

Sanallisen kommunikaation erityispiirre on se, että se tarjoaa osallistujille poikkeuksellisen tehokkaan keinon laajentaa yhteistä tiedollista perustaansa ja näin työstää osallistujien välistä suhdetta (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 18). Kielenkäyttö mahdollistaa monia monimutkaisia ja joustavia ajan ja paikan rajat ylittäviä yhteistoimintakuvioita. Sanallinen kommunikointi toimii koordinoinnin avulla erilaisissa tilanteissa, mutta sillä voidaan myös rakentaa sosiaalista todellisuutta tietynlaiseksi. Sananvalinnoilla on keskeinen merkitys siinä, miten muut voivat tunnistaa ja reagoida sosiaalisiin tilanteisiin. (Lindholm & Stevanovic, 2016, 98-99.)

Sosiaalista toimintaa ei voida ymmärtää, ellei oteta huomioon niitä sosiaalisia rakenteita, joihin toiminta kytkeytyy. Toimijan suhde vuorovaikutuskumppaniinsa on keskeistä. Sosiaalisten suhteiden valtaa koskeva ulottuvuus ilmenee siinä, kenellä on oikeus määrittää vuorovaikutuksen agenda ja tehdä tulevaa toimintaa koskevia päätöksiä. (Stevanovic, 2016, 220–221.) Sosiaalisten suhteiden valtaa koskeva ulottuvuus on siis vuorovaikutuksen osallistujien jatkuvan neuvottelun kohde. Ihmiset ovat herkkiä sille, kenellä on milloinkin oikeus määrittää vuorovaikutuksen kulkua ja sen osallistujien muuta toimintaa sekä sille, kuka saa missäkin asiassa, milloinkin tehdä päätöksiä. (Stevanovic, 2016, 215.)

Goffmanin mukaan (1955) vuorovaikutuksen osallistujat huolehtivat jatkuvasti siitä, että vuorovaikutus vahvistaa juuri sitä kuvaa itsestä, jonka he ovat omaksuneet, ja etteivät he joudu nolatuksi silloin, kun näin ei tapahdu. Sosiaalisen vuorovaikutuksen yksi rakenne on myös itse, jonka mukaan jäsenämme kaikki muut vuorovaikutuksen kannalta olennaiset sosiaaliset rakenteet. Itse on jotakin, johon vuorovaikutuksen osallistujat voivat toiminnassaan nojautua, mikä näkyy niinä asioina, joita kukin voi vuorovaikutuksessa tehdä (Viitattu teoksessa Stevanovic, 2016, 204.)

## 4.2 Vuorovaikutuksen hyväksyntä ja torjunta

Lapsen kiinnostus kohdistuu ikätovereihin, ja hän haluaa saada heiltä hyväksyntää. Hän pyrkii ilmaisemaan tunteitaan tavalla, jolla hän saa ystäviä. (Aro, 2011, 27.) Hyväksymisen saamisen ja ystävyyssuhteiden solmimisen perustana on lapsen kokemus sosiaalisista suhteista turvallisina ja tyydyttävänä. Tällöin hän haluaa liittyä toisiin hakeakseen ja antaa läheisyyttä. Lapsen täytyy myös kokea itsensä myönteisesti: hänen sosiaalinen minäkuvansa ja itseen kohdistuva kokonaisvaltainen arviointi on myönteinen. Sen vastakohtana on torjutuksi tai kiusatuksi tuleminen ryhmässä, eristäytyminen ja yksinäisyys. (Poikkeus, Aro & Adenius-Vuohijoki, 2014, 288.)

Vertaisten hyväksyntä ja torjunta ohjaavat merkittäväällä tavalla lapsen käyttäytymistä ja toimintaa vertaisryhmässä (Laaksonen, 2014, 20). Termit hyväksyntä (acceptance) ja torjunta (rejection) kertovat vertaisryhmän suhtautumisesta lapseen (ks. Bierman, 2004). Lapsen vuorovaikutustaidot ja motivaatio sekä vastuussa olevan aikuisen tuki vaikuttavat kukin omalla tavallaan lapsen osallistumiseen ja toimintaan vertaisryhmässä. Hyväksyntä ja torjunta vaikuttavat siten, pääseekö lapsi mukaan vertaisryhmän toimintaan. Lapsen vuorovaikutustaidot ja motivaatio vuorovaikutukseen tuovat oman panoksensa siihen, kuinka aktiivisesti lapsi hakeutuu vuorovaikutukseen ja miten muut lapset ottavat hänet vastaan. (Laaksonen, 2014, 20.)

Vertaiset tarjoavat mahdollisuuden tarkastella muiden käyttäytymistä ja sen seurauksia sekä verrata omaa toimintaansa siihen. Tovereiden hyväksyntä ja torjunta vaikuttavat siihen, miten lapsi omaksuu ja oppii sosiaalisia taitoja, muun muassa hallitsemaan mielitekojaan sekä ilmaisemaan omia tunteitaan ryhmätoiminnan aikana. (Aro, 2014, 269.) Tasavertaiset vertaissuhteet ovat palkitsevia ja vahvistavat lapsen minätuntemusta ja itsekunnioitusta. Vertaissuhteen torjunta voi puolestaan vaarantaa lapsen tasapainoisen kehityksen ja heikentää lapsen mahdollisuuksia vuorovaikutussuhteiden rakentamiseen tulevaisuudessa. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että prososiaalinen käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot ovat yhteydessä vertaisryhmän hyväksyntään, kun taas aggressiivinen käyttäytyminen ja puutteelliset sosiaaliset taidot ovat yhteydessä vertaisryhmän torjuntaan. (ks. Bierman 2004; Laaksonen 2014.)

Tullessaan torjutuksi ja jäädessään syrjään lapsi kadottaa yhteyden muihin lapsiin. Se voi ilmetä huonona käytöksenä tai uhmana. Lapsi, jonka taidoissa on puutteita, tulee helpommin



torjutuksi ja saattaa häiritä muita. Hänellä voi olla puutteita kielenkehityksessä, puutteita äidinkielen taidoissa tai impulsiivista ja arvaamatonta käyttäytymistä, jolloin muut lapset reagoivat häneen torjuen ja lapsi joutuu epäsuosioon. Usein tilanne äityy kehämäiseksi: torjuttu lapsi ei saa mahdollisuutta harjoitella niitä taitoja, joita hänen pitäisi harjoitella. Näin hänen taitonsa eivät pääse kehittymään. Muiden torjunta ja hyväksymättömyys heikentävät lapsen minäkuvaa ja itsearvostusta sekä lisäävät toisiin lapsiin kohdistuvia kielteisiä odotuksia. Tämä edelleen lisää muiden lasten torjuntaa. Lapsi, jolla on puutteita sosiaalisissa taidoissaan ja tunnetaidoissaan, kokee toiset helposti uhkaksi ja tulkitsee tilanteet kielteisesti. Hän kohtaa toiset lähtökohtaisesti negatiivisesti, koska on jo tullut torjutuksi. (Laaksonen & Repo, 2017, 12.)

Hyvät kaveri ja leikki taidot ennustavat vertaisryhmän hyväksyntää. Toisaalta taas vertaisryhmän hyväksymällä lapsella on jatkuvasti mahdollisuuksia vahvistaa näitä taitoja yhteisissä leikeissä. Vertaisryhmän ulkopuolelle jäävä lapsi jää vaille taas yhteisen vuorovaikutuksen ja jaettujen leikkien myönteisiä vaikutuksia. (Lautamo, 2018, 13.)

## **5 Tutkimuksen toteutus**

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmetodinä käytän etnografiaa. Tutkimusprosessini on ollut pitkäkestoinen ja monenlaisia vaiheita sisältävä. Olen ratkaissut monta eri haastetta liittyen tutkimuskysymykseen, näkökulmiin ja aineiston käsittelyyn. Tutkimukseni aiheen valinta lähti liikkeelle pohdittuani taidekasvatuskontekstin vaikutusta lapsiin ja heidän vertaissuhteisiinsa. Ensiksi halusin tutkia ryhmän yhteisöllisyyttä, mutta perehdyttyäni yhteisöllisyyden käsitteeseen, tajusin sen olevan liian laaja näkökanta havainnoidessani ryhmää vain kevään ajan. Yhteisöllisyys syntyy ja voi nähdä pitkän ajan sisällä ja se vaatii tutkittavan kohteen pitkän ajan havainnointia (ks. Koivula, 2010). Alkaessani havainnoimaan tutkimusryhmääni muistiinpanoni alkoivat keskittyä lasten vuorovaikutukseen ja lopulta tutkimuskysymykseni muotoutui seuraavanlaiseksi:

**Minkälaista vuorovaikutusta lasten vertaissuhteissa on 3-5-vuotiaiden taidekasvatukseen painottuvassa varhaiskasvatuksen ryhmässä?**

Lasten välistä vuorovaikutusta tutkimalla teen päätelmiä myös vertaissuhteiden ominaispiirteistä. Minua kiinnostaa, miten lapset toimivat vuorovaikutuksessa keskenään taidekasvatuskontekstissa ja minkälaisiksi tutkittavani ryhmän vertaissuhteiden vuorovaikutus on muodostunut. Kontekstiin liittyvän näkökulman valintaa piti myös pohtia havainnoituani taidekasvatuksellista toimintaa. Tutkimukseni ryhmän taidekasvattajalla on teatteri- ja draamakasvatus tausta, joten ensiksi mietin tuovani esille draamakasvatuksen vaikutusta lapsiin ja heidän vuorovaikutukseensa. Kuitenkin seurattessani taidekasvatustuokioita huomasin pian, että taidekasvatuksessa käytettiin monitaiteellisia harjoituksia ja aina taidekasvatuksellisen toiminnan painotusta ei voinut määritellä draamakasvatukseksi. Pääpaino ei ollutkaan yhdessä taiteen alassa, vaan siinä miten tuodaan tutkimusryhmälle sopivimpia tapoja toteuttaa sitä. Näin ollen tutkimukseni kontekstina toimii laajemmin taidekasvatuksellinen näkökulma.

### **5.1 Etnografinen lähestymistapa**

Etnografisessa tutkimuksessa tutkittavien elämä ja heidän kokemuksensa ovat keskeisiä tutkimuksen kohteita (Hirsijärvi & Hurme, 2000, 160). Etnografisessa tutkimuksessa pyritään ratkaisemaan seuraava ongelma: mitkä ovat ne kulttuuriset merkitykset, joiden varassa ihmiset ohjaavat omaa toimintaansa ja tulkitsevat kokemuksiaan. (Hirsijärvi & Hurme, 160,

2000). Etnografia on hyvin laaja-alainen tutkimustapa eikä ole olemassa vain yhtä ainoaa tapaa tehdä etnografista tutkimusta. Kaikille etnografian tekemisen tavoille on yhteistä tutkijan merkitys kysymysten esittäjänä, kentän määrittelijänä sekä tutkimusvälineiden ja tulkintojen tekijänä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 7-9.)

Geertz (1973) ymmärtää etnografian tiheäksi kuvaukseksi kulttuurista. Kulttuuri on Geertzille symbolinen järjestelmä, joka rakentuu sosiaalisesti vakiintuneista merkitysrakenteista muodostaen toiminnan kontekstin. Tutkimuksella pyritään muodostamaan kulttuurin merkitysverkostojen analyysi, jolla tavoitellaan tulkintaa tutkittavasta kulttuurista. Geertzin mukaan etnografialla voidaan käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa ilmiötä. (Viitattu teoksessa Lappalainen, 2007, 9.)

Etnografiseen tieteenfilosofiaan sopii hyvin käsitys lapsista kompetentteina sosiaalisen maailman tulkitsijoina. Etnografiassa halutaan sitoutua lasten omiin näkemyksiin ja tehdään mahdolliseksi se, että heidän näkemyksiään ja ideoitaan tuodaan tiettäväksi aikuisille ja muille lapsille. (Viitala, 2014, 47.) Etnografia on eettinen kohtaaminen, jossa tutkija asettuu kuuntelemaan tutkittavana olevien kohteiden tietämistä ja merkityksenantojaan kunnioittaen ja tunnustaen samalla, että heidän tietonsa ei koskaan voi olla hänen tietoaan. (Lappalainen, 2007, 10.)

Etnografi tutustuu itse tutkimuskohteeseensa ja opettelee toimimaan sen arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä. Hän suodattaa kokemuksiaan kentällä yrittäen paikantaa niitä analyttisesti ja tulkitessaan tuloksiaan tuo esiin omaa toimintaansa. (Lappalainen, 2007, 9.) Etnografiselle tutkimukselle on ominaista omakohtainen ruumiillinen kokemus tutkimuskohteena olevasta yhteisöstä. Etnografian voidaan ajatella olevan moniaistista: tutkija havainnoi ja kokee ympäristönsä aistiensa kautta. Moniaistisuus liittyy myös siihen, miten tutkija ymmärtää ja hahmottaa tutkittaviensa kertomukset ja kokemukset heidän elämästään ja ympäristöstään. (ks. Pink, 2009.) Etnografi osallistuu yhteisön arkeen pyrkien mobilisoimaan kaikki aistinsa havainnointiin: tutkija katselee, kuuntelee, tunnustelee, haistelee ja maistelee tutkimassaan yhteisössä. (Lappalainen, 2007, 113).

Tutkijan rooli lapsuudentutkimuksessa on olla usein “erilainen aikuinen”, joka karttaa kasvattajalle tyypillistä auktoriteetin käyttöä. Osallistuvaa havainnointia tehdessään aikuinen voi olla “erilainen aikuinen”, mutta halutessaan tarpeen vaatiessa hän voi palata milloin tahansa aikuisen rooliin. (Lappalainen, 2007, 67.) Omassa tutkimuksessani minun oli otettava

ryhmässä sellainen rooli, jonka avulla voin saavuttaa lasten kokemusten ymmärtämisen. Tämä vaati, etten ollut samanlainen aikuinen kuin ryhmän muut aikuiset. Enemminkin olin ryhmän lasten ja aikuisten välimaastossa. Tavoittelin roolillani sitä, että lapset voisivat luottaa minuun ja kokevan minut henkilönä, jonka seurassa he voivat olla lapsia niin, ettei heillä tarvitse miettiä, mikä on sallittua ja mikä ei. Tämä toteutuikin ainakin välillä, sillä esimerkiksi haastattelujen aikana lapset kertoivat toisilleen tarinoita tehdäkseen kavereihinsa vaikutuksen. Tarinoissa käytettiin sellaisia “aikuisten juttuihin” liittyviä sanoja, joita normaalisti ei lasten kommunikaatiossa kuule. Koin ikään kuin olevani tilanteesta ulkopuolinen, missä sain seurata lasten välistä aikuiselta sensuroimatonta sanallista vuorovaikutusta.

Tarkkailutilanteissa tutkijan on vaikea olla täysin ulkopuolisena tarkkailtavassa tilanteessa. Tutkijalla on moraalinen vastuu puuttua epäkohtiin tai vääryyksiin (Metsämuuronen, 2005, 228). Havainnoimiseni aikana syntyi muutamia tilanteita, joihin minun piti puuttua omasta aloitteestani. Näissä tilanteissa lapset esimerkiksi painivat keskenään tai kiipesivät oviaukon välissä. Vaikken ollutkaan vastuullisessa roolissa, enkä tutkijan roolissani halunnut vaikuttaa lasten käytökseen, oli minun näissä tilanteissa puuttuttava tilanteeseen. Lapselle olisi voinut sattua fyysisesti jokin vahinko, jos en olisi puuttunut tilanteeseen.

Lapset kokivat minut sellaisena henkilönä, joka pystyy ratkaisemaan ongelmatilanteet. Joskus minulta tultiin pyytämään apua konfliktitilanteen ratkaisuun. Seuraavassa leikitilanteessa lapset kaipaavat aikuisen puuttumista ja kysyvät minulta apua: *“Inna: ”Nehä tulis yöllä tänne taas. ”Rosvo:” otetaan kiikarit.” Valtteri:” Ei saa ottaa toisen kädestä.” Aava oli siis jättänyt penkille kiikarit ja Valtteri otti ne siitä ja Aava ja Valtteri ja Roope tulivat minun luokse selvittämään tilannetta. Sanon:” Mitä kannattaa tehdä, kuuluuko tämä ehkä leikkiin? Että rosvo vei kiikarit?” Tilanteeseen ei tullut selkeää ratkaisua vaan lasten mielenkiinto suuntautui jo uusiin asioihin.*

Aikuiset suhtautuivat minuun tavallaan kuin olisin toiminnasta erillinen osapuoli, mikä antoi minulle rauhan kirjoittaa ylös havaintojani. He ottivat minut matkaan alussa, kun tutustuimme mutta aika pitkälti säädin itse osallistumistani tuokioon. Osallistuminen ajoittain auttoi minua tutustumaan lapsiin ja saamaan heidän luottamuksensa. Samalla heille selkeni, että roolini ei ollut olla aikuinen auktoriteetti vaan pikemminkin lasten puolella oleva aikuinen, jolle voi kertoa sellaisia asioita, joita ei ryhmässä työskenteleville muille aikuisillekaan kerrottaisi.

