



LIISA HOLKERI-RINKINEN

Aikuinen ja lapsi
vuorovaikutusta rakentamassa

Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,
13. päivänä kesäkuuta 2009 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Sosiaalitutkimuksen laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1407
ISBN 978-951-44-7691-4 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 835
ISBN 978-951-44-7692-1 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2009

ESIPUHE

Olen ollut matkalla lasten päivähoidon maailmassa reilut kolme vuosikymmentä. Matka alkoi päästessäni 1970-luvun puolivälissä Jyväskylän yliopistoon opiskelemaan silloiseen toiveammattiini, lastentarhanopettajaksi. Tätä seurasivat lukuisat mielenkiintoiset haasteet erilaisissa päivähoiton tehtävissä niin lastentarhanopettajana, päiväkodinjohtajana kuin myös alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajana. Siirryttyäni 1990-luvun lopulla sosiaalialan opettajan työhön pääsin tarkastelemaan varhaiskasvatusta hieman toisenlaisesta perspektiivistä. Se tarkoitti muun muassa monia kiintoisia keskusteluja opiskelijoiden ja heidän käytännön harjoitteluja ohjaavien varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa.

Myös tutkimuksellisessa mielessä päivähoito ja varhaiskasvatus ovat minua pitkään kiehtoneet. Käsillä oleva työ onkin eräänlainen päätös matkan tälle haaralle. Ensimmäinen kiinnostuksen kohteeni oli 1990-luvun alkupuolella muun kunnallisen palvelutoiminnan tavoin myös päivähoiton piirissä kovasti suosiota vallannut tulosjohtaminen. Sosiaalipsykologian alaan kuuluva pro-gradu-tutkielmani käsitteli päivähoiton tuloksellisuutta ja sen arviointia. Sen myötä kiinnostuin seuraavaksi tarkastelemaan yksilöllisyyttä ja sen toteutumista varhaiskasvatuksessa. Yksilöllisyyteen liittyvät havainnot johdattivat puolestaan pohtimaan päiväkodeissa tapahtuvaa aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. Saatoin todeta, miten merkittävä tekijä lapsen yksilöllisestä huomioon ottamisesta puhuttaessa on juuri lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen ja siihen liittyvä kanssakäyminen. Tämä havainto jäi mielenkiintoisena ja myös hyvin haasteellisena seikkana mieleeni, ja mitä luultavimmin se oli omalta osaltaan myötävaikuttamassa siihen, että tämä käsillä oleva tutkimus sai alkunsa.

Saatan siis tavoittaa elämässäni pitkään mukana olleen tutkimuksellisen prosessin, jonka vaiheissa olen tarkastellut varhaiskasvatusta aina hieman erilaisista, mutta kuitenkin toisiaan täydentävistä näkökulmista. Jokainen vaihe on ollut myös oma itsenäinen prosessinsa, niin tämäkin tutkimus. Se on syntynyt usean vuoden kuluessa ja kulkenut myös monien vaiheiden läpi. Välillä se on elänyt hiljaiseloa ja välillä taasen ollut hyvinkin tiiviin työstämisen alla. Tämä on kohdallani ollut luonnollista siitä syystä, että päiväni ovat soljuneet varsin pitkälti ansiotyön merkeissä, ja tutkimustyö on kulkenut siinä rinnalla.

Työtäni on ollut sen eri vaiheissa tukemassa tahoja, joita haluan tässä yhteydessä kiittää. Suuren kiitoksen lausun työni ohjaajille, yliassistentti Eero Suoniselle ja professori Anja Koski-

Jännekselle. Keskustelut teidän kanssanne virittivät oivalla tavalla ajatteluani ja suuntasivat näkemään tutkimuksen kuluessa asioita, jotka olisivat ilman teidän myötävaikutustanne jääneet mitä todennäköisimmin vaille huomiota. Lämpimästi kiitän niin ikään työni esitarkastajia, professori Aili Heleniusta ja professori Vilma Hännistä. Käsikirjoituksestani antamanne lausunnot olivat arvokas apu työni hiomisessa lopulliseen muotoonsa. Verkkopalvelusuunnittelija Sami Kosusen asiantuntevalla avulla sain viimeisteltyä työni ulkoasun. Kiitos Samille. Työtäni on taloudellisesti tukenut Suomen Kulttuurirahaston Pohjois-Savon rahasto, mistä lämmin kiitos.

Edelleen haluan kiittää entistä kollegaani, lastentarhanopettaja Eija Hämäläistä. Olen vuosien varrella käynyt kanssasi lukuisia kiintoisia keskusteluja päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyen. Ne ovat monin tavoin rikastuttaneet ajatteluani ja antaneet aiheen monenlaisiin jatkopohdiskeluihin. On myös huomattava, että ilman erään päiväkodin myönteistä suhtautumista tutkimukseni tekoon, ei tämä työ olisi ollut edes mahdollinen. Haluankin lausua hyvin suuren kiitoksen kyseisen päiväkodin lapsiryhmälle ja henkilökunnalle heidän mukana olostaan tutkimuksessani. Näiden lasten vanhempia kiitän myös siitä, että he sallivat minun kerätä tutkimusaineiston oman lapsensa päiväkotiryhmässä.

Erityiset kiitokset haluan vielä osoittaa omalle perheelleni. Puolisoni Raimo, olet kulkenut kanssani niin myötä- kuin vastamäkiäkin, joita molempia on mahtunut myös tähän väitöskirjaprosessiin. Kiitos Sinulle myönteisestä ja kannustavasta kanssakulkemisesta tällä vaiherikkaalla matkalla. Tyttäremme Heli ja Satu, olette elämäni suuri rikkaus. Kiitos myös omalle äidilleni ja edesmenneelle isälleni siitä, että olette aina olleet myötäelämässä niissä monenlaisissa tilanteissa, joita olen elämäni varrella läpi käynyt.

Lahdessa 12.3.2009

Liisa Holkeri-Rinkinen

TIIVISTELMÄ

Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa
Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella yksityiskohtaisesti aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Selvitettäviä kysymyksiä ovat olleet, millaisia asetelmia vuorovaikutus sisältää ja millaisia identiteettejä asetelmissa puheen avulla rakentuu aikuisille ja lapsille. Edelleen vastausta on haettu kysymykseen, millaisia seurauksia näillä asetelmilla ja niissä esiintyvällä puheella on. Aikuiset on tutkimuksessa rajattu tarkoittamaan päiväkodissa kasvatustehtävissä työskenteleviä henkilöitä.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on toiminut sosiaalinen konstruktionismi. Keskeistä siinä on näkemys todellisuuden sosiaalisesta rakentuneisuudesta. Kielellä on tässä keskeinen merkitys. Sosiaalinen todellisuus sekä rakentuu että muokkautuu ihmisten välisissä arkisissa vuorovaikutusprosesseissa. Tutkimuksen keskeisiä metodologisia käsitteitä ovat olleet vuorovaikutusasetelma, kehys ja identiteetti. Aineisto on analysoitu diskurssianalyttista menetelmää käyttäen.

Aineistona tutkimuksessa on videomateriaali, jota on yhteensä 15 tuntia. Kuvanauhoilla on taltioituna toimintaa erään Etelä-Suomessa sijaitsevan keskisuuren päiväkodin 3–6-vuotiaiden lasten ryhmästä. Aineisto on hankittu syksyllä 2003. Osa tästä materiaalista on litteroitu kuvanauhoilta tekstiksi, ja nämä litterat ovat toimineet yksityiskohtaisemman analyysin kohteina.

Aineistosta tehtyjen tulkintojen ja päätelmien todentamiseksi on tulosten esittelyn yhteydessä suoritettu aineisto-otteiden yksityiskohtaista analysointia. Analyysissa kuvataan sekä niitä vuorovaikutusasetelmia, joissa aloitteen tekijänä on ollut aikuinen, että niitä asetelmia, joissa aloitteen vuorovaikutukseen on tehnyt lapsi. Edellisessä tapauksessa on tarkasteltu muun muassa yhteisen ymmärryksen löytymistä osapuolten välille ja aikuisten erilaisia vuorovaikutustyyplejä. Lasten aloitteiden kohdalla puolestaan on tarkasteltu muun muassa sellaisia seikkoja kuin aikuisten huomion saaminen, turvallisuuden hakeminen ja aikuisen kutsuminen mukaan leikkiin. Analyysissa on kuvattu myös puheessa rakentuvia identiteettejä.

Tutkimus osoittaa, että elämä päiväkodissa on hyvin tapahtumarikasta. Aikuisten ja lasten välillä oli runsaasti vuorovaikutteista toimintaa, johon liittyi paljon erilaisia merkityksiä. Toimintoja luonnehtivana piirteenä oli juuri niiden monifunktioisuus. Sama lausuma saattoi aina kulloiseenkin kontekstiin liittyneenä palvella useita erilaisia tarkoituksia. Toiminnot järjestysivät paitsi peräkkäisiksi myös rinnakkaisiksi ja sisäkkäisiksi. Haasteena lapsilla näytti olevan monesti oman äänen kuuluviin saaminen ja ylipäättään huomatuksi tuleminen tavalla tai toisella. Aikuisten vaativana tehtävänä oli lukuisista ja usein myös samanaikaisesti tapahtuvista tai nopeasti toisiaan seuraavista toiminnoista huolehtiminen niin, että asiat hoituvat mutta minkäänlaista kaaosta ei kuitenkaan päässyt syntymään. Ulospäin pieniltä näyttävät valinnat olivat useasti hyvin merkityksellisiä ajatellen vuorovaikutuksen ja toiminnan jatkumista sekä tilanteessa vallitsevaa ilmapiiriä. Tyypillistä oli, että aikuinen oli vuorovaikutusta eteenpäin vievä ja sitä hallitseva osapuoli. Leikki osoittautui kuitenkin toiminnaksi, jossa puolestaan lapsella oli ohjat käsissään. Hänellä oli hallussaan tieto siitä, miten asioiden tuli leikissä tapahtua. Aikuinen oli näissä asetelmissä pääasiassa lasta myötäilevä osapuoli. Omalla toiminnallaan hän kuitenkin piti leikkiä myös elossa ja toi siihen uusia sisältöjä. Leikissä lapsi ja aikuinen rakensivat yhteisiä merkityksiä ja yhteistä sosiaalista todellisuutta.

Aikuisten puhetta luonnehti ystävällisyys ja kohteliaisuus. Erilaisia kehotuksia sisältävää puhetta oli melko runsaasti, mutta kehottaminen tapahtui niin ikään pääasiassa ystävällisessä hengessä. Lapsia kuunneltiin, ja heidän sallittiin olla aloitteellisia. Lasten aina kulloinkin esille tuomiin omiin asioihin suhtautuminen oli tahdikasta ja siten niin lasta kuin useassa tapauksessa myös hänen vanhempiaan kunnioittavaa. Yhteiset keskustelut antoivat aikuisille tietoa, jota he pystyivät myöhemmissä vuorovaikutustilanteissa hyödyntämään keskusteluja rikastuttavasti. Aikuisten puheessa rakentuvien identiteettien tarkastelu osoitti, että samalla lausumalla voidaan tuottaa hyvin erilaisia identiteettejä riippuen siitä, missä merkityksessä puhetta aina kulloinkin tarkastellaan. Niin ikään tyylillä, jolla lausuma on sanottu, on merkitystä myös siinä rakentuville identiteeteille. Aikuinen saattoi esimerkiksi olla paitsi auktoriteetti myös ystävällinen tai lempeä auktoriteetti.

Tärkeänä haasteena varhaiskasvatustyössä on huomata, miten monella tasolla puheessa lopulta liikutaan ja miten monia erilaisia merkityksiä siinä saatetaankaan rakentaa. Se, että vuorovaikutuksen toisena osapuolena on tunteva ja kokeva, herkällä korvalla aikuista tulkitsemaan pyrkivä lapsi, tekee vuorovaikutusosaamisesta myös erityisen haastavan.

Oleellista ei ole kysyä ainoastaan, mitä kaikkea lasten kanssa on päivän mittaan tehty, vaan miten se kaikki on tehty.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, päiväkoti, vuorovaikutus, sosiaalinen konstruktionismi, diskurssi, diskurssianalyysi, identiteetti

ABSTRACT

Adult and child constructing interaction.

A discourse analytic study of day to day life in a day-care centre.

The purpose of this study was to observe, in detail, the interaction between adults and children in a day-care centre. Questions to resolve were what sort of situations the interaction involves and what sort of identities are created in these situations, with the help of vocal expression, for the adults and the children, and what consequence these situations and the vocal expressions have. The adults in this study refer only to people working in a day-care centre in a pedagogical commission.

Social constructionism served as the theoretical frame of reference in this study. In this, the language is of fundamental importance. Social reality is both constructed and remodelled during the day to day interactive situations between people. The fundamental methodological concepts in this study were: interactive situations, frame and identity. The material has been analysed using a discourse analytic method.

The material used in this study consists of 15 hours of video tapes. The videos portrait the activity in a middle sized day-care centre in the south of Finland. The age group of the children filmed is from three to six years. The material was obtained in autumn 2003. Part of this material was transcribed from the tapes to text, and these transcripts have been subjected to a more detailed analysis.

To verify interpretations and conclusions made from this material, a more detailed analysis has been made of the material extracts, in connection with their presentation. The analysis describes both the interaction situations where the initiator was an adult, as well as the interaction situation where the initiator was a child. In the first case observations were focused on the finding of a mutual understanding between the two parties, and the different interaction styles of the adult. In the case of the child being the initiator, observation was focused on getting the adults attention, seeking security and inviting the adult to play. The analysis also describes identities created by verbal expressions. The study shows that life in a day-care centre is very eventful. There was a lot of interaction between adults and children, with lots of different functions. The characteristic feature of the activities was namely their multi functionality. The

same sentence could, in relation to a different context, serve many different purposes. The activities were not only consecutive, but also parallel and placed one inside the other.

The challenge for the children seemed to be, to make themselves heard, and be noticed, in one way or the other. The demanding challenge for the adults was to manage several, and often simultaneous, rapidly following activities, so that things were done without creating any form of chaos. Choices that on the surface seemed very small were often very significant to the continuation of interaction, activities and the atmosphere in the situation. Typically the adult was the partner who developed and controlled the interaction. Playing, however, turned out to be an activity where the child was in control. She or he had the knowledge of how things should evolve in play. In these situations the adult was mainly supporting the child. However the adult, by his own actions, also kept the play alive, and brought new ingredient to it. In play the child and the adult create shared meanings and a collective social reality.

The verbal expressions by adults were characterized by kindness and courtesy. There was a lot of talk containing different urgings, but urging was also mainly done in a friendly spirit. The children were listened to and they were allowed to take initiative. The attitude to the so called children's own things was tactful and thus respectful both to the child and in most cases her or his parents. Mutual conversations gave the adults information that they could use in later interaction situations to enrich conversations. Observing the identities created by the verbal expressions of the adults showed that the same expressions can produce very different identities, depending on one's point of observation. Also, the manner in which a sentence is used is of importance for the identity created from there. An adult could be not only an authority, but a kind or a gentle authority.

It is an important challenge for the early childhood education to realize how on many different levels of verbal expressions are used, and how many different meanings they can create. The fact that one partner in this interaction is a feeling and experiencing child, who tries, with a sensitive ear, to interpret the adult, makes the interaction even more challenging. It is essential not only to ask what was done with the children during the day, but how it all was done.

Keywords: early childhood education, day-care centre, interaction, social constructionism, discourse, discourse analysis, identity

SISÄLTÖ

ESIPUHE.....	3
TIIVISTELMÄ.....	5
ABSTRACT.....	9
SISÄLTÖ.....	11
1 JOHDANTO.....	13
1.1 Taustaa.....	13
1.2 Tutkimustehtävä.....	17
2 NÄKÖKULMIA LAPSUUTEEN JA KASVATUKSEEN.....	20
2.1 Päivähoito ja varhaiskasvatus.....	20
2.1.1 Varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja.....	21
2.1.2 Kasvatuksen ajankuvaa ja käytäntöä.....	24
2.2 Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus.....	28
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	34
3.1 Teoreettinen viitekehys.....	36
3.2 Metodologinen orientaatio.....	40
3.3 Tutkimuksen kannalta keskeiset linjaukset.....	45
3.4 Tutkimuksen keskeiset metodologiset käsitteet.....	49
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	65
4.1 Tutkimusprosessi.....	65
4.2 Empiirinen aineisto.....	67
4.2.1 Aineiston hankinta.....	68
4.2.2 Aineiston analysointi.....	71
4.3 Eettiset kysymykset ja luotettavuus.....	79
5 ASETELMAT AIKUISTEN JA LASTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA..	87
5.1 Aikuisten vuorovaikutusaloitteet.....	89
5.1.1 Aikuinen vie ja lapsi myötäilee.....	92
5.1.2 Aikuinen ja vastahakoinen partneri.....	108
5.1.3 Lapsi ehdottaakin uutta tanssilajia.....	116
5.1.4 Seuratanssilla ”sinuiksi”.....	121
5.1.5 Määrätietoinen tanssipartneri.....	128
5.1.6 Esikoululaisten ja pikkukoululaisten identiteettityö.....	140
5.2 Lasten vuorovaikutusaloitteet.....	142
5.2.1 Epävarman partnerin kysymykset ja toteamukset.....	148
5.2.1.1 Pohdintaa paikanvarmistelun merkityksestä identiteettityölle.....	156
5.2.2 Kun halukkaita tanssittavia on monta.....	161
5.2.2.1 Lasten strategiat huomion saamiseksi.....	169
5.2.3 Aloite johtaa seurataanssiin.....	171
5.2.4 Tulethan kanssani leikkimään –tanssiinkutsu.....	190
5.2.4.1 Havaintoja leikkivuorovaikutuksesta.....	206
6 DISKUSSIO.....	212
6.1 Aikuisten ja lasten vuorovaikutusaloitteet - yhteenveto.....	212
6.1.1 Aikuinen aloitteentekijänä.....	212
6.1.2 Lapsi aloitteentekijänä.....	214
6.2 Johtopäätökset.....	216
6.2.1 Kuulluksi tuleminen.....	216
6.2.2 Aikuisten ja lasten väliset keskustelut resursseina.....	219
6.2.3 Leikin tärkeys.....	221
6.2.4 Valta ja valtaistaminen.....	224
6.2.5 Toimintojen monifunktioisuus.....	229

6.2.6	Pienet mutta merkitykselliset valinnat.....	231
6.3	Tutkimuksen arviointia	233
LÄHTEET	244
LIITTEET	258

1 JOHDANTO

1.1 Taustaa

On melko aikainen aamu, kello lähentelee seitsemää. Olen työpaikallani päiväkodissa. Muutamia lapsia on ryhmääni jo saapunut, ja he puuhailevat kuka mitäkin sen mukaan, mikä on tuntunut näin aamutuimaan itsestä mukavalta. Nyt näkyy Leena tulevan äitinsä kanssa. Menen eteiseen heitä vastaan. Pian äiti lähtee, ja jään Leenan kanssa naulakoille kahden. Istahdan naulakon edessä olevalle penkille. Leena riisuu päällysvaatteitaan ja laittelee niitä omaan vaatelokeroonsa paikalleen. Hän on jotenkin mietteliään näköinen. ”Miksi sinä et koskaan mene töihin, meidän äidin täytyy aina aamulla lähteä töihin”, hän sanoo sitten. Jäämme penkille hetkeksi juttelemaan, minkä jälkeen myös Leena siirtyy leikkihuoneen puolelle.

Tämä episodi on eräs muisto, joka minulle on jäänyt siitä ajasta, jonka työskentelin päiväkodissa päiväkodinjohtajana ja lastentarhanopettajana ja niistä lukuisista tilanteisista kohtaamisista, joita lasten ja itseni välillä tapahtui. Toki sellaisiakin tilanteita on mieleen jäänyt, joissa lapsen vuorovaikutuskumppani on itseni sijaan ollut joku toinen aikuinen. Hienoisena erona näissä muistoissa on kuitenkin se, että omalla kohdallaan sitä tulee kenties enemmän miettineeksi, mitä lapsi itse asiassa halusi minulle sanoa, ja mahdoinko vastata hänelle mielekkäällä tavalla. Edelliseen episodiin liittyen en muista tarkkaan, mitä lapselle sanoin, vain hänen lausumansa ja itse tilanne ovat jääneet mieleen. Ehkä eräs syy tämän tutkimuksen tekemiseen on ollut kiinnostus pohtia oman kasvattajana tuottaman puheeni yksityiskohtia. Tutkimus on monella tavoin edellyttänyt pysähtymistä puheen äärelle ja tehnyt mahdolliseksi myös jo tapahtuneen vuorovaikutuksen uudenlaisen tarkastelun.

Tässä tutkimuksessa keskeisimpänä intressinäni on tarkastella yksityiskohtia ja sävyjä hävittämättä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Päivähoito on vallitsevin yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisemissa Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (2002) varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi. Sen tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. (Mts. 9.) Kasvatus on toisin sanoen aikuisen ja lapsen välistä tavoitteellista ja vuorovaikutteista kanssakäymistä. Vuorovaikutuksessa on keskeisellä sijalla puhe, jonka ohella

myös sanaton viestintä on hyvin merkittävä viestinnän väline. ”Puheen merkitys on kasvatussuhteessa luonnollisesti keskeinen”, painottaa Veli-Matti Värri (2000, 145). Hän täsmentää tätä luettelemalla vielä, mitä kaikkea sanoilla voi tehdä: kannustaa, rohkaista, kehua ja kiittää, mutta myös haavoittaa, vähätellä, lannistaa ja nöyryyttää. Puheella toisin sanoen tehdään asioita. Se on toimintaa siinä missä erilaiset ei-kielelliset teotkin.

Ruotsalainen päivähoitotutkija Gunni Kärrby (1992, 9) totesi jo hyvän aikaa sitten, 1990-luvun alkupuolella, julkisten palveluiden tehokkuuden ja paremman laadun olevan sekä poliittinen päämäärä että kansantaloudellinen välttämättömyys. Sitä ne mitä ilmeisimmin olivat tuolloin ja ovat edelleen myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Piittaamattomuus laadusta olisikin Anne Smithin (1996, 89) mukaan sekä inhimillisesti että taloudellisesti katsoen järjetöntä. Elämme laadun aikakautta (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 87). Muun julkisen sektorin tavoin myös päivähoiton laatua halutaan arvioida. Arviointitoiminnan tueksi on aiheesta tuotettu ohjausmateriaalia ja kehitelty arviointivälineitä (esim. Dahlberg ym. 1999; Hujala & Parrila-Haapakoski 1998; Hujala ym. 1999; Alila & Parrila 2004). Arviointi on kuitenkin siinä mielessä haasteellista, että päivähoiton laatuun liittyy useita eri näkökulmia. Sitä voidaan tarkastella muun muassa yhteiskunnan, perheen ja lapsen perspektiivistä. Kahden jälkimmäisen kohdalla on pitkälti kyse tarpeisiin vastaamisesta, ja tällöin tullaan myös kasvatuksellisten kysymysten äärelle. Kasvatuksellinen näkökulma puolestaan liittyy monin tavoin aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutusta on asiakastyytyväisyyskyselyiden tavoin mahdollista arvioida erilaisin lomakkein. Päivähoitossa niihin vastaavat tyypillisesti lasten vanhemmat. Vanhemmille kuva varhaiskasvatuksen käytännöistä rakentuu osin heidän omien kokemustensa kautta eli sen kautta, mitä he oman yhteydenpitonsa myötä (esimerkiksi tuodessaan ja hakiessaan lastaan sekä osallistuessaan erilaisiin vanhemmille tai perheille järjestettyihin tapaamisiin ja tilaisuuksiin) saavat nähdä, kuulla ja kokea. Merkittävää on luonnollisesti myös kaikki se informaatio, jonka he saavat lapsensa puheen ja käyttäytymisen välityksellä. Erilaiset vanhemmille suunnatut arviointikyselyt ja –keskustelut ovat tärkeitä yhteistyön muotoja, ja ne varmasti puolustavat paikkaansa myös toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Arjessa tapahtuvan aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen arvioiminen ilman, että on tilanteissa itse läsnä, on kuitenkin erittäin vaikeaa. Ilmiön ydintä on hankala tavoittaa. Näin ollen erilaisten kyselyiden rinnalle on mielestäni tarpeellista tuottaa tietoa, joka *kumpuaa suoraan aidoista tilanteista ja keskittyy tarkastelemaan niissä tapahtuvaa vuorovaikutusta, niin sanallista kuin sanatontakin.*

Juha Suoranta (1991) on kirjoituksissaan tuonut esiin teesin yhteiskunnan tapahtumisesta puheessa (Hoikkala 1989, 69) ja korostaa sen tärkeyttä kasvatuksen kannalta. Kasvatus on osa kulttuuria, ja kulttuuri perustuu inhimilliseen historiaan ja ihmisten keskeiseen vuorovaikutukseen. Sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuus - kasvatus sen osana - vaativat hänen mukaansa monitieteistä lähestymistapaa. Suoranta myös mainitsee, kuinka joskus olisi aiheellista vieraannuttaa itsensä tavanomaisesta ja tarkkailla oman kasvatusjärjestelmän puhetapoja vieraan silmin, kulttuuriantropologien tapaan. (Suoranta mts. 410, 416.)

Kasvattajan ja kasvatettavan välillä on aina olemassa jonkinlainen keskinäinen suhde (ks. Moilanen 1999: suhteen pakko). Kasvattaja ei arjen kasvatustyössään voi poistua tästä suhteesta ja jäädä vain ulkokohtaisen tarkkailijan asemaan. Suhteessa olo edellyttää valintojen tekoa. Tekemiensä valintojen kautta kasvattaja sitoutuu tiettyyn käsitykseen ihmisestä ja maailmasta, koska myös tekemättä jättäminen ja välinpitämättömyys ovat valintoja. Lapsen kohtaaminen vaatii kannanottoa, ja se vaatii aina myös sitoutumista. (Puolimatka 1999, 14.) Laine (2001, 126) korostaa, että merkitykselliset suhteet toisiin ihmisiin luovat meille samalla aina omaa identiteettiämme, ymmärrystä itsestämme; toiset kertovat meille suoraan tai epäsuorasti, mitä me olemme. Kasvatuksen tutkimuksen pitäisikin hänen mielestään kehittää kasvattajien tietoisuutta kasvatustilanteista, joista jokainen on aina erityinen ja yksilöllinen niin kasvattajan, kasvatettavan kuin myös olosuhteiden osalta (mts. 119).

Käytännössä kasvatus on pitkälti valintojen tekemistä, jossa tekojen tasolla ollaan loppujen lopuksi kovin yksin. *Vuorovaikutuksellisessa mielessähän kasvatus tapahtuu aina tässä ja nyt*, olkoonkin, että siinä on alati läsnä niin kappale menneisyyttä kuin myös tulevaisuuteen suuntaamista. Päiväkotityön osaamishaasteita analysoidessaan Kirsti Karila ja Anna Raija Nummenmaa (2001, 27–28) korostavat kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun tiedostamista ja kehittämistä eräänä tärkeänä kasvatusosaamiseen liittyvänä seikkana. Varhaiskasvatustyötä tekevät aikuiset muodostavat tärkeän osan lasten sosiaalista kasvuympäristöä. Tärkeää on siksi tutkia myös niitä käsityksiä, käytäntöjä ja olosuhteita, joille aikuisten ammatillinen toiminta varhaiskasvatuksessa pohjaa (Ruoppila ym. 1999). Kasvattaminen ei kuitenkaan ole sellainen roolisuoritus, jonka voisi niin omia kuin toisenkin repliikkejä myöten ottaa ennalta haltuun, niin turvallisuuden tunnetta lisäävää kuin se eittämättä olisi. Mitään niin vakaata kuin on näyttämöllä, ei ihmisten välisestä kanssakäymisestä estradien ulkopuolella löydy. Elämässä ei

ole kyse metodisesti hallitusta ongelmien ratkaisusta, vaan kontekstuaalisista kohtaamisista ilman valmiiksi hiottuja välineitä (Toiskallio 1993; 1999).

Varhaiskasvatustyö on viime vuosina ollut monenlaisten muutospaineiden kohteena. Niiden myötä ammatilliseen toimintaan kohdistuu myös uudenlaisia osaamisodotuksia. Lapsilähtöinen ajattelu- ja toimintatapa on esimerkki ajankohtaisista pedagogisista muutoksista. Niiden lisäksi myös yhteiskunnalliset ja hallinnolliset muutokset asettavat vaatimuksia ja odotuksia osaamiselle. Varhaiskasvatustyötä jäsentävä tutkimus voi osaltaan Ruoppilan ym. (mt.) mukaan tarjota välineitä niin nykyisten työtehtävien aiempaa syvempään ymmärtämiseen kuin varhaiskasvatuksessa tehtävän työn uudenlaiseen hahmottamiseen ja kehittämiseen. (Ruoppila ym. mts. 115.) Varhaiskasvatustyö on hyvin suuressa määrin työtä ihmisten kanssa, vuorovaikutusta. Antti Eskola (1997, 102) pitää selvänä sitä, että tietoteknistyvässä maailmassa tarvitaan pitkälle menevää tietotekniikan osaamista. Tarvitaan henkilöitä, jotka ymmärtävät tietokoneita. Hän kuitenkin korostaa, että näiden ymmärtäjien ohella tarvitaan aina myös niitä, jotka ymmärtävät ihmistä ja yhteiskuntaa. ”... heidän tärkein työkalunsa on se kielten kirjo, jota ihmiset käyttävät sosiaalisissa ja yhteiskunnallisissa suhteissaan” (Eskola mts. 102).

Käsitellessään kysymystä varhaiskasvatuksen laadusta Gunilla Dahlberg, Peter Moss ja Alan Pence (1999) korostavat asioiden merkityksellisyyden oivaltamisen tärkeyttä. Laatu ei heidän mielestään saa jäädä vain määrälliseksi mittaustuloksiksi ja keskimääriseksi. Keskeistä sen sijaan on rakentaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen instituutioista ja erityisesti niissä tehtävästä pedagogisesta työstä, antaa niille merkityksiä. Eräässä lasten vanhemmille suunnatussa päivähoiton laatuun liittyvässä kyselyssä vanhemmat toivat esiin, että kaikkein tärkeintä päivähoiton laadusta puhuttaessa oli heidän mielestään se, että lapsen oli päiväkodissa hyvä olla (Rinkinen 1994). Lapsen hyvä olo saa sisältönsä ihmissuhteista ja vuorovaikutuksesta hänelle merkityksellisten ihmisten kanssa. Varhaiskasvatustyötä tekevät aikuiset muodostavat tärkeän osan lasten sosiaalista kasvuympäristöä. Tiedon lisääminen siitä, mitä päiväkodin kontekstuaalisissa kohtaamisissa vuorovaikutuksen näkökulmasta tapahtuu, voi omalta osaltaan edesauttaa kasvattajien tietoisuuden lisäämistä kasvatustilanteista sekä edistää varhaiskasvatustyön aiempaa syvempää ymmärtämistä ja kehittämistä.

1.2 Tutkimustehtävä

Kasvatuksellinen vuorovaikutus päiväkodissa toteutuu varsin monenlaisissa arkipäivän tapahtumissa. On ruokailua, pukeutumista, peseytymistä, leikkiä, laulua, liikuntaa, maalaamista ynnä muuta. Välillä ollaan yksin, välillä kaksin, sitten taas ryhmässä; ollaan käsikkäin, kasvokkain, peräkkäin, vierekkäin, jonossa ja silloin tällöin myös sylikkään. Otetaanpa esimerkiksi pukeutumistilanne. Siinä lapsen on pihamaalle päästökseen puettava ulkoiluvarusteet yllensä. Aikuinen avustaa häntä tarvittaessa. Miten lapsen mahdollinen avun tarve ilmenee? Kumpi tekee aloitteen, miten hän sen tekee ja miten toinen siihen vastaa? Toisin sanoen, millainen ”vuorovaikutuksen mikromaisema” tässä tapauksessa vaatenaulakolla avautuu? Entä millaisia seurauksia kunkin osallistujan puheenvuoroilla on, ajatellen niin kyseistä hetkeä kuin mahdollisia kauaskantoisempiakin seurauksia? Näiden seikkojen näkyväksi tekeminen on äärimmäisen tärkeää silloin, kun pyrkimyksenä on kasvattajien tietoisuuden lisääminen kasvatustilanteista ja sen myötä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadun ja varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Tähän pyrkimykseen kiteytyy tämän tutkimuksen merkitys. ”Kieli on tärkeä. Ilman sitä sinusta tehdään lakki tai kaulus tai voit joutua taljaksi jonkun herran lattialle” (kissa Uspenskin lastennäytelmässä Fedja-setä, kissa ja koira).

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yksityiskohtaisesti aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Aikuiset olen rajannut tarkoittamaan päiväkodissa kasvatustehtävissä työskenteleviä henkilöitä. Haen vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Millaisia ovat aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen asetelmat?
- Millaisia identiteettejä asetelmissa rakentuu aikuisille ja lapsille?
- Millaisia seurauksia asetelmat ja niissä esiintyvä puhe tuottavat?

Vuorovaikutusasetelmilla viitataan tutkimustehtävässä siihen, että ollessaan vuorovaikutuksessa ihmiset muodostavat erilaisia asetelmia. Esimerkiksi aiemmin johdannossa kuvaamassani episodissa lapsi esitti minulle kysymyksen, hän asettui kysyjäksi. Tämän kaltaisen aloitteen kohdalla on hyvin odotettavaa, että toinen osapuoli antaa kysymykseen jonkinlaisen vastauksen. Niin minäkin muistan tehneeni. Asetuin siis vastaajaksi. Asetelmaksi muotoutui tällöin kysyjä – vastaaja. Puheenvuorot eivät siis ainoastaan toimi jonkun ihmisen lausumina, vaan ne luovat aina myös odotuksia seuraaville puheenvuoroille (esim. Raevaara 1997, 79). Tarkasteluni

kohteena on toisin sanoen se, millaisia aloitteita aikuiset ja lapset toisilleen tekevät, miten toinen osapuoli niihin aina kulloinkin vastaa ja miten vuorovaikutus siitä mahdollisesti etenee, toisin sanoen millaisia asetelmia vuorovaikutuksessa kaiken kaikkiaan rakentuu. Asetelmissa rakentuvilla identiteeteillä viitataan siihen kuvaan, jonka puhe rakentaa niin puhujalle itselleen kuin keskustelun toisellekin osapuolelle ja mahdollisesti myös muille ihmisille.

Lapsia koskeva tutkimus voidaan rakenteellisesti jakaa usealla eri tavalla, näkökulmasta riippuen. Erään sellaisen esittävät Irmeli Järventie ja Hannele Sauli (2001, 11) lasten syrjäytymistä käsittelevässä teoksessa ”Eriarvoinen lapsuus”. He jakavat yhteiskunnan kolmeen eri tasoon. Ensimmäinen niistä on systeemitaso. Se käsittää yhteiskunnan erilaiset rakenteet, kuten taloudelliset suhteet, politiikan, lait ja kulttuurin, sekä erilaiset instituutiot, esimerkiksi uskonnon, kasvatuksen, koulutuksen, perhesysteemit ja luokat. Toisena on elämänpiirien taso. Se tarkoittaa sosiaalisia yhteisöjä ja ryhmätoimijoita, kuten sosiaali- ja terveystalvelut, työyhteisöt, koulu, päiväkotit ja perhe. Kolmas on yksilötoimijoiden taso, jolla Järventie ja Sauli viittaavat konkreettisiin ihmisiin, esimerkiksi lapsiin ja aikuisiin. Lapsia voidaan toisin sanoen tutkia kolmesta eri näkökulmasta tai kolmella erilaisella tarkastelutasolla. Näistä sitten riippuu, mihin kiinnitetään huomiota, millaista tietoa tutkimukseen kootaan, millaisia kysymyksiä esitetään, miten niihin vastataan ja millaisia tuloksia saadaan. Valittu tarkastelutaso määrittää Järventien ja Saulin mukaan samalla myös kielen, jolla asioista puhutaan: teorian valinta tarkoittaa myös kielen ja käsitteiden valintaa. Mainitut näkökulmat ja tarkastelutasot on esitetty tarkemmin liitteessä 1.

Tutkimukseni kuuluu sosiaalipsykologian alaan. Lähestyn tutkimustehtävääni diskursiivisesta sosiaalipsykologiasta käsin. Se on tutkimussuuntaus, jota suomalaisissa sosiaalitieteissä on yleisimmin sovellettu silloin, kun on ollut kyse kielenkäytöllisestä lähestymistavasta (Suoninen 2002, 372). Lyhyemmin se tunnetaan diskurssianalyysin nimellä. Intressini tässä tutkimuksessa kohdistuu aikuisten ja lasten väliseen arkiseen kanssakäymiseen, heidän välisensä vuorovaikutuksen yksityiskohtiin. Tarkastelen kieltä erilaisia todellisuuksia rakentavana ja seurauksia tuottavana. Liikun toisin sanoen vuorovaikutuksen ”mikromaisemassa”, jossa kontekstina on päiväkotiympäristö. Edellä kuvattua tutkimuksen rakenteellista erittelyä ajatellen tutkimukseni sijoittuisi parhaiten yksilötoimijoiden tasolle. Yhteiskuntaa koskeva systeemitaso, esimerkiksi lait ja asetukset, on tutkimuksessa mukana taustoittavana tietona. Teun A. van Dijk (1997) huomauttaa, että sosiaalisissa tilanteissa on aina läsnä niin paikallinen ja vuorovaikutuksellinen mikrotaso kuin myös laajempi yhteiskunnallinen makrotaso. Niiden

erottaminen ei hänen mukaansa ole aina helppoa, mutta analyttisesti se saattaa kuitenkin olla järkevää. Näin voidaan päästä kiinni esimerkiksi sen tarkastelemiseen, miten paikallinen ja yhteiskunnallinen konteksti yhdessä luovat sosiaalisia rakenteita. (Mts. 3, 6, 11–16.)

Tutkimuksen alussa, luvussa 2, käsittelen päivähoitoa ja varhaiskasvatusta tarkastelemalla niitä keskeisimmin ohjaavia valtakunnallisia asiakirjoja. Niistä löytyvät myös yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet. Nämä raamittavat omalta osaltaan päiväkodissa tehtävää työtä ja tulevat sitä kautta osaksi niin työntekijöiden kuin lastenkin arkea. Luon tässä yhteydessä lyhyen katsauksen myös kasvatuksen ajankuvaan ja käytäntöön. Edelleen luvussa 2 esitän katsauksen yhteiskuntatieteelliseen lapsitutkimukseen. Tämän jälkeen siirryn luvun 3 myötä tarkastelemaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja keskeisiä metodologisia käsitteitä. Tutkimuksen käytännön toteuttamisen kuvaan luvussa 4. Luku 5 käsittelee tutkimuksen tuloksia. Suoritan siinä litteroidusta aineistosta valitsemieni otteiden yksityiskohtaista analyysia. Otteiden valintaa on edeltänyt koko aineiston huolellinen ja useaan kertaan tapahtunut lukeminen. Analyysin tarkan etenemisen kuvaamisella pyrin mahdollistamaan lukijalle tekemieni tulkintojen ja päätelmien seuraamisen ja lisäämään siten myös tutkimukseni uskottavuutta. Raportti päättyy diskussioon, joka on sen viimeinen luku, *luku 6*.

2 NÄKÖKULMIA LAPSUUTEEN JA KASVATUKSEEN

2.1 Päivähoito ja varhaiskasvatus

Yhteiskunnallisesti katsoen nykyajan lapsuus sijoittuu perheeseen, kouluun ja päivähoidon, joille on annettu myös vastuu lasten kasvatuksesta. Yhä suurempi osa alle kouluikäisistä lapsista on päivähoidossa. Vuoden 1996 alusta alkaen jokaisella lapsella on ollut lakiin perustuva, subjektiivinen oikeus kunnalliseen hoitopaikkaan riippumatta perheen tilanteesta. Hoidon tarpeen määrittelee kukin perhe omien tarpeidensa mukaisesti. Puhuttaessa lasten päivähoidosta puhutaan samalla usein myös varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Nämä ovat käsitteitä, jotka kiinteästi liittyvät toisiinsa mutta joilla kullakin on myös oma merkityksensä ja sisältönsä. Valtioneuvoston vahvistamissa varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (2002) varhaiskasvatus on määritelty lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhemmilla on ensisijainen oikeus ja vastuu lastensa kasvatuksesta.

Myös lapsen kotona tapahtuvan kasvatuksen voisi sanoa olevan varhaiskasvatusta eli lapsen varhaisvuosiin ajoittuvaa kasvatusta. Tyypillisesti siitä kuitenkin puhutaan kotikasvatuksena erotuksena kodin ulkopuolisten toimijoiden eri tavoin järjestämälle varhaiskasvatustoiminnalle. Järjestäjinä voivat olla kunnat, järjestöt, seurakunnat ja yksityiset palveluntuottajat. Päivähoito on lapsiperheille suunnattu sosiaalipalvelun muoto, ja se on vallitsevin yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö. Päivähoito on perinteisesti nähty sosiaalipalveluna juuri perheille, ymmärrettynä tällä tyypillisesti vain vanhempia, onhan päivähoito kautta historiansa tarjonnut heille mahdollisuuden muun muassa työssä käyntiin ja opiskeluun kodin ulkopuolella. Varhaiskasvatuksen linjauksissa (mts. 7) esitetäänkin erityisenä haasteena nähdä päivähoito myös lapselle tärkeänä palveluna, joka tarjoaa hyvän hoidon lisäksi mahdollisuuksia leikkiin ja oppimiseen vertaisryhmässä.

Oppimisen elementin päivähoitoon tuo varhaiskasvatuksen pedagogiikka, jonka sisällä myös esiopetus toteutuu. Esiopetus osana varhaiskasvatusta on vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavaa suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä. (Mts. 9–10.) Jossain määrin esiopetuksen käsitettä käytetään viittaamaan myös tätä nuorempien ikäryhmien kasvatukseen ja opetukseen (esim. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996), alkaahan oppiminen jo

syntymästä, mutta nykyisen hallinnollisen määritelmänsä esiopetus saa perusopetuslaista (628/1998, 4 § 23.12.1999/1288). Siinä esiopetus rajataan tapahtuvaksi pääsääntöisesti juuri vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Esiopetukseen osallistuminen on vapaaehtoista, se ei ole lain mukaan perheille velvoite vaan päivähoiton tapaan kaikille tarjottava mahdollisuus, lapsen subjektiivinen oikeus. Suomalaista päivähoitoa onkin usein luonnehdittu educare-mallilla, jossa yhdistyvät päivähoiton kaksi yhteiskunnallista tehtävää, kasvatuksellispedagoginen (*education*) sekä sosiaalis-hoidollinen (*care giving*) (Hujala 1996, Välimäki 1999, 221).

2.1.1 Varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja

Päivähoitoa ja varhaiskasvatusta säätelevät ja ohjaavat lukuisat sekä valtakunnalliset että kuntien omat asiakirjat. Ne ovat omalta osaltaan luomassa suomalaista varhaiskasvatustoimintaa puitteiltaan ja sisällöltään tietynlaiseksi, toisaalta käytäntöjä yhtenäistäen, toisaalta antaen tilaa myös paikalliselle omaleimaisuudelle. Lait ja asetukset ohjaavat toimintaa normatiivisesti, muut asiakirjat puolestaan toimivat suosituksen luontoisina sisältämänsä informaation ja tavoitteiden asettelun kautta. Tuon seuraavassa esiin joitakin näistä asiakirjoista hahmotellakseni niitä periaatteita, joiden puitteissa päivähoito ja varhaiskasvatus toteutuvat. Tavalla tai toisella ne ovat läsnä arjen kasvatustyössä, vaihtelevissa tilanteissa tapahtuvassa moninaisessa kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa. Jarmo Kinos (2002, 121) puhuu tässä mielessä varhaiskasvatuksen kasvatuksellis-yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta tarkoittaen sillä juuri historian, yhteiskunnan, nykyisyyden ja myös tulevaisuuden, ymmärrettynä toivottuna yhteiskuntaideaalina, yhteyksistä pedagogisen arjen kasvatuskäytäntöihin ja menettelytapoihin.

Laki ja asetus lasten päivähoidosta

Päivähoidolle ja varhaiskasvatukselle keskeisimmän normiohjauksen välineen muodostavat laki (36/1973) ja asetus lasten päivähoidosta (239/1973). Laki säätelee päivähoiton järjestämistä ja asettaa toiminnalle tavoitteet. Asetus puolestaan sisältää normeja muun muassa hoito- ja kasvatustehtävissä toimivien henkilöiden määrästä suhteessa lasten määrään sekä päivähoitoon hakemisesta. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisena näen erityisesti lain niin sanotun kasvatustavoitepykälän (2a §, 25.3.1983/304). Yleisenä tavoitteena siinä on tukea lasten koteja näiden kasvatustehtävissä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden

tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee lain mukaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet kuin myös hänen kehitystään monipuolisesti tukevaa toimintaa. Päivähoidon on, lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti sekä yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen, edistettävä lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tuettava hänen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatustaan. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa tulee kunnioittaa lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. Edelleen tavoitteissa esitetään, että päivähoidon on tuettava lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen.

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) hyväksyttiin sosiaali- ja terveysministeriön esittämänä valtioneuvostossa vuonna 2002. Linjaukset olivat Stakesin valmistelemat, ja valmistelu perustui vuosille 2000–2003 laadittuun sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelmaan. Ne sisältävät yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Edellä onkin jo tuotu esiin asiakirjan sisältämä varhaiskasvatuksen määrittely kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi tavoitteena edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Vuorovaikutus on linjausten mukaan suunnitelmallista ja tavoitteellista ja myös yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen perustuva, kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Keskeisiksi aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta ohjaaviksi periaatteiksi nousevat seuraavat: jokaisella lapsella on oikeus tulla hyväksytyksi sekä oikeus myös omaan kulttuuriinsa ja äidinkieleensä, lapsen tulee saada tarvitsemaansa erityistukea, lapsen omat näkemykset tulee ottaa huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti, lapselle tulee mahdollistaa turvallisten kiintymyssuhteiden kehittyminen ja lapsella on oltava mahdollisuus leikkiin ja monipuoliseen toimintaan yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Asiakirjassa painotetaan niin ikään henkilöstön ja lasten vanhempien välistä kasvatuksellista kumppanuutta. (Mts. 9, 17.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Edellä mainittu asiakirja, Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista, toimi pohjana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteille (2003; 2. tarkistettu painos

2005). Niiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista maassamme, ohjata sen sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Asiakirjassa mainitut varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ovat yhteneväiset valtakunnallisten linjausten kanssa. Kasvatuspäämäärissä tuodaan esiin kunkin lapsen yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden kunnioittaminen, toisia huomioivan käyttäytymisen vahvistaminen sekä lapsen itsenäisyyden asteittainen lisääminen. (Mt. 2005, 7, 12–13.)

Varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt muodostuvat seuraavista orientaatioista: matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole, että lapsi opiskelee tai suorittaa näiden orientaatioiden sisältöjä tai oppiaineita. Hänelle ei myöskään tule asettaa niiden suhteen suoriutumista vaatimuksia. Orientaatioiden tarkoituksena on muodostaa varhaiskasvatuksesta vastaaville henkilöille kehystä siitä, millaisia kokemuksia, tilanteita ja ympäristöjä heidän tulee etsiä, muokata ja tarjota, jotta lapsen kehitys etenisi tasapainoisesti. Oppimisen toivotaan tuottavan lapselle iloa. Valtakunnallisissa linjauksissakin mainittu työntekijöiden ja vanhempien välinen kasvatuskumppanuus määritellään tässä asiakirjassa vanhempien ja henkilöstön tietoisiksi sitoutumiseksi toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. (Mt. 2005, 18, 26–29, 31.)

Perusopetuslaki

Perusopetuslaissa (1998/628) säädetään paitsi perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta myös esiopetuksesta. Opetuksen tavoitteeksi on siinä asetettu oppilaiden kasvun tukeminen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä heille elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen. Esiopetuksen tavoitteeksi osana varhaiskasvatusta mainitaan lisäksi lasten oppimisedellytysten parantaminen. Opetuksen tulee lain mukaan myös edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Lisäksi tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (2 §.) Laissa mainitaan myös, että mikäli esiopetusta järjestetään päivähoiton piirissä, sovelletaan esiopetukseen lisäksi lasten päivähoidosta annettua lakia ja asetusta (1 §).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) esiopetuksen keskeiseksi tehtäväksi määritetään lapsen suotuisien kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä ja ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Perusteiden mukaan on tärkeää vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla, tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa ja rikastuttaa lapsen kokemusmaailmaa uusilla asioilla. Siinä missä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan oppimisen orientaatioista, käytetään esiopetuksen perusteissa sisältöalueen käsitettä. (Mts. 7–8, 10.)

Keskeiset sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Esiopetuksen tavoitteena on, että lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti. Lapsi harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä, sisäistää yhteiskuntamme hyviä tapoja, oppii paremmin hallitsemaan itseään ja oppii ymmärtämään tasavertaisuutta. Tärkeää on oppia leikin kautta. Tavoitteena on myös, että lapsi säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen. Esiopetuksessa lapsi on aktiivinen toimija, joka rakentaa itse aikaisempien käsitystensä ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä. Oppiminen tapahtuu opettajan ja lapsen välisessä sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Perusteiden mukaan toiminnan lapsikeskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia. (Mts. 8–15.)

2.1.2 Kasvatuksen ajankuvaa ja käytäntöä

Erilaiset käytäntöjä ohjaamaan tarkoitetut asiakirjat ovat kukin oman aikansa tuotteita ja kertovat niistä ihanteista, jotka kulloinkin nähdään tavoittelemisen arvoisina. Ihanteet luovat kustakin ajasta omanlaisensa kuvan. Näin tuotettu ajankuva ei aina kuitenkaan kaikilta osin ja ristiriidattomasti vastaa niin sanottua elävää elämää, ihmisten arkipäivän todellisuutta. Ihanteiden maailma rakentuu helposti johdonmukaiseksi ja selkeäksi, kun taas elämän arki on usein hyvinkin monimutkaista ja dilemmaattista. Yhteisiksi luonnehditut arvot, normit ja sosiaaliset odotukset ohjaavat osaltaan ihmisten käyttäytymistä, ja ne myös vapauttavat yksilöllisen toimijan täydellisestä yksinäisyydestä muun muassa päätöksentekotilanteissa.

Toisaalta tällainen pyrkimys ajan hengen mukaiseen käyttäytymiseen laittaa yksilön joskus jopa erittäin kiperien arkielämän dilemموjen eteen. Tällöin valitseminen itse tekona saattaa lopulta olla varsin yksinäistä. (Jallinoja 1991, 224–225; Billig ym.1988, 15, 27.)

Yhteiskunnan kehittyminen yhä vain yksilöllisempään suuntaan on kasvatuskäytäntöjen tasolla merkinnyt lapsilähtöisen kasvatuksen metaforan syntymistä pedagogiseen ajatteluun (Lehtinen 2000, 196). Anna-Maija Puroila (2002) tuo tutkimuksessaan esiin lapsilähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden problemaattisuuden niin teoreettisena käsitteenä kuin kasvatustyötä ohjaavana periaatteenakin (myös Hytönen 1992, 10–14). Hän toteaa, että mieluummin kuin että lapsilähtöisyydestä tai vaihtoehtoisesti aikuislähtöisyydestä puhuttaisiin varhaiskasvatustyön absoluuttisina lähtökohtina, ne nähtäisiin työn periaatteellisina lähtökohtina, tavoitteina tai painopistealueina. (Mts. 178.) Monitulkintaisuudesta huolimatta Juhani Hytönen (mts. 14) korostaa, että taustalla lapsikeskeisessä kasvatuserittelyssä on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja tasa-arvon ihanne: jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on, ja hänen ainutkertaiset tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa ovat kasvattajalle aina yhtä tärkeitä ja samanarvoisia.

Varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista piirtyy muun muassa kuva oppijasta aktiivisena oman tietopääomansa yksilöllisenä rakentajana. Aikuinen ei ole tiedon jakaja vaan lapsen oppimisen ohjaaja ja lapsen kasvua ja oppimista monipuolisesti tukevan oppimisympäristön suunnittelija. 1990-luvun loppupuolelta lähtien on yhä voimakkaammin puhuttu juuri lapsikeskeisyyden tai lapsilähtöisyyden puolesta. Tätä edelsi edellisen vuosikymmenen vahva kritiikki päivähoiton laitospäätöksistä ja näkymätöntä kuria kohtaan. Kasvatuserittelyssä haluttiin siirtyä kasvattamisen strategioista lapsen oman kasvuprosessin ja oman oivaltamisen painottamiseen. Kasvatusteorioiden ulkopuolelle usein jäänyt kasvattajan asemaan liittyvä valtasuhde tuotiin lapsilähtöisyyden käsitteen yhteydessä myös esiin. (Tahkokallio 2000, 22–23.) Jarmo Kinos (2002, 131) mainitsee, että lapsilähtöiseen ajatteluun liittyy kyllä selkeänä ajatus lasten ja aikuisten maailmojen tasa-arvoisuudesta, mutta se ei tarkoita aikuisuudesta luopumista, vaan aikuisilla on viime kädessä vastuu siitä, miten asiat toimivat. Maailmojen tasa-arvoisuudella hän tarkoittaa sitä, että lasten luoma kulttuuri ei ole alisteista aikuisten luomille työkaluille ja -käytännöille. Myös lasten kulttuuri on arvo sinänsä.

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa näyttäisi yleisesti ottaen olevan tärkeää antaa arvoa lapsen omille näkökulmille, toiveille ja tarpeille. Pyrkimyksenä on lapsen yksilölliset taidot tunnistava, lapselle merkityksellinen ja lasta aktivoiva toiminta. Lapsella on oltava aikaa tutkia ja toteuttaa

asioita oman kiinnostuksensa suuntaisesti ja mielellään omassa aikataulussaan. Hän on viime kädessä itse vastuussa oppimisestaan, aikuinen ei voi ajatella ja oppia lapsen puolesta. Aikaisemman aikuislähtöisen pedagogiikan suosimista aikuisjohtoisista ja tarkasti etukäteen suunnitelluista opetus- ja toimintatuokioista tulisi irtautua ja nähdä päivähoidon arki oppimisen suhteen mahdollisuuksien merenä. Lapsilähtöinen pedagogiikka tunnistaa, että lapsi on luonnostaan sosiaalinen, leikkivä, utelias ja aktiivinen ja rakentaa tälle perustalle. Lapsen oppimiselle ja kehittymiselle asetettujen tavoitteiden mukainen ohjaus toteutuu parhaimmillaan osana lapsen arkipäivän puuhia ja leikkiä, niin sanottuna toimintaperustaisena ohjauksena. Tämä tarkoittaa, että lasta ohjattaessa käytetään hyväksi mahdollisimman paljon luonnollisia oppimisen ja ohjaamisen tilanteita. Opittavia asioita ei pilkota arjesta irrallisiksi ja siten merkityksensä kadottaviksi palasiksi. Esimerkiksi ruokailun tai pukeutumisen voi toteuttaa tietoisena, monipuolisena oppimistilanteena. (Hujala 2002, 12–13, 56–64, Kovanen 2004, 44; 2003, 6, 18, 95 – 97.) Myös teema- ja prosessityöskentely ovat lapsilähtöisen pedagogiikan hengen mukaista toimintaa. Kaiken kaikkiaan tärkeää on, että lapsen intressit saadaan näkyviksi, että lapsi tulee kuulluksi omana itsenään, ei vain aikuisten laatimien opetussuunnitelmien rajaamissa kehyksissä. (Kinos mts. 123–128.)

Myös varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (2002) on lapsilähtöiselle toimintamallille annettu erityistä arvoa, sillä asiakirjassa mainittuun toimenpideohjelmaan on sisällytetty tavoite painottaa henkilöstön koulutuksessa juuri lapsilähtöistä pedagogiikkaa (mts. 21). Kasvatuksesta käytävä keskustelu ei yleisesti ottaen kuitenkaan ole täysin ristiriidatonta. Kaarina Mönkkösen (2001) mukaan siinä liikutaan sekä lapsen tarpeiden ja oikeuksien korostamisen että aikuisen kasvatusvastuun ja yhteisöllisen kontrollin ääripäissä. Monesti puhutaan myös vanhemmuuden katoamisesta, johon etsitään lääkkeeksi kieltoja ja kuria, mutta samalla puhutaan toisaalla, että lasta ei tule kieltää ja kontrolloida liiaksi. Kasvatus sisältää sosiaalisen vaikuttamisen idean, mutta tämä saatetaan nähdä negatiivisena asiana. Mönkkönen kysyykin, onko kasvatukseen tullut ”ohjaamattoman” vuorovaikutuksen idea, josta valta ja vastuu halutaan häivyttää näkymättömiin. (Mts. 121, 123.)

Kasvatustyöhön liittyvien odotusten joskus ristiriitaiset merkitykset ja tasapainoilu niiden kanssa näyttäytyvät Michael Billigin ym. (1988) mukaan erityisesti siinä, mitä (heidän esimerkissään) opettajat käytännön toiminnan tasolla eli luokkahuoneessa tekevät, eivät niinkään siinä, mitä he kasvatuksesta puhuvat. Billig ym. ottavat esimerkinomaisesti esiin erään opettajan työssä alati läsnä olevan, luonteeltaan ideologisen dilemman: miten olla samalla

kertaa sekä auktoriteetti että tasa-arvoinen ja lapsilähtöinen. Heidän tutkimuksessaan mukana olleet opettajat osoittautuivat niin haastatteluiden kuin myös lasten kanssa työskentelyn perusteella hyvinkin edistyksellisiksi kasvatustyössään, toteuttivat lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Tarkka havainnointi tavoista, joilla he puhuivat ja käyttäytyivät luokkahuoneessa, paljasti kuitenkin tasapainoilun demokraattisten ja auktoritatiivisten tekijöiden välillä. Tämä näyttäytyi siten, että opettajat pyrkivät samalla kertaa sekä antamaan oppilaille tietoa että herättelemään sitä heissä ja houkuttelemaan heistä esiin. (Billig ym. 1988, 5, 44, 48–49, 51.)

Myös Pentti Moilanen (1999) yhdistää kasvatustyöhön eräänä piirteenä juuri erilaisten odotusten keskinäisen jännitteisyyden ja sanoo kasvatussuhteen olevan vaativaa tasapainoilua niiden välillä. Hän liittää kasvattajuuteen tiettyjä veloituksia, jotka ovat siinä määrin keskeisiä ja vaativia, että hän puhuu niiden yhteydessä erilaisista ”pakoista”. Eräs näistä on vallan pakko. Sitä ei yksikään kasvattaja voi välttää, sillä instituutiot varustavat kasvattajan vallalla. Hyvään vallankäyttöön kuuluu Moilasan mukaan kuitenkin vastuu. Keskeistä onkin kysyä, miten kasvattaja käyttää valtaansa, pyrkiikö hän piilottamaan sen vai tuoko hän sen selvästi näkyviin. Toinen kasvattajuuden peruselementti, ja näin ollen kasvattajana olemisen pakko, on suhteen pakko. Jotta voi olla kasvattaja, on oltava ihmisiä, joita kasvatetaan. Heistä voi välittää tai olla välittämättä, mutta jonkinlainen suhde heihin on välttämättömyys. Kolmas peruselementti on suunta. Ilman näkemystä oikeasta suunnasta on kasvattaja Moilasan mukaan tarpeeton. Suunnalla hän viittaa käsitykseen siitä, millaiseksi ihmisen on hyvä kasvaa eli mikä on kasvatuksessa tavoittelemisen arvoista. (Mts. 49–53.)

Kasvatuksen julkilausuttuja periaatteita hallitsee kaiken kaikkiaan hyvin vahvasti lapsilähtöinen ajattelu. Lapsi ja lapsuus tunnustetaan ja tunnustetaan arvoina sinänsä. Pirjo Rautio (2005) on tarkastellut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) rakentuvaa lapsikuvaa analysoimalla kaikki ne lauseet, joissa jossakin muodossa mainitaan sana lapsi. Määrällisesti eniten hän (mts. 62) mainitsee kyseisessä asiakirjassa olleen niin sanottua ”Subjektiiivinen lapsi” – diskurssia. Siinä korostuu lapsen yksilöllinen tapa toimia, kasvaa ja kehittyä. Lapsi saa kasvaa ainutlaatuisena persoonallisuutena, jonka yksilöllisyyttä myös kunnioitetaan. Edelleen lapsi nähdään ympäristönsä vaikuttavana aktiivisena jäsenenä. (Mts. 39, 59, 62.)

Näkymä varhaiskasvatukseen sen julkilausuttujen periaatteiden suunnasta on pääasiassa valoisa. Lapsi saa olla monin myönteisin tavoin erilaisten tekstien päähenkilönä. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen käytäntöihin vaikuttavat omalta osaltaan niin yhteiskunnan, perheiden kuin

lastenkin tilanteet, jotka ovat monin erilaisin tavoin sidoksissa toinen toisiinsa. Elämän vaakakuppiin mahtuu mitä erilaisimpia tarinoita, jotka eri painoisina vaa’an tasapainoa aina kulloinkin säätelevät. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa on mainintoja myös ilosta ja ilon kokemisesta, mikä on mielestäni erittäin hyvä asia. Ilo liitetään kyseisissä teksteissä muun muassa uusien asioiden oppimiseen, liikkumiseen sekä ympäristön kiireettömyyteen ja turvallisuuteen. (Esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [2005] 13, 15, 22).

2.2 Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus

Lapsuus ei ole uusi ilmiö, mutta lapsuuden merkityksen voidaan sanoa aikojen saatossa muuttuneen (esim. Alanen & Bardy 1990; James, Jenks & Prout 1998, Kallio 2006). Moderni (länsimainen) lapsuus on aivan jotakin muuta kuin lapsuus vielä esimerkiksi reilut sata vuotta sitten. Tässä ajassa on suomalainen yhteiskunta saattanut päätökseen modernin lapsuuden paikantamisen. Lapset on vapautettu työstä, ja lapsuus on institutionalisoitu. Lapset on sijoitettu perheeseen, kouluun ja päivähoitoon. (Alanen & Bardy mts. 59.) Nykyajan tavassa kuvata lapsuutta yhteiskunnallisesta näkökulmasta on erotettavissa kaksi perusnäkemystä: toisaalta lasta tarkastellaan suhteessa aikuiseen, toisaalta hän on yksilöllinen subjekti ja toimija. Ensimmäisessä tapauksessa lapsi on vielä epäkypsä, aikuisen keskeneräinen muoto. Edellä mainituissa instituutioissa, yhteiskunnan niin kutsutuissa odotushuoneissa, hänen on määrä kasvaa ja kehittyä täyteen mittaansa, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin (Alanen & Bardy mts. 11; ks. myös Strandell 1995, 8–9.)

Lapsuuden institutionalisoituminen on samalla tarkoittanut myös sen ammatillistumista ja pedagogisoitumista. Lasten valmiuksia harjoitetaan yhä hienostuneemmilla menetelmillä ja keinoilla niin päiväkodissa, koulussa kuin kotonakin. Toiminnan suunnittelun tueksi hyvän kasvun ja kehityksen normistoja on nykyään enemmän kuin koskaan. (Alanen & Bardy mts. 90; Lahikainen & Strandell 1988, 156). Lapsen yksilöllistä subjektiutta korostava näkökulma siirtää mielenkiinnon lapseen yksilönä. Lapset ovat omia persooniaan kukin omine tarpeineen, toiveineen ja mieltymyksineen. Tämä on tärkeä periaatteellinen lähtökohta myös aiemmin kuvatussa lapsilähtöisessä pedagogiikassa. Lapset halutaan nähdä muunakin kuin vain ”sosiaalis-emotionaalisista, kognitiivisista ja motorisista osa-alueista koostuvina 1–, 2– ja 3–vuotiaina” (Munter 1996, 70), mikä on kritiikkiä perinteiselle kehityspsykologiselle ja ikäsidonmaiselle tarkastelutavalle. Lapsuus on yksilöllistynyt. Lapsi on subjekti, joka paitsi muokkautuu vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, myös toimii siinä itse ympäristöään

samalla muokaten. Hän on vuorovaikutuksen aktiivinen, aloitteita tekevä ja niihin vastaava reaktiivinen osapuoli. (Esim. James ym. mts. 6; Lahikainen 2001, 40.)

Lapsuuden yhteiskunnallisessa tutkimuksessa viimeksi mainittu näkökulma on tarkoittanut epistemologista käännettä, halua tutkia todellisia lapsia ja lapsena olemisen kokemuksia. Käytännössä tämä merkitsee tutkimuksen fokuksen siirtämistä pois perinteisistä kehityspsykologian ja sosialisatioteorian mukaisista painotuksista, joissa keskeisellä sijalla on kasvaminen ja kehittyminen kohti täysipainoista aikuisuutta. Lapsi nähdään itsenäen, sellaisenaan täydellisenä ihmisenä. Hän on toisin sanoen jo ”being”, kun taas vielä epätäydellisenä aikuisena hän on ”becoming”, vasta matkalla kohti aikuisuutta. Huomio kiinnitetään kehittymisen sijaan siihen, millaista todellisuudessa on elää lapsena sosiaalisessa maailmassa. (James ym. mts. 207–208.)

Allison James, Chris Jenkins ja Alan Prout (mts. 206–216) tuovat esiin neljä erilaista teoreettista näkökulmaa lähestyä lapsuutta. Yhteiskuntarakennetta painottavassa tarkasteluulottuvuudessa lapset ovat yhteiskunnan yksi merkittävä rakenneos. Lapsuus nähdään universaalina ja globaalina. Lapsuuden ja muiden yhteiskunnan sosiaalisten kategorioiden välistä suhdetta tarkastellaan vuorovaikutuksellisenä. Lasta vähemmistöryhmän edustajana painottava näkökulma on edellisen empiirinen ja politisoitunut versio. Lapsuus nähdään edelleen yhtenä universaalina sosiaalisena kategoriana. Lapset ovat oma marginaalinen ryhmänsä. Heiltä puuttuu suhteellinen valta aikuisiin nähden, joiden vallankäytön kohteina he ovat. Käsite ”vähemmistö” viittaa tässä mielessä juuri lasten moraaliseen asemaan yhteiskunnassa. Tämän lähestymistavan vahvuutena on sen pyrkimys mieluummin haastaa nämä alisteiset valtasuhteet kuin vahvistaa niitä. Kyseessä on Jamesin ym. sanoin: ”sosiologian tekeminen mieluummin lapsille kuin lapsista” (mts. 31).

Kolmantena lapsuuden tarkastelukulmana on sosiaalisesti rakentunut lapsuus. Lasta essentiaalisessa mielessä ei siinä ajatella olevan laisinkaan, vaan lapsuus rakentuu yhteiskunnan sosiaalisissa käytännöissä. Tässä rakentumisessa voidaan erottaa historiallinen aspekti, jolloin lapsi nähdään aina oman aikakautensa ja tuolloin olemassa olevien materiaalistien olosuhteiden tuotteena. Lapsuus voidaan määrittää suhteessa esimerkiksi tuotantoon, vanhemmuuteen tai koulutukseen. Toisena näkökulmana on painottaa lapsuuden diskursiivista rakentumista. Lapsi ikään kuin puhutaan olemassa olevaksi aina kunkin ajan vallalla olevissa diskursseissa koskien ikää, riippuvuutta, kehittymistä tai perhettä. Lapsuus on näin ollen mieluummin paikallinen

kuin globaali ilmiö. Viimeisenä ulottuvuutena on heimolapsi. Tämä on empiirinen ja poliittinen muoto puolestaan sosiaalisesti rakentuneesta lapsesta. Lapset elävät tämän ajattelutavan mukaan omissa kulttuureissaan, heimoissa. Ne ovat sekä erillään aikuisten kulttuureista että näille myös vieraita. Lasten toiminta on heidän omissa kulttuureissaan sosiaalisesti strukturoitunutta. Se tapahtuu kuitenkin aikuisille tuntemattoman systeemin sisällä. Tutkimuksen tavoitteena onkin päästä tutustumaan tuohon tuntemattomaan. (James ym. mts. 32–33, 212–216.) Huolimatta kaikkien neljän lapsuuden tarkastelukulman keskinäisistä painotuseroista, kaikille niille on kuitenkin yhteistä ymmärtää lapsi subjektinäkökulman mukaisesti itsenäisenä ja aktiivisena sosiaalisena toimijana, jolla on omat tarpeensa, oikeutensa ja yksilölliset piirteensä (mts. 207).

Suomessa Anja Riitta Lahikainen (1988) otti 1980-luvun loppupuolella kantaa yhteiskuntatieteellisen lapsitutkimuksen tilaan sanoen tutkimuksen olevan pienimuotoista ja kapea-alaista. Tutkimusintressit olivat pääasiassa manipulatiivisia, sosiaalipoliittisesti tai kasvatuksellisesti suuntautuneita. Lapsi miellettiin yksipuolisesti vain perhesysteemin orgaaniseksi osaksi tai erilaisten toimenpiteiden kohteeksi. Näkökulma tutkimuksissa oli voittopuolisesti aikuisen. Parhaimmillaan yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus pyrkii hänen mukaansa vastaamaan esimerkiksi kysymykseen, mitä yhteiskunta tekee lapsille ja lapsilla. Lapsuus on yhteiskunnallinen tuote, jolloin luontevaa on kysyä, miten se tuotetaan. Toiseksi, lapsi käsitetään periaatteessa tasa-arvoiseksi kansanosaksi. Tutkimuksen tulisi tällöin kohdistua siihen maailmaan, jonka lapset itse ja yhdessä toistensa kanssa tuottavat. (Mts. 4–6.)

Uuden paradigman mukainen tutkimus alkoi Suomessa voimistua juuri 1980-luvun loppupuolella, ja se on jatkunut monitieteisinä tutkimusintresseinä (esim. Lahikainen & Rusanen 1991; Alanen 1992; Strandell 1995, 1994; Bardy 1996; Sirén-Tiusanen 1996; Lehtinen 2000; Tauriainen 2000; Värtö 2000; Ritala-Koskinen 2001; Lallukka 2003; Metsomäki 2006; Rutanen 2007; Rusanen 2008). Yhteisenä piirteenä uuden aallon tutkimukselle on lapsuuden yhteiskunnallisen kontekstin ja lapsen oman näkökulman korostaminen (Järventie & Sauli 2001, 11; Metsomäki 2006, 20). Aikuisuudelle alisteisen ”ei vielä”-elämäntilanteen sijaan sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa lähestytään nyt lapsuutta lapsille itselleen merkityksellisenä elämisen kontekstina (Kallio 2006, 19). ”Modernisaation myötä tapahtuneen lapsikuvan viimeinen vaihe on, kun tutkija laskeutuu alas katederilta ja näkee objektinsa subjektina, samanlaista verta ja lihaa olevana könttinä eikä kuvittele kykenevänsä tyhjentävään totuuteen asioiden tolasta” (Värtö 2000, 161).

Eräs merkittävä päänavaus uuden ajattelutavan mukaiselle tutkimukselle oli 1980-luvun lopulta alkanut, pohjoismaisena yhteistyönä toteutettu niin kutsuttu Basun-projekti, poikkitieteellinen tutkimus lapsuudesta, yhteiskunnasta ja kehityksestä Pohjoismaissa. Projektissa oli mukana tutkijoita kaikista Pohjoismaista. Suomesta mukana olivat Anja Riitta Lahikainen sosiaalipsykologian ja Harriet Strandell sosiologian alalta. Ensin mainittu toimi projektissa myös siitä vastaavana ja sitä johtavana. (Lahikainen & Strandell 1988, 3.) Sekä tämä projekti että myös eurooppalainen suurprojekti ”Childhood as a Social Phenomen” uudistivat tutkimuksen kenttää käsitteellisesti ja kohdistivat katseensa erityisesti lapsitutkimuksen aiemmin laiminlyödyille alueille (Järventie & Sauli mts, 9).

Mitä päivähoitoon ja siihen liittyvään tutkimukseen tulee, niin uuden paradigman mukaista tutkimusta edusti ensimmäisten joukossa Anja Riitta Lahikaisen ja Erja Rusasen (1991) tutkimus ”Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä”. Intressinä siinä oli tarkastella, mitä tapahtuu, kun päiväkodin päiväohjelmaa väljennetään niin, että lasten toimintavapaudet lisääntyvät. Tutkimus oli osa silloisen sosiaalivaltion ”Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa” –projektia. Tavoitteena tutkimuksessa oli luopua sellaisista lapsia koskevista rajoituksista, säännöistä tai itsestäänselvyyksistä, jotka estivät lasten omaehtoisen toiminnan ja yksilöllisen kohtelun. Tuloksena oli todellakin muutos kohti ”uutta päivähoitoa”. Lasten omaehtoinen toiminta sai lukuisia muotoja suurista ryhmäprojekteista yksityisten lasten luoviin leikkeihin. Lasten mahdollisuudet ilmaista läheisyyden tarvettaan lisääntyivät, ja niihin myös vastattiin entistä enemmän. Lapset lähestyivät aikuisia myös tarvitessaan apua ja toivoessaan näiden osallistuvan kanssaan yhteiseen leikkiin.

Päiväkotien toimintakäytäntöihin loi katseensa myös Monika Riihelä (1996) tutkiessaan sitä, miten eri lapsi-instituutioissa (neuvola, päiväkotiki, koulu) suhtaudutaan lasten kysymyksiin. Hän kertoo havainneensa, että nimenomaan lasten esittäminä kysymykset ovat hyvin harvinaisia lapsi-instituutioissa. Lasten kasvatuksessa, opetuksessa ja neuvonnassa pyritään kyllä tukemaan lasten itsenäistä toimintaa mutta lasten osallisuus jää hänen mukaansa kuitenkin vähäiseksi. Päiväkotien osalta hän sanoo, että niiden työmenetelmät ja -käytännöt eivät ole lasta huomioon ottavia, ainakaan mitä tulee juuri lasten esittämiin kysymyksiin – ne sivuutetaan. Lasten kysymykset ja aloitteet ovat huomaamattomampia ja lyhyempiä kuin aikuisten, mikä tekee ne aikuisille vaikeammiksi noteerata. Lapset kysyvät saadakseen tietoa mutta ammattilaiset myös neuvoakseen ja opettaakseen lapsia. Riihelä sanoo kasvatustehtävissä olevien ammattilaisten

käyttävän ns. pedagogisia kysymyksiä, jotka eivät ole spontaaneja vaan usein ennalta suunniteltuja. Niitä ei esitetä vastauksen etsimistä varten, vaan niiden tavoitteena on sekä opettaa että arvioida lasta yhden ja saman kysymyksen avulla. Nämä kysymykset tyrehdyttävät hänen mielestään lasten omia kysymyksiä. (Mts. 5, 173, 174.)

Lasten ja työntekijöiden kohtaamisia päivähoitossa on tarkastellut niin ikään Marjo Metsomäki (2006). Hänen tutkimuksensa kohteena olivat ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteet ja niissä esiintyvä lasten ja työntekijöiden sekä lasten keskinäinen keskustelu erityisesti valta- ja neuvottelusuhteiden näkökulmasta. Jälkimmäinen tarkastelukulma jäi kuitenkin lopulta vähäisemmäksi pääpainon ollessa aikuisten ja lasten välisessä kanssakäymisessä. Tutkimuksen tuloksena oli kolme erilaista lasten ja aikuisten välistä kohtaamistyyppiä. Ensimmäisessä, vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppissä lasten mielipiteiden huomioon ottaminen on melko vähäistä. Kaksi muuta kohtaamistyyppiä ovat keskusteleva lapsi ja keskusteleva aikuinen sekä valtaistuva lapsi ja kannustava aikuinen. Nämä ovat toimintatapoja, joissa lasten näkemykset otetaan huomioon. Ryhmäperhepäiväkodin työntekijät toimivat auktoriteetteina suhteessa lapseen ja käyttävät näihin sen mukaisesti myös valtaa. Toisaalta tutkimuksessa tuodaan esiin, että he ovat myös itse vallankäytön kohteina. Tämä ilmenee aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa siten, että lapset vastustavat hoitajien syömiskäytänteitä eri tavoin. Tämä valta on konkreettista, kuuluvaa ja näkyvää. Ruokailutilanteissa oli usein kohtaamisia, joissa keskeisen sijan sai lapsen syömiseen liittyvät asiat ja opetuksellinen elementti. Tärkeinä kohtaamisina Metsomäki pitää aikuisten hallinnoinnista ja opettamisesta vapaita kohtaamisia, jolloin tilaa jää enemmän lasten omalle ajattelulle ja toiminnalle. (Mts. 113–117, 120, 141–142, 202, 206.)

Niina Rutasen (2007) tutkimuksessa keskiössä olivat 2–3-vuotiaiden lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus vesileikin yhteydessä. Rutasta kiinnostavia kysymyksiä olivat muun muassa se, mitä lasten keskuudessa tapahtuu, kun aikuiset kutsuvat heitä leikkimään, ja millä tavoin toiminnan rajoitteista neuvotellaan lasten ja aikuisten kesken. Edelleen tarkastelun alla oli se, millaisia merkityksiä tilanteissa esiintyy ja miten merkitykset rakentuvat. Lapset eivät Rutasen havaintojen mukaan asettuneet vain havainnoinnin kohteiksi, vaan he olivat subjekteja, jotka aktiivisesti osallistuivat tilanteiden uudelleen organisointiin. Opettaja ja tutkija asettivat tietyt rajat, mutta lapset ottivat osaa neuvotteluun sekä niistä että tapahtumista näiden reunaehto- jen sisällä. Lapsilla oli käytössään useita eri tapoja välttää joutumasta pelkiksi havainnoinnin kohteiksi: he eivät koskeneet tarjottuihin tavaroihin, eivät puhuneet spontaanisti vaan vastasivat

vain opettajan kysymyksiin, he havainnoivat aikuisia ja kutsuivat puolestaan näitä osallistumaan toimintaan. He myös testasivat aika ajoin hyväksytyin toiminnan rajoja. Leikki ja leikillisuus olivat voimavaroja, joilla lapset organisoivat tilanteita ja käyttivät valtaa yli aikuisten yritysten ohjata ja määrittellä tilanteita. Kukaan ei varsinaisesti suunnitellut eikä tiennyt etukäteen tapahtumia ja toimintoja. Tilanteet saattoivat vaihdella hyvin nopeasti konflikteista nauruun. Rutanen toteaa, että aivan kuten aikuiset myös lapset käyvät keskenään neuvonpitoa erilaisista maailmoista päivän eri tilanteissa. Neuvottelun kohteina ovat muun muassa niin aikuisten aikomukset ja odotukset kuin myös muiden lasten aikomukset ja aloitteet. (Mts. 6, 117, 186, 208–209, 222.)

Uudenlaista näkökulmaa päivähoitoon tarjosi 1990-luvun puolivälin paikkeilla Harriet Strandellin (1994, 1995) tutkimus päiväkodista nimenomaan lasten kohtaamispaikkana ja sosiaalisten suhteiden kenttänä. Häntä kiinnostivat toisin sanoen erityisesti lasten vertaissuhteet. Hän luonnehtii elämää päiväkodissa hyvin tapahtumarikkaaksi ja moniulotteiseksi. Lapset siirtyvät ahkerasti paikasta ja toiminnasta toiseen. Eräänä keskeisenä näkökulmana Strandell tuokin esiin sen, että juuri moninaisesti käynnissä oleviin asioihin ja tapahtumiin mukaan pääseminen ja mukana oleminen ovat lasten vuorovaikutuksen perustehtäviä. Keskeistä on osallisuus. Henkilökunnan toimintaa tarkastellessaan hän teki havainnon, että valtaosaltaan keskustelua päiväkodissa hallitsevat aikuiset. Kommunikaatio kulkee pääasiassa yhteen suuntaan, henkilökunnalta lapsille. Niin ikään aloitteet tulevat useammin henkilökunnalta, lapset vastaavat aikuisten kysymyksiin ja kehotuksiin. Erilaisissa siirtymätilanteissa Strandell havaitsi aikuisten suhtautumisen lasten puuhiin olevan melko välineellistä. Lapsia hoputetaan eteenpäin, mutta kovinkaan paljon ei puututa siihen, mitä merkityksiä vuorovaikutuksessa luodaan. Lapset ilmaisivat aika ajoin vastarintaa aikuisia ja näiden suunnittelemaa toimintaa kohtaan. Strandell toteaaakin, että lasten voi olla vaikea osoittaa kiinnostusta johonkin, mikä ei ole lähtöisin heistä itsestään ja heidän omasta tilanteestaan ja mihin eivät ole koskaan varsinaisesti edes sitoutuneet. (Mts. 126–127, 152, 180.)

Lasten oma toiminta ja keskinäinen kanssakäyminen olivat Anja-Riitta Lehtisenkin (2000) tutkimusintresseinä. Hän tarkasteli päiväkotia siellä olevien lasten toimijuuden näkökulmasta. Keskeisinä elementteinä olivat neuvottelu ja siinä rakentuva vallankäyttö. Hän tuo näkyviin muun muassa sen, miten lapset neuvottelevat tilanteellisista asemistaan ja millaisia toimintaresursseja he vuorovaikutustilanteissa käyttävät. Lasten kesken käydyissä neuvotteluissa ja vallankäytössä hän havaitsee samanlaisia piirteitä kuin aikuistenkin

keskuudessa. Mukaan mahtui niin sovittelua, kaupantekoa, kompromisseja kuin myös uhkailua, syrjintää ja painostusta. Verbaalisen puheen rinnalla esiintyi paljon nonverbaalista viestintää, ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysistä toimintaa. Vapaan toiminnan tilanteet, esimerkiksi leikki- ja ulkoilutilanteet, osoittautuivat erityisen haasteellisiksi, koska niissä lapset voivat itse neuvotella ja hyödyntää valtaa vapaammin sosiaalisia järjestyksiä rakentaessaan. Milloin tilanne on ohjattu, tämä järjestys perustuu useimmiten osaamiseen ja taitoihin. (Mts. 34–43, 190, 202–203.)

Näissä lyhyesti esittelemissäni tutkimuksissa on mielestäni nähtävillä joitakin yhteisiksi luonnehdittavia piirteitä. Ensinnäkin ne pureutuvat sosiaalitieteiden ytimeen, ihmisen ja hänen ympäristönsä väliseen suhteeseen (ks. Järventie & Sauli 2001, 10). Kiinnostuksen kohteena niissä kaikissa on myös sosiaalinen vuorovaikutus. Joissakin etusijalla on aikuisten ja lasten välinen kanssakäyminen, jotkut taas kohdistavat huomionsa paremmin lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Yhteistä on kuitenkin lapsen näkeminen subjektina, aktiivisena toimijana, jolla on omat tilanteen määrittelynsä ja tapansa toimia. Tutkimukset tuovat esiin myös lasten omaa näkökulmaa aikuisnäkökulman rinnalle. Edelleen yhteistä niillä on tutkimuksen toimintakonteksti, lasten päivähoido. Nämä elementit ovat läsnä myös omassa tutkimuksessani, ja niiden kautta kiinnitän sen osaksi lasten vuorovaikutusta käsittelevien sosiaalitieteellisten tutkimusten jatkumoa.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat löytyvät etnometodologian ja sosiaalisen konstruktionismin ajattelutavoista. Sosiaalisen konstruktionismin juuret ovat etnometodologiassa. Etnometodologiassa on hyvin lyhyesti sanoen keskeistä kiinnostus ihmisten arkisiin käytäntöihin ja siihen, miten ihmiset ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin (esim. Heritage 1996). Sosiaalisen konstruktionismin johtavana ajatuksena on, että todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta. Todellisuus ei siten ole pelkkä objektiivinen ilmiö, vaan ihmiset rakentavat sitä erilaisin sosiaalisin käytännöin. (Berger & Luckmann 1994.) Se sekä rakentuu että muokkautuu pitkälti ihmisten keskinäisissä, arkipäiväisissä vuorovaikutusprosesseissa ja heidän välisessään kielellisessä kanssakäymisessä (esim. Burr

1995). Tästä lähtökohdasta käsin ajateltuna aikuisten, työntekijöiden, ja lasten välinen vuorovaikutus rakentaa omalta osaltaan päiväkodissa havaittavaa sosiaalista todellisuutta.

Tutkimus on menetelmällisesti ajatellen diskurssianalyttinen. Diskurssianalyysin paikannan tässä tutkimuksessa siis paremminkin metodisten välineiden tarjoajaksi kuin varsinaiseksi teoreettiseksi viitekehyyksi. Väljästi ajatellen se voisi olla eittämättä myös viitekehys. Diskurssianalyysissa korostetaan, että käyttäessämme kieltä, puhuessamme tai kirjoittaessamme, emme vain kuvaa maailmaa vaan merkityksellistämme sitä. Samalla rakennamme ja järjestämme sekä uusinnamme ja muunnamme sosiaalista todellisuutta. (Potter & Wetherell 1987.) Metodisia välineitä olen saanut myös keskusteluanalyysista sekä Erving Goffmanin kehysanalyytisistä (1974) ja kasvotyöhön (1955) liittyvistä pohdinnoista.

Tapa, jolla tarkastelen tässä tutkimuksessa aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta, on siis diskurssianalyttinen. Asetelmien ja niissä tuotettavan puheen seuraukset on hyvin luonteva kysymys silloin, kun kyseessä on nimenomaan diskurssianalyttisesti suuntautunut tutkimus. Onhan diskurssianalyysi lähestymistapa, jossa mielenkiinto kohdistuu ihmisten käyttämään kieleen ja jossa kieltä tarkastellaan merkityksiä sisältävänä ja seurauksia tuottavana toimintana (esim. Potter & Wetherell 1987). Sen teoreettinen koti on sosiaalisen konstruktionismin perinteessä (Jokinen 1999, 39). Sosiaalisen konstruktionismin keskeisiä ajatuksia on, että sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten kesken heidän yhteisessä kielellisessä kanssakäymisessään. Mitään yhtä valmista ja pysyvää todellisuutta ei näin ollen ole. (esim. Shotter 1993, 179.)

Merkityksellisyyden ja seurauksellisuuden tarkastelu on kasvatuksen ymmärtämisen kannalta olennaista. ”Piilekö kasvatusta kielessä?”, kysyy Juha Suoranta (1991) erään artikkelinsa otsakkeessa. Hän ei anna suoranaisesti siihen sitten vastausta mutta nostaa esiin juuri diskurssianalyysin yhtenä mahdollisuutena tavoittaa kasvatuksen sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä. Kasvatuksen hän näkee yhtenä osana sosiaalista todellisuutta (mts. 416). Ehkäpä tutkimukseni pystyy omalta osaltaan valottamaan jossain määrin myös tätä edellä mainittua kysymystä juuri kielenkäytön tulkittujen merkitysten kautta.

Sosiaalisen konstruktionismin lisäksi myös keskusteluanalyysi on diskurssianalyysin lähisukulainen (esim. Suoninen 1999b, 106). Sen juuret löytyvät etnometodologiasta (esim. Eskola 1998, 18; Jokinen mts. 52). Etnometodologia ja erityisesti sosiaalinen konstruktionismi

määrittävät näin tämän tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyyksi. Diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi puolestaan tarjoavat tutkimukselle metodisia välineitä. Seuraavassa luon ensin lyhyen katsauksen kaikkiin näihin suuntauksiin, minkä jälkeen esittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeiset metodologiset käsitteet.

3.1 Teoreettinen viitekehys

Etnometodologia

Etnometodologialla tarkoitetaan tutkimusta, joka on keskittynyt tutkimaan niitä menetelmiä (methodology), joilla ihmiset, ”kansat” (ethno), organisoivat maailmaansa (Silverman 1993, 60). Mielenkiinnon kohteena ovat ne ajatuskulut ja menettelytavat, joiden avulla ihmiset ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin (Heritage 1996, 18). Toisin sanoen paneudutaan siihen, millä tavoin ihmiset tekevät todellisuutensa sellaiseksi kuin se on, miten he tuottavat selontekoja jokapäiväisestä elämästään ja miten he niitä ymmärtävät (Gergen 1999, 78; Peräkylä 1990, 146; Potter 1996, 42). Harold Garfinkel (1984, 11) viittaa etnometodologialla kahteen asiaan: toisaalta käytännön toimintoihin ja toisaalta näihin liittyviin rationaaliin päättelyprosesseihin. Tutkimuksen keskiöön nousee tällöin kysymys, miten arjen itsestäänselvyydet (presuppositions) ovat yhteisesti jaettua tulkintaa.

Etnometodologiassa on lyhyesti sanoen kyse ihmisten arkisiin käytäntöihin perehtymisestä tutkimusmielessä. Keskeisenä periaatteena on kiinnittää huomio ihmisten tekemisiin, ei heidän kokemuksiinsa tai siihen, mitä heidän mielessään kenties liikkuu. Etnometodologisesti orientoitunut tutkija on kiinnostunut siitä, miten sosiaalinen järjestys syntyy ihmisten arkisten toimien kautta, millainen se on ja miten se toimii. Sosiaalista todellisuutta tuottaessa puheella on keskeinen merkitys. Puhetta tarkastellaan ei-kielellisten tekojen tavoin toimintana. (Heritage mts. 47, 141; Peräkylä mts. 146–148.) Eräs etnometodologian keskeinen käsite, refleksiivisyys, liittyy juuri tähän ajatukseen. Ihmisten toimintojen tavoin myös heidän tuottamansa kuvaukset maailmasta eivät vain kerro jostakin, vaan ne myös tekevät jotakin. Ne ovat mukana tuossa maailmassa jollakin käytännöllisellä tavalla. Kuvaukset joko ylläpitävät tai muuttavat niitä toimintoja tai olosuhteita, joiden osana ne tapahtuvat. (Heritage mts. 142; Potter mts. 47–48.)

Etnometodologisen ajattelun mukaan kielen ymmärtämisessä ei ole kyse ensisijaisesti lauseiden ymmärtämisestä vaan toimien, lausumien (utterances), ymmärtämisestä (Heritage mts. 141). Lausumat ovat tilannesidonnaisia, joten lausumien tulkinta rakentuu suhteessa kunkin lausuman

kontekstiin. Kaikki kielellisten ilmausten merkitykset riippuvat käytetystä kontekstista. Ilmaukset ovat toisin sanoen indeksaalisia eli sisältävät symbolisen merkityksensä ohella kontekstuaalisen tulkinnan vaatimuksen. (Hakulinen 1997a, 14; Heritage mts. 141–142; Potter mts. 43–44; van Dijk 1997, 3–4) Mikäli lausuma irrotetaan kontekstistaan, on usein erittäin työlästä löytää sille mielekäs, järjellinen tulkinta.

Tästä on hyvänä esimerkkinä harjoitus, jota olen omassa, sosiaali-alan opettajan työssäni silloin tällöin käyttänyt. Sen tarkoituksena on valaista juuri edellä mainittua kielen kontekstuaalisuutta. Tehtävässä pyydän opiskelijoita antamaan tulkintansa seuraavaan: ”Siellä pisteltiin ja syötiin kalakeittoa.” Tulkintoja on tullut aina hyvin monenlaisia, esimerkiksi: ”Ne kalat ensin laitettiin lautaan kiinni (eli pisteltiin), kun ne perattiin ja suomustettiin ja sitten niistä keitettiin keitto ja syötiin se” tai ”Ensimmäin juostiin hirveää kyytiä (eli pisteltiin menemään) ja sitten syötiin kalakeittoa”. Todellisuudessa lause on lapsen vastaus äidilleen tämän kysyessä, mitä päiväkodissa oli sinä päivänä tehty. Pistelyllä lapsi tarkoitti sellaista itselleen mieluista tekemistä, jossa erivärisiä pieniä muovisia nappuloita (numeroita, kirjaimia tai vain pyöreäpäisiä) pistellään rakentelualustan reikiin. Näin saadaan aikaan kauniita sommitelmia tai kirjoitusta. Lapsen äiti kertoi myöhemmin, että hän ei ollut tuntenut kyseistä toimintaa ja oli huolestunut siitä, mitä päiväkodissa oikein tapahtui. Hän pyysikin asiaan selvitystä ja sanoi olevansa huojentunut, kun päiväkodissa ei pisteltykään lapsia, kuten hän mainitsi ensin ajatelleensa, pientä leikillisyyttä äänensävyssään.

Otan tässä yhteydessä lyhyesti esiin myös *etnografian* tutkimusperinteen, sillä hyödynnän tutkimuksessani pienessä määrin myös etnografista metodologiaa. Etnografian juuret löytyvät vieraita kulttuureja tutkivasta antropologiasta. Yleisesti ottaen etnografialla tarkoitetaan tutkimusta, jossa mielenkiinto kohdistuu ihmisten elämään heidän luonnollisissa ympäristöissään. Tutkijaa kiinnostaa, mikä ja millainen tietty sosiaalinen ilmiö on. Tarkoituksena on ilmiön luonteen selvittäminen, ei sitä koskevien hypoteesien testaaminen. Jotta paras mahdollinen ymmärrys asioihin voisi muodostua, on tärkeää päästä sisään tutkittavien kulttuuriin, päästä toisin sanoen mukaan elämään sitä elämää, jota siinä kulttuurissa eletään. Tutkimusmetodisesti tämä tyypillisesti tarkoittaa eriasteisia osallistuvan havainnoinnin menetelmiä, täydennettynä usein esimerkiksi haastatteluilla ja keskusteluilla. (Esim. Atkinson & Hammersley 1994, 248; Silverman 2000, 37, 48.) Martin Hammersley ja Paul Atkinson (1983, 2) määrittelevätkin etnografian roolin seuraavasti: Etnografi ottaa tietyn ajanjakson ajan osaa tutkittavien ihmisten elämään. Hän katselee, mitä tapahtuu, kuuntelee, mitä sanotaan ja

tekee kysymyksiä. Etnografi kerää mitä tahansa materiaalia, jolla valottaa kiinnostuksen kohteena olevaa aihetta. Etnografisen aineiston analyysi painottuu inhimillisen toiminnan tulkintaan päämääränä ilmiöiden sanallinen kuvaaminen ja selittäminen (esim. Eskola & Suoranta 2005, 105–106; Metsämuuronen 2000, 18–20).

Myös etnometodologiassa keskiössä ovat ihmisten arkipäiväiset tekemiset. Mielenkiinto fokusoituu kuitenkin perinteisestä etnografiasta poiketen niihin tapoihin, joiden avulla ihmiset tekevät todellisuutensa ymmärrettäväksi. Etnometodologista väriä etnografinen tutkimus saakin siitä kysymyksestä, miten sosiaalinen järjestys rakentuu ihmisten tekemisten kautta. Myös puhuminen katsotaan tässä yhteydessä tekemiseksi. (Jokinen, Suoninen & Wahlström 2000, 21; myös Christie 2002, 5–6.) Tällöin ei kysytä kuten etnografia perinteisesti: kuka tai mikä joku tai jokin on. Tämä johtaa helposti vain yleisluontoiseen asioiden kuvailuun tai piirteiden luetteloon. Sitä vastoin on, etnometodologisesti asiaa lähestyen, tähdellisempää kysyä: milloin, miten ja miksi ihmiset käyttävät tiettyä tapaa puhua asioista. (Moerman 1974, 62 Silvermanin 1993, 55 mukaan.)

Tässä tutkimuksessa intressinä on erityisesti viimeksi mainittu tarkastelukulma. Myöskään siinä mielessä tutkimus ei ole puhtaasti etnografinen, että aika, jonka päiväkodissa vietin aineistoa kerätessäni, oli huomattavan lyhyt (10 päivää) verrattuna etnografisesti orientoituneen tutkijan kenttätövävaiheeseen. Hän viipyy kohteessaan huomattavasti pidempään. Menetelmällisesti yhtäläisyyksiä löytyy siitä, että menin mukaan päiväkodin arkeen ja keräsin itse aineistoni. Videoinnin ohella osallistuin jossain määrin myös toimintaan ja pyrin saamaan materiaalia myös havainnoiden sekä kysellen ja keskustellen. Pysin toisin sanoen oppimaan myös kokemalla (ks. Eskola & Suoranta 2005, 105). Varsinaisen analysoitavan aineiston muodostivat kuitenkin videonauhat, eivät havainnointimuistiinpanot tai keskustelut. Ne toimivat paremminkin vain mahdollisena oheismateriaalina.

Sosiaalinen konstruktionismi

Niin sosiaalipsykologiseen kuin sosiologiseenkin ajatteluun tiedosta ja todellisuudesta on vaikuttanut voimakkaasti Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin (1966, suom. 1994) klassinen teos todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta, ”The Social Construction of Reality” (Gergen 1999, 12; Eskola 1998, 13). Keskeistä siinä on ajatus, että maailma, jossa elämme ja todellisuus ympärillämme eivät vain yksinkertaisesti ole niin kuin ovat aina olleet, eivät siis ole pelkkä

objektiivinen ilmiö, vaan ihmiset itse rakentavat maailmansa monin erilaisin sosiaalisin järjestelyin ja käytännöin (Berger & Luckmann 1994). ”Väitämme, että todellisuus on sosiaalisesti rakentunut ja että tiedonsosiologian tehtävä on tämän rakentumisprosessin tutkiminen”, sanovat Berger ja Luckmann (mts. 11) heti teoksensa ensilehdillä. Tämän väitteen suuntaisesti he esittävät tutkimuksen tehtäväksi kuvailla, miten todellisuus ilmenee yhteiskunnan tavallisten jäsenten kokemuksessa, miten heidän ”arkiymmärryksensä” sen tulkitsee (mts. 29). Kiinnostus siihen, miten ihmiset arkitoiminnallaan tuottavat todellisuutta on piirre, joka on yhteinen etnometodologisen ajattelun kanssa (Peräkylä 1990, 146).

Tietoa ei sosiaalisen konstruktionismin näkemysten mukaan nähdä joksikin, joka ihmisellä on, tai vaihtoehtoisesti ei ole, vaan joksikin, jonka ihmiset tekevät yhdessä. Konstruktionismi toisin sanoen haastaa sellaisen näkökulman, että tieto perustuu vain objektiiviselle, ristiriidattomalle maailman havainnoinnille. Se on vastakohta positivismiin ja empirismin hengen mukaisille olettamuksille tiedosta ja totuudesta. Nämähän olettavat, että maailma voidaan paljastaa havaitsemalla ja että se, mikä on olemassa, on se, minkä me havaitsemme olemassa olevan. Sosiaalisen konstruktionismin mukainen ajattelu on siirtänyt tutkimuksen tarkoituksen pois kysymyksistä, jotka koskevat essentiaalisessa mielessä ihmisen tai yhteiskunnan luonnetta. Sen sijaan tärkeää on miettiä, miten ihmiset vuorovaikutuksen keinoin synnyttävät tietyt ilmiöt tai tavat ajatella. Keskiössä ovat vuorovaikutus ja sosiaaliset käytännöt. Selityksiä sosiaalisille ilmiöille ei haeta yksilön sisältä, hänen psyykestään (perinteinen psykologia) eikä sosiaalisista rakenteista (perinteinen sosiologia), vaan ihmisten keskinäisistä arkipäiväisistä vuorovaikutusprosesseista. Ihmisten välinen kielellinen kanssakäyminen nähdään sosiaalista todellisuutta aktiivisesti rakentavaksi ja muokkaavaksi tekijäksi. (Burr 1995, 3, 8; ks. myös Shotter 1993; Gergen 1997, 1999.)

Mainittu sosiokonstruktionistien suosima periaate pysyttäytyä pois ihmisten mielen sisäisistä seikoista suuntaa mielenkiinnon radikaalimmin toisaalle, kuin mitä Berger ja Luckmann aikaisemmassa teoksessaan suosittavat. Hehän päinvastoin kehottavat olemaan kiinnostunut ihmisten kokemuksista. Heidän ajattelussaan kokemukset olivat keskeisiä mielenkiinnon kohteita silloin, kun pyrkimyksenä on kuvailla ihmisten todellisuutta. Gergen (1999, 13) mainitseekin, että mieluummin kuin että näkisivät kielen, sekä puheen että tekstin, keskeisenä todellisuuden rakentajana, Berger ja Luckmann korostavat kyseisessä teoksessaan ihmisten havaintoja ja ymmärrystä. Hänen mielestään tämäntyyppinen ”kognitivismi” on ongelmallista muun muassa siksi, että todellisuuden rakentamisen vuorovaikutuksellinen ja retorinen luonne

on tällöin taipuvainen hämartympään. Konstruktionismi on Gergenin (mts. 228) mukaan kuin kutsu tanssiin, peliin tai keskusteluun. Kaikissa niissä on kyse useamman ihmisen yhteisestä toiminnasta, joka muokkautuu kunkin prosessin edetessä.

Koska kieli siis nähdään todellisuutta rakentavana, se ei ole vain puhdas todellisuuden peili, jonka pintaan erilaiset asiat ja tapahtumat heijastuisivat. Tämä antaisi kielenkäytöstä aivan liian passiivisen kuvan. Kieli ei peilaa vaan rakentaa todellisuutta. (Gergen mts. 35; Potter 1996, 97.) Gergen (mts. 35) ottaa esimerkiksi shakki-pelin havainnollistaakseen asiaa. Shakissa siihen kuuluviin erilaisiin pelinappuloihin ja siirtoihin viitataan tietyillä sanoilla, joita ovat esimerkiksi ”torni”, ”hevonen” ja ”kuningas” ja siirroissa esimerkiksi ”shakkimatti”. On kuitenkin huomattava, että nuo sanat eivät saa merkitystään vain tavastamme käyttää kieltä, kielipelistä, vaan koko tuosta kyseisestä pelistä. Jotta ”shakkimatti” olisi sanana mielekäs, jotta sillä olisi merkitystä, tarvitaan myös tietynlainen pelilauta, pelinappulat on aseteltava laudalle tietyllä tavalla, pelissä on oltava vähintään kaksi pelaajaa, jne. Ilman tätä tiettyä laajempaa toimimisen muotoa, tiettyä kontekstia, sanoilla ”torni” tai ”shakkimatti” ei olisi liiemmästi merkitystä. Ilman näitä sanoja ei myöskään olisi toimintaa, jota voisi kutsua shakki-peliksi. Näin ajatellen, sanoo Gergen (mts. 35), kieli ei siis peilaa elämää, ei ole todellisuuden peili, vaan kieli rakentaa tuota todellisuutta. Vivien Burrin (1995) sanoin tapamme ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä rakentuu sosiaalisen elämän päivittäisissä ihmisten välisissä kanssakäymisissä. Hän myös mainitsee, että kaikki tieto on seurausta tavasta katsoa maailmaa jostakin näkökulmasta, ja se palvelee joitakin intressejä enemmän kuin toisia (mts. 5, 6).

3.2 Metodologinen orientaatio

Anssi Peräkylä (1999) kertoo vuorovaikutustutkimuksella olevan kaksi traditiota, jotka ovat kehittyneet eurooppalaisen ja pohjoisamerikkalaisen sosiaalipsykologian piirissä. Toinen lähestyy ihmisten välistä vuorovaikutusta kvantitatiivisen tutkimuksen välineillä. Robert Bales on tällä saralla tunnetuin. Hänen kehittämäänsä, alun perin kahdentoista kategorian mallia (Bales 1950) käytetään tutkimuksessa edelleenkin. Kategoriat kuvaavat yksittäisiä luokkia, joihin vuorovaikutustilanteessa esiintyvät yksittäiset teot sijoitetaan. Kategoriat olivat sen kaltaisia kuin ”Kysyy mielipidettä” tai ”Tekee ehdotuksen”. Tutkijan tehtävänä on tässä interaktioanalyysinä tunnetussa prosessissa selvittää, kuinka paljon kunkin kategorian mukaista toimintaa tutkittavassa tilanteessa esiintyy. (Peräkylä 1999, 41; ks. myös Eskola 1982, 68; 1998, 11). Ongelmana tässä perinteessä on Eskolan (1982, 69–70; 1998, 12–13) mukaan se, että

tutkija tulee rajoittuneeksi vuorovaikutusprosessin muodollisiin säännönmukaisuuksiin. Kvantifiointi ja mekaaniset analyysikeinot kadottavat näkyvistä vuorovaikutusprosessin kulun kannalta usein tärkeitä laadullisia yksityiskohtia.

Toisena traditiona Peräkylä mainitsee Harvey Sacksin, etnometodologian perustaja Harold Garfinkelin oppilaan ja hänen työtoverinsa, aloittaman hyvin toisenlaisen vuorovaikutustutkimuksen, joka tunnetaan useimmiten keskustelunanalyysin nimellä. Tutkimus tässä traditiossa on perusluonteeltaan kvalitatiivista. Siinä missä Bales tutki laboratorio-olosuhteissa järjestettyjä keskusteluja, keskittyi Sacks luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin. Sacks oli kiinnostunut vuorovaikutuksen jäsentymisen yksittäisistä piirteistä (esim. puheenvuoron vaihtuminen, useammista puheenvuoroista koostuvien toimintajaksojen rakenne tai sanojen ja kuvausten rakenne). Bales taas puolestaan pyrki tutkittavien vuorovaikutustilanteiden yhdellä kertaa tapahtuvaan, tyhjentävään kuvailuun. (Mts. 41–42.) Nykyinen keskustelunanalyysi on säilyttänyt Sacksin kiinnostuksen aidon vuorovaikutuksen yksityiskohtiin, mikä edellyttää, että aineistot ovat luonnollisista vuorovaikutustilanteista kerättyjä (esim. Heritage 1996, 230).

Diskurssianalyysi edustaa niin ikään kvalitatiivista tutkimusta, ja myös sille on luonteenomaista aidot vuorovaikutustilanteet. Diskurssianalyysi, keskustelunanalyysi ja sosiaalinen konstruktionismi ovat sukulaistraditioita (Suoninen 2002, 373). Suuntausten eroja Eero Suoninen (mt.) luonnehtii siten, että sosiaalinen konstruktionismi liikkuu kaikkein yleisimmällä tasolla tarkastellen erityisesti sosiaalisen todellisuuden kielellistä rakentumista ja keskustelunanalyysi puolestaan, kuten edellä jo viitattiinkin, kaikkein yksityiskohtaisimmalla tasolla keskittyen vuorovaikutuksen yksityiskohtien analyysiin. Diskurssianalyysin paikka on näiden kahden välimaastossa. *Sille on tunnusomaista tarkastella sosiaalisen todellisuuden rakentumista kielellisen vuorovaikutuksen yksityiskohdissa.* Diskurssianalyysi poimii ideoita sekä sosiaalisesta konstruktionismista että keskustelunanalyysistä. (Suoninen mts. 373; ks. myös Suoninen 1999b, 106.)

Diskurssianalyysissa korostetaan, että käyttäessämme kieltä, puhuessamme tai kirjoittaessamme, emme ainoastaan kuvaa maailmaa vaan merkityksellistämme sitä. Samalla järjestämme ja rakennamme, uusinnamme ja muunnamme sosiaalista todellisuutta. Toisin sanoen, luomme konstruktioita sosiaalisen maailman ilmiöistä. (Potter & Wetherell 1987, 35, Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18.) Diskurssianalyysissä keskitytään "sen erittelemiseen ja

näkyväksi tekemiseen, miten taidokkain tavoin, orientoituen sensitiivisesti toinen toistensa tekoihin, ihmiset toimivat niin arkisissa kuin institutionaalisissakin kohtaamisissa” (Juhila & Suoninen 1999, 245)

Ennen etenemistä diskurssianalyysin tarkastelussa, on syytä pysähtyä hetkeksi myös diskurssin käsitteen äärelle – mitä on diskurssi? Jonathan Potterin ja Margaret Wetherellin (1987, 6) mukaan sillä tarkoitetaan kaikkea käytettyä kieltä, niin puhuttua kuin kirjoitettuaakin, osana sosiaalisia käytäntöjä (myös Potter 1996, 105). Potter (mts. 106) mainitsee tämän näkökulman olevan laajempi verrattuna keskustelunanalyttiseen tarkastelutapaan. Siinä diskurssin merkitys näyttäytyy hänen mukaansa rajatummin vuorovaikutustilanteessa tapahtuvana keskusteluna (talk-in-interaction). Norman Fairclough (1997a, 61) sanoo tarkoittavansa diskurssilla todellisuuden jonkin alueen tietynlaista konstruktiota. Myös Burr (1995, 48–49) sanoo diskurssin viittaavan joukkoon merkityksiä, metaforia, kertomuksia, kannanottoja, jne., jotka jollakin tavoin yhdessä tuottavat tietyn version tapahtumista. Minkä tahansa kohteen ympärillä voi hänen mukaansa olla lukuisia erilaisia diskursseja. Jokaisella niistä on erilainen tarina kerrottavanaan kyseisestä kohteesta, sillä niillä on kullakin omanlaisensa tapa esittää tuo tarina maailmalle. Näin ollen jokainen diskurssi tuo kohteesta näkyviin erilaisia aspekteja. Samansuuntaisesti Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (1993) määrittelevät diskurssin verrattain eheäksi merkityssuhteiden kokonaisuudeksi tai merkitysulottuvuudeksi, joka rakentaa todellisuutta tietyllä tavalla. Erilaiset sosiaaliset tilanteet ja rakenteet mahdollistavat hyvinkin erilaisia diskursseja. Oma tapani ymmärtää diskurssi tässä tutkimuksessa noudattelee tätä ajattelua.

Diskurssianalyysi on käsitteenä kaiken kaikkiaan hyvin laaja ja tutkimuskäytäntönä monitahoinen (Suoranta 1991, 412). Suoninen (2002, 372) määrittelee edellä, keskustelunanalyysin yhteydessä, luonnehtimani kaltaisen diskurssianalyysin diskursiiviseksi sosiaalipsykologiaksi. Tarkastelun keskiössä ovat toisin sanoen ne moninaiset tavat, joilla kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta ja jossa sitä tulkitaan vuorovaikutuksellisenä, toisiin ihmisiin suuntautuneena toimintana. Toimintaan suuntautumisella ymmärretään sitä, että *diskurssianalyysin näkökulmasta kaikkea kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä*. Puheet ja teot eivät ole toistensa vastakohtia, vaan ne molemmat nähdään sosiaalista todellisuutta ylläpitävänä tai muuntavana toimintana. (Suoninen 1999a, 19.)

Sosiaalipsykologiassa kielenkäyttöisten lähestymistapojen eräänä lähtöpisteenä voidaan Pirjo Nikanderin (1997, 405) mukaan pitää vuotta 1987, jolloin ilmestyivät teokset *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Opinions* (Potter & Wetherell) sekä Michael Billigin teos *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology* (uusittu painos 1996). Näiden kirjoittajien nimet lisättynä Derek Edwardsilla liitetään myös brittiläiseen niin sanottuun Loughborough'n koulukuntaan tai Loughborough'n diskurssianalyysiin (Nikander mts. 410; Suoninen 2002, 372). Suoninen (mts. 372) esittää, että diskursiivinen sosiaalipsykologia on se tutkimussuuntaus, jota suomalaisissa sosiaalitieteissä on pääosin sovellettu ja joka meillä on tunnettu diskurssianalyysin nimellä. Myös omassa tutkimuksessani sovellettava diskurssianalyysi noudattaa tätä lähestymistapaa.

Edellä mainituista teoreetikoista erityisesti Billig on korostanut ideologisesti ristiriitaisten ja dilemmaattisten tilanteiden tutkimista (Billig 1987; Billig ym. 1988). Dilemmalla tarkoitetaan tilannetta, jolle ei ole olemassa yhtä selkeätä ratkaisua. Pyrkiessään ymmärtämään ja ratkaisemaan eteensä tulevia tilanteita, on ihmisten painiskeltava joskus useiden keskenään kilpailevien ja ristiriitaisten selitysten, perusteluiden ja näkökohtien kanssa. Yksiselitteistä apua päätöksentekoon käytännön valintatilanteessa eivät aina tuo myöskään erilaiset toimintaa ohjaamaan tarkoitetut ideologiat, sillä kukin ideologia saa arjen tilanteissa hyvin erilaisia muotoja. Arkipäivän ajattelu on usein tasapainoilua argumentin ja vasta-argumentin kanssa. (Ks. Billig ym.1988.)

Kyseistä Billigin edustamaa diskursiivista lähestymistapaa tai tutkimusotetta on kutsuttu retoriseksi (esim. Nikander 1997, 404, 408; Suoranta 1991, 413) ja myös uudeksi retoriikaksi (Suoninen 2002, 383). Retoriikalla ymmärretään tässä lähestymistavassa huomion kohdistamista puheen argumentatiiviseen tai retoriseen arkkitehtuuriin, toisin sanoen niihin tapoihin, joilla ihmiset ratkaisevat arkipäivän ideologisia dilemmoja ja joiden avulla he teoretisoivat arkipäiväänsä (Nikander mts. 408–409).

Lähestymistapaa, jossa on lähtökohtana oletus joidenkin alistussuhteiden olemassaolosta ja pääasiallisena intressinä näiden alistavien diskurssien purkaminen ja alisteisten äänien esiintuominen, kutsutaan kriittiseksi diskurssianalyysiksi (Jokinen & Juhila 1999, 86; Nikander mts. 407). Keskeisiä tähän perinteeseen liitettyjä nimiä ovat Norman Fairclough (1995; 1992; 1989) ja Ian Parker (1992). Fairclough (1992,12) sanoo kriittisen lähestymistavan eroavan ei-kriittisestä siinä, että sen puitteissa ei ensinnäkään vain kuvata diskursiivisia käytäntöjä vaan

paljastetaan myös vallan ja ideologian diskurssia muokkaava luonne. Edelleen pyritään paljastamaan, miten diskurssin avulla rakennetaan sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tiedon ja uskomusten järjestelmiä (myös Fairclough 1997b). Kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtana on käsitys kielen yhteiskunnallisuudesta, jolloin kielen käyttöä tarkastellaan yhteiskunnallisena käytäntönä ja vaikuttajana (Fairclough 1997a, 59; 1997b, 75–76). Suuntaukselle on tunnusomaista puhua ideologisista käytännöistä, vallasta ja valtasuhteista, vallan harjoittamisesta, hegemonisista diskursseista sekä vaiennetuista äänistä (Jokinen & Juhila mts. 86). Tutkimuksessani on läsnä aineksia sekä retorisesta että myös kriittisestä näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan diskurssianalyysi on tapa lähestyä asioita pikemminkin kuin metodi tai tutkimustekniikka. Itse asiassa sen piirissä ei edes etsitä mitään määrämuotoista metodologiaa. Se on teoreettinen perspektiivi, viitekehys, joka sallii erilaisten menetelmien käytön. Menetelmät etsitään ja räätälöidään tapauskohtaisesti sopimaan aina kuhunkin tutkimukseen ja aineistoon. (Esim. Suoninen 1999b, 106; 2002, 374.) Parker (1992, 29) on todennut, että itse asiassa pahin mahdollinen tulevaisuus diskurssianalyysille piilee hänen mielestään siinä, että se ymmärretään vain yhdeksi metodiksi.

Koska keskusteluanalyysi on diskurssianalyysille läheistä sukua ja koska sen metodeita käytetään myös diskurssianalyysin piirissä, katson aiheelliseksi mainita siitäkin joitakin keskeisiä seikkoja. Keskusteluanalyysi on koulukunta, jonka juuret ovat etnometodologiassa (esim. Eskola 1998, 18; Fairclough 1992, 16–17). Potter (1996, 57–58) esittääkin, että eräs tapa ymmärtää keskusteluanalyysin luonnetta on ajatella se kehittelynä etnometodologiasta ja sovellettuna nimenomaan keskustelulliseen vuorovaikutukseen. Tällöin etnometodologian keskeiset käsitteet indeksaalisuus ja refleksiivisyys liittyvät siihen, *millaisessa suhteessa ilmaukset ovat niihin keskustelun jaksoihin, sekvensseihin, joista ne ovat osa (indeksaalisuus), ja mitä kaikkea ilmauksilla ja kokonaisilla sekvensseillä vuorovaikutuksessa aikaansaadaan (refleksiivisyys)*. Puhtaimmillaan keskusteluanalyysi muodostuu melko selvärajaisesta tutkimusohjelmasta. Siinä tutkimuksen tekemiselle on olemassa tarkat sääntönsä muun muassa keskustelujen litteroinnin ja analyysitavan suhteen. (Esim. Eskola 1998, 18; Jokinen 1999, 44.)

Kun vuorovaikutustutkimusta tehdään diskurssianalyttisestä näkökulmasta, voidaan keskusteluanalyysistä lainata joitakin analyttisiä ideoita, ”työkalupakkia”, mutta kokonaisuudessaan analyysin tarkkuusaste on valinnaisempi, koko tutkimusta ei ole aina tarpeen

viedä samalla tavalla määrämuotoisesti läpi. Analyysitapojen erilaisuudet tulevat ymmärretyiksi hyvin tutkimusintressien erilaisuutta vasten. Keskustelunanalyysissä ollaan kiinnostuneita vuorovaikutuksen rakentumisesta ja diskurssianalyysissä puolestaan merkitysten rakentumisesta vuorovaikutuksessa. (Jokinen mts. 44–45.)

Keskeisiä näkökohtia yhteen kooten voidaan todeta, että diskurssianalyysi on lähestymistapa, joka tutkii kielenkäyttöä tai muuta merkityksiä kantavaa toimintaa, jota kielenä tulkitaan. Kielenkäyttöä eritellään sen kaikessa moninaisuudessaan ja vaihtelevuudessaan niiden hienovaraisten tapojen hahmottamiseksi, joilla kieltä käytettäessä rakennetaan kulttuuris-sosiaalista todellisuutta. (Suoninen 1999a, 19; 2002, 374; Suoranta 1991, 410.) Tutkimusaineistona voi olla niin puhuttu kuin kirjoitettukin materiaali, jotka molemmat ymmärretään sosiaalisina teksteinä (ks. Silverman 2000, 40). *Diskurssianalyysissa on kiinnostuttu kielestä nimenomaan merkityksiä sisältävänä ja seurauksia tuottavana.* Sen puitteissa ei pyritä selvittämään, mitä ihminen sanomisillaan tarkoittaa, esimerkiksi mitä arvoja tai asenteita ne heijastavat. Ihmismielen sisäiset liikkeet eivät kuulu diskurssianalyysin mielenkiinnon kohteisiin. (Esim. Potter & Wetherell 1987, 35). Karin Filander (2000, 55) luonnehtii asiaa siten, että diskurssianalyttiset lähestymistavat ovat kuin refleksiivisyyden mahdollistavat silmälasit, jotka auttavat tutkijaa näkemään puheesta ja kielenkäytöstä asioita, joita aiemmin etsittiin ennemmin kielen takaa kuin itse kielestä.

3.3 Tutkimuksen kannalta keskeiset linjaukset

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut aikuisten ja lasten välisestä arkisesta kanssakäymisestä päiväkodissa, siitä, mitä he sanallisesti ja sanattomasti siellä tekevät. *Pyrkimyksenäni on kuvailla, millainen on se todellisuus, jonka he yhdessä rakentavat, ja miten he sen kulloinkin rakentavat.* Näiden intressieni myötä olen lujasti kiinni sosiaalisen konstruktionismin traditiossa. Pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä moninaisia vuorovaikutuksen kulkuja, sitä tanssien kirjoa, jota päiväkodin arjessa pyörähdellään. Toisaalta, en ainoastaan tarkastele elämää päiväkodissa konstruktionismin linssien läpi, vaan vastaan itsekin sen esittämään kutsuun - myös tämä tutkimukseni ja tekstini ovat sosiaalisesti tuotettu konstruktio (ks. Jokinen ym. 2000, 30; Suoranta 1991, 414).

Inhimillisen toiminnan perusteellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista ilman sen liittämistä johonkin viitekehukseen, kontekstiin. Todellisuus rakentuu omanlaisekseen aina kussakin

yhteydessä ja aina niiden ihmisten kesken, jotka toiminnan keskenään jakavat. Jokainen diskurssi tuo kohteestaan näkyviin erilaisia puolia (Burr 1995, 49). Toiminnan tarkasteleminen ilman tätä näkökohtaa jättää tulkinnan latteaksi ja kapeaksi. Garfinkel (Heritagen 1996, 141 mukaan) korostaa, että *kaikki kielen ilmaukset on aina tulkittava suhteessa kunkin lausuman kontekstiin*. Tarkastelu kohdistetaan muun muassa siihen, miten lausuma suhteutuu edellä sanottuun ja millaisia asioita puhuja on ottanut huomioon lausuman tuottaessaan. Van Dijk (1997) nimittää tämän kaltaisia tilannetekijöitä diskurssin paikalliseksi tai vuorovaikutukselliseksi (local or interactional) kontekstiksi. Tämän mikrotason lisäksi sosiaalisissa käytännöissä on hänen mukaansa aina läsnä myös laajempi yhteiskunnallinen tai yhteisöllinen (global or societal) konteksti eli makrotaso. Näiden välille on käytännössä melko vaikeaa vetää selkeää rajaa, mutta van Dijkin mukaan niiden erottaminen on kuitenkin joissakin tapauksissa analyttisesti järkevää. Näin päästään kiinni sen tarkastelemiseen, miten paikallinen ja yhteiskunnallinen konteksti ovat toisiinsa kietoutuneet ja miten ne yhdessä rakentavat ja muuttavat sosiaalisia rakenteita. Institutionaalisen puheen tarkastelussa tämä luonnistuu helpommin kuin arkipäiväisten keskusteluiden analysoinnissa. (Van Dijk mts. 3, 6, 11–16.)

Pyrittäessä ymmärtämään ja tulkitsemaan lasten välistä vuorovaikutusta on Michal Hamon, Shoshana Blum-Kulkan ja Gonen Hacoheinin (2004, 85) mukaan muistettava, että *lasten kulttuuri muodostaa aivan oman, ainutlaatuisen tulkintakehyksensä*. Aikuisilta tyypillisesti puuttuvat lasten omassa toiminnassaan käyttämät keskeiset käsitteet ja vuorovaikutussäännöt. Ilman niitä on vaikea oivaltaa, mitä heidän kesken on kulloinkin meneillään. Toisin sanoen aikuiset eivät kykene omasta aikuisten todellisuudesta käsin eläytymään lapsen todellisuuteen. Nykyisessä lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa on kuitenkin vallalla voimakas tahto ymmärtää lasta ja hänen maailmaansa.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt asemoimaan varhaiskasvatuksen tiettyyn laajempaan, päiväkodin ulkopuoliseen ”kasvatuksellis-yhteiskunnalliseen” (Kinos 2002, 121) kontekstiin kuvaamalla päiväkodin toimintaa keskeisesti ohjaavia valtakunnallisia asiakirjoja ja niiden sisältämiä periaatteita. Tämän laajan kontekstin, systeemitason (Järventie & Sauli 2001, 11), rinnalla luon silmäyksen myös elävän elämän arkeen sekä varhaiskasvatusta koskevien tutkimusten että jossain määrin myös lapsiin ja lapsiperheisiin liittyvän julkisen keskustelun kautta. Täysin paikallisia ja päiväkotikohtaisia asiakirjoja ja toimintasuunnitelmia en tarkemmin esittele. Tällä pyrin välttämään tutkimuksessa mukana olevan päiväkodin sekä sen henkilökunnan ja lasten tunnistettavuuden. Pääperiaatteiltaan nämä asiakirjat noudattelevat

valtakunnallisia säädöksiä ja suosituksia. Käytännön työtä ohjaamaan tarkoitettut tavoitetekstit saattavat tosin jäädä arjesta jossain tapauksissa irrallisiksi. Pirkko Niirasen (1993) viime vuosikymmenen alkupuolella tekemä tutkimus osoittaa, että päivähoidon työntekijät arvioivat erilaisten kirjoitettujen tavoitteiden vaikuttaneen hyvin vähän heidän työhönsä. Tavoiteteksti elää omaa elämäänsä, kun taas päivähoidon arkea muovaavat heidän mielestään paremminkin esimerkiksi lasten ja perheiden kokonaistilanne sekä päivähoidon taloudelliset resurssit.

Tutkimusintressini kohdistuu siihen, mitä aikuiset ja lapset kielellä tekevät, millaisia asiantiloja he saavat sillä aikaa ja millaisia merkityksiä ja seurauksia kielenkäytöllä on. Hubert Dreyfus ja Paul Rabinow (1983, 187) ovat sanoneet, että ihmiset kyllä tietävät, mitä he tekevät, ja useimmiten he myös tietävät, miksi he tekevät, mitä tekevät. Mitä he eivät kuitenkaan tiedä, on se, mitä heidän tekemisensä saavat aikaan. ”People know what they do; they frequently know why they do what they do; but what they don’t know is what they do does.”) Tämä seurauksellisuuden painottaminen kiinnittää minut diskurssianalyysin tutkimusperinteeseen. En ota kantaa siihen, ovatko asiat todella jotenkin, toisin sanoen onko se, mikä näyttäytyy, totta vai ei. Lähtökohtaisena ajatukseni on diskurssianalyysin suuntaisesti, että ihmiset itse rakentavat sosiaalisen todellisuutensa kielellisen vuorovaikutuksen yksityiskohdissa (ks. esim. Suoninen 2002). Tämä tarkoittaa totuuden ja totuudellisuuden näkökulmasta metodologista relativismia. Se edellyttää, että analyysin lähtökohtana ei ole sosiaalisten ilmiöiden arvioiminen toden tai epätoden ulottuvuuksilla. Ei toisin sanoen etsitä vastausta kysymykseen, onko jokin asiantila todellakin totta. Huomio kiinnitetään sen sijaan siihen, mitä osallistujat itse tilanteessaan pitävät totena. (Gergen 1999, 6–7; Potter 1996, 98.) Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2005, 140; 1991, 16) mukaan tämän kaltaisen relativismin voi tutkimuksen teossa ymmärtää siirtämällä näkökulmaa todellisesta mahdolliseen. Yhden totuuden tai tilastollisen todennäköisyyden sijasta etsitään mieluummin tekstien mahdollisia seurauksia ja merkityksiä.

Vaikka pyrinkin tutkimuksellani ”maalaamaan vuorovaikutuksen mikromaisemaa”, juuri mielenkiinto kielenkäyttöön seurauksia ja merkityksiä tuottavana liittää minut nimenomaan diskurssianalyysiin ja etäännyttää sen lähisukulaisestä, keskustelunanalyysistä. En ole ensisijaisesti kiinnostunut vuorovaikutuksen tarkasta rakentumisesta, vaikka tarkastelussani on mukana myös näitä elementtejä. En niin ikään noudata vuorovaikutusanalyysin edellyttämää tarkkaa ja rajattua tutkimusohjelmaa ja sääntöjä esimerkiksi hyvin yksityiskohtaisesta litteroinnista. Litterointitapani on vapaampi ja muokattu palvelemaan tämän tutkimuksen tarpeita. Sen sijaan hyödynnän kyllä keskustelunanalyysin taustateoreettisia ajatuksia ja

metodisia välineitä. Lunaan mieluusti heidän ”työkalupakkiaan”. Edelleen välineitä olen saanut myös Erving Goffmanilta (1955, 1967, 1971, 1974), erityisesti hänen kehysanalyytisistä (frame analysis) ja kasvotyöhön (face work) liittyvistä pohdinnoistaan.

Tutkimukseni keskeiseksi aineistotyyppiksi valitsin toimintaa ja vuorovaikutusta päiväkodissa kuvaavat videonauhat ja niiden litteroinnit. Videoinnin suoritin itse, eli olin jossain määrin sen myötä osallisena päiväkodin arjessa. Olin etukäteen määritellyt, ja yhdessä työntekijöiden kanssa sopinut, tehtäväkseni paitsi kuvaamisen myös toimintaan osallistumisen siinä määrin kuin se kameran käytön ohella oli mahdollista. Kamera ei ollut jalustalla vaan omissa käsissäni, mutta koska minun ei tarvinnut kuvauksen onnistumiseksi katsoa kameran linssiin, vaan kannatella vain kämmenilläni – kiitos kameran ulkoisen näytön – oli katsekontakti läsnäolijoihin aina mahdollinen. Mielenkiintoista olikin, miten erityisesti lapset eivät yleensä noteeranneet koko kameraa, vaan saattoivat ajoittain jopa pyytää auttamaan hankalissa tilanteissa tai osallistumaan meneillään olevaan toimintaan. Tästä on esimerkkinä seuraava kauppaleikistä poimittu episodi. Lapset leikkivät lepohuoneessa, ja olin tulossa viereisestä huoneesta heitä kuvaamaan. Yritin kulkea heidän ohitse mahdollisimman vähän häiriötä aiheuttaen. Tuloni kuitenkin huomattiin, ja sain kutsun yhteiseen leikkiin.

Näyte 1.

- 1 *Liisa:* Anteeksi kauppiaat minä menen tästä äkkiä ohi ((yritin livahtaa vaivihkaa leikkijöiden ohi
2 kameroineeni))
3 *Mika:* No voitko sä ostaa jotai vaikka
4 *Liisa:* Voinko mä ostaa (.) kyllä mun tekis oikeastaan mieli
5 *Mika:* Täältä saa rahaa
6 *Liisa:* Ahaa
7 *Mika:* Jos ei ole
8 *Liisa:* Ei minulla nyt ole
(Roolileikki 17.10.)

Jonkin verran vietin aikaa päiväkodissa myös ilman kameraa ja olin avustavana henkilönä läsnä erilaisissa päivittäisissä toimissa. Keskustelin niin lasten kuin työntekijöidenkin kanssa, kyselin, kuuntelin ja katselin, eli pyrin erilaisin tavoin saamaan kohteesta ja tapahtumista informaatiota. Tein havainnoistani jonkin verran muistiinpanoja, ja kirjasin käytyjä keskusteluja muistiin. Niiden äärelle palasin aika ajoin aineiston analysoinnin yhteydessä. Näin toimien hyödynsin tutkimuksessani myös etnografista tutkimusotetta. Aikaisempi, yksilöllisyyttä lasten päiväkodissa tarkasteleva tutkimukseni (Rinkinen 1999), oli luonteeltaan etnografinen. Aineiston siihen keräsin osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun menetelmin neljästä

päiväkotiryhmästä. Myös näitä muistiinpanoja olen nyt tarkastellut uudelleen tämän tutkimuksen valossa.

Itse asiassa juuri edellä mainittu tutkimukseni antoi minulle viimeisen sysäyksen tehdä tämä tutkimus. Se lisäsi mielenkiintoani nimenomaan vuorovaikutusta ja erityisesti lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta kohtaan. Tutkimus myös toimi tietynlaisen esiymmärryksen antajana tällä kertaa tutkimuksen kohteena oleviin asioihin. Selvää kuitenkin oli, sen olin todennut, että yksistään havainnoista tehtyihin muistiinpanoihin tukeutuminen ei riitä silloin, kun intressinä on vuorovaikutuksen yksityiskohtaisempi tarkastelu. Etnografinen havainnoija voi tehdä lukemattoman määrän havaintoja esimerkiksi siitä, mitä esikoulussa tapahtuu. Sellaisten seikkojen analysointi, kuin mitä ja miten esikoulusta puhutaan ja mitä merkityksiä siihen liitetään, on etnografillekin kuitenkin mahdoton tehtävä ilman nauhuria. (Ks. Jokinen ym. 1993, 22; Potter 1996, 105.) Samansuuntaisesti Hamo ym. (2004, 86) päätyvät lasten keskinäistä vuorovaikutusta käsittelevässä tutkimuksessaan suosittelemaan etnografian ”avioliittoa” keskusteluanalyysin kanssa. He perustelevat tätä sillä, että siinä missä etnografinen kenttätyö mahdollistaa pääsyn sisälle tutkittavien maailmaan, keskusteluanalyysi puolestaan antaa välineitä tarkastella niitä, näkyvillä olevia mutta silti huomaamattomia, tapoja, joilla tutkittavat (heidän tapauksessaan lapset) yhdessä rakentavat sosiaalista maailmaansa. Näiden perspektiivien yhdistäminen edesauttaa, Hamo ym. esittävät, toimijoiden diskursiivisen maailman syvällisempää ja kokonaisvaltaisempaa ymmärtämistä. (Hamo mts. 71–74.)

3.4 Tutkimuksen keskeiset metodologiset käsitteet

Vuorovaikutusasetelma

Keskusteluanalyysi pohjaa ajatukseen, jonka mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus on kokonaisuudessaan rakenteellisesti järjestynyttä. Ainoatakaan keskustelun yksityiskohtaa ei ennalta voi pitää sattumanvaraisena tai merkityksettömänä. (Heritage 1984, 241.) Rakenteellisuudella tarkoitetaan sekä keskustelun puheenvuorojen sisäistä rakennetta että sen sekventiaalisuutta. Sekventiaalisella rakenteella ymmärretään sitä, miten peräkkäiset puhetoiminnat liittyvät toisiinsa ja millaisia toisiinsa kytkeytyvien toimintojen muodostamia jaksoja eli sekvenssejä niistä muodostuu. (Ks. myös Raevaara 1997, 75.) Sellaisia kahden puheenvuoron kokonaisuuksia, joissa vuorojen välinen kytkös on erityisen vahva ja konventionaalistunut, kutsutaan keskusteluanalyysissä vieruspareiksi (esim. Heritage mt.

Raevaara mt.). Kysymys ja vastaus ovat eräs esimerkki vieruspareista. Niitä ovat myös tervehtiminen ja vastatervehdys, pyyntö tai ehdotus ja hyväksyminen tai torjuminen sekä kannanotto ja samanmielisyyden tai erimielisyyden ilmaiseminen.

Heritage (mts. 247) luonnehtii vierusparirakennetta toiminnan normatiiviseksi viitekehyyksi, jonka täytäntöönpano on luonteeltaan selostettavissa olevaa ja selontekovelvollisuuden alaista. Hän (mts. 246), kuten myös Liisa Raevaara (mts. 79), tuo esiin, että vierusparirakenne saattaa eri keskustelutilanteissa ilmetä hyvinkin erilaisena, esimerkiksi kysymystä ei aina heti seuraa vastaus, ei ehkä lainkaan. Relevantti seuraava ei näin ollen tapahdukaan, jolloin asia vaatii jonkinlaista selontekoa. Raevaaran (mts. 79) mukaan on tyypillistä, että kysymyksen esittäjä tällöin toistaa kysymyksensä, kenties muotoilee sen uudestaan tai täsmentää sitä. Näin hän osoittaa vastauksen puuttumisen poikkeukselliseksi ja odotuksia rikkovaksi. Samalla hän myös ilmaisee tulkinneensa syyksi vastaamattomuuteen sen, ettei kysymystä ole kuultu tai ymmärretty. Puheenvuorot eivät näin muodoin ainoastaan toimi jonkun puhujan lausumina, vaan ne myös luovat odotuksia seuraaville puheenvuoroille. Deborah Tannenia (1993b, 14–15) lainaten, odotuksella voidaan sanoa olevan voimaa (”the power of expectation”), sillä, niin kuin hän mainitsee, ainoa tapa saada maailmaan mielekkyyttä on nähdä yhteyksiä asioiden välillä.

Eräs mahdollisuus tarkastella keskustelua tarjoutuu juuri näiden esiin nostettujen odotusten kautta. Katsotaan ensin, millainen on keskustelun avaajan esittämä puheenvuoro ja millaisia odotuksia se luo vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle. Tämän jälkeen tarkastellaan, mitä ja miten tämä siihen vastaa. Tällöin on kyse niin sanotusta sekventiaalisesta eli jaksottaisesta analyysistä (Suoninen 1999b, 113). Suoninen (mts. 114) tuo tämän kaltaisen tarkastelun rinnalle myös toisenlaisen mahdollisuuden: otetaan tarkasteluun mukaan myös yksittäisistä hetkeä pitempikestoiset odotushorisontit. Kun yksittäisessä hetkessä toinen esimerkiksi esittää toiselle kysymyksen, niin hän samalla luo odotuksen siitä, että tämä vastaa hänelle jotakin. Tässä asetelmassa kysymyksen esittäjä asettuu kysyjäksi ja toinen vastaajaksi. Pidemmällä aikavälillä saattaa kuitenkin tapahtua niin, että yhtä kysymystä seuraa toinen ja kolmaskin ja myös vastauksia sen suuntaisesti yhtä monta. Näin kysyjä aloittaa paremminkin kyselyn, asettuu toisin sanoen kyselijäksi ja kutsuu toista vastailijaksi.

John Shotter (1993, 39) kuvaa ihmisten välistä vuorovaikutusta käsitteellä ”yhteen liittynyt toiminta” (”joint action”). Tällä hän tarkoittaa, että kun ihmiset sovittavat toimiansa toinen toistensa kanssa yhteen ja vastaavat muiden tekemisiin, niin se, mitä he vuorovaikutukselta

haluaisivat, mitkä heidän odotuksensa sen suhteen ovat, ja mitä siinä lopulta tapahtuu, ovat usein kaksi aivan eri asiaa. Burr (1995, 28) ottaa vertauskuvaksi tanssin ja sanoo *vuorovaikutuksen olevan kuin tanssia, jossa osapuolet jatkuvasti liikkuvat yhdessä, hienovaraisesti vastaten toinen toistensa rytmiin ja liikkeeseen*. Tanssi rakentuu heidän kesken, eikä sitä myöskään hänen mukaansa voi nähdä tuloksena kumpaisenkaan osapuolen etukäteisaikomuksista.

Myös Gergen (1997, 87) liittää vuorovaikutukseen tanssin metaforan. Hän kuvaa sen avulla tapahtumaa, jossa vuorovaikutuksen osapuolet koordinoivat toimintaansa sanojen avulla. Toiminnassa käytetyt käsitteet saavat merkityksensä ainoastaan tuon toiminnan kautta. Aiemmin kyseisessä yhteydessä käytetyt käsitteet ovat toisesta osapuolesta saattaneet vaikuttaa käsittämättömiltä ja kontekstiin sopimattomilta. Vuorovaikutuksen edetessä ne ovat kuitenkin muuttuneet luontevaksi osaksi meneillään olevaa ja suhdetta kyseisessä tilanteessa aina vain toimivampaan suuntaan rakentavaa tanssia ("relational dance"). Lopputuloksena on parhaassa tapauksessa täydellinen suoritus.

Suoninen (1999b, 114; 2000, 70) puolestaan puhuu "kulttuurisesta tanssista" tarkoittaen sillä vuorovaikutusasetelmaa, joka voi muuttua saman keskusteluprosessin käännteissä useita kertoja toisiksi asetelmiksi eli "tanssilajeiksi". "Kulttuurisella" hän mainitsee korostavansa sitä, että vuorovaikutuksen asetelmat eivät ole mitä tahansa sattuman sanelemaa vaan niiden kirjo on kulttuurisesti annettu (haastatteluvalssi, neuvontahumppa jne.). "Tanssi"-metafora taas juontuu siitä, että vuorovaikutuksessa on osallisena (vähintään) kaksi osapuolta, jolloin kyse on aina yhteistuotoksesta, joka edellyttää molempien osanottoa. Vuorovaikutusaloitteet on, kuin tanssiin kutsussa ikään, mahdollista joko hyväksyä eli lähteä mukaan tai torjua eli antaa pakit. Myös Goffman (1955, 216) on käyttänyt tanssia vuorovaikutuksen vertauskuvana ja tarkastellut sitä niin ikään kulttuurisesta näkökulmasta. Kullakin kulttuurilla ja yhteisöllä on omat vuorovaikutukselliset säännönmukaisuutensa, aivan kuten tanssissa totutut askelkuviot, Goffman toteaa. Niitä voi sitten aina kulloisessakin tilanteessa noudattaa tai olla noudattamatta. Jälkimmäisessä tapauksessa on kuitenkin syytä varautua sen mukanaan tuomiin, usein kielteisiin sosiaalisiin seurauksiin.