## 5.2 Tutkimuksen kohde

Etnografinen tutkimus pureutuu tiettyyn yhteisöön ja sen jäsenten tutkimiseen. Tutkimukseni kohteena on päiväkodissa toimiva 3-5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen ryhmä. Kutsun tutkimusryhmääni Pikku-Peikkojen ryhmäksi. Olen muuttanut nimen tutkimusryhmän anonyymiteetin säilyttämiseksi. Tutkimusryhmääni kuuluu 23 lasta: 3-vuotiaita on kolme, seuraavaa ikäluokkaa on 11 ja tulevia eskareita on 9. Ryhmän lapsista 13 on poikia ja 10 tyttöä. Lapset on jaettu kolmeen ryhmään kolmen aikuisen kesken. Koko ryhmä on myös jaettu ykkös- ja kakkosryhmään, mitkä toimivat jakona esimerkiksi ulkoilun ja sisälläolon suhteen. Lasten lisäksi ryhmään kuuluu varhaiskasvatuksen opettaja, Oulun kaupungin taidekasvattaja ja kaksi lähihoitajaa. Ryhmässä on kaksi erityistä tukea tarvitsevaa lasta, mikä toimii perusteena taidekasvattajan ryhmään ottamiseen.

Ryhmän toiminnassa painottuu taidekasvatukselliset toimintatavat. Taidekasvatukselliselle toiminnalle eli ”taikakerholle” on varattu ainakin kerran viikossa aikaa. Taikakerhoon lapset pääsevät osallistumaan 4-6-hengen pienryhmissä. Taidekasvatuksellisessa toiminnan kontekstissa tarkastelen ryhmien jäsenten välisiä vertaissuhteita ja niiden vuorovaikutusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) kerrotaan taidekasvatukseen liittyen, että ”lasten ilmaisulle on luonteenomaista kokonaisvaltaisuus ja ilmaisun eri muotojen luova yhdisteleminen. Ilmaisun eri muotoihin tutustutaan moniaistisesti, erilaisia työtapoja, oppimisympäristöjä sekä lähiympäristön kulttuuritarjontaa hyödyntäen. Taidekasvatus sisältää sekä spontaania että ennalta suunniteltua toimintaa. Ilmaisun ja oppimisen prosesseissa korostuu kokeilu, tutkiminen, tekemisen eri vaiheiden harjoittelu ja niiden dokumentointi. Jokaisen lapsen yksilöllistä ilmaisua tuetaan ja lasten yhteisille luoville prosesseille annetaan riittävästi aikaa ja tilaa. Henkilöstön, lasten ja yhteistyökumppaneiden erityisosaamisen hyödyntäminen rikastuttaa taidekasvatusta” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 41-42.) Varhaiskasvatussuunnitelmaan viitaten tutkimusryhmäni toiminta yhdistelee eri ilmaisun muotoja. Työtapoina toimii useimmiten draamalliset tai visuaaliset leikit ja harjoitukset, joiden kautta lapsella on mahdollista tutkia ympäristöään ja tehdä omakohtaisia palkitsevia oivalluksia.

Tutkimusryhmässäni taidekasvatusta pidetään yhtenä tasa-arvoisena toimintana muun pedagogisen toiminnan joukossa. Taidekasvattaja toimii kuitenkin ryhmälähtöisesti, vaikka hänellä on paljon kokemusta teatteri-ilmaisusta. Hän toteuttaa sellaista taidekasvatusta, joka

toimii ryhmän tarpeisiin vastaten. Taidekasvatuksellisen toiminnan lisäksi taidekasvattaja osallistuu ryhmän muuhun toimintaan ja tuo taidekasvatusta kaikkien lasten arkeen.

### **5.3 Aineistonkeruu**

Tutustuin ensin tulevaan tutkimusryhmääni käymällä siellä tutustumiskäynnillä. Ensimmäisellä kerralla olin mukana toiminnassa ja osallistuin toimintaan pelaamalla ja leikkimällä lasten kanssa. Tutkimusluvut saatuani aloitin keräämään aineistoa. Monimetodisella toiminnalla eli triangulaatiolla tarkoitetaan monien eri aineistonkeruumenetelmien käyttöä. Triangulaatiosta saatava etu on kohteesta saatavan kuvan kokonaisvaltaisuudesta. (Lindblom-Yläne, Pehkonen & Ronkainen ym., 2011, 104-105.) Etnografian tutkimuksessa käytetään tyypillisesti useita aineistonkeruumenetelmiä, kuten videointia, haastatteluja ja havainnointia. (Ks. Lappalainen, 2007.)

Ensisijaisena tutkimusmetodinä olen käyttänyt sekä osallistuvaa ja ei-osallistuvaa havainnointia taidekasvatustuokioiden ja vapaa leikin aikana. Aloitin aineiston keräämisen havainnoimalla lapsia. Kirjoitin havainnoinneistani kenttämuistiinpanoja. Toisena aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt haastatteluja sekä lapsille että ryhmän taidekasvattajalle ja vastaavalle varhaiskasvatuksen opettajalle. Tutkimuksessani tavoittelen nimenomaan ryhmän lasten näkökulmaa ja kokemuksia, joten pääpaino eri aineistomuodoista on muistiinpanoilla sekä lasten haastatteluilla.

Aluksi videoin myös yhdellä ensimmäisistä havainnointikerroista taikakerhoa. Litteroidessani ja lukiessani muita aineiston muotojani päädyin rajaamaan videoaineiston pois. Tutkimukseni tarkoitus on miettiä ryhmän jäsenten näkökulmia ja vertaissuhteiden perusolemusta. Koin, että havainnointimateriaalissa ja haastatteluissa on tarpeeksi tutkimukseni kannalta saturaation eli kylläntymisen täyttymiseen, jolloin tutkimuksen analysoinnissa ilmenevät asiat alkavat toistaa itseään. Kenttäjaksoni lopuksi teetin haastattelut halukkaille lapsille ryhmässä. Haastattelin lopuksi ryhmän taidekasvattajan ja varhaiskasvatuksen opettajan.

Lasten haastattelut ovat puolistrukturoituja ryhmähaastatteluja. Haastattelin lapsia, jotka olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Ryhmähaastattelut toteutin 2-4 hengen ryhmässä kenttäjaksoni lopussa viimeisillä havainnointikerroilla. Taidekasvattajan ja varhaiskasvatuksen opettajan haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Taidekasvattajan ja varhaiskasvatuksen opettajan haastattelut toteutin omina erillisinä

haastatteluina. Aikuisilla on pidemmän ajan kokemus ja tietämys lapsista ja niinpä haastattelut tukevat pääaineistosta tekemiäni havaintoja.

#### **5.4 Havainnoinnista muistiinpanoiksi**

Etnografinen havainnointi poikkeaa tavallisesta havainnoinnista siinä, että se edellyttää tutkijalta etäisyyttä ja reflektointia: tutkija kirjoittaa ylös havaintojaan ja pyrkii käsitteellistämään ja teoretisoimaan havainnoimiaan ilmiöitä. (Lindholm, 2016, 332.) Grönforsin mukaan on kahdenlaisia muistiinpanoja, joita tarvitaan: varsinaiseen vuorovaikutukseen keskittyviä, joissa kirjataan esimerkiksi osallistujat, mitä he tekevät ja sanovat, muiden reaktiot ja muu välitön informaatio, joka liittyy tilanteeseen. Toiseksi on tarpeen kirjata kontekstietoja siitä, missä tilanteessa vuorovaikutus tapahtui sekä muita olosuhteeseen liittyviä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa vuorovaikutukseen. (Grönfors, 2001, 135.) Olen muistiinpanoissani kirjannut ylös päivämäärän, osallistujat, havainnoimani vuorovaikutuksen sekä toiminnan, mitä ollaan tekemässä.

Olen osallistunut tutkimuksessani sekä osallistuvaan havainnointiin ja ei niin aktiivisesti osallistuvaan havainnointiin. Ensimmäisillä havainnointikerroilla osallistuin tekemään lasten kanssa taikakerhojen harjoituksia. Lapset ottivat minut osaksi ryhmää, vaikka en aina osallistunutkaan toimintaan kuin muistiinpanoja syrjässä kirjoittamalla. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajien kanssa ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muodostuvat tärkeäksi osaksi tiedonhankintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 82.) Ryhmässä ollessa sain rauhassa tehdä havaintoja. Välillä olin myös mukana eri leikeissä tai auttamassa ryhmän jotakin tiettyä lasta ja antamassa ohjeita.

Maaliskuun lopulla vuonna 2018 aloitin havainnoinnin ja kävin joka tiistai havainnoimassa tutkimusryhmässäni tapahtuvaa toimintaa. Jatkoin havainnointia saman vuoden toukokuun loppuun. Havaintoni ovat pääosin kohdistuneet aina kerran viikossa pidettävään taikakerhoon eli taidekasvatuskerhoon. Taikakerho on toteutunut pienryhmätoiminnassa, niin että taidekasvattaja on vetänyt saman tuokion peräkkäin neljälle eri pienryhmälle. Tämä on mahdollistunut siten, että osa lapsista on ollut ulkona ja sisällä leikkimässä taikakerhon aikana. Taikakerhon tuokiot ovat kestäneet noin 20 minuutista 40 minuuttiin. Tutkijan roolissani on pitänyt herkistyä tilanteille ja olla hyvin tarkkaavainen ympäristöään kohtaan taikakerhon aikana. Tilanteet olivat aika intensiivisiä, joten tuo kahden tunnin mittainen

yhtäjaksoinen havainnointi oli keskittymisen kannalta pisin aika yhtäjaksoiselle taikakerhojen havainnoimiselle.

Lisäksi olen havainnoinut vapaata leikkiä. Aluksi vapaan leikin havainnoiminen kävi niin kuin vahinkona. Taidekasvattaja oli poissa sinä päivänä, enkä ollut kerennyt saada tietoa asiasta ennen kuin saavuin päiväkodille. Kuitenkin päätin jäädä päiväkodille havainnoimaan, jotta voisin saada aineistoa tutkimukselleni. Seuraavana on ote muistiinpanojen alusta: *“Menin tiistaina päiväkodille, mutta taidekasvattaja ei ollutkaan paikalla sairauden vuoksi. Kuitenkin päätin jäädä seuraamaan lasten vapaata leikkiä. Ajattelin, että siinä olisi mahdollista nähdä aitoja lasten välisiä suhteita ilman aikuisen ohjausta. Tästä aineistosta tuli todella mielenkiintoisia havaintoja, jotka mahdollistivat ihan erilaisten asioiden huomaamisen. Siinä näkyi lasten roolit, vallankäyttö, heidän leikki-tilanteidensa dynamiikan ja kaverisuhteet.”*

Vapaassa leikissä lasten välinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet tulivat paremmin esille kuin taidekasvatustoiminnassa. Koin nämä vapaan leikin tilanteet sellaisiksi, missä pääsin lähemmäksi lapsia ja heidän maailmaansa. Tämä vaikutti oleellisesti myös tutkimuskysymyksieni muokkautumiseen. Havainnointikerrat lasten vapaasta leikistä laajensivat huomioitani lasten vuorovaikutuksen tavoista. Vuorovaikutussuhteet tulevat vapaassa leikissä esille ilman aikuisen ohjaamaa vaikutusta.

Paju kertoo kenttämuistiinpanoja tehtäessä havainnoinnin rajoista: huomion kiinnittyessä esimerkiksi jonkun lapsen puheeseen, toisen lapsen tekemisen seuraaminen loppuu hetkeksi (Paju, 2013, 55, 63). Tutkimusprosessin aikana jokin toiminta herättää huomiota enemmän kuin toinen. Kouluetnografisessa tutkimuksessa voi olla houkuttavampaa tarttua äänekkäimpiin tapahtumiin ja jättää hiljaisemmat jättäytymiset vähemmälle huomiolle. Kulttuurissamme toimintaa ja puhetta arvostetaan enemmän kuin hiljaisuutta, joten sen havainnoiminen houkuttaa. (Tolonen & Palmu, 2007, 94.)

Itsekin olen tarttunut kentällä helpommin ääntä päästäviin, toiminnallisiin tapahtumiin ja lapsiin, jotka käyttäytyvät isosti reagoiden. Huomioni on viipynyt esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevissa lapsissa, koska heidän käyttäytymisensä on erottautunut joukosta. Kuitenkin on tärkeää havainnoida myös tavallisia lapsia ja tilanteita, jotta ne eivät jää tutkimuksen ulkopuolelle. Mikä näyttäytyy tutkijalle tavallisena ja tylsänä kertoo niistä rutiineista ja normeista, jotka ovat hyvin tärkeitä ryhmän toiminnalle.



Olen kokenut rajallisuuteni muistiinpanoja kirjoittaessa, sillä välillä katseeni on kohdistunut paperiin sen sijaan, että olisin koko ajan tarkkaillut tilannetta ja lasten vuorovaikutusta. Täten olen ehkä pystynyt havainnoimaan osan ajasta vain kuuloni perusteella ja muistiinpanoissani on tällöin korostunut sanallisen vuorovaikutuksen huomiot. Muistiinpanoja kirjoittaessani tiedostin, että osa tapahtumista jää huomaamatta väistämättä.

Litteroituja muistiinpanoja havainnoinnista on noin 22 sivua. Muistiinpanoja kirjoittaessani tein myös alustavaa analysointia ja tulkintaa tilanteeseen liittyen. Kirjoitin ylös ajatukset, mitä minulle tutkijana tuli mieleen tilanteista ja niiden tulkinnasta. Uskon, että tämä auttoi minua myös jälkikäteen muistamaan tilanteen tarkemmin sekä sen tunnelman.

Emersonin, Fretzin ja Shawin mukaan etnografisia kenttämuistiinpanoja voidaan jäsentää tekstiksi eri tavoin, esimerkiksi dialogeiksi, tilannekuvauksiksi, kertomuksiksi ja episodeiksi. Etnografisen tutkimuksen aineistot koostuvat usein erilaisista episodeista (Viitattu teoksessa Paju, 2013, 14.) Strandellin mukaan episodilla tarkoitetaan ajallisesti ja paikallisesti rajattua yhtenäistä tapahtumakulkua, jossa on tietty osallistujakokoonpano. Episodit voivat esiintyä kahdenlaisina: toisaalta niihin liittyy kuvailua havainnoijan omin sanoin siitä, mitä tapahtuu. Toisaalta episodit koostuvat repliikeistä. (Strandell 1995, 24, 25.) Omassa analysointitavassa on kuvattu tilanteet episodimaisesti vuorovaikutuksen alun ja lopun sisältäväksi tilanteeksi. Tosin tutkimuksen episodit koostuvat ryhmätilanteen alkamisesta siihen asti, kunnes kukaan lapsista ei ole hetkeen vuorovaikuttanut toisen lapsen kanssa tai jokin tuokio on loppunut ja siirrytään seuraavaan aktiviteettiin.

Havainnoimalla lapsia minulle muodostui kustakin lapsesta tietynlainen kuva ryhmänsä jäsenenä. Sain kuvan siitä, miten lapsi yleensä toimii, mikä hänen paikkansa ja roolinsa ryhmässä on, kenen kanssa hän tykkää leikkiä ja mitä hän tykkää leikkiä, miten hän ilmaisee asiat ja lisäksi hänen temperamenttisiä piirteitään. Haastattellessani ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa ja taidekasvattajaa, huomasin, että havaintoni lapsista olivat kuta kuinkin samanlaisia kuin mitä haastattelusta kävi ilmi.

## **5.5 Haastattelut**

Pelkkä havainnointimuistiinpanoihin tukeutuminen voi antaa tutkijan päätelmistä epämääräisen subjektiiviset vaikutelmat. On hedelmällistä käyttää useampia eri aineistonkeruutapoja, jotta ilmiötä voidaan tarkastella monesta eri vinkkelistä. (Lindholm,

2016, 342, 346.) Haastattelu antaa mahdollisuuden kuulla toimijoiden itsensä tulkinnat sen sijaan, että tutkija luottaisi havainnoidessaan vain omiin huomioihin. Etnografinen haastattelu poikkeaa haastattelusta, jossa tutkija on lyhyen aikaa haastateltavien seurassa esittäen valmiiseen kyselyrunkoon laaditun haastattelun. (Tolonen & Palmu, 2007, 90.) Etnografisen haastattelun kriteereinä voidaan pitää haastattelijoiden kanssa vietettyä aikaa sekä tutkimussuhteen laatua. Haastateltavan omat ajatukset, perustelut ja tulkinnat omasta toiminnastaan saattavat poiketa tutkijan tekemistä tulkinnoista. Etnografisessa tutkimuksessa haastattelukysymykset ovat syntyneet tutkimuskentän esiymmärryksestä. (Tolonen & Palmu, 2007, 92.) Haastatteluissa tutkija jakaa etnografian kautta tiettyyn ryhmään tai kulttuuriin kuulumisen kokemukset haastateltavan kanssa (Tolonen & Palmu, 2007, 99).

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta aiheesta jo valmiiksi tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 75.) Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioilleen antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsijärvi & Hurme, 2001, 48). On makukysymys, pitääkö kysymykset esittää tietyssä ja samassa järjestyksessä, pitääkö sanamuotojen olla jokaisessa haastattelussa samat jne. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 75). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa pyritään siihen, että haastateltavat saisivat tuoda esille kaikki haluamansa näkökohdat. Haastattelu pureutuu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. (Hirsijärvi & Hurme, 1982, 36.)

Toteutin haastattelut halukkaille lapsille ryhmähaastatteluina. Lisäksi haastattelin ryhmän taidekasvattajan ja varhaiskasvatuksen opettajan. Äänitin haastattelut, jotta pystyin myöhemmin litteroimaan ja palaamaan tarkemmin haastattelujen sisältöön. Varsinkin lasten haastatteluissa oli niin paljon materiaalia, vauhtia ja spontaaniutta, että aineiston tallettaminen muulla keinoilla oli mahdotonta. Lasten haastatteluissa sain paljon hyviä havaintoja liittyen myös vuorovaikutuksen ilmenemiseen verbaalisesti. Seuraavaksi kerron tarkemmin tekemistäni haastatteluista.