Tanssilajit kuvaavat siis Suonisen (2000, 70) mukaan ymmärrystämme siitä, mistä vuorovaikutuksessa on kulloinkin kyse, mikä on se vuorovaikutuksellinen kehys, jota juuri siinä hetkessä noudatetaan. Tanssilajien ohella hän sanoo olevan mielenkiintoista tarkastella myös

sitä, kumpi osapuolista kulloinkin ”hakee” eli tekee aloitteen, ”vie” eli käyttää valtaa ja kuinka suurella innolla toinen lähtee mukaan vai lähteekö lainkaan eli antaa ”pakit”. Myös ”tanssityylit” saavat häneltä huomiota eli se, kuinka ”varmaotteisesti tai kursailevasti, suoraviivaisesti tai selitellen, vakavalla vai leikkisällä sävyllä tanssi etenee” (mts. 70). Tanssilajien ja -tyylien tulkinnan Suoninen (mts. 70; 1999b, 115) korostaa olevan olennaista siitä syystä, että vuorovaikutuksen merkitykset rakentuvat yhdessä rakennettavien vuorovaikutusasetelmien ja kommunikoinnin sävyjen puitteissa; sanastot ovat sidoksissa niihin tanssilajeihin, joita kulloinkin pyörähdellään.

Tanssin käsite vuorovaikutuksen metaforana on mielestäni hyvin osuva ja käyttökelpoinen. Sen avulla voidaan vivahteikkaasti kuvata vuorovaikutuksen monesti hienovaraista ja vaihtelevaa kulkua. Asetelma saattaa olla tanssin loputtua aivan toinen kuin sen alkaessa, ja erilaisia variaatioita on saattanut esiintyä jo tanssin kuluessa – viejä on mahdollisesti vaihtunut ja niin on saattanut käydä tanssilajillekin. Mitä sitten tanssilajilla ymmärretään, siitä edellä Suoniseen (2000, 70) viitaten tuli jo mainituksikin, että tanssilaji tarkoittaa sitä kehystä, jossa kulloinkin liikutaan, esimerkiksi *määräyspolkka* tai *haastatteluvalssi*. Tanssilaji määrittää tarkemmin, mistä juuri kyseisessä vuorovaikutustanssissa on kyse, samoin kuin esimerkiksi hidas valssi erottaa sen muista valssin lajeista. Näin ollen itse ”tanssikin” voidaan luonnollisesti, vuorovaikutusmetaforan lisäksi, ajatella myös kehyksenä. Onhan siinä kyse hyvin toisenlaisesta toiminnasta kuin esimerkiksi kaksikkosoudussa, vaikka siinäkin toimitaan parina. Tanssin ja kehyksen käsitteet ovat toisin sanoen toisilleen rinnasteiset. Tanssia, jossa tyyppillisesti on juuri kaksi osapuolta, paremmin olisi päiväkodin vuorovaikutustilanteita kuvaamaan sopinut ehkä tanhu, onhan tilanteissa osallisia usein enemmän kuin kaksi. Tanssin maailma on kuitenkin itselleni huomattavasti tutumpi kuin tanhun, joten käytän sitä ajoittain hieman omavaltaisesti tilanteisiin sovitellen ja paritanssin perinteisiä rajoja rikkoen. Tanssilajille rinnasteisesta kehyksen käsitteestä kerron seuraavassa enemmän.

Kehys

Tannen (1993a, 3) mainitsee, että aina siitä asti, kun Gregory Bateson teoksessaan ”A Theory of Play and Fantasy ([1954] 1972) esitteli käsitteen kehystäminen (”framing”), on se vaikuttanut ajatteluun kielestä vuorovaikutuksessa. Bateson on esittänyt, ettei mitään kommunikatiivista ilmaisu, sanallista tai sanatonta, voi ymmärtää ilman viittausta niin sanottuun metakommunikatiiviseen viestiin tai metaviestiin siitä, mitä on tapahtumassa. Metaviesti tarjoaa tapahtumalle tulkintakehyksen. (Ks. myös Tannen 2004, 15.)

Päiväkotiympäristöön siirrettynä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi, että pihalla leikkivät pojat voivat, kun yksi heistä alkaa käyttäytyä toista kohtaan hyökkäävästi, vain metaviestin avulla ymmärtää viestin tällä kertaa tarkoittavan toivetta yhteisestä painileikistä eikä provosoinniksi tappeluun. Metaviestit kehystävät hyökkäävät liikkeet leikiksi, vaikka ne hyvinkin saattavat ilmentää vihamielisyyttä.

Batesonin tavoin myös Goffman käyttää kehyksen käsitettä vastaavassa merkityksessä ja on sen itse asiassa Batesonilta omaksunutkin (Puroila 2002, 29; myös Tannen 1993b, 15; Tannen & Wallat 1987, 206). Goffman on kuitenkin kyseisen käsitteen varsinainen lanseeraaja. Hän laati kirjallisen tuotantovaiheensa loppupuolella laajan, kuusisataasivuisen, monografian ”Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience” (1974). Teoksen nimi jo kertoo sen sisällöstä olennaisen, minkä Goffman (mts. 13) sen sivuilla myös vahvistaa: kyse on kokemuksen virran järjestämisestä ja jäsentämisestä mielekkäästi. Analyysi kohdistuu arkipäivän toimintaan ja tulkintaan. (Ks. myös Karvonen 2000, 79; Puroila mts. 25.) Goffmanin (1974, 8) mukaan yksilön on aina kuhunkin tilanteeseen osallistuessaan esitettävä itselleen kysymys, mitä täällä tapahtuu (What is it that’s going on here?). Tämä kuvaa yksilön pyrkimystä ymmärtää ympärillään tapahtuvia asioita. Kehys (frame) on vastaus tuohon kysymykseen. *Se kertoo, mitä juuri siinä tilanteessa on meneillään, mikä on toiminnan sisällön kannalta relevanttia.* Kehystäminen mahdollistaa niin sanotun työskentelykonsensuksen. (Kendon 1988, 37.) Mikäli painiesimerkkini poika aloittaisikin painin sijasta vaikkapa tappelun, hän ei vastaisi adekvaatisti vaan kehystäisi aloitteen sen esittäjästä poiketen tappeluksi. He liikkuisivat tällöin eri kehyksissä.

Muistan edellä mainittuun paini-esimerkkiin liittyen erään tilanteen, joka tapahtui päiväkodin pihalla ulkoillessani siellä lasten kanssa. Tilanteessa oli oman tulkintani mukaan kyse juuri kahden pojan painileikistä. He telmivät nurmella kuin painimatolla ikään kaataen kumpi milloinkin aina toisen maahan ja pyörivät siinä toistensa kimpussa, kunnes taas noustiin ylös ja käytiin toiseen käsiksi. Äänenkäyttö oli kuuluvaa mutta ei sellaista, että olisin siitäkään päätellyt heidän esimerkiksi riitelevän tai tappelevan. Kyseinen nurmialue oli lähellä päiväkodin raja-aitaa, ja aidan vieressä kulki kävelytie. Kohta aidan takana seisojien eräs vanhempi naishenkilö ja sanoi hyvin kantavalla äänellä, että onpa kummallista, kun täällä nämä pojat tappelevat eikä kukaan tee mitään, siellä vain seisotte. Hän siis ulkopuolisen silmin kehysti tilanteen tappeluksi ja antoi siksi meidän aikuisten toiminnasta tai paremminkin toimimattomuudesta kielteistä palautetta.

Mielenkiintoista tilanteessa oli kehystämisen näkökulmasta myös se, että paitsi että pojat painivat, he myös selostivat toimintaansa painimisen lomassa. He sovittivat kaksi kehystä, painimisen ja urheiluselostuksen toinen toisensa sisään ja liikkuvat niissä aivan suvereenisti. Heillä oli taito vaihtaa pohjimmiltaan sanaton, fyysinen toiminta (painiminen) puhetoiminnaksi (urheiluselostus). He kilpailivat ja tekivät samanaikaisesti yhteistyötä. Susan M. Hoyle (1993) sanookin, kuvaten vastaavanlaista tilannetta, kuinka lasten (hänen esimerkkinsä lapset olivat 8- ja 9-vuotiaita) kapasiteetti kehystämisen suhteen on yksi esimerkki siitä, miten heidän diskurssiiviset kykynsä ovat kaikkea muuta kuin rajoittuneet. Juuri leikissä voidaan hänen mukaansa nähdä kaikkein taitavin yhteen kutoutuma todellisen, mahdollisen ja mielikuvituksen osallistumisen viitekehyksiä. (Hoyle mts. 142.)

Kehyksen käsitteellä viitataan siis siihen, mitä osapuolet tekevät ja miten he tekemiseensä liittyen ja sen tuloksena tilannettaan määrittelevät (Peräkylä1990, 156). Peräkylä (mts. 156–157) sanoo kehysten olevan nimi toimintakokonaisuuksille, jotka ilmenevät sosiaalisen elämän käytännöissä vakiintuneina ja joista arkisessa kielenkäytössä ja arkitiedon pohjalta voidaan puhua erillisinä kokonaisuuksina. Esimerkkeinä hän esittää leikin, tappelun ja luennon. Goffmanin ajattelussa kehys liittyy nimenomaan toimintaan, sillä kukin kehys määrittää ihmisten tekemisiä ja aktualisoituu vain näissä tekemisissä. Vastaus kysymykseen, mitä täällä tapahtuu, vaikuttaa siihen, miten yksilö tilanteessa toimii. (Peräkylä mts. 156; Puroila 2002, 29, 34–35). Toimintaa ovat korostaneet myös Deborah Tannen ja Cynthia Wallat (1987), jotka Peräkylä (mts. 155) mainitsee eräiksi Goffmanin paikoin epämääräisen käsitteenmäärittelyn selkeyttäjiksi.

Siinä missä Goffmanilla – ja hänen mainituilla kommentaattoreillaan – kehys ja kehystäminen viittaavat tapahtumiin ja toimintaan, Batesonin ajattelussa ne viittaavat paremminkin tulkintaan ja näin ollen ihmisen tajunnalliseen maailmaan (Puroila mts. 29–30). Eivät Tannen ja Wallatkaan tosin tulkintaa ja tilanteen määrittelyä sulje ajattelussaan pois. Sanovathan he, että kehys viittaa sen määrittelemiseen, mistä vuorovaikutustilanteessa on kyse, mitä siinä on meneillään. Ilman tätä määrittelyä ei mitään ilmaisua, liikettä tai elettä voi tulkita. Tilanteen määrittely liittyy heillä kuitenkin toimintaan, minkä huomion myös Peräkylä (mts. 155) tekee. Tannen ja Wallat kertovat esimerkin: Henkilön on tiedettävä onko tilanteessa kyse leikinlaskusta vai riidan haastamisesta. Leikinlaskuksi tarkoitettu, mutta loukkaukseksi tulkittu ilmaisu voi nimittäin hyvinkin johtaa tappeluun. (Tannen & Wallat mts. 206.) Kehyksen käsite on avain tilanteen määrittelyyn goffmanilaisittain ymmärrettynä, sanoo Puroila (mts. 35). Kun

tilanne on määritelty, luo se myös odotuksia tietynlaisesta käyttäytymisestä. Ihmiset eivät esimerkiksi aina shakkia pelatessaan itse keksi pelille sääntöjä vaan noudattavat jo olemassa olevia sääntöjä ja näin toimiessaan ylläpitävät pelin järjestystä. (Puroila mts. 35–36.) Kaikkiin kehyksiin liittyy normatiivisluontoisia odotuksia siitä, miten täydellisesti yksilön tulisi toteuttaa kehysten mukaista toimintaa (Goffman 1974, 345).

Aiemmin oli puhetta, kuinka kehys on nimi toimintakokonaisuuksille, jotka ilmenevät sosiaalisen elämän käytännöissä vakiintuneina ja joista arkisessa kielenkäytössä ja arkitiedon pohjalta voidaan puhua erillisinä kokonaisuuksina. Kokonaisuudella ymmärretään sitä, että kehys ei suinkaan ole mikään irrallisista, jokseenkin sattumanvaraisista elementeistä lyhyeksi aikaa kyhätty sekoitus, vaan se koostuu joukosta olennaisia osia, joilla on määrätty järjestys ja suhde toisiinsa. Osat ovat yhtenäiset ja yhdessä täydelliset. Yhdessä ne myös antavat toimijoille vastauksen siihen, mikä on todellista ja miten heidän tulee tuohon todellisuuteen ottaa osaa. (Gonos 1977, 860.) Käsite vakiintuneisuus puolestaan viittaa Goffmanin ajatukseen, että yksilö ei suinkaan itse luo tilanteiden määrittelyä vaan nuo määrittelyt ovat jo olemassa. Yksilön tehtävänä on kuitenkin etsiä kuhunkin tilanteeseen sopiva määrittely ja toimia sen tulkinnan mukaisesti. (Goffman 1974, 1–2.) George Gonos (mts. 859) esittääkin, että Goffmanille olisi täysin vieras sellainen ajatus, että sosiaalinen todellisuus rakentuisi jokaisessa ihmisten välisessä kohtaamisessa aina uudelleen. Kehykset ovat kulttuurisesti annettuja ja yhteisön jäsenten yhteisesti jakamia tapoja ymmärtää maailmaa ympärillään.

On kuitenkin huomattava, että vaikka kehykset ovat yksilöllisen uudelleen muokkauksen ulottumattomissa, ei tämä tarkoita sitä, että yksilö olisi vain passiivinen ennalta määrätyn toteuttaja ja siten toimintojensa suhteen täysin ennustettavissa oleva. Goffman erottaa kehyksissä niin sanotut luonnolliset primäärit kehykset ja sosiaaliset primäärit kehykset. Primäärillä hän tarkoittaa, että kehystä ei voi palauttaa mihinkään sitä alkuperäisempään kehykseen. Luonnollisilla kehyksillä hän tarkoittaa niin ympäröivässä luonnossa kuin ihmiskehossakin olevia tapahtumia, jotka ovat täysin fysikaalisia ja siten tahdosta riippumattomia (esimerkiksi nälkä tai jano). Sosiaaliset kehykset puolestaan ovat ihmisten valitsemia ja ylläpitämiä tapahtumia, jotka näin ollen kytkeytyvät ihmisten tahtoon ja heidän itsensä valitsemiin päämääriin (esimerkiksi leikki tai luento). Luonnollisten kehysten puitteissa yksilöt ovat kaikki samassa asemassa luonnon asettamien rajoitteiden suhteen, yksilöllä ei ole niissä mitään omaa erityistä roolia. Sosiaalisten kehysten suhteen on tilanne toinen. Ihminen on niissä kykenevä määrittelemään itse itseään ja käyttämään myös kulttuurisesti annettua

hyväkseen. (Goffman mts. 21–22, 188.) Toisin sanoen siitä huolimatta, että kehys sisältää tietyn ennakkokäsityksen siitä, miten todellisuus on rakentunut ja mikä siinä on merkittävää, voi kehystäminen olla ”luovaa maailman käsitteistämisen ja käsitettäväksi organisoimisen taidetta”, ei vain olemassa olevan ”raamin” soveltamista (Karvonen 2000, 82).

Kehyksen kokonaisuuden ja kulttuurisuuden periaatteella on selkeä yhteys Suonisen (1999b, 114; 2000, 70) ajatuksiin ”kulttuurisista tansseista”. Hänän sanoo korostavansa sitä, että vuorovaikutuksen asetelmat eivät ole mitä tahansa sattuman sanelemaa, vaan niiden kirjo on kulttuurisesti annettu, on haastatteluvalssia, neuvontahumppaa, jne. Meidän kulttuurissamme on myös tavanomaista, että tanssiin kuuluu kaksi osapuolta ja että toinen heistä hakee toista tanssiin ja toimii myös viejänä eli määrää askeleet, jotka kussakin tanssissa ovat omanlaisensa ja ennalta määrätyt. Tanssiin kuuluu olennaisena osana myös muita määrämuotoisia elementtejä. Tanssin kehys siis muodostuu toisiinsa kiinteästi liittyvistä osista, jotka yhdessä esiintyessään antavat toiminnalle tietyn, yksilöiden yhteisesti jakaman merkityksen: tämä on tanssia, tarkemmin ottaen valssia. Osallistuessaan kehyksen mukaiseen toimintaan he noudattavat siinä vallitsevia yleisiä sääntöjä ja ovat näin ylläpitämässä järjestyksen säilymistä.

Peräkylä (1990, 16, 158) mainitsee, että kehysanalyysin varsinainen tehtävä on eritellä kehysten välistä dynamiikkaa. Hän viittaa Goffmanin havaintoon, että mikä tahansa tapahtumakulku todennäköisesti sisältää useiden kehysten mukaisia episodeja, jotka kaikki viittaavat omaan todellisuuteensa. Erilaiset kehykset ylläpitävät erilaisia todellisuuksia. Ihmisten arkipäivän kulkuun liittyy jatkuva siirtyminen kehyksestä toiseen, ja kehysten vaihto on osa jokapäiväistä elämää. Vuorovaikutus on monikerroksista, mikä ilmenee esimerkiksi siten, että tapahtuman ensisijainen kehys voidaan sijoittaa ikään kuin toisen kehyksen sisään tai alle, eli kehykset voivat rakentua sisäkkäisiksi tai hierarkkisiksi. Esimerkiksi teatterissa näyttämön tapahtumat, vaikkapa ”tappelu” tai ”leikki”, on istutettu toisen, ”näyttelemisen” kehyksen sisään (vrt. myös esimerkki poikien painileikistä urheiluselostuksineen). Tilanne voi joskus olla myös sellainen, että toinen osapuoli ei havaitse sitä kehystä, jossa toinen toimii. Mahdollista on myös, että joku toiminnan osapuoli niin sanotusti murtaa olemassa olevan kehyksen. Hän saattaa pakottaa muut siirtymään toiseen kehykseen tai mahdollisesti onnistuu toimimaan niin, että mistään kehyksestä ei enää tahdo saada otetta. (Peräkylä mts. 19–22; ks. myös Puroila 2002, 40–41.)

Tanssin metaforaa käyttäen edellisen kaltaisia olisivat tilanteet, joissa ei joko lainkaan ole yhteistä ymmärrystä siitä, mitä tanssia kulloinkin tanssitaan, toinen tanssii valssia ja toinen

kenties humppaa, tai kesken valssin pyörähtelyn toinen vaihtaakin askelluksen vaikkapa jenkaksi. Tilanne aiheuttaa partnerissa epäilemättä hämmennystä ja tyyppillistä lienee, että tämä alkaa kuumeisesti hakea vihjeitä, jotka varmistaisivat uuden tulkintakehyksen oikeaksi. Kestää ymmärrettävästi hetkisen, ennen kuin hän saa kiinni uusista askelkuvioista. Miten nopeasti se tapahtuu, riippuu hyvin suuresti tanssilajin vaihtajan kyvystä tehdä vaihto varmaotteisesti, tarjota toiselle selkeitä signaaleja vaihdosta. Sekin on tietysti mahdollista, että tanssilajia varoittamatta vaihtava osapuoli jätetään kesken tanssin lattialle – sosiaalisen kehyksen olemassaolo kun antaa mahdollisuuden jopa hyvin yllättäville ratkaisuille.

Käytän tässä tutkimuksessa sekä kehyksen että tanssin käsitettä. Kehyksen käsitettä käytän yleisen tason analyttisenä työkaluna. Sen avulla vastaan kysymykseen, mitä eri tilanteissa on kulloinkin meneillään. Ymmärrän sen näin synonyymina ”toiminto” käsitteelle. Tanssin metaforalla puolestaan pyrin edellistä hienovaraisemmin tuomaan esiin vuorovaikutuksen monitasoista ja -vivahteista luonnetta. Samassa kehyksessä voidaan tanssia hieman eri tavoin – huolimatta yleisistä säännöistä oma yksilöllinen koreografia on aina myös mahdollinen. Tanssi on mielestäni hyvin osuva käsite kuvaamaan vuorovaikutuksen asetelmia sekä sen sävyjä, tyyliä ja muuta hienosäätöä.

Identiteetti

”Minä olen Menninkäinen. Siitä ryhmästä minua ei saa ikinä erottaa”. Näin totesi eräs 5-vuotias poika tilanteessa, jossa hän oli jo useampaan kertaan joutunut vaihtamaan aina uuteen päiväkotiryhmään. Nyt hän oli päässyt ryhmään, jossa hänen voi lausumansa perusteella tulkita tuntevansa olonsa kotoisaksi. Identiteetin rakentumisen kannalta huomionarvoista on se, että hän määritteli itsensä ryhmän kautta – minä olen Menninkäinen. Ihmisen identiteetti on vastaus kysymykseen, kuka tai mitä minä olen. Identiteetti liittyy sekä käsityksiimme omasta itsestämme että myös suuresti niistä ihmisistä ja ihmisryhmistä, joihin kuulumme tai samaistumme (Liebkind 1998, 106; Burr 2004, 87; ks. myös Harré 1979; 1983.)

Identiteetin rakennusaineina olevat ryhmät voivat olla virallisia, kuten esimerkiksi erilaiset työryhmät ja yhdistykset, tai ne voivat olla sukulaisuus- ja ystävyysverkostoja. Ne voivat olla ryhmiä, joihin olemme itse hakeutuneet tai ryhmiä, joiden jäseniksi haikailemme. Voimme tavoitella ja ilolla hyväksyä mutta myös torjua niitä identiteettejä, joita näihin ryhmiin kuuluminen meille tarjoaa. (Burr mts. 87.) Suhteita saattaa olla paljon, sillä länsimaiselle

yhteiskunnalle on tyypillistä, että erilaisiin ryhmiin hakeutuminen kuin myös niistä irtautuminen on vapaaehtoista (esim. Hofstede 1993). Kaikkia identiteettejä yhdistää Burrin (mts. 87) mukaan kuitenkin se, että ne määräytyvät sosiaalisesti. Tällä hän tarkoittaa, että ne eivät synny ominaisuuksiemme seurauksena vaan meidän ja toisten ihmisten välisistä sosiaalisista prosesseista. Ilman ryhmän tarjoamaa kiinnekohtaa on vaikea tietää, kuka on. (Burr mts. 87, 91.)

Tämän tutkimuksen kannalta oleellista on kysyä, mitä tekemistä identiteetillä on kielen ja kielenkäytön kanssa. Vastaus liittyy siihen etnometodologiseen näkökulmaan, johon edellä jo lyhyesti viitattiin, että *identiteetti rakennetaan ja sitä esitetään ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kielellisissä prosesseissa*. Identiteetti sen paremmin kuin käyttäytymisenkään eivät näin ollen ole muuttumattomia ja ennalta arvattavia vaan sosiaalisissa konteksteissa muokkautuvia. Ei toisin sanoen ajatella, että ihmisillä vain passiivisesti sattuu olemaan sellainen tai tällainen identiteetti, josta sitten seuraa erilaisia tunteita tai toimintoja. Päinvastoin ajatellaan, että ihmiset itse rakentavat identiteettinsä, milloin mihinkin kontekstiin liittyen, joko päämääräksi sinänsä tai tavoitellakseen jotakin muuta päämäärää. Sen lisäksi, että ihmiset rakentavat identiteettejä itselleen, rakentavat he niitä myös muille. (Burr mts. 157–158; Antaki & Widdiecombe 1998, 1–2; Edwards 1998, 17; Van Dijk 1997, 3.)

Ihminen ei kuitenkaan koskaan täysin määrää ja valitse identiteettiään. Olemme osa jotakin kategorista ryhmää: naisia tai miehiä, suomalaisia tai kiinalaisia, tumma- tai vaaleaihoisia. Olemme myös keskellä monenlaisten sosiaalisten odotusten, roolien ja kertomusten kudelmaa, jossa meidän vain on pyrittävä muovautumaan siksi, mitä voimme ja haluamme olla. (Burr mts. 157–158.) Goffmanin ajattelussa ihmisten sosiaalisella elämällä on dramaturginen luonne. Vuorovaikutustilanteet ovat näyttämöitä, joissa ihmiset esittävät eri tilanteiden edellyttämiä rooleja ja pyrkivät monin eri tavoin luomaan itsestään niissä mahdollisimman edullisen kuvan. (Esim. Goffman 1971.) Puroila (2002, 42) mainitsee, että Goffmanin kehysanalyysissä tulee esiin hänen oletuksensa minän jakautuneesta luonteesta. Goffman (1974, 269) erottaa toisistaan persoonan (eli subjektin, yksilön) ja näyttämöminän (eli roolin, kapasiteetin, funktion). Kehyksillä on persoonan ja roolien ilmenemisessä keskeinen merkitys siten, että eri kehysten puitteissa yksilöille muotoutuu erilaisia roolien ja identiteettien muotoja. Se, mikä osa minästä on kulloinkin roolia esittävä ja mikä taas taustalle jäävä persoona, riippuu aina kulloisestakin kontekstista. (Puroila 2002, 42–43; ks. myös Peräkylä 1990, 163.)

Peräkylän (mts. 22, 160) mukaan kehukset eivät ainoastaan määrittele sitä, mitä kulloinenkin tilanne asianosaisille merkitsee vaan myös sen, mitä he itse ovat. Kehys toisin sanoen määrittää ne ominaisuudet, velvollisuudet ja oikeudet, joita vuorovaikutuksen osapuolet olettavat itsellään olevan ja jotka he myös omistavat, itsestään selvyytenä ja julkilausumatta, toinen toisilleen. Tätä käsitystä identiteetistä sovellan tässä tutkimuksessa. Huomionarvoisena analyttisena näkökohtana pidän myös sitä, että tärkeää ei ole vain tarkastella, millaisia identiteettejä ihmiset itselleen ja toisilleen rakentavat, vaan miten he niitä rakentavat ja mihin tarkoitukseen; mikä on niiden merkitys meneillään olevassa tilanteessa ja mitä ne kenties merkitsevät tulevaa kanssakäymistä ajatellen (ks. Antaki & Widdiecombe 1998, 2; Widdiecombe 1998, 195). Huomion kiinnittämisellä minän rakentumisen prosesseihin pyritään Jokisen ym. (1993, 38) mukaan eroon sellaisesta staattisuudesta, joka liittyy toiminnan luonnehtimiseen persoonallisuuden, roolien tai tyyppien käsitteillä. Sen sijaan, että erilaiset minät nähtäisiin kiinteinä rooleina, ne voidaan nähdä vaihtelevina roolipositioina, jotka kenties tulevat puheenvuoroissa esiin niihin viitattaessa. (Ks. myös Onorato & Turner 2004.)

Jokinen ym. (mts. 38–40) ottavat esiin kolme erilaista käsitettä viittaamaan erilaisiin toimijaulottuvuuksiin diskurssianalyyseissa. Identiteetin he mainitsevat väljäksi yläkäsitteeksi, jonka he Peräkylän tavoin määrittelevät toimijan itselleen ja myös toisille olettamiksi oikeuksiksi, velvollisuuksiksi ja ominaisuuksiksi. Nämä identiteetit muotoutuvat omanlaisikseen aina kussakin diskurssissa. Subjektiposition käsite sopii heidän mukaansa erityisesti tilanteisiin, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia. Itsensä rakentamisella on omat kulttuuriset rajansa. Tutkimuksen kohteena on tällöin erityisesti se, millä tavoin ihmisille mahdolliset positiot voivat lukkiutua elämän eri tilanteissa. Burr (1995, 140–152) puhuu niin ikään subjektipositioista sanoen niillä olevan yhteistä pintaa roolin käsitteen kanssa. Positio-käsitteen avulla kuitenkin pyritään pois siitä ajattelusta, että ihmiset saavat etukäteen määrättyt sosiaaliset paikat käsikirjoituksineen ja käyttäytymisodotuksineen, jotka he sitten vetävät todellisen minänsä päälle kuin päällystakin. Kolmantena käsitteenä Jokinen ym. esittävät diskurssin käyttäjän käsitteen. Tämän käsitteen he näkevät käyttökelpoiseksi erityisesti silloin, kun on tarkoitus keskittyä kielen käytön moninaisuuteen, siihen, miten eri tavoin ja joskus ristiriitaisestikin, ihmiset itseään määrittävät.

Don H. Zimmerman (1998, 90–94) puolestaan ottaa esiin käsitteen diskurssi-identiteetti. Hän liittää sen erityisesti sekventiaalisesti järjestyneeseen vuorovaikutukseen. Keskustelun osapuolet liittävät tällöin itseensä ja muihin tiettyjä diskurssi-identiteettejä, kuten puhuja,

kuuntelija, tarinankertoja, tarinan vastaanottaja, kysyjä, vastaaja, jne. Aloittaessaan vuorovaikutuksen yksi osapuoli ottaa itselleen tietyn identiteetin ja samalla luo odotuksen vastavuoroisesta identiteetistä toiselle osapuolelle, esimerkiksi kysyjä – vastaaja. Hän toisin sanoen esittää toiselle osapuolelle kutsun myötäillä tiettyä vuorovaikutuksen kulkua, jonka tämä voi hyväksyä tai hylätä. Nämä ajatukset käyvät yksiin sen kanssa, mitä aiemmin puhuin vuorovaikutusasetelmista. Asetelma voi olla esimerkiksi juuri sellainen, että toinen esittää toiselle kysymyksen (asettuu kysyjäksi) ja odottaa toisen vastaavan (asettuvan vastaajaksi).

Suoninen (1999b, 113) toi tämän yhden sekvenssin pituisen tarkasteluperspektiivin rinnalle ajatuksen katsella vuorovaikutuksen kulkua hieman pidemmälle. Kysymystä saattaa nimittäin hyvinkin seurata toinen kysymys ja sen myötä yhtä vastausta seuraa toinen vastaus. Näin yksi osapuoli asettuu pidemmälle aikavälille kyselijäksi ja toinen vastailijaksi. Tämä tarkastelutapa on myös mukana analyysissäni. Alustavassa aineiston analysoinnissa työkaluna on subjektiposition käsite. Viittaan sillä vuorovaikutusasetelmassa eri osapuolille tarjoutuviin identiteetteihin. Ymmärrän ne tavallaan jo valmiina olevina asemina, en niinkään lausumassa tilanteisesti rakentuvina identiteetteinä. Varsinainen kiinnostukseni kohdistuu kuitenkin paremmin jälkimmäiseen eli siihen, miten ja mihin tarkoitukseen identiteettejä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa rakennetaan. Näin ollen varaan identiteetin käsitteen tätä näkökulmaa varten. Selkeyden vuoksi pysyttäydyn identiteetin kohdalla toisin sanoen näkemyksessä, että yksilön itse itseensä tai muiden ihmisten häneen liittämät ominaisuudet, velvollisuudet ja oikeudet rakentavat yksilölle hänen identiteettinsä aina kussakin tilanteessa. Identiteetti ei näin ollen ole pysyvä vaan tilanteittain vaihteleva.

Identiteettien rakentumista voi tarkastella kehysanalyttisesti, jolloin mielenkiinnon kohteena on se, millaisia identiteettejä eri kehysten puitteissa yksilöille muotoutuu. (Ks. esim. Peräkylä 1990, Puroila 2002.) Toinen tapa on kiinnittää huomio kieleen ja kielenkäyttöön ja analysoida sitä, millaisia identiteettejä puheessa rakentuu ja miten niitä siinä rakennetaan. Hoikkalan (1993, 23) mukaan identiteetin ja repertuaarin (puheen) vastaavuus löytyy siitä, että tiettyä repertuaaria käytettäessä muodostuu ja rakentuu tietty identiteetti. Suoninen (1992) tarkasteli tutkimuksessaan yhden äidin identiteetin vaihtelua juuri repertuaarien kautta. Haastatteluaineistosta piirtyi esiin hyvin monimuotoinen identiteettien kirjo. Repertuaarit ovat olleet myös Marja-Leena Böökin (2001) analyttinen lähtökohta hänen analysoidessaan vanhemmuuden diskursiivisia identiteettejä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen aikuisten ja lasten identiteettejä sellaisina, kuin puhe ne vuorovaikutuksen asetelmissa tuottaa.

Käytän analyysissäni ja havaintoja kuvatessani usein *episodin* ja *puheenvuoron* sekä jonkin verran myös *kasvojen* käsitteitä. Luon siitä syystä tässä yhteydessä katsauksen myös niihin.

Filosofi ja sosiaalipsykologi Rom Harré julkaisi vuonna 1972 yhdessä Paul Secordin kanssa teoksen ”The Explanation of Social Behaviour”. He ottavat teoksessaan esiin episodin käsitteen ja esittävät sitä sosiaalisen prosessin analyysiyksiköksi. He tarkoittavat episodilla luonnollisen tilanteen katkelmaa, jolla on määrätyt alku- ja loppukohtansa. Episodien pituudet voivat vaihdella paljonkin, esimerkiksi puhelinkeskustelusta ravintolaillalliseen tai useampivuotiseen opiskeluun. Paitsi pituudeltaan episodit vaihtelevat myös sisältönsä suhteen siinä mielessä, että kaikilla episodeilla on omat tyypilliset vaiheensa. (Harré & Secord 1972.)

Eskola (1982, 72) korostaa, että vaikka esimerkiksi ravintolakäynti muodostaakin luonnollisen tapahtumakokonaisuuden, on se mahdollista nähdä myös useamman episodin ketjuksi. Tällä tavoin kavennettuna käsite soveltuu hänen mukaansa paremmin sosiaalipsykologisen vuorovaikutustutkimuksen tarpeisiin. Eskola (mts. 73) myös mainitsee, että mahdollisuuksia jakaa tapahtumakokonaisuuksia episodeihin on useita. Koska yhdessä vuorovaikutusprosessissa voi kulkea samanaikaisesti useita merkitystasoja, niin episodien rajat voivat muuttua aina sen mukaan, minkä tason prosessi kulloinkin on kyseessä. (Ks. myös Eskola 1998, 12–13; Myllyniemi 1998, 74, 76.) Teun A. van Dijk (1982, 179) esittämä episodin määritelmä myötäilee Harrén ja Secordin ajatuksia. Hän esittää, että episodi on ensinnäkin osa jotakin kokonaisuutta. Sillä on alku ja loppu, eli se voidaan määritellä ajallisesti. Toiseksi, sekä osa että kokonaisuus sisältävät pääasiassa tapahtumien tai toimintojen jaksoja. Kolmantena näkökohtana on, että episodin tulee olla jollakin tavoin yhtenäinen ja suhteellisen itsenäinen. Se on toisin sanoen mahdollista tunnistaa itsensä ja erottaa muista episodeista.

Ymmärrän episodilla omassa tutkimuksessani näiden näkökohtien suuntaisesti yhtenäistä ja itsenäistä kokonaisuudesta tunnistettavaa vuorovaikutuskatkelmaa. Esimerkiksi kun lapsi ruokailun aikana kertoo läsnäolijoille edellispäivän syntymäpäiväjuhlistaan, on se episodi. Se on osa kokonaisuutta, ruokailua, ja siitä on mahdollista havaita sekä alku että loppu. Näin ollen se myös erottuu itsenäisenä osana kokonaisuudesta ja muista ruokailun sisältämistä episodeista, vaikkapa lisäannoksen hakemisesta. Myös ruokailu on episodi. Puhun siitä kuitenkin mieluummin tilanteena tai tapahtumana. Samalla tavoin toimin muidenkin tilanteiden (esim. maalaaminen, aamupala) kohdalla. Tällä pyrin lisäämään tekstin selkeyttä ja ymmärrettävyyttä

sillä tavoin, että aina kulloinkin tarkastelun alla olevat lyhyemmät katkelmat (episodit) ja se, mistä kokonaisuudesta (kokonaistapahtuma) ne ovat osa, erottuisivat selkeästi toisistaan.

Puheenvuorolla tarkoitan Anssi Peräkylän, Kari Eskolan ja Marja-Leena Sorjosen (2001, 15) tapaan yhden puhujan rakentamaa puhekokonaisuutta, joka toimii tietyssä tehtävässä. Seuraavassa esimerkissä on viisi puheenvuoroa (rivit 1, 2–3, 4 ja 6, 5, 7). Kursivoitu nimi on aikuisen ja normaalilla fontilla kirjoitettu nimi lapsen.

Näyte 2.

- 1 Sini: Leila (.) suukki auki mä otan sielt yhen (hampaan) ((leikkii hammaslääkärinä))
2 *Leila*: ((Aukaisee suunsa ja Sini poistaa leikisti hampaan)) A: (2) olikse se se kipee
3 hammas mikä mul oli ollu
4 Sini: Eei ku minä otin sel[l]asen mikä kasvo (.) mikä alko sattuu sua (.) mä
5 *Leila*: [Ai sä otit
6 Sini: löysin sen
7 *Leila*: Jaa
(Roolileikki 17.10.)

Puheenvuorot ovat aina suhteessa edeltäviin puheenvuoroihin, ja ne myös vaikuttavat jäljempänä tuleviin puheenvuoroihin. Puheenvuoro voi sisältää useampia kuin yhden lauseen, mutta jo yksikin sana voi olla puheenvuoro (kuten edellä rivin seitsemän ”Jaa”). Puheenvuorollaan puhuja tekee jonkin teon. (Peräkylä ym. mts. 15, 18.) Rivillä 1 Sini esimerkiksi esittää Leilalle kehotuksen perusteluineen. Rivin 5 puheenvuoro vaikuttaa keskeneräiseltä, mutta se saattaa olla myös yllättyneisyyden ilmaus ja sinällään siis ehjä kokonaisuus.

Sama teko voidaan tehdä monin eri tavoin (Peräkylä ym. mts. 18), kuten seuraavat esimerkit osoittavat. Ne ovat kaikki poimintoja yhden aamupalan (21.10.) kulusta ja kuvaavat sitä, miten vaihtelevasti lapsille voidaan esittää kehoitus syödä siististi ja reippaasti. Rivit 1–6 ovat kaikki aikuisen puheenvuoroja irrotettuina niitä edeltävistä tapahtumista ja puheenvuoroista. Rivin 9 puheenvuoro puolestaan on aikuisen vastaus sitä edeltävään lapsen toteamukseen riveillä 7–8.

Näyte 3.

- 1 *Kaisa*: Syö nätisti syö
2 *Kaisa*: Syö Salla nätisti ei viitti ruualla leikkiä
3 *Kaisa*: No ni höpsökät (.) syökääs ni sit aletaa (.) tekemää hommia
4 *Kaisa*: No (.) kuhan syötte ni katotaa mitä maalataa
5 *Kaisa*: Näytäs Salla (.) miten sä osaat reippaasti syödä ku mä tiedän et sä osaat (.) eiks ni
6 *Kaisa*: No sit täytyy syödä joutusasti että pääset pyyhkii ((pöytiä))
7 Heli: Mul on täs näin pitkät (.) mul on tälläs et näin pitkät (.) hihat (.) nää
8 on hirveen pitkät nää hihat

Puheenvuoron rinnalla käytän ajoittain sille synonyymisena lausuman käsitettä. Tämän olen puolestaan omaksunut Harold Garfinkelilta. Kielen ymmärtämisessä ei hänen mukaansa ole kyse lauseiden vaan *toimien*, lausumien (utterances), ymmärtämisestä. Hän korostaa tällä käsitevalinnallaan mielestäni juuri lausumien toiminnallista merkitystä. Näiden tulkinnan hän sanoo rakentuvan suhteessa kunkin lausuman kontekstiin. Lausuma on näin ollen paremminkin monimutkaisen tulkinnallisen päättelyprosessin lähtökohta kuin itse itsensä ymmärrettäväksi tekevä asia. (Heritage 1996, 141.)

Kasvot ja kasvotyö

Goffman on selvittänyt käsitteiden ”kasvot” ja ”kasvotyö” sisältöä ja merkitystä vuodelta 1955 peräisin olevassa artikkelissaan ”On Face-Work”. Käsitteen kasvot hän sanoo viittaavan henkilön positiiviseen sosiaaliseen arvoon hänen ollessaan kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa (mts. 213). Itse kullakin meistä on taipumusta esittää oma julkisivu mahdollisimman myönteisenä ja arvostusta herättävänä. Liitämme Goffmanin mukaan kasvoihin myös tunteita, jolloin koemme kasvoihin liittyvän palautteen hyvin emotionaalisesti. Mikäli tapahtumat osapuolten kesken ovat omiaan luomaan meille odotuksiamme paremmat kasvot, meistä tuntuu hyvältä. Siinä tapauksessa, että odotukset eivät täytykään, meistä tuntuu päinvastoin pahalta. Kasvot eivät ole jotakin, joka olisi yksilössä itsessään hänen omana ominaisuutenaan, vaan ne neuvotellaan olemassa oleviksi sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. (Mts. 213.)

Peräkylä (2001, 353) pitää erityisen tärkeänä Goffmanin oivallusta, että ihmiset eivät liitä tunteita ainoastaan omiin kasvoihinsa vaan myös vuorovaikutuskumppaneidensa kasvoihin. Aivan kuten meillä oletetaan olevan tiettyssä määrin kunnioitusta itseämme kohtaan, meillä oletetaan olevan tiettyyn rajaan saakka kunnioitusta myös muita läsnäolijoita kohtaan. Tämä on ikään kuin keskinäinen vuorovaikutuksellinen sopimus, työskentelykonsensus, jonka osapuolet yhdessä hyväksyvät. Sen mukaisesti meidän odotetaan säilyttävän omien kasvojemme lisäksi myös toisten kasvot. Henkilöä, joka voi huoletta seurata sivusta toisen nöyryyttämistä, voidaan luonnehtia sydämettömäksi. Kasvojen suojelua voi opetella samalla tavoin kuin liikennesääntöjä – sääntöjen liittyessä tällä kertaa sosiaalisen vuorovaikutuksen hienovaraisiin yksityiskohtiin. Vuorovaikutus on Goffmanin mukaan täynnä rituaaleja, jotka ovat aina kulloisessakin kulttuurissa ja yhteisössä omanlaisensa. Eroja esiintyy myös yksilöiden välillä.

Kussakin yhteiskunnassa odotetaan sen jäsenten omaavan ainakin jossakin määrin sekä tietoa näistä rituaaleista että myös kokemusta niiden käytöstä (Goffman mts. 215–217.).

Kyseiset rituaalit liittyvät Goffmanin toiseen keskeiseen käsitteeseen: ”kasvotyö”. Tällä hän tarkoittaa kaikkia niitä toimia, joiden tarkoituksena on joko ylläpitää kasvojen säilymistä tai palauttaa kasvot silloin, kun olemme ne menettäneet. Milloin meillä on edellä mainitun kaltaisia vuorovaikutussääntöihin liittyviä taitoja hallussamme, ja niitä myös muiden seurassa käytämme, meidän sanotaan olevan tahdikkaita, diplomaattisia tai omaavan sosiaalista kyvykkyyttä. Jotkut toimistamme ovat omiaan säilyttämään omat kasvomme, jotkut puolestaan muiden kasvot. Tavoitellessamme jälkimmäistä on kuitenkin valittava menettelytapa, joka ei johda omien kasvojen menetykseen. Milloin taas ensisijaisena pyrkimyksenämme on omien kasvojemme suojeleminen, tulee toimia niin, etteivät valitut toimintatapamme johda puolestaan muiden kasvojen menetykseen. (Mts. 216–217.)

Kasvotyötä voidaan Goffmanin mukaan tehdä pääasiassa kahdella tapaa: välttämällä tai korjaamalla. Varmin tapa suojaantua uhkaavaa kasvojen menetystä vastaan on välttää joutumasta sen kaltaisiin kontakteihin, joissa tämä vaara piilee. Mikäli kontakti on kuitenkin jo tapahtunut, voimme pyrkiä välttämään keskustelunaiheita, jotka saattaisivat olla meille vahingollisia. Sopivin kohdin kanssakäymistä voimme yrittää vaihtaa keskustelun aiheita tai suuntaa. Korjaaminen kasvotyön muotona tulee kysymykseen silloin, kun vahingollisilta seurauksilta kasvoja ajatellen ei voi välttyä. Tällöin vuorovaikutuksen osapuolet voivat tunnustaa tapahtuneen mutta käsitellä sitä sattumuksena ja ohimenevänä epätasapainona, josta pyritään pois. (Mts. 217–221.) Goffman (mts. 223) korostaa, että tilanteessa, jossa vuorovaikutuksen osapuolista joku on sellaisessa asemassa, että hänellä ei ole valtaa toimia omia kasvojaan säilyttävästi, muut ovat erityisen velvollisia suojelemaan häntä. Tässä kohdin tulee väistämättä mieleen aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus ja se fakta, että aikuisella on aina suurempi valta lapsen nähden. Suuri on tällöin myös aikuisille lankeava velvoite valita toimintatapansa niin, että lapsikin voi säilyttää omat kasvonsa ja kokea olevansa arvostettu.

Kasvot ja kaikenlainen kasvotyö niiden ylläpitämiseksi on niin suuressa määrin sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvä seikka, että kasvoja erilaisia merkityksiä omaavana tulee tarkastella ainoastaan suhteessa toisiin ihmisiin (Merkin 2000, 4). Goffmanille kasvot ja kasvotyö on myös universaali asia ja siten löydettävissä jokaisesta kulttuurista. Hän esittää, että huolimatta kulttuurisista eroista ihmiset ovat kaikkialla samanlaisia. Jokaisen yhteiskunnan, ollakseen

ylipäättään yhteiskunta, tulee mobilisoida kansalaisensa sosiaalisessa kanssakäymisessä itseään säätelemään kykeneviksi jäseniksi. Eräs tapa se tehdä on rituaalien kautta: yksilö opetetaan olemaan sosiaalisesti herkkävaistoinen, liittämään tunteita omaan itseensä ja ilmaisemaan itseään kasvojensa välityksellä. Hänelle opetetaan itsekunnioitusta ja arvokkuutta. Edelleen häntä opetetaan omaamaan harkitsevaisuutta, hienotunteisuutta ja tietyssä määrin myös itsevarmuutta. Nämä ovat joitakin niistä käyttäytymisen piirteistä, jotka jokaiseen ihmiseen tulee rakentua, mikäli hänen odotetaan toimivan vuorovaikutuskumppanina muille ihmisille. Nämä ovat niin ikään elementtejä, joihin osaltaan viitataan, kun puhutaan universaalisesta ihmisluonnosta. (Goffman mts. 216, 231.) Goffman toteaa vielä, että itse asiassa ihmisluonto ei olekaan kovin inhimillinen asia. Tällä hän viittaa siihen, että saavutettuaan edellä kuvatun kaltaisen luonnon ihminen on eräänlainen rakennelma, joka ei koostu sisäisistä psyykkisistä taipumuksista vaan moraalisisista säännöistä, jotka tulevat päinvastoin ihmisen itsensä ulkopuolelta. Näiden sääntöjen mukaan hän sitten arvioi sekä itseään että kumppaneitaan aina kussakin vuorovaikutustapahtumassa. (Goffman 1967, 45.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusprosessi

Yhteiskunta- ja kasvatustieteellinen tutkimus on parin viime vuosikymmenen aikana tullut yhä monimuotoisemmaksi, ja sen myötä näkemykset tutkimuksen luonteesta ja tutkimusprosessin kulusta ovat niin ikään vaihdelleet laidasta laitaan (Hirsjärvi ym. 2004, 14). Erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla monet metodioppaat kuitenkin tähdentävät sitä, että tutkimus ei etene lineaarisen kulkukaavion mukaisesti suoraviivaisena jatkumona. Tutkimuksen tekeminen on pikemminkin joustava prosessi, jossa eri vaiheet lomittuvat monella tavoin toisiinsa eivätkä siis ole selkeästi erotettavissa itsenäisiksi osiksi. (Esim. Alasuutari 1995, 223; Eskola & Suoranta 2005, 16; Räsänen 2005, 87–88, 93.) Metodisissa näkökulmaeroissa ei toisin sanoen ole kyse siitä, ettei tutkimuksen ajatella etenevän eri vaiheiden kautta (esim. aiheen valinta, ongelmanasettelu, menetelmän valinta, jne.) vaan siitä, miten nämä vaiheet keskenään organisoituvat. Mitä erilaisiin graafisiin esityksiin tulee, Pertti Alasuutari (mts. 224–225) sanoo vahvasti epäilevänsä, että ylipäättään millään kuvioilla tai kaavioilla voitaisiin tavoittaa laadullisen tutkimuksen monimuotoista prosessia sellaisena, kuin se lopulta käytännössä tapahtuu. Edes tutkimusprosessin alkupistettä ei hänen (mts. 225) mielestään ole aivan

vaivatonta tarkkaan määritellä, sillä tutkimus nojaa aina jossain määrin aikaisempaan tutkimukseen tai tekijänsä aikaisempiin kokemuksiin.

Tämä pitää omalla kohdallani erittäin hyvin paikkansa. Pitkäaikainen työskentely päivähoidon saralla ja myös päivähoitoon liittyneet opinnäytteet ovat luonnollisesti edellyttäneet mielenkiinnon suuntaamista monin eri tavoin juuri varhaiskasvatukseen. Ne ovat omalta osaltaan myös antaneet suuntaviittaa tämän tutkimuksen aiheenvalinnalle ja kysymyksenasettelulle. Esiymmärrys tässä työssä tarkasteltaviin asioihin kumpusi niin ikään edellä mainituista kokemuksellisista ja tutkimuksellisista lähtökohdista. Niin kuin Eskola ja Suoranta (2005, 19) sanovat, havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksillamme. Esiymmärryksellä en kuitenkaan tarkoita, että kokemukseni olisivat toimineet jollakin tavoin tutkimusta rajoittavana tekijänä. Minulla ei ollut mitään ennalta lukkoon lyötyjä ja testattaviksi aiottuja olettamuksia siitä, mitä tutkimus tuo tullessaan, sen enempää prosessin kuin tulostenkaan osalta. Eletyn elämäni ja sen sisältämät monenlaiset kokemukset niin äitinä, ”ammattikasvattajana” kuin sosiaalialan opettajanakin koen paremmin rikkautena ja myös mahdollisuutena monisävyisiin tulkintoihin ihmisten välisestä sosiaalisesta kanssakäymisestä.

Tutkimusaineistoni hankinta, sen litterointi, analysointi, teoreettiseen lähdemateriaaliin tutustuminen sekä raportin kirjoittaminen tapahtuivat yllä mainittuun, laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan suhteellisen yhtäaikaisena prosessina. Vaiheet kietoutuivat toisiinsa. Esimerkiksi videomateriaalin katselu nosti esiin monenlaisia kysymyksiä, joita kirjasin muistiin. Nämä muistiinpanot olivat vielä hyvin epäsystemaattisia ja liittyivät moniin erilaisiin asioihin, mutta kirjaaminen oli kuitenkin jo eräänlaista alustavaa ja karkeaa analyysia. En tietoisesti kiinnittänyt huomiotani mihinkään ennalta valittuun näkökohtaan. En kuitenkaan kiellä, etteikö edellä luonnehtimani esiymmärrys olisi millään tavalla suunnannut havaintojani. Itse kunkin meistä havainnot latautuvat aina aikaisemmilla kokemuksillamme, tahdoimmepa niin tai emme. Esiymmärrys on väline, jonka avulla on mahdollista tarttua aineistoon jollakin mielekkäällä tavalla kiinni. Se on tulkinnan teon väline, olkoonkin, että tulkinnat ovat vielä tässä vaiheessa vaillinaisia ja puutteellisia. (Esim. Moilanen & Räihä 2001, 50.)

4.2 Empiirinen aineisto

Tutkimuksen aineiston keruun toteutin eräässä Etelä-Suomessa sijaitsevassa, keskisuudessa päiväkodissa, 3–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Ryhmässä oli kokopäiväisiä hoitopaikkoja yhteensä 21 lapselle. Vakituksina työntekijöinä siinä toimi kolme henkilöä. Sekä työntekijöiden määrä että ammatillinen kelpoisuus olivat päivähoitoasetusten (A 806 / 92; A 804 / 92) mukaiset. Niiden mukaan päiväkodissa tulee enintään seitsemän kokopäivähoidossa olevan kolme vuotta täyttäneen lapsen hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi sellainen henkilö, jolla on tehtävään soveltuva vähintään opisto- tai kouluasteinen ammatillinen tutkinto ja vähintään joka kolmannella heistä tulee olla vähimmillään opistoasteinen tutkinto. (Vrt. uudet sosiaalihuollon kelpoisuusvaatimukset L 272/2005.) Asetuksessa 806/92 mainitaan myös, että mikäli päiväkodissa on yksi tai useampia erityisen hoidon tarpeessa olevia lapsia, tulee tämä ottaa huomioon joko hoidettavien lasten tai hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvien työntekijöiden määrässä, mikäli tällaista lasta varten ei päiväkodissa ole erityistä avustajaa. Tutkimuksessa mukana olleen lapsiryhmän kokoa olikin tilapäisesti pienennetty 18:aan ajatellen muutamaa erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta. Ryhmässä toimi myös määräaikainen avustaja sekä ajoittain myös kieliavustaja. Valitsin lapsiryhmäksi nimenomaan yli 3–vuotiaat siitä syystä, että tämän ikäiset ovat jo vaiheessa, jossa kielellä on merkittävä osa lapsen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen ajattelin saavani tässä mielessä runsaampaa ja monimuotoisempaa materiaalia juuri heiltä.

Lapsiryhmä, jossa lopulta olin aineistoa keräämässä, oli järjestyksessään kolmas niistä, joihin olin pääsyä yrittänyt. Ensimmäisen ryhmän kohdalla kävi niin, että erään lapsen äiti kielsi lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Lasta ei saanut kuvata. Toisen lapsiryhmän vanhemmat sallivat kyllä kaikki videoinnin, mutta kaksi perhettä ei muutoin sallinut lastensa osallistuvan tutkimukseen. Lopulta kävi ilmi, etteivät ryhmän työntekijätkään halunneet olla siinä mukana.

Kolmannen eli tutkimukseen mukaan lähteneen ryhmän kohdalla sekä työntekijät (mukaan lukien päiväkodin johtaja) että lasten vanhemmat antoivat suostumuksensa tutkimuksen tekemiseen. Vanhempien kohdalla lupa hankittiin kirjallisesti (liite 2). Lomake palautettiin päiväkotiin. Erään perheen vanhemmat suhtautuivat asiaan aluksi empien ja päätyivät lopulta siihen, että heidän lapsiaan (heillä oli kaksi lasta kyseisessä ryhmässä) sai kyllä videoida, mutta muuten nämä lapset eivät tutkimukseen osallistuneet. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että

litteroidessani aineistoa nauhalta jätin näiden lasten puheenvuorot kirjoittamatta ja myöhemmin siis myös analysoimatta.

Työntekijöiden osalta luvan pyytäminen tapahtui suullisesti. Selvitin tutkimukseni tarkoituksen paitsi kyseisen ryhmän työntekijöille myös koko päiväkodin henkilökunnalle. Samalla keskusteltiin siitä, miten olin aikonut tutkimukseni toteuttaa ja millä tavoin raportoida tulokset. Tässä yhteydessä puhuttiin myös tutkimukseen osallistuvien anonyymisyyden turvaamisesta. Tähän pyrin muun muassa siten, että kukaan lapsista tai aikuisista ei esiinny tutkimuksessa omalla nimellään eikä myöskään päiväkodin nimeä tai sijaintipaikkakuntaa mainita. Videonauhoja sanoin käytettävän vain tämän tutkimuksen tarpeisiin ja säilytettävän niin, että ne eivät joudu ulkopuolisten käsiin.

Tutkimukseen mukaan tuleville lapsille järjestettiin myös keskustelu- ja tutustumistilaisuus (ks. Munter 1996; Grönfors 1982, 68). Kerroin, mitä olin aikeissa ryhtyä tekemään ja miksi. Minulla oli videokamera mukana ja kun he sen näkivät, tuumasi moni, että heilläkin on kotona sellainen. Videointi tai ainakin videoiduksi tuleminen oli siis heille jo entuudestaan tuttua. Kun sanoin, että toivottavasti heitä ei haittaa se, että videoin, sain hyvin kannustavia vastauksia: ”Sopii tulla”, ”Ei haittaa”, ”Sopii” ja ”Saat tulla” (ks. James ym. 1998, 187). Jäin tuona päivänä myös koeluontoisesti paikalle kuvaamaan. Tämän lapsiryhmän kanssa toimi hyvin läheisessä yhteydessä toinenkin 3–6-vuotiaiden lasten ryhmä. Näille lapsille minusta mainitsi aluksi heidän kanssaan työskentelevä henkilö. Monessa yhteydessä olin sitten itsekin heidän kanssaan tekemisissä ja vastailin heidän kysymyksiinsä. Heitä kiinnosti tietää muun muassa se, kuka olin ja miksi olin heidän päiväkotinsa tullut. Vanhempia ajatellen laitoin itsestäni ja toiminnastani päiväkodissa vielä kirjallisen tiedotteen kyseisten lapsiryhmien eteistilaan, josta vanhempien oli helppo se havaita päiväkodilla käyntinsä yhteydessä.

4.2.1 Aineiston hankinta

Tutkimusmenetelmänä oli ensisijaisesti videointi mutta myös havainnointi. Tämä oli mahdollista siitä syystä, että suoritin videoinnin itse. Näin saatoin videoinnin ohella tehdä myös havaintoja. Kaikkea sitä aikaa, jonka päiväkodissa kulloinkin olin, en aina käyttänyt videoimiseen vaan osallistuin jonkin verran myös toimintaan. Näin sain tilaisuuksia paremmin myös keskustella niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Videoinnin valitsin menetelmäksi pääasiassa kahdesta syystä. Toinen mahdollinen tapa taltioida keskustelua olisi ollut ääninauhan

käyttö. Ensimmäinen syy liittyy tutkittavan ryhmän kokoon. Lapsia oli ryhmässä kaikkiaan 18 ja aikuisia parhaimmillaan viisi. Pelkältä ääninauhalta sen erottaminen, kuka milloinkin oli äänessä, olisi ollut todella haastava tehtävä, paikoin ehkä mahdoton, runsaan päällekkäin puhumisen vuoksi. Kuvanauhasta puhuja on huomattavasti helpompi tunnistaa.

Toiseksi minun oli alun pitäenkin tarkoitus ottaa analyysiin mukaan myös sanaton viestintä, ovathan lapset tyypillisesti hyvin liikkuvaisia sekä eleillä ja ilmeillä asioita ilmaisevia. Kuvanauha tallentaa paitsi äänen käyttöön (esimerkiksi äänenpaino ja voimakkuus) liittyvät seikat myös sellaiset kuin pään ja kehon liikkeet ja fyysisen etäisyyden. Kehonkieli ja myös katse on viestintää, jonka avulla voidaan ilmaista, tietoisesti tai tiedostamatta, muun muassa erilaisia tunteita, sosiaalista statusta ja avoimuutta vuorovaikutukseen. Ihmiset toisin sanoen tuottavat visuaalisia vihjeitä toisilleen siitä, kuka kukin on ja mitä hän on tekemässä. (Emmison & Smith 2000, 211–218; ks. myös Silverman 2001, 193.) Näiden näkökohtien lisäksi kuvanauhan etuna on se, että tilanne on helpompi jälkeensä palauttaa mieleen, niin sanallisen kuin sanattomankin viestinnän osalta. Marita Lindahl (1996, 77) tarkastelee videotallenteiden rinnalla luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvaa havainnointia ja toteaa videohavainnointiin pätevän saman kuin tähän perinteisempäänkin havainnointimenetelmään. Kuvanauhojen etuna on hänen mukaansa kuitenkin juuri se, että vuorovaikutuksen yksityiskohtiin on aina mahdollista palata yhä uudelleen. Tässä mielessä videokamera saattaa tuottaa runsaammin tietoa, kuin mitä havainnoinnin kautta on mahdollista saada.

Toiminnan videointi päiväkodissa tapahtui kahden viikon ja kolmen päivän mittaisen ajanjakson aikana syksyllä 2003. Kuvauspäiviä jaksoon sisältyi yhteensä 10. Menin lapsiryhmään aamuisin aina kello kahdeksan aikoihin, ja useimmiten lähdin pois puolen päivän aikoihin eli siinä vaiheessa, kun lapset kävivät päivälevolle. Kaksi kertaa kuvasin myös iltapäivän toimintoja. ”Mikset kuvannut kun me nukuttiin?” tiedusteli eräs tyttö kerran päivälevon jälkeen. Lapsia siis kiinnosti kuvatuksi tuleminen. Pysin olemaan kamerani kanssa mahdollisimman vähän häiriöksi. Asetuin paikkaan, jossa en olisi ollut tapahtumien tiellä mutta josta kuitenkin oli hyvä näkyvyys kaikkeen siihen, mitä aina kussakin tilanteessa oli meneillään. Kamera oli omassa käsissäni, joten pystyin helposti vaihtamaan tarpeen tullen kuvauspaikkaa. Olin päätenyt tähän ratkaisuun koeluontoisen kuvaamisen jälkeen. Silloin kamera oli jalustalla. Totesin, että mikäli haluaa kameran olevan kiinteästi jossakin kohdissa, tulee niitä sitten olla useampia. Lapset eivät nimittäin mielellään pysyttele erityisen pitkää aikaa

yhdessä paikassa. Näin mahdollistui esimerkiksi jonkin tapahtuman seuraaminen loppuun asti myös silloin, kun lapsi siirtyi huoneesta toiseen.

Ruokailutilanteet ja muut sellaiset toiminnot, jotka edellyttivät pidempää yhtäjaksoista paikallaan istumista (esim. askartelu), olisi helpommin voinut kuvata myös kameran ollessa kiinteässä paikassa. Näissäkin tapauksissa pidin kuitenkin tärkeänä, että tilanteita tuli kuvattua hieman eri kulmista. Näin mahdollistui myös niiden lasten kasvojen näkyminen kameraan, jotka muutoin olisivat istumapaikkansa vuoksi olleet siihen aina selin. ”Liikkuva kamera” mahdollisti toisin sanoen paremmin sen, että pystyin saamaan tarkemman kuvan aina sieltä, missä asioita kulloinkin tapahtui. Jalustan käyttämisestä luopumiseen vaikutti myös oli havaintoni, että oli hankalaa löytää sille kuvauspaikka, joka olisi ollut sekä otollinen kuvausta ajatellen että myös mahdollisimman vähän lasten tiellä. Tuntui nimittäin siltä, että joka nurkka oli käytössä silloin, kun lapset itse saivat valita itselleen leikkipaikkaa. Päiväkodissa tilat ovat usein ahtaat, joten tämä on aivan ymmärrettävää. Liikkumalla itse saatoin mukauttaa oman toimintani kokonaistilanteeseen myös tätä näkökulmaa ajatellen.

Aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan nauhalle 15 tuntia. Litteroidun tekstin määrä oli 33 sivua, hyvin pienellä fontilla ja rivivälillä kirjoitettuna. Sen jälkeen, kun olin aineistoon jo hyvin tutustunut sekä sitä jo alustavasti analysoinut, kävin tutkimukseen osallistuneiden kahden vakituisten työntekijän (kolmas oli estynyt) kanssa keskustelun, jonka heidän luvallaan nauhoitin ääninauhalle. Tämä tapahtui kesäkuussa 2004. Ennen sitä, toukokuussa, olin käynyt päiväkodilla tapaamassa kyseisiä työntekijöitä. Keskustelimme tulevan tapaamisen tarkoituksesta ja sisällöstä. Annoin heille tulevaa keskustelua ajatellen tutustuttaviksi yhden ruokailutilanteen (16.10.) litterat. Kerroin myös, miten olin tutkimukseni kanssa edennyt. He puolestaan kertoivat ajankohtaisia työhönsä liittyviä kuulumisia.

Tarkoitukseni oli tässä vaiheessa kuulla tarkemmin muun muassa niistä säännöistä ja periaatteista, joiden he ajattelivat työtään ohjaavan. Puheena olivat tällöin paitsi valtakunnalliset lait, asetukset ja suositukset myös tämän kyseisen kaupungin omat ohjeet ja määräykset. Edelleen pidin tärkeänä kuulla, millaisia sisäisiä, päiväkotij- ja ryhmäkohtaisia toimintaa ohjaavia periaatteita oli näiden lisäksi (esimerkiksi ruokailutilanteeseen liittyvät säännöt). Keskustelussa käsiteltiin myös työntekijöiden välistä työnjakoa ja sen mahdollista merkitystä toiminnalle. Keskustelu kesti hieman vajaat kaksi tuntia ja oli hyvin tiivistä. Tunnelma oli välitön ja vuoropuhelua ylläpitävä.

Tallentamisessa tapahtuneen teknisen virheen vuoksi koko haastattelu ei taltioitunutkaan nauhalle. Sovimme työntekijöiden kanssa uuden keskusteluajan seuraavalle viikolle. Keskustelu oli myös tällä kertaa runsasta, ja tunnelmaltaan tilanne oli niin ikään miellyttävä ja ajatustenvaihtoa eteenpäin vievä. Tavoitteenani oli saada tarkempi kuva kyseisen päiväkotiryhmän toimintakontekstista. En halunnut hankkia tätä tietoa heti tutkimuksen alussa, jotta voisin olla mahdollisimman avoin aineiston ja tulkintojen suhteen. Olin myös etukäteen antanut keskustelijoille tutustuttavaksi yhden ruokailutilanteen (16.10.) litterat. Perusteluna juuri näiden litteroiden valitsemiselle oli se, että kyseisessä tilanteessa tapahtui todella paljon. Keskustelussa pyysin heitä sitten kertomaan, millaisia mietteitä litteroitu teksti oli herättänyt. Olin itse kyseistä tilannetta jo analysoinut ja ajattelin, että yhdessä keskustellen ja tutkittavia kuunnellen voisin lisätä ymmärrystäni ja syventää havaintojani ja tulkintojani. Annoin keskustelutilanteessa nähtäväksi myös yhteenvedon litteroidun aineiston sisältämistä vuorovaikutusaloitteista. Siitä kävi ilmi, kuinka moni aloitteista oli aikuisten, kuinka moni lasten tekemiä ja mikä oli niiden kunkin funktio. Näistä keskusteltiin myös. Koska käyty keskustelu oli oheismateriaalia, en litteroinut sitä vaan ainoastaan kuuntelin nauhalta. En ole käyttänyt sitä tutkimuksessa analysoitavana aineistona.

4.2.2 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimusaineiston analyysissä lähtökohtana ei tyypillisesti ole määrällisen tutkimuksen tapaan teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2004, 155). Eskola ja Suoranta (2005, 149) puhuvat laadullisen aineiston analyysistä käsityötaitona (ks. myös Hämäläinen 1987), edellyttäähän se aineiston läpikäymistä yhä uudelleen sekä sen erilaista työstämistä ja jäsentämistä (ks. myös Alasuutari 1995, 29–30). He (mts. 161) myös mainitsevat, kuinka laadullisen aineiston rikkaus piilee erilaisten analysointitapojen runsaudessa. Mitään yleisiä analyysimenetelmiä ei laadullisella tutkimuksella varsinaisesti ole edes olemassa. Näin ollen tietty metodinen avoimuus kuuluu juuri laadullisen tutkimuksen keskeisiin periaatteisiin. (Räsänen 2005, 94)

Onko menetelmällisten vaihtoehtojen runsaus ja eksaktien ohjeiden puuttuminen lopulta rikkaus vai rasite, sen jokainen tutkija tulee varmasti oman tutkimuksensa myötä tuntemaan. Hirsjärvi ym. (2004, 212) kristallisoivat analysoinnin pääperiaatteeksi sellaisen analyysitavan valinnan, joka parhaiten tuo vastauksen ongelmaan tai tutkimustehtävään. Alasuutari (1995, 69) tuo esiin analyysin kannalta huomion arvoisena näkökohtana sen, että tutkimuksessa havaintoja

tarkastellaan siinä mielessä aina johtolankoina, että niitä tarkastellaan vain ja ainoastaan tietystä, eksplisiittisesti määritellystä näkökulmasta. Tämä erityinen näkökulma on tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Teoreettinen viitekehys teoreettisine käsitteineen ohjaa omalta osaltaan analysointiprosessia.

Kuten taustaosiossa toin esiin, diskurssianalyttisen tarkastelun keskiössä ovat ne moninaiset tavat, joilla kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta. Kielenkäyttö tulkitaan vuorovaikutuksellisenä, toisiin ihmisiin suuntautuneena toimintana, jossa kaikkea kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä. Kielenkäytön tarkastelussa korostuu sen funktionaalisuus eli seurauksia tuottava luonne. Kieltä käyttäessään ihminen on osa kulttuurista virtaa, jota hän toiminnallaan joko uudistaa tai muuttaa. *Diskurssianalyysissa mielenkiinto suuntautuu nimenomaan kielenkäytön kulttuurisiin merkityksiin, yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen, ei mihin tahansa merkityksiin.* (Esim. Jokinen & Juhila, 1999, 54–55; Suoninen 1999a, 18–19.) Nämä teoreettiset lähtökohdat (lyhyesti luonnehdittuina) muodostavat keskeisesti sen maaston, jossa tämän tutkimukseni myötä liikun. Sellaisenaan se on kuitenkin aivan liian laaja ja monimuotoinen päästäkseni perille ilman kunnan työvälineitä, karttaa ja kompassia. Diskurssianalyysi itsessään ei tarjoa selkeää metodipakettia edetä aineistosta tuloksiin, vaan välineet tulee etsiä tapauskohtaisesti sopimaan aina kuhunkin aineistoon ja kysymyksenasetteluun (esim. Eskola & Suoranta 2005, 197; Suoninen 2002, 374).

Kysymyksenasetteluni kautta pääsin kiinni kahteen teoreettiseen käsitteeseen: vuorovaikutuksen asetelmiin ja identiteetteihin. Asetelmien tarkastelu puolestaan vei minut kehyksen, sekvenssin ja episodin käsitteiden äärelle. Näin minulla oli käytössäni jonkinlainen kartta ja kompassi kulkea aivan ensimmäiseksi kirjallisuuden maastossa. Kirjallisuuteen perehtymisen tarkoituksena oli löytää vastaus siihen, mitä näillä käsitteillä teoriassa tarkoitetaan. Tämän jälkeen tuli tehdä päätös siitä, mitä ne omassa tutkimuksessani tarkoittavat. Vain näin toimien saatoin saada teoreettisista käsitteistä analyysiini toimivia välineitä, joiden avulla lähteä liikkeelle. Analyysin kuluessa välineet sitten muokkautuivat edelleen. Kaiken kaikkiaan analysointi oli haasteellista. Niin kuin Tom Erik Arnkil ja Esa Erikson (1996, 5) osuvasti toteavat, analyysi on jatkuvaa koettelua siitä, mitä on mahdollista sanoa aineistosta ja sen kautta. Analyysin tekeminen ei toisin sanoen ollut vain joidenkin välineiden avulla suoritettua aineiston teknistä järjestelemistä vaan hyvin pitkälti kaikissa vaiheissaan myös tulkintaa (ks. esim. Alasuutari 1995, 38; Eskola & Suoranta 2005, 149–150).

Aineiston analysoinnin aloitin tutustumalla ensin koko aineistoon. Keskityin kaikessa rauhassa videonauhojen katseluun nähdäkseni, mitä kaikkea päiväkodissa olikaan tapahtunut. Aineistolähtöisen analyysin periaatetta (ks. esim. Eskola & Suoranta 2005, 19) noudattaen katselin nauhoja ilman mitään etukäteisoletuksia siitä, mitä niistä tulisi löytää tai mihin erityisesti tulisi kiinnittää huomiota. Pyrin olemaan vastaanottamalleni materiaalille mahdollisimman avoin. Katsellessani kirjasin asioita, jotka kiinnittivät huomioni ja joiden kohdalla mieleeni nousi erilaisia kysymyksiä. Seuraavassa on esimerkkinä joitakin poimintoja näistä merkinnöistäni:

- 15.10. klo 11:25 ruokailussa: miten aikuinen pyytää hiljaisuutta eli käskee olla hiljempaa
- sama ruokailu: tuolilla istuminen kunnolla
- sama ruokailu: kasvojen suojelu kun Millan maitolasi putosi
- pedagogisia kysymyksiä paljon, esim. ruokailu: mitä ruokana, montako ruokailijaa, ks. ruokailu 15.10 klo 11:35, 16.10. klo 8:28
- nopeasti syömisen palkitseminen: 16.10. klo 8:26
- hiljaa syömisen palkitseminen: 16.10. klo 11:32, 11:48
- identiteettien rakentuminen voisi olla hedelmällistä: eskari, pikkari, apulainen, pienet, isot, 16.10. klo 8:28, klo 11:16
- yhteisöllisyyspuhe: 21.10. klo 9:45
- 29.10. pieni-iso –erottelua paljon
- 21.10. aamupala mielenkiintoinen

Nämä muistiinpanot olivat vielä hyvin hajanaisia ja irrallisia huomioita näkemästäni ja kuulemastani mutta siinä mielessä tärkeitä, että ne sisälsivät alustavaa aineiston tulkintaa ja jäsentämistä. Palasin niihin useamman kerran analyysin aikana. Tarkastelin, millaisiin asioihin olin kiinnittänyt huomioni, kuinka paljon minkäinlaisia huomioita oli, millaisia yhteisiä tekijöitä niiden välillä kenties oli tai mikä niitä ehkä erotti toisistaan. Katselin uudelleen nauhoituksia, joista olin merkintöjä tehnyt. Muistiinpanoissani oli useampi merkintä ruokailutilanteesta 15.10. Katsellessani sitä jälleen kerran, mielenkiintoni sai erityisesti heräämään episodi, jossa aikuiset hyvin napakasti ja yksipuolisesti päättivät lasten keskinäisen keskustelun. Vuorovaikutuksen kulussa tapahtui toisin sanoen yllättävä käänne. Lapset eivät vastanneetkaan aikuisen aloitteeseen siten, kuin odottaa sopi. Litteroin sitten koko tämän ruokailutilanteen, en vain kyseistä episodista. Toimin näin siitä syystä, että olin kiinnostunut yksittäisen, hetkellisen tapahtuman lisäksi vuorovaikutuksen pitkistä odotushorisonteista. Episodin istuttaminen laajempaan kontekstiinsa tuo useassa tapauksessa esiin tulkintaa monipuolistavaa materiaalia. Tätä samaa litteroinnin periaatetta käytin sitten muidenkin episodien kohdalla.

Litterointi osoittautui erittäin työlääksi vaiheeksi, sillä tilanteissa oli tyypillisesti paljon rinnakkaisia, tapahtumarikkaita episodeja, joissa kaikissa myös puhuttiin runsaasti. Pyrin litteroinnissani mahdollisimman sanatarkkaan merkintätapaan, puheen sävyjä ja non-verbaalista

viestintää unohtamatta. Tavoitteenani oli myös mahdollisimman ehjien vuorovaikutuskokonaisuuksien vangitseminen niiden alusta loppuun asti. Lähtökohtana pidin sitä, että litteroitavissa episodeissa olivat jollakin tavoin osallisena sekä lapsi että aikuinen, kohdistuihan tutkimusintressini juuri heidän väliseensä vuorovaikutukseen. Näin ollen en litteroinut esimerkiksi lasten keskinäistä ajatustenvaihtoa silloin, kun siinä ei ollut aikuinen mitenkään osallisena.

Jotta kielestä olisi mahdollista löytää variaatioita ja jotta sen funktio tulisi esille, on olennaista, että aineistoa ei liikaa pelkistetä. Pelkistämistä voi välttää juuri litteroimalla se huolellisesti. (Husa 1999, 99.) Kirjoitin keskustelut siis auki sanatarkasti mitään alkuperäisestä puheesta muuttamatta tai pois jättämättä. Tauot merkitsin sekunnin tarkkuudella. Sulkuihin merkitsin omia huomioitani, joiden avulla pyrin tuomaan esiin mielestäni tärkeää lisäinformaatiota aina kulloinkin kyseenä olevasta asiasta. Myöhemmässä vaiheessa, jolloin litterat toimivat analysoinnin ja tulkintojen teon perustana, palasin silloin tällöin nauhojen pariin tarkistaakseni niistä joitakin analyysin kannalta merkittäviä yksityiskohtia ja tarvittaessa täydensin litteroita tekemilläni lisähuomioilla. Kirjoittamisen tarkkuusaste käy ilmi litteroinnissa käyttämistäni merkinnöistä liitteessä 3.

Litteroituani edellä mainitun ruokailun 15.10. otin sen yksityiskohtaisemman tarkastelun alle. Käytin alkuvaiheessa apunani Pomeranzin ja Fehrin (1997) esittämiä yleisluontoisia ohjeita vuorovaikutustilanteiden analysoinnista. Niiden suuntaisesti aloitin identifioimalla vuorovaikutuksesta ensin sekvenssejä. Erottelin sekvenssit toisistaan kaariviivoin ({). Seuraavaksi tarkastelin sekvenssien sisältämiä vuorovaikutusaloitteita. Mietin, mitä funktioita ne kulloinkin palvelivat. Tein tähän kaikkeen edellä mainittuun liittyvät merkinnät lyijykynällä litteroihin. Edelleen pohdin sitä, mikä olisi aina kulloiseenkin aloitteeseen odotettu eli yhteensopiva vastaus, toisin sanoen, mihin yksi osapuoli toista kutsui. Katsoin sitten, miten toinen osapuoli oli todellisuudessa vastannut. Tarkastelin tällä tavoin sekä aikuisten että lasten tekemiä aloitteita.

Tässä vaiheessa ryhdyin tekemään kirjoittamistyötä myös tietokoneella. Kirjasin aloitteet funktioittain eriteltyinä sekä myös niihin viittaavat rivinumerot litteroissani. Näin ne olivat jälkeinpäin helpommin niistä löydettävissä. Näiden perään liitin vielä joitakin esimerkkejä aineistosta. Tämänkaltaisella aineiston työstämisellä aloin saada sen hieman paremmin hallittavaksi. Siinä missä aineisto jossain määrin jo alkoi jäsentyä ja selkiytyä, mieli nostatti

pintaan mitä moninaisimpia ajatuksia ja kysymyksiä. Niiden jäsentämiseksi katsoin parhaimmaksi kirjata mietteitäni suoraan edellä mainitun kokonaisuuden jälkeen. Tähän 'paperilla tapahtuvaan ajatteluun' liitin myös lukemaani teoreettista materiaalia. Näin havaintoni ja teoria alkoivat jo heti analyysin alkuvaiheessa seurustella keskenään.

Juha Hämäläinen (1987, 34) viittaa analyysiin liittyen toisaalta "aineiston laadulliseen käsittelyyn" ja toisaalta "laadullisen aineiston käsittelyyn". Omaan tutkimukseeni voi tarttua molemmista lähtökohdista. Etupäässä analyysini on ensin mainittua, tässä tapauksessa laadullisen aineiston laadullista käsittelyä. Jälkimmäiseen näkökulmaan sisältyy mahdollisuus myös määrälliseen laadullisen aineiston tarkasteluun. Käytin hyväkseni kvantifiointia muun muassa tarkastellessani vuorovaikutusaloitteiden lukumääriä. Laskin sekä aikuisten että lasten aloitteiden kokonaisuudet yhteensä kaikista litteroiduista tilanteista. Edelleen laskin, montako aloitetta liittyi mitään funktiota palvelemaan aloitteeseen.

Rinnan edellä kuvatun analyysin kanssa katselin edelleen myös muita nauhoja. Ensimmäisessä litterointivaiheessa oli kirjaamisen lähtökohtana ollut vuorovaikutuksen yllättävä käänne. Tarkastelin muistiinpanojani, ja etsin sieltä muita mahdollisia merkintöjä vastaavanlaisista tilanteista. Sen suuntaisesti ryhdyin kirjoittamaan auki ruokailutilannetta 16.10. Tässä vaiheessa olin kiinnittänyt huomioni myös toiseen mielenkiintoiseen seikkaan, identiteetteihin. Olin viitannut niihin sekä videonauhojen alustavan katselun kohdalla että päiväkirjamerkinnöissäni. Seuraava maininta on päiväkirjastani tammikuulta 2004:

"Eskarin osa on hurjan vaativa. Osattava laskea, olla esimerkkinä pienille, suoriutua apulaisen tehtävistä moitteetta, ottaa itse ruokaa aikuisille mitoitettusta ruokavaunusta, jne. Onko se myös peruste, johon aikuiset vetoavat käyttäytymisen kohdalla?"

Se, mihin huomioni perustuivat, oli nauhoilta kuulemani puhe ja näkemäni toiminta. Aikuinen esimerkiksi antoi lapsille laskutehtäviä suoritettaviksi ja ilmaisi odottavansa niihin oikeita vastauksia. Erilaisissa yhteyksissä aikuiset toivat myös esiin sen, miten isojen tehtävänä on auttaa ja neuvoa pienempiään ja olla heille kaikin puolin hyvänä esimerkkinä. Toisin sanoen heidän käyttämänsä puhe rakensi tässä tapauksessa toisaalta esikoululaisen, toisaalta pikkukoululaisen identiteettiä. He liittivät puheenvuoroillaan näihin erilaisia odotuksia ja velvoitteita. Näiden huomioitteni myötä myös tutkimusintressini täsmentyi analyysin edetessä. Identiteettien rakentuminen määrittyi näin ollen vuorovaikutusasetelmien lisäksi tutkimuksen intressialueeksi.

Jatkoin nauhojen katselua ja litterointia, kunnes minulla oli kirjoitettuna auki yhteensä viisi tilannetta: kolme ruokailua (lounas 15.10. ja 16.10. sekä aamupala 21.10.), roolileikki (17.10.) ja toimintahetki (21.10. syksyisten lehtien maalaaminen). Tein niiden osalta samankaltaista sekventiaalista (vrt. Suoninen 1999b, 103) ja myös määrällistä analyysia kuin aiemmin kerrotussa ruokailutilanteen (15.10.) analyysissa. Erottelin sekvenssejä ja tarkastelin niistä aloitteita, niiden määriä ja funktioita sekä aloituksiin annettuja vastauksia. Kävin tulkintoineni edelleen vuoropuhelua teorian kanssa ja jatkoin kirjoittamistyötä.

Ryhdyin sitten analysoimaan kaikkia edellä mainittuja tilanteita kehysanalyttisesti. Tarkastelin, millaisia kehyksiä aikuisten ja lasten tekemien aloitteiden kohdalla rakentui. Tein tulkintaa myös aloitteisiin saatujen vastausten kehyksistä. Kehysten kautta avautui mahdollisuus tarkastella, mitä kaikkea episodeissa niiden perusteella tapahtui. Toisin sanoen erittelin aineistosta kehyksiä ja nimesin niiden avulla toimintoja. Näin minulle alkoi hahmottua kuva siitä, millaisia kehyksiä vuorovaikutustilanteissa kaiken kaikkiaan esiintyi ja kuinka paljon. Nämä eivät vielä sinänsä olleet vuorovaikutuksen näkökulmasta mitään erityisen mielenkiintoisia havaintoja. Huomattavasti kiintoisammaksi analyysi muuttui kehysanalyysin varsinaisen tehtävänsä kautta eli tarkastellessani kehysten välistä dynamiikkaa (ks. Peräkylä 1990, 16, 158). Tähän päiväkodin tapahtumarikkaat tilanteet tarjosivat erinomaisen mahdollisuuden. Tein sitä koskevista havainnoistani (esim. episodin sisältämien kehysten väliset suhteet ja organisoituminen) merkintöjä lyijykynällä litteroihin. Luin litteroita useita kertoja läpi, ja merkitsin muistiin myös muita huomioita aina sen mukaan, kun havaitsin aineistossa jotakin mielenkiintoa herättävää tai odottamatonta. Kirjoitin kaiken aikaa asioita myös auki ja laajensin samalla tulkintojani.

Materiaalia alkoi olla nyt todella paljon mutta se oli hajanaista. Palapelin osia oli toisin sanoen pöydällä runsaasti mutta ne olivat vielä hajallaan. Jollakin tavoin tätä asioiden hajanaisuutta vähentääkseni toimin sitten niin, että otin aina kustakin kokonaisuudesta tapahtumasta (esim. ruokailu) hieman lyhyemmän jakson analyysiin. Tarkastelin siitä rinnan vuorovaikutusaloitteita, kehyksiä ja asetelmia sekä niiden yhteydessä myös identiteettejä. Viimeksi mainitut olivat tässä vaiheessa paremminkin asetelmien mukaisia subjektipositiota, eivät niinkään tilanteissa kielen käytön seurauksena vuorovaikutuksen osapuolille rakentuneita identiteettejä. Tästä etenin analysoimalla samalla tavoin koko tapahtuman. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) on havainnollistettu tämän vaiheen työskentelyä. Asetelman kohdalla kursivilla kirjoitettu tarkoittaa sitä puheenvuoron tuottamaa subjektipositiota, joka kyseisessä asetelmassa liittyy

aikuiseen ja normaalilla fontilla kirjoitettu puolestaan lapsen (aloitteen luoman odotuksen mukaisesti). Rivinumero tarkoittaa kyseistä riviä alkuperäisissä litteroissa. Aloitteet ovat tässä esimerkissä kaikki aikuisten esittämiä.

Taulukko 1. Esimerkki asetelmien ja kehysten analysoinnista

Rivi	Aineisto-ote / aloite Ruokailu 16.10.	Kehys	Asetelma <i>Aikuinen kursivilla</i> Lapsi normaalilla fontilla
3	”Pekka sitte rupeette pyytään vasta kun kaikki on ihan nätisti”	Määräys	<i>Määräyksenantaja</i> Määräyksen noudattaja
3	”Pekka sitte rupeette pyytään vasta kun kaikki on ihan nätisti”	Tehtävänanto	<i>Tehtävänantaja</i> Tehtävän vastaanottaja
12	”Ihan hiljaa tuutte sitte pöytään”	Määräys	<i>Määräyksenantaja</i> Määräyksen noudattaja
21	”Mitäs ((ruokaa)) meillä täällä on”	Pedagoginen	<i>Kyselijä</i> Vastailija
30	”Joo tää on salaatti nimeltään mutta mikäs vois alkaa koo kirjaimella”	Pedagoginen	<i>Kysymyksen esittäjä</i> Vastaaja
234	”Maistuko hyvälle” ”Joo” ”Ja sinertävät salaattiki sinne” ”Liila se on” ”Niin se on vähän joo (1) vaikka sen nimi on punakaali ni (.) se on vähän semmonen siner- sinertävä väriltää”	Rupattelu Pedagoginen	<i>Rupattelija</i> Rupattelija <i>Opettaja</i> Oppija

Tämä tietynlainen synteesi auttoi näkemään laajempia kokonaisuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä, sillä olinhan nyt samanaikaisesti tarkastellut eri tapahtumissa (esim. ruokailu, roolileikki) esiintyviä aloituksia, kehyksiä ja asetelmia. Asetelmien mukaisten subjektipositioiden ohella myös yksilöille aina kulloisessakin puheenvuorossa rakentuvat identiteetit saivat tarkastelussa sijaa. Palapelin aiemmin hajallaan olevat palat alkoivat jossain määrin loksahdella nyt kohdalleen. Kokonaiskuva vuorovaikutustilanteista tarkentui kaiken aikaa. Saattoi havaita, kuinka valtavan määrän hienovaraisia yksityiskohtia vuorovaikutus pitikään sisällään ja miten yksityiskohdat joskus näennäisestä irrallisuudestaan huolimatta olivat kiinteä osa aina kutakin meneillään ollutta vuorovaikutustapahtumaa.

Analysoitua materiaalia oli nyt runsaasti. En kuitenkaan ollut tulkinnoissani vielä mennyt erityisen syvälle. Toisin sanoen olin edelleen analyysin siinä vaiheessa, jossa ”sanoin paljosta vähän”. Tavoitteeni oli kuitenkin päinvastainen eli halusin sen sijaan ”sanoa mieluummin vähästä paljon”. (Ks. Juhila & Suoninen 1999, 242.) Kaikki se työ, mitä edellä kuvaan tehneeni,

toimi hyvänä pohjatyönä jatkotyöskentelylle. Sen myötä aineisto tuli kaikkinsa erittäin tutuksi. Tekemäni analysoinnit selkeyttivät ja jäsensivät niin aineistoa, teoreettisia käsitteitä kuin tutkimusintressejäkin. Välttääkseni raapaisemasta vain pintaa oli vieläkin rajatummin keskityttävä vain joidenkin episodien entistä syvällisempään tarkasteluun. Tämä tarkoitti jatkossa tarkemmin analysoitavan aineiston karsimista ja sen hyväksymistä, että kaikkea nauhalla olevaa tai edes kaikkea viiden litteroidun tilanteen materiaalia ei voi ottaa yksityiskohtaiseen analyysiin (ks. Alasuutari 1995, 75–77).

Vuorovaikutusasetelmista muotoutui nyt oma tarkemmin analysoitava kokonaisuutensa. Tätä jäsensivät ensinnäkin kysymykset siitä, *kuka on aloitteen tekijä, mitä hän puheenvuorollaan tekee ja mikä on sen funktio, missä kehyksessä liikutaan ja mikä on toisen osapuolen vastaus*. Toisena tarkastelukulmana oli *asetelman täsmentyminen tilanteissa, joissa aloitteeseen saatu vastaus ei ollutkaan odotuksen mukainen eli yhteensopiva aloitteen kanssa*. Edelleen *kehysten vaihtuminen ja erilaiset vuorovaikutustyyli* olivat osa asetelmien kokonaisuutta. Identiteettien tarkastelussa kiinnitin aluksi huomiota vuorovaikutusasetelmissä muotoutuviin subjektipositioihin. Tällä ymmärrän vuorovaikutuksen osapuolilleen tarjoamia asemia. Esimerkiksi ryhtyessään opettamaan toinen asettuu opettajaksi ja toinen vuorostaan oppijaksi. Analyysin tarkentuessa keskityin sitten erityisesti niihin identiteetteihin, joita vuorovaikutuksen osapuolet niin itselleen kuin toisilleenkin sen edetessä *tilanteisesti rakensivat*.

Edelleen erääksi tehtäväksi olin tutkimuksen alussa asettanut vastata kysymykseen, millaisia seurauksia erilaiset asetelmat ja niissä esiintyvä vuorovaikutus tuottavat. Suoninen (1992, 127) esittää funktioiden päättelemisen kurinalaisuuden tai toisaalta spekulatiivisuuden olevan eräs ongelma, joka kunkin tutkijan on kohdallaan tavalla tai toisella ratkaistava. Hän korostaa, että diskurssianalyttinen tutkimus edellyttää aina kurinalaisuutta aineistoon tukeutumisessa, mutta kurinalaisesti suoritettuna analyysin lisäksi tutkija voi hänen mukaansa täydentää analysointiaan myös spekulatiivisin hypoteesein tai väittein (mts. 127). Nojaudun analyysissäni tiukasti aineistoon, mutta tavoittelen tulkinnoissani monipuolisuutta. Tähän tarjoaa mahdollisuuden muun muassa se, että diskurssianalyysin piirissä funktio ymmärretään hyvin laajasti. *Funktio tarkoittaa paitsi kaikkea sitä, mitä puhuja suoranaisesti puheellaan tekee, myös sitä, mitä hän tekee puheellaan mahdolliseksi* (Suoninen 1993, 56).

Aineistosta on poimittu sekä näytteiksi että otteiksi nimettyjä katkelmia. Näytteet on tarkoitettu havainnollistamaan tekstiä esimerkiksi selvittäessäni tutkimuksen metodologisia käsitteitä (luku

4.4) tai nykysuomen moduksia (luku 6.1). Niitä ei ole otsikoitu eikä samassa yhteydessä analysoitu varsinaisten analyysiotteiden tapaan. Näytteiden valinnassa pyrin siihen, että esitetty näyte edustaisi mahdollisimman hyvin esittämäni asiaa. Otteet puolestaan on sekä otsikoitu että välittömästi ja yksityiskohtaisesti analysoitu sekä koottu myös taulukoiksi aina kunkin luvun loppuun. Taulukoihin olen kehysten osalta merkinnyt vain sen, mikä on ilmeisin, vaihtoehtoiset tulkinnat tuon esiin tekstissä.

Otteiden valinta tapahtui usean vaiheen kautta. Se alkoi intuitiivisesta nauhojen katselusta ja siihen liittyvistä muistiinpanoista. Tutkimuksen kysymyksenasettelun täsmentyminen muunsi analysoinnin yhä selkeämmin aikaisemmasta aineiston tarkastelusta kehkeytyneen teoreettisen ymmärryksen ohjaamaksi. Tämä tarkoitti aineiston vähitellen tapahtuvaa, aikaisempaa valikoivampaa tarkastelua. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, ettenkö olisi ollut vastaanottavainen muille esiin nouseville, kenties toisen suuntaisillekin havainnoille. Mielenkiintoista oli esimerkiksi tarkastella paitsi erilaisissa episodeissa esiintyviä vuorovaikutuksen kulkuja ja näiden seurauksia, myös sitä, mikä kenties odotusten vastaisesti jäi joskus kanssakäymisestä puuttumaan ja tämän mahdollisia seurauksia. Aineiston yksityiskohtaisessa ja tiiviissä tarkastelussa aina jokin tapahtuma sai suuntaamaan juuri siihen huomion, ja tämä ohjasi omalta osaltaan aineiston edelleen tarkastelua. Yksi havainto johti toiseen, ja esiin nousseet asiat saivat merkitystä myös suhteessa toisiinsa. Tällainen aineiston yksityiskohtainen erittely ja sen ohella tapahtunut teoreettisen ymmärryksen täsmentyminen johtivat lopulta siihen, että vain tietyt episodit valikoituivat lopulta tarkemmin analysoitaviksi ja löysivät myös paikkansa osana määrättyjä kokonaisuuksia.

4.3 Eettiset kysymykset ja luotettavuus

Tarkastelen seuraavassa tutkimuksen eettisiä näkökohtia ja luotettavuutta rinnakkain, sillä niiden jyrkkä erottelu tuntuu useassa tapauksessa jokseenkin keinotekoiselta. Ruoppila (1999, 26) korostaa, kuinka eettiset kysymykset koskevat aina kaikkia tutkimuksen vaiheita kysymyksenasettelusta tulosten julkistamiseen sekä julkaisujen kieliasuun saakka.

Luotettavuuden eri tarkastelutavat poikkeavat Eskolan ja Suorannan (2005, 212) mukaan paitsi käytettävien käsitteiden suhteen (esim. reliabiliteetti, validiteetti, vakuuttavuus) myös siinä, miten todellisuus niissä kussakin ymmärretään. Realistisen luotettavuusnäkökuvan (jossa ovat käytössä perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet) mukaan tutkimuksen tulee heijastaa

tutkimuskohdetta mahdollisimman totuudenmukaisesti. Luotettava tutkimus on tällöin kuin ”ikkuna todellisuuteen”. Esimerkiksi havainnointitieto on luotettavaa, sillä on ulkoista validiteettia silloin, kun tutkija on kuvannut tilanteen juuri sellaisena kuin se on kentällä esiintynyt (Grönfors 1982, 174). Tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun sopii kuitenkin paremmin relativistinen näkökulma, joka korostaa sosiaalisen todellisuuden kielellistä rakentumista (ks. Eskola & Suoranta mts. 220).

Laadullisen tutkimuksen kohdalla korostetaan usein aineistolähtöisyyttä. Erityisesti yksityiskohtaiseen tulkintaan tähtäävässä diskurssianalysissä aineistolle annetaan korkea status. Aineiston ajatellaan olevan osa tutkimuskohdetta, sosiaalista todellisuutta, ei vain siitä kertovaa kuvausta. (Silverman 1985, 176; Suoninen 1993, 49.) Tutkimuksessa tulee nojautua toimijoiden omaan orientaatioon ja heidän kielenkäytössään luomiinsa konstruktioihin (Juhila & Suoninen 1999, 251). Tutkimuksen tuloksia analysoidessaan tutkija tekee tulkintoja näistä kielellisistä käytännöistä, ja sen myötä hän on myös itse rakentamassa sosiaalista todellisuutta, sillä kieli on hänenkin välineensä ilmaista tulkintansa (Eskola & Suoranta 2005, 219–220; Juhila & Suoninen mts. 251). Relativistisen näkemyksen mukaan arvioinnin perustana on tutkimusraportti nimenomaan tekstinä, jolloin teksti toimii osoituksena tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkimustekstin ei realistisen näkemyksen tavoin oleteta kuvaavan suoraviivaisesti tutkittua todellisuutta sellaisena kuin se tutkijalle näyttäytyy, vaan se luo oman tekstuaalisen todellisuutensa. Tutkimusteksti on konteksti, josta sanat saavat merkityksensä. Luotettava tutkimus on siis sellainen, joka vakuuttaa lukijansa sen oikeellisuudesta. (Eskola & Suoranta mts. 220.) Tässä tutkimuksessa painottuu sellainen vakuuttamisen tapa, jossa aineiston kautta demonstroituva toimijoiden oma orientaatio toimii keskeisenä tutkimuksen perusteluna.

Siitä, lisäisikö tutkimuksen uskottavuutta, jos tulkinnat annettaisiin tutkittavien itsensä arvioitavaksi, voidaan varmasti olla montaa mieltä. Eskola ja Suoranta (mts. 211) suhtautuvat asiaan epäilevästi. Perttula (1996, 93) pohtii henkilökohtaisen todentamisen vaatimusta myös tutkimuksen eettisyyden valossa ja siitä ajatuksesta käsin, että ihminen on aina oman kokemuksensa paras asiantuntija. Hän kuitenkin väittää, että tutkittavien käsityksiä ei voida tutkimuksellisessa mielessä pitää ehdottoman oikeina, jolloin tutkimustulosten muuntaminen niitä vastaaviksi ei ainakaan eettisyyden nimessä ole tarpeen. Diskurssianalyysin näkökulmasta asiaa tarkastellen keskiöön nousee kielenkäyttö ja sen monimerkityksisyys. Kielenkäytön ajatellaan olevan siinä määrin moniulotteista tai ”utuista”, kuten Suoninen (1999a, 33) asian ilmaisee, etteivät edes toiminnan osapuolet voi yleensä tietää, mistä kaikista merkityksistä on

kulloinkin kyse. Tutkijan tehtävänä on erityisine resursseineen olla tämän moniselitteisyyden tulkkina (Suoninen mts. 32).

Tulkinnat ovat kuitenkin aina ehdollisia, vajavaisia ja yksipuolisia käsityksiä ilmiöistä. Jokainen tulkinta on aina kiistettävissä, ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vaihtoehtoja, on ne tehnyt sitten tutkija tai tutkittava. Ollakseen vakuuttavaa tutkimuksesta tulee joka tapauksessa välittyä selkeä kuva siitä, miten tutkija on tulkintoihinsa päätenyt ja millä perusteilla (Kiviniemi 2001, 82; ks. myös Räsänen 2005, 94). Mitä tulkintojen todenperäisyyden osoittamiseen tulee, Kiviniemi (mts. 82) arvelee sen mitä todennäköisimmin olevan tutkijalle mahdoton tehtävä. Diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuuden keskeisenä kriteerinä ovat aineiston analysointiin perustuvat tulkinnat ja niiden perusteltavuus (Jokinen & Juhila 1991, 4; Juhila & Suoninen 1999, 235). Tuloksiin johtavat päättelypolut on toisin sanoen tehtävä lukijalle näkyviksi (Juhila & Suoninen mts. 234).

Kiviniemen mainitsema tulkintojen todenperäisyyden osoittaminen on tässä tutkimuksessa siinä mielessä mahdotonta, että tulkinnan kohteena oleva vuorovaikutus on väistämättä moniselitteistä. Tarkoitukseni ei näin ollen ole esittää yksiselitteisiä totuusväittämiä. Kun ajatellaan, että ihmiset itse rakentavat sosiaalisen todellisuutensa kielellisen vuorovaikutuksen yksityiskohdissa, niin tämä tarkoittaa totuuden ja totuudellisuuden näkökulmasta metodologista relativismia. Analyysin lähtökohtana ei ole sosiaalisten ilmiöiden arvioiminen toden tai epätoden ulottuvuuksilla. (Gergen 1999, 6–7; Potter 1996, 98, Silverman 1993, 198.) Pyrin tässä raportissani esittämään tekemäni tulkinnalliset päättelyprosessit niin selkeästi, että lukija voi sen perusteella itse arvioida, ovatko tekemäni tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä hänen kannaltaan uskottavia. Esittämäni, aina kuhunkin tulkintaan liittyvät yksityiskohtaisesti auki puretut aineistokatkelmat toiminevat tässä arvioinnissa hyvänä apuna (vrt. esim. Juhila & Suoninen 1999, 235; Moilanen & Räihä 2001, 62). Tämän toivon olevan myös sitä rehellisyyttä, jota hyvä tieteellinen käytäntö ja tutkimuksen etiikka tutkijalta edellyttävät (ks. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen, 3).

Eräs diskurssianalyttisen tutkimuksen vakuuttavuuden osoittamisen keinoista tulkinnallisen päättelypolun kuvaamisen lisäksi on tulkintojen suhteuttaminen aikaisempaan tutkimukseen. Mikä tahansa muu tutkimus tuloksineen ei kuitenkaan tule tässä suhteessa kysymykseen. Tulkintojen suhteuttamisella muihin samansuuntaisiin löydöksiin tavoitellaan tutkimusten tulosten kumuloitumista. Sen katsotaan olevan mielekästä ainoastaan teoreettiselta

orientaatioltaan verrannollisten tutkimusten kesken. Yhteismitallista tutkimusta on löydettävissä sekä diskurssianalyttisen tradition sisältä että muusta konstruktionistisesta tutkimuksesta ja keskusteluntutkimuksesta. (Juhila & Suoninen mts. 236.) Olen tässä tutkimuksessa esittänyt omien tutkimustulosten rinnalla muiden tutkijoiden samasta aihepiiristä tekemiä löydöksiä. Tutkimustulosten vertailussa olen pyrkinyt ottamaan huomioon näiden tutkimusten teoreettisen orientaation niin, että vertailu olisi mielekästä.

Tutkimukseni aihe on hyvin lähellä omaa kokemusmaailmaani. Olen ollut päiväkodissa taannoin työssä parikymmentä vuotta. Viimeisen vajaan kymmenen vuoden ajan olen milloin enemmän milloin vähemmän ollut varhaiskasvatuksen kanssa tekemisissä opettajan työni kautta. Yhteys varhaiskasvatuksen käytäntöön on säilynyt muun muassa opiskelijoitten harjoittelun ohjauksen kautta. Eskola ja Suoranta (2005, 34–35) tarkastelevat kysymystä itselle läheisestä tutkimusaiheesta tutkimuksen objektiivisuuden näkökulmasta. He sanovat tutkimuksen aiheen valintaa joskus ohjeistettavan siten, että aihe alkaa olla silloin suhteellisen kohdallaan, kun se kiinnostaa, mutta eroaa jonkin verran omasta kokemuspiiristä. Näin toimien siihen ajatellaan saatavan riittävästi etäisyyttä, mikä olisi eduksi tutkimuksen edellyttämää objektiivisuutta ajatellen.

Eskola ja Suoranta (mts. 35) kuitenkin täsmentävät, että objektiivisuus ei ole yhtä kuin objektivismi, jossa asioita halutaan selittää selkeästi ulkoapäin tarkastellen. Objektiivisesti asioihin suhtautuva tutkija pyrkii huolehtimaan siitä, että ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan, arvostuksiaan jne. tutkimuksensa kohteeseen. Objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmillä kokemuksillamme. Eri asia sitten on, kuinka paljon nämä ohjaavat omia tutkimuksellisia toimenpiteitä. Kaiken subjektiivisuuden tunnistaminen lienee mahdotonta, mutta siihen pyrkiminen on hyvä tavoite. (Eskola & Suoranta mts. 17–19; myös Juhila & Suoninen 1999, 251.)

Omien ennako-olettamusten osuus tutkimuksessa tulee esiin paitsi kysymyksessä subjektiivisuudesta ja sen tunnistamisesta myös mahdollisten hypoteesien tarkastelussa. Laadullisessa tutkimuksessa ei tyypillisesti pyritä asettamaan mitään sellaisia lukkoon lyötyjä olettamuksia tutkimuksen tuloksista, joiden paikkansa pitävyyttä sitten tutkimuksella pyrittäisiin koettelemaan. Sen sijaan tutkijalla voi olla erilaisia työhypoteeseja tai esiyymmärrystä siitä, mitä kaikkea analyysi on mahdollisesti mukanaan tuova. (esim. Eskola &

Suoranta mts. 19–20.) Tässä kohdin tutkimuskohteen ja aiheen tuttuudella on myös merkityksensä. On luonnollista, että mitä tutumpi aihealue, sitä enemmän siitä on itselle jo ehtinyt muodostua erilaisia käsityksiä. Jotta kohteen tuttuus näkyisi tutkimuksessa enemmänkin rikkautena kuin rasitteena, olisi tärkeää, että tutkija pystyisi ottamaan ennalta tuntemiinsa asioihin tiettyä etäisyyttä, eli kuten Suoranta (1991, 410, 416) asian ilmaisee, vieraannuttamaan itsensä tavanomaisesta ja tarkkailemaan asioita ikään kuin vieraan silmin.

Omalla kohdallani etäisyyttä tuttuihin varhaiskasvatuksen käytäntöihin on jossain määrin tuonut ensinnäkin se, että työskentely päiväkodissa ei ole ollut omaa päivittäistä työtäni enää kymmeneen vuoteen. Toiseksi etäisyyttä, tai paremminkin erilaisen näkökulman, on tarjonnut asioiden teoreettinen tarkastelu (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 35). Tämä on mahdollistunut sekä suorittamani erilaisten opintojen että tekemäni opetustyön myötä. Toisaalta, jos laadullisen aineiston analyysi onkin jatkuvaa koettelua siitä, mitä on mahdollista sanoa siitä ja sen kautta (Arnkil & Erikson 1996, 5), niin parhaassa tapauksessa aiheen tuttuus voi moninkertaistaa nämä mahdollisuudet. Tästä näkökulmasta katsoen tuttu aihepiiri ja omakohtaiset kokemukset voivat muodostua tutkimukselle rikkaudeksi – on enemmän, mistä ammentaa tulkintoihinsa syvyyttä. Eskolaa ja Suorantaa (mts. 210) lainaten, raporttia lukiessa jää tällöin päällimmäiseksi mieleen elämän maku. Tämä on ollut pyrkimykseni.

Aikaisemmin oli puhetta laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluvasta aineistolähtöisyydestä eli induktiivisesta päättelystä. Lähtökohtana määrällisen tutkimuksen tapaan ei ole joidenkin olemassa olevien teorioiden ja niistä johdettujen hypoteesien koetteleminen. Teorioita ei testata deduktiivisesti, vaan niitä sen sijaan rakennetaan induktiivisesti eli aineistosta käsin. (Esim. Grönfors 1982, 13, Räsänen 2005, 88.) Grönfors (mts. 33–34) kyseenalaistaa ”puhtaan” induktion mahdollisuuden (myös Eskola & Suoranta 2005, 152; Husa, 1999, 105; Kinon 2002, 76) ja tuo induktion ja deduktion rinnalle vielä kolmannen käsitteen, abduktion. Abduktiivinen päättely perustuu Martti Grönforsin mukaan siihen, että uusi teorianmuodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Johtoajatus voi olla yhtä hyvin joko epämääräinen intuitiivinen käsitys tai pitkälle muotoiltu hypoteesi. Ilman mitään ennakkokäsityksiä ja oletuksia tutkittavista ilmiöistä ja niiden yhteyksistä, tutkija päätyisi hänen (mts. 36) mukaansa erilaisten havaintojen kuvaamiseen, mikä tosin niin ikään edellyttää ennako-olettamuksiin pohjautuvaa valikointia. Diskurssianalyysissä tällaisena näkökulmana voidaan pitää kuhunkin tutkimukseen erikseen räätälöityä teoreettis-metodologista välineistöä. Vaikka diskurssianalyttisesti orientoitunut

tutkija kaihtaakin ihmisten toimintaa selittäviä teorioita ja korostaa aineistolähtöisyyttä, se ei tarkoita, että hän aineistoa analysoidessaan toimisi täysin vailla minkäänlaista teoriaa. Tutkimuksen teoreettinen käsitteistö muodostaa tutkimuksen metodologisen tai metodisen viitekehyksen, teorian, jota tutkija käyttää suunnatakseen huomionsa joihinkin aineistonsa ominaisuuksiin tai yksityiskohtiin (Juhila & Suoninen 1999, 249). Tässä tutkimuksessa muun muassa sellaiset käsitteet kuin vuorovaikutuksen asetelmat, vuorovaikutuksessa avautuvat odotushorisontit, kulttuuriset tanssit, identiteetit ja kehykset ovat toimineet työkaluina tarkastella kielenkäytön tilanteista vaihtelevuutta ja moniulotteisia merkityksiä. Mitä tulee analyysini aineistolähtöisyyteen, niin edellä esitettyihin näkökulmiin perustuen en voi väittää sen olevan puhtaasti aineistolähtöistä vaan sijoittuvan paremminkin induktion ja abduktion välimaastoon seuraavan kuvion (Kuvio 1) mukaisesti. Merkki x tarkoittaa siinä tätä tutkimusta.

DEDUKTIO ————— ABDUKTIO ——— X — INDUKTIO

Kuvio 1. Tutkimuksessa käytetty päättelytapa (x)

Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkimuksessa käytetään eettisesti kestäviä tiedonhankintatapoja (Hyvä tieteellinen käytäntö, 3). Mietin aineistoa kerätessäni monasti, miten paljon videointi mahtoi häiritä kuvattavia. Lasten kohdalla en aistinut siitä olevan ainakaan mitään suurempaa häiriötä heille. He näyttivät toimivan aivan samalla tavoin, oli minulla kamera käsissäni tai ei. Niin ikään he esittivät minulle asioita ja kysymyksiä ja pysyivät ajoittain jopa pientä apua huolimatta siitä, että samalla kuvasin tapahtumia. Mikäli lapsen pyyntöön vastaaminen vaati kameran pois laittamista, jotta molemmat kädet olisivat vapaat, tein sen. Tällaisia tilanteita oli esimerkiksi ulos lähdetessä, kun sadevaatteiden päälle pukeminen tuotti ajoittain pieniä hankaluuksia. Ryhmän työntekijöiden ajatukset vahvistivat omia kokemuksiani. He sanoivat olevansa sitä mieltä, että videointi oli vaikuttanut hyvin vähän lasten käyttäytymiseen. Sen havainnon yksi heistä sanoi tehneensä, että kun eräs lapsi yleensä oli heti kättelyssä ryhtymässä innolla kaikkeen, oli tämä nyt hieman jarrutellut vauhtiaan. Hän ei ollutkaan nyt niin innokas heti ”esiintymään etunenässä”, kuten työntekijä asian ilmaisi. Näin oli tilanne ollut hänen mukaansa videoinnin alkuvaiheessa. Sittemmin hän ei ollut enää tällaista piirrettä lapsen käyttäytymisessä huomannut. ”Tyttö alkaa selkeästi olla oma itsensä”, hän totesi.

Erään kerran ollessani päiväkodissa kuvaamassa yksi lapsista kysyi minulta ohimennen: ”Miksi me lapset ei saada nähdä niitä nauhoja?” Kysymys oli yllättävä, sillä en missään vaiheessa ollut sanonut, että he eivät niitä saisi nähdä. Ehkä hän siis vain oletti, että näin varmaan tulee käymään. Saattaa myös olla, että hän ajatteli aikuisten kyllä varmasti jo saaneen niitä katsella mutta lapsille sitä mahdollisuutta ei ole tarjottu. Kysymys oli osuva siinä mielessä, että en todellakaan ollut suunnitellut niitä heidän kanssaan katsovani. Nyt päätin sen kuitenkin tehdä. Sopiva ajankohta löytyi työntekijöiden kanssa keskusteltuani parin kuukauden päästä. Tuolloin sitten sekä ryhmän aikuiset että lapset katselivat kahta kuvaamistani nauhoista. Lapset vaikuttivat hyvin ilahtuneilta nähdessään itsensä ja tuttuja kavereita touhuamassa milloin mitäkään: ”Mä olen tossa”, ”Sä olet tossa” ja aikuiselle: ”Kato Aija sä oot tossa”.

Työntekijöiden kanssa keskustellessani puhuimme myös siitä, miten he itse kuvaamisen kokivat. He sanoivat, että se ei loppujen lopuksi häirinnyt. Jos ensin tiedostikin, että tuossa se kamera käy, niin kohta asian jo unohti. Touhua ja tekemistä oli heidän kertomansa mukaan lasten kanssa niin paljon, että ne veivät mennessään. Edelleen eräs heistä kertoi, että jälkeinpäin oli saattanut ajatella, että ”apua mitähän sitä tulikaan sanotuksi, kun jotain ei ollut suunnitellut etukäteen”. Tämän perusteella voi ajatella, että kuvatuksi tuleminen ja se, että joku seuraa omia sanomisia ja tekemisiä, oli ollut ainakin hänelle jonkin verran jännittävä tilanne. Mainitsinkin sitten tässä yhteydessä vielä, että tarkoituksenani ei ollut arvioida, onko se, mitä he sanovat tai tekevät, oikein vai väärin tai millaisia he ovat työntekijöinä tai persoonina. En toisin sanoen tutkinut yksilöitä vaan kiinnostuksen kohteena oli tavallinen arkipäiväinen kanssakäyminen, oli se sitten ennalta suunniteltua tai ei.

Laadulliset tutkimusaineistot ovat tyypillisesti sellaisia, joissa ihmiset esiintyvät omilla nimillään sekä omine äänineen ja /tai kasvoineen. Niissä on usein myös paljon muuta tietoa, jonka perusteella tutkimukseen osallistuvat on mahdollista tunnistaa, kuten paikkakuntia, työpaikkoja ja tutkittavien henkilökohtaista elämää koskevaa tietoa. Tutkimusaineistojen käsittelyssä onkin siitä syystä huolehdittava, että aineisto ei ole ulkopuolisten saatavissa (esim. Ruoppila 1999, 41). Tämän tutkimuksen aineisto on lukollisessa paikassa, joka on vain minun tiedossani, eikä aineistoon ole ulkopuolisten mahdollista päästä käsiksi. Arja Kuula (2006, 207) mainitsee, että tunnisteellista tutkimusaineistoa voivat myös muut tutkijat käyttää tieteellisen tutkimuksen tarpeisiin silloin, kun se on perusteltua. Tähän antavat mahdollisuuden Euroopan unionin tietosuojadirektiivi ja Suomen henkilötietolaki. Henkilötietolaissa olevan käyttötarkoitussidonnaisuus-periaatteen mukaisesti aineistoa saa kuitenkin käyttää vain sen

alkuperäistä tarkoitusta vastaavaan tarkoitukseen, esimerkiksi tutkimustarkoituksiin kerättyä aineistoa voi myöhemmin käyttää vain tutkimustarkoituksiin. (Mts. 87–88, 209.)

Edelleen eräs henkilötietolakiin sisältyvä periaate on luottamuksellisuus. Se tarkoittaa tutkimusaineistosta puhuttaessa niitä sopimuksia ja lupauksia, joita aineiston käytöstä tutkittavien kanssa tehdään. Tutkittavien tulee voida luottaa tutkijan antamaan lupaukseen aineiston käytöstä ja käyttötarkoituksesta. (Kuula mts. 88–89, 108.) Mainitsin tutkimukseen osallistuville päiväkodin työntekijöille, että videonauhoja käytetään vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Tällaisella sopimuksella kerätty aineisto on hävitettävä väitöskirjan oikeellisuuden tarkistamisen jälkeen (tai vaihtoehtoisesti voi hakea virallista arkistointilupaa Arkistolaitokselta (Mts. 89). Näin muodoin tulen hävittämään tähän tutkimukseen liittyvät videonauhat tutkimuksen tarkastuksen jälkeen.

Tutkimukseen osallistuvien tunnistettavuus on mahdollista paitsi aineistossa myös tutkimusraportissa. Mikäli tutkittavien kanssa ei ole sovittu, että raportti voi sisältää suoria tunnistetietoja, kuten tutkittavien nimiä, osoitteita, syntymäaikaa tai kuvia, on ne siitä poistettava tai muutettava sellaiseen muotoon, että henkilöt eivät niiden perusteella ole tunnistettavissa (Kuula mts. 109, 200). Kaikki tämän tutkimuksen raportissa olevat nimet ovat keksittyjä peitenimiä (lukuun ottamatta omaani). Jo siinä vaiheessa, kun litteroin aineistoa videonauhoilta, muutin eli anonymisoin kaikki nimet, niin henkilöihin, paikkoihin kuin paikkakuntiinkin liittyvät nimet (ks. Kuula mts. 215). Koska raportissa olevat aineisto-otteet ovat suoraan litteroista, ovat siinä olevat nimet samat kuin litteroissakin, eli siis muutettuja.

Tein itselleni listauksen todellisista nimistä ja niitä vastaavista peitenimistä, jotta en aineistoa litteroidessani olisi mennyt sekaisin siinä, minkä peitenimen olin kenellekin antanut. Listaus palveli myös siten, että saatoin myöhemmin tarkistaa siitä erilaisia analyysin kannalta merkittäviä asioita, esimerkiksi olinko laittanut esikoululaista tarkoittavan merkinnän varmasti oikealle lapselle. Tämän listan tulen myös hävittämään videoaineiston hävittämisen yhteydessä. Annoin tutkittaville uudet peitenimet aina kuhunkin tilanteeseen erikseen, jolloin esimerkiksi ruokailun 16.10. ja aamupalan 21.10. litteroissa mainittu henkilö esiintyi kummassakin eri nimellä. Pyrin näin ehkäisemään tutkittavien tunnistamisen epäsuorien tunnistetietojen, esimerkiksi puhetyylin, perusteella. Pyrin niin raporttia kirjoittaessani kuin läpi koko tutkimusprosessin toimimaan niin, ettei tutkimus millään tavoin vahingoittaisi siihen

osallistuneita lapsia (tai päiväkodin muitakaan lapsia), heidän vanhempiaan tai päiväkodin työntekijöitä (ks. esim. Ruoppila 1999, 48).

5 ASETELMAT AIKUISTEN JA LASTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA

Vuorovaikutuksen käytännöissä on yleisiä säännönmukaisuuksia riippumatta tapahtumapaikasta ja osapuolten iästä. Kuvitellaan vaikkapa seuraavaa: Ollaan tanssisalissa. Mies lähestyy naista, kääntyy tämän puoleen ja kysyy: ”Saanko luvan?” ”No kiitos, mikäpä ettei”, vastaa nainen, ja he lähtevät yhteiseen tanssiin. ”Leena, mikä ötökkä tuo on?”, kysyy puolestaan lapsi aikuiselta päiväkodin pihalla. ”Jaa-a, se taitaa olla perhosen toukka”, vastaa aikuinen, ja siitä alkaa yhteinen keskustelu toukista ja perhosista. Niin kaukana kuin nämä episodit vaikuttavatkin olevan toisistaan, jakavat ne yhteisenä piirteenä toisen toiselle esittämän aloitteen yhteiseen vuorovaikutukseen, yhteiseen toimintaan. Molemmissa tapauksissa toinen osapuoli esittää toiselle kutsun, edellisessä se on kutsu tanssiin, toisessa keskusteluun. Asetelmana on siis molemmissa se, että toinen tekee aloitteen, joka tällä kertaa sattuu olemaan molemmissa kysymys, ja toinen vastaa siihen. Myös vastaus on molemmissa yhdenmukainen aloitteen kanssa, ja niin tanssi kuin keskustelukin lähtevät kumpikin käyntiin.

Kuvasin aiemmin tässä työssä vuorovaikutusta ja vuorovaikutusasetelmia Suoniseen (1999b; 2002) viitaten kulttuurisina tansseina. Tämän metaforan läpi katsoen edellä kuvattu lapsen aikuiselle tekemä aloite voidaan, miehen naiselle esittämän tanssiin kutsun tapaan, myös nähdä kutsuna yhteiseen tanssiin, keskustelualssiin tai kyselyhumppaan. Lapsi saattaa jatkaa keskustelua esittämällä aikuiselle yhä vain uusia kysymyksiä, ja aikuinen jatkaa vastaamalla hänen kysymyksiinsä. Lapsi asettuu näin kyselijäksi ja aikuinen vastailijaksi. On myös mahdollista, että asetelma vaihtuu kesken kaiken joko yhden tai useamman kerran, esimerkiksi aikuinen alkaakin kysellä lapselta ja lapsi on se, joka vastailee.

Tanssimetafora sopii hyvin omaan tutkimukseeni. Tapahtumapaikkana siinä on päiväkoti, ja vuorovaikutuksen osapuolina ovat sen työntekijät ja lapset. Kyseisen metaforan avulla pyrin kuvaamaan asetelmien kirjoja ja luonnehtimaan mahdollisimman vivahteikkaasti vuorovaikutuksen hienovaraista kulkua. Vaikka tässä tarkoituksessa tanssin metafora on

mielestäni hyvin käyttökelpoinen, tanssi on kuitenkin määrämuotoisempi ja ulkoapäin säännellympi kuin vuorovaikutus. Tanssi kestää tyypillisesti vain sen ajan, minkä musiikki soi, ja sen kulku on ainakin pääosin ennalta määrätty. Juonto on toisin sanoen tehty etukäteen. Vuorovaikutuksessa sen sijaan ihmiset voivat tehdä enemmän valintoja. Heidän on mahdollista itse juontaa vuorovaikutusta koko sen keston ajan. Ei ole ennalta määrätty, että vain aikuinen voisi ”hakea” lasta vaan myös lapsi voi ”hakea” aikuista. Harvassa taitavat olla myös tilanteet, joissa vuorovaikutuksen kestoä määritteli musiikkikappaleen lailla tietty minuuttimäärä. Sen voi myös etukäteen melko suurella varmuudella tietää, mihin tanssi päättyy. Sitä, mihin vuorovaikutus päättyy ja mikä on lopputulos, on sitä vastoin vaikea ennakoita varmuudella. Rakentumisen metafora onkin näistä syistä osuva kuvaamaan yleisesti ihmisten välisen vuorovaikutuksen luonnetta. Näin siitä huolimatta, että on olemassa myös tilanteita, joita ohjaavat totut ja joskus tiukatkin rutiinit. Näissä tapauksissa olisi jonkin verran liioiteltua puhua varsinaisesti mistään yhdessä ”rakentamisesta”.

Seuraavassa analyysissä kerron aluksi vuorovaikutuksen asetelmista tilanteissa, joissa aloitteiden tekijöinä ovat aikuiset, sitten asetelmista, joissa aloitteen tekijöinä ovat lapset. Aikuisten nimet on kirjoitettu kursiivilla sekä aineisto-otteissa että sitä seuraavassa tekstissä. Lasten nimen jälkeinen (e) tarkoittaa esikoululaista, tässä tapauksessa 6–vuotiaita lapsia, ja (p) pikkukoululaista eli edellisiä nuorempia lapsia. Käytännössä esikoululaisia kutsuttiin usein ”eskareiksi” tai ”isoiksi” ja pikkukoululaisia ”pieniksi”. Toimintaa ja tilanteita kuvatessani käytänkin aika ajoin myös näitä käsitteitä. Sekä lasten että aikuisten nimet on muutettu ja ne myös vaihtelevat tilanteesta toiseen, eli esimerkiksi sama lapsi esiintyy yhdessä tilanteessa (kuten ruokailu 15.10.) yhdellä ja toisessa tilanteessa (kuten ruokailu 16.10.) toisella nimellä. Tämän olen tehnyt heidän tunnistettavuutensa minimoimiseksi. Aineisto-otteissa esiintyvä lausumaa edeltävä nuoli (→) osoittaa kohdan, josta analysoitavassa asetelmassa oleva keskustelun avaus alkaa. Tekstissä esiintyvillä rivinumerolla viitataan riviin, jossa on nähtävillä aina kulloinkin käsiteltävänä olevan lausuman alku. Aikuisten nimet on kirjoitettu kursiivilla, lasten normaalilla fontilla. Aineisto-otteiden erikoismerkit selitetään liitteessä 3. Analysoinnin kohteina ovat olleet seuraavat litteroidut tilanteet: aamupala, kaksi keskipäivän ruokailua ja kaksi niin kutsuttua toimintatuokiota, toisen sisältönä oli roolileikki, toisen syksyisten lehtien maalaaminen.

5.1 Aikuisten vuorovaikutusaloitteet

Esittelen aluksi joitakin karkeita periaatteita, joiden ohjaamana olen aineistoa analysoidessani tehnyt käsitteellisiä kategorisointeja. Ajattelen tämän helpottavan lukijaa tarkemman analyysin lukemisessa ja tehtyjen tulkintojen ymmärtämisessä.

Tarkastellessani litteroidusta aineistosta aikuisten tekemiä vuorovaikutusaloitteita havaitsin, että määrällisesti eniten esiintyi erilaisia kehotuksia, käskyjä ja määräyksiä (ks. Strandell 1995). On kuitenkin syytä korostaa, että valtaosa litteroidusta aineistosta on ruokailutilanteita. Tällä voi hyvinkin olla merkitystä siihen, minkä tyyppisissä aloitteissa pääpaino on. Analyysissäni olen yksinkertaisuuden vuoksi nimennyt kaikki edellä mainitut keskustelun avaukset määräyksiksi. Kuvauksissani tarkastelen kuitenkin myös käskyjä kehotustyyppisinä määräyksinä, jotta eri puhetekojen vivahde-erot tulisivat näkyviin. Ratkaisuuni on tietyiltä osin vaikuttanut Hilikka-Liisa Matihaldin (1979) tutkimus nykysuomen moduksista. Siinä hän määrittelee käskyn alatyypeiksi määräyksen, vaatimuksen, kehotuksen, pyynnön, myönnytyksen ja ehdotuksen. Määräyksen ja kehotuksen hän sanoo olevan merkityspareja sikäli, että kummankin käyttäjällä on joko institutionaalinen tai esimerkiksi sosiaaliseen statukseen tai ikään perustuva määräysvalta tukenaan. Päiväkodin aikuisilla tätä valtaa on. Merkityseron näiden kahden välille hän mainitsee muodostuvan siitä, että kehottaja jättää puhuteltavalle vaihtoehdoisen kieltäytymisen valinnan, jota ei määräykseen sisälly. Sen kohdalla puhuja odottaa, että puhuteltava todella toimii puhujan ohjailun mukaisesti. (Mts. 158–159.) Esimerkiksi seuraavassa aineisto-otteessa aikuisen puheenvuoro on muodoltaan kehottava. Tosiasiassa lasten pääsääntöisesti kuitenkin odotettiin syövän lautasensa tyhjäksi, jolloin lausuma toimii paremminkin määräyksenä kuin kehotuksena.

Näyte 4.

- 1 *Aija:* Samu syös reippaasti nyt et joudut kans (pesulle) nyt oikein reippaasti pistelet (2) sähän oot
2 niin nopee kuule syömään että (2) laitat taas sitä turbovaihdetta päälle vähä
(Ruokailu 15. 10.)

Määräys ja Matihaldin (mts. 158, 161) mukaan myös vaatimus siis edellyttävät puhujan kannalta puhuteltavan mukautumista, kehotus ja pyyntö puhuteltavan ”vapautta”, vaihtoehtojen mahdollisuutta. Seurattuani elämää päiväkodissa, niin tämän tutkimuksen myötä kuin muissakin yhteyksissä, voin sanoa, että periaatteessa lapsella olisi ainakin joissakin tapauksissa mahdollisuus kieltäytyä toimimasta aikuisen kehotuksen mukaan, mutta käytännössä seuraukset

siitä eivät todennäköisesti olisi lapselle mieluisat. Aikuisten kehotukset on tarkoitettu noudatettaviksi. Siinä missä määräyksen esittäjällä on määräyksensä tukena institutionaalista tai sosiaalista, ympäristöstä alkunsa saavaa määräysvaltaa, vaatimuksen esittäjällä ei sitä ole. Niinpä esimerkiksi opettaja voi määrätä oppilastaan tai äiti lapsiaan, mutta oppilas voi vain vaatia jotakin opettajaltaan tai lapsi vanhemmiltaan. Ehdotuksen Matihaldi sanoo eroavan kaikista muista käskytyypeistä, sillä ehdotukseen sisältyy ”kuulijan hyväksi tapahtumisen” merkityksisiä ja ehdotuksessa on kyseessä kuulijan edun mukainen toiminta. (Mts. 158–163.)

Tästä seuraavassa esimerkki:

Näyte 5.

- 1 *Satu*: Rami (.) sun kannattaa tänään sit mennä sinne nukkariin kuitenkin kun on
2 epävarmaa se voi kestää jonkin aikaa (1) tulee muuten pitkä aika oottaa ((hakijaa))
3 *Rami*: ((on selin Satuun, ei käänny häneen päin eikä vastaa mitään))
(Ruokailu 15.10.)

Eräs keskeinen diskurssianalyysiin liittyvä käsite on funktio. Sillä viitataan ajatukseen, että puheessa esiintyvät ilmaukset eivät vain kuvaa jotakin ulkopuolista todellisuutta, vaan niiden taustalla voidaan nähdä pyrkimyksiä esittää asiat tietyllä tavalla. Kieltä voidaan käyttää oikeuttamiseen, vähättelyyn, etuisuuksien saamiseen tai yhtä lailla myös vaikkapa läheisyyden luomiseen. Keskustelussa esiintyvät funktiot voidaan analyysissä erottaa tarkasteltaessa ilmaisujen kontekstia. Jo yhden puhujan kohdalla voidaan tällöin havaita huomattavaa ilmaisun vaihtelua, sillä puhujan käyttämä kieli vaihtelee funktioiden mukaisesti. (Potter & Wetherell 1987, 33.) Diskurssianalyysin funktioiden kannalta päiväkodin aikuisten esittämät kehotukset ja määräykset tuottavat käskemiseffektin. Käskyjä sisältävillä lauselmilla voidaan usein nähdä tosin olevan myös muunlaisia funktioita, esimerkiksi järjestyksen ylläpitäminen tai lapsen kehuminen. Saatan tehdä suomen kielelle kielitieteen näkökulmasta väkivaltaa sijoittaessani kyseisen kaltaiset aikuisten puheenvuorot kaikki määräyksen käsitteen alle. Olen kuitenkin päätenyt tähän ratkaisuun analyysini selkeyttämiseksi. ”Määräys” kuulostaa tosin ankarammalta kuin esimerkiksi kehoitus, joka luo vaikutelman lempeämmästä tavasta ohjata lasta. On kuitenkin huomattava, että käsite on valittu tässä työkaluksi analyysia varten. Sen tarkoituksena ei näin ollen ole ottaa kantaa esimerkiksi siihen, onko jokin puhetapa parempi tai huonompi kuin jokin toinen.

Erilaisten määräyksiksi luonnehdittujen keskustelun avausten lisäksi aloitteiden joukkoon mahtuivat myös:

- toimintaohjeiden ja yleensäkin ohjeiden antaminen (näyte 6):

Sä voit hakee Salla nytte pöytäpäätin muistaks sä minkä värinen se on (aamupala 21.10.)

- kysymysten esittäminen (näyte 7):

Mitäs syksyn värejä muuten on kattokaas tuolta ((osoittaa seinälle, jossa syksyisiä kuvia)) (maalaushetki 21.10.)

- erilaiset arvelevat ja arvioivat toteamukset sekä palautteenanto (näyte 8):

- Riina syö nyt niin varovasti kun se pelkää tota hammastaan (1) pitäsköhän se tänää heilutella irti (aamupala 21.10.)

- tehtävien antaminen (näyte 9):

Nyt hei sitte tuota ku pääsette kohta ni (.) tuolla on nyt sit vähä teille reittiä että niitä pomppien pitä mennä vessaan ja pomppien takasin (ruokailu 16.10.)

- ja neuvojen antaminen (näyte 10):

Tänää ei ollu sit mitää jälkiruokaa että kannattaa syödä eturuokaa niin et on vatsa sitte (1) tyytyväinen (ruokailu 15.10.)

Neuvon ja ohjeen välisenä erona olen pitänyt sitä, että siinä missä neuvo viittaa sellaisiin seikkoihin kuin ”on suositeltavaa”, ”olisi hyvä” tai ”olisi etusi mukaista”, on ohje seikkaperäisempi ja suurempi toimintaa ohjaava lausuma. Se tarjoaa keinoja selvittää tehtävästä tai tilanteesta, ei niinkään perustele, miksi olisi hyvä toimia tietyllä tavalla.

Aloitteiden joukossa oli myös:

- rupattelua (näyte 11):

Onks sulla köhä vielä (aamupala 21.10.)

- kriittisiä huomautuksia (näyte 12):

Nyt apulaiset korvat kuulolle (.) nyt oli ylimääräisiä vehkeitä ja joillaki oli kaks leipää eli tarkkana kun porkkana näissä hommissa (2) nyt tääl on kaks maitoo et kuka ottaa lisää ni tosta voi sitte napata (ruokailu 16.10.)

- ja leikillistä kiusoittelua (näyte 13):

Ja kokonainen Veera ((sanoo aikuinen, kun lapsi toteaa haluavansa syödäkseen kokonaisen pihvin)) (ruokailu 15.10.)

Odotushorisonttien valossa asetelmat ovat sujuvat ja keskenään linjassa, mikäli molemmat osapuolet orientoituvat vuorovaikutukseen keskenään yhteensopivalla tavalla. Asetelmat muotoutuisivat tällöin esimerkiksi seuraavanlaisiksi:

ALOITE

Määräyksenanto

Tehtävänanto

YHTEENSOPIVA VASTAUS

Määräyksen vastaanottajaksi asettuminen

Tehtävän vastaanottajaksi asettuminen

Neuvon- /ohjeenanto	Neuvon / ohjeen vastaanottajaksi asettuminen
Palautteenanto	Palautteen vastaanottajaksi asettuminen
Rupattelu	Rupatteluun mukaan asettuminen
Kriittinen huomautus	Puolustautuminen
Kysely	Vastailijaksi asettuminen
Leikittely	Leikittelyyn mukaan lähteminen

Yhteensopivuus tarkoittaa tanssin metaforaa käyttäen yhteensopivia askeleita esimerkiksi siten, että saadessaan kutsun rupatteluvalssiin kutsuttava asettuu rupattelijaksi eikä ala esittää kutsujalle vaikkapa kriittisiä huomautuksia. Kriittinen huomautus ei tällöin olisi linjassa aloitteen kanssa - tanssilajit eivät olisi yhteensopivia. (Vrt. Suoninen 2000, 101.) Edellä kerrotulla esimerkillä ei kuvata sitä, millainen olisi yleisessä mielessä ihanteellinen, 'oikea' tapa vastata, vaan *kyse on nimenomaan aloitteen ja vastauksen yhteensopivuudesta odotuksen valossa tarkasteltuna*. Keskustelunanalyysi käyttää tällaisessa yhteydessä preferoinnin käsitettä viittaamaan juuri toivottuun vastaukseen. Käsite ja sen käyttö määritellään keskustelunanalyysin piirissä hyvin tarkasti (ks. esim. Tainio 1998). Itse pohdin asiaa vapaamuotoisemmin ja siitä näkökulmasta, miten aloite ja vastaus asettuvat toistensa kanssa linjaan.

5.1.1 Aikuinen vie ja lapsi myötäilee

Lapsiryhmässä, josta tämän tutkimuksen aineisto on koottu, lapset vastasivat aikuisten vuorovaikutusaloitteisiin yleisesti ottaen myöntävästi. Liikkeelle päästiin huolimatta siitä, että askeleet eivät välttämättä ensi alkuun aina sopineetkaan yhteen. Seuraavassa vuorovaikutusepisodissa ei tällaista alkukankeutta kuitenkaan ole vaan yhteinen ymmärrys on alusta pitäen ilmeisen selvä. Lapsilla on ollut tilaisuus vajaan parin tunnin mittaiseen roolileikkiin. Heillä on ollut valittavinaan mahdollisuuksia moneen erilaiseen leikkiin. Tarjolla on ollut esimerkiksi seuraavia niin sanottuja roolileikkipaikkoja: pankki, kampaamo, lääkärin vastaanotto ja kauppa. Otteen 1 episodi on viimeksi mainitusta eli kauppaleikistä. Leikkihetki alkaa olla loppuillaan ja ulos lähtö käsillä. Netta on tästä tietoinen, sillä hän on ollut toisaalla leikkimässä, ja siellä aikuinen on jo kehottanut korjaamaan leikit pois. Kauppaleikkiin asti tämä viesti ei kuitenkaan ole kiirinyt, vaan leikki on täyttä päätä meneillään. Aikuinen, *Leila*, on juuri parhaillaan asiakkaana kaupassa tekemässä ostoksia. Eskarityttö Netan välityksellä viesti nyt kuitenkin saavuttaa myös nämä leikkijät.

Ote 1. Tanssin vieminen pehmeästi päätökseen

- 1 Netta (e) ((On seurailut kauppaleikkiä vierestä ja kumartuu nyt kyykkyasennossa olevan Leilan puoleen))
2 Hei (.) pitää kerätä lelut (.) nimittäin meille ainaki sanottii
3 *Leila:* → Ai (.) selvä (.) kuuluu kauppa nyt pitäisi ru- lähtee kauppiaatki varmaa sitte vähän (.)
4 meneeks kauppiaatki vaikka virkistymää Lappii vai mihin ne lähtis (.) tehän käynte
5 aina siellä Lapissa eiks se ollu nii
6 *Mika (e):* ((Nyökkää))
7 *Leila:* Joo
...
8 *Leila:* Joo (.) nyt te lähete lomalle ja sitte muutatte toiseen paikkaan (.) toivottavasti mä löydän
9 sinne kauppa sitte [ku tää on hyvä kauppa
10 *Mika (e):* [Kyl sinne löytää (.) se on Nelostien (.) se on Talotie kakkonen
11 *Leila:* Talotie kaksi (.) hyvä (.) kyl minä sinne osaan sitte (.) näkemiin
12 ((Pojat alkavat purkaa kauppaleikkiä ja Leila poistuu huoneesta))

(Roolileikki 17.10.)

Netta ilmaisee asiansa hyvin selkeästi ja määrätietoisesti: lelut pitää nyt kerätä pois – näin hänelle oli sanottu. On mahdollista, että toisaalla ollut aikuinen oli antanut Netalle tehtäväksi tulla ilmoittamaan tähän huoneeseen leikkien lopettamisesta. Näin usein nimittäin näytettiin tekevän, esimerkiksi tyyliin: Menisitkö, Netta, sanomaan nukkumahuoneeseen, että alkavat siivota leikkejä. Nyt, kun täällä oli kuitenkin läsnä toinen aikuinen, ei Netta ehkä rohjennut ryhtyä tuota tehtävää aivan sellaisenaan toteuttamaan. Sen sijaan hän, hetken leikkimistä seurailtuaan, osoittaa sanansa *Leilalle*. Itse asiassa Netta yritti jo hetkeä aikaisemmin asian ilmoittaa, mutta tuolloin *Leila* ei ilmeisesti häntä kuullut, koska hän puhui samaan aikaan Mikan kanssa. Tällä kertaa *Leila* kuitenkin kuulee: ”Ai (.) selvä...” (rivi 3), ja asettuu ohjaamaan tilannetta. On mielenkiintoista, miten hän muotoilee määräyksen leikin lopettamisesta. Hän on oletettavasti aikeissa sanoa jotakin sen suuntaista kuin ”nyt pitäisi ruveta lopettelemaan” tai ”nyt pitäisi ruveta siivoamaan” (“...nyt pitäis ru-...”).