### 5.5.1 Lasten haastattelut

Lapsen kvalitatiivisen haastattelun tavoitteena on päästä sisälle lapsen ymmärrykseen maailmasta, sen tapahtumista ja toiminnasta siinä. Usein oletetaan, että se toisi esille autenttisesti lapsen äänen. Kuitenkin lapsen haastattelu on läpikotoisin vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa sekä haastattelija että lapsi tuovat haastattelun sisällöt. Tutkimustilanne ja haastattelija muovaavat lapsen ääntä ja haastattelun esiin tuomat kokemukset ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta (Alasuutari, 2005, 162.)

Lasten haastattelut toteutin kahdella viimeisellä havainnointikerralla. Ennen haastattelua kerroin lapsille aamupiirillä haastattelusta ja kysyin, ketkä haluavat tulla haastatteluun. Haastattelutilanteen järjestin niin, että osallistuminen haastatteluun oli täysin vapaaehtoista. Täten lapset saivat kokea tilanteen omaehtoisena ja päättää vapaasti, halusivatko he osallistua haastatteluun. Haastattelut kestivät noin viidestä minuutista kahteentoista minuuttiin. Haastatteluja järjestyi neljä, joissa lasten määrä vaihteli kahdesta lapsesta neljään lasta. Kahdessa ryhmähaastattelussa oli kaksi lasta, yhdessä kolme ja yhdessä neljä. Kun haastatteluissa oli kaksi lasta, korostui haastatteluissa lasten välinen suhde ja heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa. Nauhoitin haastattelut myöhempää tarkastelua varten ja laitoin nauhan pyörimään lasten läsnä ollessa. Litteroitua aineistoa lasten haastatteluista tuli yhteensä yhdeksän sivua.

Pyrin haastattelemaan lapsia niin, että jokainen saisi vastata esittämiini kysymyksiin. Lasten haastatteluissa haasteellisinta oli keksiä kysymykset, jotka olisivat lapsille ymmärrettäviä mutta, jotka samalla koskisivat tutkimaani ilmiötä. Muutin kysymyksiä moneen kertaan ja tulin siihen lopputulokseen, että konkreettiset kysymykset toimivat parhaiten saadakseni kysymyksiä koskevan vastauksen. Esimerkiksi kysymys “Teillä oli sirkusesitys. Mitä muistatte siitä?” auttoi lapsia alussa pääsemään mukaan haastatteluun. Toinen kysymys, johon lapsilla oli selkeä vastaus, oli “kuka on hyvä toimimaan ryhmässä?”. Pyysin myös perusteluja tähän kysymyksiin: “Miksi x on hyvä toimimaan ryhmässä?”.

Lasten haastattelut olivat kaikki erilaisia. Niistä nousi esiin vastakkaisia mielipiteitä esimerkiksi päiväkotiryhmästä. Minusta tuntui, että parin lapsen kohdalla vallitsevat voimakkaat tunteet vaikuttivat haastattelun vastauksiin. Lapsi sanoi päinvastaista kuin kaveri, koska oli esimerkiksi pahoittanut mielensä aiemmin. Toisaalta osassa haastatteluista lapset halusivat jatkaa kaverin juttua.

Koin haastattelutilanteet sellaisina, että lapset pystyivät olemaan siellä lapsina heidän kulttuuriansa ja elämismailmaansa ilmentäen. Minusta tuntui, että lapset eivät kokeneet minua henkilönä, joka sanoo, onko joku juttu sallittu vai ei. Joihinkin tilanteisiin jouduin puuttumaan niin, että palautin toiminnan takaisin haastattelun kysymyksiin vastaamiseen, kun lapset alkoivat touhuta jotain muuta. Toisaalta haastattelujen aikana tuli myös vapaata keskustelua, jota en alkanut keskeyttää sen soljuessa niin luontevasti eteenpäin. Näistä vapaista keskusteluista tuli esille monia vuorovaikutuksellisia elementtejä lasten vertaissuhteissa. Lasten haastatteluissa pääsin todistamaan lasten välisiä leikkejä ja heidän omia juttujaan, mitä he olivat vertaissuhteessaan kehittäneet.

Osa lapsista ei ollut aikaisemmin ollut ryhmähaastattelutilanteessa tai edes kahdenkeskisessä haastattelussa, joten tilanne ei saanut olla liian strukturoitu. Lapset pitivät haastatteluja sellaisena leikkinä, omaehtoisena juttuna, minne voi tulla vapaasti. Se näkyi osassa haastattelussa hullutteluna ja sellaisena käyttäytymisenä, että lapset eivät vastanneet kysymyksiin vaan alkoivat tehdä jotain muita asioita.

Lapsille teettämissäni haastatteluissa muotoilin ja valikoin kysymykset haastattelun aikana sen mukaan, kuinka lapset ymmärsivät kysymyksiä haastattelujen aikana. Haastatteluissa oli 3-5-vuotiaita lapsia, ja kysymysten ymmärtämisessä esiintyi isoja eroja. Kun lapset eivät ymmärtäneet kysymystä, he saattoivat muuttaa puheen aihetta tai keskittyä muihin asioihin, ja en ollut varma, sainko heidän oikeisiin kokemuksiinsa perustuvia vastauksia vai sanoivatko he asiat vain juksatakseen minua. Haastattelujani tehdessä joka haastattelu auttoi minua löytämään toimivimmat kysymykset, joilla sain lapsilta tietoa lasten vertaissuhteista ja niiden vuorovaikutuksesta.

#### 5.5.2 Varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastattelut

Toteutin varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastattelut viimeisellä kerralla mennessäni käymään tutkimusryhmässäni. Rääätälöin haastattelut kummallekin aikuiselle hieman eri näkökulmien pohjalta. Taidekasvattajan haastattelukysymyksissä keskityin enemmän taidekasvatukseen ja toimintaan sen sisällä. Varhaiskasvatuksen opettajan haastattelussa keskityin enemmän koko ryhmän olemukseen ja toiminnan ymmärtämiseen. Molemmissa haastatteluissa painotin lasten kokemusten tutkimista. Vaikka ymmärsin, että aikuiset antavat oman näkökulmansa, eivätkä voi kertoa lasten puolesta asioita, heidän haastattelunsa antoivat minulle ymmärrystä ja syvensivät tekemiäni päätelmiä

havainnointimuistiinpanojen kohdalta. Haastattelut varmistavat pohtimiani tulkintoja ja antoivat laajempaa näkökulmaa tutkimukseeni. Molemmat haastattelut nauhoitin litterointia varten.

Varhaiskasvatuksen opettajan haastattelu kesti noin 41 minuuttia ja litteroitua aineistoa tuli noin 9 sivua. Haastattelussa moni kysymys oli sellainen, johon varhaiskasvatuksen opettaja oli jo osittain antanut vastauksen edellisissä vastauksissaan. Vastaukset olivat kattavia ja laajoja ja sain niistä enemmän tietoa kuin olin kuvitellutkaan. Taidekasvattajan haastattelu kesti noin 29 minuuttia ja noin 7 sivua muodostui litteroidessani nauhoituksen.

Sekä taidekasvattajan ja varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista tuli esille, että he käsittävät vuorovaikutuksen ryhmäilmiönä. Puheessa ei noussut esille selvästikään vain kahden lapsen välinen vuorovaikutus vaan pikemminkin koko ryhmän välinen vuorovaikutus. Varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastatteluista odotin erilaisia vastauksia vuorovaikutukseen liittyen kuin mitä sain. Ajattelin, että vastaukset liittyisivät konkreettisiin vuorovaikutuksen tapoihin kuten katsomiseen tai hymyilemiseen ja sanalliseen vuorovaikutukseen. Tiedostin vasta haastattelujen jälkeen, että havainnointiaineistoni huomiot suuntasivat oletuksia aikuisten haastattelujen vastauksista. Jälkikäteen lukiessani aineistoa se olikin minua silmiä avartavaa, miten vuorovaikutuksesta puhuttiin haastatteluissa. Haastattelujen kautta pystyin poimimaan pääaineistostakin eli havainnointimuistiinpanoista uusia näkökulmia tai ennemminkin ehkä kiinnittämään huomiota eri asioihin ja tekemään niistä monipuolisemmin tulkintoja.

## **5.6 Aineistojen analyysi**

Hammerley ja Tkison kirjoittavat, ettei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä etnografista analyysiä. Keskeistä ei ole metodin nimeäminen vaan se, että tutkija löytää omalle aineistolle sopivan analyysitavan. Usein analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa. (Viitattu teoksessa Viitala, 2014, 59.) Aineiston analysoiminen tutkimuksessani keskittyy lasten vuorovaikutuksen analysointiin. Paju kertoo tutkimuksessaan, että pelkkiin lausumiin keskittyminen on ongelmallista, sillä sellainen analyysitapa ei vastannut hänenkään tutkimusongelmiinsa. Kun tulkitsee ihan mitä tahansa vuorovaikutuksen elementtejä kuten myöskin ruumiillisia liikkeitä tai asentoja, ei niitä voi erottaa kokonaiskontekstistaan. (Paju, 2013, 57.)

Aineiston analyysin olen tehnyt aineistolähtöisesti. Ennen varsinaista analysointia litteroin havainnointimuistiinpanoni, lasten haastattelut ja varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastattelut. Anonymiteetin säilymiseksi koodasin lapset keksimällä heille peitenimet. Koin mielekkäämpänä keksiä heille nimet kuin numeroida heitä. Näin lukijankin on helpompi hahmottaa, kenestä lapsesta puhun milloinkin. Ryhmässä työskenteleviä aikuisia en mainitse nimeltä vaan heidät mainitsen ammattinimikkeidensä kautta.

Litteroinnin jälkeen aloin lukea aineistoa läpi. Aloin kiinnittää huomiota aineistossa kohtiin, mitkä koskevat lasten välistä vuorovaikutusta. Aluksi poimin kenttämuistiinpanoistani yksittäisiä vuorovaikutuksellisia eleitä. Lopulta koin tarpeelliseksi tehdä taulukon havainnointimuistiinpanojen pohjalta. Taulukkoon olen kerännyt kaikki lasten välistä vuorovaikutusta koskevat tilanteet. Liitteessä 5 olen ottanut yhden sivun mittaisen pätkän lukijalle esimerkiksi tekemästäni taulukosta. Taulukossa tulkitsin vuorovaikutuksellista tilannetta ja määrittelin vuorovaikutuksen erilaisiksi katekoroiksi. Kategorioita tarkastelemalla johdin niistä laajemmat teemat. Teemat ovat: tutkimusryhmän vertaissuhteiden piirteet, hyväksyvä vuorovaikutus vertaissuhteissa sekä torjuva vuorovaikutus vertaissuhteissa.

Havainnointimuistiinpanojen pohjalta syntyvistä teemoista tarkastelin lasten ryhmähaastatteluja sekä varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastatteluja. Lasten haastatteluista oli löydettävissä samoja vuorovaikutuksen teemoja, sillä haastattelut sinänsä olivat vuorovaikutuksellisia tilanteita. Varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastatteluista löysin tutkimusryhmäni vertaissuhteiden piirteisiin liittyviä yleisiä kategorioita, joita käsittelen tutkimustulosten ensimmäisessä kappaleessa. Nämä kategoriat tulivat esille myös havainnointiaineistossa sekä lasten haastatteluissa.

Löysin aineistosta monenlaisia erilaisiin vuorovaikutuksen tapoihin liittyviä kategorioita. Aloin kaivata niille jonkinlaista jaottelua. Tutkiessani teoriaa vuorovaikutukseen liittyen löysin Biermanin tutkimuksen (2004), jossa vuorovaikutusta käsitellään hyväksyvän ja torjuvan vuorovaikutuksen käsitteiden kautta. Omasta tutkimusaineistosta alkoi nousta huomioita, jotka kertoivat joko lasten hyväksyvistä tai torjuvasta vuorovaikutuksesta. Näin ollen päädyin jakamaan vertaissuhteiden vuorovaikutuksen käsittelyn sekä hyväksyvään että torjuvaan vuorovaikutukseen.

Jaottelin vuorovaikutukselliset tilanteet hyväksyvään tai torjuvaan vuorovaikutukseen sen perusteella, oliko lasten toiminta vuorovaikutusta tukevaa vai siitä pois päin vievää. Lisäksi erottelin sellaiset luokat aineistosta, jotka eivät suoraan kertoneet vuorovaikutuksen hyväksynnästä tai torjuvasta piirteestä. Ne kertoivat yleisesti ryhmän vertaissuhteista.

Lopuksi hahmottaakseni vielä eri aineistojen tulosten yhtenevyyden, tein taulukot kustakin vuorovaikutuksellisesta teemasta: hyväksyvä vuorovaikutus vertaissuhteissa, torjuva vuorovaikutus vertaissuhteissa ja vertaissuhteiden yleiset piirteet (liite 6, missä esimerkki hyväksyvä vuorovaikutus vertaissuhteissa -taulukosta). Niiden alle listasin sarakkeisiin eri aineistolajit, joihin kokosin esille tulleet kategoriat aineistoista. Näin ollen pystyin havaitsemaan selvemmin, jos jokin kategoria toistui tai ei toistunut useammassa eri aineistolajissa. Tämä tuki eri aineistoistalajeista tehtyjen havaintojen yhteneväisyyttä.

## 6 Tulokset: Lasten vertaissuhteiden vuorovaikutus

Tutkimukseni tulokset kertovat etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimusryhmäni yhteisöstä. Käsittelen tuloksissani kaikkein useimmin ja selvimmin toistuvia teemoja ja niiden alle kuuluvia kategorioita. Ensiksi kerron tutkimusryhmäni vertaissuhteisiin liittyvistä ominaispiirteistä. Sen jälkeen lähdän käsittelemään vertaissuhteisiin liittyvää vuorovaikutusta hyväksyvän ja torjuvan vuorovaikutuksen kautta. Ne kertovat paljon vertaissuhteista vuorovaikutuksesta ja siitä, otetaanko lapsi mukaan toimintaan ryhmässään vai ei.

Tuloksieni käsittelyyn olen valinnut havainnointiaineistostani esimerkkikatkelmia, joiden perusteella olen muodostanut teemoja. Katkelmat liittyvät usein moneen eri vuorovaikutuksen kategoriaan. Jotta lukijalle myös hahmottuisi kokonaistilanne paremmin, olen ottanut mukaan myös pidempiä katkelmia, jotta on helpompaa ymmärtää konteksti, minkä puitteissa vuorovaikutus tapahtuu. Tutkimukseni aineistokatkelmat vaihtelevat yhdestä lauseesta pidempiin episodimaisiin kuvauksiin. Kuvauksien pituus riippuu siitä, mikä riittää antamaan esimerkin aineistosta tekemästäni huomiosta. Aineistokatkelmat olen *kursivoinut* erottaakseni ne muusta tekstistä. Olen kirjoittanut ne siinä muodossa kuin ne ovat olleet muistiinpanoissani tai kuten haastateltavat asian ovat ilmaisseet.

### 6.1 Tutkimusryhmän vertaissuhteiden piirteitä

Tämän luvun alla käsittelen lasten vertaissuhteiden yleisiä piirteitä, jotka eivät ole sidonnaisia hyväksyvään tai torjuvaan vuorovaikutukseen suoraan vaan ovat pikemminkin tietynlaisia ryhmässä toimimisen lainalaisuuksia. Näistä piirteistä nousi esille kategorioina lasten ystävyysuhteet, taidekasvatukseen suhtautuminen, leikki, lasten erilaiset roolit sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus.

Tutkijan roolissa sain miettiä monesti, puutunko “aikuisena” tilanteisiin. Jos tilanteessa lasten turvallisuus ei vaarantunut, jäin odottamaan lasten tuottamaa ratkaisua konflikteihin. Näissä tilanteissa lapset kyllä tiesivät, mikä on oikein ja väärin. Myös sellainen ajatus, jossa oikeasta teosta palkitaan ja väärästä teosta rangaistaan, tuli esille lasten ilmauksissa: *Antti: “Minä en ole ottanut.” Sonja: “Minäkään en ole ottanut.” (jotain välissä) Antti: “Sit ei saa palkkiota.”* Sääntöjä selvästi pyrittiin noudattamaan varsinkin, jos tilanteessa ei ollut aikuisia. Myös lasten leikeissä oli esillä omat “kirjoittamattomat sääntönsä”, joita rikkoessaan lapsille saattoi tulla esimerkiksi konflikti.



### 6.1.1 Lasten ystävyysuhteet

Lasten ystävyysuhteet ovat erityisiä vertaissuhteita, joissa sitoudutaan ja uskoudutaan eri tavalla kuin vertaissuhteissa. Tärkein ystävyysuhteiden ominaisuus on kuitenkin vastavuoroisuus, molemmin puoleiset myönteiset tunteet. (Salmivalli, 2005, 35.) Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan ja taidekasvattajan haastatteluista käy ilmi, että ryhmän lapsista osa ovat olleet samassa ryhmässä jo useita vuosia. Heidän välilleen on muodostunut syviä ystävyysuhteita. Osa ryhmän lapsista ovat toisilleen kuin sisko ja veli tai veljekset. Lapsille oli selkeästi tärkeää, että heidän kaverinsa oli paikalla ryhmässä. Jos kaveri puuttui ryhmästä, tämän poissaolo huomattiin ja lapset reagoivat siihen. Yhdessäkin tilanteessa yksi lapsista kysyi ääneen kaveria: *Roope: ”Jesse, missä Jesse?”* Aineistossa kaveria kutsuttiin tilanteissa, missä suunniteltiin leikkien aloittamista. Lapset ilmaisivat kenen kanssa he haluavat leikkiä: *Elias menee Antin kanssa. Roope: ”Mä haluan leikkiä Valtterin, Antin ja Sakun kanssa. Inna: ”Mä haluan leikkiä Eliaksen kanssa vartijaa.”*

Lasten vertaissuhteista voi tulla myös syvempiä ystävyysuhteita. Luottamuksellisessa ja hyvässä ystävyysuhteessa lapsen itsetunto ja vuorovaikutustaidot vahvistuvat merkittävästi. Lapset osoittavat yhteenkuuluvuuden tunnetta monella tavalla; yhteiset jutut ja huumori yhdistävät, toisen tunteisiin eläydytään ja tarvittaessa ystävää puolustetaan, ystävän kanssa viihdytään fyysisesti lähekkäin ja ystävien kesken vaihdellaan mielellään leluja tai vaatteita (Järvinen & Nivalainen, 2015, 31.) Ystävysten välillä ilmeni monia hyväksyvän vuorovaikutuksen muotoja, joita tulen myös myöhemmin käsittelemään. Lapset auttoivat toisiaan, heillä oli keskinäisiä sanaleikkejä ja he olivat fyysisesti lähellä toisiaan.

### 6.1.2 Taidekasvatukseen suhtautuminen

*Onni: ”Mää en tiiä, mitä mää tekisin täällä. En tiiä.” Hän on Hämmäntynyt.*

Tämä lause kertoo lapsen tuntemuksista taidekasvatuksen aikana. Lapsi kokee, että hänellä on vapaus tehdä, muttei hän tiedä, mitä tekisi. Joitakin lapsia hämmänsi taidekasvatuksen sallima vapaa ilmaisu. Lapset ovat monessa mielessä tottuneet siihen, että asioiden tekemiselle on sekä oikea että väärä tapa. Taidekasvatus on lapsen ilmaisulle vapauksia antavaa varsinkin, kun kyseessä ovat draamalliset eläytymisharjoitukset, joissa eläydytään esimerkiksi dinosauruksiksi. Taidekasvatuksessa korostuu se, että ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa ilmaista itseään: *Otson johdolla ”kävellään nuoralla” ilman pyyntöä. Kaikki kokeilevat sivuttaistyyliä*

*paitsi Onni menee suoraan eteenpäin. Onni uskaltaa jo hyppiä yhdellä jalalla ja Ellakin kokeilee.*

Ensimmäisen aineistokatkelman lapsi on taas toisena hetkenä innoissaan kokeilemassa uusia toisista poikkeavia tapoja “kävellä nuoralla”. Katkelmista huomaa, että taidekasvatuksen havainnoimieni tilanteiden vuorovaikutus on todella muuttuvaa ja spontaania. Yhdestä katkelmasta ei voi päätellä koko totuutta lapsen reagoinnista ja suhtautumisesta taidekasvatukseen. Pikemminkin niistä muodostuu kokemuksien kirjo, jonka aikana on mahdollisuus ja vapaus tuntea, mitä taidekasvatus sillä hetkellä herättää.

Tutkimusryhmäni taidekasvatuksessa korostuu innokkuus löytämiseen ja oivalluksiin, joita jokainen voi tehdä vapaasti. Seuraavassa katkelmassa on kyse vihjeiden löytämisestä päiväkodin lähiympäristöstä: *Kaikki lähtee, kun saa luvan juokseen. Peetu löysi ja hän tuulettaa. Sara kukkien kaa, eikä malta keskittyä. Taidekasvattaja kysyy Saralta, haluaako hän lähteä leikkiin muualle. Ei halua. Peetu: “Mää aion hidastella, vaikka muut lähtee juokseen seuraavalle rastille ja heillä on tosi kova kiire, jotta löytää seuraavan. Taas portin puolella toisia lapsia, Juuso. Sara löysi ehkä puoli vahingossa. Ville: ”Mistä nää Sara löysit?”*

Katkelmassa tulee esille löytämisen innokkuuden lisäksi kilpailuasetelma, missä jokainen lapsi haluaa olla ensimmäinen. Kilpailusta puhutaan myöhemmin torjuvan vuorovaikutuksen kappaleessa. Kaikki lapset haluavat löytää vihjeen ja kokea innokkuuden siitä. Peetu, joka ei halua lähteä muiden kintereille etsimään vihjettä, on löytänyt edellisen vihjeen ja tuulettanut onnistumistaan. Ehkä hänellä ei enää ole ollut tarvetta löytää ensimmäisenä vihjettä, kun hän oli jo kerran onnistunut. Ville taas on hyvin kiinnostunut löytämään vihjeen, ja hän kysyykin Saralta, mistä Sara löysi vihjeen.

Lasten ryhmähaastatteluisissa kysyin lapsilta “Minkälainen tämä ryhmä on?”. Näin yhdessä vastauksessa sanottiin, mikä minua tutkijana kohautti: *Henna: “Tuleeko muuta mieleen millainen tämä Pikku-Peikkojen ryhmä on?” Sara: “Hirveä ja iso.” Saaga: “Talo! On ainaskin päiväkotia.” Henna: “No Sara sanot, että hirveä ja iso. Miksi se on sinun mielestä hirveä?” Sara: “Minä en tykkää päiväkodista, kun minua tönitään ja ... jos.” Saaga: “Ja Adrianin tönä Saraa ulkona ni se nyt sitä vähän harmittaa.”*

Lapsilla ilmeni vetäytymistä esimerkiksi taidekasvatustuokioiden aikana. Yksi lapsista ei monestikaan innostunut ohjatusta toiminnasta vaan vetäytyi sivummalle taikakerhon aluksi tarkkailemaan. Loppupuolella hän kuitenkin saattoi innostua tekemään ystäviensä mukana: *Valtteri on aika tarkkaavainen penkillä, varuillaan olevan oloinen. Valtteri menee leikkiin ja sanoo: "Roope!"*.

Tässäkin korostuu halu saada kontakti kaverin kanssa. Oikeastaan muilla lapsilla ei juurikaan ollut hitaasti lämpenemistä taidekasvatuskerralle niin paljon kuin Valtterilla. Heillä saattoi ilmetä se ajoittain esimerkiksi niin, että he menivät mieluummin istumaan sohvalle kuin tekemään taidekasvattajan antamien ohjeiden mukaan.

*Enni ja Sonja kavereita. Antti, Enni ja Sonja Norsuja. Valtteri ei ala norsuksi vaan istuu. Taidekasvattaja: "Äläkää menkö istumaan." Inna tosi iloisena. Antti: "Valtteri saa olla taikuri. Taidekasvattaja: "Ei halua olla." Valtteri murjottaa nurkassa, ei halua eläytyä. Kuka seuraavaksi? Enni sanoo: "Sonja!"*

### 6.1.3 Leikki

Leikki on lasten luontainen tapa harjoitella vuorovaikutussuhteita ja –tapoja. Se tarjoaa lapselle mahdollisuuden harjoitella rooleja, saada palautetta ja tarkkailla, miten muut toimivat ja ilmaisevat aikomuksiaan, toiveitaan ja tunteitaan. Päivähoitoikäisenä yhteinen leikki on lapsille ominaisin tapa oppia sosiaalisia ja kielellisiä taitoja. Mielikuvitusleikit edellyttävät selkeää viestintää, neuvottelemista leikin rooleista, ja tapahtumista sekä etukäteissuunnittelua. Taitava leikkijä on aloitteellinen ja viestii omista toiveistaan mutta kuuntelee myös toisten toiveita leikin kulusta. (Poikkeus, Aro & Adenius-Vuohijoki, 2014, 288, 295.)

Tutkimukseni yhdeksi toiminnan kontekstina toimii lasten vapaa leikki. Untin tutkimuksessa käsitellään leikkiä ympäristönä. Leikki on aktiivisen sitoutumisen muoto, jossa yhdistyy todellinen ja fiktiivinen ympäristö. Täten se on ihan oma paikkansa, joka ammentaa aineksen kokemuksesta, mielikuvituksesta, tiedosta ja tunteista. Leikkiympäristön objektit voidaan nähdä monina eri asioina, ja ne ovat alati muuttuvia. Joskus peli tai leikki itsessään voi ylläpitää sääntöjä, miten paikka ilmenee. Paikkojen määrittäminen vaatii lapsilta taitoa kommunikoida. Pitää osata kääntää oikeat objektit, kokemukset ja tapahtumat epätodellisiksi. (Unt, 2008, 78-79.)

Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja toteaa haastattelussa lapsien välisistä leikeistä seuraavasti: *“Joittenkin lasten leikki keskenään on sillai et se sujuu hyvin. Elikkä molemmilla on, molemmat kuuntelevat vastavuoroisesti ja molemmat tuovat leikkiin ja jolloin leikki kehittyy äärimmäisen rikkaaksi.” -Varhaiskasvatuksen opettaja*

Kyky asettua toisen asemaan ja suostua ehkäisemään omia mielihaluja ovat tärkeitä yhteisen leikin onnistumisessa. Nämä taidot ovat usein puutteelliset lapsella, jolla on kielellisen kehityksen ongelma, ja niinpä hän saattaa jättäytyä leikin ulkopuolelle. (Poikkeus, Aro, Adenius-Vuohijoki, 2014, 288, 295) Seuraavassa katkelmassa ilmenee tilanne, jossa Adrian jää leikistä ulkopuolelle:

*Adrian ja Eeti tulevat nukketaloleikkiin. Teen Juusolle tilaa penkille, kun olen ollut istumassa penkillä. Adrianille sanotaan, että sää oot vauva. Adrian katsoo huvittuneena vauvaa ja lyö vauvaa. Sitten hän kietoo sen tikkaiden ympäri. Ei vuorovaikutusta Adrianin ja muiden välillä. Eeti ja Juuso toimivat.*

Tässä aineistokatkelmassa Adrian on erityistä tukea saava lapsi, joka ei suostu puhumaan suomea. Hän ilmaisee itseään vertaisryhmässään elekielellä. Muualla hän kommunikoi äidinkiellensä avulla. Tässä esimerkissä hän jää ulkopuoliseksi tilanteesta. Myöhemmin hän päätyy lähtemään ensimmäisten leikkikaverien seurasta etsimään toista leikkikaveria ja löytääkin sellaisen. Heitä tarkkaillessa tilanne sujui taas näin: *Adrian ja Peetu leikkivät sujuvasti lääkrileikkiä. Osoittavat, mitä tekevät puhumisen sijaan. Muistaakseni Peetu katsoi myös silmiin. Tällä hetkellä Adrian on potilas. Katsovat paljon silmiin.*

Koska Adrian ei kommunikoi puhumalla, ovat Peetu ja Adrian eleiden ja silmiin katsomisen varassa. Leikki näyttää todella sujuvalta. Siihen ei tarvita sanoja. Heillä toimii vuorovaikutus eikä Adrianin puhumattomuudesta ole minkäänlaista hidastetta leikin kululle.

*“On myös semmosta niinkö mustasukkasuutta ja oman paikan ettimistä, että varsinkin jos on ollut pitempään lomalla tai poissa niin niin tuota se vaatii, vaatii sit aina sen semmosen sopeutumisasijan niin sanotusti, että kyllä siellä niinkö on, on välillä näitä tämmösiä et kaks leikkii ja kolmatta ei oteta ja sitten yhtäkkiä se kolmas otetaanki mutta se ensimmäinen pullautetaan ulos porukasta ja näin, että se on sitä sosiaalista, niinkö taitojen opettelua pitkälle kuitenkin.” -Taidekasvattaja*

*Ni nii jos sitten ne kaksi lasta kattoo toisiinsa, että no otetaanko niin niin hyvin äkkiä ne muistaa tuon itse sopineen. Ja myöskin tämä kysyjä osaa sanoa, että sittenhän mää jään aivan yksin. Tämä on hyvin useasti kuultu lause, jolloin kukaan ei kieltäydy ottamasta leikkiin. Se on hyvin paljon kehittänyt jotenki sellaista lasten vähän vastuuntuntoa toisistamme. -  
Varhaiskasvatuksen opettaja*

Edellä olevista haastatteluista otetusta katkelmista tulee esille, että lapset ovat myös oppineet sanottomaan omia tuntemuksiaan leikkiin liittymistilanteessa. Jos lasta ei meinata huolia leikkiin, lapsi ilmaisee mielipahaansa siihen liittyen ja toiset ymmärtävät toisen mielipahan pystyen asettumaan toisen asemaan. Ryhmässä on syksyn ja kevään aikana käyty tunnekasvatukseen liittyvää nukketheaterillisiä tuokioita, missä on käyty läpi erilaisia ongelmatilanteita liittyen esimerkiksi leikin ulkopuolelle jäämiseen. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan mukaan nämä tuokiot ovat auttaneet lapsia sanoittamaan tunteitansa toisille lapsille, mikä on auttanut ratkaisemaan tällaisia vaikeita tilanteita kuten leikin ulkopuolelle jäämistä. Taidekasvattaja antaa haastattelussaan esimerkin, miten lapsi voisi todellisuudessa ilmaista ulkopuolelle jäämisen tuntemuksia: *“Minusta tuntuu, että sinä puhut minulle ilkeästi ja jätät minut, olet vain tuon kanssa leikkimässä ja te jätätte minut ulkopuolelle.”*

Tutkimusryhmäni lapsilla oli muutama suosittu leikki, mitä he leikkivät lähes aina, kun olin paikalla havainnoimassa. Näitä leikkejä olivat kotileikki, vartijaleikki ja majaleikki. Lähes aina samat lapset olivat samoissa leikeissä mukana. Ystävykset asettuivat yleensä samalle puolelle, kun kyseessä oli vastakkainasettelu (vartijat-roistot). Seuraavassa katkelmassa on aineistoa lasten vartijaleikistä. Siinä näkyy leikin vuorovaikutusta: kuinka lapset antavat toisilleen kehotuksia, roistot tekevät roistojen juttuja ja vartijat taas väittelevät keskenään ja lopuksi leikin jatkumiseksi keksitään ratkaisu siihen, miten roistot pystyivät pelaamaan xbox:ia, vaikka siellä ei ollut pelejä. Vertaissuhteiden leikeissä toimiminen vaatii neuvottelua ja ongelmanratkaisutaitoa:

*Elias: ”Kato meidän asemalla on roistoja. Roope: ”Tuu ostaan aseet. Valtteri, ota ase.” Riku ja Valtteri näppäilee näppäimistöjä. Inna: ”Kato se pelasi mun xbox:ia. Se pelasi sillä!” Elias: ”Ei minulla ole mitään pelejä tietokoneessa.” Aava: ”Ei minullakaan.” Inna: ”Ne löysi ne sieltä.”*

#### 6.1.4 Lasten erilaiset roolit

Päiväkodin vertaisryhmässä lapsille rakentuu erilaisia rooleja ja asemia. Ne voivat olla jossain tietyssä vuorovaikutuksellisissa tilanteissa syntyviä, mutta myös pysyvämpiä. Lapset saavat erilaisia sosiaalisia tunnusmerkkejä toistensa silmissä ja alkavat olla erilaisia toimijoita vertaisryhmässään. Yksittäisen lapsen näkökulmasta asemat ja roolit auttavat lasta tulemaan nähdyksi vertaisryhmässään. Lapsi pyrkii tunnistamaan oman sosiaalisensa asemansa toisten silmissä vertaissuhteidensa avulla. (Lehtinen, 2001, 90-91.)

Tutkimusryhmässäni kävi ilmi myös korkean statuksen ja vallan anto. Eräälle lapselle annettiin monissa tilanteissa valtaa. Hänen mielipidettään kysyttiin ja hänestä otettiin esimerkkiä toimintaan ja puhumiseen. Hän oli pidetty ja monet lapsista halusivat leikkiä hänen kanssaan vapaan leikin aikana. Hänen temppujaan ihailtiin ja hänelle myös annettiin tilaa ja huomiota. Hän oli tavallaan kuin ryhmän esikuva. Seuraavassa katkelmassa tulee esille, kuinka tätä lasta halutaan heti matkia: *Roope: "Mää haluun temppuilla."* *Antti: "Niin määki!"* *Inna kans. Roope: "uutisia"*

Myös haastatteluissa lapset puhuivat hänestä todella myönteiseen sävyyn. Kun kysyin lasten ryhmähaastattelussa kysymyksen: "Kuka on hyvä toimimaan ryhmässä?", Roopen nimi mainittiin monta kertaa. Vaikka en tutkimukseni perusteella pysty toteamaan tarkasti, ketkä kaikki lapsista mainitsivat vastaukseksi hänet, on aineistoni perusteella kuitenkin selvää, että hänestä pidetään yleisesti.

Lapset määrittivät pysyvien roolien lisäksi lapsille toimintaan liittyviä rooleja. Tämä saattoi tapahtua esimerkiksi taidekasvatustuokioiden aikana: *Matilda: "Mää oon näitten lappujen pitäjä. (Jennalle:) Ja sää näitten."*

Lasten roolit ja leikki nivoutuvat vahvasti yhteen. Käsittelen seuraavaksi tarkemmin leikissä ilmeneviä rooleja. Lasten leikkitilanteissa roolien ja asemien määrittelystä tulee usein pääasia. Roolien ja asemien tärkeys tulee esille siinä, että ennen roolien ja asemien määrittelyä lasten leikki ei pääse alkamaan. Leikki toimii taustalla olevan vuorovaikutuksen ja neuvottelujen mahdollistajana ja alkuunpanijana. Vasta sitten kun leikissä mukana olevat pääsevät keskinäiseen sopimukseen leikkiin osallistujista, sisällöstä ja juonesta, lapset alkavat leikkiä keskittyneesti ja leikin intensiteetti lisääntyy. (Lehtinen, 2001, 91.)