Tämän kaltaisella ilmaisulla *Leila* olisi itse irrottautunut leikin kehyksestä, vaihtanut kauppaleikin asiakkaan roolin auktoriteetin rooliin ja siirtynyt yksinomaan määräyskehykseen. Nyt hän kuitenkin vain aloittaa tällä tyylillä ja vaihtaa kesken lauseen ilmaisun sisältöä ja tyyliä: ”...lähtee kauppiaatki varmaa sitte vähän (.) meneeks kauppiaatki vaikka virkistymää Lappii vai mihin ne lähtis (.)...” (rivi 3). Hän toisin sanoen palaakin nopeasti takaisin leikin kehykseen ja pukee määräyksensä sellaiseen muotoon, joka sekä ylläpitää tätä kehystä että ilmaisee määräyksen taustalla olevan tosiasian: on aika lopettaa leikki. Kysymyksen esittäminen saattoi tässä yhteydessä olla myös tapa osallistaa lapset määräyksen toimeenpanoon. Kysymys ”...vai mihin ne lähtis (.)...” loi odotuksen, että toinen kertoisi, mihin hän lähtee, jos ei Lappiin. Vastaukseksi tulisi todennäköisesti kuitenkin, että jonnekin

lähtee, mikä palvelisi aikuisen päämääriä. Edelleen on huomion arvoista, *miten taidokkaasti aikuinen myös käyttää lapsen omaa kokemusmaailmaa resurssina tässä määräyksen annossaan*: ”...tehän käynte aina siellä Lapissa eiks se ollu nii” (rivi 4). Ja niinhän se Mikan myöntävästä vastauksesta (rivi 6) päätellen oli.

Kauppiaitten on siis nyt tullut aika pitää vähän lomaa eli lähteä pois kaupasta muihin maisemiin ja sen jälkeen ”...muutatte toiseen paikkaan (.)” (rivi 8). Miksi *Leila* näin mahtaa sanoa? Ehkä siksi, että muuttamiseen liittyy tavaroiden pakkaaminen ja toisaalle siirtäminen, ja siitähän nyt myös oli kyse. Leikitavarat tuli nimittäin leikin loputtua aina pakata niille varattuihin säilytyslaatikoihin odottamaan jälleen uutta leikkihetkeä. Lopuksi *Leila* antaa vielä kauppiaille palautetta näiden toiminnasta: ”...toivottavasti mä löydän sinne kauppa sitte ku tää on hyvä kauppa” (rivi 8). Saattaa myös olla, että tämänkin lisäyksen tarkoituksena oli edelleen pehmentää määräystä: mukavan leikin loppuminen on ikävä asia, jolloin myönteiset ilmaisut saavat asiat näyttämään ehkä vähän valoisammilta. Aikuiselta saatu positiivinen palaute tuottaa varmasti myös iloa ja hyvää mieltä ja lisää luottamusta itseän kykenevänä toimijana. Valittu toimintatapa on lapsen subjektiivista vahvistavaa. Mika vakuuttaa, että kauppaan on helppo löytää mutta antaa vielä varmuudeksi uuden osoitteen (joka on hänen oma kotiosoiteensa, tässä tosin muutettuna). *Leila* ilmaisee tietävänsä, missä sellainen tie on ja poistuu kaupasta sanoen kohteliaasti vielä näkemiin (rivi 15). Näin leikin kehys säilyi muodollisena pääkehysten loppuun asti. Se rikkoutui vasta lasten omasta toimesta, kun he *Leilan* lähdettyä ryhtyivät purkamaan leikkiä.

Aikuinen siirtyi tässä asetelmassa viejän rooliin – joskin esikoululaisen avustuksella – siinä vaiheessa, kun tuli aika esittää lapsille määräys leikin lopettamisesta. Sitä ennen lapset olivat pääasiassa ohjailleet asioiden etenemistä. He olivat päävastuussa leikin kulusta, ja osallistuessaan leikkiin aikuiset mukauttivat oman toimintansa sopimaan siihen. *Leila* säilytti määräystä antaessaan tämän periaatteen, vaikka hän ottikin nyt leikin etenemisen itse ohjattavakseen. Asetelma pysyi silti tasapainoisena loppuun asti. Osat vain vaihtuivat. Samaa tanssia tanssittiin, eikä kukaan astunut kenenkään varpaille tai jättänyt ketään parketille kylmästi kesken tanssin. Suoraviivaisempi määräyksen anto olisi saattanut johtaa harmistumiseen ja mielipahaan tai pyyntöihin, ettei vielä tarvitsisi lopettaa – mikä on aika tyypillistä leikkien lopettamisvaiheessa. Toiminta näyttäytyi siis loppuun saakka selkeästi leikkinä, vaikka siihen kutoutui mukaan myös aikuisen taholta tuleva määrääminen.

Se, että aikuinen toimi mahdollisimman lempeästi leikkiä lopettaessaan, on osoitus paitsi hienotunteisuudesta siihen osallistuneita lapsia kohtaan myös itse leikkimisen arvostamisesta. Hän tuskin olisi nähnyt vaivaa muokatakseen sanansa leikin teemaan sopiviksi, jollei hän olisi antanut leikille sen erityisempää arvoa. Lapset pitävät hyvin paljon leikkimisestä. He kyselevät mahdollisuutta siihen yleensä aina, kun vain näyttää vähänkin siltä, että käytettävissä olisi vaikka vain pieni hetki vapaata aikaa, toisin sanoen aikaa, jota aikuinen ei suunnitelmiseen ole täyttänyt. Leikki on niin vahvasti lasten omaa toimintaa ja heille mieluista, että sillä toivoisi olevan hyvin vankan sijan päiväkodin arjessa. Leikin liittäminen luontevaksi osaksi muuta toimintaa ja päivää jäsentäviä rutiineja (esim. ruokailu, ulkoilut ja päivälepo) edellyttää ymmärrettävästi taitoa suunnitella päivien kulku niin, että leikille löytyy siinä oma paikkansa. Toisaalta se näyttää edellyttävän myös tilanneherkkyyttä eli kykyä nähdä erilaisissa yhteyksissä mahdollisuus leikkiin. Edelleen se vaatii ajoittain myös joustavuutta, kaikkea ei kenties aina välttämättä tarvitsisi tehdä juuri siten, kuin oli etukäteen suunniteltu. Mitä tilanneherkkyyteen tulee, niin pieniä hetkiä näytetään leikkiä ajatellen kyllä hyödynnettävän, mutta aika jää usein niin lyhyeksi, ettei lapsi oikein ehdi mitään varsinaista leikkiä rakentaa, saati siihen keskittyä.

Edellisessä esimerkissä kuvattu roolileikki oli tarkoitettu varsinaisena toimintana vain esikoululaisille. He leikkivät samaan aikaan, kun pikkukoululaiset osallistuivat heille suunniteltuun pikkukouluhetkeen toisaalla. Kyse oli päiväkodin joka-aamuista ohjatusta toimintahetkestä, jossa ”isot” ja ”pienet” toimivat omina ryhminään. Esikoulua pitävä aikuinen oli tulossa iltavuoroon, jolloin tämä toiminta tapahtui vasta ulkoilun jälkeen. Sää ulkona ei kuitenkaan sallinut, että eskarit olisivat viettäneet tämän ajan ulkosalla, joten heille järjestettiin mahdollisuus leikkiin ennen ulkoilua ja sitä seuraavaa esikoulua. Pienet pääsivät leikkiin mukaan pikkukoulun päätyttyä. Se oli näin myös myönteinen vastaus heidän pikkukoulun aikana useamman kerran esittämänsä kysymykseen siitä, milloin myös he pääsevät leikkimään. Epäselväksi ei nimittäin suinkaan jäänyt, mitä eskarit samaan aikaan seinän toisella puolella tekivät - leikkimisen äänet kantautuivat huoneeseen hyvin selkeinä.

Seuraavassa esimerkissä liikkeelle lähtö yhteiseen kanssakäymiseen sujuu edellisen esimerkin tavoin hyvin ja meno on harmonista, kunnes kilpaileva kutsu pyrkii sekoittamaan askeleet. Kyseessä on aamupäivän toimintahetki, jonka sisältönä on syksyisten lehtien maalaaminen. Paikalla on esikoululaisista vain Riina, ja pikkukoululaisiakin on vain kolme, sillä meneillään on koulujen syyslomaviikko, ja suurin osa ryhmän lapsista on myös lomalla. Aikuisista on niin

ikään lomalla henkilö, joka vastaa esikoulutoiminnasta, eikä eskaria näin ollen tällä viikolla myöskään pidetä. Kaikki lapset työskentelevät siis nyt yhdessä saman toiminnan parissa.

Ote 2. Tanssin hallintaa harha-askelista huolimatta

- 1 *Kaisa:* → Nä:in (.) esimerkiks (1) sitte mä annan teille tällässen superlonpalan jonka mä kostutan sellaseks
2 sopivaks ja sitte töpsytätte tänne näin (.) ja sitte pidätte täst lehdestä näin kiinni, et tää lehti ei
3 heilu, (.) ja tänne töpsötteletteki tän taustan niinku lehdet pysyy paikallaa ja tää tausta niinku
4 töpsötellää ((havainnollistaa))
5 Riina (e): Ai jaa eiks saa näkyy [yhtää valkosta
6 Heli (p): [Mut haittaaks (.) mut haittaaks se yhtää jos se menee niitten lehtien päälle
7 *Kaisa:* Ei (.) ei haittaa nää on vaan muottina tavallaan nää lehdet laitetaa sitte pois (.) ja sitte nää lehdet
8 ku otetaa tästä näin pois, ni mitäs te arvelette (.) mitä tänne lehden alle jää
9 Riina (e): No sitä [(.) se tausta
10 Heli (p): [Valkosta
11 *Kaisa:* Tausta (.) valkosen tausta (.) nii (.) sieltä jää se (.) tää (.) väritetää tää muu osa (.) ja sitte nää
12 lehden kohdat jääki valkoseks
13 Riina (e): Ni
14 *Kaisa:* Joo ja me voidaa totanoini ton (1) Mervin kanssa sitte (.) [auttaa teit sillee et (.)
15 Salla (p): [Taas se sama setä ((osoittaa sormellaan
16 huoltomiestä, joka jo aamupalan aikaan touhusi hallissa, lasten huomio kiinnitty häneen))
17 *Kaisa:* te saatte otettua (.) laitatko ton oven kiinni ((Merville))
18 Salla (p): Nyt se on tuol taas se sama setä
19 *Mervi:* ((Vetää oven kiinni))
20 *Kaisa:* Autetaa sen verran et me pidetää tätä lehteä paikallaa ni te saatte ottaa täältä värinapist näihin
21 teiän ja tupsutella ja te voitte laittaa mitäs syksyn värejä muuten on kattokaas tuolta ((osoittaa
22 seinälle, jossa syksyisiä kuvia))
23 Riina: Ö: vihreää kelt[aista punaista (.) ja: tota (.) oranssia
24 Heli: [Punasta
25 *Kaisa:* Mmn ((hyväksyvästi))

(Maalaushetki 21.10.)

Kaisa istuu lasten kanssa yhteisen pöydän ääressä ja kertoo, mitä on tarkoitus tehdä ja miten se tehdään. Selittämisen lisäksi hän myös näyttää tekniikan, jolla hän on suunnitellut maalaamisen tapahtuvaksi. Lapset näyttävät olevan tiiviisti mukana *Kaisan* luomassa pedagogisessa kehyksessä. He kuuntelevat keskittyneesti ja tekevät tarkentavia kysymyksiä (rivit 5 ja 6). Esikoululainen Riina kysyy, että eikö yhtään valkoista saa jäädä paperille näkymään. Aikuinen jättää vastaamatta tähän kysymykseen mutta vastaa kuitenkin sitä seuraavaan Helin kysymykseen. Heli haluaa tietää, aiheutuuko siitä mitään haittaa, jos väriä meneekin lehtien päälle. Hän kenties arvelee, että näin saattaa käydä ja pyrkii siksi saamaan selville sen mahdolliset seuraukset. Tästä tiedosta voisi olla hänelle sitten hyötyä, kun hän ryhtyy maalaustehtävää käytännössä toteuttamaan. *Kaisa* vastaa, että se ei haittaa, mikä on varmasti melko huojentava tieto tytölle, joka yleensä näyttää pyrkivän suoriutumaan kaikista tehtävistä mahdollisimman moitteettomasti. *Kaisa* testaa sitten lasten oivallus- ja päättelykykyä esittämällä kysymyksen, mitä lehtien alle jää, kun ne poistetaan sen jälkeen, kun niiden

ympäristö on maalattu. Lapset antavat kysymykseen yhtenevät vastaukset (rivit 9 ja 10), ja aikuinen vahvistaa ne oikeiksi (rivi 11).

Kaisa lupaa auttaa lapsia yhdessä *Mervin* kanssa (rivi 14). Se, mitä hän lupaa, saattaa kuitenkin jäädä lapsilta huomaamatta, sillä samalla hetkellä Salla toteaa ääneen havaintonsa: halliin on ilmestynyt huoltomies. Tämä on keskittynyt tarkastelemaan jotakin kädessään olevaa laitetta. Samainen mies oli aamupalan aikaan saanut läsnäolollaan tyttöjen keskuudessa aikaan iloista hälinää ja kiherrystä. He olivat onnistuneet kiinnittämään miehen huomion kuin ohimennen itseensä pienillä harmittomilla huudahduksilla, kuten ”Mikä sun nimi on?” Tällä kertaa *Kaisa* ei salli moisen touhun alkavan uudelleen. Hän päätyy nopeasti rauhanomaiseen ratkaisuun pyytämällä vähäelkeisesti *Merviä* sulkemaan oven. Pyyntö toimii samalla Sallalle epäsuorana määräyksenä lopettaa tilannetta häiritsevä toiminta heti alkuunsa. Siitä huolimatta Salla yrittää vielä pontevasti irtautua *Kaisan* ylläpitämästä pedagogisesta kehyksestä toistamalla äsken sanomansa (rivi 18). Näin hän pyrkii rakentamaan toimintaohjeiden antamisen ja seuraamisen rinnalle kilpailevaa toimintaa, kenties huomion herättämisen kehystä. *Kaisan* ratkaisu on kuitenkin selkeä ja tehokas viesti siitä, kuka tätä tanssia tällä kertaa vie. Niinpä Salla palaa *Kaisan* napakkaan otteeseen *Mervin* suljettua oven. Rauha palaa parketille, jolloin *Kaisa* saa vietyä meneillään olleen tanssin loppuun. Lopuksi hän (rivi 21) ilmeisesti aikoo mainita syksyisiä värejä (”- - ja te voitte laittaa - -”) mutta ei tarjoakaan valmista vaan tiedustelee asiaa lapsilta: ”- - mitäs syksyn värejä muuten on kattokaas tuolta”. Näin hän osallistaa lapset mukaan tehtävän ohjeistamiseen ja kuitenkin ylläpitää samalla jouhevasti meneillään olevaa asetelmaa. Lasten vastaukset saavat sitten häneltä hyväksynnän (rivi 25).

Sekä rivillä 8 että 21 *Kaisa* tekee lapsille kysymyksen. Molemmissa tapauksissa on kyse paremminkin kysymyksen esittämisestä kuin varsinaisesta, aidosta kysymisestä, jonka tavoitteena on tiedon saaminen. Todellisella kysymyksellä puhuja haluaa saada tietää vastauksen. Toisen tyyppistä kysymystä edustaa tutkintokysymys (Searle 1969, 69), jonka avulla puhuja haluaa tietää, tietääkö kuulija. Pedagogisessa vuorovaikutuksessa on usein tunnistettavissa kolmiosainen kysymys–vastaus–kommentti–sekvenssi, jossa kysyjä toistuvasti arvioi tai kommentoi kysymykseensä annettua vastausta (esim. Mehan 1979). Tällaista kaavaa tapaakin tyypillisesti luokkahuoneessa, koska se liittyy kiinteästi opettaja–oppija–asetelman keskeiseen sisältöön, opettamiseen. Siinä kolmannen position vastaus on arviointi erityisesti vastauksen oikeellisuudesta. (Drew & Sorjonen 1997, 107.) Muun muassa syksyisten värien tiedusteleminen lapsilta palveli näitä tarkoituksia. Tehtävää kenties helpottaakseen, olihan kyse

nyt pääasiassa pikkukoululaisista, aikuinen antoi lapsille kuitenkin vihjeen tarkistaa asia seinällä olevista kuvista. On myös hyvin mahdollista, että tällä kysymyksellään *Kaisa* pyrki saamaan tytöt unohtamaan episodin liittyen huoltomieheen ja kiinnittämään kaiken huomionsa meneillään olevaan maalausasiaan. Aikuinen toisin sanoen suoritti valintaa, mihin lapsen aloitteeseen vastata, mihin taas ei. Valinta ei ollut sattumanvaraista vaan etupäässä funktionaalisesti valittua. Maalaushetki ja siihen orientoituminen ohittivat tärkeydessään huoltomiehen.

Myös Matihaldi (1979, 168–170) käsittelee nykysuomen modusten analyysissaan aidon kysymyksen problematiikkaa. Hän erottaa siinä toisaalta ”kysymisen” ja toisaalta ”kysymyksen esittämisen”. Jälkimmäisiin kuuluvat niin sanotut retoriset ja didaktiset kysymykset. Niihin puhuja ei välttämättä halua vastausta tai hän jo tietää vastauksen. Aitoon kysymykseen puolestaan liittyy olennaisena merkityspiirteenä vastauksen odottaminen, ja kysymällä puhuja pyrkii täydentämään mielessään olevaa tiedon puutetta. Näitä ajatuksia seuraten olen analyysissani erotellut kysymysten lajit nimeämällä pedagogisen, didaktisen tai retorisen kysymisen ”kysymyksen esittämiseksi”. Kysymistä, jonka puolestaan voi tulkita sellaiseksi, että kysyjä ei ennalta tiedä vastausta, luonnehdin ”kysymiseksi”.

Seuraavassa, ruokailuhetkestä poimitussa otteessa esiintyy niin ikään pedagoginen kysymyksen esittäminen ja kolmiosainen sekvenssi. Aikuinen on siinä vievänä osapuolena ja lapsi häntä myötäilevänä – askeleet tosin vaikuttavat nyt lapselle hieman vaikeilta. On meneillään ruokailun loppuvaihe. Elina on ollut jonkin aikaa valmiina, ja vähän aiemmin hän oli jo suorittanut muutaman laskutehtävän ruokailijoiden määrään liittyen. Ryhmän esikoulusta vastaavalla aikuisella oli tapana hyödyntää ruokailutilanteita tällä tavoin lasten matemaattisten valmiuksien kehittämiseen (ks. Shlomo 2002, 124–125). Laskutehtäviä annettiin vain esikoululaisille. Ruokailijoiden määrästä tuli pitää kirjaa ruokahuollosta vastaaville, joten näin toimien tuo yksitoikkoinen, tekninen toimenpide muuntui vivahteikkaaksi, pedagogiseksi vuorovaikutukseksi.

Ote 3. Sormien määrästä ruokailijoiden määrään

- 1 Elina (e): Voinks mä lähtee (.) voinks mä lähtee nyt
- 2 Satu: → Oota Elina rauhassa (2) laskepa Elina viel semmonen juttu että onks teitä siinä pöydässä yhtä
- 3 paljon kun sul on kädessä sormia
- 4 Aija: Immo syö sä vaan sun ruokaa ((Immo, pikkukoululainen, on kääntynyt katsomaan Elinaa)) (1)
- 5 nyt ku käyt kato istuun ihan sinne pöytään päin (1) etet putoo
- 6 Immo (p): ((Kääntyy omaan pöytään päin))

- 7 Elina (e): Ai (.) tässä ((näyttää toista kättään))
 8 Satu: Mmm
 9 Elina (e): ((Laskee pöydässä olijat)) Viis
 10 Satu: Montas sormee sulla on
 11 Elina (e): Kymmenen
 12 Satu: Yhessä kädessä
 13 Elina (e): Viis
 14 Satu: Montas tuolla oli ((toisessa eskaripöydässä))
 15 Elina (e): Viis
 16 Satu: Onks kahe- kahen käden lapset
 17 Elina (e): On
 18 Satu: Jo:o (.) kymmenen

(Ruokailu 15.10.)

Asetelmana on aluksi se, että Elina tiedustelee, joko hän voi poistua ruokapöydästä, mikä tarkoittaa siirtymistä pesuhuoneeseen siistiytymään ja sieltä edelleen lepohuoneeseen. Kysymys luo odotuksen myönteisestä vastauksesta, sillä Elina on sekä jo syönyt että tehnyt odotellessaan aikuisen pyynnöstä myös yhden laskutehtävän. Hän kysyykin: ”...voinks mä lähtee nyt”. *Satu* ei anna siihen kuitenkaan lupaa vaan pyytää Elinaa vielä odottamaan ja antaa hänelle uuden laskutehtävän, pyytää jälleen laskemaan ruokailijoita, hieman eri tavoin kuitenkin kuin aikaisemmin: ”...laskepa Elina viel semmonen juttu että onks teitä siinä pöydässä yhtä paljon kun sul on kädessä sormia” (rivi 2). Asetelma vaihtuu toisin sanoen niin, että kysyjäksi tai tarkemmin ottaen tehtävän antajaksi tulee aikuinen ja vastausta odotetaan nyt vuorostaan lapselta.

Varmistettuaan, että oli ymmärtänyt tehtävän oikein (rivi 7), Elina suorittaa sen ja antaa vastauksen: ”Viis”. *Satu* ei kuitenkaan kommentoi vastausta vaan kysyy, montako sormea Elinalla on. Hän tekee sen ehkä johdatellakseen Elinaa kohti kysymyksen sisällön suhteen täsmällisempää vastausta eli: kyllä, ruokailijoita on hänen pöydässään yhtä paljon kuin hänellä on yhdessä kädessä sormia. Tämän tulkinnan voi tehdä sekä siitä, että hyväksyvä palaute jäi antamatta että rivin 12 täsmennyksestä (”yhessä kädessä”). Elina kuitenkin tulkitsee tämän jo kenties uudeksi tehtäväksi tai vastauksensa vääräksi – ehkä juuri palautteen puuttumisen vuoksi – vastatessaan, että kymmenen. Täsmennykseen tuli sitten oikea vastaus, mutta sitä ei enää liitettykään alkuperäiseen ongelmaan, vaan sen myötä siirryttiin uuteen tehtävään, jossa lopuksi on nähtävissä selkeä kolmen vuoron sekvenssi: ”Onks kahe- kahen käden lapset” (rivi 16), ”On”, ”Jo:o (.) kymmenen”. Sanomalla ”Jo:o” *Satu* vahvistaa vastauksen oikeaksi ja täydentää sitä vielä mainitsemalla lukumäärän.

Kysymysmuotoisen ilmaisun funktio voi vaihdella tilanteesta toiseen. Joskus se saattaa olla tiedonhakua, joskus vaikkapa käskemistä. Jälkimmäisestä on kyse muun muassa silloin, kun ilmaisu viittaa toimintaan tai tekoon, jonka sekä puhuja että puhuteltava tietävät, että se olisi pitänyt tehdä mutta jota ei kuitenkaan ole tehty. Esimerkiksi opettajan oppilaalle lausuma: ”Suljitko oven” voi tilanteesta riippuen olla joko käsky tai kysymys, riippuen siitä, olisiko oppilaan tehtävänä ollut sulkea ovi vai ei. (Coulthart 1985, 130; ks. myös Matihaldi 1979, 170). Jotta aidon kysymyksen voisi erottaa muista kysymystyypeistä, on usein tarpeen nojautua kontekstiin ja käyttää sitä tulkinnallisena apuvälineenä (Coulthart mts. 130; Heritage 1996, 228, 290.)

Kolmiosaiset sekvenssit, kuten edellä *Sadun* ja Elinan ajatustenvaihto riveillä 16–18, ovat kuitenkin jo sinällään siinä määrin informatiivisia, että niiden funktion tulkitsemiseksi ei tarvitse yrittää tehdä havaintoja kontekstista. Ei tarvitse nähdä esimerkiksi liitutaulua tai pulpetteja, saadakseen selville, mistä kysymystyypistä on kyse. Näin siksi, että vuorovaikutuksen pedagoginen konteksti uudistuu jokaisessa kolmannessa vuorossa annetussa hyväksynnässä tai hylkäämisessä. (Heritage mts. 288.) Edellä kuvattu esimerkki laskutehtävien tekemisestä ruokailun aikana on tästä hyvä esimerkki: esikoulupedagogiikkaa voi toteuttaa myös varsinaisen esikoulun ulkopuolella. Se on myös esimerkki siitä, miten tärkeä kolmannen vuoron kommentti voi lopulta olla. Kun Elina antoi *Sadun* esittämään kysymyksen ruokailijoiden määrästä vastauksen ”viis” (rivi 9), tämä ei kommentoinutkaan sitä mitenkään vaan esitti sen sijaan uuden kysymyksen. Kuvanauhalla voi nähdä, että Elina on hieman hämmentyneen oloinen, mikä todennäköisesti kertoo siitä, että hän ei tiedä, ollaanko nyt saman vai kenties jo uuden tehtävän äärellä. Jonkinlainen saatuun vastaukseen annettu palaute, kuvatussa tapauksessa esimerkiksi ”hyvä” tai ”aivan”, on tarpeellinen siitä syystä, että se saattaa pedagogisen sekvenssin päätökseen, niin sanotusti kuittaa sen ja tarjoaa siten myös selkeän siirtymän mahdolliseen uuteen tehtävänantoon. Lapsen ei tällöin tarvitse käyttää energiaa sen miettimiseen, mistä milläkin kertaa on kysymys, vaan hän voi rauhassa keskittyä ratkaisemaan hänelle aina kulloinkin annettua tehtävää.

Yleisen järjestyksen ylläpitäminen on asia, johon päiväkodissa näyttää liittyvän monenlaisia elementtejä, muun muassa erilaiset aikataulut. Päivän kulkua päiväkodissa rytmittävät tietyt tapahtumat, kuten aamupala, toimintahetket, ulkoilut, lounas, päivälepo ja välipala. Tyypillisesti nämä toteutuvat melko tarkkaan aina samaan aikaan päivästä. Se, kuinka tarkasti aikatauluja noudatetaan, on päiväkotij- ja ryhmäkohtaista. Laskutehtävien antamisen ruokailun

loppuvaiheessa voidaan tulkita palvelevan paitsi oppimista ja opettamista myös aikataulussa pysymistä ja sitä, että ryhmä saadaan paremmin pysymään koossa. Pedagogisen kehyksen ohella liikuttaisiin tällöin järjestyksen kehyksessä. Tämän tulkinnan puolesta puhuu se, että aikuinen lapsen pyytäessä lupaa lähteä kehottaa tätä odottamaan rauhassa ja ratkaisemaan ”vielä” yhden laskutehtävän (rivi 2). Mikäli joku on ennen muita valmiina lähtemään pesulle eli siirtymään ohjelmassa eteenpäin, tietää se taas odottelua jossakin toisessa kohdin, jonne ei kenties saada valvontaa. Laskutehtävät toimivat näin myös niin sanottuna täyteohjelmana tai odottamiseen väsyvien lasten viihdyttämisenä. Ryhmänä aikataulussa eteneminen saattaa olla aikuisten kannalta vaivattomampaa kuin yksilöllisempi eteneminen, tai kyse voi myös olla turvallisuusseikoista. Päiväkodin aikuiset ovat vastuussa lasten hyvinvoinnista ja turvallisuudesta koko hoitopäivän ajan.

Edellisessä otteessa kuvattuun tilanteeseen sisältyy vielä eräs mielenkiintoinen asetelma. Immoa, pikkukoululaista, näyttää myös kiinnostavan, mitä hänen selkensä takana tapahtuu. Hän on kääntynyt sitä seuraamaan. Rivillä 4 *Aija* kieltää häntä näin toimimasta kehottamalla jatkamaan syömistä: ”Immo syö sä vaan sun ruokaa...” Perusteluna määräykselleen *Aija* esittää, että ollessaan kääntyneenä Elinaan päin Immo saattaa pudota tuoliltaan: ”...(1) nyt ku käyt kato istuun ihan sinne pöytään päin (1) ettet putoo”. *Aija* esittää määräyksen syödä sekä istua kunnolla hyvin ystävällisesti. Voidaankin ajatella, että tässä liikutaan huolenpidon kehyksessä, jonka sisällä puheenvuoron tarkoite olisi huolenpito lapsen fyysisestä turvallisuudesta. Aikuinen pyrkii määräyksellään ehkäisemään tapaturman. Lausuman voi kuitenkin tulkita myös järjestyksen ylläpitämiseksi. Jos Immo todella putoaisi tuoliltaan, saattaisi hän paitsi satuttaa itsensä myös aiheuttaa ylimääräistä hämminkiä ruokailutilanteeseen. Kun kaikki istuvat rauhallisesti ja omaan pöytänsä päin, turvataan siltä osin ruokarauhan säilyminen.

Otteessa on nähtävillä eräs hyvin selkeä piirre liittyen esikoululaisena olemiseen. Tyypillisesti vain he saivat erilaisia matemaattisia tehtäviä suoritettavikseen ruokailujen puitteissa. Tehtävänantoa hieman aina vaihdeltiin, jolloin laskemisesta saatiin aikaiseksi hyvin erilaisia tehtäviä. Laskeminen oli kuitenkin tyypillisesti aina vain esikoululaisten oikeus, tai velvollisuus riippuen siitä, mistä näkökulmasta asiaa katsoo. Koska ”pienet” eivät siihen useinkaan saaneet osallistua, vaikka monesti näyttivät sitä haluavan, niin tästä näkökulmasta katsoen kyseessä olisi esikoululaisten oikeus. Eskareilta ei aina kulloinkin eteen tulevan tehtävän kohdalla kuitenkaan tiedusteltu, ainakaan kovin selkeästi, ovatko he siihen halukkaita vai eivät. Tehtävä

vain annettiin. Näin nähtynä laskutehtävien suorittaminen on paremminkin heidän velvollisuutensa. Aikuisten puheessa asia näyttäytyi pikemminkin eräänä eskareiden oikeutena, esimerkiksi seuraavaan tapaan:

Näyte 14.

1 Riitta: Nyt oikeestaan kun kerta (.) Tommi sä oot syöny niinkö (1) sä pääsetkin laskemaan
2 että montako eskaria on (1) teidän pöydässä syömässä
(Ruokailu 16.10.)

Huomion arvoista on niin ikään se, että erittäin tyypillinen tehtävänanto oli juuri edellisen esimerkin tapaan ”eskareiden” ja toisaalta sitten myös ”pienten” esiintyminen laskettavina yksikköinä. Laskutehtävien sanallinen muoto tuli toisin sanoen korostaneeksi mainittuja pienryhmiä. Tehtävänannon kehyksessä tapahtui samalla näin myös ryhmän määrittelyä ja lasten pienryhmäjäsennyksien vahvistamista.

Edelleen yhtenä kehyksenä laskutehtävien antamisessa voidaan ajatella olevan palkitsemisen kehys. Palkitseminen liittyy tässä tapauksessa siihen, että laskutehtäviä annettiin ruokailutilanteessa vain niille lapsille, tarkemmin ottaen niille esikoululaisille, jotka olivat ruokailunsa jo päättäneet. Tämä tilanne oli edellä sekä Elinan että Tommin kohdalla. Mikäli tehtävien tekeminen oli lapsille mieluisaa, ne saattoivat tällöin toimia palkinnon tavoin ja kannustimena nopeatahtiseen syömiseen. Toimiiko tehtävä palkintona tai kannustimena, riippuu luonnollisesti siitä, millaisena lapsi itse laskemisen lopulta kokee. Toki ensimmäisenä oleminen asiassa kuin asiassa oli lapsille tyypillisesti mieluisaa. Ensimmäisenä pesulle pääseminen näytti olevan hyvin tavoiteltava tilanne. Vuoroista oltiin myös tarkkoja. ”Eiku mä olin ensin” – tyyppiset kommentit toimivat aikuisille aika ajoin palautteena siitä, että pesulle pääseminen ei tapahtunutkaan aivan lasten odotusten mukaisesti. Pesutiloihin pääseminen aivan yksin eli ilman aikuisen mukaan tuloa vaikutti erityisen mieluisalta. Sen voi kokea paitsi vapautena myös luottamuksen osoituksena.

Niinkin voidaan ajatella, että sanomalla ”...Tommi sä oot syöny niinkö (1) sä pääsetkin...” aikuinen tavallaan pyytää lupaa esittää tälle laskutehtävän tekemistä. Tämä ei olisi kohteliasta kesken toisen ruokailun. Pelkästään se, että aikuinen itse toteaa lapsen jo syöneen, sallii hänen sitten tehtävä antaa. Tommin kohdalla hän tosin pyytää tältä vielä varmistusta omalle havainnolleen (”niinkö”). Vastaako tämä jotakin, ei kuitenkaan ole nauhalta todennettavissa. Lausumia voidaan tarkastella, jos ei sitten tällä tavoin aivan luvan pyytämisenä, niin tietynlaisena lapsen johdatteluna siihen, mitä on tulossa. Kuten sanottua, tämänkaltaiset

ilmaisut, ja nimenomaan esikoululaisille suunnattuina, edelsivät hyvin usein laskutehtäviä, jolloin oli odotettavaa, mitä niiden jälkeen seuraisi. Lausumat toimisivat näin siirtyminä pedagogiseen, laskemisen kehikseen. Lapsi saattoi siten kuullessaan aikuisen ryhtyvän puhumaan hänen valmiina olemisestaan jo orientoitua siihen, että kohta hän todennäköisesti saa jossain muodossa laskettavakseen ruokailijoiden määrän. Aikuisen puhe on kaiken kaikkiaan hyvin ystävällistä. Koska tarkoituksena on antaa tehtävä, ei tiedustella lapsen mahdollista halukkuutta siihen, niin lausumaansa pehmentämällä hän saa sen kuulostamaan ystävällisemmältä. Viittaaminen siihen, että lapsi on jo syönyt, on tässä mielessä myös yksi keino tuo pehmenys tehdä.

Seuraavassa otteessa siirrytään kasvisten pariin. Ote on tallennettu tilanteesta, jossa ruokailu on vasta aluillaan. Ryhmässä oli tapana tiedustella lapsilta, eritoten ruoka-apulaisilta, mitä ruokia tarjoiluvaunussa oli kulloinkin tarjolla. Päivän ruokalistan kertominen oli näin tehty apulaisten tehtäväksi. Mikäli he eivät jotakin osanneet nimetä, kysyttiin sitä muilta. Episodissa apulaisista esiintyy ainoastaan Pekka (e). Tilanteessa on pedagogisen vuorovaikutuksen piirteitä, mutta lisäksi se on esimerkki myös siitä, miten olemassa olevia resursseja, jo tutuksi tulleita asioita, voidaan hyödyntää ongelmaa ratkaistaessa.

Ote 4. Lapsen omat resurssit käyttöön

- 1 Riitta: → Kaalia ja sit oli sitä vesimelonia (1) tietääks joku viel ihan mitä kaalia meil on (2) Piia
- 2 Piia (e): Kaali joka on suuttunut
- 3 Riitta: Suuttunutta kaalia?
- 4 Leena: Tää on sitä suuttunutta todella ((naurahtaen))
- 5 Pia (e): Punajuurta
- 6 Riitta: Ei o punajuurta se oli tääl jo ehotettu (1) onks jälkiruokaa
- 7 Pekka (e): On
- 8 Leena: Punaiseksi muuttui (.) mis mikäs siit tulee nyt
- 9 Liisa (e): Punajuuri punoitti vieressä ((laulaen))
- 10 Leena: Nii mut mikäs siitä tuli tälle kaalille nimeks siitä
- 11 Nina (p): Suuttu
- 12 Leena: Ei ku se oli suuttunut ja mikskä muuttunu
- 13 Pekka (e): Punaseks
- 14 Leena: Nii (.) elikkä tämä on
- 15 Jani (e): Sinistä
- 16 Piia (e): Siniseks muuttunutta kaalia
- 17 Riitta: Siniseks muuttunutta kaalia ((naurahtaen))
- 18 Leena: ((Naurahtaa)) No punakaalia
- 19 Riitta: Punakaalia joka on nyt kyllä sit ku meillä on tänään se sininen ateria ni mikäs tässä nyt tämä
- 20 väri on
- 21 Liisa (e): Sinistä
- 22 Veera (e): Liilaa
- 23 Riitta: Joo liilaa on väriltään

(Ruokailu 16.10.)

Episodissa liikutaan pedagogisessa kehyksessä, jossa on meneillään pedagoginen kysely. Aikuiset toimivat tilannetta eteenpäin vievänä osapuolena ja yrittävät erilaisin vihjein saada lapsia sovittamaan askeleitaan omiinsa. Lapset tulevatkin perässä niin kuin vain parhaiten taitavat ja koettavat, sanoisinko peräti epätoivoisesti, tavoittaa aikuisen logiikan. Aiemmin on jo saatu selville, että tarjolla on kalaa, vesimelonia ja kaalia. *Riitta* kiinnostaa tietää, tunteeo joku kyseisen kaalilajin nimeltä. Piian vastaus: ”Kaali, joka on suuttunut” saa aikuisilta yllättyneen vastaanoton. *Riitta* toistaa vastauksen, jossa lopun intonaation nousu ei kertone niinkään vastauksen hyväksymisestä kuin hämmästyksestä, ja *Aijaa* se puolestaan naurahtaa sanotusta lausumasta päätellen huvittaa. Toinen tyttö, Pia, kokeilee, olisiko punajuuri haettu vastaus. *Riitta* hylkää sen ja siirtyy jo tiedustelemaan, onko jälkiruokaa tarjolla. Kyllä on, vastaa apulainen.

Leena kuitenkin näyttää oivaltavan, missä kehyksessä Piia todennäköisesti liikkui pyrkiessään ratkaisemaan ongelmaa kaalilajin nimestä. Päiväkodissa oli yhdessä laulettu ”Kasvislaulua”, jonka kolmannessa säkeistössä sanotaan: ”Kaalikin suuttui ja punaiseksi muuttui, punajuuri punoitti vieressä.” Piia yrittää nyt käyttää tätä resurssina ongelmanratkaisussa. Liisakin osoittaa hoksanneensa, mistä laulusta on kyse, esittämällä laulaen jatkoa *Leenan* vihjeeseen. Hän saattoi myös ajatella *Leenan* odottaneenkin juuri tätä, kun tämä sanoi: ”mikäs siit tulee nyt”. Mutta *Leena* jatkaakin vihjeiden antamista – mikä on nimeltään se kaali, joka on punainen. Muutamien epäonnistuneiden arvailujen jälkeen *Leena* paljastaa, että punakaalistahan nyt on kyse. *Riitta* vielä vahvistaa asian: ”Punakaalia” ja jatkaa: ”joka on nyt kyllä sit ku meillä on tänään se sininen ateria ni mikäs tässä nyt tämä väri on”. Nyt kun kaalin nimi on löydetty, tulisi vielä löytää sille oikea värikin. *Riitta* esittää vihjeeksi ”sinisen aterian” (viikon teemana oli sininen väri, jota eri tavoin käsiteltiin). Johdonmukaisesti Liisa siis tarjoaa vastaukseksi ”sinistä”, mikä jää huomiotta ja Veeran esittämä ”liila” saa *Riitalta* hyväksynnän.

Episodiin palataan vielä myöhemmin saman ruokailun kuluessa, tilanteessa, jossa Noora tulee hakemaan lisää ruokaa. Tästä kertoo ote 5. Sen kohdalla ei voi kuin vain todeta, miten suuri painoarvo aikuisella ja hänen kannanotoillaan asioihin on. Edellisessä esimerkissä aikuinen oli määritellyt tarjolla olevan punakaalin väriksi liilan. Lapsen silmissä se on siis oleva jatkossakin liilaa, ei mitään sinertävää, sillä olihan sininen ollut jo kolme kertaa ehdolla mutta huonolla menestyksellä.

Ote 5. Polkaisu partnerin varpaille

- 1 *Leena:* → Maistuko hyvälle ((antaa Noralle lisää ruokaa))
2 *Nora (p):* Joo
3 *Leena:* Ja sinertävät salaattiki sinne
4 *Nora (p):* Liilaa se on
5 *Leena:* Niin se on vähän joo (1) vaikka sen nimi on punakaali ni (.) se on vähän semmonen
6 siner- sinertävä väriltää (.) jaksaksä tän kokonaan tän ((kalanpalan)) (.) mitä (2)
7 tämän näin (2) siinä on jotain mausteita laitettu että maustelet vähän mitä sieltä
8 löytyy (2) hyvää kalaa oli

(Ruokailu 16.10.)

Ryhmässä oli käytäntönä, että esikoululaiset hakivat itse lisäannoksen ruokaa, milloin sitä halusivat, ja pienille aikuiset antoivat sen. Niinpä *Leena* laittelee Noralle lisäannosta ja rupattelee samalla hänelle ystävällisesti, kyselee, maistuiako ruoka hyvälle. Rupatteluvalssia jatkaakseen *Leena* toteaa ääneen laittavansa lautaselle sinertävää salaattiakin. Silloin *Nora* esittää kriittisen huomautuksen, astuu tanssin pyörteissä hänen varpailleen: ”Liilaa se on”. *Leena* myöntää näin olevan mutta luonnehtii väriä kuitenkin uudelleen sinertäväksi. *Nora* ei enää asiaa kommentoi, ehkä hänelle riitti, kun aikuinen kuitenkin myönsi hänen olleen oikeassa: ”Niin se vähän on joo...”. *Leena* siirtyy hetkeksi pedagogiseen kehykseen: ”...vaikka sen nimi on punakaali ni (.) se on vähän semmonen siner- sinertävä väriltää” ja tiedusteltuaan *Noran* toivetta kalanpalan koosta jatkaa taas rupattelua.

Opetussisällölliseksi johtopäätökseksi voi näistä kahdesta episodista vetää sen, että aterian lisukkeena ollut kaali oli nimeltään punakaali ja väriltään joko liila tai sinertävä - riippuen siitä, kumpi aikuisista sen määritteli. Tuliko episodeissa määrittelyksi siis muutakin kuin kaalin nimi ja väri? Pedagogisen kehyksen mukaisessa asetelmassa aikuinen asettui opettajaksi, joka tietää ja lapsi oppijaksi, joka ei vielä tiedä. Mutta hakiko *Leena* esittämällä jälkimmäisessä otteessa *Riitasta* poiketen kaalin väriksi sinertävän määrittelyä myös sille, kumpi aikuisista tällaisissa tilanteissa on oikeassa, sanoo niin sanotusti viimeisen sanan? Hänhän ei otteessa 4 suoranaisesti ”tyrmännyt” lasten ehdottamaa sinistä, vaikka rivin 18 (ote 4) naurahdus siihen suuntaan viitettä antaa. Ei hän kyllä selkeästi hyväksyntykään sitä. Mikäli kyseessä oli oman aseman paikantaminen suhteessa työtoveriin, tuli se tehdyksi hyvin hienovaraisesti, sillä tämä puheteko sijoittui luontevasti lapsen kanssa käydyin rupattelun lomaan. Voihan toki ajatella niinkin, että *Leena* katsoi liilan ja sinertävän olevan toisilleen niin rinnasteiset ja samaa tarkoittavat, ettei ole merkitystä, kumpaa niistä käyttää. Tosin hän kyllä sanoi kaalin olevan väriltään liilaa vain vähän, mikä ei tukisi edellistä oletusta. Lapsen, *Noran*, mielestä liila ja sinertävä eivät kuitenkaan olleet sama asia, ja tämän mielipiteensä hän toi selkeästi julki.

Olen luonnehtinut *Leenan* aloitetta ”maistuko hyvälle” kysymyksen esittämiseksi. Kysymys esitetään lapselle tilanteessa, jossa hän on hakemassa lisää ruokaa. Mitä todennäköisimmin hän ei sitä hakisi, jos se ei hänen mielestään olisi hyvää. Kielteinen vastaus olisi hyvin yllättävä ja saisi toimijan melko outoon valoon. Vastaus vaatisikin mitä luultavimmin jonkinlaista selitystä. Selittelyjä ei kuitenkaan kaivata, sillä Nora vastaa ruuan maistuneen hyvälle. Kysymys on retorinen, mutta sillä on arvoa lapsen yksilöllisen huomioimisen näkökulmasta. Lapselle on kehityksellisesti tärkeää saada aikuisilta positiivista huomiota ja hyväksyntää. Edellä mainittu ystävällinen kysymys oli lapselle osoitus siitä, että aikuinen välittää hänestä ja hänen mielipiteistään. (Ks. rupattelun merkitys myös 6.1.3, otteet 11 ja 12.)

Kuvatuissa asetelmissa aikuinen oli paitsi aloitteen tekijä myös vuorovaikutuksen kulkua hallitseva osapuoli. Lasten vastaukset olivat hyvin sopusoinnussa aloitteiden kanssa, toisin sanoen he vastasivat niin kuin olettaa sopi. Vuorovaikutuksen askeleet myös etenivät hyvin johdonmukaisina ja ilman sen suurempia kommelluksia – mitä nyt kerran Nora astui hieman *Leenan* varpaille, kun he olivat jossain määrin eri mieltä punakaalin väristä. Muutamassa tilanteessa (otteet 3 ja 4) lasten myös näytti olevan melko vaikea ymmärtää, mitä aikuinen heidän milloinkin odotti sanovan, mikä oli oikea vastaus. Ihailtavan sinnikkäästi he kuitenkin yrittivät pysyä mukana aikuisten joskus hieman epäloogiseltakin vaikuttavassa ajatuksen juoksussa.

Aikuisilla oli käytössään erilaisia keinoja, joilla pitää tilanne hallinnassa ja saada vuorovaikutus etenemään sujuvasti. Eräs keino liittyi määräyksen antamiseen. Määräys on aloite, joka ei useinkaan ole toiselle osapuolelle miellyttävä tapa tulla pyydytyksi yhteiseen kanssakäymiseen. Kuvatuissa episodeissa aikuiset välttivät suoraa, selkeästi määräysmuotoista tapaa ilmaista, miten he kulloinkin odottivat lapsen toimivan. Asia esitettiin lapsille ikään kuin pehmenneysti. Yksi pehmennyskeino oli *pitäytyminen lapsille mieluisassa leikin kehityksessä* ja määräyksen muokkaaminen sen sisältöön sopivaksi (kauppaleikki, ote 1). Toinen tapa oli ilmaista määräys ystävällisesti ja rauhallisella äänensävyllä ja esittää määräykselle myös jonkinlaiset perustelut (Immo syö sä vaan sun ruokaa (1) nyt ku käyt kato istuun ihan sinne pöytään päin (1) ettet putoo, ote 3). Hyvin toimivalta näytti myös ratkaisu, jossa aikuinen päätyi vetämään oven kiinni tilanteessa, jossa toiminnan eteneminen oli vaarassa häiriintyä ulkopuolisen ärsykkeen vuoksi (toimintahetki, lehtien maalaaminen, ote 2). Sanoja ei siis tarvittu toiminnan aikana lainkaan, konkreettinen, vähäeleinen teko oli riittävä osoitus siitä, mitä aikuinen siinä tilanteessa lapsilta odotti. Valittu toimintatapa oli ystävällinen lasta ajatellen, sillä muiden kuullen tapahtuva

kieltäminen olisi saattanut lapsen negatiivisen huomion kohteeksi. On siis mahdollista, että aikuinen näin toimien suojeli lapsen kasvoja. (Ks. Suoninen 1999c.) Toisaalta voidaan myös ajatella, että lapsen ei onnistunut saada muiden huomiota haluamaansa asiaan, jolloin lopputulos voisi ollakin päinvastainen.

Lasten mielenkiintoa meneillään olevaan asiaan lisäsi ja ylläpiti mitä luultavimmin aikuisen *taito käyttää lasten kokemusmaailmaa hyväkseen* päästäkseen vuorovaikutuksessa odotettuun lopputulokseen. Tästä oli esimerkkinä lapsille tutun kasvislaulun hyödyntäminen tilanteessa, jossa haettiin nimeä punajuurelle (ote 4). Kauppaleikin lopettamisen yhteydessä aikuinen puolestaan muisti, että Mika oli lomailnut Lapissa ja hyödynsi tätä tietoa muotoillessaan määräästä lapselle ystävälliseen muotoon (ote 1). Aikuiset käyttivät myös paljon mielenkiintoa ylläpitävää ja osallistavaa kyselyä erilaisissa tilanteissa. Syksyisten lehtien maalaamisen yhteydessä aikuinen kyselemisen lisäksi myös havainnollisti eri tavoin asioita (ote 2). Hän muun muassa näytti, miten värin ”töpsöttely” vaahtomuoville tapahtuu ja syksyisten värien muistamisen helpottamiseksi viittasi kuvatauluun seinällä.

Edellä kuvatuissa episodeissa olen tarkastellut asetelmia, joissa aikuinen esittää lapselle (tai lapsille) kutsun yhteiseen vuorovaikutukseen ja lapsi ottaa kutsun vastaan, hyväksyy aikuisen aloitteen pääsääntöisesti sellaisenaan. Seuraavassa kokoon vielä taulukon muotoon (taulukko 2), millaisia keskustelun avauksia edellä olevissa aineisto-otteissa esiintyy, millaisia kehyksiä niistä määrittyy, mikä on puheen funktio ja toisen osapuolen vastaus aloitteeseen. Kehyksen ja vastauksen välinen merkki = tarkoittaa avauksen ja vastauksen välistä yhteensopivuutta ja merkki \neq puolestaan sitä, että ne eivät ole keskenään yhteensopivat. Avauksen jälkeinen merkki (A) tarkoittaa aikuista ja vastauksen jälkeen oleva (L) lasta.

Taulukko 2. Vuorovaikutusasetelmat keskustelun avauksissa otteissa 1 - 5

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteensopivuus	VASTAUS
1	Leikin lopettaminen	Kysymys Lappiin lähtemisestä (A)	Leikki	Määräys	=	Määräyksen noudattaminen (L)
2	Valmistautuminen maalaamiseen	Toimintaohjeiden antaminen (A)	Pedagoginen	Huomion suuntaaminen tehtävään	=	Ohjeiden vastaanottaminen (L)
3	Ruokailijoiden määrän laskeminen	Tehtävän antaminen (A)	Pedagoginen	Opettaminen	=	Tehtävän vastaanottaminen (L)
4	Kysely kaalilajista	Kysymyksen esittäminen (A)	Pedagoginen	Opettaminen	=	Vastailminen (L)
5	Rupattelu ruuan maistumisesta	Kysymyksen esittäminen (A)	Rupattelu	Sosiaalisen suhteen vahvistaminen, lapsen huomioiminen	=	Kysymykseen vastaaminen (L)

5.1.2 Aikuinen ja vastahakoinen partneri

Lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa on myös tilanteita, joissa aikuisen lapselle esittämä aloite ei syystä tai toisesta vaikuta kiinnostavan lasta. Ajoittain näyttää siltä, että lapsi kyllä kuulee aikuisen häntä puhuttelevan mutta ei ainakaan heti vastaa kutsuun. Niinkin voi toki tilanne olla, että lapsi kyllä asettuu vuorovaikutuksen toiseksi osapuoleksi mutta aikuisen aloite ei sellaisenaan miellytä häntä. Niinpä hän vastaa toisin kuin aloitteen perusteella olisi voinut olettaa. Suonisen (2000, 101) mukaan tilanteissa, joissa kutsuun vastaava osapuoli ei jostain syystä halua lähteä kutsujan ehdottamaan tanssiin, syntyy epäsynkroninen asetelma, johon aletaan hakea yhteensopivuutta ja pyritään täsmentämään tanssilaji tietyn tyyliiseksi. Seuraavassa on tästä esimerkki. Siinä Rami on ilmeisen haluton ryhtymään *Aijan* aloitteen suuntaiseen vuorovaikutukseen. Ote on ruokailutilanteesta.

Ote 6. Tanssittavan hiljainen vastarinta

- 1 Rami (e): ((Vilkaisee Aijaa ja ravistelee sitten haarukkaansa lattian yläpuolella. Aija huomaa sen, heidän katseensa kohtaavat hetkeksi kunnes Rami kääntää katseensa omaan pöytänsä päin.))
2
3 *Aija*: → Putosko sulta Rami jotain sinne lattialle (2) Rami
4 Rami (e): ((Kääntää katseensa Aijaan.)) Mitä
5 *Aija*: Putosko [sulta jotain tonne lattialle vai tuliks se sulta (1) jos tuli ni ota sitte paperia ja käyt
6 Rami (e): [((Vilkaisee lattialle, sitten Aijaa ja kääntyy pöytänsä päin.))
7 siistimässä
8 (6)
9 *Aija*: Rami (.) tuliks toi sun lautaselta lattialle (.) musta se tippu tosta (.) syö suu
10 tyhjäksi ja sitte käyt ottaa paperia ja siistit (.) tais se pudota sielt sulta
11 Rami: ((Rami hakee paperia ja siistii lattian syötyään suunsa tyhjäksi.))

(Ruokailu 15.10.)

Ruokailutilanteessa *Aija* huomaa Ramin ravistelevan haarukkaansa lattian yläpuolella. *Aija* istuu hyvin lähellä häntä. Kuin ei tietäisi lattialla olevan mitään *Aija* tekee kysymyksen: ”Putosko sulta Rami jotain sinne lattialle...”. Hän mitä todennäköisimmin näki, että putosi. Aloituksessa olisikin näin ollen kyse määräyskehyksestä, ei tiedon haun kehyksestä. Mieluummin, kuin että suoraviivaisesti käskisi Ramia siistimään jäljet, hän esittää Ramille tuon kysymyksen. Odotettu vastaus olisi kaiketi ollut myönteinen. Tämän tulkinnan voi tehdä sekä siitä, että *Aija* seurasi Ramin tekemisiä että rivien 9 (”musta se tippu tosta”) ja 10 (”tais se tippua sieltä sulta”) sisältämistä viesteistä. Niissä *Aija* toteaa havaintonsa ääneen. Puheesta myös ilmenee, että hän todellakin näki lattialle jotakin ilmestyneen (”tuliks se sulta”, ”tuliks toi sun lautaselta” ”se tippu tosta”, ”tais se pudota”).

Rami ei vastaa *Aijan* aloitteeseen. Tämä ottaa puheenvuoron takaisin itselleen ja mainitsee nyt yksinomaan lapsen nimen eli käyttää huomionkohdistinta osoittaakseen sanansa olevan tarkoitettu juuri tälle. Nyt Rami ilmaisee kuulleensa itseään puhuteltavan (”mitä”) ja antaa sitten *Aijalle* vuoron jatkaa. *Aija* esittää saman kysymyksen uudelleen vahvistettuna vielä toisella samansuuntaisella kysymyksellä: ”putosko sulta jotain tonne lattialle vai tuliks se sulta (1)...” Ramille tulee tilaisuus vastata (tauko *Aijan* puheessa) mutta hän ei tee sitä. Hän kyllä osoittaa taas kuulleensa vilkaisemalla sekä lattialle että *Aijaa* mutta kääntää hyvin pian katseensa muualle. *Aija* ottaa siis vuoron taas itselleen: ”...jos tuli ni ota sitte paperia ja käyt siistimässä (6)...” Tuo kuuden sekunnin pituinen tauko tarjoaa jälleen Ramille oivan tilaisuuden joko kommentoida asiaa tai toimia käytännössä. Hän ei tee kumpaakaan. *Aija* ottaa vuoron puhutellen taas Ramia nimeltä: ”Rami (.) tuliks toi sun lautaselta lattialle (.) musta se tippu tosta (.)...” Lyhyet tauot luovat jälleen odotusta puhujanvaihdoksesta, mutta niin ei tapahdu. On suoran määräyksen aika: ”...syö suu tyhjäksi ja sitte käyt ottaa paperia ja siistit (.)...” Ja loppuun vielä kohtelias perustelu määräykselle: ”...tais se pudota sieltä sulta”. Rami osoittaa ymmärtäneensä määräyksen vastaamalla vaaditulla toiminnalla. Ohjeiden mukaisesti hän syöyään suunsa tyhjäksi siistii jäljet, sanaakaan sanomatta.

Aikuisen ilmaisu on erittäin epäsuoraa. Fairclough:n (1992, 164) mukaan asioiden sanominen epäsuorasti – epäsuorien puhetekojen käyttäminen – näyttelee suurta osaa pyrkimyksessä olla kohtelias ja suojelee puhuteltavan kasvoja. (Ks. myös Suoninen 1999c.) Sellainen on kuitenkin usein myös avointa vaihtoehtoisille tulkinnoille. Edelleen Fairclough (mts. 14–15) tuo Sinclairiin ja Coulthardiin (1975) viitaten esiin tilanteen merkityksen lauseen funktion määrittämisessä. Hän mainitsee esimerkin koulumaailmasta: jos lapset tietävät puhumisen

olevan luokassa kiellettyä, niin opettajan toteamus ”te keskustellette” tulee luultavasti tulkittua käskyksi olla hiljaa. Heritage (1996, 154) puolestaan toteaa, että aivan kuten kuulija päättelee lausuman merkityksen kontekstuaalistamisen avulla myös puhuja nojaa kuulijan kykyyn ja haluun toimia näin. Toisin sanoen tulkinnassa käytetään apuna sekä lauseen kielellistä muotoa että tilannetekijöitä. Mikäli *Aija* oletti Ramin tietävän, miten tulee toimia, jos tiputtaa jotakin lattialle, niin kysymys ”putosko sulta jotain sinne lattialle” loi odotuksen myöntävästä vastauksesta ja ryhtymisestä siistimään jälkiä. Kysymysmuotoisena määräys on vielä kohteliaampi kuin suorana toteamuksena, esimerkiksi: ”sinulta putosi jotakin lattialle”. Tämä saattaisi kuulostaa syytökseltä ja luoda sen kohteesta epäedullisen kuvan toisten silmissä.

Vaikeneminen on myöntymisen merkki, tavataan sanoa. Kuvatussa episodissa sanonta näyttäisi todentuvan. Vaikenemisella voi olla myös muita funktioita. Charles R. Berger (2004) puhuu ”strategisesta vaikenemisestä” (”strategic silence”). Hän tarkoittaa sillä yksilön tietoisesti ja tarkoitushakuisesti valitsemaa vaikenemista, ollakseen esimerkiksi hienotunteinen tai luodakseen tietyn vaikutelman. (Berger mts. 173.) Vaikeneminen voi myös olla keino uhmata toista (ks. Suoninen 1999b, 110), torjua hänet tai käyttää häneen valtaa ja ohjailta hänen käyttäytymistään. Niina Rutanen (2007, 204) havaitsi tutkimuksessaan, että lapset saattoivat aktiivisesti panna vastaan ja toimia vasten aikuisten odotuksia. Vaikeneminen oli tästä eräs esimerkki. Kuvatussa otteessa *Aija* oli kuitenkin sitkeä. Rami torjui toistuvasti hänen kutsunsa yhteiseen askellukseen, mutta hän esitti sen silti yhä vain uudestaan rauhallisesti ja ystävällisellä äänensävyllä. Tällä tavoin hän haki yhteensopivuutta asetelmaan. Asiaa voi tarkastella myös aikuisen kasvojen suojelemisen näkökulmasta. Luovuttaminen olisi ollut perääntymistä, mikä ei olisi ollut edullista aikuisen auktoriteetille. Toisaalta, lasta ajatellen, juuri auktoriteetti on monesti yhtä kuin turvallisuus. Aikuinen ei antanut lapselle valtaa kävellä hänen päätöksensä ylitse. Hän säilytti asetelmassa itselleen rakentuneen auktoriteetin identiteetin. Tapa, jolla hän sen teki, sai hänet näyttäytymään ystävällisenä auktoriteettina. Rami puolestaan oli jokseenkin uhmakas poika, joka laittoi auktoriteetin kärsivällisyyden hieman koetukselle.

Tilanteessa oli siis pientä vääntöä siitä, kumpi vie kumpaa, *Aija* peräänantamattomuudellaan Ramia vai tämä vaikenemisellaan ja eleettömyydellään *Aijaa*. Lopulta askeleet osuivat yhteen – Rami siisti lattian. Olisiko hänellä ollut muuta mahdollisuutta? Periaatteessa olisi, esimerkiksi kieltäytyminen tai syyn vierittäminen jonkun muun niskoille, mutta niiden tuottama lopputulos olisi saattanut olla Ramille vähemmän mieluinen. Hän kenties noudatti määräystä välttääkseen

ikäviä seurauksia. Van Dijk (1997, 18) sanookin opettajilla kuin myös vanhemmilla olevan sen kaltaista valtaa, jonka perusteella heidän on mahdollista vain yksinkertaisesti pyytää toista tekemään jotakin tai vain ehdottaa sitä ja toinen suostuu pelkästään ikävyyksiltä välttyäkseen. Puheen merkitystä toista kontrolloivana ei hänen mukaansa näissä tapauksissa kovin helposti havaitse.

Tilannetta voidaan tarkastella paitsi määräyskehyksessä myös pedagogisessa kehyksessä. Siitä näkökulmasta katsoen kyse olisi opettamisesta, lapsia opetetaan pitämään ympäristö siistinä. Vähintäänkin omat sotkut on siivottava. Aiheena voisi olla esteettinen kasvatusta tai terveystieteiden kasvatusta, jolloin ympäristön siistinä pitäminen liittyisi yleisen hygienian opettamiseen. Määräyksenanto toimisi tällöin keinona toteuttaa pedagogiikkaa.

Myös seuraavassa esimerkissä on mukana hygieniaan liittyviä asioita. Pekka toimii ruoka-apulaisena, ja *Leena* huomaa hänen sipaisevan kädellään nenäänsä kesken ruuan jakelun (rivi 2). Apulaisten tehtävänä on viedä ruoka-annokset lapsille aina sitä mukaa, kun aikuinen on – lasten toiveita kuultuaan – annostellut ruuan lautasille. Seuraavassa *Riitta* on juuri kysymässä Noralta, minkä verran tämä haluaa ruokaa (rivi 1). Tämä kysely oli alun alkaen lähtenyt käyntiin *Riitan* sanottua: ”Ja sitte Kirjosen Piia (.) sinulta oottasin minkä verran”. Jatkossa pelkkä lasten nimien mainitseminen toimi kullekin heistä viestinä siitä, että kyseessä oli tiedustelu annoksen koosta. Samaan aikaan *Leena* kohdistaa huomionsa Pekan tekemisiin ja esittää tälle kysymyksen nenän koskettelusta (rivi 3).

Ote 7. Vikiseväkin viedään

- 1 *Riitta:* No sitten (3) [*Nora*
2 *Leena:* ((Huomaa Pekan hieraisevan nenäänsä))
3 *Leena:* → [Kosketteliks sä nenän kohtaa (1) [*Pekka* (.) hankasiksä nenää me pesen kädet
4 *Nora* (p): [Kiitos paljon
5 *Pekka* (e): En mä paljon
6 *Leena:* Joo mut sitte on hyvä pestä kädet
7 *Pekka* (e): ((Menee pesemään kädet.))

(Ruokailu 16.10.)

On hyvin mahdollista, että Pekka ei kuule *Leenan* rauhallisella äänellä ja tasaisella intonaatiolla esittämää kysymystä *Riitan* lausussa samaan aikaan *Noran* nimen huomattavasti äänekkäämmin. Apulaisille on tähdennetty, että mitään ylimääräistä ei ruokailuvälineitä tai ruokaa toisille jaettaessa saa sormeilla. Mikäli näin kuitenkin tapahtuu, on kädet mentävä välittömästi pesemään. Näin ollen kysymyksen: ”Kosketteliks sä nenän kohtaa...” voi tulkita

määräyksenä mennä käsien pesulle. Sekunnin ajan *Leena* odottaa *Pekan* vastausta. Sitä ei tule, joten *Leena* toistaa kysymyksen käyttäen myös huomionkohdistinta (*Pekan* nimi). Mielenkiintoista on rivillä 3 se, että samaan hengenvetoon, kun *Leena* esittää kysymyksen: "...hankasiksä nenää...", hän myös määrää: "...me peseen kädet". Siinä tuo alkuosan kysymys toimiikin ehkä paremmin nyt perusteluna sitä seuraavalle määräykselle kuin määräyksenä sinänsä, joka sen funktio hetkeä aikaisemmin oli ollut.

"En mä paljon", vastaa *Pekka*. Näin hän myöntää *Aijan* havainnon todeksi, mutta samalla hänen voidaan tulkita myös puolustautuvan. Näin ajatellen aikuisen puheenvuoro olisi *Pekalle* esitetty kriittinen huomautus hetken huolimattomuudesta ruoka-apulaisen tehtävissä. Toisaalta voidaan myös ajatella, että *Pekka* vain oli haluton menemään käsien pesulle ja vähättelemällä tekonsa merkitystä pyrki siltä välttymään. Joka tapauksessa tämän hygieniaan liittyvän säännön ehdottomuus tuli näin testattua: kosketellaan nenää sitten paljon tai vähän niin käsien pesulle on mentävä. Sen *Pekka* lopulta myös teki. Jälleen *aikuinen säilyttää itsellään lempeään tyyliin rakentamansa auktoriteetin identiteetin* ja saa alkuunsa vastahankaiselta näyttävän pojan mukautumaan tahtoonsa. Näin sääntöjä rikkonut apulainen saa samalla muistutuksen hygieniasääntöjen ehdottomuudesta, mikä toimii kertauksena myös muille läsnä oleville. Nähdyksi tulee myös, mitä tapahtuu, mikäli kyseistä sääntöä rikkoo.

Seuraava episodi on ruokailusta, jossa hetkeä ennen oli ollut meneillään *Sadun* alkuunpanema lyhyt rupattelu (ote 11). Aikuisen ja lapsen välisenä se kesti vain tovin mutta jatkui lasten keskuudessa. Kohta *Aija* sitten katsoo ensin merkitsevästi kyseisiä lapsia ja puuttuu sitten puheeseen.

Ote 8. Väärin ajoitetun pyörähtelyn pikainen päätös

- 1 *Aija:* → Muistaaks eskarit että nyt on ruokailu meneillään (.) *Leena* ja *Laura* ja (2) kaikki siellä
2 (.)*nyt ei o aika rupertella (.) ennen ruokailua voi*
3 ((Lapset keskustelevat ed. puheenvuoron ajan ja 41 sek. sen jälkeen *Kiina*-aiheesta ja
4 siitä, voiko ihminen lentää.))
5 *Satu:* Lepakkopöytä hei (1) kuulitteks te ku *Aija* äsken sano että (1) pitäis vähän rauhoittaa
6 *Paula* (e): Ei
7 *Jari* (e): Ei
8 *Veera* (e): Ei
9 *Satu:* No nyt ainakin kuulitte mitä minä sanoin
10 *Aija:* Ja sitä paitsi se ei ollu kyllä totta että te ette kuullu
11 ((3 sek:n täysi hiljaisuus ruokailuhuoneen kaikissa pöydissä))

(Ruokailu 15.10.)

Aija aloittaa vuorovaikutuksen esittämällä Jarin pöydässä oleville lapsille (he ovat kaikki eskareita) kysymyksen ("Muistaaks eskarit..."). Sen tarkoitettu funktio on paremminkin määräyksenanto kuin kysyminen. Tätä tulkintaa puoltaa lausumaa selventävä toteamus: "nyt ei o aika rupertella (.) ennen ruokailua voi" (rivi 2). Jo puheenvuoronsa aikana *Aija* hiljentää ääntään ja alkaa kääntää katsettaan pois päin lapsista. Lapset istuvat pöydän ääressä hieman kauempana hänestä ja keskustelevat koko *Aijan* puheenvuoron ajan. He mitä todennäköisimmin eivät kuule, mitä hän sanoo. Tähän tilanteeseen sopii sama ajatus epäsuoran ilmaisuuden avoimuudesta tulkinnalle ja myös tilanteen merkityksestä tulkinnassa kuin aikaisemmin Ramin pudottaessa haarukastaan jotakin lattialle (ote 6). Ruokarauhasta on puhuttu ja ruuan jakelua edeltäneen ruokarukouksen jälkeen *Aija* oli ilmoittanut sen alkavan ("ja nyt on sitte ruokarauha alkanu kaikilla"). Niinpä voisi olettaa, että pelkkä aikuisen kysymysmuotoinen ilmaisuus "Muistaaks eskarit..." todella toimisi määräyksenä ja lapset hiljenisivät.

Samaan kontekstin hyväksi käyttöön tulkinnassa taitaa luottaa myös *Satu*, joka vuorostaan yrittää saada lapset lopettamaan keskustelunsa: "Lepakkopöytä hei (1) kuulitteks te ku *Aija* äsken sano että (1) pitäis olla hiljaa". Hän saa lasten huomion kiinnittymään itseensä yksilöimällä, mitä pöytäkuntaa hän tarkoittaa ja käyttämällä siinä kohdassa voimakasta ääntä. Hän saakin tavoittelemansa huomion, ja lapset vastaavat yksimielisesti, etteivät olleet sellaista kuulleet. He siis ottivat *Sadun* puheenvuoron aitona kysymyksenä, ajattelivat *Sadun* haluavan tietää vastauksen. Mikäli he jotakin olivat kuulleet, niin eivät luultavastikaan muodossa: "pitäis olla hiljaa". *Satu* toimi ikään kuin tulkkina *Aijan* puheelle. Hetken hän ehkä miettikin (jälkimmäinen 1 sek. tauko puheessa rivillä 5), mitä todeta *Aijan* äsken sanoneen. *Satu* jatkaa jälleen epäsuoralla määräyksellä: "No nyt ainakin kuulitte mitä minä sanoin", tulkittuna toisin sanoen "Kun ette kerran totelleet *Aijaa* niin minua nyt tottelette". Lopuksi *Aija* toteaa vielä: "Ja sitä paitsi se ei ollu kyllä totta että te ette kuullu". Tästä seuraa jotakin harvinaista: hetken täydellinen hiljaisuus koko ruokailuhuoneessa. Keskustelu vaimenee niin Lepakkopöydässä kuin kahdessa muussakin pöydässä.

Miten tulkita tuota hiljaisuutta? Se saattoi olla osoitus siitä, että lapset nyt vasta ymmärsivät, että heidän käskettiin lopettaa keskustelu, ja he vain yksinkertaisesti tottelivat tätä määräystä. Heidät saattoi saada hiljaisiksi myös *Aijan* toteamus, jonka mukaan he eivät olleetkaan puhuneet totta. Lausuma rakensi heille valehtelijan identiteetin. Se saattoi tuntua poikkeuksellisen kovalta syytökseltä ja vaimentaa äänet siitä syystä. Entä mistä saattaisi kertoa se, että lapset myös muissa pöydissä hiljenivät? He ehkä yleistivät määräyksen koskemaan

myös itseään ja arvioivat siinä tilanteessa itselleen edullisimmaksi olla hiljaa, tai he kenties osoittivat näin myötätuntoa tovereitaan kohtaan, jotka juuri olivat hetkellisesti menettäneet kasvonsa. Voihan myös olla, että he vain jäivät hiljaa seurailemaan, mitä nyt kenties tapahtuisi, ryhtyisikö esimerkiksi joku syytöksen saaneista lapsista jollain lailla puolustamaan itseään ja tovereitaan.

Aijan mainitulla painokkaalla toteamuksella voidaan nähdä olevan muitakin funktioita. Se saattoi palvella omien kasvojen suojelua ja oman auktoriteetin ja uskottavuuden vahvistamista tai palauttamista vähintään samalle tasolle kollegan kanssa, jonka menettelytapa oli tuottanut toivotun tuloksen. Se, että *Satu* ylipäättään puuttui tilanteeseen, antaa vaikutelman yhteen hiileen puhaltamisesta aikuisten kesken ja tuen antamisesta toiselle kasvatuksellisesti samassa suunnassa. Hän ei ollut tyytyväinen *Aijan* määräystä seuranneeseen tilanteeseen, mutta viittaamalla omassa puheenvuorossaan *Aijaan* hän saattoi puuttua siihen näyttämättä kuitenkaan kävelevänsä tämän yli. Näin menetellessään hän tulee myös suojelleeksi kollegansa auktoriteettia ja kasvoja. Vastaavanlaisia elementtejä on nähtävissä myös myöhemmin otteessa 14.

Merkille pantavaa on, että aloite rupatteluun oli alun perin lähtöisin aikuiselta, *Sadulta* (ote 11, rivi 1). Jari oli asettunut rupattelijaksi ensin hänen kanssaan ja hetken päästä pöytäseurueensa kanssa. Kotvasen kuluttua aikuiset sitten yksissä tuumin määräävät keskustelun päättymään. *Aijan* perustelu määräykselle: ”...nyt ei o aika rupatella (.) ennen ruokailua voi” (ote 8, rivi 2) on ristiriitainen *Sadun* aloitteen kanssa, joka oli kutsu juuri rupatteluun ruokailun yhteydessä. Määräyskehys, johon siirtymällä aikuiset tavoittelevat nyt järjestystä tilanteeseen, ruokarauhaa, murtaa siis toisen heistä alun perin luoman rupattelukehyyksen. Tanssilaji vaihtuu, eivätkä lapset tunnu mitenkään oivaltavan, millaisin askelin nyt edetään. Aikuisen näkökulmasta *Sadun* ja Jarin rupattelu on varmasti jo hyvän aikaa sitten taakse jäänyt episodi, sillä he ehtivät todellakin tehdä jo monenmoista sen ja tämän nyt kuvatun tapahtuman välisenä aikana. Lepakkopöydän lapsia ajatellen kehys oli kuitenkin säilynyt kaiken aikaa ennallaan, he rupattelivat edelleen. Aikuiset ja lapset kohtasivat toisensa nyt siis hyvin erilaisista tilanteen määrittelyistä käsin, mitä lasten vilpittömät – näin ne tulkitsin tilanteen havainnoijana – vastaukset aikuisen kysymykseen omalta osaltaan myös kuvaavat. Lapset pyrkivät yhdessä tuumin toimimaan odotuksen mukaisesti eli vastaamaan kysymykseen. Lopputulos oli kuitenkin täysin muuta, kuin mitä tämän perusteella olisi voinut odottaa. Hiljaisuus olikin kenties hämmentymistä yllättävän kehyyksen vaihtumisen edessä.

Ruokailutilanteessa vuorovaikutuksen kontrollointi on pitkälti aikuisten käsissä. Ruokarauhavalssi näyttäytyy tämän aineiston valossa lapsille melko vaikeana tanssina. Lapset poikkeavat useasti aikuisen suunnittelemasta koreografiasta. Askelkuvioita joudutaankin kertaamaan monesti ruokailun aikana: kuka saa puhua, kenelle, milloin, mistä aiheesta, miten paljon, kuinka voimakkaalla äänellä, milloin saa lähteä mitään tarkoitusta varten liikkeelle, mihin suuntaan on istuttava, milloin voi muuttaa asentoa, jne. Lapset pyrkivät mielellään ottamaan omia askeleita. He jättäisivät aikuisen lattialle kesken tanssin tai ainakin toimisivat mielellään viejinä. Hidastempoiseksi ajateltu valssi menisi mieluusti sähkökän samban puolelle, mutta se ei sovellu tilanteeseen. Lapset voivat keskustella keskenään omassa pöydässään, kunhan se ei häiritse yhteistä ruokailua. Onko kuitenkin niin, että niin kauan kuin aikuinen on mukana keskustelussa, se ei ole häiriöksi, vaikka keskusteltaisiinkin pöydästä toiseen? *Aijan* toteamus lasten epärehellisyydestä siinä, etteivät he muka olleet kuulleet hänen sanomaansa, saattaa myös toimia aikuisen auktoriteettia uusintavana.

Seuraavassa on vielä taulukon muodossa tässä luvussa analysoidut vuorovaikutusasetelmat. Taulukossa käytetyt merkit ovat samat kuin aiemmassakin taulukossa (taulukko 2), jonka yhteydessä ne on selvitetty. Näiden lisäksi on avaus-sarakkeessa käytetty merkkiä → kuvaamaan asetelman täsmentymistä vuorovaikutuksen kulussa. Toisin sanoen, kun lapsen, vastahakoisen partnerin, vastaus ei olekaan linjassa aikuisen aloitteen kanssa, niin silloin nuolella merkityissä tapauksissa (→) aikuinen tavalla tai toisella alkaa hakea vuorovaikutukseen yhteensopivuutta. Hän pyrkii täsmentämään tanssilajin tietyn tyyliseksi, kuten Suoninen (2000, 101) asian ilmaisee. Tilanteissa oli monasti kyse siis vain hetkellisestä epäsynkroniasta, jonka aikuinen lopulta korjaa uudella puheenvuorollaan.

Taulukko 3. Vuorovaikutusasetelmat keskustelun avauksissa sekä asetelmien täsmentyminen otteissa 6 – 8

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuu	VASTAUS
6	Lattialla on ruokaa	Kysymyksen esittäminen (A)	Määräys	Ruuan poistaminen lattialta	≠	Puhutteluun vastaaminen (L)
		→Kysymyksen esittäminen ja määräys (A)	Määräys	Ruuan poistaminen lattialta	≠	Vaikeneminen (L)
		→Kysymyksen esittäminen ja määräys (A)	Määräys	Ruuan poistaminen lattialta	=	Määräyksen vastaanottaminen (L)
7	Nenän koskettelu ruuan jaon yhteydessä	Kysymyksen esittäminen (A)	Määräys	Käsien peseminen	≠	Puolustautuminen (L)
		→ Suositus (A)	Määräys	Käsien peseminen	=	Määräyksen vastaanottaminen (L)
8	Ruokailtaessa rupatteleminen	Kysymyksen esittäminen (A)	Määräys	Hiljaisuuden aikaansaaminen	≠	Puheenvuoron huomiotta jättäminen (L)
		→Kysymyksen esittäminen (A)	Määräys	Hiljaisuuden aikaansaaminen	≠	Aitoon kysymykseen vastaaminen (L)
		→ Toteamus (A)	Määräys	Hiljaisuuden aikaansaaminen	=	Määräyksen vastaanottaminen, vaikeneminen (L)
		→ Väite (A)	Syytös	Lasten lausumien kieltäminen	≠	Vaikeneminen (L)

5.1.3 Lapsi ehdottaakin uutta tanssilajia

Edellä kuvatut aineisto-otteet ovat kaikki siinä mielessä toistensa kaltaisia, että niissä lapsi on tehnyt jotakin aikuisen näkökulmasta ei-toivottua, ja aikuinen tekee siitä syyistä vuorovaikutusaloitteen ottaakseen tuon toiminnan puheeksi. Seuraavat kaksi esimerkkiä ovat luonteeltaan toisenlaisia. Ensimmäinen episodi alkaa siitä, kun aikuinen pyytää kauppa leikkiviltä lapsilta anteeksi sitä, että hän käyttää heidän leikkipaikkaansa läpikulkutienä siirtyessään huoneesta toiseen. Tämä aikuinen, *Liisa*, olen minä eli esiinnyn omalla nimelläni. Minulla oli tilanteessa videokamera käynnissä kaiken aikaa, joten myös tämä episodi ja oma toimintani siinä, tosin vain äänen osalta, taltioituivat nauhalle.

Ote 9. Anteeksi saa ja valssaamaanakin pääsee

- 1 *Liisa*: → Anteeksi kauppiat minä menen tästä äkkiä ohi
- 2 *Mika (e)*: No voitko sä ostaa jotai [vaikka,
- 3 *Liisa*: [Voinko mä ostaa (.) kyllä mun tekis oikeastaan mieli,
- 4 *Mika (e)*: Täältä saa rahaa,
- 5 *Liisa*: Ahaa
- 6 *Mika (e)*: Jos ei ole
- 7 *Liisa*: [Ei minulla nyt ole
- 8 *Mika (e)*: [Aika lopussa on kyllä rahat ((tutkii kassakoneen sisältöä)) (2) kyllä meillä (.) kyllä

- 9 säästössä meillä kyllä on ((ojentaa seteleitä Liisalle))
10 *Liisa:* Kiitos (.) voi miten mukava (.) voinko mä mennä vähäks aikaa tonne miettimää
11 mitä mä haluan
12 *Mika (e):* *Voit*
13 *Liisa:* Juu (.) mä (.) tulen kohta

(Roolileikki 17.10.)

Liisa on tulossa videokameransa kanssa ruokailuhuoneen puolelta leikkihuoneeseen, jossa on käynnissä erilaisia leikkejä, muun muassa kauppaleikki. Hän pahoittelee, että tulee tällöin kulkeneeksi keskeltä tätä ja mainitsee, että hänen aikomuksensa on vain mennä nopeasti siitä ohi (rivi 1). Sen sijaan, että lapset sanoisivat siihen jotakin sen suuntaista kuin: ”Ei se mitään” tai ”Saat mennä” tai eivät kommentoisi asiaa mitenkään, kauppiasta leikkivä *Mika* toteaa: ”No voitko sä ostaa jotai vaikka” - kun kerran siinä sopivasti kohdalla olet, voisi repliikkiä jatkaa. Hän siis tekee *Liisalle* kysymysmuotoisen ehdotuksen. Toisaalta tämä saattaisi olla *Mikan* taholta myös anteeksipyyntöön hyväksyminen, viesti siitä, että pysähtymällä asioimaan kauppaan *Liisa* voisi ikään kuin hieman hyvittää tekemisiään. *Liisa* toistaa *Mikan* puheenvuoron (rivi 3), mikä kuvastaa sitä, että hän on yllättynyt saamastaan vastauksesta. Toisaalta lauseen toistaminen ja pieni tauko sen jälkeen antavat hänelle myös hetken aikaa miettiä, mitä tehdä kyseisessä tilanteessa, miten suhtautua *Mikan* pyyntöön.

Hän jatkaa sitten sanoen, että kyllä hänen itse asiassa tekisi mieli kaupasta jotakin ostaakin (rivi 3). Tämä lausuma on jo tulevaa kaupan tekoa ajatellen melko lupaava, mutta se viestii edelleen pienestä empimisestä (”...tekis oikeastaan mieli”) (rivi 3). *Mika* taitaa aistia tämän, koska hän toteaa, että kaupasta saa kyllä rahaakin (rivi 4), ettei ostaminen ainakaan siitä jää kiinni – sinnikäs kauppias. Paitsi sinnikäs, hän on myös kohtelias ja taitava käsittelemään aikuisen toimintaa kyseisessä tilanteessa. Lausumallaan ”Täältä saa rahaa” hän tekee oletuksen, että asiakkaalla ei sitä ole. Kohta hän kuitenkin huomaa lisätä, että ”jos ei ole” (rivi 6), eli hän ei esitäkään pitävänsä toisen rahattomuutta enää niin itsestään selvänä. Toisaalta lausuma on todellakin hänelle myös keino yrittää saada *Liisa* houkutelluksi mukaan leikkiin. Raha on kaupanteossa välttämätön väline, sen hän näyttää hyvin tietävän, joten sen tarjoaminen *Liisalle* lisää mahdollisuuksia saada tästä empiväisen oloisesta aikuisesta lopulta ostava asiakas kauppaan. Lopussahan ne rahat tosin näyttävät olevan, mutta säästöstä sitten kuitenkin löytyy sen verran, että riittää *Liisalle* antaa joitakin seteleitä. Tämä on myös ilmaus todellisesta ystävällisyydestä, tai kauppiastaidoista – jopa säästöistä ollaan valmiita antamaan, jotta asiakas sadaan jäämään kauppaan. *Mika* ylläpitää taitavasti sekä kauppaleikin kehystä että samaan aikaan myös toisen houkuttelemista siihen mukaan.

Tämän, ja myös seuraavan episodin äärellä ei voi kuin ihaila ja ihmetellä, *miten täydellisesti lapsi kykenee sekä uppoutumaan leikkiin ja sen sisältämiin rooleihin että myös hoitamaan samalla sosiaalisia suhteitaan*. Edellä hän saa alkuun hieman jähmeän aikuisenkin tulemaan leikkiin mukaan. Aikuinen tosin on avauspuheenvuorossaan ainakin osittain jo leikin kehyksessä käyttäessään Mikasta ja hänen kanssaan leikkivästä toisesta pojasta nimitystä kauppiaat. Mika saa toiminnallaan hänet kuitenkin siirtymään leikkiin vielä täydellisemmin. Hitaastihan tuo aikuinen tosin näyttää siinä käynnistyvän mutta käynnistyy kuitenkin ja palaa kohta miettimistauoltaan tekemään ostoksia.

Ote 10. Tavat ne ovat kaupassakin

- 1 *Liisa:* → No niin (.) päivää kauppiaat (1) saisinko minä paketin noita (.) domi[nokeksejä
2 *Mika (e):* [Ei ku nää
3 pitää tollee että tuolta sanotaa tänne ((heilauttaa kädellään kaupan tavaroihin
4 päin))
5 *Eeva (e):* Rahaa ((näyttää seteliä kädessään Mikalle))
6 *Mika (e):* Huss ((työntää Eevan taaemmaksi)) (1) tääl on ekana yks ((katsoo *Liisan*))
7 *Liisa:* Aha (.) ai eikö ollu vielä mun vuoro vai onko mun vuoro =
8 *Mika (e):* = Oli
9 *Liisa:* Hyvä (.) noita dominokeksiä sieltä (.) sinun takaa (.) siinä (.) juu (.) semmosen paketin
10 *Mika (e):* Niistä saa boonuksii
11 *Liisa:* Saako näistä
12 *Mika (e):* Saa:a
13 *Liisa:* Kuinka paljon maksaa nämä
14 *Mika (e):* Ne maksaa bonuskortin sellasen yhen
15 *Aino:* Yhden bonuskortin
16 *Liisa:* Selvä
17 *Mika (e):* Tai tällasen ((heiluttaa seteliä kädessään ja toisessa kädessä myös seteli))
18 *Liisa:* Semmosen rahan (.) saanko mä takasin jotakin vielä
19 *Mika (e):* Tää on bonus
20 *Liisa:* Aha (.) selvä
21 *Mika (e):* Sä saat (.) jos sä haluat bonuskortilla =
22 *Liisa:* = Joo (.) joo (.) kiitos, (1) entäs
23 *Netta (e):* Sä otat () kuvia ((viittaa *Liisan* videokameraan))
24 *Liisa:* Mitä
25 *Netta (e):* Sä otat tost kuvii
26 *Liisa:* Nii:i (.) nii:i (.) samalla

(Rooleleikki 17.10.)

Liisa siis palaa kauppaan ja pyytää saada paketin dominokeksejä (rivi 1). Jostakin syystä tämä avaus ei miellytäkään kauppiana toimivaa Mikaa. *Liisa* ei siis saa keksejä vaan ohjeet siitä, miten asia tulee esittää. Samassa Eevalla on jotakin asiaa Mikalle (rivi 5), mutta tämä työntää hänet pois, koska *Liisan* vuoro on ensin: ”...tääl on ekana yks” (rivi 6). Vaikka Mika katsoo tässä kohdin *Liisaa*, tämä ei ole varma, onko siltikään nyt hänen vuoronsa (rivi 7). Kaiken kaikkiaan epäselvä tilanne (ostamisen kehys murtui kauppiaan ohjeiden antoon ja toisen

asiakkaan yllättävä mukaan tulo) hämmentävät häntä ehkä siinä määrin, että hän on aikeissa perääntyä. Mika vahvistaa salamannopeasti (tauon puuttuminen puheenvuorojen väliltä) ja napakasti (voimakas ääni), että kyllä nyt on *Liisan* vuoro. Tavalla, jolla hän sen tekee, hän ehkä haluaa viestiä, että ei toivo *Liisan* vetäytyvän pois. Eevan kanssa saa leikkiä muulloinkin, mutta *Liisa* on päiväkotiin joksikin aikaa tullut uusi aikuinen, joten ehkä vuorovaikutus hänen kanssaan kiinnosti myös siitä syystä enemmän kuin entuudestaan tuttujen ihmisten kanssa. Tämä jatkaakin asiointiaan ja yrittää nyt toimia saamiensa ohjeiden, tosin ulkopuolisen silmin aika lailla epätäsmällisten, mukaisesti. Ilmeisesti tämä tapa kuitenkin kauppiasta miellyttää, sillä seuraavaksi siirrytään jo maksamiseen liittyviin kysymyksiin.

Kauppa on siinä mielessä ajan tasalla, että liike-elämässä tänä päivänä niin suosittu erilaiset kanta-asiakas- ja bonuskortit ovat käytössä täälläkin. Aikuisten maailma tapahtumiseen on luonnollisesti osa lastenkin maailmaa. Virikkeitä leikkiin saadaan myös sieltä, omien kokemusten kautta. Lapsi omaksuu aikuisilta kuulemansa sanat ja käsitteet vahvasti leikkinsä välineiksi. Mitä rikkaampi todellisuus, sitä suuremmat ovat mahdollisuudet käyttää mielikuvitusta ja päinvastoin. Mielikuvituksen avulla tulkitaan kokemuksia ja tunteita. (Lindqvist 1998, 67.) Bonuksia siis saa ja myös rahaa takaisin, jos vain on esittää oikeanlainen kortti. Bonus-käsitteen toi leikkiin mukaan hieman aiemmin toinen aikuinen, *Aino*. Tämä tapahtui tilanteessa, jossa Mika ei millään tahtonut muistaa, mikä se eräs ostosten teossa tarvittava kortti on:

Näyte 15.

- | | | |
|---|--------------|---|
| 1 | <i>Aino:</i> | <i>Vai saanks mä takasin yhtää tästä</i> |
| 2 | <i>Mika:</i> | Jos sul on sellanen jännä kortti ni me voidaa kattoo mutta tota |
| 3 | <i>Aino:</i> | <i>Mikä kortti</i> |
| 4 | <i>Mika:</i> | Joku ko- (.) yks kortti, |
| 5 | <i>Aino:</i> | <i>Käyks tää</i> |
| 6 | <i>Mika:</i> | Käy ((ottaa kortin Ainolta)) |
| 7 | <i>Aino:</i> | <i>Saaks sil bonuspisteitä</i> |

(Roolileikki 17.10.)

Kysymyksessä saattoi hyvinkin olla juuri bonuskortti. Nimi oli vain vaikea muistaa (”sellanen jännä kortti”, ”yks kortti”). *Liisa* on nyt siis ostostensa kanssa siinä vaiheessa, että hän olisi valmis ne maksamaan. Hänellä näyttää kuitenkin olevan hieman vaikeuksia ymmärtää tämän kaupan käytäntöjä siinä asiassa. Kun hän muun muassa, *Ainon* tavoin, kyselee mahdollista palautusrahaa, niin kauppias alkaa puhua bonuksista: ”...saanko mä takasin jotakin vielä”, ”tää on bonus”, ”aha (.) selvä” (rivit 18–20). *Liisa* sanoo kyllä ”selvä”, mutta tauko ennen sitä saattaa olla merkki siitä, että tilanne on kaikkea muuta kuin selvä. ”Aha” on myös paremmin

kommentti yllättävään vastaukseen kuin samanmielisyyden ilmaus. Mahtaako Mika lausumallaan tarkoittaa, että kun käyttää bonuskorttia, niin tavallaan jossain vaiheessa saa ikään kuin rahaa takaisin, esimerkiksi maksuvälineenä toimivien tai suoraan rahaksi vaihdettavien erilaisten lipukkeiden muodossa? Tällainen käytäntöhän joillakin liikkeillä todella on. Minkäänlaista palautusrahaa *Liisa* ei nimittäin tässä tilanteessa saanut. Epäselvyyksiä siis näyttää jonkin verran olevan pitkin matkaa, mutta mikä tärkeintä, toiminnan tarkoitus eli kaupan teko sujuu siitä huolimatta.

Vuorovaikutusta eteenpäin vievänä osapuolena toimii niin tässä kuin edellisessäkin episodissa selkeästi lapsi, Mika. Hänellä on tanssin askelkuviot hallussa. Niinpä hän saa askelissaan haparoivan aikuisenkin pysymään mukana. On merkille pantavaa, että *Liisalla* on kaiken aikaa nauhoittava videokamera kädessään, mutta tämä ei laisinkaan häiritse leikin kulkua. Mika ei kommentoi sitä millään tavoin. Netta sen sijaan seurailtuaan hetken Mikan ja *Liisan* tekemisiä kiinnittää kameraan huomiota: ”Sä otat tost kuvii” (rivi 25). Tämä saattaa olla paitsi toteamus myös kysymys, mikäli hän on epävarma, että asia todella on niin. *Liisa* myöntää näin tekevänsä, samalla kun on osallisena kauppaleikissä (rivi 26).

Kuvatuissa esimerkeissä aikuinen oli selkeästi se osapuoli, joka oli vuorovaikutuksen etenemisen suhteen epävarma. Aikuinen oli aloitteentekijä mutta lapsen vastaus oli siinä määrin yllättävä, että hän meni askeltensa kanssa heti alkuun sekaisin eikä oikein tahtonut saada kuvioista kiinni. Lapsi kuitenkin ohjaili tanssin etenemistä sen verran napakalla otteella, että siitä ihan kohtalainen suoritus lopulta tuli. Mistä tämä kertoo? Ehkäpä siitä, että leikki aidoimmillaan todellakin on lapsille ominta toimintaa. Aikuinen voi mennä siihen mukaan, ja sitä lapset kovasti näyttivät toivovankin, mutta lopulta se kuitenkin aina vaikutti enemmän heidän ”jutultaan”. Aikuinen oli jotenkin kankea ja kömpelö. Hän meni muun muassa hämilleen siitä, jos tismalleen toistensa kaltaiset paperilaput olivat kaupassa sekä bonuskortteja että seteleitä. Ei lapsilla ollut tämän suhteen mitään ongelmaa. Leikkiessään he liittivät toimintoihin ja esineisiin uusia merkityksiä. Samalla, heidän kuvitellessaan, maailmasta tulee elävä ja käsinkosketeltava. (Lindqvist 1998, 79.) Lapset tuntuivat myös ymmärtävän toisiaan leikin vaihtelevissa käännteissä paljon aikuista helpommin.

Jos oli aikuinen määrätietoinen aloittamansa asian suhteen, niin kuin aiemmin kuvattiin, oli sitä myös lapsi. Mika ei kauppianaan ihan helposti tahtonut päästää *Liisaa* käsistään, kun kerran oli tämän asiakkaaksi kauppaansa saanut. Kun *Liisa* oli epävarma siitä, oliko sittenkään hänen

vuoronsa, Mika ei aikaillut yhtään sanoessaan, että kyllä on. Tosin hän siinä yhteydessä tuli karkottaneeksi toisen asiakkaan, Eevan, työntäessään tämän sivummalle. Ehkä aikuinen oli kuitenkin sen verran harvinainen leikkikumppani, että hänestä oli syytä pitää kiinni sen kerran, kun tämän leikkiin mukaan sai. *Liisa* oli myös päiväkotiin vastikään tullut uusi ihminen ja ehkä myös siksi kiinnostava – vanha tuttu Eeva sai siis ainakin hetkeksi väistyä. *Aikuisten osallistuminen lasten leikkeihin tapahtui usein juuri lasten aloitteesta*. Lapset pyysivät heitä mukaan, ja kyllä he menivätkin. Mutta ehkä jokin spontaanisuuden tai aloitteellisuuden puuttuminen asiassa kuvaa myös jollakin tavalla aikuisen epävarmuutta ja kankeutta usein leikkimisen äärellä. Taulukossa 4 on koottuna edellä kuvattujen otteiden analyysi.

Taulukko 4. Vuorovaikutusasetelmat keskustelun avauksissa otteissa 9 ja 10

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuus	VASTAUS
9	Leikin ohitse kulkeminen	Anteeksipyyntö (A)	Pahoittelu	Aiheutetun haitan pahoitleminen	=	Anteeksipyyntöön hyväsyminen, hyvitysehdotus (L)
10	Dominokeksien ostaminen	Pyyntö (A)	Leikki, ostosten teko	Halutun tuotteen saaminen	≠	Toimintaohjeiden antaminen (L)

5.1.4 Seuratanssilla ”sinuiksi”

Seuraavaksi kiinnitän asetelmissa huomion erityisesti vuorovaikutuksen edetessä tapahtuviin yllättäviin käännteisiin. Vuorovaikutus lähtee kyllä yleisesti ottaen mutkattomasti liikkeelle, mutta matkan varrella sitten sattuu yhtä jos toistakin ennalta arvaamatonta, esimerkiksi kehykset vaihtuvat tai vuorovaikutuksen osapuolten kohdalla tapahtuu erilaista liikehdintää. Toisin sanoen sekä tanssilajit että –partnerit ovat kovin vaihtuvaisia.

Seuraavassa episodissa ruokailu on ollut jo jonkin aikaa meneillään. Ollaan kuitenkin vielä siinä vaiheessa, jossa kenelläkään ei toistaiseksi ole kiirettä mihinkään. On siis aikaa myös yhteiselle keskustelulle. Hieman aikaisemmin yksi lapsista, Päivi, oli kertonut, kuinka hänen isänsä on mennyt Sveitsiin töihin ja siitä oli keskusteltu hetken aikaa. Nyt *Satu* tekee aloitteen ja kysyy Jarilta, vieläkö tämän isä on Kiinassa (rivi 1).

Ote 11. Kevein askelin alkuun

- 1 *Satu*: → Vieläks Jari sun iskä on Kiinassa
- 2 *Jari* (e): ((Nyökkää))

- 3 *Satu*: Joo:o
4 (18)
5 muistatko millonka iskä tulee pois sieltä
6 Jari (e): (
7 ((Lapset Jarin pöydässä jatkavat keskustelua Kiinaan liityen.))

(Ruokailu 15.10.)

Jarin nyökkäys vastauksena *Sadun* kysymykseen antaa ymmärtää, että kyllä näin on, hänen isänsä on vielä Kiinassa. Jarin vastaus on myös viesti siitä, että hän hyväksyy *Sadun* kutsun yhteiseen keskusteluun. Sitä voisi luonnehtia rupatteluksi, eli kyseessä olisi rupattelukehys. *Sadun* kysymyksen voi tässä kohdin määritellä niin sanotuksi aidoksi kysymykseksi, sillä tuskinpa hän olisi tällaista asiaa tiedustellut, mikäli olisi tiennyt siihen vastauksen jo ennalta. Ilmeisesti aiempi keskustelu Päivin isän tilanteesta sai hänet muistamaan, että ulkomaillaan Jarinkin isä on ollut ja antoi luontevan paikan temaattisesti sitä sivuavalle rupattelulle. Hän toisin sanoen huomioi sen, että jonkun toisen lapsen perheessä on tässä mielessä samanlainen tilanne kuin Päivinkin kohdalla. Lausuma rakentaa hänestä hyvin huomaavaisen kuvan. Toisaalta hän esittää sen myös tilanteessa, jossa juuri aiemmin eräs lapsista oli valitellut kipeää kurkkuaan ja aikuinen oli häntä siinä lohdutellut. Ehkäpä hän tällä tavoin kehystä vaihtamalla saa tämän lapsen ja myös muiden lasten huomion siirtymään hiukan toisenlaisiin asioihin.

Rupattelu tuntuu kuitenkin lähtevän hieman nihkeästi liikkeelle, Jari on kovin vähäsanainen. Niinpä *Satu* pitkän tauon (18 sek.) jälkeen käynnistää sen uudelleen: ”...muistatko millonka iskä tulee pois sieltä” (rivi 5). Jarin lyhyt vastaus hukkuu yleiseen hälinään. Kuulla saattaa kuitenkin, miten hänen pöydässään alkaa tämän jälkeen vilkas ajatustenvaihto liittyen Kiinaan ja hieman myöhemmin myös lentämiseen. Siinä pohdiskellaan kysymystä, voiko ihminen lentää, ja mahdollisuusiakin löydetään: lentokone ja kuumailmapallo. Kun tanssin metaforaa käyttää edelliseen episodiin, niin asetelma näyttää seuraavanlaiselta: Jari vastaa myöntävästi *Sadun* kutsuun ja tanssi käynnistyy yhteisin askelin. Jari pyörähtelee joitakin askeleita *Sadun* kanssa mutta on haluton jatkamaan. *Satu* esittää uuden kutsun. Jari ottaa vielä nämäkin askeleet hänen kanssaan, mutta sen jälkeen hän vaihtaa kumppania. Tanssi jatkuu nyt oman pöytäseurueen kanssa. Aikuinen jää ulkopuolelle.

Sadun aloite ”Vieläks Jari sun iskä on Kiinassa” ja sitä seuraava lyhyt keskustelu voitaisiin keskustelunanalyttisesti pelkistää myös kuvaamaan sellaista kysymys–vastaus–sekvenssiä, joka sallii kysyjän puhuvan uudelleen. Keskustelun vuorotteluahan jäsentävät enemmän tai vähemmän sitovat vuorottelusäännöt, joiden perusteella osapuolet tietävät muun muassa, kuka

voi puhua milloinkin, miten pitkään ja miten vuoron saa itselleen (esim. Hakulinen 1997b, 32). Auli Hakulisen (mts. 33) mukaan kyseessä on yhteispelillä harjoitettu vuorotellen puhumisen säätely, sisäistetty normisto, joka lapsen tulee kielen rakenteen ja sen koodimerkitysten omaksumisen lisäksi myös oppia, tai ainakin hyväksyä sen normien sitovuus. Vuorottelun lisäksi kyseisen kaltaiset keskustelun katkelmat paljastavat Goffmanin mukaan (1981, Silverman 1993, 130 mukaan) usein tietynlaisen rituaalisen kanssakäymisen (ritual interchange), jonka sisällä kysymys–vastaus tapahtuu. Tällä puhuja ei tavoittele vain tietoa vaan myös sosiaalista hyväksyntää. Ihmiselle on emotionaalisessa mielessä erittäin merkityksellistä, minkälaisen vaikutelman muut ihmiset hänestä sosiaalisissa tilanteissa saavat (Goffman 1972, 319). Rupattelukutsun esittäminen tapaan, jolla esimerkiksi *Satu* sen teki, on ystävällinen ele ja luo mielikuvan niin ikään sen esittäjästä ystävällisenä. Aikuinen rakensi itsestään kuvan miellyttävänä rupattelukaverina. Se on omiaan myös ylläpitämään hyviä suhteita vuorovaikutuksen osapuolten kesken.

Seuraava episodi, ote 12, on otteen 11 lailla esimerkki tällaisen rituaalisen funktion sisältämästä vuorovaikutuksesta kuin myös siitä, mitä tapahtuu, kun tanssiin olisi tulossa yksi kavaljeeri lisää. Ruokailu on juuri loppuillaan. Osa lapsista on jo pesuhuoneessa siistiytyvässä, osa ruokailee vielä. Heille *Satu* antaa ohjeen siirtyä pesulle sitä mukaa, kun ovat valmiita. Pesuhuoneesta tultuaan lapset riisuvat päällimmäiset vaatteensa pois ja siirtyvät nukkumahuoneeseen päivälevolle. Melko pian toimintaohjeen annettuaan *Satu* tiedustelee Veeralta, onko tämän äidillä uusi auto. Hän tekee nopean siirtymän kehiksestä toiseen, toimintaohjeen antamisesta rupatteluun.

Ote 12. Tanssi vain meille kahdelle

- 1 *Satu:* → Sitte valmiit voi aina lähteä vessalle (2) sit riisumaan (5) Veera (.) oliko teidän äitillä uus auto
- 2 Veera (e): Oli
- 3 *Satu:* Mä katoin eilen ku mä läksin et oliko se semmonen (2) joku harmaa
- 4 Veera (e): Oli (.) sellain aa: (1) harmaan (.) valkonen
- 5 *Satu:* Joo
- 6 Veera: Niinku (.) nyt meil on kaks autoo ku on iskällä ja on äitillä
- 7 Jari (e): Kohta teil on kolme
- 8 *Satu:* Joo ((*Satu* lähtee kohti pesuhuonetta tämän sanottuaan))
- 9 ((*Jari* ja *Satu* jatkavat hiljaa ruokailuaan))

(Ruokailu 15.10.)

Satu tekee siis nyt aloitteen rupatteluun, kutsuu Veeraa kanssaan rupattelemaan. Veeran vastaus on myöntävä, tanssi voi alkaa. Askeleet näyttävät osuvan hyvin yhteen. Sen taitaa huomata

Jarikin, joka pyrkii ottamaan osaa tähän iloon. Tästä kertoo se, että hän kommentoi rivillä 7 Veeran ajatuksia. Hän yrittää näin ehkä myös lähteä kuljettamaan Veeraa. Vuorovaikutus kuitenkin päättyy *Sadun* lyhyeen kommenttiin ”Joo” ja hänen poistumiseensa paikalta. Kommentti vaikutti olevan tarkoitettu paremmin vastaukseksi Veeran kuin Jarin puheenvuoroon, ja sen sävyä voisi tulkita sanoin: se siitä. Vastaus ei toisin sanoen ollut muodoltaan tai sävyiltään sellainen, että sen olisi tulkinut rohkaisuksi tai tarjotuksi tilaisuudeksi jatkaa keskustelua. Jari ja Veera eivät myöskään keskenään sitä jatka.

Tämä on yllättävää siinä mielessä, että erityisesti Jari oli hyvin puhelias ja innostui yleensä jatkamaan juttua kuin juttua, jos vain lähellä oli joku, jonka kanssa se tehdä. *Sadun* lyhyen lyhyt kommentti ja paikalta poistuminen saattoivat tulla tulkituiksi kehotukseksi keskittyä nyt vain ruokailemiseen. Mikäli hän ei halunnut nimenomaan Jarin liittyvän keskusteluun mukaan, oli valittu toimintatapa tahdikas tapa esittää kielto. Se ei saattanut Jaria erityisen noloon tilanteeseen ja oli edullinen myös hänen omia kasvojaan ajatellen. Olisihan Jarin mukaan tulon evääminen vaikuttanut melko tyylyttä, sillä pöydässä ei Jarin ja Veeran lisäksi istunut enää muita lapsia. Aloittamalla rupattelun *Satu* teki keskustelemisesta sallitun, mutta Jarilla ei olisi ollut enää muita rupattelukumpaneita kuin juuri Veera ja *Satu*.

Rupattelun päättyminen sattui siis vaiheeseen, jolloin Jari oli liittymässä siihen mukaan. Oliko tämä kenties sattumaa vai funktionaalisesti valittu menettelytapa? *Satu* saattoi havaita tilanteen olevan sillä kertaa huono sen ennemmälle rupattelulle. Nyt alkoi nimittäin pikku hiljaa olla jo kiire siirtyä päiväohjelmassa eteenpäin, ruokailusta kasvojen pesun ja WC:ssä käynnin kautta levolle (”Sitte valmiit voi aina lähteä vessalle (2) sit riisumaa...” (rivi 1). Rupattelu olisi pitkittänyt Veeran ja Jarin ruokailua entisestään. Miksi hän sitten ylipäätään aloitti rupattelun? Ehkäpä siksi, että sitä edelsi määräyksenanto. Tämä toi tilanteeseen kiireen ja ehkä hieman kireydenkin tuntua. Rupattelu toimi syntyneitä tunnelmaa tasapainottavana tekijänä. Erityisesti Veeraa ajatellen *Sadun* toiminta ei ollut ollenkaan huono asia. Olihan se pieni ystävällinen ele tällä kertaa häntä kohtaan.

Mielenkiintoista edellisen kappaleen lausumassa on myös tapa, jolla lapset ohjataan ohjelmassa eteenpäin. Ruokailun jälkeen on vuorossa, paitsi siistiytyminen ja riisuutuminen, myös päivälevolle käyminen. Se ei yleisesti ottaen ollut lapsille mikään kovin mieluinen asia. Mikäli puhuja haluaa olla tahdikas, hän varmasti pyrkii jollakin tavoin kätkemään ikävän asian. Samaan viittaa aiemmin, luvussa 6.1, esillä ollut esimerkki (näyte 5). Siinä *Satu* sanoo

seuraavaa: ”Rami (.) sun kannattaa tänää sit mennä sinne nukkariin kuitenkin kun on epävarmaa se voi kestää jonkin aikaa (1) tulee muuten pitkä aika oottaa”. Ramia tullaan kyseisenä päivänä hakemaan päiväkodista hieman normaalia aikaisemmin, todennäköisesti jo kesken päiväunien. Aikuinen suosittelee hänelle päivälevolle menemistä, jotta odottelu ei tuntuisi pitkältä. Kyseessä on kuitenkin määräyksen esittäminen, sillä ei Ramilla oikeasti ollut asiassa valinnan varaa. Mikäli sekä nukkumaan menemistä että määräämistä haluttaisiin pehmentää, tulee asian esittämisestä erityisen haastava. Sanat ”kannattaa” ja ”sinne” näyttäisivät tällä kertaa olevan niitä keinoja, joilla aikuinen kohteliaisuuteen ja lempeyteen pyrkii.

Puhuessaan päivälevolle menemisestä aikuinen puhuu menemisestä ”nukkariin”. Myös tämä lienee eräs keino välttää ilmaisemasta lapselle epämieluisaa asiaa kovin suoraan, mitä olisi esimerkiksi puhuminen nukkumisesta tai päiväunista. Vai liekö kyse myös siitä, että jätetään sanomatta se, millä on yleisesti ottaen kielteinen kaiku. Tällöin puheen tarkoitus olisi kätkeä mieluummin aikuisille jollakin tavoin arkaluontoinen asia (ks. Suoninen 1999c, 105–106). Julkisuudessa taannoin käyty, ajoittain hyvinkin vilkas keskustelu päiväkotien päiväuniasioista ei nimittäin yleisesti ottaen ollut mitenkään näiden käytäntöjä kiittelevää, päinvastoin. Päiväunet näyttäytyivät pitkälti samatahtisena nukkumispakkona. Käsitteitä vaihtamalla voidaan käytännöistä pyrkiä rakentamaan myös toisen tyyppinen ja kenties hieman myönteisempi kuva.

Nukkumaan tai päivälevolle menemisestä ei siis lapsille tyyppillisesti puhuttu näitä käsitteitä käyttäen. ”Lepääminen” oli useammin käytetty kuin ”nukkuminen”. Tavallisempaa oli kuitenkin puhua juuri ”nukkariin menemisestä”, ”riisumaan menemisestä” tai menemisestä esimerkiksi ”muihin puuhiin”. Koska päivälepo ajoittui aikaan heti lounaan jälkeen, asia saatettiin ilmaista myös kehottamalla menemään ”vessaan” tai ”pesulle” tai viitattiin siihen, että ”pääsette kohta”. Se, mihin kohta tullaan ”pääsemään”, jäi yleensä sanomatta, mutta päivän rutiineihin tottuneina lapset kyllä tiesivät, missä järjestyksessä asiat etenivät: ensin syödään, sitten mennään vessaan ja pesulle, sieltä riisuutumaan ja sen jälkeen päivälevolle. Tämän rutiinin olemassaolo mahdollisti aikuisten päästä päämääräänsä myös asiat hieman epämääräisemmin ilmaisten.

Otteiden 11 ja 12 sisältämää vuorovaikutusta olen luonnehtinut rupatteluksi. Yhtä lailla sitä voisi nimittää ”small talkiksi”. Justine Coupland (2003, 1–2) sanoo tätä niin sanottua small talkia perinteisesti pidetyn niin arkiajatellussa kuin akateemisestakin näkökulmasta katsoen

kaavamaisena ja pinnallisena tapana puhua. Sen merkitys sosiaaliselle elämälle näyttää hänen mukaansa kuitenkin kiistattomalta. Termi ”small talk”, joka viittaa jokseenkin tarkoituksettomalta vaikuttavaan jutusteluun, on ehkä jäänyt vastakohtansa ”oikean”, ”vakavan”, ”käytännöllisen” tai ”vakuuttavan” puheen varjoon. Oikea puhe on jotakin, joka saa asiat rullaamaan, siis muut kuin ihmissuhdeasiat. Tällaisen ideologian mukaan sosiaaliset näkökohdat (sociality) ovat vain pieniä (small) marginaalisia seikkoja ja etusija annetaan kielelle, jonka myötävaikutuksella saadaan erilaiset institutionaaliset tehtävät hoidettua. Coupland (mts. 1) mainitsee viimeaikaisten tutkimusten osoittaneen, että *”small talk” edistää sosiaalista yhteenkuuluvuutta, vähentää sosiaaliin kontakteihin liittyviä luontaisia uhkakuvia ja auttaa jäsentämään sosiaalista vuorovaikutusta*. Sen avulla on mahdollista rakentaa toiseen ihmiseen sellainen suhde, jossa turvallisuuden tunne säilyy koko kanssakäymisen ajan. Scollon (1985) käyttää tässä mielessä osuvaa metaforaa kuvatessaan inhimillistä kommunikaatiota koneena: koneen on hyrrättävä, jotta tietäisimme sen olevan kunnossa. Hiljaisuus on näin muodoin jotenkin kiusallista tai epävarmuutta lisäävää.

Lapsen kutsuminen aikuisen kanssa yhteiseen rupatteluun on hyvin ystävällinen ele. Erityistä merkitystä edellä kuvatuissa aineisto-otteissa kutsut saavat sisältöjensä kautta, liittyhän niihin lasten omat vanhemmat, toisen kohdalla isä, toisen äiti. Aloitteet viestittävät kiinnostusta lasta ja hänen asioitaan kohtaan, välittämistä lapsesta. Tämä on varmasti omiaan vahvistamaan lapsen turvallisuuden tunnetta ja tukemaan myönteistä käsitystä itsestä. Naomi Ellemers, Bertjan Doosje ja Russell Spears (2004, 155, 169) ovat tutkimuksessaan todenneet, että erityisesti hyväksynnän ja kunnioituksen saaminen itselle merkitykselliseen ryhmään kuuluilta henkilöiltä koetaan arvokkaaksi. Kaikki muilta ihmisiltä saatu myönteinen palaute kyllä tuottaa kyseisen tutkimuksen mukaan positiivisia emotionaalisia reaktioita, mutta kollektiiviseen itsearvostukseen näyttäisi vaikuttavan vain niin sanotun sisäryhmän antama arvostus. Alle kouluikäisille lapsille päiväkodin aikuiset lienevät useissa tapauksissa olevan tällaisia tärkeitä henkilöitä. Muistellaanhan heitä lämmöllä vielä kouluiässäkin (Huttunen 1989a, 26). Heiltä saadun myönteisen palautteen voi reilusti ottaa vastaan joutumatta siitä syystä mitenkään kavereiden syrjimäksi tai kiusaamaksi. Koulussa tilanne voikin sitten olla jo aivan toinen.

Edellä kuvatut aineisto-otteet, niin kuin useat aikaisemmatkin, kertovat myös siitä, miten nopeatempoista elämä on päiväkodissa. Tilanteet vaihtelevat joskus hyvinkin nopeasti. Jo pelkästään päivittäisiä ruokailutilanteita analysoimalla voi havaita, miten monia toimintoja tapahtuu rinnakkain. Kehykset ja asetelmat vaihtuvat tiheään. Otteen 11 ja aiemmin otteen 8

yhteydessä oli puhetta siitä, kuinka aikuinen saatettuaan ensin intensiivisen keskustelun lasten keskuudessa käyntiin kohta lopettaakin sen jokseenkin suoraviivaisella tavalla yhdessä toisen aikuisen kanssa. Tämä saattaa vaikuttaa melko odottamattomalta ratkaisulta. On kuitenkin huomattava, että tekstiksi muutetut vuorovaikutustilanteet väistämättä pelkistävät ja yksinkertaistavat asioita. Näin siitä huolimatta, että vuorovaikutusta ja kontekstia pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti.

Kun ruokailu oli aikuisten osalta päättynyt, he olivat ehtineet aloittaa ja lopettaa jo useita muita toimintoja ennen kuin oltiin tilanteessa, jossa he päättivät puuttua lasten keskinäiseen keskusteluun. Tämän tapahtumien runsauden ja kirjon saattaa ymmärtää, kun ajattelee, että samassa tilassa, eikä niin kovin suuressakaan, on yhtaikaisesti läsnä (tällä kertaa ruokailemassa) parikymmentä alle kouluikäistä lasta kukin omine odotuksineen, toiveineen ja tarpeineen. Lisäksi aikuisilla on tilanteeseen liittyvät omat odotukset ja tavoitteet, muun muassa kasvatukselliset. Kehysten ja asetelmien moninaisuus, toisin sanoen *arjen sekamelska ja siitä selviytyminen on aikamoinen haaste toiminnalle*. Lapsille ruokailutilanne näytti olevan vuorovaikutusta ajatellen erityinen haaste, mutta myös mahdollisuus. Yhteinen ruokailu muiden lasten ja aikuisten kanssa tarjoaa heille monia tilaisuuksia harjoitella yhdessä toimivaa vuorovaikutusta ja keskustelua. Erityisen haasteellisiksi tilanteista aika ajoin tekevät sen tyyppiset seikat kuin aikuisten keskinäinen suhde ja siihen liittyvät kysymykset (esimerkiksi hierarkia ja työnjako) sekä erilaiset päiväohjelmaan kuuluvat aikataulut. Aikuiset rakentavat vuorovaikutusta myös näistä aineksista. Tämän kaltaisiin kehyksiin mukaan pääseminen ja aikuisen käyttäytymisen ymmärtäminen sitä kautta on kuitenkin lapselle mahdotonta. Siinä mielessä joskus tapahtuva hämmentyminen tai vaikeneminen on hyvin ymmärrettävä vastaus lapselta tämän kaltaisissa tilanteissa. Taulukossa 5 on esitetty asetelmat, jotka rakentuvat aikuisten tekemistä aloitteista edellä kuvatuissa kahdessa aineisto-otteessa.

Taulukko 5. Vuorovaikutusasetelmat keskustelun avauksissa otteissa 11 ja 12

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuus	VASTAUS
11	Jarin isä on Kiinassa	Kysymyksen esittäminen (A)	Rupattelu	Yhteenkuuluvuuden vahvistaminen, lapsen huomioiminen	=	Rupattelijaksi asettuminen (L)
12	Veeran äidin auto	Kysymyksen esittäminen (A)	Rupattelu	yhteenkuuluvuuden vahvistaminen, lapsen huomioiminen	=	Rupattelijaksi asettuminen (L)

5.1.5 Määrätietoinen tanssipartneri

Aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa voidaan havaita paitsi erilaisia aloituksia ja vuorovaikutuksen kulkuja myös erilaisia kanssakäymisen tyylejä. Aivan kuin tanssissa vievän osapuolen voi nähdä tai kokea toimivan hyvin määrätietoisesti, jolloin askeleet ovat varmat, ote partnerista napakka, suunta selkeä, eivätkä muiden ajoittaiset tönäisyytkään menoa haittaa. Toisaalta askellus ja ote saattavat olla epävarmat ja varovaiset. Niin ikään vuorovaikutuksellinen tyyli voi joskus olla enemmän tai vähemmän epäsuoraa, jolloin puheenvuoron tarkoitteelle jää paljon tulkinnallista tilaa. Tästä ovat esimerkkeinä aiemmin kuvatut otteet 6, 7 ja 8. Seuraava esimerkki puolestaan kuvaa tyyliä, joka ei jätä epäselväksi, mistä ja kenestä tilanteessa on kyse.

Ruokailu on ollut jo hyvän aikaa meneillään, kun *Riitta* huomaa ja toteaa myös ääneen erään tuolloin päiväkodista poissa olleen lapsen paikalle laitettun ruokailuvälineet sekä maitolasin ja leivän. Kohta myös eräs lapsista ilmoittaa reippaalla äänellä, kuinka hänelle on laitettu kaksi leipää. Silloin *Riitta* katsoo tarpeelliseksi antaa apulaisille palautetta heidän ennen ruokailua hoitamastaan pöytien kattaustehtävästä (rivi 1). Apulaisina toimivat tuolloin Pekka ja Emmi.

Ote 13. Eskarilaisen murheita

- 1 *Riitta:* → Nyt apulaiset korvat kuulolle (.) nyt oli ylimääräisiä vehkeitä ja joillaki oli kaks leipää eli
2 tarkkana kun porkkana näissä hommissa (2) nyt tääl on kaks maitoo et kuka ottaa lisää
3 ni tosta voi sitte napata ((pöydältä, jossa oli ylimääräiset maitolasit))
4 Pekka (e): () Emmi kaikki paikat mä en laittanu kahta leipää Emmi ne (laitto)
5 *Leena:* Ai Pekka pesee kätensä koko jutusta ((naurahtaa))
6 Pekka (e): Ärrgh ((ärähtää))
7 *Riitta:* Sä oot nyt (.) [siinä vanhempi ja eskarilainen ni sä voit sitte tarkistella ja
8 *Leena:* [Ni
9 *Riitta:* auttaa pienempää siks te ootte iso ja pieni parina
10 *Leena:* Neuvoa aina kannattaa sillan jos huomaa että pienempi ei ihan muista
11 kaikkia asioita [(1) se on hyvä ((lempeästi))
12 Mirja (e): [Riitta
13 *Riitta:* No
14 Mirja (e): [(Mulla on maitoa)
15 Piia (e): [Tai ei tiiä]
16 Jani (e): [Tai ei osaa]
17 Mirja (e): [(Mulla on maitoa]
18 Pekka (e): Joo joo mut en minäkää aina muista [()
19 *Riitta:* [No sä voit sitä vähä hörppiä nyt ja sitte
20 voiaa laittaa sulle vettä ((Mirjalla on lasissaan maitoa))
21 *Leena:* Eihän sitä nyt kukaa nii täydellinen joskus aikuiset ihmiset vaik osaa paljo asioita ni (.)
22 unohtaa ja (.) ja tekee väärin jonkun jutun et ainahan sitä semmosta sattuu ((lempeästi))

(Ruokailu 16.10.)

Niin kuin asetelmaa ajatellen odotettavaa onkin, Pekka puolustautuu häneen kohdistunutta kritiikkiä kohtaan, askeleet ovat siis yhteen sopivat. Eritoten kritiikin voidaan riviltä 7 alkavan *Riitan* toteamuksen myötä nähdä kohdistuvan juuri häneen, ei niinkään Emmiin. Toteaahan *Riitta* siinä Pekan olevan vanhempi, eskarilainen, ja siksi myös suuremmassa vastuussa tehtävien huolellisesta suorittamisesta. *Leena* myötäilee *Riittaa* sanoessaan, että pienempää kannattaa aina neuvoa, jos huomaa, ettei tämä muista kaikkia asioita (rivi10). Pekan pöytäkumppanit ovat samaa mieltä siitä, että pienempää tulee neuvoa, mikäli tämä ei tiedä tai osaa, eli myös he säästävät *Leenan* tavoin *Riittaa* (rivit 15 ja 17). Pekka ei tätä kiellä mutta toivoo ehkä aikuisten jo hieman löysäävän tiukkaa otettaan tuomalla esiin hyvin inhimillisen piirteen itsestään: ei hänkään aina muista kaikkea (rivi 18). Ote höltyykin, kun *Leena* toteaa, että eivät aikuisetkaan ole erehtymättömiä, vaikka jo paljon asioita osaavatkin, täydellinen kun ei ole kukaan (rivi 21).

Rivillä 5 *Leena* toteaa, kuinka Pekka puolustautumalla nähtävästi aikoo vetäytyä koko jutusta, ja hän naurahtaa sen sanottuaan. Tämä mitä ilmeisimmin suututtaa Pekkaa, sillä hän ärähtää. Mikä hänet mahtoi saada suutahtamaan? Oliko se kenties *Leenan* tyyli, jolla hän vastasi Pekan puolustautumisyriytykseen? Valitsemallaan tyyllillä *Leena* ehkä halusi tuoda tilanteeseen vähän kevennyttä, huumoria. Tannen (1984, 130) mainitsee, että silloin, kun lausumassa on kyse ironiasta, leikistä tai vitsailusta, ei sitä ole tarkoitettu otettavaksi kirjaimellisesti. Hän sanoo puhujalla olevan erilaisia keinoja, esimerkiksi intonaatio, nopeus, äänen laatu ja non-verbaaliset vihjeet, joiden avulla hän voi kehystää lausumansa tulkittavaksi ironiaksi. Mahtoiko Pekan suutahtaminen ollakin vain osoitus virheellisestä toimintakehyksen tulkinnasta? Todennäköisesti ei, sillä seuraavassa puheenvuorossaan (rivi 7) *Leena* on jo suorasanaisempi: ”Sä oot nyt (.) siinä vanhempi ja eskarilainen ni sä voit sitte tarkistella...”. Näin hän tuli selventäneeksi aiemman lausumansa: Pekan on turha yrittää vetäytyä vastuusta ja syytellä muita tapahtuneesta.

Huumorin ja leikin muotona kiusoitteleva lausuma voi Tannenin (1986, 211) mukaan parhaimmillaan viestittää yhteenkuuluvuudesta ja myös vahvistaa osapuolten hyvää keskinäistä suhdetta. Tällainen kielen tyylytelty käyttö voi kuitenkin myös olla sarkasmia, jossa tarkoitus ei ole humoristinen vaan paremminkin usein vihamielinen. Lausumien tulkitsemisessa ironiaksi tai ei-ironiaksi esiintyy jossain määrin subjektiivisuutta. Leikillistä näykkäisyä voidaan kuitenkin helposti pitää vihamielisenä puraisuna. (Tannen 1984, 211; 1986 130.) Kuvatussa tilanteessa ei ollut kyse leikistä vaan kriittisestä huomautuksesta, jopa syyllisen osoittamisesta.

Siinä liikuttiin siis palautteen annon, ei leikkelyyn, kehyksessä. Siksipä *Leenan* lausuma rivillä 5 saattoi Pekasta tuntua juuri ”puraisulta”, hänen puheenvuoronsa vähättelyltä, ehkä siltä, että häntä ei haluttukaan kuulla ja ymmärtää. Hänhän yritti muun muassa sanoa, ettei hän niitä leipiä ollut laittanut, että heitä oli kaksi tuota tehtävää suorittamassa. Apulaisista toinen, Emmi, ei kuitenkaan koko episodin aikana mitenkään kommentoi, ei tapahtunutta eikä meneillään olevaa keskustelua.

Mielenkiintoista episodissa oli myös Mirjan huomautuksen, joka koski hänen lasissaan olevaa maitoa (rivit 14 ja 16), jääminen vaille sen suurempaa huomiota. Lapset ovat saaneet esittää toiveensa siitä, mitä kukakin haluaa ruuan kanssa juoda, maitoa vai vettä, ja tämä toive on pyritty joka ruokailun yhteydessä myös toteuttamaan. Mirjan esittämä huomautus voidaan nähdä aikuisen kriittisen palautteen ohella niin ikään kritiikkinä apulaisten toimintaa kohtaan, sillä apulaiset kaatavat lapsille myös juomat valmiiksi. Mirja ilmaisee huomionsa hyvin hienovaraisesti, jolloin se näyttää peittyvän meneillään olevaan keskusteluun siitä, kenen tulee auttaa ketä. Odottiko Mirja aikuisen käyttävän hänen huomautustaan lisäperusteluna Pekan vastuuttomuudelle ja tuovan sen esiin? Huomaamattomalla tavalla sanottuna hän saattaisi suojella omia kasvojaan, välttyisi luomasta itsestään Pekan ja muidenkin silmissä kuvaa kantelijasta. Ehkäpä Mirja ei huomautustaan kritiikiksi tarkoittanutkaan, vaikka ajoitus sitä tulkintaa puoltaisikin. Hän ei kenties vain jostain syystä rohjennut sanoa asiaa ennen kuin vasta nyt. Joka tapauksessa kukaan muu kuin *Riitta* ei reagoi siihen. Hän kuittaa asian vain esittämällä ratkaisun Mirjan ongelmaan. *Riitta* ei antaudu Mirjan vietäväksi, mikäli tämä siihen pyrki. Hän on jo omalta osaltaan päättänyt tanssin, vauhdikkaan palautepolkan, johon Pekan oli hetki sitten napakalla otteellaan vienyt.

Edelleen eräs seikka, joka otteesta nousee esiin, ovat esikoululaisiin kohdistuvat odotukset. Aikuisten puheenvuoroista käy selkeästi ilmi joitakin tämän ryhmän edustajiin liittyviä velvollisuuksia. Näitä ovat pikkukoululaisesta huolehtiminen ja tämän neuvominen ja auttaminen. ”Ison” tulee myös kontrolloida ”pienen” tekemisiä (”sä voit sitte tarkistella”, rivi 7). Hänellä on kokonaisvastuu siitä, miten pöydät tulee katettua ja että tehtävä ylipäätään on suoritettu. Kaikki tämä tarkoittaa luonnollisesti myös esimerkillisenä mallina olemista ”pienelle”. Huolehtimalla tehtävien suorittamisesta annettujen ohjeiden mukaisesti voi samalla omalla esimerkillään opettaa tätä toimimaan samoin.

Esikoululaisen identiteetiksi rakentuu aikuisen puheessa ”pienen” auttaja ja opastaja. Sanoessaan, kuinka ”Neuvoo aina kannattaa sillon jos huomaa että pienempi ei ihan muista kaikkia asioita...” (rivi 10), *Leena* määrittelee esikoululaisen myös sellaiseksi, joka osaa ja tietää. Hän puhuu passiivissa eli ei sano suoraan, kenen kannattaa neuvoa ketä, mutta sekä tilanteen että sanan ”pienempi” perusteella voi tehdä sen tulkinnan, että kyse on juuri siitä, että ”ison” tulee tukea ”pieniä”. Passiivimuodon käyttäminen tekee ilmaisusta ystävällisemmän, samoin kun asian ilmaiseminen suositusluontoisena (”kannattaa”). Vaikka lausuma ei ole suoraan Pekkaa syyttävä, niin se viestii, että tämä on laistanut tehtävän opastaa pienempää apulaisen tehtävissä. Siihen sisältyy tosin vielä eräs seikka, joka ei tee syytöksestä kuitenkaan niin ehdotonta. *Leena* sanoo, että neuvoa kannattaa aina, jos vain huomaa, että toinen ei ole muistanut kaikkea. Toisin sanoen hän esittää mahdollisuuden, että Pekka ei kenties ole huomannut Emmin toimineen mitenkään väärin. Tällä *Leena* kenties pyrkii tahdikkuuteen joutuessaan antamaan Pekalle kuitenkin kriittistä palautetta tämän toiminnasta.

Siinä missä esikoululainen määrittyy aikuisten puheessa sekä pikkukoululaisen auttajaksi ja opastajaksi että osaavaksi ja tietäväksi, ”pienen” identiteetiksi rakentuu siinä rinnalla ”autettava” ja ”holhottava”. *Leena* muotoilee sanansa myös pikkukoululaista ajatellen kohteliaiksi siinä mielessä, että hän ei suinkaan viittaa siihen, ettei tämä osaisi. Hän puhuu sen sijaan muistamisesta. Pienempää tulee neuvoa, koska saattaa olla, että ”pienempi ei ihan muista kaikkia asioita” (rivi 10). ”Pieni” kyllä tämän mukaan muistaa kyllä asioita, mutta hänen on sallittua olla vielä myös muistamatta joitakin asioita. Jotta toista olisi ylipäättään mahdollista tällöin neuvoa, on neuvojen antajan kyettävä pitämään mielessään kaikki tarpeellinen. Myös tämä odotus kohdistuu siis kyseisessä tilanteessa esikoululaiseen. Pekka kokeekin sen ehkä nyt liian suurena vaatimuksena, sillä hetken päästä hän sanoo: ”Joo joo mut en minäkää aina muista ()”. Hän tuo esiin hyvin inhimillisen piirteen itsestään, ja rikkoo samalla aikuisten puheillaan rakentaman ”ihanne-eskarin” kuvan.

Henkilölle luontainen tyyli olla vuorovaikutuksessa näyttää ilmenevän usein jo siinä tavassa, jolla hän kutsuu toista vuorovaikutukseen kanssaan. Edellä *Riitta* oli hyvin suora, eikä jättänyt epäselväksi sitä, kenelle hän puhui ja mitä hän tarkoitti. Aiemmin otessa 8 *Aija* puolestaan yrittää saada lapset ruokapöydässä hiljentymään muistuttamalla heitä ystävällisellä ja rauhallisella äänellä meneillään olevasta ruokailusta ja siitä, että tällöin ei ole tarkoitus rupatella. Lapset eivät hiljene, jolloin *Satu* puuttuu asiaan paljon voimakkaammalla ilmaisulla. Seuraavassa, niin ikään ruokailutilanteesta poimitussa esimerkissä asetelma on samankaltainen.

Janin pöydässä vaihdetaan ahkerasti, ja myös toinen toisensa päälle puhuen, ajatuksia liittyen elokuviin ja videoihin. Keskustelu oli saanut alkunsa erään samassa pöydässä olevan tytön todetessa *Leenalle*, että häntä naurattaa, kun Pekalla (poika hänen pöytäseurueessaan) on hörökorvat. Aikuisten todettua Pekan korvat aivan normaaleiksi (ryhtyivät puolustamaan Pekkaa ja suojelemaan hänen ksvojaan), mainitsee Pekan vieruskaveri Veera tietävänsä erään, joka osaa heiluttaa korvia ja Jani puolestaan katsoneensa sen elokuvissa. Tähän olikin sitten kommentoitavaa yhdellä jos toisellakin. Kohta *Leena* puuttuu puheen kulkuun hienovaraisella huomautuksella (rivi 1).

Ote 14. Höpöttäminen haittaa pääkoreografeja

1 *Leena:* → Mut (.) nyt tulee niin paljon niitä juttuja että nyt täytyy kyl varmaa muistaa
2 *syödä kans samalla*
3 *Riitta:* Jani (.) kuu- Jani [kuulitsä mitä Leena sano
4 *Leena:* [Jani
5 *Riitta:* Kuulitko
6 Jani (e): En ku noi höpötti
7 *Riitta:* Kukaha ((naurahtaen))
8 *Leena:* Ai noi ((naurahtaen)).
9 *Riitta:* Kellä kävi suu siinä (.) minä katoin tässä koko ajan ni se oli sinun suu
10 kyllä
11 *Leena:* Ja välil vähä tuntu että käy sillä samaa aikaa ku puhuuki että siithän ollaa
12 vähä niinku neuvottu että (.) pitäs aina syödä suu tyhjäs ja sitte vasta sanoo
13 jos on joku asia (1) ei niin kiirettä ole

(Ruokailu 16.10.)

Leenan rauhallisella äänellä ja kursailevasti ("täytyy kyl varmaa") lapsille esittämä muistutus ruokailemisesta menee kuuroille korville. *Riitta* asettuu *Leenan* tueksi ja käyttää keinona puhutella suoraan yhtä lapsista, Jania. Puhuttelu ei kuitenkaan heti tätä tavoita, ja *Riitta Leenan* "säestämänä" toistaa sen. Saatuaan Janiin katsekontaktin hän kysyy, oliko tämä kuullut, mitä *Leena* oli sanonut.

Jani vastaa (rivi 6), ettei hän ollut kuullut, koska muut lapset ("noi") olivat "höpöttäneet". Hän siis laittaa muut pöytänsä lapset tähän syyllisiksi, minkä *Riitta* ehättää ilmeisen huvittuneena kyseenalaistamaan ja kohdistaa epäilyn Janiin itseensä. Syyttely-puolustelu-asetelma rikkoutuu, kun tämä ei puolustaudu. Sanoohan *Riitta* nähneensä juuri hänen olevan äänessä. Myös *Leena* Janin lausuma huvittaa (naurahtaminen), ja kohta hän sanoo havainneensa Janin myös puhuvan ruoka suussa, mikä ei ole hyväksyttävää. Mitä ilmeisimmin hän tarkoitti tätä, vaikka ilmaisu oli epäselvä. Aikuisten puheenvuoroista käy hyvin ilmi, että he eivät ole Janin kanssa samaa mieltä. Naurahtamalla he eivät viestikään sitä, että asiassa olisi ollut heidän

mielestään jotakin humoristista ja siinä mielessä huvittavaa. Naurahdus on paremminkin tässä yhteydessä nyt peitelty erimielisyyden ilmaus. Kun lausuman loppuosaa (rivit 12 ja 13) käyttää tulkinnan apuvälineenä, niin rivillä 11 sanan ”puhuuki” paikalla olisi luultavasti kuulunut olla sana ”syökin”. Muutoin alkuosa lausumasta ei ole ymmärrettävä. Myös tämän muistutuksen puhumisesta suu ruuasta tyhjänä *Leena* esittää hyvin kursailevasti, varovasti: ”välil vähä tuntu - - siithän ollaa vähä niinku neuvottu että pitäs aina - -”.

Mitä tässä episodissa tapahtui? Aikuisen aloitteen ilmeinen tarkoitus oli saada lapset hillitsemään keskusteluintoaan ja jatkamaan ruokailua. Näin kävikin. Näytti kuitenkin käyvän myös niin, että yhteen lapseen, häneen, joka oli äänessä juuri sillä hetkellä, kun aikuinen päätti huomautuksensa esittää, kulminoitui lopulta koko pöytäseuruetta todennäköisesti koskenut asia. Tämä lapsi sattui tällä kertaa olemaan Jani. Loppuvaikutelmaksi nimittäin jäi, että vain tämä oli ollut äänessä unohtaen syödä ja vielä puhunut ruoka suussa. *Riitta* saattoi toki tulkita *Leenan* tarkoittaneenkin sanansa vain Janille ja siitä syystä alkoi tätä puhutella, ja ehkä *Leena* todella puhuikin vain Janille. Tulkinnanvaraisuutta lisää se, että *Leenan* riviltä 1 alkaneesta puheenvuorosta ei käy selkeästi ilmi sen toivottu vastaanottaja. Kuvanauhalta on nähtävissä, että *Leena* katsoo puhuessaan kyllä Janiin päin, mikä lisää *Riitan* tulkinnan ymmärrettävyyttä. Jani ei kuitenkaan pysty tätä vihjettä hyödyntämään, sillä hän istuu selin *Leenaan*. Rivillä 4 *Leena* sitten täsmentää asian käyttäen *Riitan* tavoin lapsen nimeä huomionkohdistimena, mutta oliko hän alun perin tätä tarkoittanut vai myötäilikö hän nyt kollegansa tulkintaa, jää epäselväksi.

Leenan tyyli kutsua lasta tai lapsia vuorovaikutukseen on varovainen ja lempeä. Se ei ole hyökkäävä eikä syyttävä. Tällainen tyyli on omiaan suojelemaan lasten kasvoja tilanteessa, jossa tarkoituksena on rajoittaa ei-toivottua käyttäytymistä ja ohjata toimimaan hyväksytyllä tavalla. Tämä hyvää tarkoittava pyrkimys saattaa kuitenkin kääntyä itseään vastaan, jos toinen osapuoli ei tavoita kutsua ja jos kutsuja on kuitenkin päättänyt saada asiansa perille. Toisen vastaamattomuus saattaa joskus tulla tulkituksi haluttomuudeksi vastata, lasten ollessa kyseessä ehkä ”uppiniskaisuudeksi” tai ”kovakorvaisuudeksi”. Tottelemattoman lapsen identiteetti on rakentunut. Kun yksi tapa tai tyyli ei tehoa, otetaan käyttöön toinen. Kuvatussa esimerkissä sen tekee *Riitta* eli myös kutsun esittäjä vaihtuu. (Ks. myös ote 8.) Kun kutsun sävy muuttuu, muuttuu helposti sitä seuraavan vuorovaikutuksenkin kulku. *Lempeäksi tarkoitettun lähestymisen tilalle voikin tulla hyökkäys ja syyllisen osoittaminen*. Näihin yhteensopiva vastaus on jyrkkenevä puolustautuminen.