Omaehtoista roolin määrittelyä tapahtui lasten vapaassa leikissä. Leikkiroolit muodostuivat lapsille tuttujen leikkien kautta. Leikkirooleissa oli selvät säännöt, mitä roolissa sai tehdä ja mitä ei. Tutkimusryhmässäni oli muutama leikki, jossa lapset sujuvasti määrittelivät roolit nopeasti. Kotileikin havainnointi oli sinänsä haastavaakin, sillä en ehtinyt kirjoittaa kaikkia havaintojani ylös saatikka edes havainnoida katsomalla, kun keskityin kirjoittamaan kuulemani. Vuorovaikutus eteni vauhdikkaasti ja päätökset tehtiin nopeaa. Tämän perusteella vaikutti, että lapset ovat aikaisemminkin leikkineet kotileikkiä samojen lasten kanssa. He tiesivät jo etukäteen oman roolinsa ja kun yksi lähti pois leikistä, oli tärkeää määritellä sen jälkeen, kuka on kukakin. Tämä tulee esille seuraavassa katkelmassa:

*Kun Roope lähtee pois leikistä, jonkun pitää olla äiti! “Äiti, äiti, sanoo niin kuin.” “Mitä? ”Milloin on ruoka-aika?” “Ihan kohta!” (Keskustelu etenee niin nopeasti, että en kerkeä havainnoimaan kenen sanomia nämä on.) Kotileikissä roolit selvänä. Rooleja: isosisko, äiti.*

Lasten vartijaleikissä tärkeä rooli oli esimerkiksi vartijan, jonka tehtävänä oli vartioida ja ottaa kiinni rosvoja. Rosvojen roolissa oli tarkoitus käydä vartijoiden tukikohdalla huomaamatta tai vankilassa ollessaan karata vankilasta. Vapaan leikin tilanteissa huomasin yhdestä lapsesta, että hänen toimintansa seurauksena syntyi konflikteja, mitkä hankaloittivat lasten leikin sujumista. Hän ei ikään kuin oikein osannut toimia leikissä niin kuin muu ryhmä oletti. Hän tavallaan otti “vauvan roolin”, jonka turvin hän aiheutti konfliktia. Kuitenkaan tämä rooli ei ollut hänellä aina läsnä vaan ilmeni parissa seuraamassani vapaan leikin tilanteessa.

#### 6.1.5 Erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus

Vuorovaikutus erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla ja ei erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla erottui keskenään. Toisella erityistä tukea tarvitsevalla ilmeni mutismia ja hän vuorovaikutti omalla erityisellä tavallaan puhuvien lasten kanssa. Hän käytti vuorovaikutuksessaan osoittamista, eleitä sekä pantomiimia ilmaistakseen itseään ja tullakseen ymmärretyksi. Lasten ryhmähaastattelussa mukana ollessaan hän halusi osoittaa, vaikka ei puhunutkaan. Silmiin katsominen ja kontaktin saaminen näön avulla oli tälle lapselle avainasemassa. Tämä tuli esiin taidekasvattajan haastattelussa sekä kaikissa havainnointitilanteissa: *Adrian hakee huomion koputtamalla. Matilda ja Jesse nauravat, kun Adrian osoittaa huomiota taputtamalla olalle ja näyttämällä tekemänsä naamaa.*

Muiden lasten suhtautuminen tähän lapseen oli luonnollista. He olivat tottuneet häneen ja hyväksyivät tämän lapsen puhumattomuuden. Hänellä oli ryhmässä kavereita, jotka olivat valmiita auttamaan ja sanottamaan hänen puolestaan sen, mitä hän halusi kertoa. Osa lapsista kommunikoi luontevasti tämän lapsen kanssa. Nämä lapset olivat muut huomioivia, fiksuja ja reippaita lapsia. Toisaalta tämä lapsi osoitti haluttomuutta osallistua joillakin kerroilla aamupiirille. Hän saattoi olla "piilossa" jonkin tuolin takana lattialla makaamassa. Kuitenkin hän lopussa tuli taidekasvattajan pyynnöstä istumaan muiden joukkoon. Mietin, johtuiko tämä esimerkiksi siitä, kun tilanteissa lapsilta kysyttiin kysymyksiä, minkä takia Adrian koki tilanteen hanakalaksi, kun ei pystynyt vastaamaan verbaalisesti mitään.

Toisella tuen tarpeellisella lapsella oli vaikeaa keskittyä ja odottaa omaa vuoroaan. Hänellä oli myös vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa. Yhdessä esimerkissä toinen tukea tarvitseva lapsi poikkeaa toiminnallaan muiden käytöksestä täysin:

*Varhaiskasvatuksen opettaja: "Kuka muistaa, kun laveerattiin. Sara: "Mää!" (Viittaa, mutta aloittaa puhumisen ennen kuin varhaiskasvatuksen opettaja antaa lupaa puhua.) Matildakin näytti viittaavan. Kun opettaja kysyy, näkykö kuivia kohtia. Kaikki muut (Matilda, Saaga ja Jenna) sanoo ei, Sara sanoo: "Tuolla nurkissa." Muitakin vastaavia tilanteita. Sara innostuu! Hokee "hieno!" ja taputtaa käsiä. Sara maalaa ylös alas, vaikka ohjeet sanoo reunasta reunaan. Varhaiskasvatuksen opettaja ohjeistaa monta kertaa. Saralla vaikeuksia. Itsekin mietin pitäisikö puuttua tilanteeseen, koska näytti, että tilanteessa Saralla olisi ollut hyvä olla tukena toinenkin aikuinen vain häntä varten.*

Mitä isompi ryhmä on, sitä enemmän lapsella täytyy olla kykyä havainnoida ja tulkita erilaisia kontaktinottoja, ja sitä vaikeampi hänen on itse tulla kuulluksi ja nähdyksi ominen tarpeineen (Suhonen, 2009, 102). Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta tulee esille, että vilkkaan lapsen erityisen tuen tarve purettiin. Taidekasvattajan haastattelusta ilmenee, että syksyllä toimiessa isossa ryhmässä lapsen haasteet erottuivat ja nousivat esille. Kun toiminta jaettiin niin, että puolet oli ulkona sillä aikaa, kun puolet oli sisällä, tilanne muuttui. Hänen vaikeutensa eivät nousseet esille. Kävi niin, että muut nousivat, kun taas tämä laski. Kyse oli siis vääristä toimintamalleista eikä lapsesta ja hänen haasteistaan.



## 6.2 Hyväksyvä vuorovaikutus vertaissuhteissa

Lasten vertaissuhteiden hyväksyvä vuorovaikutus ilmeni seuraavissa kategorioissa: auttaminen, yhteinen leikki, suunnistautuminen ja aloitteeseen vastaaminen, jäljittely, fyysinen läheisyys ja myönteinen tunneilmaisu. Vuorovaikutustilanteet olivat monia eri vuorovaikutuksen keinoja sisältäviä ja todella nopeasti eteneviä. Ensiksi käsittelen vuorovaikutuksen pienempiä kategorioita (suunnistautuminen, fyysinen läheisyys, ryhmän jäsenyys, myönteinen tunneilmaisu), ja sen jälkeen siirryn käsittelemään eniten esille nousseita luokkia: auttaminen ja kannustaminen, lasten keskeiset sanaleikit sekä jäljittely.

Vuorovaikutusta aloittaessaan lapset luovat kontakteja toisiin lapsiin, mitä voidaan kutsua *suunnistautumiseksi*. Tutkimusryhmässäni ilmeni paljon toisten lasten nimeltä sanomista. Tilanteissa lapset pysyivät toisiaan leikkiin kutsumalla toista nimellä esimerkiksi: *Sara: ”Tuu Sonja, mennään.”* Samalla lapsi poistui meneillään olevasta vuorovaikutustilanteesta. Lapset osoittivat samalla myös iloa, kun he näkivät kaverin. Vuorovaikutusaloitteeseen vastattiin fyysisellä tavalla: *Adrian nyökyttelee Eetille, kun se tulee Adrianin viereen. Eeti kuiskaa Adrianille jotain.*

*Fyysinen läheisyys* korostui eniten syvissä ystävyssuhteissa. Ystävykset hakeutuivat toistensa seuraan penkillä, leikeissä ja samassa tilassa ollessaan. Fyysinen läheisyys näyttäytyi aineistossani esimerkiksi niin, että lapset saattoivat leikkimielisesti painia ja selvästi he nauttivat siitä. Se oli lasten hyväksyvää vuorovaikutusta vahvistavaa painia. Yhdessä tilanteessa todistin, kun yksi lapsista laittoi penkillä istuessa käden ystävänsä selän taakse. Tällaisia tilanteita nähdessä tuntui, että ne tapahtuivat luontevasti ilman sen isompia aristeluja. Aistin myös, että tämä loi lasten välille yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Lapset kokivat olevansa *ryhmän jäsen* ja puhuivat tekemisistään me-muodossa: *Sonja: ”Me tehtiin nyrkillä, kun muu ei auttanut.”* Lapset puhuvat yhteisen toiminnan ja leikin aikana “me”-muodossa tekemisistä “minä”-muodon sijaan. Koivulan lasten yhteisöllisyyttä koskevan tutkimuksen mukaan yhteinen toiminta ja me-puhe vahvistavat lasten välisiä sosiaalisia siteitä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sen myötä yhteisestä toiminnasta tuli entistä tärkeämpää lapsille ja lapset myös sitoutuivat leikkiin enemmän. “Me” viittaa leikissä yhteisöön kuulumiseen ja yhteisöön kollektiivina. (Koivula, 2011, 127-130.)

Lasten vuorovaikutuksessa korostui myös *myönteinen tunneilmaisu* vertaisiaan kohtaan ja heidän kanssaan. Se tuli esille kaikkialla toiminnassa kuten leikeissä ja taikakerhossa. Lapset

kokivat ilon, innostumisen ja onnistumisen tunteita yhdessä. Myös kaverin leikkiin saaminen oli monelle iloinen asia. Taikakerhon aikana lapset monesti innostuivat toistensa tekemisestä ja halusivat kokea muiden kanssa ilon tunteita. Onnistumisen tunteet liittyivät esimerkiksi taikakerhon toimintaan, jossa lapset ryhmänä onnistuivat tai kokivat onnistumisen ilon luodessaan ja oivaltaessaan jotain uutta.

*Kun taidekasvattaja alkaa ohjaan tuokiota, katsovat ensin jänninä. Pikkuhiljaa eläytyvät. Sitten innostuvat kunnolla. Alkavat kiertää pöytää ja tekevät kierroksen. Riku menee joka kerran jälkeen sohvalle. Roope yrittää mennä sohvalle, vaikka taidekasvattaja laittaa tuoleja sohvalle menon esteeksi. Riku: ”Mulla pyörtyy pää.” Taidekasvattaja tekee kanan. Roope ja Riku nauravat.*

### 6.2.1 Auttaminen, kannustaminen ja kaverin suosiminen

Tutkimusryhmässäni lapset osoittivat toisiaan kohtaan auttavaa vuorovaikutusta. Esimerkiksi puhumatonta lasta autettiin ehdottamalla sanoja, mitä hän voisi tarkoittaa, kun häneltä haluttiin saada vastaus kysymykseen. Yhdellä taidekasvatuskerralla piti kertoa asioita, missä kaveri on hyvä. Seuraavassa katkelmassa käy ilmi, että lapset haluavat toisen onnistuvan ja ovat valmiita auttamaan kaveria: *Adrian saa olla eka. Peetu näyttää vihjeitä, kun Adrian yrittää keksiä, missä Peetu on hyvä. Peetu on hyvä jalkapallossa.*

Myös seuraava katkelma on samaiselta taidekasvatuskerralta: *Antti näyttää Valterille peukkuu, kun on kyse jääkiekosta Valteri:” on hyvä jalkapallossa. Valterikin jo vähän hymyilee.*

Toisten kannustamiseen liittyviä tilanteita ilmeni myös jonkun verran. Kannustus ilmeni esimerkiksi sanallisessa ilmaisussa tai vaikka näyttämällä peukkuu tai taputtamalla kaverille, mikä ilmenee seuraavissa katkelmissa: *Enni: ”Esimerkiksi Roope on aika hyvä niinku semmoinen voimistelija, semmonen juttu, ja sitte määhän ainakin vähän niinku joskus vähän niinku rohkaisen Roopea.”*

*Aletaan leikkimään taas kurkea ja sammakkoa. Osa istuu penkillä ja ei tule leikkimään. Ville ei taho. Penkillä olevat alkavat vähän niin kuin kannustaa heitä, jotka ovat leikissä sammakoina heidän pomppiessaan. Joku huutaa: ”Peetu, Peetu!” Eeti: ”Peetu!” Ville ja Peetu: ”Saku, Saku.... Onni...” Nyt ”Saaga!” Muut huutavat ”Onni” paitsi Ville. Taputtaa ja*

*kannustaa Onnia. Ville ei halua mennä penkiltä, vaikka pomppii sammakoiden mukana penkillä. Aatu huutaa vuoron perään: "Jenna, Saku!" Nyt on kunnon huutokannustus menossa kuin olisi jokin kovakin matsi.*

Tässä tilanteessa kannustavat lapset tuntuivat kilpailevan keskenään siitä, ketä kannustettiin. Samat lapset saattoivat vaihtaa kannustuksen kohdetta. Tavallaan tuntui siltä kuin olisi jossain jääkiekkopelissä. Lapsen kannustus muuttui joksikin peliksi. Torjuvan vuorovaikutuksen kappaleessa kerron enemmän eri kilpailuasetelmista tutkimusryhmässäni, kun tässäkin tilanteessa tovereiden kannustaminen sai kilpailullisia elementtejä.

Aineistossa tulee ilmi kaverin suosimisen tilanteet. Esimerkiksi yhdellä taidekasvatuskerralla Inna suosii hyvää ystäväänsä Eliasta, sanomalla, että Elias saa taikoa taidekasvattajan kysyessä: "Kuka saa ensiksi taikoa?". Samanlainen kaverin suosiminen toistuu monessa eri tilanteessa. Kaverin suosimista tapahtuu lähinnä Innan ja Eliaksen välisessä ystävyysuhteessa. Inna suosii Eliasta jopa välillä unohtaen oman tahtonsa. Näyttää siltä, että mitä parempi kaveri, sitä enemmän halutaan suosia ja miellyttää tätä. Tällöin ystävyysuhde määrittää myös paljon lapsen muuta vuorovaikutusta.

## 6.2.2 Lasten keskinäiset sanaleikit

Lasten välillä oli yhteisiä jaettuja juttuja ja sanallisia leikkejä havaittavissa sekä kahdenkeskisissä suhteissa että ryhmäilmiönä. Jotkin leikitkin voidaan laskea yhteisiksi jutuiksi. Tällaiset yhteiset jutut nousivat eniten esille sanallisesta kommunikaatiosta, missä toinen lapsista aloitti sanomaan jotain ja toinen jatkoi ja seurauksena jossain vaiheessa oli nauraminen. Se oli sellaista lasten välistä hupsuttelua, missä huumori oli vahvasti läsnä. Nämä tilanteet nousivat esille esimerkiksi lasten haastatteluissa. Tutkijana koin olevani ulkopuolinen heidän kahdenkeskeisestä sisäpiirin jutustaan. Yhdessä haastattelussa lapset ikään kuin puhuivat yhdestä suusta jatkaen toistensa lauseita:

*Henna: "No miten leikit toisten kanssa?" Sonja: "Ystävällisesti, kiltisti, rauhallisesti.."*  
*("kiltisti ja rauhallisesti." Lapset alkavat toistaan Sonjan sanoja.) "Nätisti.." Matilda:*  
*"kiltisti?" Naurua. Sonja jatkaa: "Eikä jätä toista yksin.." (Tulee vähän niin kuin leikki missä lapset yrittää sanoa saman asian yhtä aikaa.) Jenna: "Ja oon ylpeä toiselle jostain asiasta, jota ei osannu ja jonka uskalsi tehdä ja.." Henna: "Mm, ai ylpeä toisen puolesta?" Jenna:*  
*"Joo."*

Lapset myös nauttivat yhteisestä tekemisestä vapaan leikin aikana. Monesti muut saattoivat innostua yhden lapsen toiminnasta niin kuin seuraavassa aineistokatkelmassa käy ilmi: *Inna kysyy minulta jotain. Kaikki lapset innostuvat lääkäreinä operoimaan minua. Tuntuu tosi ihanalta ja otetulta, muut operoivat samalla, kun teen palapelejä Aavan kanssa. Inna nauraa, kiljahtelee ja hymyilee. Innostuu, kun reagoin, että: ”Ai!”*

Merkittävä havainto haastatteluaineistossa on myös se, että Ville ja Sara puhuivat läsnä ollessani rohkeasti lasten välisestä salaisesta muistosta, jonka kertoessaan Ville käytti ”vessasanoja” ja aikuisen kieltä. Tutkijana minulle heräsi hieman ristiriitainenkin olo siitä, miten tilanteeseen pitäisi reagoida. Toisaalta halusin kuunnella antaa lasten jatkaa vuorovaikutustilannetta, jossa koin pääseväni sellaiseen juttuun mukaan, mihin ryhmän muut aikuiset eivät pääse. Toisaalta, koin että lasten käyttäytyminen ei ollut sallittua päiväkodin kontekstissa. Kuitenkin annoin Villen kertoa jutun loppuun. Koska tutkijan roolini oli olla aikuisen ja lapsen välimaastossa, lapset kokivat tilanteen myös niin, että he pystyivät ilmaisemaan omia juttujaan, eikä heidän tarvitse miettiä, voiko jotain asiaa sanoa.

### 6.2.3 Jäljittely

Jäljittelyä esiintyy usein leikin tai jonkin sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä. Tutkimukset esimerkiksi lasten toverisuhteista kertovat, että jäljittely tarjoaa mahdollisuuden sosiaaliseen vaihtoon, vuorovaikutussuhteiden symmetrian rakentumiseen. Samoin jäljittelyn ja empatian kokemisen välillä on selvä yhteys. Jäljittely suorituksena on tulos vuorovaikutuksesta, jossa on osallisena kyky suorittaa uudelleen havaittu toiminta, sekä lisäksi riittävä motivaatio osallistua ja esittää tämä toiminta itse. (Rannikko, 2008, 65-71.)

Tuloksissa jäljittelyä ilmeni usein toisen matkimisena joko sanoin tai elein. Esimerkiksi yhdellä taidekasvatuskerralla seuraavassa aineistokatkelmassa lapset toistavat ”uu”-toteamusta aloittaessaan lausetta ja kertoessaan mielenkiintoisista havainnoistaan:

*Elias: ”Poliisiauto.” Enni: ”Uu, aika kiinnostava.” Aava: ”Uuu, kiinnostava, heti löytyy.” Enni: ”Uu fish. Fish is my favourite.” Riku ei löydä kiinnostavia. Antti: ”Uuu, meillon samat sivut Elias. Meillon samat sivut.” Saaga: ” Uu, prisman kortti, aika cool.”*

Lapset myös usein kiinnostuivat taidekasvatuskerroilla toistensa tekemisistä. Tämä tuli esille siitä, että yhden lapsen halutessa jotakin asiaa, myös muut haluavat samaa asiaa. Seuraavassa

katkelman episodissa tutkitaan sanomalehdistä kuvia ja mietitään, minkälaisen sanomalehtijutun voisi itse tehdä. Roope, joka on monen lapsen “idoli”, aloittaa ilmaisemalla tahtonsa:

*Roope: “Mää haluan temppuilua.” Antti: “Mäki.” Inna kans. Roope: “Uutisia.” Antti: “Nyt löyty kiinnostava.” Pyörällä ajo vedessä. Samoja kiinnostuksenkohteita. Aava: ”Nyt löyty kiinnostava.” Majakka loistaa. Taidekasvattaja: “Mitäs Elias haluaa?” Tulvakuva on kiinnostava Eliaksen mielestä. Sakset. Saaga katselee. Roope: “Mää löysin samanlaisen kuin Antti. Elias: “Hei, minä löysin jäätelöä.” Inna: “Minä leikkaan jäätelön.” Elias: “Minäkin.”*

Toinen esimerkki, jossa lapset matkivat toistensa toimintaa on fyysinen tekeminen: *Valtteri ja Netta katsovat. Enni tekee pöydällä uintiliikkeitä, Jesse kanssa tekee perässä. Kaikki villiintyvät musiikista. Antti ja Jesse pomppivat yhdellä jalalla. Tanssia. Valtterikin vähän tanssii toisella kerralla.*

Vaikka Valtteri muuten ei ole oikein innostunut taidekasvatustoiminnasta hän lopulta liittyy mukaan tanssiin kavereidensa mallista.

### **6.3 Torjuva vuorovaikutus vertaissuhteissa**

Lasten vertaissuhteissa ilmeni myös torjuvaa vuorovaikutusta. Torjuvalla vuorovaikutuksella tarkoitan vuorovaikutusta, joka erotti lapsia toisistaan eikä tukenut lasten vertaissuhteita. Torjuvaa vuorovaikutusta olevissa tilanteissa joku lapsista jäi esimerkiksi “kolmanneksi pyöräksi”. Nämä tilanteet ilmenivät lähinnä vapaassa leikissä. Torjuvaa vuorovaikutusta ilmeni eniten seuraavissa kategorioissa: Kilpailu, vastakkaisen mielipiteen ilmaisu, kielteisten tunteiden ilmaisu sekä konfliktitilanteet. Näiden lisäksi esille tuli myös seuraavia huomioita lasten torjuvaan vuorovaikutukseen liittyen: fyysinen torjuminen, vetäytyminen ja ulkopuolelle jättäminen.

Torjuttuja lapsia on kahdenlaisia: aggressiivisia ja vetäytyviä. Torjutut lapset eivät yleensä ole tietoisia omasta asemastaan ryhmässään vaan saattavat ajatella olevansa pidettyjä. Torjutuksi tulemisesta huolimatta nämä lapset eivät välttämättä ole sosiaalisen verkoston ulkopuolella vaan heillä saattaa olla vastavuoroisia ystävyysuhteita. (ks. Coie, Dodge & Coppotelli, 1982.) Osalla tutkimusryhmäni lapsista ilmeni vetäytyvää käytöstä ryhmätilanteissa. Yhdessä tilanteessa lapsi ei esimerkiksi halunnut tulla penkille istumaan aamupiirille vaan jäi

mieluummin penkin alle. Aggressiivisuus ilmeni toisia kohtaan esimerkiksi läppäisemällä toista. Kuitenkaan nämä tilanteet eivät toistuneet kovin usein ainakaan havainnoinnin aikana. Aggressiivista ja vetäytyvää käytöstä ilmeni puhumattomalla lapsella ja osittain myös leikki-tilanteissa muilla lapsilla.

### 6.3.1 Kilpailu

*Lapset nojaavat pöytään ja kuuntelevat. Taidekasvattaja: "Kumpi ensiksi?" (Kun puhutaan mikä Nalle-korteista on aikajärjestyksessä ensimmäinen.) Riku: "Minä!" Sonja: "Tuossa ei oo kattoa ja tuossa on." Taidekasvattaja: "Mikä sieltä puuttuu?" Roope: "Minä!"*

Aineistokatkelmassa voi huomata, että varsinkin pojilla oli tutkimusryhmässäni keskenään kilpailua. Vaikka tilanteessa on kyse Nalle-korttien laittamisesta oikeaan järjestykseen, Rikulla ja Roopella korostuu halu olla ensimmäinen ennen kuin edes tiedetään, minkä vuoksi pitää olla ensimmäinen.

*Roope ja Valteri leikkivät dinosauruksilla. Valteri: "Se ei ois silti häviöllä tätä kisaa. Roope: "Kukkaan ei häviäis tätä. Öö, vihollinen." Valteri: "Ei leijonat oo pehmeitä. Nääpä pääsee toiseen kerrokseen, noi ei pääse. Nää muuttaa."*

Tunnelma edellisessä aineistokatkelman tilanteessa on sättävä ja kilpaileva. Kyseessä on kova kilpailuasetelma, missä kumpikin haluaa rakentaa leikissä paremman talon. Siitä johtuen molemmat haluavat rajoittaa, mitä toinen voi tehdä ja olemaan tällöin parempi. Lemanin ym. tutkimuksessa on todettu, että pojat käyttivät eri sukupuolten parityöskentelyssä kaiken kaikkiaan kontrolloivaa toimintaa ja kielteiseksi luokiteltuja keskeyttämisä enemmän kuin tytöt, jotka puolestaan käyttivät enemmän yhteistyöhön rohkaisevia toimintoja. Kaikki lapset käyttivät enemmän yhteistoiminnallista kommunikointia samaa sukupuolta olevissa parityöskentelyn tilanteissa. (Ks. Leman, 2005.) Tutkimukseni tuloksissa kilpailua ilmeni lähinnä poikien välillä.

*Eeti: "Mää saan ainakin 50 euroa pisteitä." Juuso, Onni ja Saaga sanovat aina isomman summan. Edellinen aineistokatkelman on otettu taidekasvatus kerralta, missä lapset kilpailevat ikään kuin toisia pienryhmiä vastaan siinä, kuinka paljon he saavat pisteitä tekemällä eri sirkustemppuja laulun aikana. Kuitenkin tässä tilanteessa lapset omaehtoisesti alkavat vertailemaan saamiaan pisteitä toisien kanssa ikään kuin pönkittääkseen itseään tai ollakseen*

parempia kuin muut. Muut lapset tarttuvat heti Otson ylpeilyyn ja kertovat aina isomman summan. Lapset asettavat kilpailun omaehtoisesti tosiaan vastaan, vaikka oikeasti kilpailu on vain muita ryhmiä vastaan.

Sain myös seurata yhtä tuokiota, missä harjoiteltiin kevätjuhlaan sirkusesitystä koko ryhmän voimin. Koska huomiotavia lapsia oli 20, en millään pystynyt tekemään kaikista yhtä aikaa havaintoja vaan keskityin vain osaan joko tietoisesti tai sitten havainnoiden sitä, mikä eniten kiinnitti huomiota seurattessani laajemmin. Tällä havainnointikerralla korostui isossa ryhmässä käyttäytyminen. Esimerkiksi penkillä istuessaan eri penkkikokoonpanot ikään kuin "kilpailivat" siitä kumman penkkikokoonpanon äänitaso nousee isommaksi: *Yksi penkkirivi laulaa niin, ettei kuulu enää mitään muuta. Vähän niin kuin porukassa hakee showmeininkiä haluten erottua muista penkkikokoonpanoista.*

Oli todella mielenkiintoista huomata tällainen ryhmien välinen kilpailullinen ilmiö. Toki tilanne oli ihan erilainen kuin aikaisemmin havainnoimani tilanteet, koska lapsia oli niin paljon. Myös tämän seurauksena ymmärsin pienryhmätoiminnan tärkeyden lapsen osallisuuteen tutkimusryhmässäni.

### 6.3.2 Vastakkaisen mielipiteen ilmaisu

Tutkimusryhmäni lapset olivat rohkeita kertomaan oman mielipiteensä ja toimimaan itsenäisesti. Ryhmätilanteita havainnoidessani lapset, joiden toiminta erosi muun ryhmän toiminnasta, kiinnittivät huomion. Poikkeavasti toimivat lapset eivät pelänneet torjutuksi tulemistä tai ryhmän kielteistä reaktiota tehdessään toisin kuin muut. Ryhmässä rohkeat lapset uskalsivat ilmaista tahtonsa ja mielipiteensä. Lasten ryhmähaastatteluissa tuli esille lasten mielipiteiden eroavuus pienryhmissä. Ehkä taustalla vaikuttivat myös lasten väliset keskinäiset välit.

*Henna: "Nonnii sitten mulla ois seuraavana sellainen kysymys, että minkälaista on olla ryhmässä toisten lasten kanssa?" Saaga: "Ihanaa." Ville: "Nou, nouu." Henna: "Ihanaa?" Sara: "Kamalaa." Henna: "Kamalaa?" Sara: "Niin." Henna: "Osaakko sanoa, miksi se on kamalaa?" Sara: "Koska koska Minna ja Aava ei kerran leiki minun kanssa. Ei puhu ei mitään, enkä minä leiki kenenkään muun kanssa ja se on hirveetä." Ville: "Ja minä en tykkää päiväkodista." Sara: "Minä rakastan päiväkotia. Typerää. Au." Henna: "Miksi sää tykkäät." Saaga: "Koska se on niin ihana talo." Sara: "Siksi koska tää on niin ruma talo."*

Tässä haastattelusta otetussa aineistokatkelmassa Sara, joka on erityistä tukea tarvitseva lapsi, ilmaisee toisen vastauksen perään heti voimakkaan päinvastaisen mielipiteen. Kun sama toistuu monta kertaa, olen myös tulkinnut, että Sara ei välttämättä ole tätä mieltä vaan sanoo näin ollakseen eri mieltä ja ehkä osoittaakseen omaa mielipahaansa. Haastattelussa käy ilmi, että Sara on myös vasta kokenut, ettei häntä ole otettu mukaan leikkeihin ja voi peilata kysymyksiä siihen kokemukseen. Näin ollen vastakkainen mielipide olisikin vain keino ilmaista omaa mielipahaa toisille. Tässä mielessä kyse on torjuvasta vuorovaikutuksesta.

Torjuvaa vuorovaikutusta tapahtui myös leikkien aikana. Etenkin leikeissä, joissa oli vahvatahtoisia lapsia, lapset saattoivat tyrmätä toisen lapsen ideat. Antti määritteli eräässä leikissä tarkasti leikin ehtoja ja toimi ikään kuin johtajana. Tähän liittyi ehkä myös hänen haluamansa rooli olla se, joka saa päättää leikin ehdoista: *Saaga laittaa merirosvopäähineen.* Antti: ”*Ei tänne oteta merirosvoja.*”

Muiden toiminnasta poikkeamisen tilanteet erottuivat aineistosta. Esimerkiksi toisella erityisen tukea tarvitsevalla lapsella oli vaikeuksia keskittymistä vaativissa asioissa ja vuoron odottamisessa. Hän ilmaisi sitä keskeyttämällä taidekasvattajan toiminnan, kyselemällä, taputtamalla pöytää, vaikka tilanteessa oli tärkeää kuunnella ohjeita.

### 6.3.3 Kielteisten tunteiden ilmaisu

Seuraavassa aineistokatkelmassa syntyy mielenkiintoinen tilanne hyvien ystävien välille. Elias ja Inna ovat aina olleet samalla puolella leikkimässä vartijoita. Nyt kuitenkin Inna ilmaisee olevansa roisto, minkä seurauksena Eetu alkaa mököttää. Tilanteesta löydettäviä kielteisiä tunteita ovat mielenpahoittaminen ja suuttumuksen ilmaiseminen. Lopuksi kuitenkin hyvät ystävät saavat sovittua. On mielenkiintoista havaita, kuinka paljon Eetulla on valtaa Innaan nähden. Hän ikään kuin rankaisee ystävänsä siitä, että ei tehty hänen mukaansa valitsemalla toisen kaverin leikkiinsä. Tässä asetelmassa kaksi lasta ikään kuin kilpailee kolmannen lapsen huomiosta ja leikkiseurasta. Aineiston katkelmassa näkyy myös seuraavia teemoja: kaverin torjuminen, kaverin miellyttäminen, fyysinen kontaktinhaku ja kaverista kilpaileminen.

*Inna: ”Mä oon roisto.” Elias alkaa mököttään. Sit Inna seuraa Eliasta ja sanoo että ”en mä oo roisto (vähä hätääntyneenä).” Muut seuraavat tilannetta. Roope ainakin, sillee ”klunks-oloisesti”. Elias tulee takaisin huoneeseen Saagan kanssa. Inna seuraa Eliasta fyysisesti*



*kävellen. Elias sanoo Saagalle: ” Nää pitää myyä.” Inna vähän niin kuin luovuttaa ja sanoo: ”Mää nukun järvellä.” Aava sanoo: ” tässön peitto.” ja nakkaa peiton. Inna kysyy: ”kenen kanssa Elias leikkii?” Elias: ”Saagan! Saaga hymyilee Innalle ehkä vähän voitonriemuisasti. Innaa harmittaa. Hän menee nurkkaan piiloon. Inna kysyy, leikkiikö Elias hänenkin kanssa ja Elias myöntyy tähän, vaikka katsoo alas samalla. Elias sanoo että: ”Se on salaisuus. Eliaksen ja Saagan välinen salaisuus.” (julistavasti, ylpeästi.) Sit Inna pahastuu, Elias sanoo jotakin, ettei kuullut (harmissaan, tuohtuneena, inttäen). No vähän aikaa katsovat toimintaa, jossa otetaan vaatteita päälle. Saaga häviää ja Inna jatkaa leikkiä sopuisasti. Siivoavat leikit lopuksi. Elias sanoo, mitä siivoavat. Näyttää miten henkariin laittaa vaatteet, kun Inna kysyy, miten Elias laittaa. Elias neuvoo tunnollisesti ja näyttää samalla. Inna vaikuttaa iloiselta, kun saa taas leikkiä Eliaksen kanssa. Elias kysyy Innalta, mitä leikitään ulkona.*

Tunteisiin ja niiden purkamiseen liittyy myös usein fyysisiä, jopa väkivaltaisia tekoja. Erityistä tukea tarvitseva lapsi ilmaisi haastattelussa, kuinka häntä tönitään. Myös toinen lapsi yhtyy Saran sanoihin ja vahvistaa Saran kertomusta: Sara: *”Minä en tykkää päiväkodista, kun minua tönitään ja ... jos.”* Saaga: *”Ja Adrianakin tönä Saraa ulkona ni se nyt sitä vähän harmittaa.”*

Olen myös todistamassa yhtä tilannetta, jossa yksi lapsista läppäisee leikkikaveriaan, kun tämä ottaa hänen tarvitsemansa lelun. Tämä johtuu vihan tunteesta, jonka lapsi purkaa läppäisemällä toista yrittäen sillä tavoin estää toista lasta ottamasta hänen leluaan. Kuitenkaan en havainnut näitä tilanteita enempää havainnointikertojeni aikana. Käsittelen samaista tilannetta seuraavassa konfliktitilanteista kertovasta temasta.

#### 6.3.4 Konfliktitilanteet

Lasten välinen vuorovaikutus sisältää usein myös erilaisia konflikteja ja aggressiivisia purkauksia tai väärinymmärryksiä (Ikonen, 2006, 155). Yhdessä aineistoni konfliktitilanteessa on kyse lasten kotileikistä. Tilanteessa Aava toimii vähän niin kuin leikin ”kirjoittamattomia sääntöjä” vastaan ottamalla hedelmiä muilta. Teosta syntyy konflikti, jossa tarvitaan jo aikuisen apua ratkaisemaan tilanne.