Karila ja Nummenmaa (2001, 26–35) ovat tarkastelleet päiväkotityön edellyttämää osaamista ja puhuvat siinä yhteydessä erilaisista osaamishaasteista. Yhtenä sellaisena he mainitsevat vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen ja korostavat, että jokainen päiväkodin työntekijä on kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa päiväkodin lasten kanssa. He puhuvat myös pedagogisesta osaamisesta tarkoittaen tällä sitä, että henkilöstö tuntee hyvin eri ikäkausille soveltuvia pedagogisia menetelmiä ja kykenee ottamaan niitä käyttöön sopivissa tilanteissa. Näiden kahden osaamisalueen voidaan katsoa liittyvän läheisesti toisiinsa ja muodostavan tärkeän kasvatuksellisen kivijalan. Haaste on vaativa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa on läsnä pitkälle toistakymmentä lasta kuka keskittyneenä milloin mihinkin asiaan – ja näitä tilanteita päiväkodissa on usein – *vaatii todella taitoa tehdä aloite, sovittaa sanansa ja sen sävy sekä muu sanaton aines niin, että viesti todella tavoittaa asianomaisen ja vielä niin, että se säilyttää alkuperäisen tarkoituksensakin*. Kun puhetta on edellä kuvatun esimerkin tavoin ympärillä paljon, niin lasten keskinäistä kuin aikuistenkin välistä, on taito saada lapsi tarvittaessa erottamaan tästä kaikesta se, mitä aikuinen haluaa hänen juuri sillä hetkellä kuulevan.

Paitsi, että se on taito aikuiselle, on se sitä tämänkaltaisessa tilanteessa myös lapselle, onhan hän usein keskittynyt aivan muuhun kuin odottamaan tulevansa aikuisen taholta puhutelluksi. Mitä monisanaisempi ja monimutkaisempi tyyli puhujalla on asiansa ilmaista, sitä vaikeammaksi helposti käy myös sen seuraaminen ja keskeisen viestin tavoittaminen. Päiväkodin vuorovaikutustilanteita seurattaessa nousi mieleen myös kysymys, voiko ystävällissävyinen puhe, joka usein on tietyllä tapaa mutkikkaampaa kuin suora puhe, muuttuakin kuulijan korvissa vain turhaksi puheen virraksi. Tärkeäksi ja vakavasti otettavaksi nousisi vain se, mikä sanotaan ääntä korottaen, suoraan ja ehkä myös aggressiivissävyisesti. Liekö oma merkityksensä myös ajallemme tyypillisellä niin sanotulla äänisaasteella, sillä, että erilaisten ääniärsykkeiden tulvalta ei tahdo enää välttyä missään. Lapset ovat jo ehkä tottuneet siihen, että vasta kun ”räiskyy”, alkaa myös tapahtua. Rauhallisuus ja hiljaisuus ovat kenties jotakin poikkeuksellista, erikoista. Kari Mikko Vesala (2002) tarkastelee hiljaisuutta kulttuurisena ilmiönä ja katsoo sen individualistisessa kulttuurissa olevan jossain määrin kielteisesti arvotettua. Sosiaalista vaikuttamista puheella arvostetaan hänen mukaansa siinä määrin paljon, että hiljaisuus nähdään yksilön heikkoutena. (Ks. myös Scollon 1985.) Ollessaan jotakin tavallisesta poikkeavaa, erikoista, on ympäristön hiljaisuudesta tullutkin tuote (myös kaupallisiin tarkoituksiin), jota elämyksenä markkinoidaan. Näin ajateltuna monien päiväkotien päiväohjelmaan kuuluva, aika ajoin paljonkin keskustelua herättänyt lepo hetki saisi aivan uuden, ajan henkisen tarkastelu–ulottuvuuden.

Otteen 14 tapahtumissa, tai pikemminkin niitä välittömästi edeltäneissä tapahtumissa, kiinnitin huomioni myös siihen, miten mielenkiintoisia assosiaatioita lapset saattavat asioista tehdä. Aiemmin olen tässä työssä tuonut esille, miten erään lapsen, Jarin, isän Kiinassa työskentely sai lapset keskustelemaan erilaisista mahdollisuuksista pysyä ilmassa ja lentää. Nyt puolestaan Pekan korvista kehkeytyi vilkas ajatustenvaihto liittyen erilaisiin satuhahmoihin ja elokuviin. Liekö ollut kyse Dumbo-norsusta vai jostakin ihmishahmosta, sitä en osaa sanoa, mutta hyvin tosissaan he aiheesta kuitenkin tuntuivat keskustelevan. Aikuiset eivät tällä kertaa, kuten eivät aiemmassakaan tapauksessa, tähän keskusteluun mukaan pyrkineet vaan päinvastoin kehottivat myös lapsia itseään sitä hillitsemään. Tämänkaltaiset tilanteet saattaisivat kuitenkin joissakin tapauksissa tarjota myös aikuisille oivallisen mahdollisuuden päästä tutustumaan lasten kokemusmaailmaan ja kulttuuriin. *Se edellyttää luonnollisesti paitsi taitoa huomata tällaisia tilaisuuksia arjen moninaisissa tilanteissa myös taitoa tarttua asiaan niin, että lasten kulloinkin luoma kehys ei rikkoutuisi.* Se on pienen valinnan paikka ja tapahtuu hetkessä. Vuorovaikutuksessa tehdyillä valinnoilla on kuitenkin ratkaiseva merkitys sille, miten ja mihin suuntaan kanssakäyminen sen jälkeen etenee. Tällainen vuorovaikutukseen liittyvä osaamishaaste ei ole välttämättä aina aivan helppo mutta on onnistuessaan todennäköisesti hyvin palkitsevaa ja iloa tuottavaa – niin aikuisille kuin uskoakseni myös lapsille.

Seuraavassa episodissa on kuvattuna vielä eräs tapa, jolla aikuiset yrittävät saada lapset ruokailun aikana hillitsemään liian äänekkästä keskusteluaan. Ote on samasta ruokailutilanteesta kuin edellinenkin, sen hieman myöhemmästä vaiheesta. Esimerkki kuvaa tyyliä, jota luonnehtii aito leikillisuus ja huumori.

Ote 15. Volumenappien voimakkuuksia

- 1 *Leena:* → Jani (.) nyt vähän äänenvaimentajaa päälle [ja sitte muutenki
- 2 *Piia* (e): [Jani näytti miten (.) Jani
- 3 [ku-
- 4 *Riitta:* [Nyt katotte siellä volymenapit pienemmälle
- 5 *Piia* (e): Ssh
- 6 *Riitta:* Liian paljon on [nyt
- 7 *Jani* (e): [Ei ku täysille
- 8 *Riitta:* Ei ku pienemmälle
- 9 (11) ((hällinä jatkuu))
- 10 oliko jollain semmonen nappi epäkunnossa ettei mennytkä pienemmälle
- 11 *Nina* (e): Joo
- 12 *Riitta:* Vähän vaikuttaa [nimittäin siltä että [() ((naurahtaen Leenalle))
- 13 *Leena:* [Aa:a ()
- 14 *Jani* (e): [Mul ei me pienemmälle mul menee täysille
- 15 *Mirja* (e): [Se oli Nina
- 16 *Liisa* (e) : Mä en halua a a
- 17 *Piia* (e): Mul menee hiljalle

18 Jani (e): Mun menee isolle
19 Tommi (e): Mul on epäkunnossa (1) se ei liiku ((vääntelele nenäänsä)) (2) sit pitää korjata
20 ((Tilanne rauhoittuu))

(Ruokailu 16.10.)

Leena ei selvästikään ole tyytyväinen Janin äänenkäyttöön ("...äänenvaimentajaa päälle...") ja käyttäytymiseen muutoinkin ruokapöydässä ("...ja sitte muutenki"). *Piia* ehättää puolustamaan *Jania* ryhtyen selittämään, mitä *Jani* oli ollut tekemässä. Hän puhuu *Leenan* kanssa päällekkäin ja kenties ymmärtää, ettei näin tule kuulluksi. Niinpä hän lopettaa ja odottaa, kunnes *Leena* on asiansa esittänyt, alkaa sitten uudelleen mutta lopettaa jälleen, kun *Riitta* ottaa kesken *Piian* puheen puheenvuoron itselleen. Asetelma, jossa toinen aikuinen puuttuu toisen juuri aloittamaan vuorovaikutukseen, on tuttu jo muutamasta aiemmasta otteesta (otteet 13 ja 14). "Duetto" on toistuva, mutta osapuolten tyyleissä on jonkin verran eroavaisuuksia.

Leena osoittaa nyt sanansa suoraan *Janille* korostaen tämän nimeä, muutoin hänen äänensävyensä on rauhallinen eikä sen enempää mitään kohtaa viestistä painottava. *Riitta* päättää käyttää ääntä hieman enemmän koko puheenvuorossaan ja saakin ensimmäiseksi jälleen *Piian* vastaamaan. Tämä ehkä oivaltaa aikuisen olevan nyt tosissaan, ja kenties säästääkseen itseään tai *Jania* tai muitakin lapsia ikävämmiltä seurauksilta pyrkii myös saamaan lapset hiljentymään ("ssh"). On myös mahdollista, että hän pyrki päästä aikuisen suosioon, haki aikuiselta myönteistä huomiota tai turvallisuutta, rakentamalla itselleen niin sanotun kiltin tytön tai aikuisen apulaisen identiteettiä. *Riitta* ryhtyy vielä vähän perustelevaan määräystä, mutta kesken hänen puheenvuoroaan tapahtuukin jotakin yllättävää: *Jani* uhmaa aikuisten määräystä, kehottaa aivan päinvastaiseen toimintaan. *Janin* kanssa päällekkäin puheenvuoroa käyttää myös *Mirja*, joka ehättää nimetä liiallisen äänenkäytön lähteeksi *Ninan*: "Se oli *Nina*" (rivi 14). Hän pyrkii siirtymään syyttämisen kehykseen tai toisaalta ajatellen itsensä suojelemisen kehykseen.

Siinä missä aikuinen oli määrätietoisella tavalla, mutta asiansa leikkisästi ilmaisen, käskenytt lapsia laittamaan "volymenapit pienemmälle", niin *Jani* päättikin, että "eiku täysille". *Riitta* toistaa oman määräyksensä temaattisesti samaan tapaan: "Eiku pienemmälle". Hiljaisuutta ei tule, ja *Riitan* edelleen jatkama leikkisä ja kiusoittleva ilmaisu: "...oliks jollain semmonen nappi epäkunnossa ettei mennykkä pienemmälle" saa lapset yhä innokkaammin leikittelemään kielikuvalla. Volumenappi ei lasten mielestä tahdo liikkua muuhun kuin ääntä voimistavaan suuntaan - paitsi "kiltillä työllä", *Piialla*: "Mul menee hiljalle". *Tommi* toteaa, että hänen nappinsa on epäkunnossa, se ei liiku ja että se pitää korjata (rivi 18). Tätä sanoessaan hän

väänteleä nenäänsä ja tulee näin paikallistaneeksi oman volumenappinsa siihen. Kielikuvalla leikkimisen lisäksi Tommi ryhtyi tarkastelemaan asiaa tekniikan toimivuuden kannalta eli hän loi episodiin näin myös pienkoneiden korjaamisen kehyksen. Tilanne kuitenkin päättyy lopulta aivan rauhanomaisesti, järeämpää puuttumista tai muita toimenpiteitä ei tarvita ruokarauhaa palauttamaan. Lapsille mitä ilmeisimmin jäi tästä episodista mukava muistikuva, sillä aikuiset kertoivat jälkeenpäin havainneensa lasten keskenään käyttäneen tuota samaista volyminenappi-metaforaa halutessaan hiljaisuutta johonkin tilanteeseen. Näin he olivat saaneet käyttöönsä keinon, jolla myönteisessä hengessä kehottaa toista, tai kenties itseään, olemaan vähän hiljempaa.

Kuvatussa vuorovaikutustilanteessa liikuttiin määräyskehyksessä. *Leena* aloitti sen ja *Riitta* jatkoi, molemmat esittämällä määräyksen. Mutta tapa, jolla erityisesti *Riitta* määräyksensä esitti, kutsui lapsia muuhunkin. Määräyskehysten sisään rakentui toinen kehys, eräänlainen leikki, kielikuvaleikki. Lapset siirtyivät siihen aikuisen kutsumana ja jatkoivat niin kauan kuin se heitä viehätti ja aikuinen oli leikissä mukana. Tanssi hiipui hiljalleen, kun tanssittaja lakkasi viemästä. Tannen (1984, 26) mainitsee, että kyky osallistua asianmukaisella tavalla mihin tahansa keskusteluun riippuu kyvystä sekä viestiä että ymmärtää ilmaisujen sisältämien elementtien välisiä suhteita. On toisin sanoen kyettävä sekä poimimaan puhujan keskeinen sanoma päätellen se kehyksestä, jossa liikutaan että myös tekemään selväksi omat sanomansa ja niiden suhteet kehykseen. Edellä kuvatussa esimerkissä lapset olivat diskursiivisilta kyvyiltään jo sen verran taitavia, että he tähän pystyivät.

Määräämistä ja leikittelyä ei aivan helposti tule mieltäneeksi ulottuvuuksiksi, jotka voisivat luontevalla tavalla olla läsnä yhtäaikaisesti. Hoyle (1993) sanoo kehystämisen olevan vuorovaikutuksen osapuolille voimavara, jolla on mahdollisuus hallita miellyttävästi erisuuntaisia tehtäviä. Nämä voivat hänen mukaansa olla myös tehtäviä, jotka normaalisti ajatellaan ristiriitaisiksi. Kuvattu tilanne säilyi aikuisen näkökulmasta hallittuna, leikittely kesti aikansa ja päättyi siihen, mihin lapsia oli perimmältään kutsuttu, ottamaan määräys vastaan ja noudattamaan sitä. Leikittely asettui luontevasti määräyskehysten sisään tehden yleisestä tunnelmasta painostavan sijaan leppoisan. Lapsia varmasti rohkaisi leikkiin ryhtymiseen havainto, ettei Janin hullummin käyntykään, vaikka tämä uhmasi aikuisen määräystä. Jani toisin sanoen antoi näennäisesti pakit *Riitan* kutsulle määräystangoon ja vastasi myöntävästi tämän leikittelypolkka-kutsuun. Sen muut lapset varmasti panivat merkille. Huomattava tosin on, että

vain esikoululaiset osallistuivat leikkiin, pienemmät seurasivat tilannetta sivusta. Se oli siis heidän silmissään ”isojen” juttu, joka ei kuulunut heille.

Turvallisuuden tunnetta ja siten rohkeutta lisäsi kenties myös aikuisen hyvin tilanteeseen valitsema ja siten onnistunut tapa leikitellä ja kiusoitella. Se antoi ymmärtää, että osallistujilla on hyvä keskinäinen suhde, jossa voi ”irrotella”. Kuten Carolyn Straehle (1993, 227, 228) sanoo, kiusoittelu kuvastaa tuttavallisuutta ja läheisyyttä, se on sosiaalisesti soveliasta peliä tai leikkiä. Siinä missä vihamielisessä suhteessa suoraa kiusoittelua kenties vältetään, niin läheisessä suhteessa sitä saatetaan hänen mukaansa suosia kovastikin, tarjoaahan se puhujille turvallisia tilaisuuksia osoittaa keskustelullista sitoutumista ja hyviä suhteita. Edellytys kyseisen kaltaiselle viihdyttävälle vuorovaikutukselle siis on, että aikuiset ovat lapsille jo tuttuja. Tokkopa Jani olisi rohjennut ryhtyä uhmaamaan, vaikkakin leikillisesti, itselleen vierasta aikuista. *Pysyvät ihmissuhteet ovat tässäkin mielessä tärkeitä. Ne toimivat resurssina rikkaalle vuorovaikutukselle.*

Määräyskehyksessä esiintyvä puhe, jota esitetyissä otteissakin esiintyi, osoittautui yleensä ottaen hyvin monimuotoiseksi ja monivivahteiseksi puheeksi. Enemmän kuin suoria määräyksiä, käskyjä ja kehotuksia se näytti sisältävän epäsuoraa määräyksen antoa. Tässä oli kuitenkin hieman vaihtelua myös henkilöiden välillä. Siinä missä yksi oli tyyliltään suurempi, toinen puolestaan pyrki päämääräänsä useamman mutkan kautta. Määräystä pyrittiin hyvin usein myös pehmentämään eri tavoin ja saamaan puhe siten kuulostamaan ystävällisemmältä. Oteessa 15 sitä palvelivat leikkely ja puhuminen vertauskuvallisesti. Myös määräyksen esittäminen jokseenkin kursailevalla tyylillä sai sen kuulostamaan ystävälliseltä ja kohteliaalta. Pienet lisäsanat, kuten ”tota”, ”niinku”, ”kato”, tekevät lausumasta ehkä hieman mutkikkaan mutta pehmentävät osaltaan määräystä. ”Siithän ollaan vähän niinku neuvottu että pitäis aina syödä suu tyhjäksi ja sitte vasta sanoo...” (Ruokailu 16.10.).

Rauhallinen ja lempeä ja joskus myös melko hiljainen ääni toimivat aika ajoin niin ikään viestin pehmentäjinä. Mitään kohtaa lausumasta ei tällöin pyritty erityisemmin korostamaan vaan intonaatio oli hyvin tasaista. Epämiellyttäväksi ajateltuja asioita ei aina sanottu suoraan vaan eri tavoin kiertäen. Myös perustelujen esittäminen oli melko tyypillinen tapa pehmentää määräystä: ”Immo syö sä vaan sun ruokaa nyt ku käyt kato istuun ihan sinne pöytään päin ettet putoo” (Ruokailu 15.10.). Paitsi, että aikuisten välillä oli jonkin verran tyylillistä eroa sen suhteen, kuinka suoria he määräyksenannoissaan yleensä olivat, niin myös aina kulloisellakin tilanteella

oli siinä oma merkityksensä. Mikäli tilanne vaati nopeaa puuttumista, niin käsky oli melko suora. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa sellaiset, joissa lapsi oli vaarassa satuttaa itsensä tai muita. Edellä kuvatussa otteessa 15 ei ollut kyse mistään vaaratilanteesta, vaan pikemminkin yleisestä järjestyksestä, jolloin tilaa jäi myös pienelle leikittelylle.

Otteen 15 kaltaisia tilanteita, joissa aikuiset puuttuivat tilanteisiin hyvin eri tyylillä, oli useita muitakin. Niille oli tyypillistä, että toinen aikuinen pyrki ensin saamaan asiansa perille epäsuoralla tavalla ja usein myös rauhallisella äänellä, mutta koska mitään ei tapahtunut, toinen esitti saman asian heti perään huomattavasti suuremmin ja myös ääntä voimakkaammin käyttäen. Se useimmiten tehoi. Erona on kuitenkin se, miltä nämä tavat kuulostavat. Epäsuora tapa ja maltillinen ääni saavat määräyksen kuulostamaan ystävälliseltä ja kohteliaalta. Aikuisen itselleen rakentama identiteetti on ”lempeä ja ymmärtävä aikuinen”, joka on suhteessa lapsiin paremminkin tasavertainen toimija kuin auktoriteetti. Vastaavasti suoraa puhetapaa käyttäessään aikuinen luo itsestään kuvan selkeästi valtaa omaavana auktoriteettina. Epäsuora määrääminen myös suojelee paremmin puhuteltavan kasvoja toisin kuin hyvin suora tapa.

Paitsi että aikuinen voi suoralla määräyksellään saattaa sen kohteen epäedulliseen valoon, voi hänelle itselleen käydä samoin. Kysymys on tällöin siitä, mitä kasvattajalta tänä päivänä odotetaan, minkälaista toimintaa ja käyttäytymistä. Länsimaisen, individualistisen kulttuurin ominaisia piirteitä ja perusarvoja ovat tasa-arvo ja vapaus (esim. Hautamäki 1996, Lukes 1973). Näiden suuntaisesti myös ajan hengen ja ihanteiden mukaista pedagogiikkaa luonnehtivat yksilöllisyys ja lapsilähtöisyys. Suora vaikuttaminen merkitsee helposti karkeaa lapset alistavaa autoritaarisuutta, jolloin sitä mielellään vältetään. Kaikenlainen pakkoon viittaava piilotetaan pois ja ihanteellistetaan lapsen kuunteleminen ja ratkaisujen perusteleminen hänelle. Vaikuttaminen on toisin sanoen epäsuoraa. Myöskään minkäänlaiset hierarkiat eivät kyseiseen toimintakulttuuriin kuulu, joten niistä pyritään pois. (Hoikkala 1993, 193–194, 246). Kyvyssä tulkita epäsuoria määräyksiä puhujan tarkoittamalla tavalla lienee kuitenkin myös lasten keskuudessa yksilöllistä vaihtelua. Tällöin käytännössä saatettiin kuitenkin olla tilanteessa, jossa aikuinen lopulta otti suuremman määräyksen käyttöön ja sai siten tilanteen etenemään odotetulla tavalla.

Toisaalta valittu vuorovaikutustyyli on merkittävä myös aina kuhunkin tilanteeseen rakentuvan ilmapiirin kannalta. Tyylin ollessa ystävällinen ja kohtelias, on ilmapiiri varmasti rennompi ja miellyttävämpi kuin tilanteessa, jossa pääasiallinen tapa asiat hoitaa tapahtuisi hyvin suorien ja

tiukkasävyisten määräysten kautta. Tämä ei taitaisi olla myöskään kovin hyvä vaihtoehto, mikäli tavoitteena olisi kuitenkin sopuisa ja miellyttävä yhteistoiminta. Tämä lienee päiväkodissakin pyrkimyksenä. Tein myös havainnon, että *yhdenlaisen kehyksen vaihtaminen melko pian sen loputtua joksikin toiseksi saattoi olla keino, jolla vaikuttaa tilanteessa syntyneeseen tunnelmaan*. Esimerkiksi rupattelukehykseen siirtyminen määräävän puheen jälkeen mahdollisti huomion ja ajatusten siirtämisen pois ehkä hieman ikävän tai vakavan sävyisistä asioista kohti mukavampia ja ”leppoisampia” mietteitä.

Loppujen lopuksi, oli määräyksen esittämisessä kyse sitten suorasta tai epäsuorasta tavasta ja kuinka ystävällisestä tyylistä hyvänsä, kyse oli lopulta kuitenkin aina jonkinlaisesta määräämisestä. Usein se oli erilaista kehottamista ja hoputtamista. Lapsen vapautta kyseisen kaltaiset lausumat kuitenkin omalla tavallaan aina rajoittivat. Näillä puheteoillaan aikuinen pyrki rajaamaan lapsen mahdollisuuksia käyttäytyä tai toimia aina kulloinkin kyseenä olevassa tilanteessa. Pirjo Raution (2005) mukaan aikuinen auktoriteettina leimaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) niin sanottua ”Yhteiskunnan lapsi”-diskurssia. Aikuisella on siinä sekä oikeus että velvollisuus osoittaa lapselle ne rajat, joiden puitteissa hänen tulee käyttäytyä ja toimia. Rautio viittaa Saikkoseen ja Väänäseen (2000, 274) ja esittää, että tässä diskurssissa lapsi nähdään osana laajempaa normalisointiprosessia, jossa tavoitteena on ohjata lapsi normaaliin ja oikeaan toimintamalliin. (Rautio mts. 53–56.) Taulukkoon 6 on vielä koottu tässä luvussa analysoidut vuorovaikutusasetelmat.

Taulukko 6. Vuorovaikutusasetelmat keskustelun avauksissa otteissa 13 – 15

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuus	VASTAUS
13	Huolimattomat apulaiset	Kielteinen palaute (A)	Palautteenanto	Huomio huonosti hoidettuun tehtävään	=	Puolustautuminen (L)
14	Keskustelun ohella muistettava myös syödä	Toteamus (A)	Määräys	Hiljentyminen ruokailemaan	≠	Toteamuksen huomiotta jättäminen (L)
15	Änenvaimentajan käyttö ruokailtaessa	Käskey (A)	Määräys	Keskustelun hillitseminen	≠	Vastarintaan nouseminen (L)

5.1.6 Esikoululaisten ja pikkukoululaisten identiteettityö

Kiintoisa on myös se havainto, että useissa edellä kuvatuissa otteissa on aikuisen määräämisen kohteena nimenomaan esikoululaiset ja heidän toimintansa. (otteet 8, 14, 15). Otteessa 8 heistä

puhutaan ryhmänä: ”Muistaaks eskarit...” ja ”Lepakkopöytä hei” (kyseessä on eskaripöytä). Lausuma luo sen vaikutelman, että jokainen heistä olisi käyttäytynyt häiritsevästi, mutta näinhän ei asia aina ollut. Puhumalla vain yleisesti eskareista saatettiin myös esittää asia lyhyemmin ja nopeammin kuin luettelemalla mahdollisesti kaikkien niiden nimet, joita asiasta tuli muistutella. Lausuma ei kuitenkaan kohdistunut tällä tavoin ilmaistuna henkilökohtaisesti kehenkään, jolloin se oli yksilön kasvoja suojelevaa. Melko usein toistuvat huomautukset liiallisesta äänenkäytöstä ruokailujen aikaan loivat eskareista kuitenkin ryhmänä kuvan riehakkaina ja myös jokseenkin tottelemattomina, koska ei yksi eikä monasti kaksikaan kehotusta aina riittänyt heitä hiljentämään. En muista ainakaan kovin usein kuulleen, että pikkukoululaisia olisi vastaavassa asiassa ryhmänä puhuteltu. Milloin heitä kehoitettiin rauhoittumaan, se tapahtui mieluummin yksilöidysti kuin yhteisesti koko ryhmälle. Aikuiset eivät kenties kokeneet heidän käyttäytymistään kuitenkaan kokonaisuutena niin häiritseväksi kuin esikoululaisten.

Ryhmän korostaminen ja sen puitteissa jako ”isoihin” ja ”pieniin” oli siis puhetta, joka yhdisti esikoululaiset kiinteästi omaksi ryhmäkseen, teki heistä ”eskarit”. Toisaalta ryhmää korostava puhe erotteli esikoululaiset pikkukoululaisista ja teki heistä monissa suhteissa erilaisia näihin nähden. He olivat ”isoja”, joiden odotettiin hallitsevan jo monenlaisia asioita, tietävän ja muistavan monenmoista. Yhtenä heidän velvollisuutena oli niin ikään olla esimerkkinä ”pienille” ja valvoa näiden tekemisiä (ote 13). Tähän liittyi myös ”pienen” neuvominen ja auttaminen.

Se, että lähtee kouluun seuraavana syksynä, näyttää velvoittavan paljoo. Toisaalta se myös oikeuttaa paljoo. Sai neuvoa, auttaa ja valvoa pienempää, mikä tarkoittaa, että osaa ja pärjää ja saa nauttia aikuisen luottamuksesta. Sai erityishuomiota, kun maitohampaat lähtivät ja sai tehdä laskutehtäviä. Sai itse ottaa lisäannoksen ruokaa tarjoiluvaunusta, kun pikkukoululaisille myös sen annosteli aikuinen. Toisin sanoen sai kaiken kaikkiaan olla ”iso”, mikä tuntuu lapsille olevan yleensä hyvin tavoiteltava olotila. ”Isona” olemisen tuli eräs aikuinen kerran määrittelleeksi melko hausalla tavalla, joskin myös sen taustalla saattoi nähdä erottelun ”pieniin” ja ”isoihin”. Hän nimitti erästä eskarityttöä ”täysmetriksi” kutsuessaan tätä apulaisen tehtäviin. ”En mä oo mikää täysmetri”, vastasi tyttö hiukan hämillään. ”No oothan jos tää on senttimetri ni sä oot täysmetri ku sä oot eskari”, vastasi aikuinen. Tyttöä tämä sitten vain enää kainosti hymyilytti. Lapsi, johon aikuinen viittasi puhuessaan ”senttimetristä”, oli eräs pikkukoululainen, jota usein ”sentiksi” tai juuri ”senttimetriksi” kutsuttiin.

Kohdistuessaan yksilöön palaute on enemmän henkilökohtaista ja rakentaa hänen yksilöllistä identiteettiään. Tosin otteessa 13 Pekka kuitenkin lopulta määrittellään myös pienryhmänsä, eskareiden edustajaksi. Kielteisen palautteen anto muiden lasten läsnä ollessa on vaativa suoritus. Se edellyttää palautteen antajalta herkkyyttä huomata tilanteen erityismerkitys myös palautteen saajan kannalta. Yksilö ei siinä määriy joksikin vain omista silmissään vaan myös muiden silmissä. Hänelle saattaa rakentua identiteetti, josta on myöhemmin vaikea niin halutessakin päästä irti. Tällainen voi olla esimerkiksi niin sanotuksi vaikeaksi lapseksi leimautuminen. Puroila (2002, 182) kertoo tehneensä tutkimuksissaan havainnon, että jo nuoremmista ikäryhmissä joillekin lapsille muodostui aikuisen silmissä vaikean lapsen rooli. Hän kysyykin, miten paljon lapsen leimautumisella on vaikutusta lapsen kehitykseen ja identiteettityöhön pidemmällä aikavälillä, ja alkaako syrjäytyminen kenties jo varhaislapsuudessa. *Eryyisen haastavaksi lapsen käyttäytymisen ohjaaminen muodostuukin juuri niissä tilanteissa, joissa on läsnä myös muita lapsia.* (Ks. myös Laine 1998; Suoninen & Lundán 2005.)

Tarkastelun kohteena on edellä ollut tapa, miten päiväkodin aikuiset puhuivat lapsista usein joko esikoululaisina tai pikkukoululaisina. On kuitenkin huomattava, että olen itse toiminut samoin. Läpi koko tämän tutkimusraportin kulkee aineisto-otteissa lapsen nimen perässä joko kirjain ”e” tarkoittamaan esikoululaista tai kirjain ”p” tarkoittamaan pikkukoululaista, ja myös tekstissä viittaa monesti samaan asiaan. Aluksi en näitä merkintöjä aineisto-otteisiin laittanut, vaan milloin päätelmien teon kannalta tarpeelliseksi katsoin, mainitsin niistä ainoastaan analyysin yhteydessä. Pian kuitenkin huomasin, että analyysi on helpommin seurattavaa ja ymmärrettävää, mikäli otteessa, johon viittaa, esiintyvät myös nuo kyseiset maininnat tavalla tai toisella. Näin toimien tulen tosin itsekin sitten tehneeksi lasten luokittelua kyseisiin pienryhmiin. Olen edellä kuvannut vuorovaikutusasetelmia, joissa aloitteen tekijänä on ollut aikuinen. Siirryn nyt tarkastelemaan asetelmia, joissa aloitteen vuorovaikutukseen tekee vuorostaan lapsi.

5.2 Lasten vuorovaikutusaloitteet

Lasten vuorovaikutusaloitteissa enemmistönä olivat erilaiset pyynnöt, kysymykset ja toteamukset. Pyyntö liittyivät usein jonkinlaiseen lapsen avun tarpeeseen mutta myös toiveeseen siitä, että aikuinen osallistuisi hänen leikkiinsä tai muuhun toimintaansa. Lapset pyysivät aikuiselta apua muun muassa tilanteissa, joista omin avuin selviytyminen olisi ollut

vaikeaa tai mahdotonta. Näitä tuli eteen esimerkiksi silloin, kun lapsen haluama tavara oli liian korkealla tai muuten hankalassa paikassa ja myös pukeutumisen ja ruokailun yhteydessä. Tutkimuksen aineiston keruun aikaan elettiin syksyä parhaimmillaan, ja vaatenaulakoita koristivatkin tuolloin niin punaiset, siniset kuin myös keltaiset sadevarusteet. Niiden päälle laittaminen oli haasteellinen tehtävä, josta moni tosin jo suoriutui täysin tai lähes itsenäisesti. Ulkoiluhousun lahkeet piti ensin saada joko kumisaappaiden sisään tai päälle, sadehousujen lahkeet vielä siihen päälle ja niissä oleva kumilenkki saappaan alle, sitten sormikkaat tai lapaset käteen ja niiden suu ensin päällystakin hihansuun alle (useimmiten), sen jälkeen saderukkaset käsineiden päälle ja niiden suu takin hihan päälle ja vielä kiinnitys kuminauhalla ja nepparilla ranteen ympäri. Tämän kaiken päälle sitten vielä saatettiin laittaa sadetakki ja huppu kiinnityksineen päähineen päälle. Sadevarusteet eivät olleet lapsille mieluisat, ja tyypillinen kysymys sateisina päivinä ulos lähettäessä olikin: ”Tarviiks laittaa kurahousut?” tai ”Onks pakko laittaa kurahousut?” Kyllä se oli yleensä ”pakko”, jos aikuinen oli katsonut sään niitä edellyttävän ja mikäli ulos kuitenkin mieli teki. Tämän kaltaisissa asioissa lopullista päätösvaltaa ei annettu lapsille.

Aikuisen apua tarvittiin myös jalkineiden nauhojen solmimisessa ja erilaisten nappien ja vetoketjujen kiinni saamisessa. Apua lapset näihin asioihin myös saivat, omaa vuoroaan piti tosin monasti odottaa. Oli mielenkiintoista havaita, miten lapset pukeutumistilanteissa usein avun tarpeensa ilmaisivat. He tulivat aikuisen luo ja jäivät seisomaan tämän eteen sanomatta sanaakaan tai sitten ojensivat tälle esimerkiksi saderukkaset, ja asiat hoituivat. Samoin oli tilanne lisää ruokaa haettaessa. Pikkukoululaiset eivät sitä itse saaneet ruokavaunusta ottaa, ja he usein jäivätkin vain seisomaan vaunun eteen ja odottivat siinä tyhjä lautanen kädessään. Jo rutiineiksi muodostuneet tilanteet eivät sujuakseen liiemmin sanoja näyttäneet kaivanneen. Pyynnöt tulivat kuulluiksi myös sanattoman ja epäsuoran viestinnän keinoin. Muuta juttelua näihin kohtaamisiin kyllä usein sisältyi. Silloin tällöin aikuiset kuitenkin saattoivat yllättää lapsen, kun tämä jäi vaikkapa sadehousut puoliksi puettuina seisomaan aikuisen eteen puhumatta mitään, toteamalla esimerkiksi: ”Niin, mitä, tarvitko kenties apua?” Sävy oli ystävällinen ja hieman veikeä, jolloin lapsen saattoi monesti havaita tavoittaneen ”villakoiran” ytimen.

Muita epäsuoria tapoja pyytää apua tai neuvoja olivat sellaiset, joissa lapsi paremminkin vain totesi asian kuin että olisi esittänyt suoran pyynnön:

Näyte 16.

- 1 Lea (e): Satu tää on uus purkki
- 2 Satu: Joo no tuo tänne se (4) ((avaa maitopurkin)) kaadatko ite ((Lea kaataa maidon lasiin)) (6) noin (ruokailu 15.10.)

Näyte 17.

- 1 Pia (p): Riitta
- 2 Riitta: No
- 3 Pia: Mul on hikka
- 4 Riitta: Hörppää tuota (.) vettä vähän päälle (ruokailu 16.10.)

Molemmissa esimerkeissä aikuisen vastaus lapsen esittämään asiaan oli odotuksen mukainen eli lapsi sai joko apua tai neuvoja. Seuraavassa on esimerkki toisenlaisesta tapauksesta. Siinä on kyse maalaushetkestä, ja lapset ovat juuri saaneet maalaamista varten paperin, jonka alalaitaan tuli laittaa oma nimi.

Näyte 18.

- 1 Salla (p): Mulle voi laittaa nimen ((maaluspaperiin))
- 2 Kaisa: Miksi (.) sähä ostaat ite kirjottaa nii hienosti kuule että (1) saat iha ite kirjottaa
- 3 Salla: ((hymyilee ja painaa päätä alaspäin peittäen kasvoja käsillään, kyynärpäät nojaavat pöytään)) (maalauhetki 21.10.)

Apua nimen kirjoittamiseen ei siis tulekaan, vaikka lapsi sen suuntaisen toiveen esittää. Myönteisellä rohkaisullaan aikuinen vahvistaa lapsen omaa osaamista, omaa subjektiutta kyseisessä tilanteessa. Siinä missä Salla aloittaa vuorovaikutuksen epäsuoralla avun pyytämisellä, *Kaisa* vastaa lapsen valtaistamisen kehyksestä käsin. Hän vahvistaa ensin Sallan kokemusta itsestään kykenevänä toimijana ja antaa sitten kyseisen tehtävän tämän itsensä suoritettavaksi.

Lasten aikuisille esittämät kysymykset olivat usein sisällöltään sellaisia, että niitä voisi myös luonnehtia pyytämiseksi, tarkemmin luvan pyytämiseksi. Lapset kysyivät esimerkiksi ruokailutilanteessa ”saako jo lähteä” ollessaan valmiita menemään pesulle. Aikuisen antamasta vastauksesta hieman riippuen pesulle lähti sitten joko vain kysyjä tai myös muita tämän perässä. Lapset tuntuivat olevan nimittäin tarkkoja sen suhteen, vastasiko aikuinen ”Saat mennä” vai ”Saa mennä”. Edelliseen tuli usein vastakysymys: ”Saanko minäkin mennä”, kun taas jälkimmäisen vastauksen kohdalla liikkeelle lähdettiin pyytämättä sen kummempia täsmennyksiä. Passiivi tulkittiin näin koskemaan myös muita kuin kysyjää.

Edelleen kysymyksiä esitettiin tilanteissa, joissa kaivattiin aikuiselta toimintaohjeita tai kun haluttiin varmistusta omalle toimintatavalle. Seuraavissa otteissa on kyse syksyisten lehtien maalaamisesta painantatekniikalla. Riina haluaa ensin saada tietää, onko varmasti niin, ettei yhtään valkoista saa paperilla näkyä, kun väriä ”töpötellään” lehtien ympärille. Tämän jälkeen Heli kysyy, aiheutuuko siitä mitään haittaa, jos väriä kuitenkin menee muottina olevien lehtien päälle.

Näyte 19.

- 1 Riina (e): Ai jaa eiks saa näkyä [yhtää valkosta
- 2 Heli (p): [Mut haittaaks (.) mut haittaaks se yhtää jos se menee niitten lehtien päälle
- 3 *Kaisa*: Ei (.) ei haittaa nää on vaan muottina tavallaan nää lehdet laitetaa sitte pois (.)
- 4 ja sitte nää lehdet ku otetaa tästä näin pois, ni mitäs te arvelette (.) mitä tänne lehden alle jää
(Maalaushetki 21.10.)

Maalaamisen jo ollessa käynnissä Salla sitten puolestaan varmistele (rivi 1), että on osannut toimia oikein.

Näyte 20.

- 1 Salla (p): Kato näinkö,
- 2 *Kaisa*: Joo se on ihan hyvä
- 3 *Mervi*: Just si[l]lee
- 4 *Kaisa*: [Sit otat väriä vaa lisää
(Maalaushetki 21.10.)

Lapset aloittivat vuorovaikutuksen aikuisen kanssa myös ryhtymällä kertomaan omista asioistaan ja kokemuksistaan:

Näyte 21.

- 1 Heli (p): Sunnuntaina on Jaanan synttärät
- 2 *Kaisa*: Ai jaa
- 3 Heli: Just samana päivänä (.) äiti vie mut sinne ja sit mä jään sinne iha yksin
(Aamupala 21.10.)

Edelleen aloitteina toimivat erilaiset arvioivat toteamukset tai kriittiset huomautukset. Ensimmäisessä esimerkissä lapsen kriittinen huomautus koskee sitä, että apulaisista jompikumpi oli laittanut Mirjan lasiin maitoa, kun tämä juo yleensä vettä. Kritiikki kohdistuu siis apulaisiin mutta on suunnattu aikuiselle. *Riitta* vastaa siihen sanomalla asian tapahtuneen vahingossa ja ettei siitä suurta vahinkoa tullut. Ninan ja Mirjan lasit olivat vain vaihtaneet paikkaa.

Näyte 22.

- 1 Liisa (e): Mirjal on maitoo
- 2 *Riitta*: ...pyytään vasta kun kaikki on ihan nätisti
- 3 Liisa: Riitta (.) Mirjal on maitoo
- 4 *Riitta*: No sinne on vahingossa menny nyt ton Jokisen Ninan ja Mirjan vaihtanu paikkaa (1) ei o iso vahinko
- 5

(Ruokailu 16.10.)

Niin kuin ei Liisa huomautuksessaan niin ei myöskään *Leena* vastauksessaan viittaa apulaisiin, joiden tehtävänä juomien kaataminen hetkeä aikaisemmin oli ollut. Saattaa olla, että Liisa tavoittelee huomautuksellaan myös syyllisen osoittamista, mutta siihen kutsuun *Leena* ei vastaa.

Seuraavassa episodissa Pekka on ruoka-apulaisena ja hänen tehtävänä on yhdessä toisen apulaisen kanssa viedä aikuisten laittamat ruoka-annokset lapsille pöytiin. Hän toteaa, kuinka hän ei ole koskaan saanut ensimmäistä annosta vietäväkseen. Hän oli kovasti kyllä juuri yrittänyt käsiään ojennella aikuisten suuntaan, mutta yritys oli epäonnistunut. Ensimmäisen ruokalautasen sai Emmi vietäväkseen.

Näyte 23.

- 1 Pekka: Mä en o ikinä saanu ekana ((Emmi sai ensimmäisen ruoka-annoksen vietäväkseen))
 - 2 *Leena*: Ikinä no onpa se nyt kauheeta kun Pekka nyt ei ole ikinä saanu ((leikillisyyttä äänessä))
 - 3 (2) ei kannata valittaa kun ihan reippaasti toimia täs on töitä kovasti
- (Ruokailu 16.10.)

Myös vaatimuksia lapset silloin tällöin esittivät. Ne liittyivät yleensä kiinteästi meneillään olevaan toimintaan, jolloin lapset esimerkiksi esittivät, että:

Näyte 24.

- 1 Riina (e): Alotetaa ((maalaaminen))
 - 2 *Mervi*: *Ei vielä*
 - 3 Riina: Millon me alotetaa,
- (Maalaushetki 21.10.)

Näyte 25.

- 1 Heli (p): Sinistä haluan ((vaativasti))
 - 2 *Kaisa*: Hetkinen (.) tossa ((antaa Helille sinisen värin))
- (Maalaushetki 21.10.)

Kun tanssin metaforaa ajattelee ja siinä toinen osapuoli esittää toiselle kutsun valssiin, niin hän samalla luo odotuksen siitä, että toinen vastaa myöntävästi ja lähtee tanssiin mukaan. Jos tämä alkaakin sitten tanssia polkkaa, ei hänen vastauksensa, mukaan lähtemisestä huolimatta, ole aivan odotuksen mukainen. Valssin askeleet olisivat luonnollisesti ne, mitä hakija tässä tapauksessa olisi odottanut. Tällöin aloitteen ja vastauksen voisi sanoa olevan keskenään linjassa. Samoin voidaan tarkastella myös vuorovaikutusta ja niissä esiintyviä aloitteita ja vastauksia. Näiden voidaan katsoa olevan linjassa silloin, kun molemmat osapuolet orientoituvat vuorovaikutukseen yhteensopivalla tavalla. Kyseessä on nimenomaan odotuksen

valossa tarkasteltu yhteensopivuus, ei ihannevastaus eli niin sanottu oikea vastaus. Lasten tekemien aloitteiden kohdalla asetelmat olisivat tällöin seuraavanlaiset:

ALOITE	YHTEENSOPIVA VASTAUS
Kysymys	Kysymykseen vastaaminen
Pyyntö	Pyyntöön suostuminen
Omista asioista kertominen	Kuuntelijaksi asettuminen
Toteamus	Toteamukseen vastaaminen
Kriittinen huomautus	Puolustautuminen
Vaatimuksen esittäminen	Vaatimukseen vastaaminen

Päiväkodin arki on täynnä toimintaa aamusta iltaan. On vilinää ja vipinää, ääntä ja liikettä. Välillä ollaan vauhdilla menossa, välillä taas istahdetaan hetkeksi ruuan tai toiminnan ääreen, ja keskipäivällä mennään tunnin tai parin mittaiselle päivälevolle. Suureksi osaksi päivät etenevät samanlaisena toistuvan järjestyksen mukaan. Tämä mahdollistaa sen, että lapset pystyvät ennakoimaan tulevia tapahtumia. Aamupalan aikaan lasten saattoi kuulla käyvän keskustelua siitä, mitä kohta tehdään, maalataanko vai leikitäänkö vai mitä tehdään. Tekemisen sisältö saattoi olla arvailujen varassa, mutta sen he tiesivät, että jotakin yhteistä, yleensä aikuisen ennalta suunnittelemaa, toimintaa joka tapauksessa oli tulossa. Aamupalan jälkeen ohjelmassa nimittäin seurasi niin sanottu toimintahetki tai toimintatuokio. Tyypillisesti lapset tällöin jakaantuivat kahteen ryhmään, esikoululaisiin ja pikkukoululaisiin, joilla molemmilla oli oma ohjelmansa. Esikoulu noudatteli toiminnassaan peruskoulun vuosittaista työjärjestystä sen suhteen, että myöskään esikoulua ei päiväkodissa ollut silloin, kun koululaiset olivat lomilla. Koulujen lomat näkyivät päiväkodissa myös siten, että erityisesti 3–6-vuotiaiden lasten ryhmissä oli tällöin huomattavasti vähemmän lapsia paikalla kuin normaalisti.

Seuraavassa luvussa esitetyt aineisto-otteet ovat kaikki tällaisesta ”hiljaisesta” aamusta ja sen toimintahetkestä. Se on kuvaus siitä, miten lapset aikuisen johdolla ryhtyvät askaroimaan syksyisten lehtien ja maalivärien parissa. Erityisesti se on kuvaus myös siitä, mitä vuorovaikutuksen näkökulmasta voi tapahtua silloin, kun toiminta ei etenekään tutun ja turvallisen ryhmäjaon mukaisesti. Olen tarkoituksellisesti poiminut useita otteita samasta tilanteesta, maalaushetkestä. Näin siitä syystä, että tässä tapauksessa yksittäinen episodi ei yksinään valota Riinan, tällä kertaa ainoan esikoululaisen, toimintaa niin kuin sen tekee ajallisesti pidemmän jakson tarkasteleminen.

5.2.1 Epävarman partnerin kysymykset ja toteamukset

Aamupäivän toimintahetken tarkoituksena on maalata syksyisiä lehtiä. Tekniikka on sellainen, että lapsi asettelee paperille ensin erilaisia kuivattuja puiden lehtiä ja sen jälkeen ”töpsöttelee” vaahtomuovin palalla väriä lehtien ympärille. Kun sitten lehdet poistetaan, on lopputuloksena valkoisia lehtiä värikkäällä taustalla. Toimintaa ohjaa aikuisista etupäässä *Kaisa*, ja toinen aikuinen, *Mervi*, auttaa lapsia tarpeen tullen. Lapsia on paikalla vain neljä, joista yksi, Riina, on esikoululainen. Muut ryhmän lapset ovat syyslomalla. Samoin on lomalla aikuinen, joka yleensä ohjaa päiväkodin esikoulutoimintaa. Varsinaista esikoulua ei siitä syystä kyseisellä viikolla ole laisinkaan. Muuten elämä kulkee päiväkodissa normaalia rytmiään lasten vähäisestä määrästä huolimatta. On toisin sanoen syöty yhdessä aamupala sekä katsottu kalenteri ja todettu päivän sää. Sitten on vuorossa yhteinen toimintahetki. Poikkeuksellisesti lapset ovat nyt kaikki, niin tuo yksi eskari kuin pienetkin, kokoontuneet yhdessä saman pöydän ääreen, ja myös aikuiset istuvat siinä heidän kanssaan. *Kaisa* asettuu kertojaksi ja ryhtyy selvittämään, mitä kohta on tarkoitus alkaa yhdessä tehdä. Lapset asettuvat kuuntelijoiksi. Riina ei kuitenkaan vaikuta olevan ollenkaan varma siitä, koskeeko tämä toiminta nyt myös häntä (rivi 5).

Ote 16. Mitä minä nyt teen

- 1 *Kaisa:* Äsken arvuutteli joku että mitä me tehtäis ja joku veikkas et me liimat- tai
2 maalattas toho ikkunaa mut ei tänää tehdäkää sitä ikkunamaalausta vaa tänää
3 me tehää paperille
4 Heli (p): *Joo*
5 Riina (e): →Mitäs mä teen hhm ((hymyilee epävarman oloisesti))
6 *Kaisa:* Me tehdää kuulkaas sellanen (2) voiskos sitä sanoo vaikka sitte (.) vaahteramaalaukseks
7 vaikka (1) täs on tämmönen valkonen paperi (1) mä annan kaikille teille paperin ja sit
8 tääl on iso kasa lehtiä (2) täältä saatte valita minkälaisia lehtiä haluatte
9 ((sanomalehden välissä on prässättyjä lehtiä))
10 Riina (e): Onpa jätti iso
11 *Kaisa:* Mun mielest ei kannata hirveen isoa ottaa jos ei halua sellast yhtä isoo vois näit
12 pieniä asetella tähän näin (.) esimerkiks te saatte ihan sitte laittaa (.) sillä lailla
13 ku ite haluatte
14 Riina (e): →Niinku haluatte
15 *Kaisa:* Nä:in (.) esimerkiks (1) sitte mä annan teille tällässen superlon palan jonka mä
16 kostutan sellaseks sopivaks ja sitte töpsytätte tänne näin (.) ja sitte pidätte täst
17 lehdestä näin kiinni, et tää lehti ei heilu, (.) ja tänne töpsötteletteki tän taustan
18 niinku lehdet pysyy paikallaa ja tää tausta niinku töpsötellää ((havainnollistaa))

(Maalaushetki 21.10.)

Kaisan puheenvuorosta käy heti alussa ilmi, että piakkoin alkavan toiminnan sisältöä on vähän aiemmin jo yritetty arvailla, ja näin todella aamupalan aikana tapahtuikin. Tuolloin eräs lapsista, Heli, oli tietävinään, että maalataan ikkunaan. *Kaisa* kuitenkin säilyttää

salaperäisyyden verhon toiminnan yllä aina tähän aloitushetkeen saakka ja kertoo nyt, mitä ryhdytään tekemään: "...mut me ei tänää tehdäkää sitä ikkunamaalausta vaa tänää me tehää paperille" (rivi 2). Korostamalla sanaa "ikkuna" hän ilmaisee, että Heli oli aiemmin ollut oikeassa siinä, että tänään maalataan, mutta se, mihin maalataan, ei olekaan ikkuna, vaan tällä kertaa maalataan paperille, mitä hän niin ikään korostaa. Hän puhuu asiasta säännönmukaisesti me-muodossa. Sen suuntaisesti hän myös päättää puheenvuoronsa: "tänää me tehää paperille" (rivi 3). Heli on heti asiassa mukana kommentoiden *Kaisan* aloitusta hiljaisella myönteisyyden ilmauksella: "Joo". Riina puolestaan vaikuttaa epävarmalta. "Mitäs mä teen?" hän kysyy (rivi 5). Hän ei toisin sanoen nyt tiedä, koskeeko alkava toiminta myös häntä vai ainoastaan paikalla olevia muita lapsia, pikkukoululaisia.

Kaisa jatkaa edelleen me-muodossa kertomalla nyt vähän lisää toiminnan sisällöstä. Hän ei siis suoranaisesti vastaa Riinan kysymykseen eli ei vastaa siihen, mitä Riinan on tarkoitus tehdä. Hän ikään kuin vastaa kysymykseen, mitä tarkemmin ottaen *me* aiomme tehdä. Kohta hän sitten sanoo, kuinka lapset voivat asetella valitsemansa lehdet paperille aivan siten, kuin he haluavat: "... sillä lailla ku ite haluatte" (rivi 13). Riina toistaa tämän puheenvuoron lopun: "Niinkun haluatte". Hän sanoo voimakkaammalla äänellä sanan "haluatte" loppuosaa eli painottaa näin sen monikon toisen persoonan muotoa. Sillä tavoin sanottuna sen voi hyvin tulkita paitsi epävarmaksi toteamukseksi myös kysymykseksi: Ketkä te? Riina siis haluaisi tietää, ketkä saavat laittaa lehdet, niin kuin itse haluavat, eli keihin *Kaisa* puheellaan viittaa. *Kaisa* ei kuitenkaan vastaa asiaan tässä merkityksessä vaan antaa aina vain tarkempia ohjeita maalaamisen toteuttamiseen. Hän käyttää edelleen samaa persoonamuotoa: "töpsytätte", "pidätte" ja "töpsötteletteki". Hän kohdistaa sanansa kaiken aikaa koko sille lapsijoukolle, joka pöydän ääressä istuu. "Me" on muuttunut Riinan osallisuuden kannalta yhtä epäselvään muotoon "te".

Vuorovaikutus etenee edellisestä episodista siten, että *Kaisa* jatkaa edelleen ohjeiden antamista käyden lasten kanssa asiasta keskustelua. Riina on siinä aktiivinen ja muun muassa vastailee aikuisen esittämiin kysymyksiin. *Kaisa* pysyy edelleen puheessaan "te" muodossa. Riinan puheenvuorojen voidaan ajatella kertovan siitä, että hän haluaa olla todella varma, että on ymmärtänyt aikuisen antamat ohjeet, jotta osaisi sitten ryhtyä toimintaa odotetulla tavalla toteuttamaan. Edelleen voidaan ajatella, että hänen tyyliinsä sosiaalisissa tilanteissa on sellainen, että hän mielellään pyrkii olemaan jollakin tavoin esillä aina sopivan tilaisuuden tullen. Meneillään olevaa tilannetta kokonaisuutena tarkasteltaessa on myös perusteltua ajatella, että

hän näin toimimalla edelleen hakee varmistusta omalle roolilleen ja sille, mitä juuri häneltä kyseisessä tilanteessa odotetaan. Olemalla äänessä, puhumalla aikuisen kanssa päällekkäin ja keskeyttämällä tämän puheen hän saattaa yrittää sanoa, että huomaathan, että myös minä olen tässä nyt paikalla. Aikuinen ei kuitenkaan anna vastausta suoranaisesti tähän, jolloin Riinan epävarmuus asiasta vain jatkuu. Tämä on havaittavissa seuraavasta otteesta.

Ote 17. Mitähän väriä ottaisin

- 1 Riina (e): →Minkäs mä otan *sitte* ((katsellee värejä ja koskettaa yhtä, hymyilee epävarman
2 oloisesti))
3 *Kaisa*: Ei vielä tarvi mitää mutta totanoin mä annan teille (.) täst tällain pap[erit ensin
4 Riina (e): → [No joo (.)
5 noi ei riitä noi töpsyt
6 nimi sinne alalaitaa,
7 Salla (p): Minä laitan
8 Riina: Tup[sut ei riitä
9 *Kaisa*: [Jo:o (2) kyllä ne riittää

(Maalaushetki 21.10.)

Hetki siten Riina oli saanut siis selville, että mitä vain värejä saa työhönsä valita. Nyt hän sitten miettii, minkä värin ottaisi. Hän tekee valintaa katsellen värinappeja ja lopulta koskettaa niistä yhtä mutta ei ota sitä kuitenkaan. Hän hymyilee epävarman oloisesti. Riinan kysymys "Minkäs mä otan sitte" on ehkä vain ääneen ajattelemista, mutta voidaan taas myös ajatella, että hän toivoi sen avulla saavansa selvyuden siihen, osallistuuko hän maalaamiseen vai ei. Jos tässä vaiheessa aikuinen olisi nimittäin sanonut hänelle jotakin sen suuntaista kuin: "Kyllä sinä sen voit ottaa" tai "aloita vaan sillä värillä", niin kenties tämä olisi lopulta tuonut Riinan tilanteeseen selkeyden. Sitä vastoin *Kaisa* vastaakin sanomalla, ettei vielä tarvitse mitään ottaa, sillä paperi tarvitaan ensin ja siihen oma nimi (rivi 3).

Riinan huomio on kuitenkin jo kiinnittynyt toisaalle. Hän tekee havainnon, että maalaamisessa tarvittavia vaahtomuovin paloja ei olisikaan riittävästi: "No joo (.) noi ei riitä noi töpsyt" (rivi 4). *Kaisa* ei heti vastaa Riinan toteamukseen. Hän ei ehkä kuule, mitä Riina sanoo, tai hän vain haluaa sanoa ensin asiansa loppuun, sillä Riina puhuu hänen puheensa päälle. Riina toistaa kohta asiansa: "Tupsut ei riitä" (rivi 8). Asia on siis tärkeä, ja hän selvästi haluaa tulla kuulluksi. *Kaisa* vastaa ensin myöntävästi Sallan toiveeseen kirjoittaa itse nimensä: "Joo:o..." ja sitten Riinan kysymykseen tupsujen riittämisestä: "...kyllä ne riittää" (rivi 9).

Tuntuu luontevalta ajatella, että koska Riina ei vielä tähän mennessä ole saanut aikuiselta selvyyttä koskien omaa osallistumistaan, hän on hyvin herkkä kaikille sellaisille havainnoille, jotka auttaisivat häntä ongelman ratkaisemisessa. Hän saattaa niitä jopa aktiivisesti hakea. Maalaamisessa tarvittavat vaahtomuovin palat tarjoavat nyt yhden vihjeen. Riina on ne ehkä nopeasti laskenut ja huomannut, että niiden määrä ei ole riittävä suhteessa maalaajiin: "No joo (.) noi ei riitä noi töpsyt" (rivi 4). Kaksi ensimmäistä sanaa: "No joo" ovat ikään kuin ilmaus pitkän piinavan jännityksen päättymisestä pettymykseen: No niin, nyt se selvisi, minä en saa tehdä. Hän myös molemmilla kerroilla käyttää voimakkaampaa ääntä sanan "riitä" kohdalla, mikä voisi kertoa siitä, että hän nimenomaan pelkää, että juuri hän ei saa maalaamiseen osallistua. *Kaisa* vastaa tähän huolen ilmaukseen sanomalla vain, että kyllä tupsut riittävät. Keille kaikille niitä riittää, jää edelleen avoimeksi.

Toiminta jatkuu. Lapset saavat kukin maalausta varten paperin, ja he kirjoittavat siihen oman nimensä. Sitten he saavat kuivatuista lehdistä valita ne, joita he työssään käyttävät, ja he alkavat asetella niitä paperille – Riina muiden mukana.

Ote 18. Minä otan nämä lehdet

- 1 Heli (p): Tosi piäniä (.) tällässiä minä otan ((valitsee lehtiä))
- 2 Riina (e): →No (.) mä otan sitte tästä nämä ((ottaa käteensä kaksi lehteä ja kääntyy Kaisaan päin kuin näyttäen niitä hänelle, Kaisa ei vastaa, Riina asettelee lehdet paperille))
- 3
- 4 Heli (p): Ota ((vastaa Riinalle tämän todettua ottavansa lehdet))
- 5 *Kaisa*: Te sommittelette ne siihen sillä lailla ku teist on nätin näköne

(Maalaushetki 21.10.)

Riina on löytänyt lehtien joukosta mieleisensä kaksi lehteä ja toteaa ääneen ottavansa ne (rivi 2). Puhuessaan hän kääntyy *Kaisaan* päin, mikä kertoo, että hän kohdistaa sanansa tälle. *Kaisa* ei kuitenkaan vastaa hänelle mitään, jolloin Riina alkaa sommitella lehtiä paperille. Riinan käyttäytyminen hänen esittäessään kyseistä toteamusta antaa viitteitä siitä, että hänen puheenvuoronsa funktio on paremminkin kysymys kuin pelkkä julki lausuttu toteamus omasta päätöksestä. Hän ei siis vain sano ottavansa kyseiset lehdet, vaan hän kysyy, saako hän ottaa juuri nuo lehdet. Tämäkään ei mitä luultavimmin ole juuri se asia, mitä hän haluaa tietää. Edellä kuvattua tapahtumakulkua ajatellen on hyvin todennäköistä, että hänen kysymyksensä tarkoitus on jälleen kerran saada aikuiselta selkeä lupa osallistua yhteiseen toimintaan.

Myönteinen vastaus lehtien ottamiseen olisi näin ollen toiminut hänelle myös kyseisenä lupana. *Kaisa* ei sitä siinä muodossa hänelle kuitenkaan anna. Sen sijaan sen tekee eräs lapsista, Heli:

”Ota” (rivi 4). *Kaisan* puheenvuoro kohta Helin jälkeen: ”Te sommittelette ne siihen sillä lailla ku teist on nätin näköne” pitää myös sisällään luvan toimia. Sanamuoto ”te” on kuitenkin jo aiemminkin osoittautunut Riinalle liian epätarkaksi määreeksi, ja se ei ole häntä siksi tyydyttänyt. Näin siitä huolimatta, että aikuinen ei missään vaiheessa ole rajannut yhtäkään lapsista toiminnan ulkopuolelle. Seuraavassa Riina saa sitten aikuiselta suoraan omaan varmistelevaan toteamukseensa vastauksen, ja lopulta selkenee myös, onko hänen hyväksytyä osallistua maalaamiseen.

Ote 19. Lehdet ovat hyvät näin

- 1 Riina (e): → Noin (.) nyhän nämä ovat hyvät (2) mä laitoin toisen tänne näin ja toisen tähän
2 *Kaisa*: Joo ((seisoo Helin ja Riinan lähellä ja laittaa superloneja kuntoon)) (1) täytyy
3 kattoo täytyyks niit viel kostuttaa lisää sitte
4 Riina (e): Noin (.) mitäs mä nytte ((pohdiskelevasti)) =
5 *Kaisa*: = Se ei o hyvä jos on liian märkä nimittäin
6 Riina (e): → Aloitetaa
7 *Mervi*: *Ei vielä*
8 Riina (e): Millon me alotetaa,
9 *Kaisa*: Saat alottaa *siin nyt vaa* minkä värin sä haluat
10 Riina (e): Puu pu pu pu pä pä pä ö ä ö ((tarkastelee värejä))

(Maalaushetki 21.10.)

Riina asetteli valitsemansa lehdet paperille huolimatta epävarmuudesta oman osallistumisensa suhteen. Sitten hän toteaa, kuinka lopputulos on hänen mielestään hyvä, lehdet on hyvin sijoiteltu (rivi 1). *Kaisa* ilmaisee olevansa samaa mieltä: ”Joo” (rivi 2). Hän laittaa samalla vaahtomuovinpaloja maalauskuuntoon ja puhuu myös niistä. Riina ei yhdy siihen keskusteluun vaan miettii, mitä sitten tekisi. Hän esittää, että aloitetaan maalaaminen (rivi 6). *Mervi* vastaa siihen kielteisesti. Riina tiedustelee, milloin sitten aloitetaan, ja saa *Kaisalta* luvan aloittaa heti. Lisäksi *Kaisa* vielä kysyy, minkä värin Riina haluaa ottaa (rivi 9).

On mielenkiintoista, kuinka Riina käyttää me-muotoa puheenvuorossaan: ”Millon me alotetaan” (rivi 8). Hän on koko meneillään olevan toiminnan ajan osoittanut olevansa epävarma siitä, keitä aikuinen tarkoittaa puhuessaan ”teistä” ja ”meistä” ja hakenut siihen eri tavoin vastausta. Nyt hän vastaa siihen siis itse. Hän ei tiedustele, milloin hän saa aloittaa, mikä olisi linjassa hänen aikaisempien puheenvuorojensa kanssa. Sen sijaan hän kysyy, milloin me aloitamme. Tämän voisi tulkita siten, että hän on jo hieman vapautuneempi eikä päällimmäisenä ajatuksena olisikaan enää niin selkeästi oman paikan ja sen myötä turvallisuuden varmistelu. Jos näin kuitenkin on, niin *Kaisan* vastaus: ”Saat alottaa *siin nyt vaa* minkä värin sä haluat” on selkeä: sinä saat olla mukana eli sinä olet myös minun

mielestäni yksi meistä. On huomattava, että *Kaisa* todellakin vastaa nyt yksilöidysti vain hänelle, eikä viittaa kaikkiin sanomalla esimerkiksi, että ”saatte aloittaa”. Viesti ei enää jätä tilaa arvailulle siitä, ketä puhuja tarkoittaa.

Episodissa on mielenkiintoista myös *Mervin* puheenvuoro, jossa hän kieltää Riinaa aloittamasta vielä maalaamista. Hän sanoo sen hiljaisella äänellä, mikä saattaa kertoa siitä, että hän on epävarma, mitä toiminnasta vastuussa oleva aikuinen, *Kaisa*, on asiasta mieltä. Kielto on tällöin hänelle turvallisempi vaihtoehto, sillä luvan antaminen on sillä, jolla on valta päättää tapahtumien etenemisestä. Sallimalla Riinan ryhtyä maalaamaan hän olisi ottanut itselleen sellaista valtaa ja sellaisen auktoriteettiaseman, jota hänellä ei kyseisessä tilanteessa ollut. Hiljainen ääni varmistaa sen, että hän ei saa osakseen mitenkään merkittävää huomiota, ja kielto puolestaan sen, ettei hän saa aikaan mitään sellaista, josta kenties koituisi joitakin ikäviä seurauksia, niin lapsille kuin ehkä hänelle itselleenkin.

Itse asiassa jo aamupalalla Riina oli tehnyt hyvin huomaamattomasti työtä sen eteen, että saisi itselleen leikkikaverin. Toimiessaan apulaisena ja viedessään sen tehtävän velvoittamana vellilautasta Sallalle hän ehdotti tälle vaiivikkaa saman leikin jatkamista, jota he edellisenäkin päivänä olivat leikkineet. Kyse oli roolivaatteilla leikkimisestä. Hetkeä myöhemmin tapahtuu sitten seuraavaa:

Ote 20. Ryhdytään leikkimään

- 1 *Kaisa:* No ni höpsökät (.) syökääs ni sit aletaa (.) tekemää hommia
- 2 Heli (p): Maala[taa ikkunaa
- 3 Riina (e): → [Aletaa leikkimää ((tiukkaan sävyyn; kulmat kurtussa, suu mutrulla))
- 4 *Kaisa:* Ai leikkimää
- 5 Riina (e): Nii
- 6 *Kaisa:* Sitä enne tehää yks pien juttu
- 7 Heli (p): Tiedätsä mitä (.) maalataa ikkunaa
- 8 Riina (e): Ai (.) no sit mäki tuun (.) ku mul ei o mitää muuta tekemistä ((katsoo Kaisaan))
- 9 *Kaisa:* No (.) kuhan syötte ni katotaa mitä maalataa
- 10 Heli (p): Ikkunaa tietysti
- 11 Riina (e): Ikkunaa lehtiä (.) hmmn ((katsoo Kaisaan))

(Aamupala 21.10.)

Kaisa nimittää lapsia leikkisästi ”höpsökeiksi” kehottaessaan näitä jatkamaan syömistään. Pieni leikillisuus saa määräyksen kuulostamaan näin melko lempeältä. Myöskään äänensävy ei ole mitenkään käskävä. Tytöt olivat juuri todellakin niin sanotusti höpsöttäneet, leikillisesti huudelleet ja nauraa kihertäneet, nähdessään huoltomiehen lähistöllä. *Kaisa* onnistuu hyvin

saamaan lasten huomion kääntymään tästä miehestä itseensä vihjaamalla, että kohta aletaan tehdä hommia - syödä pitää kuitenkin ensin. Kieltämisen sijaan kiinnostuksen siirtäminen toisaalle ylläpitää vallitsevaa leppoisaa tunnelmaa. Se myös estää lapsia rakentamasta huomion herättämisen kehystä ja saa tilanteen säilymään kenties myös rauhallisempana.

Lasten mielenkiintoa lisää varmasti myös *Kaisan* salaperäisyys, sillä hän ei paljasta, mitä kyseinen tekeminen on. Hän on kenties aikeissa sen jo tehdä: ”...syökääs ni sit aletaa (...)...”, mutta aivan pienen miettimistauon jälkeen päätyykin sanomaan vain: ”...tekemää hommia”. Heli on saattanut saada vihiä siitä, että se on maalaamista, ja nyt hän paljastaa tämän tietonsa. Heli ei saa kuitenkaan sanotuksi asiaansa loppuun ilman, että Riina ehättää samaan aikaan lausumaan julki oman esityksensä: ”Aletaa leikkimää” (rivi 3). Hän pyrkii heti alkuunsa rikkomaan kehysten, jota *Kaisa* on alkanut pikku hiljaa rakentaa eli orientoitumista alkavaan, etukäteen suunniteltuun toimintaan. Riina ehtii kuulla Helin puheenvuorosta sen verran, että tämä ei puhukaan leikkimisestä, vaan maalaamisesta, mikä saa hänet ehkä jo huolestumaan omasta tilanteestaan: eilisen kaltainen leikki olisi yhteistä, mutta ketkä osallistuvat maalaamiseen. Leikkimisen kehys olisi hänelle nyt turvallisempi vaihtoehto.

Riinan viesti, sekä sanallinen että sanaton, on sävyllään sen verran tiukka ja vaativa, että *Kaisa* sen kyllä noteeraa: ”Ai leikkimää” (rivi 4). Hän ei suoraan torju Riinan esitystä vaan toistaa sen. Näin hän viestii kuululleensa tämän vaatimuksen. Toistaminen antaa puhujalle myös aikaa harkita, mitä toiselle vastaisi. Tällainen miettimisajan ottaminen voi tällöin myös merkitä sitä, että ehdotus on ollut harkitsemisen arvoinen. Riina havaitsee tämän ja sanoo vielä: ”Nii” (rivi 5). Näin hän vahvistaa, että todella tarkoitti, mitä sanoi. Lopullisessa vastauksessaan *Kaisa* ei sitten edelleenkään evää leikkimisen mahdollisuutta mutta ilmaisee selkeästi, että vielä ei ole sen aika: ”Sitä enne tehää yks pien juttu” (rivi 6). Salaperäisyys siis säilyy, johon Heli taas tietävänä: ”Tiedätsä mitä (...) maalataa ikkunaa (rivi 7). Sitä seuraava Riinan puheenvuoro on oman paikan varmistelua ajatellen hyvin merkitsevä: ”Ai (...) no sit mäki tuun (...) ku mul ei o mitää muuta tekemistä” (rivi 8). Luomalla pienten valintojen avulla salaperäisyyden ilmapiirin aikuinen ohjailee tilanteen etenemistä ja lasten käyttäytymistä.