*Kaikki ovat Aavalle, että ”ei saa ottaa”. Siina tulee kysymään minulta, että Aava ottaa hedelmiä muilta. (Tähän asti kotileikki on sujunut ilman puuttumista mutta nyt Siina haluaa, että puutun Aavan käytökseen. Muut lapset kokevat Aavan käytöksen epäreiluksi,*

*epäoikeudenmukaiseksi, kun yksi rikkoo leikin pelisääntöjä. Nämä pelisäännöt ovat kirjoittamattomia lapsien luomia, jotka tulevat ilmi, jos jokin lapsista rikkoo niitä!) Tilanne on Aava vastaan muut. Sanon Siinalle, että sanoisi Aavalle, että pitää kysyä lupa. Siina, Inna ja Elias katsovat tuhtuneina Aavaa.*

Seuraavassa katkelmassa konflikti äityy niin pahaksi, että tunteet toista kohtaan purkautuvat jo fyysisin keinoin läppäisemällä toista. Tilanne jatkuu niin, että kolmas osapuoli haluaa liittyä leikkiin mukaan. Kuitenkaan kahden riitaisuudesta johtuen yksi eli tässä tapauksessa Valtteri jää ulkopuolelle. Antti yrittää yhteistyökykyisenä sovittaa tilannetta, mutta on kuitenkin enemmän Roopen puolelle Valtterin torjunnastakin johtuen. Loppujen lopuksi Valtteri hakee jo poispääsyä tilanteesta miettimällä ääneen muita leikkikavereita. Tässä vuorovaikutusepisodissa konfliktissa esiintyy myös muita vuorovaikutuksellisia kategorioita kuten eriävän mielipiteen ilmaiseminen, suora torjuminen, kilpailu, vihan tunteiden näyttäminen sekä ulkopuoliseksi jääminen.

*Valtteri: "Hei, älä ota." Roope: "Mää aion tehdä vielä hienomman." Valtteri: "Sä teet kauppaa." Roope: "En tee." Valtteri läppäsee Roopea. Valtteri: "Näitten talo on tässä." Roope: "Mä näin tän, mää otan." Valtteri: "Mää näin tän." Ottaa lisää laatikosta. Antti: "Mä haluan tulla leikkiin teidän kaa." Valtteri: "En halua." Roope: "Mä haluan." Valtteri: "Meilläpä on tää." Roope: "Ei oo." Valtteri: "Ne ei voi tulla teidän tukikohtaan." Roope: "Tehdään yhteistalo, Antti." Valtteri: "Mä en tee." Sanon Roopelle ja Valtterille, että rakentakaa yhdessä. Antti: "Niin, yhteistaloo." Suuttuvat molemmat kunnolla. Ilmeet ovat vihaiset. Valtteri: "Tulleekoha Ville sisälle vai ulos? Onkohan Peetu ulkona?" Roope: "Valtteri, tuu!" Valtteri: "Kuka nostaa nämä? Roope sää oot voimamies!"*

## 7 Pohdinta

### 7.1 Tulosten johtopäätökset

Tutkimukseni tulokset kertovat vertaissuhteiden vuorovaikutuksesta taidekasvatukseen painottuvassa 3-5-vuotiaiden ryhmässä. Lasten välillä oli syvempiä ystävyys-suhteita, joissa vuorovaikutus oli pääosin hyväksyvää. Taidekasvatustoiminta herättää lapsissa monenlaisia reaktioita: monet lapset innostuvat ja eläytyvät taidekasvatuksellisessa toiminnassa mutta osalle lapsista taidekasvatuksellinen “eläytyminen rooleihin” on vieraampaa ja he jäävät mieluummin sivummalle katsomaan. Suurin osa lapsista osallistui mielellään taikakerhon pienryhmätoimintaan.

Vertaissuhteiden vuorovaikutuksessa yleisiä piirteitä ovat lasten väliset ystävyys-suhteet, leikki ja lasten erilaiset roolit tutkimusryhmässäni. Ryhmän sisällä on usean vuoden takaisia ystävyys-suhteita. Lasten välinen leikki oli pääosin sujuvaa, mutta joskus kolmen lapsen yhteisleikissä joku lapsista saattoi jäädä ulkopuoliseksi. Ryhmässä olevat leikki-tilanteet olivat lapsille tuttuja ja niissä korostui leikkiroolien tärkeys. Erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus poikkesi hieman ei tuen tarvitsevien lasten vuorovaikutuksesta. Vaikka toinen erityistä tukea saavista lapsista ei puhunut, hän pystyi vuorovaikuttamaan osoittamalla ja muulla elekielellä sekä leikkimään toisten kanssa. Toisella lapsella oli halu olla ensimmäinen kaikessa. Hänestä tuntui joskus, että hänellä ei ole kavereita. Taidekasvatus on vuoden aikana kehittänyt tuentarpeellisten lasten ilmaisua ja vuorovaikutustaitoja kuten kuuntelemista, vuoron odottamista ja keskittymistä.

Vuorovaikutuksen yleisten piirteiden käsittelyn lisäksi käsittelen tuloksissani vertaissuhteiden hyväksyvää ja torjuvaa vuorovaikutusta. Tutkimusryhmässäni hyväksyvä vuorovaikutus ilmeni kaverin auttamisena ja kannustamisena. Toisiaan kannustavat lapset viihtyivät myös esimerkiksi leikki-tilanteissa yhdessä. Lapsien vuorovaikutus näyttäytyi lasten keskinäisessä sanaleikissä, yhteisenä hupina ja ystävyysten yhteyttä vahvistavana tekijänä. Ne olivat eräänlaisia lasten välisiä keskinäisiä juttuja. Lapset jäljittelivät myöskin toistensa toimintaa. Varsinkin sellaista lasta jäljiteltiin usein, jonka asema oli muutenkin korkean statuksen omaava. Hänen sanojansa matkittiin ja hänen tekemiään asioita toistettiin.

Vertaissuhteiden torjuvassa vuorovaikutuksessa korostui kilpailu, joka ilmeni vahvasti poikien keskuudessa. Kilpailuasetelmia loi esimerkiksi kaverista kilpaileminen ja halu olla

parempi kuin toinen. Lapsien välillä saattoi olla myös erimielisyyksiä ja tällöin vastakkaisia mielipiteitä ilmaistiin helposti. Joskus vastakkaisten mielipiteiden ilmaisu saattoi liittyä mielipahan ilmaistamiseen jostain asiaan liittymättömästä asiasta ja mielipide siis ilmaistiin ehkä ollakseen eri mieltä kuin toinen. Lapsilla esiintyi myös voimakkaita kielteisiä tunteita, joita he näyttivät toisiaan kohtaan. Tunteet liittyivät tilanteisiin, jossa leikittiin ja toinen tai kumpikaan ei saanut tahtoaan läpi. Tutkimusryhmässäni ilmenevät konfliktitilanteet liittyivät usein siihen, että joku rikkoi leikin sääntöä tai, että joku lapsista jäi ulkopuoliseksi.

Lasten väliset vuorovaikutuksen tavat kertovat lasten vertaissuhteista ja oikeastaan läheisimmistä ystävyssuhteista. Ystävyksien välillä vuorovaikutus oli selvästi enemmän hyväksyvämpää. Joissakin leikkitilanteissa ystävysten välinen vuorovaikutus saattoi olla myös torjuvaa, kun mukaan tuli kolmas lapsi. Tällöin joku saattoi joutua torjunnan kohteeksi ystävydestä huolimatta. Taidekasvatus ympäristönä mahdollisti lasten yhteisen löytämisen ilon ja eläytymisen vuorovaikutuksessa toisiinsa. Lapset haluavat kaverin onnistuvan oman onnistumisen lisäksi. Tutkimusryhmäni kaikilla lapsilla oli ystäviä. Osalla oli pari hyvää kaveria, joiden kanssa leikkiä. Osa lapsista oli niin suosittuja, että heidän leikkiseurastaan saattoi kilpailla useampikin lapsi. Suurin osa lapsista tuli toimeen leikissä monien lasten kanssa. Jotta lapsi tuntisi olonsa päiväkodissa mukavaksi, on tärkeää, että hänen vertaissuhteidensa vuorovaikutukseen kiinnitetään huomiota.

## **7.2 Luotettavuus ja eettisyys**

Aineiston riittävyyden ratkaisussa vaikuttaa saturaatio eli kylläntyminen (Eskola & Suoranta, 1996, 35.) Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaan itseään; tiedonantajat eivät tuota tutkimuskysymyksen kannalta mitään uutta tietoa. Ajatuksena on, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista saada. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 87.) Kaleva (2000) toteaa, että aineiston määrä on riittävä silloin, kun tutkija voi vastata tutkimuskysymykseensä. Bertaux (1981) taas toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston keräämisen voi lopettaa silloin, kun uusi aineisto ei tuo enää mitään uutta vaan vanhat teemat toistuvat. Aineiston tulisi yleensäkin olla niin laaja, ettei se kuvasta sattumanvaraisia subjektiivisia kokemuksia. (Lindblom-Yläne, Pehkonen & Ronkainen ym., 2011, 117.) Koska etnografiassa korostuu subjektiivinen näkökulma, aineistoa on oltava tarpeeksi, jotta tekemäni havainnot saavat tukea niiden toistuessa. Etnografiassa tutkijan on tärkeää tiedostaa tutkijan subjektiivisuus, jota ei

voi kokonaan eikä pidäkään eliminoida. Pikemminkin subjektiivisuuden tiedostaminen johtaa tutkijan objektiiviseen tulkintaan (Viitala, 2014, 60).

Tutkimuksessani varsinkin viimeisen kuukauden kohdalla havainnoidessa olin jo melko selvillä lasten vuorovaikutussuhteista. Toisaalta olen tuloksissani käsitellyt kaikkein näkyvimpiä vuorovaikutuksen keinoja. Vuorovaikutusta tapahtuu koko ajan lasten välillä ja sitä voitaisiin alkaa analysoida todella pienistä vivahteista lähtien. Kuitenkin etnografiseen tutkimusotteessani tarkoitukseni on ollut laajemmin ymmärtää tutkimusryhmässäni olemusta ja sen kulttuurillisia piirteitä. Näin ollen olen kiinnittänyt huomion näkyvimpiin ja karkeampiin piirteisiin lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja käsitellyt niitä osana tuloksia. Näkyvyys tarkoittaa havaintoja, joihin olen eniten kiinnittänyt huomiota ja jotka ovat toistuneet aineistossani useampia kertoja. Tämä ei sulje pois sitä, että tuloksissa esittämieni vuorovaikutusmuotojen lisäksi ryhmässä on paljon muutakin vuorovaikutusta. Vuorovaikutukselliset tilanteet eivät olleet verrattavissa toisiinsa vaan kaikkiin tilanteisiin vaikutti monia eri tekijöitä: vuorovaikutuksessa oli eri osallistujat, tilanne ja aktiviteetti. Aineistonkeruun loppuvaiheessa löysin helposti eniten esille nousevat teemat.

Yksi suurimmista eettisistä kysymyksistä tutkimukseni kannalta on ollut se, miten saavutan lasten luottamuksen toimien eettisesti ja lasta kunnioittavasti. Olenko tavoittanut tutkimuksessani lasten kokemuksen? Olen päässyt todistamaan tilanteita, joita en ehkä varhaiskasvatuksen opettajan roolissa olisi päässyt kokemaan. Olen uponnut lasten maailmaan, joissa lapset nauravat yhdessä, riitelevät leikin kulusta ja ovat uppoutuneina leikin maailmaan. Nämä tilanteet, joissa ei ole ollut ryhmässä työskentelevää aikuista paikalla, ovat olleet todella antavia tutkimukselleni. Vapaan leikin havainnoimiseni tilanteet ovat mahdollistaneet minua ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin ryhmän olemusta.

Ihmistieteissä on tärkeää myös pohtia tutkittavien anonymiteetin säilymistä. On tärkeää miettiä tarkkaan, mitä ja miten tutkija kirjoittaa tutkimusraporttinsa säilyttääkseen tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden anonymiteetin ja luottamuksellisuuden (Eskola & Suoranta, 1998, 56). Tutkimuksessani lasten nimet olen muuttanut niin, että heidän sukupuolensa on säilynyt nimessä. Päädyin numeroinnin sijasta nimien vaihtamiseen, jotta lukijalla olisi helpompi tunnistaa kenestä lapsesta puhun ja tekemäni päätelmät olisi helpompi hahmottaa samaa lasta koskevaksi. Jotta myöskään tutkimukseni kohdatta ei pystyisi tunnistamaan, olen muuttanut myös tutkimusryhmäni nimen.

Tutkimukseni reliabiliteetin eli luotettavuuden arvioinnissa olen miettinyt, onko tekemäni päätelmät paikkaansa pitäviä. Siihen vaikuttaa tutkijan oman subjektiivisuutensa tiedostaminen. Aineistoa analysoidessa olen pyrkinyt tiedostamaan hypoteesini ja oman vahvan kokemukseni taiteellisen yhteisön tuomasta myönteisestä vaikutuksesta itselleni. Tällä tavoin olen pyrkinyt välttämään sen, että suhtautuisin liiallisten ennakko-oletusten kanssa aineistoon ja etsisin sieltä vain myönteisiä asioita taidekasvatuksesta. Tällä tavalla pyrin objektiiviseen tulkintaan. Tärkeää on ollut huomioida oma subjektiivinen näkemykseni jokaisessa vaiheessa jo silloin, kun kirjoitin muistiinpanoja ylös. Tutkimusintressini ei saanut liikaa vaikuttaa siihen, mitä valikoituisi kirjoitettavaksi muistiinpanoihin.

Tutkimuksen hypoteesissani uskoin, että tutkimukseni taidekasvatuskonteksti vaikuttaa vertaissuhteiden vuorovaikutukseen myönteisellä tavalla. Täten vertaisryhmässä ilmeni paljon hyväksyvää vuorovaikutusta ja lasten olisi hyvä olla ryhmässä. Kuitenkin jokainen ryhmä on erilainen ja en voi verrata omiin kokemuksiini lasten taidekasvatuksellista toimintaa. Omanlaisensa monikontekstuaalisuuden tutkimuskohteeseeni tekee se, että se on päiväkodissa oleva ryhmä, missä on kerran viikossa pidettävä taikakerho. Taikakerhossa toiminta keskittyy eritoten taidekasvatukseen. Koska toiminta ei ole ainoastaan taidekasvatusta, ei esimerkiksi yhden lapsen tuen tarpeen poistamista voi lukea taidekasvatuksellisen toiminnan ansioksi.

Tutkimusotteeni ja aineistonkeruutapojeni sopivuus tutkimuskysymykseeni vastaamiseen on tärkeä tutkimuksen validiteetin kannalta. Validiteetti ilmaisee sen, miten hyvin tutkimuksessa käytetty mittaus- tai tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä tutkittavan ilmiön ominaisuutta, mitä on tarkoituskin mitata. (Hiltunen, 2009.) Etnografia oli oiva valinta tutkimukselleni. Se antoi mahdollisuuden päästä tutkijana hyppäämään sisälle mukaan tutkimusryhmän toimintaan ja antamaan syvempää ymmärrystä tutkimuskohteestani. Olen havainnoinut sekä taidekasvatuksen ja vapaan leikin tilanteita ja tehnyt molemmista päätelmiä vuorovaikutukseen liittyen. Aineistoa oli paljon ja tutkimuskysymykseni hahmottuessa pystyin karsimaan epäoleellisimman aineiston pois. Kaikki aineiston muodot kertovat hieman eri näkökulmista tutkimastani vertaissuhteiden vuorovaikutuksesta täydentäen toisiaan.

Tutkimuksen eri aineistoja olen peilannut lasten kokemuksista käsin. Kuitenkin mielessäni on ollut myös se, mitä minulta on jäänyt huomaamatta. Koska en ole voinut enää palata tilanteisiin, olen joutunut luottamaan muistiinpanoihini. Tiedostan, että päätelmät olisivat varmasti erilaisia, jos aineistona toimisi osittain myös videointi.

Tutkimuskysymykseni kuului: Minkälaista vuorovaikutusta lasten vertaissuhteissa on 3-5-vuotiaiden taidekasvatukseen painottuvassa varhaiskasvatuksen ryhmässä? Muistiinpanot kertovat lasten vertaissuhteiden arkipäivän vuorovaikutuksesta, lasten ryhmähaastattelut kertovat lasten ajatuksista ja kokemuksista sekä vuorovaikutuksesta keskenään. Varhaiskasvatuksen opettajan haastattelu kertoo ryhmän toiminnasta ja lapsista laajemmassa mittakaavassa. Taidekasvattajan haastattelu kertoo taidekasvattajan työn näkökulmasta vähän yksityiskohtaisemmin ryhmän toiminnasta ja vähän tarkemmalla vinkkelillä. Jatkotutkimuksen aiheita tutkimukseeni liittyen löytyy monia. Olisi mielenkiintoista pureutua tarkemmin videoaineistossa ilmenevään vuorovaikutukseen, jolloin päätelmät voisi tehdä kvantitatiivisia menetelmiä tueksi käyttäen. Tällöin voisi myös keskittyä enemmän vuorovaikutuksen vähemmän näkyviin elementteihin, joita ei muuten ehdi havainnoida. Toinen vaihtoehto lasten vuorovaikutuksen tutkimukseen olisi vertailla eri konteksteja ja lapsilla ilmenevää vuorovaikutusta niissä. Se voisi antaa tietoa erilaisten toimintojen ja ympäristöjen vaikutuksista lasten väliseen vuorovaikutukseen. Jos Oulun kaupungilla toimii jatkossakin taidekasvattajia, olisi mielenkiintoista tutkia myös laajemmalla mittakaavalla näissä ryhmissä taidekasvatuksen vaikutuksia lapsiin ja lasten välistä vuorovaikutusta. Erityisellä huomiolla voisi olla erityistä tukea tarvitsevat lapset, joita varten taidekasvattajat on otettu ryhmään.

Tutkimuksessani olen määritellyt kaupungin, sillä kaupunki on esittänyt toiveensa tutkimuksen tekoon ja halunnut saada tietoa, miten taidekasvattajien toiminta vaikuttaa Oulun varhaiskasvatuksen ryhmissä. Täten kaupungin mainitseminen on perusteltua. Tutkimustuloksistani selviää, että osittain myönteisen kehityksen taustalla on ryhmän toimintatapojen muuttaminen, jossa ryhmän ammattilaiset päättivät perustaa ulkoilunsa ja sisälläolonsa niin, että lapset saisivat toimia mahdollisimman paljon pienryhmissä isossa ryhmässä toimimisen sijaan. Tämä päivän rakennemuutos on vaikuttanut koko ryhmän ilmapiiriin rauhoittavasti ja lasten tyytyväisyyttä lisäävästi.

## Lähteet

- Alasuutari, M. (2005.) Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. (145-162.) Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Anttila, E. (2011.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Aro, T. (2014.) Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. (265-285.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011.) Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa M. Laakso & T. Aro (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. (20–41) Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bierman, K. L. (2004). The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies. New York, NY, US: Guilford Press.
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. (1982.) Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Corsaro, W. A., (1985/1987.) Friendship and peer culture in the early years. Language and learning for human service professions. 2. painos. Norwood: Ablex.
- Corsaro, W. A. (2003). We're friends, right?: Inside kids' culture. Washington (D.C.): Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). The sociology of childhood (2nd. ed.). Thousand Oaks (Calif.): Pine Forge Press.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2001.) Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Loftland, (toim.) Handbook of Ethnography. (352–368.) London: SAGE.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998.) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, C. (1973.) The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.



- Grönfors, (2001.) Teoksessa Aaltola, J., Valli, R., Aarnos, E., Grönfors, M., Eskola, J., Hakala, J. T., . . . Åhlberg, M. (2001). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hankamäki, J. (2004.) Mitä tarkoittaa dialogi? Dialoginen filosofia. Helsinki: Yliopistopaino
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004.) Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), (84-108)
- Herkama, S. (2012.) Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hiltunen, L. (2009) Valideiteetti ja reliabiliteetti. Jyväskylän yliopisto. [http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius\\_ ja\\_reliabiliteetti.pdf](http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius_ ja_reliabiliteetti.pdf) (luettu, 11.5.2019)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982). Teemahaastattelu (2. korj. p.). Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001.) Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hujala, E. & Turja, L. (2011). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, P. (1984). Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettiskäsitteelliset perusteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos.
- Järvinen, K. & Nivalainen, V. (2015.) Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa (1. painos.). Helsinki: Pedatieto Oy.
- Kangas, S. (2008.) Sateenvarjon alla: Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Koivula, M. (2010.) Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. (2011.) Näkökulmia yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa K, Alila, & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva.
- Laaksonen, V. (2014.) Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Laaksonen, V. & Repo, L. (2017). Kaveritaitoja: Tietoa ja harjoituksia toimivan ryhmän rakentamiseen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Folkhälsan.
- Laine, K., Neitola, M., Talo, J., Junttila, N., Salminen, T. & Votkin, H. (2002.) Syrjäytymisriskien tunnistaminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. (39-44) Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. (2007.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lautamo, T. (2018). Ralla: Leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät (2. painos.). Myhinpää: Ralla Oy.
- Lehtinen, A-R. (2001.) Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta, Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Leman, P., Ahmed, S. & Ozarow, L. (2005.) Gender, Gender relations, and the Social Dynamics of Children's Conversations. *Developmental Psychology* 41, (64-74.)
- Lindholm, C. (2016c.) Keskustelunalyysi ja etnografia. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm. Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. (331-348.) Tampere: Vastapaino.
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2016) Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm. Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. (9-31.) Tampere: Vastapaino.
- Lindholm, C. & Stevanovic, M. (2016.), Sanat. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. (79-99.) Tallinna: Vastapaino.
- Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. (2011.) Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Mattila, K.-P. (2008.) Arvostava kohtaaminen arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oulun kulttuuri- ja sivistystoimi, (2017). Taide- ja liikuntakasvattajat Oulun varhaiskasvatuksessa -diat (12.09.2017)

- Paju, E. (2013.) Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Peräkylä, A. (2016.) Ilmeet ja eleet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. (63-78.) Tallinna: Vastapaino.
- Peräkylä, A. & Stevanovic, E. (2016.) Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M., Stevanovic & C., Lindholm (toim.) Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. (32-46.) Tallinna: Vastapaino.
- Pink, S. (2009.) Doing Sensory Ethnography. London: Sage Publications Ltd.
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014.) Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. (286-310.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pääjoki, T. (1999). Reittejä taidekasvatuksen kartalla: Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Pääjoki, T. (2016.) Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3.painos. (111-123.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rannikko, U. (2008.) Yhteinen ja erillinen lapsuus: Sisarusten sosiaalistava merkitys. Tampere: Tampere University Press: Taju.
- Ruusuvuori, J. (2016.) Teoksessa Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm. Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. (47-62) Tampere: Vastapaino.
- Salmivalli, C. (2005.) Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. (1993.) Teoksessa P. Väyrynen, V. Väyrynen, I. Porna, & H. Jarva (toim.). Taiteen perusopetuksen käsikirja. (15-43) Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Stevanovic, M. (2016). Sosiaaliset rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. (200-223.) Tallinna: Vastapaino.
- Strandell, H. (1995.) Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Luvut 2-5. suom. A. Jussila. Tampere: Gaudeamus.

- Suhonen, E. (2009.) Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- TAIKAVA, (2018.) Taidekasvattajat Varhaiskasvatuksessa -hanke. <https://taikava.wordpress.com/hankkeesta/> (luettu 04.05.2018)
- Tarkkinen, S. (2017.) Osallisuutta, ei erillisyyttä. Kaupungin yhteiset; Sivistys- ja kulttuuripalvelut. <https://uusiakkuna.oulunkaupunki.fi/Uutiskeskus/Sivut/Taidekasvattajat.aspx> (luettu 15.11.2017).
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007.) Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen, T. Gordon, . . . U. Salo. (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tuomikoski, P. (1993.) Teoksessa P. Väyrynen, V. Väyrynen, I. Porna, & H. Jarva (toim.). Taiteen perusopetuksen käsikirja. (11-14) Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Unt, L. (2008.) Place and play. Teoksessa Y. Levanto, P. Sivenius, S. Vihma, T. Hautala-Hirvioja, M. Kallio, A. Koivurova & J. Kiiskinen. Avauksia taidekasvatuksen tutkimukseen: Pathways to research in art education. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Varhaiskasvatuksen kulttuuriopas. [http://www.kulttuurivalve.fi/tiedostot/Lastenkulttuuri/Varhaiskasvatuksen\\_kulttuuriopas.pdf](http://www.kulttuurivalve.fi/tiedostot/Lastenkulttuuri/Varhaiskasvatuksen_kulttuuriopas.pdf) (luettu 9.5.2019)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016.) Tampere: Opetushallitus.
- Varto, J. (2007.) Dialogi. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo, P. Korhonen, (toim.) Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/ 2007. Helsinki: like.
- Viitala, R. (2014.) Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

## Liite 1

Tutkimuslupa opiskelijan pro gradu -tutkielmaan

05.02.2018

Hei! Olen Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelija ja teen pro gradu -tutkimukseni lasten kokemuksista taidekasvattajien toteuttamasta taidekasvatustoiminnasta sekä siitä, miten lapset kokevat ryhmänsä taidekasvatuskonteksissa.

Toteutan tutkimukseni aineiston keräämisen Pikku-Peikkojen -ryhmässä helmikuusta toukokuuhun 2018 välisenä aikana painottuen erityisesti tiistain taidekasvatustoimintakertoihin. Käytän tutkimuksessani erilaisia havainnointitapoja, kuten muistiinpanoja, videointia, lasten haastatteluja sekä opettajan haastattelua.

Laajempi kuvaus tutkimussuunnitelmastani löytyy pyydettäessä Pikku-Peikkojen ryhmässä. Minulta voi tiedustella asiasta sähköpostitse. Olen myös paikalla ryhmässä 13.2 klo 8-12.

Toivomukseni olisi aloittaa tutkimus mahdollisimman pian, joten vastaisitteko tähän jo kuluvalla viikolla. Kiitos!

Lastani saa käyttää osana tutkimuksen aineistoa ja lapseni on myös ilmaissut halukkuutensa osallistua osaksi tutkimuksen aineistoa. \_\_\_\_\_

Lastani ei saa käyttää osana aineistoa. Tässä tapauksessa lasta saa kuvata, mutta lapsen toimintaa ei oteta huomioon osana tutkimusaineistoa. \_\_\_\_\_

Lapsen nimi

Paikka

Aika

Huoltajan/huoltajien allekirjoitukset ja nimenselvennykset

Muuta huomioitavaa/ toiveita

## **Liite 2**

### **Taidekasvattajan haastattelu**

1. Kerro roolistasi Pikku-Peikkojen ryhmässä.
2. Mitkä ovat taidekasvatustoiminnan taustalla olevia tavoitteita ja arvoja ryhmässänne?
3. Millaisen merkityksen uskoisit taidekasvatuksella olevan lapsille heidän näkökulmastaan?
4. Millaista vuorovaikutus on lasten välillä Pikku-Peikkojen ryhmässä?
5. Mitä vuorovaikutuksen tavat kertovat Pikku-Peikkojen ryhmästä ja lasten välisistä suhteista?
6. Millaisia eri rooleja lapsilla on ryhmätoiminnassa?
7. Miten taidekasvatus näyttäytyy suhteessa muuhun ryhmän toimintaa?
8. Mikä taikakerhossa korostuu lapsen toiminnassa?
9. Onko ryhmän toiminta muuttunut vuoden alkuun verrattuna. Millä tavalla?
10. Miten taidekasvatus on mielestäsi vastannut tuentarpeellisten lasten tarpeisiin?

11. Mitkä asiat toiminnassa edistävät lasten ryhmässä olemisen sujumista? Entä estävät?

12. Mitkä asiat tuovat lapselle iloa ja onnistumisen elämyksiä taikakerhossa?

13. Mikä on sinulle palkitsevinta taikakerhon pitämisessä?

## **Liite 3**

### **Varhaiskasvatuksen opettajan haastattelu:**

1. Kuvaile omaa rooliasi Pikku-Peikkojen ryhmässä?
2. Millainen Pikku-Peikkojen ryhmä on? Millainen ilmapiiri on ryhmässä?
3. Millaisia suhteita lasten välillä on Pikku-Peikkojen ryhmässä?
4. Mitä eri vuorovaikutuksen tapoja ryhmässä on? Mitä vuorovaikutuksen tavat kertovat lapsista?
5. Mikä motivoi lapsia ryhmässä olemiseen?
6. Mitkä ovat taidekasvatustoiminnan taustalla olevia tavoitteita ja arvoja teidän ryhmässänne?
7. Millaisen merkityksen uskot taidekasvatuksella olevan lapsille? Mitä taikakerho on tuonut lapsille?
8. Onko ryhmän toiminta muuttunut taikakerhon alkuun verrattuna. Millä tavalla?
9. Miten taidekasvatus on mielestäsi vastannut tuentatarpeellisten lasten tarpeisiin?
10. Mitkä asiat toiminnassa edistävät lasten ryhmässä olemisen sujumista? Entäs estävät?



## **Liite 4**

### **Lasten haastattelut:**

1. Millainen teidän päiväkotiryhmänne on?
2. Teillä oli sirkusesitys päiväkodin kevätjuhlassa. Mitä muistatte siitä?
3. Minkälaista on olla ryhmässä toisten lasten kanssa taikakerhon aikana?
4. Miten näytät toiselle, että haluat leikkiä hänen kanssaan?
5. Ketkä ovat sellaisia kavereita, jotka ovat hyviä toimimaan ryhmässä?
6. Miten ryhmässä toimiminen olisi sujuvampaa?
7. Onko jotain, mitä haluatte kysyä minulta?

## Liite 5

**Taulukko 1. Havainnointiaineiston vuorovaikutustilanteet**

Aineistokatkkelma	Tulkinta vuorovaikutustilanteesta	Kategoria
Sonja: "Kunnolla joka puolelta."	Toisen neuvominen lumipatsaiden tekemisessä (Sonja neuvoo Saraa)	Neuvominen (yhteisen tekemisen äärellä parhaimman lopputuloksen saamiseksi)
Peetu: "Ville!"	Toisen kutsuminen (Peetu huutaa Villeä)	suunnistautuminen
Sara menee kauemmas.	Keskittymisen herpaantuminen yhdessä tekemisestä	Mielenkiinnon herpaantuminen kaverin kanssa toimimisesta, yksinolemiseen hakeutuminen, poistuminen tilanteesta
Sonja: "Me tehtiin nyrkillä, kun muu ei auttanut"	Puhuu monikossa, määrittelee siis, että on tehty yhdessä Saran kanssa.	Me-puhe, yhteisöllisyys, yhteenkuuluvuus
Estävät, kun muotti kaatuu, ettei kumpikaan koske.	Oman puolensa pitäminen, ei osata tehdä kompromissia	Konflikti, yhteistyö ei suju,
Sara: "Tuu Sonja, mennään."	Yhdessä tekemiseen kutsuminen	Osoittaa haluavansa olla toisen kanssa
Roope hymyilee, kun Valteri tulee ja sanoo jotain hänelle.	Ilon kokeminen toisen näkemisestä ja vuorovaikutuksen aloittaminen	Kaverisuhteet
Enni toistaa Sonjan sanat: "tää on aika tasanen"	Toisen matkiminen	Jäljittely
Elias työntää Rikun kanssa laatikon pois.	Yhteistyö, yhdessä leikkivälineiden korjaus	Yhteistyö
Riku: Minä!	Halu voittaa /halu olla eka	Kilpailu
Roope: Minä!	Halu voittaa/halu olla eka	Kilpailu
Riku ja Siina vierekkäin samalla rastilla	Fyysinen vuorovaikutus	Fyysinen läheisyys
Lapset yhdessä huutavat: "Kolme"	Vastaaminen ryhmänä taidekasvattajan kysymykseen	Yhteistyö ryhmänä
Kaikki lapset siirtyivät korista toiseen. Heillä on hauskaa. Kaikki nauraa.	Yhteinen ja jaettu ilo tekemisestä	Ryhmänä hauskan pitäminen/ yhteistyö
Minä haluaisin tehdä yksin. Minäkin	Yksin tekeminen, oma tahto	Halu päättää itse/ tehdä kuten itse haluaa
Roope ja x leikkivät koiraa. Elina on omistaja.	Tekemisen yhdistäminen	Yhteisleikki
Kaikki leikkivät kissoja, yksi lähtee ja kaikki ovatkin perässä.	Matkiminen, toistaminen	Jäljittely
Lapset eläytyvät ylipäänsä tosi vahvasti dinosauruksiin	Yhdessä eläytyminen	Taidekasvatuksen yhteistoiminta
Roope ja Antti johtaa, Riku	Jonossa kulkeminen tietyssä	Taidekasvatuksessa innokkuus,

seuraa, Siina ja Sonja tulevat perässä taidekasvattajan kanssa narua seuratessa.	järjestyksessä, kuka haluaa johtaa innokkaimmin	löytämisen halu,
Kaikki puhaltavat ahkerasti, yhdessä	Innostava tekeminen yhdessä, yhteistyö	Yhteistyö, yhdessä tekeminen
Antti: "Sit ei saa palkkiota"	Sääntöjen sanominen/ ehdot	Sääntöjen sanominen
Lapset laskevat yhdessä.	Tekevät ryhmänä	Yhteistoiminta
Jenna: Kaverin, Matilda: Kaverin	Sanojen toistaminen	Jäljittely/matkiminen
Kaikki tekevät pupu pomppuja	Yhdessä tekeminen	Yhteisleikki
Jenna ja Matilda innostuneina ja haluavat tehdä patsaat. Eeti ja Juuso katselevat ensin, sitten miettivät.	Innostuneisuus kaverin kanssa / tai miettiminen kaverin kanssa	Innostuminen
Lapset ojentavat kättä toisille	Auttaminen	Auttaminen/yhteistyö
Juuso: "Minkä Otso otti?"	Katsoo toiselta mallia/ toisen mukaan toimiminen	Jäljittely (kaverin)

## Liite 6

**Taulukko 2: Hyväksyvän vuorovaikutuksen kategoriat**

HAVAINNOT	LASTEN HAASTATTELU T	TAIDEKASVATTA JAN HAASTATTELU	VARHAISKASVATUK SEN OPETTAJAN HAASTATTELU
Auttaminen/kannustaminen/neuvo minen	Yhteinen juttu/leikki/höpsött ely	Jäljittely	Vertaissuhteet: vuorovaikutuksellista ja lämmintä
Suunnistautuminen, kysyminen ja aloitteeseen vastaaminen	Toisen jutusta innostuminen	Vuorovaikutus: Taitavia tekemään kompromisseja ja neuvottelemaan	Leikki/Kaverisuhteet: Joidenkin lasten leikki keskenään sujuu hyvin (kuuntelevat vastavuoroisesti ja tuovat leikkiin, jolloin leikki kehittyy äärimmäisen rikkaaksi) /
Yhteisleikki	Vertaisen/kaverin rohkaiseminen	Yhteinen ilo / jäljittely / taidekasvatuksesta innostuminen	
Tunneilmaisu		Taidekasvatukseen suhtautuminen: heittäytyminen tekemiseen ja toimintaan on kasvanut. Ryhmänä he heittäytyvät enemmän, kun alussa taas yksittäiset lapset heittäytyivät.	
Jäljittely			
Fyysinen läheisyys			
Liittyminen			