Vastaamalla ”Ai” Riina ilmaisee, että hän nyt ymmärtää tekemisen olevan todellakin maalaamista eikä leikkimistä. Lyhyt tauko sen jälkeen antaa hänelle tovin aikaa miettiä, miten suhtautua asiaan. *Kaisaan* katsoen hän sitten sanoo tulevansa myös mukaan maalaamiseen ja jälleen pienen tauon jälkeen vielä perustelee: ”... ku mul ei o mitää muuta tekemistä”.

Merkitseväksi hänen sanansa tekee se, että *Kaisa* ei ole millään lailla tuonut esiin, että maalaaminen olisi jollekulle vapaaehtoista. Tosin ei hän sitä pakolliseksiakaan ole sanonut. Hän on puhunut passiivissa (”aletaa tekemää”, ”tehää”) ja luonut näin vaikutelman, että kaikki luonnollisesti tekevät sitä, mitä tulossa on. Riinan puheenvuoro kuitenkin viestii jotakin ihan muuta, nimittäin ulkopuolisuutta ryhmästä. Tästä näkökulmasta katsoen hän paitsi sanomalla: ”...no sit mäki tuun...” ilmaisee aikeensa, myös pyytää lupaa saada liittyä ”pienten” ryhmään maalaamisen ajaksi. Se myös viittaa tietynlaiseen vapauteen ja valinnan mahdollisuuteen. Vain hänellä, eskarilla, on tässä kohdin oikeus valita, tulla mukaan vai ei. Hän ylläpitää näin ”ison” identiteettiä. ”Isolle” ”pienten” toiminta määrittyy siten vapaaehtoiseksi.

Luvan pyytämistä puoltaa myös se, että hän puhuessaan katsoo *Kaisaa* eli osoittaa sanansa tälle. Vapaan leikin aikaisista ryhmämuodostelmista voivat lapset yleensä neuvotella keskenään, mutta ohjatun toiminnan ryhmäjaot ovat pääasiassa aikuisten päätävävallan alaisia asioita. Perustelu, jonka Riina sitten esittää, kertoo myös tietynlaisesta ryhmään liittyvästä irrallisuudesta: vain hänellä ei ehkä kohta ole mitään muuta tekemistä, kun kaikilla muilla sitä vastoin näyttää olevan. Se on kenties myös huolen ilmaus mahdollisesta tulevasta yksinäisyydestä. *Kaisan* vastaus jättää kuitenkin edelleen avoimeksi sekä sen, mitä ryhdytään maalaamaan, kuin myös sen, ketkä siihen ryhtyvät. Riinaa asia näyttää yhä vain askarruttavan: ”Ikkunaa lehtiä (.) hmmm” ((katsoo Kaisaan)) (rivi 11). Kaiken kaikkiaan mutkikkaalta näyttää nyt varmistuksen saaminen. Vielä tovi pitää odottaa, ennen kuin epävarmuus hellittää. Se tapahtuu otteessa 19. Siinä aikuinen vastasi sekä maalaamiseen että paikan varmisteluun. Hän antoi Riinalle luvan aloittaa tehtävä ja kysyi myös, minkä värin tämä haluaa. Samalla hän antoi selkeän hyväksynnän hänen mukana olemiselleen: ”Saat alottaa *siin nyt vaa* minkä värin sä haluat” (ote 19, rivi 9).

Riinan erilaiset kysymykset ja kommentit nousivat sisällöllisesti maalaustoiminnasta, ja hän osallistui aktiivisesti siitä käytävään keskusteluun. Aikuisen hänelle antamat vastaukset liittyivät niin ikään maalaustoimintaan ja olivat siinä mielessä linjassa esitettyjen aloitteiden kanssa. Saatuaan selvyuden omaan tilanteeseensa Riina lopulta syventyi paremmin itse maalaamiseen, eikä paikan varmistelun tyyppisiä ja epävarmuutta ilmentäviä puheenvuoroja esiintynyt ennen kuin siinä vaiheessa, kun hän sai maalauksensa valmiiksi. *Kaisa* oli kysynyt pikkukoululaisilta, aina kun nämä saivat ensimmäisen työnsä valmiiksi, halusivatko he kenties tehdä toisen. Riinan maalattua ensimmäisen työnsä hän tiedusteli hyvin painokkaasti: ”Mitäs minä nyt teen”. Hän ei ollut siis varma, koskiko lupa työskennellä edelleen toisen työn parissa

niin ikään häntä. *Kaisa* esitti kuitenkin myös hänelle tuon saman tilannetta selkiyttävän kysymyksen, jolloin hän saattoi jälleen keskittyä toimintaan ja jättää huolen omasta paikastaan taka-alalle. Seuraavassa taulukossa on kootusti tässä luvussa analysoitujen otteiden sisältämät vuorovaikutusasetelmat.

Taulukko 7. Vuorovaikutusasetelmat otteissa 16 – 20

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuus	VASTAUS
16	Orienteutuminen maalaamiseen	Kysymys (L) Toteamus (L)	Oman paikan varmistelu Oman paikan varmistelu	Epävarmuuden poistaminen Epävarmuuden poistaminen	≠ ≠	Kysymykseen vastaaminen eri persoonamuodossa kuin kysymys oli (A) Jääminen vaille vastausta
17	Orienteutuminen maalaamiseen	Kysymys (L) Kysymys (L)	Oman paikan varmistelu Oman paikan varmistelu	Epävarmuuden poistaminen Epävarmuuden poistaminen	= ≠	Kysymykseen vastaaminen (A) Jääminen aluksi vaille vastausta
18	Orienteutuminen maalaamiseen	Pohdiskelevä kysymys (L)	Oman paikan varmistelu	Epävarmuuden poistaminen	≠	Jääminen vaille aikuisen vastausta
19	Maalaamisen aloittaminen	Toteamus (L) Vaatus (L)	Oman paikan varmistelu Oman paikan varmistelu	Epävarmuuden poistaminen Epävarmuuden poistaminen	= =	Toteamukseen vastaaminen (A) Vaatumukseen vastaaminen (A)
20	Aamupalan lopettelu	Vaatus (L)	Oman paikan varmistelu	Epävarmuuden poistaminen	=	Vaatumukseen vastaaminen (A)

5.2.1.1 Pohdintaa paikanvarmistelun merkityksestä identiteettityölle

Jotta Riinan toiminta tulisi paremmin ymmärrettäväksi, on tarkasteltava tapaa, jonka mukaan päiväkodissa yleensä toimitaan eli päivärytmiä ja sen toteutumista. Aiemmin jo mainitsin, kuinka kyseinen päivä oli alkanut samanlaisena kuin kaikki muutkin päivät päiväkodissa. Lapset olivat tulleet aamulla hieman eri aikoihin riippuen kunkin perheen omista aikatauluista. Lapsia saapui nyt paikalle kuitenkin huomattavasti normaalia vähemmän, kuten yleensäkin koulujen lomien aikaan. Lapset olivat tulonsa jälkeen touhonneet kuka mitäkin valintansa mukaan. Yhdessä oli sitten kokoonnuttu aamupalalle ja sen jälkeen yhdessä myös katsottu kalenteri ja päivän sää. Tästä eteenpäin asiat eivät kuitenkaan edenneet tavanomaisella tavalla. Yleensä toiminta tämän jälkeen tapahtui eriytettynä kahdessa pienryhmässä eli erikseen esikoululaisille ja pienille. Esikoulua ohjasi lähes poikkeuksetta vain yksi henkilö, joka oli myös lomalla. Esikoulua ei siis kyseisen viikon aikana ollut laisinkaan. Pienten toiminnan

ohjaajaksi oli myös vakiintunut tietty henkilö mutta ei niin säännönmukaisella tavalla kuin esikoulun kohdalla. *Kaisa* oli tyypillisesti mukana pienten toiminnassa.

Vakiintuneet ja samanlaisina toistuvat käytännöt tuovat turvallisuutta, sillä ne auttavat ennakoimaan asioita ja tapahtumia. Pikkukoululaisten kohdalla tämä turvallisuus säilyi nytkin, sillä ”heidän tätinsä” oli paikalla samoin kuin muita pieniä eli oman pienryhmän jäseniä. Heille oli varmasti hyvin luonnollista odottaa vain huoletta, mitä tuleman piti. Riinan kohdalla tilanne oli toinen. Hän oli tavallaan yksin. Hän oli ainoa paikalla oleva esikoululainen ja ”opekin” oli lomalla. Hän ei voinut tietää *Kaisan* suunnitelmista, eikä hänellä ollut myöskään aiemmilta päiviltä kokemusta vastaavasta tilanteesta. Hänestä oli mitä luultavimmin myös selvää se, että ”pienet” alkoivat *Kaisan* johdolla orientoitua maalaamiseen, mutta se, mikä oli hänen paikkansa tuossa asetelmassa, näytti olevan hänelle kaikkea muuta kuin selvä. Keino, johon hän sitten turvautui, oli saada avoinna olevaan kysymykseen vastaus aikuiselta.

Puheenvuorossa, jossa tuo vastaus lopulta tuli, *Kaisa* hiljentää ääntään sanoessaan ”siin nyt vaa” (ote 19, rivi 9). Sillä voi olla monia merkityksiä. Eräs sellainen saattaisi olla, että hän on toiminnan edetessä pannut merkille Riinan runsaan kysymysten ja kommenttien määrän ja kokenut ne kenties jossain määrin rasittaviksi. Näin hänen lausumansa voisi tarkoittaa jotakin sen suuntaista kuin: aloita nyt vaan ja lopeta höpöttäminen. *Olemalla todellakin paljon äänessä, puhumalla aikuisen kanssa päällekkäin ja keskeyttämällä aika ajoin tämän puheen Riina saattaa yrittää sanoa, että huomaathan, myös minä olen täällä.* Vaikka *Kaisa* kokisikin Riinan aktiivisen esillä olon ehkä häiritseväksi, hänen vastauksiaan tarkastellessa havaitsee kuitenkin, miten hän kaiken aikaa suhtautuu Riinan aloitteisiin hyvin ystävällisesti. Hän ei suoranaisesti vastaa paikan varmisteluun, liekö se sitten tietoinen valinta, mutta ei hän myöskään mitenkään torju Riinaa. Hän ei esimerkiksi käske olemaan hiljaa (Riina selosti paljon itseksensä tekemisiään maalaamisen aikana).

Lämmin ja ystävällinen suhtautuminen jo sinänsä kertovat hyväksynnästä, mutta Riinalle sekään ei nyt riittänyt. Tilanne on hänen kannaltaan ongelmallinen. Helpoksi sitä ei voi aikuisenkaan näkökulmasta luonnehtia. Hän on monen pulman ja valinnanpaikan edessä, esimerkiksi pysyäkö kollektiivisessä kehyksessä vai poiketako ja mihin suuntaan. Merkittävä seikka on myös, miten pitää tilanne rauhallisena ja mielenkiinto kohdistuneena kilpailevien virikkeiden sijaan siinä, mitä parhaillaan oltiin tekemässä. Tässä mielessä toiminnan sisällön pitäminen mahdollisimman pitkään salattuna näytti startegisesti onnistuneelta valinnalta.

Kaisan intresseissä oli aamupalan etenemisen vauhdittaminen ("...syökääs ni sit aletaa..."). Valitsemalla mielenkiinnon herättämisen ruokailua seuraavaa toimintaa kohtaan hän vältti jatkuvan hoputtamisen.

Otteessa 19 oli maalaamiseen luvan antamista ajatellen mielenkiintoinen episodi. Siinä Riina oli valinnut itselleen kaksi lehteä ja totesi aikuisen puoleen kääntyen ottavansa ne. Hän pyysi näin lupaa ottaa lehdet ja samalla myös osallistua toimintaan. Aikuinen ei hänelle vastannut, mutta sen sijaan sen teki eräs lapsista, Heli. "Ota", tämä sanoi (rivi 4). Tästä voi tehdä sen tulkinnan, että Heli edusti nyt enemmistöä ja sitä ryhmää, jonka toimintaa tämä perinteistä mallia ajatellen oli eli pikkukoululaisia. Hänellä oli näin ollen nyt Riinaan nähden sellaista valtaa, joka oikeutti hänet tuon luvan antamaan: "Me", pikkukoululaiset (mukaan lukien *Kaisa*) voimme ohjaila "heitä", eskareita, koska itse asiassa tämä on nyt "meidän juttu".

Lasten erottelemisellä selkeästi erilaisiin ryhmiin näyttäisi siis olevan monenlaisia seurauksia. Toisaalta se tuo lapselle turvallisuutta, kun hän oppii tietämään, miten päivien kulku on ryhmiä ajatellen pääpiirteissään organisoitu. Omaa toimintaa ajatellen on myös helpottavaa, kun pystyy aikuisen puheesta päättelemään, tarkoittako tämä myös minua puhuessaan esimerkiksi "eskareista", "Lepakkopöydästä" (ruokailun aikainen pöytäseurueen nimi), "Päivänkakkaroista" (ryhmän nimi) ja "Paakkolan väestä" (koko päiväkodin väki). Turvallisuuden käänköpuolena näyttää kuitenkin olevan epävarmuus ja siten myös eräänlainen turvattomuus. Ne tulevat kuvaan mukaan silloin, kun tilanne on siinä määrin tavallisuudesta poikkeava, että tiettyyn omaan ryhmään tukeutuminen ei olekaan sillä hetkellä mahdollista. "Lapsen turvallisuuden perusta on konkreettisten arkipäivän asioiden hallittavuudessa ja jatkuvuudessa paljon suuremmassa määrin kuin aikuisen. Hänen turvallisuuden tunteensa rakentuu pitkälti arkielämän konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa", väittää Tiina Kirmanen (2000, 142). Hakemalla selkeyttä omaan asemaansa Riina tavoitteli kenties juuri tilanteen hallintaa niin, että saattaisi sitten keskittyä turvallisiin mielin ja hyväksyttynä ryhmän jäsenenä vain maalaamiseen.

On yllättävää, miten voimakas ryhmän merkitys kuvatussa maalaustilanteessa oli. Vaikka Riinan ympärillä ovat ihmiset, niin lapset kuin aikuisetkin, olivat kaikki hänelle vanhoja tuttuja, samaa ryhmää, niin silti hän ilmensi epävarmuutta siitä, kuuluuko hän kyseisessä tilanteessa joukkoon. Saattoihan olla, että hän kyllä ymmärsi *Kaisan* käyttämän puhuttelumuodon "te" viittaavan heihin kaikkiin läsnä oleviin, mutta siitä hän saattoi olla epävarma, muistiko *Kaisa* hänen olevan eskari. Jos *Kaisa* sen sitten oivaltaisi, saattaisi olla, että

silloin Riina joutuisi lähtemään, koska oli väärässä paikassa. Siitä syystä hän ehkä sitten toi itseään niin voimakkaasti esiin ja haki hyväksyntää. On mahdollista, että toimintatapa, jossa toimitaan enemmän kaikki yhdessä tai pienryhmien kokoonpanoa aina silloin tällöin vaihdellaan, ei niin selkeästi muokkaisi lasten ajattelua pienryhmäorientoituneeksi. Oma merkityksensä on varmasti myös sillä, miten paljon ja voimakkaasti aikuiset kaiken kaikkiaan puheessaan eri ryhmiä korostavat, toisin sanoen miten ryhmäorientoituneesti he itse toimivat.

Niin kuin sanottu, edellä kuvatut episodit olivat katkelmia sellaisen päivän toiminnoista, jolloin lapsia oli paikalla tavallista vähemmän, vain neljä. *Mahdollisuudet saada oma äänensä kuuluviin oli tällaisessa tilanteessa huomattavasti helpompaa kuin silloin, kun koko ryhmä oli läsnä.* Maalaustoiminnassa aikuisellakin oli oma istumapaikkansa lasten kanssa saman pöydän ääressä, jolloin opastaminen ja auttaminen tapahtuivat hyvin luontevasti muun tekemisen lomassa. Lasten ei tarvinnut korottaa ääntään tai lähteä paikaltaan aikuisen luo halutessaan neuvoja tai vain keskustella tämän kanssa. Aikuinen antoi toiminnan kuluessa lapsille myös kannustavaa palautetta heidän työskentelystään ja vahvisti siten heidän kunkin omaa subjektiivista: ”Oi ko hiano (.) sä oot saanu hyvin väriä siihen...”, ”O:i ku hyvin töpöttää...”, ”Se on ihan hyvä (.) tosi hyvin oot kyl laita vaan siihen valkoselle (.) noin (.) hyvä (.) se on hyvä”. Tämä kaikki lomittui niin ikään luontevasti pöydän äärellä tapahtuvaan yhteiseen kanssakäymiseen.

Toimintaa seuratessa tuli sellainen vaikutelma, että niin sanotut aikuisten ohjaamat toimintahetket oli monesti suunniteltu melko tarkkaan etukäteen. Oli muun muassa mietitty, mitä välineitä tullaan tarvitsemaan ja miten asiat lapsille esitetään ja millaisten vaiheiden kautta toiminta etenee. Tämän vaikutelman syntymistä tuki sellainen havainto, että aikuinen vei jotakin asiaa hyvin määrätietoisesti puheessaan eteenpäin ja huolehti siitä, että kyseinen asia tuli mahdollisimman hyvin toiminnan aikana myös toteutumaan. Maalaustilanteessa aikuinen muun muassa jo heti toiminnan alkuvaiheessa esitti useaan otteeseen, että maalauksista on tarkoitus tehdä kirjavat. Värit oli aseteltu pöydälle lasten ulottuville ja *Kaisa* sanoi, että ”saatte valita tästä”. Samoin hän mainitsee, kuinka lapset voivat valita myös työhönsä tulevat lehdet lehtikasasta ihan itse (ote 16 rivi 8).

Riinan havaitessa lehtien joukossa myös hyvin suuren lehden *Kaisa* kuitenkin toteaa, että hänen mielestään ei kannata yhtä suurta ottaa vaan mieluummin pieniä (ote 16 rivi 11). Hän käyttää puheessaan niin ”te”- kuin myös ”me”-muotoa ja passiivia. Puhuessan ”teistä”, hän tuli

lausuneeksi julki tietyn valinnan vapauden, jonka hän esittää lapsilla eri tilanteissa olevan. Siirtymällä me-muotoon hän sitten ikään kuin vetää lapset takaisin tuosta vapaudesta tekemään kanssaan yhdessä hänen suunnittelemaansa ”meidän” työtä, esimerkiksi seuraavaan tapaan: ”...tehää sellanen oikee (.) syksyn kirjava siitä”. Yksikkömuoto ”siitä” korostaa myös töiden tietynlaista yhtenäisyyttä. Käytännössä jokainen teki kuitenkin oman työn. Me-pronominin toimii solidaarisuuden luomisen välineenä, kun taas sinä- tai te-muotoiset ilmaukset ovat käyttökelpoisia silloin, kun lapsia erityisesti ohjataan tekemään jotakin (Christie 2002, 16).

Aikuinen käytti tekemiseen viittavassa puheessaan myös sellaisia verbejä kuin ”saada”, ”voida” ja ”haluta” sekä konditionaalimuotoa. Aikuisella oli tilanteen ohjaukset napakasti kyllä käsissään, mutta tämän kaltaisilla *pienillä valinnoilla hän sai auktoriteettinsa kätkeytyä niin, että hänen toimintansa ei ollut käskevää vaan enemmänkin ohjaavaa*. Auktoriteetti oli peiteltyä (ks. Christie 2002, 20; Fairclough 1992, 159). Identiteettiä, joka lapsille tässä asetelmassa rakentui, voisi kuvata käsitteellä ”itsenäinen suorittaja”. ”Itsenäinen” siinä mielessä, että ollessaan kätkeytyä ohjaavan puheen auktoritatiivinen aines mahdollisti lasten näkymisen omia valintoja tekevinä ja itse omaa toimintaansa säätelevinä. ”Suorittaja” taas viittaa siihen, että tehtävä oli kuitenkin aikuisen lapsille laatima, ja heidän myös oletettiin siihen ryhtyvän ja siitä suoriutuvan. Lapsilta ei kysytty, haluavatko he ylipäättään ryhtyä kyseiseen maalaustehtävään. Aikuinen ikään kuin imaisi lapset siihen mukaan omalla toiminnallaan. Annetusta tehtävästä suoriutumisen mahdollisti sitten aikuisen lapselle antama tuki, niin sanallinen kuin sanatonkin. Aikuisen identiteetiksi muotoutuikin näin ollen ”lempeä tukija ja kannustaja”, joka antoi lapsille apua ja neuvoja.

Tämän kaltaisilla identiteettimäärittelyillä pyrin kuvaamaan myös tiettyä vapauden ja auktoriteetin välistä jännitteisyyttä. Esimerkiksi juuri puhuminen ”meistä” näyttäisi olevan eräs keino pyrkimyksessä päästä arjen kanssakäymisessä tasapainoon kahden keskenään kilpailevan vaatimuksen välillä (ks. Hoikkala 1993). Sen ohella, että aikuinen puhumalla meistä rakentaa itsestään kuvaa ystävällisenä ja lasta lähellä olevana ihmisenä, myös lapsi näyttäytyy aivan jonakin muuna kuin hierarkkisesti nähdyn kasvattaja–kasvatettava–suhteen jälkimmäisenä osapuolena. Hän nousee aikuisen rinnalle, sillä hierarkian rajat häipyvät. Tosin myös kukin lapsi yksilönä häipyvät, sillä tämänkaltaisen puhe ei erottele sinua ja minua.

Auktoriteetti ja siten myös valta olivat tilanteissa kaiken aikaa läsnä, milloin enemmän, milloin vähemmän selkeinä. On kuitenkin tärkeää huomata, että mikäli aikuisella ei olisi valtaa

suhteessa lapseen, ei olisi myöskään kasvattaja–kasvatettava–suhdetta. Niin ikään lapsen valtaistaminen kävisi mahdottomaksi. Vain se, jolla on valtaa, voi antaa sitä toiselle. Valtaistuminen on muun muassa itsetunnon vahvistumista, mahdollisuutta rakentaa itse asioille merkityksiä ja olla aktiivinen (Leavitt 1994, 19, 84). Kuten Michel Foucault (1980, 219) on sanonut, valta ei vain tukahduta, vaan se on myös tuottava voima (ks. myös Dahlberg ym. [1999, 32]). Valtaistamalla aikuinen voi tehdä itseään asteittain tarpeettomaksi niissä asioissa, joista lapsi pystyy kehityksensä edetessä jo itsekkin suoriutumaan. ”Sen, mitä lapsi pystyy tänään tekemään aikuisen avustuksella, hän kykenee huomenna tekemään itsenäisesti” (Vygotsky 1981, 166, ref. Lindqvist 1998, 145). Maalaustilanteessa lapset esimerkiksi saivat itse kirjoittaa nimensä omaan maalauspaperiinsa. Aikuinen ei tehnyt sitä kenenkään puolesta, koska kaikki paikalla olevat jo hallitsivat kyseisen taidon, kuka enemmän, kuka vähemmän täydellisesti, mutta niin, että kaikista nimistä kuitenkin selvän sai.

Tunnelma maalaustilanteessa oli hyvin miellyttävä ja rauhallinen, vaikka touhua ja puhetta oli kaiken aikaa. Huomattavasti tyypillisempiä olivat kuitenkin sellaiset päivät, jolloin aikuisen huomion saaminen ei ollut aivan näin yksinkertaista ja nopeaa, sillä huomion tarvitsijoita oli paikalla paljon enemmän. Tilanteet, joissa kaikki lapset olivat yhtäaikaisesti läsnä, olivat oman asian esiin tuomisen kannalta usein haastavia. Tästä kerron seuraavassa.

5.2.2 Kun halukkaita tanssittavia on monta

Lapsiryhmässä oli lapsia yhteensä 18 ja aikuisia pääsääntöisesti kolme. Hyvin harvoin aikuiset kuitenkaan olivat kaikki yhtäaikaisesti läsnä. Tämä johtui erilaisista työvuoroista ja erilaisesta asemasta työyhteisössä ja näihin liittyvistä tehtäväkuvista sekä myös muista ajoittaisista poissaoloon vaikuttavista tekijöistä (esim. lomat, virkavapaat, kokoukset jne.). Aikuisten määrä saattoi siis vaihdella päivittäin ja tilanteittain. Luonnollisesti lastenkin määrä jonkin verran vaihteli johtuen esimerkiksi vanhempien työvuoroista ja perheen lomista sekä lasten sairasteluista. Tyypillisesti lapsia oli kuitenkin aikuisten määrään nähden siinä määrin runsaasti, ettei aikuiselta vastauksen saaminen omaan vuorovaikutusaloitteeseen ollut joka tilanteessa mitenkään itsestään selvää.

Ote 21 on katkelma erään lokakuisen päivän ruokailutilanteesta. Lapsia on paikalla 15 ja aikuisia heidän kanssaan ruokailemassa kaksi. Koska ote on pitkä, käsittelen sitä useammassa osassa, jotta vuorovaikutuksen monisäikeinen kulku ja siitä tekemäni tulkinnat olisivat

helpommin seurattavissa. En nimeä katkelmasta poimittuja esimerkkejä edellisessä kappaleessa käyttämäni tavan mukaan itsenäisiksi kokonaisuuksiksi (otteiksi), vaan ainoastaan merkitsen nuolella aina ne lapsen esittämät aloitteet, joissa pyrkimyksenä näyttää olevan aikuisen huomion saaminen. Valitsin tämän esittämistavan siitä syystä, että ote sisältää näitä aloitteita hyvin tiheään.

Ote 21. Vuorovaikutusaloitteita aikuisen huomion saamiseksi

- 1 Liisa (e): → Miks me ei saada ikinä naamioit täälä
- 2 Riitta: Ikinä naamioit no ettekö (1) no ehkä joskus ((nyyhkäisten))
- 3 Minna (p):→Voiks hakee lisää
- 4 Riitta: Nyt ku meil on [juustokuukausi ni -
- 5 Leena: [No jos nyt joku kauniisti pyytää ni mä saattasin iltapäivällä maalata jotain
- 6 Liisa (e): Tähänkö
- 7 Veera (e): <Voisitko maalata [(.) kiltti Leena (.) iltapäivällä jotain >((vieveästi))
- 8 Riitta: [Mä käynki laittaa teille tänne (värejä valmiiksi)

Otteen alussa Liisa kysyy, miksi he eivät koskaan saa naamioita päiväkodissa. Aamupäivällä Liisan ja muiden eskareiden ollessa esikoulupuuhissaan aikuinen oli maalannut ”pienille” kasvoväreillä erilaisia eläinaiheisia naamioita. Nyt Liisa perää ”heille”, siis eskareille, samanlaista mahdollisuutta. Esikoulua pitänyt aikuinen, *Riitta*, vastaa hänelle, että ehkä joskus näin tulee tapahtumaan. *Riitan* tyyli on jossain määrin ironinen hänen toistaessaan ja korostaessaan Liisan sanoja: ”ikinä naamioit” samoin kuin hänen nyyhkäistessään puheenvuoron lopussa (ks. Tannen 1984, 130, 136). Kehystämällä keskustelu näin uudelleen hän saa mahdollisuuden muuttaa vakavahenkisesti – esittihän Liisa melko tiukkasävyisen vaatimuksen – alkaneen vuorovaikutuksen hieman keveämmäksi ja leikkisemmäksi. Tannen (2004, 15) mainitsee uudelleenkehystämisen yhdeksi tehokkaimmista tavoista silloin, kun päämääränä on parantaa keskustelua ja ihmissuhteita. *Riitta* kenties tulkitsee Liisan ilmentävän myös kateutta siitä, mitä pienet ovat saaneet omalla tuokiollaan tehdä, jolloin esikoulun (ja sen opettajan) vetovoimaisuus saattaa jatkossa olla kenties aavistuksen verran uhattuna.

Samassa yhteydessä Minna kysyy, voiko hän hakea lisää ruokaa (rivi 3). Hän ei ehdi saada vastausta, sillä *Riitta* on aikeissa ryhtyä puhumaan jotakin liittyen meneillään olevaan kuukauden teemaan: ”Nyt ku meil on juustokuukausi ni –” (rivi 4). Hän jättäisi siis omalta kannaltaan ehkä hieman kiusallisen keskustelun kasvomaalauksesta jo sikseen pyrkimällä vaihtamaan kehystä. Osin hänen kanssaan päällekkäin puhuen *Leena* kuitenkin päättää sitä jatkaa ja estää siten *Riitan* aikeet. Hän tekee sen tämän alulle panemalla ironisella tyyllillä: ”No jos nyt joku kauniisti pyytää ni mä saattasin iltapäivällä maalata jotain ” (rivi 5). Liisa, joka

vaatimuksen oli alun perin esittänyt, ei lähde tähän tyyliin mukaan vaan pitäytyy niin sanotusti asialinjalla (rivi 6). Veera sen sijaan liittyy kohta mukaan keskusteluun ja käyttää taidokkaasti aikuisten kanssa samaa tyyliä: ”Voisitko maalata (.) kiltti Leena (.) iltapäivällä jotain” (rivi 7). Hän esittää puheenvuoronsa korostetun hitaasti ja viehkeästi. *Riitan* uudelleenkehystys vuorovaikutuksen luonteen muuttamiseksi oli siis kuitenkin onnistunut. Episodi päättyy siihen, kun *Riitta* päättää lähteä laittamaan kasvovärejä valmiiksi tulevaa maalaamista ajatellen, eli myös hän palaa takaisin samaan kehikseen muiden kanssa. Kuukauden teema, juusto, sai ainakin toistaiseksi väistyä taka-alalle ja Minnan kysymys jäädä vaille vastausta.

Tilanne jatkuu siten, että *Leena* lupaa todella maalaavansa eskareiden kasvoja iltapäivällä. Pekka toteaa, ettei hän ole iltapäivällä paikalla, jolloin *Leena* ehdottaa, että hänen osaltaan maalaaminen saattaisi sitten kenties tapahtua seuraavana päivänä. Siihen Pekka tuumaa, että hänellähän on kotonakin kasvomaalausvärejä. Seuraava ote on sitten jatkoa hänen puheenvuorolleen.

Ote 22. (jatkoa edelliselle otteelle)

...

- 9 Pekka (e): Mul on oikee sellain littain mis on niit (.) kasvomaalaus (värejä)
10 *Leena*: Joo (1) mut (.) mut sitte totanoini [(.) voi muullaki väreil maalata että ei se
11 Minna (p): → [Saako liisää saako liisää saako liisää saako liisää
12 ((käsien rytmikkäät taputukset mukaan)) saako liisää
13 *Leena*: Hei (.) nyt (.) nyt tulee kyl liikaa ääntä taas ((sanoo Pekalle))
14 Piia (e): → *Leena* ((tarttuu vieressään seisovaa *Leena*a samalla käsivarteen))
15 *Leena*: Veera
16 Nina (e): → [*Leena* ((tuli *Leenan* luo, kosketti häntä selkään ja jäi viereen seisomaan))
17 *Leena*: [Veera
18 Piia (e) → [Mä näin unta et mä olin [Veeran synttäreillä ((koskettaa *Leena*a käteen
19 samalla, kun alkaa kertoa))
20 *Leena*: [Veeraa ((katsoo kiinteästi *Veeraan* ja pyytää hiljaisuutta
21 laittamalla sormen suunsa eteen tämän katseen tavoittaessaan))

Leenan vielä kommentoidessa Pekan puheenvuoroa (rivi 10) Minna toistaa vähän aiemmin esittämänsä kysymyksen, saako ruokaa lisää (rivi 11). Tällä kertaa hän ei tyydy sitä vain yhteen kertaan kysymään vaan tekee kysymyksestä lopulta kännen taputusten säestämän rytmikkään hokeman. Hän puhuu *Leenan* kanssa päällekkäin mutta aloitti puheenvuoronsa *Leenan* pitäessä pienen tauon oman puheensa lomassa. Vastausta ei tule. *Leenan* huomio on vielä Pekassa, jota hän epäsuorasti kehottaa olemaan vähän hiljempaa: ”Hei (.) nyt (.) nyt tulee kyl liikaa ääntä taas” (rivi 13). Sanalla ”taas” hän todennäköisesti viittaa hetkeä aikaisemmin olleeseen tilanteeseen, jossa juuri esikoululaiset saivat palautetta liiallisesta äänenkäytöstä. On mielenkiintoista, että ”liikaa ääntä tulee” Pekalta, esikoululaiselta, joka puhuu omassa

pöydässään kasvomaalausväreistä, kun samaan aikaan Minna, pikkukoululainen, esittää kuuluvalla äänellä ja näyttävästi (kätten taputukset) omaa kysymystään lisäruuan saamisesta. Mahtavatko odotukset esikoululaisten käyttäytymiselle ruokarauhan suhteen olla vaativammat kuin tätä nuoremmilla lapsilla vai liekö kyse siitä, että aikuinen ajattelee keskustelun kasvomaalauksesta tällä erää jo riittävän? Niinkin asian voi nähdä, että kyseisessä tilanteessa on nyt niin paljon ääntä, että aikuinen pyrkii yleisesti ottaen rauhoittamaan tilannetta. Pekalle osoitetut (katsoo tätä) sanat olisi näin tarkoitettu kaikille nyt äänessä oleville.

Fyysisiä etäisyyksiä ajatellen asetelma tilanteessa on sellainen, että *Leena* seisoo lähellä molempia esikoululaisten pöytiä, lähes niiden välissä. Aikuisilla on samassa tilassa oma pöytänsä, jonka ääressä he ruokailevat. Poistumalla pöydän äärestä hän ilmaisee, että on ruokailunsa jo lopettanut, tai mikäli niin ei ole, on ainakin tilapäisesti nyt lasten käytettävissä. Tämän sanattoman viestin lapset selkeästi ymmärtävät ja pyrkivät hyödyntämään tilanteen omia päämääriään silmällä pitäen. Minna on lopettanut hokemisensa odottaen kuitenkin edelleen vastausta, kun Piia puhuttelee *Leenaa* (rivi 14). Samalla, kun hän sanoo *Leenan* nimen, hän tämän huomion saadakseen tarttuu tätä kevyesti käsivarteen. *Leena* ei vastaa vaan yrittää puolestaan puhutella Piian kanssa samassa pöydässä istuvaa Veeraa (rivi 15). Veera ei vastaa.

Ninallakin on nyt *Leenalle* asiaa (rivi 16). Hän istuu toisessa esikoulupöydässä parin askeleen päässä *Leenasta*. Nina käyttää samaa tekniikkaa aikuisen huomion saadakseen kuin Piia eli huomionkohdistinta (*Leenan* nimen sanominen) ja koskettamista. *Leenan* katse ja huomio ovat kuitenkin tiukasti kohdistuneet Veeraan, ja hän toistaa tämän puhuttelun (rivi 17) samaan aikaan, kun Nina puhuttelee häntä itseään (rivi 16). Niin ikään samalla hetkellä Piia alkaa vain puhua asiaansa *Leenalle* huolimatta siitä, että *Leenan* huomion saaminen oli juuri epäonnistunut eikä tämä edes katso häneen päin. Jälleen hän myös koskettaa *Leenaa*. Tämä ei nytkään vastaa, vaan Piian kertoessa hänelle näkemästään unesta puhuttelee Veeraa jo kolmannen kerran (rivi 20) ja tavoittelee edelleen myös katsekontaktia ainoastaan häneen. *Leenan* äänenkäyttö on nyt myös huomattavasti kuuluvampaa. Se ilmeisesti tehoaa, sillä Veera kääntää katseensa *Leenaan*, jolloin tämä laittaa sormen suunsa eteen: nyt on oltava hiljaa. Veera oli käynyt keskustelua pöytäkavereidensa kanssa ja mitä ilmeisimmin siis aikuisen mielestä liian äänekkäästi. Myös hän oli esikoululainen.

Leenan asia Veeralle tuli näin hoidetuksi, jolloin muiden lasten mahdollisuus saada *Leenan* huomio parani huomattavasti. Sen taitaa oivaltaa nyt Nina, joka edelleen seisoo hänen

vieressään. Mitä ilmeisimmin hän on siinä odotellut sopivaa hetkeä asiansa esittämiselle ja tekee nyt sen suuntaisen yrityksen, puhuttelee *Leenaa* uudemman kerran (rivi 22).

Ote 23. (jatkoa edelliselle otteelle)

- 22 Nina (e): → Leena
23 *Leena*: No
24 Piia (e): → ((Koskettaa Leenaa käteen.)) Mä näin sellast unta et mä olin Veeran synttäreillä
25 Nina (e): ((Nina poistui omalle paikalleen Piian alkaessa kertoa asiaansa.))
26 *Leena*: Aha
27 Minna (p): → Leenaa
28 Nina (e): → Saaks lisää
29 Minna (p): → Saaks lisäännosta
30 *Leena*: Tota –
31 Nina (e): → ((Koskettaa Leenaa saaden näin tämän huomion))
32 *Leena*: Tä (.) oota hetki
33 Nina (e): → Saaks lisää
34 *Leena*: Joo (.) *sitä mä meinasin just käydä sanomaa* ((kädellä Ninaan päin liike ”istuhan rauhassa”))(.) nyt totani (.) tääl on vähäsen tätä jälkiruokaa
35 ((Nina, Liisa ja Mirja eskaripöydästä nousevat lähteäkseen.))
36
37 *Riitta*: Pyyettiinks teiät ((nousemaan pöydästä))
38 *Leena*: Ei o pyydetty ((lapset istuvat takaisin paikoilleen)) (4) tota (.) antasin nyt ensin
39 sellasille ketkä nyt on eturuokaaki [syöny jo niin et vatsat alkas olla niinku täys
40 mut jos sinne vielä mahtuu
41
41 (([Nina nousee ja lähtee uudelleen
41 lisäännoksen hakuun ja hänen jälkeensä Liisa ja Mirja ja muitakin lapsia.]

(Ruokailu 16.10.)

Tällä kertaa Nina saa aikuisen huomion. *Leena* vastaa: ”No” (rivi 23), mikä tarkoittaa ensinnäkin, että hän vastaa myöntävästi Ninan esittämään vuorovaikutusaloitteeseen ja toisaalta, että hän antaa puheenvuoron takaisin Ninalle, odottaa tämän jatkavan. Nina ei sitä ehdi kuitenkaan tehdä, kun puheenvuoron ottaakin itselleen Piia, joka myös on ollut huomiosta kaiken aikaa kilpailemassa. Piia ei Ninan tavoin käytä nyt huomionkohdistinta vaan ainoastaan koskettaa ensin taas *Leenaa* ja alkaa heti sen perään puhua (rivi 24). Nina ei ryhdy niin sanotusti peräämään oikeuksiaan tilanteessa vaan poistuu omalle paikalleen. *Leena* kuuntelee Piian asian ja vastaa hänelle sitten: ”Aha” (rivi 26) eli ilmaisee näin häntä kuunnelleensa. Ninan ohella on vielä eräs lapsi, joka ei yrityksistään huolimatta saanut vielä ääntään kuuluviin, nimittäin Minna, tuo rytmikkään hokeman: ”Saako liisää, saako liisää...” taannoin esittänyt tyttö. Nyt hän pyytää taas aikuiselta huomiota. ”Leenaa”, hän huutelee (rivi 27).

Mitään ei *Leena* kuitenkaan ehdi vastata, kun jo Ninakin taas koettaa onneaan huomion saamisessa. Mitä ilmeisimmin hänellä on Minnan kanssa sama asia mielessään eli jälkiruuan lisäännoksen saaminen. Se, että kyseessä on juuri jälkiruoka, käy ilmi ruokailun vaiheesta, sillä eturuuat on jo hyvän aikaa sitten syöty, ja suurin osa on syönyt jo yhden jälkiruoka-

annoksenkin. Myös riviltä 38 alkavasta *Leenan* puheenvuorosta voi havaita saman asian: ”... antasin nyt ensin sellasille ketkä nyt on eturuokaaki syöny...”. Peräjälkeen nyt molemmat tytöt esittävät kysymyksen, saako lisää. *Leena* on ehkä aikeissa ryhtyä siihen jollakin tavoin vastaamaan (”Tota-”, rivi 30), kun Nina koskettaa häntä käteen. Tällä kertaa tämä yhteydenotto onnistui, ja *Leena* vastaa ensin: ”Tä” eli antaa puheenvuoron Ninalle. Lyhyen tauon jälkeen hän kuitenkin ilmaisee, että vielä ei olekaan Ninan vuoro: ”Oota hetki” (rivi 32). Nina ei ehtinyt tarttua tarjottuun puheenvuoroon ennen kuin *Leena* pyytääkin häntä odottamaan. Siitä huolimatta hän esittää tälle asiansa: ”Saaks lisää” (rivi 33).

Nyt *Leena* vastaa juuri hänelle. Tosin hän ei vastaa varsinaiseen kysymykseen eli siihen, saako Nina tai joku muu lisää jälkiruokaa. Sen sijaan hän vastaa, että juuri siitä asiasta, mistä Nina kysyi, hän oli ollut aikeissa ryhtyä puhumaan: ”Joo (.) *sitä mä meinasin just käydä sanomaa*...” (rivi 34). Ensimmäisen sanan ”joo” voisi itsenään tulkita myönteiseksi vastaukseksi lisäännoksen saamiseen mutta se, mitä *Leena* sen jälkeen sanoo, antaa sille toisenlaisen tulkinnan. Ehkä juuri siksi, että hän ehti esittää ilmauksen, joka kuulosti myönteiseltä suhteessa Ninan kysymykseen, hän vielä täsmentää vastaustaan tälle. Hiljaisella äänellä ja sanallista viestiä käden liikkeellä vahvistaen hän ilmaisee, mitä hän tälle itse asiassa halusi sanoa: älä hätäile vaan odota. ”Joo” on siis merkitykseltään paremminkin samankaltainen puheenvuoron aloitus kuin hänen kohta sanomansa: ”Nyt totani...”. Ne ovat molemmat osa sitä puhetta, jonka hän osoittaa kaikille lapsille. Hän jatkaa: ”...tääl on vähäsen tätä jälkiruokaa”. Nina ja kaksi muuta tyttöä mitä ilmeisimmin tulkitsevat tämän luvaksi, sillä he nousevat jo pöydästä lähteäkseen liikkeelle.

Erityisesti Ninalle *Leenan* puheenvuoro kokonaisuutena saattoi hyvinkin vaikuttaa luvulta saada lisää jälkiruokaa. Asetelmahan oli se, että hän oli kysynyt, saako sitä lisää, ja aikuisen vastaus oli: ”Joo, sitä minä juuri aion sanoa mutta odota hetki. Nyt täällä on vähän tätä jälkiruokaa”. Nina oli odottanut pyydetyn hetken ja lähti sitten liikkeelle, kun kuuli, että nyt sitä jälkiruokaa olisi jaossa. Saattaa olla, että tyttöjen yritys olisi onnistunutkin, ellei *Riitta* olisi napakalla puheenvuorollaan puuttanut asioiden kulkuun: ”Pyyettiinks teiät” (rivi 37). Koska oli aivan selvää, ettei lapsille kukaan ollut sen kaltaista pyyntöä suoranaisesti esittänyt, niin *Riitan* puheenvuoron funktio on paremminkin määräys istua aloillaan, kuin kysymys (vrt. Sinclair & Coulthart 1975). Puheenvuoro on selkeästi osoitettu lapsille, mutta *Leena* siihen vastaa: ”Ei o pyydetty...” (rivi 38), jolloin lapset istuvat takaisin omille paikoilleen. Melko pitkän tauon jälkeen (4 sek.) *Leena* sitten jatkaa sanoen, että hän antaa nyt jälkiruokaa lisää niille, jotka ovat

eturuokaa syöneet sen verran paljon, että vatsat alkavat olla jo täynnä mutta kuitenkin niin, että sinne vielä vähän mahtuu. Tätä selitysosaa Nina ei enää kuuntele, vaan hän lähtee liikkeelle kohti *Leenaa* ja mustikkakeittokulhoa jo siinä vaiheessa, kun tämä puhuu eturuuan syömisestä. Äskeiset kaksi muuta tyttöä lähtevät heti hänen jälkeensä, ja kohta myös muitakin lapsia. Tilanne päättyy siihen, kun kaikki mustikkakeitto on kauhottu lasten lautasille.

Kuvattu episodi herättää monia ajatuksia. Ensinnäkin sen, *miten vaikea lapsen on joissakin tilanteissa saada aikuisen huomio ja joko vastaus kysymykseensä tai tämä kuuntelemaan jokin muu asia*. Minna oli lapsista ensimmäinen, joka erityisesti oli huomiota vailla. Hän teki yhteensä neljä yritystä vastauksen saadakseen ja esiintyi jokaisessa esitetystä vuorovaikutuskatkelmassa. Lopultakaan hän ei sitä suoraan itselleen kohdistuneena saanut, mutta asia (lisäannoksen saaminen) kävi ilmi sekä aikuisen puhuessa siitä yhteisesti kaikille että lasten toiminnan myötä (lähtivät sitä hakemaan). Kokemustensa myötä lapset mitä luultavimmin oppivat, että joskus vain on tarkkailtava ympärillä tapahtuvia asioita ja poimittava niistä vihjeitä oman toiminnan ohjaamiseen, sillä oma kysymys saattaa hyvinkin jäädä ”huudoksi tuuleen”. Ninan kohdalla aloitteita oli kaiken kaikkiaan viisi ja Piialla kolme. Yhtä lailla myös aikuinen teki lapsen, Veeran, kohdalla useamman aloitteen kiinnittääkseen tämän huomion itseensä. Hän oli selkeästi päättänyt saada asiansa tälle sanottua eikä hellittänyt, ennen kuin siinä onnistui. Aikuisen sinnikkyys johti puolestaan Ninan ja Piian aloitteiden epäonnistumiseen sillä hetkellä. Tanssin metaforaa ajatellen kyseinen tilanne olisi sellainen, että samalla, kun sinä esität toiselle kutsun yhteiseen tanssiin, niin kaksi muuta henkilöä tekee saman sinulle. Dilemma on valmis, sillä kaikkea pyydettyä et voi ainakaan hetkessä toteuttaa. Jonkun tai joidenkin on jäätävä odottamaan (ainakin perinteisen paritanssin ollessa kyseessä).

Episodi on myös oiva esimerkki siitä, *miten monessa kehyksessä päiväkodin arjessa liikutaan ja usein vielä samanaikaisesti ja nopeassa tempossa kehyksestä toiseen siirtyen*. Episodissa oli havaittavissa ruokailun, esikoulun, pikkukoulun, kasvomaalauksen, ironian, huomion hakemisen, pedagogiikan ja määräämisen (käyttäytyminen ruokailutilanteessa) kehykset. Myös kritiikin esittämisen kehyksen voi tulkita esiintyvän paitsi Liisan vaativassa kysymyksessä (rivi 1) myös siinä kohdin, kun *Riitta* esitti kysymyslauseen muotoisen määräyksensä: ”Pyyettiinks teiät”. Se on selkeä kielteinen palaute lapsille heidän toiminnastaan. Voidaan myös ajatella, että *Leena* tulkitse sen palautteeksi omalle toiminnalleen ja niin, että *Riitta* ei ollut siihen tyytyväinen. Vastaamalla itse: ”Ei pyyetty” *Leenalle* tarjoutuu mahdollisuus tavallaan saada tehty

tekemättömäksi, toisin sanoen muuttaa oikeastaan tai ainakin lähes jo luvattu toiminta ei-luvatuksi.

Mikäli *Riitan* tarkoitus alun perinkin oli kritisoida *Leenan* toimintaa, niin kritiikin kohdistaminen lapsiin oli silloin epäsuora mutta kohtelias tapa sitä hänelle antaa ja suojeli kollegan kasvoja (vrt. Fairclough 1992). Lasten kasvoja ajatellen teon merkitys oli päinvastainen. Voihan toki olla myös niin, että *Leenakaan* ei pitänyt siitä, että lapset lähtivät liikkeelle juuri sillä hetkellä. Hänen puheenvuoronsa saattoi nimittäin olla vielä kesken, mihin viittaisi tasainen intonaatio viimeisen sanan kohdalla: ”...nyt totani (.) tääl on vähäsen tätä jälkiruokaa,”. Toisaalta, ei hän kovin paljon selkeämpää toimintaohjetta ehdi antaa seuraavassakaan puheenvuorossaan, kun lapset jo lähtevät liikkeelle, eikä heitä siitä silloin moitita: ”...antasin nyt ensin sellasille ketkä nyt on eturuokaaki...”. Rivakka liikkeelle lähtö kannatti. ”Nopeat söivät hitaat” – ja kuvatussa tilanteessa myös näiden mustikkakeiton. Tässä luvussa analysoitujen otteiden sisältämät vuorovaikutusasetelmat on kuvattu vielä taulukossa 8.

Taulukko 8. Vuorovaikutusasetelmat otteissa 21 - 23

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuus	VASTAUS
21	Keskustelu kasvomaalauksista	Kysymys (L)	Esikoululaisena oleminen	Kritiikkiä sisältävä tiedustelu	=	Kysymykseen vastaaminen (A)
	Kysymys lisäruuasta	Kysymys (L)	Jälkiruuan saaminen	Luvan pyytäminen	≠	Jääminen vaille vastausta
22	Kysymys lisäruuasta	Kysymys (L)	Jälkiruuan saaminen	Luvan pyytäminen	≠	Jääminen vaille vastausta
	Asian kertominen	Puhuttelu (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Puheenvuoron pyytäminen	≠	Jääminen vaille vastausta
	Kysymys lisäruuasta	Puhuttelu (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Puheenvuoron pyytäminen	≠	Jääminen vaille vastausta
	Asian kertominen	Oman asian kertominen (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Osallistuminen kilpailuun aikuisen huomiosta	≠	Jääminen vaille vastausta
23	Kysymys lisäruuasta	Puhuttelu (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Puheenvuoron pyytäminen	=	Puhutteluun vastaaminen (A)
	Asian kertominen	Oman asian kertominen (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Osallistuminen kilpailuun aikuisen huomiosta	≠	Jääminen vaille vastausta
	Kysymys lisäruuasta	Puhuttelu (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Puheenvuoron pyytäminen	≠	Jääminen vaille vastausta
	Kysymys lisäruuasta	Kysymys (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Luvan pyytäminen	≠	Jääminen vaille vastausta
	Kysymys lisäruuasta	Kysymys (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Luvan pyytäminen	≠	Jääminen vaille vastausta
		Kysymys (L)	Aikuisen huomion hakeminen	Luvan pyytäminen	=	Kysymykseen vastaaminen (A)

5.2.2.1 Lasten strategiat huomion saamiseksi

Mielenkiintoista on myös tarkastella, millaisia strategioita lapset käyttävät saadakseen aikuisen huomion. Yksi tapa näyttää olevan *sanoa asiansa suoraan*, esimerkiksi kuten Liisa tekee: ”Miks me ei saada ikinä naamioit täälä” (ote 21, rivi 1) tai Minna: ”Voiks hakee lisää” (ote 21, rivi 3). Liisan kohdalla menettelytapa oli toimiva mutta Minnan kohdalla puolestaan ei. Miksi? Ehkä siksi, että kasvomaalaus oli sillä hetkellä paitsi asiana ruokailun rutiineista poikkeava myös esittämistavaltaan sellainen, että Minna, huolimatta kuuluvasta äänestään, jäi kysymyksineen sen varjoon. Liisan viesti oli aikuista syyttävä. Esikoululaisia oli hänen mukaansa kohdeltu epäoikeudenmukaisesti. Sellainen vuorovaikutusaloite ei helposti jää huomaamatta saati kommentoimatta. Aikuinen joutui nopeasti puntaroimaan omia toiminnallisia ratkaisujaan ja ottamaan kantaa esitettyyn syytökseen. Erityistä tunnelatausta tähän vuorovaikutukseen toi sitten myös yhteisen ironian kehyksen rakentaminen ja sen myötä tietyn yhteenkuuluvaisuuden tunteen ylläpitäminen ja vahvistaminen.

Huomionkohdistimen käyttäminen, puhuteltavan nimen sanominen, oli myös eräs keino, jota lapset näyttivät käyttävän hyvin usein. Sen avulla on mahdollista saada paitsi puhuteltavan huomio kääntymään itseensä myös mahdollinen lupa jatkaa keskustelua. Onhan vastauksena usein jotakin sen kaltaista kuin: ”No”, ”Mitä”, ”Niin”, jotka kaikki ovat kysymyksiä ja tarjoavat siten aloitteen tekijälle tilaisuuden sanoa asiansa niin, että toinen on valmis kuuntelemaan. Joskus tämä toimi, aina suinkaan ei, eli jälleen lapsen oli pystyttävä tulkitsemaan myös aina kulloistakin tilannetta päättäessään, milloin aikuista kannattaisi nimeltä puhutella. Eräs potentiaalinen hetki saada äänensä kuuluviin on se, kun puhuja joko lopettaa puheenvuoronsa tai pitää siinä tauon. Tätä lapset selkeästi osasivat käyttää hyväkseen.

Edelleen keinoja aikuisen huomion saamiseksi oli *koskettaminen*. Se on selkeä ja voimakas viesti, jonka avulla on suhteellisen helppo saada toisen huomio. Se toimii myös tilanteessa, jossa ympäristön meluisuuden vuoksi ääni ei tahdo kuulua. Richard Heslin ja Miles L. Patterson (1982) esittävät, että kosketuksella on kahdenlaista vaikutusta ihmisiin. Oikeassa yhteydessä käytettynä sen avulla on ensinnäkin mahdollista saada ihmiset tuntemaan positiivisemmin sekä ulkoiseen ärsykkeeseen että koskettajaan. Toiseksi kosketuksen avulla ihmisten näyttäisi olevan helpompi puhua toiselle, erityisesti itsestään. Edelleen he esittävät, että koskettaminen mahdollistaa yhden tavan vaikuttaa toiseen ihmiseen siinä mielessä, että

koskettamalla asian esittäjällä on suurempi mahdollisuus saada toinen tekemään jotakin haluamaansa, esimerkiksi pyytämänsä palvelus. (Mts. 62–63.) Kuvatussa episodissa lapset käyttivät useamman kerran koskettamista puhutellessaan aikuista nimeltä tai ryhtyessään kertomaan asiaansa. He tavoittelivat tällä sekä aikuisen positiivista huomiota että vastausta omaan vuorovaikutusaloitteeseensa. Kyseisessä ruokailutilanteessa sen teho oli heikonlainen, mutta muissa yhteyksissä tapa näytti hyvin toimivalta.

Yhteenvedona lasten pyrkimyksistä saada aikuisen huomio voi sanoa, että helppoa se ei näytä olevan, ei varsinkaan tilanteessa, jossa lapsia on paljon ja samalla on runsaasti myös akuutteja asioita ja kysymyksiä. *Kilpailu huomiosta on joskus hyvinkin kovaa.* Siinä, missä yksi haluaa selkeän vastauksen siihen, miten toimia (kuten esimerkiksi Minna), toisen pyrkimyksenä on paremminkin vahvistaa omaa kokemustaan siitä, että on aikuisen silmissä hyvä ja hyväksytty (kuten Piia) ja kolmas vielä toivoo muista syistä voivansa jakaa ajatuksiaan aikuisen kanssa (kuten Pekka). Saman asian kysyminen uudelleen, jonka toinen juuri kysyi, on esimerkki myös siitä pienestä kilpailusta, jota ryhmässä alinomaa käydään. Se on kilpailua paitsi huomiosta myös kilpailua asemista ja etuoikeuksista. Oma pätevyys on tärkeää saada esille ja tarkasteluun suhteessa muiden pätevyysiin. Se, kenelle aikuinen ensimmäiseksi ehättää antaa luvan tulla hakemaan lisää jälkiruokaa, on yleensä – jos omaa nopeat refleksit ja ripeät jalat – myös ensimmäisenä jonossa lautasensa kanssa. Jonon ensimmäinen on hännänhuippuna seisovaan nähden huomattavasti paremmissa asemissa myös saada sitä, mitä kulloinkin jaossa on. Tyydyttävää on varmasti sinänsä jo se, että voittaa kilpailun kuulluksi ja huomatuksi tulemisesta. Tämä saattaa houkuttelevuudessaan päihittää jopa mustikkakeiton.

Keinot saada aikuisen huomio vaihtelevat, eikä voi sanoa, että jokin tapa olisi siinä osoittautunut yliverlaiseksi muihin nähden. Edes *reipas äänenkäyttö* ei edellä kuvatussa episodin valossa ole mikään tae huomiosta, vaikka tyypillisesti äänekkäimmät lapset sitä hiljaisia enemmän saavat. Välttämättä huomio ei tällöin kuitenkaan tule lapsen toivomaan aikaan tai hänen toivomassaan muodossa. Näin on tilanne esimerkiksi silloin, kun lapsi saa nuhteita seurustelleessaan liian äänekkäästi ruokapöydässä. Muuta mahdollisuutta ei siis myönteisen huomion saamiseksi ole kuin ”kokeilla kepillä jäätä” ja vaihtaa tarpeen tullen menettelytapaa. Samalla aikuisen tehtävänä on pitää huolta siitä, että tilanteen varsinainen tarkoitus myös täyttyy, kuten edellisessä esimerkissä ateriointi. Pyrkimys säilyttää edes kohtuullinen ruokarauha palvelee osaltaan tätä tarkoitusta.

Ruokailun aikana lasten aikuisille esittämät aloitteet liittyivät paljolti erilaisiin itse ruokailutapahtumaan liittyviin asioihin, kuten juuri lupaan saada ottaa lisää ruokaa, maitoa tai leipää tai tulla tuomaan ruokailuvälineitä tarjoiluvaunuun ja lähteä pesulle. Toki nämä tilanteet sisälsivät muutakin keskustelua. Eräs osa sitä olivat ne hetket, kun lapset halusivat muiden kuulevan, kuinka edellispäivänä on äidin kanssa leivottu, kuinka illalla ollaan lähdössä mummolaan tai kuinka isä oli lähtenyt ulkomaille töihin. Lapsilla oli paljon asioita, joita he halusivat jakaa muiden, niin toisten lasten kuin myös aikuisten kanssa. Näistä asetelmista kerron seuraavaksi.

5.2.3 Aloite johtaa seuratanssiin

Seuraavassa episodissa lapset istuvat aamupalan ääressä. Lapsia on läsnä vain neljä. Aikuisista paikalla ovat *Kaisa* ja *Mervi*. Riina on toiminut apulaisena ja vienyt jokaiselle niin aikuisen annostelevana lautasellisen velliä kuin myös voileivän. Niitä jakaessaan hän oli yskäissyt hieman, jolloin *Kaisa* oli kysynyt, oliko hänellä vielä köhä. Riinan vastattua myöntävästi *Kaisa* oli vielä ikään kuin rupattelumielessä todennut, ettei kuitenkaan taida olla enää niin paha köhä kuin edellispäivänä. Vastattuaan siihen lyhyellä toteamuksella: ”Eei” Riina nostaa esiin itseään nähtävästi enemmän kiintoisan, ja aina esikouluikäisiä lapsia ajatellen ajankohtaisen keskusteluaiheen, hampaiden lähtemisen. Siitä riittää sitten puhetta pidempäänkin.

Ote 24. Purukalustot puhuttavat

- 1 Riina (e): →*Eei* ((haukkaa leipää)) ai (1) mun hammas (1) olikoha se mul eilen valu (.) valu verta
 - 2 ((koskettelee sormellaan yläetuhammastaan, katsoo *Kaisaan*))
 - 3 *Kaisa*: ((oli kääntyneenä kaapille mutta katsoo nyt Riinaan)) Ai siit hampaasta (.)
 - 4 must se on ihan sen näköne et se tän päivän aikana kuule lähtee ((kävelee pöydän luo))
 - 5 Riina (e): ((hymyilee hieman)) Mmmm (.) sit mul tulee tänne iso aukko ((vetää kättään
 - 6 ylös-alas suun edessä))
 - 7 Salla (p): Mul on näin ((näyttää vielä tallella olevia etuhampaitaan))
 - 8 *Kaisa*: Mmmn
 - 9 Heli (p): Mulla nää kaikki hampaat lähtee ((vetää kämmentään leuasta otsaan ja alas)).
 - 10 Salla (p): Sit pitää syödä vauvanmössöä
 - 11 *Kaisa*: ((Naurahtaa))
 - 12 Riina (e): Nii pitää vaa nielasta ngn ngn ((nieleskelee)) (1) mul on tääl ((näyttää vuoron
 - 13 perään oikeaa ja vasenta leukaperäänsä))
 - 14 *Kaisa*: Eiks velliki o ihan hyvää
 - 15 Heli (p): ((Katsahtaa vierustoveriinsa Sallaan ja sitten *Kaisaan*)) En o maistanu vielä ((naurahtaan))
 - 16 *Kaisa*: Se on ohutta ja liukasta (.) sitä voi hampaatonkin syödä
 - 17 *Mervi*: Niin ((naurahtaan))
 - 18 *Kaisa*: ((Naurahtaa))
 - 19 Salla (p): Mä pureskelen sitä
 - 20 *Mervi*: Ei tarvii pureskella
 - 21 *Kaisa*: Leivän puret mut ei velliä tarvi purra
- (Aamupala 21.10.)

Riina haukkaa leipää ja toteaa sitä vielä mutustellessaan: ”...ai (1) mun hammas (1) olikoha se mul eilen valu (.) valu verta”. Hän ei aluksi näytä kohdistavan sanojaan erityisesti kenellekään, tuumailee paremminkin itsekseen, että ”olikoha se” hammas, johon nyt sattui sama, josta ”mul eilen valu” verta. Ennen kuin hän lainkaan mainitsee, mitä hänen hampaastaan eilen valui, hän pitää pienen tauon, jonka aikana hän ehkä päättää tehdä asiasta enemmän julkisen. ”Veri” on sanana jo itsessään huomiota herättävä, ja kun sen vielä sanoo korostetun painokkaasti, on huomio yleensä taattu. Tämän jälkeen hän ryhtyy näpelöimään hammastaan ja muut lapset seuraavat hänen tekemisiään. Huomion herättäminen on onnistunut. *Kaisa* on kääntyneen kaapeille päin, ottaa sieltä kasan papereita ja kääntyy sitten katsomaan Riinaan. Tällöin myös Riina suuntautuu häntä kohti sormeillen edelleen hammastaan. *Kaisan* katse toimii siis hyvin merkitsevänä viestinä Riinalle.

Kaisa osoittaa kuulleensa, mitä Riina oli puhunut, vaikka olikin äsken ollut selin häneen: ”Ai siit hampaasta...”, hän sanoo (rivi 3). Hän kävelee kohti aikuisten pöytää ja jatkaa samalla puheenvuoroaan: ”...must se on ihan sen näköne et se tän päivän aikana kuule lähtee”. Riina ei näytä olevan asiasta suuremmin peloissaan tai huolissaan. Hieman epävarma hän saattaa sen sijaan olla, sillä hänen suupielensä kääntyvät pieneen, melko huomaamattomaan hymyyn. ”Mmmm”, hän tuumaa, mikä voisi tarkoittaa: niin taitaa lähteä. Sitten hän vielä toteaa, kuinka suuri aukko hänen suuhunsa tuosta hampaan lähtemisestä tuleekaan ja vetää kättään suun edessä ylös-alas pyrkien näin, asiaa tosin kovasti suurennellen, havainnollistamaan tulevan aukon kokoa. Voisi ajatella, että asia toisaalta jännittää, toisaalta luo myönteisiä mielikuvia – hampaan lähteminen on koululaisen merkki. Joka tapauksessa asia on ilmeisen kadehdittava, sillä ei aikaakaan, kun jo kaksi muuta lasta, Salla ja Heli, ehättävät esittelemään omia hampaitaan ja niiden lähtemistä. Heli myös jäljittelee Riinan käden liikkeitä (rivi 9).

Mikä lapsia mahtoi kiehtoa tuossa verta vuotavassa, irtoamista vailla olevassa hampaassa? Pätemisen halu ja yhtäläisen huomion saaminen voisivat olla yksi selitys, toisin sanoen se, että oli sitten kyseessä asia kuin asia, niin ”pekkaa pahemmaksi” ei kukaan tohtinut jäädä. Toinen tulkinta voisi löytyä esikoulun kehyksestä käsin. Riina oli 6-vuotias ja siten esikoululainen, Salla ja Heli olivat molemmat 5-vuotiaita. Eskareiden status oli lasten keskuudessa korkea. He olivat ”isoja”, lähes jo koululaisia. Heitä ihailtiin ja heistä haluttiin ottaa esimerkkiä. Maitohampaiden lähteminen ajoittuu tyypillisesti juuri lähelle koulunaloitusikää, ja tämän lapset hyvin tiesivät, olihan siitä koko ajan esimerkkejä heidän ympärillään. Hampaiden lähtemisellä on tärkeä symbolinen merkitys tässä isoksi tulemisen salaperäisessä tapahtumassa.

Aikuisten puheet ovat usein myös omiaan vahvistamaan kyseistä kokemusta: ”Ai sinulta lähti hammas, sinustahan on sitten tulossa oikein koululainen”. Tämän kaltaiset ihastuksen ilmaukset eivät jää lapsilta suinkaan huomiotta saati vaille merkityksiä. Neljäs paikalla ollut lapsi oli nelivuotias poika, jota asia ei näyttänyt liikauttaneen suuntaan tai toiseen. Hän ei osallistunut keskusteluun mitenkään, mutta seuraili kyllä tapahtumien etenemistä. Myöskään aikuiset eivät sen enempää kommentoi lasten puhetta. *Kaisa* vastaa ”Mmmn”, kun Salla näyttää hampaitaan ja osoittaa näin olevansa kyllä asiassa kuulolla.

Salla siirtyy keskustelussa eteenpäin ja tuumaa, että hampaattomana on sitten syötävä ”vauvanmössöä” (rivi 10). Naurahtamalla *Kaisa* viestii, että hänestä tämä ajatus oli hauska. Hän vastasi myöntävästi Sallan kutsuun lähteä vähän hassuttelemaan asialla, jota äsken käsiteltiin paljon totisempaan sävyyn. Kehyksen vaihtaminen vaihtaa näin myös tunnelmaa. Riina yhtyy myös tähän näyttämällä, kuinka sitten ruokaa pitää vain ”ngn ngn” nielaista. Lyhyen tauon jälkeen hän näyttää vuoronperään molempia leukaperiään ja sanoo: ”mul on tääl” (rivi 12.) Tällä hän kenties tahtoo sanoa, että poskihampaat hänellä on kyllä tallella. Riina saattaisi näin olla pyrkimässä pois hassuttelun kehyksestä ja yrittäisi tehdä paluuta takaisin ”asialinjalle”. *Kaisa* ei kuitenkaan vastaa hänen kutsuunsa millään tavoin vaan sanoo Sallan päin katsoen: ”Eiks velliki o ihan hyvää” (rivi 14).

Salla ei vastaa mitään vaan syö vain kaikessa rauhassa. Heli luultavasti tulkitsee *Kaisan* puhuneen Sallalle, sillä hän vilkaisee tätä aivan kuin odottaen tämän vastaavan jotakin. Mutta koska Salla ei vastaa, Heli ehkä otaksuu *Kaisan* puhuneenkin hänelle, ja sanoo: ”En o maistanu vielä” (rivi 15). Heli ja Salla istuvat samalla puolella pöytää ja melko lähellä toisiaan. Voi myös ajatella, että Heli oli oppinut, että jos joku – ja tässä tapauksessa vielä aikuinen – jotakin kysyy, pitää vastata. Koska nyt kukaan muu ei sitä näytä tekevän, niin hän vastaa. On tärkeää huomata, miten taitavasti hän osaa näin ylläpitää keskustelun jatkumista ja noudattaa sen vuorottelun normeja. Vastaamalla hän myös edesauttaa aikuisen kasvojen säilymistä kyseisessä tilanteessa, sillä jääminen vaille vastausta saattaisi vaikuttaa hieman nololta. Heli ei todennäköisesti kuitenkaan ymmärrä *Kaisan* kysymystä jatkona hassuttelulle vaan pitää sitä aitona kysymyksenä, pyrkimyksenä saada tietää, onko velli lasten mielestä hyvää. Se, että Heli esittää puheenvuoronsa hieman naurahtaen, voisi kertoa siitä, että hän pitää *Kaisan* kysymystä jotenkin odottamattomana ja kontekstiin sopimattomana. Naurahtamalla hän kenties yrittää peitellä kysymyksen hänessä aiheuttanutta hämmennystä sekä epätietoisuutta siitä, mitä *Kaisa* oli lopulta mahtanut tarkoittaa ja vastasikohan hän nyt lainkaan ”oikein”. Ei voi siis kuin vain

edelleen ihailla sitä, että Heli ylipäätään vastasi *Kaisalle*, sillä niin tehdessään hän otti myös pienen riskin, riskin joutua naurunalaiseksi ja menettää siten hetkellisesti omat kasvonsa.

Kaisan seuraava puheenvuoro: ”Se on ohutta ja liukasta (.) sitä voi hampaatonkin syödä” (rivi 16) ei ole odotuksen mukainen, jos sitä tarkastelee suhteessa sitä edeltävään Helin lausumaan. Sitä vastoin se saa merkityksenä hänen omasta, aiemmasta puheenvuorostaan: ”Eiks velliki o ihan hyvää”. Täsmenämällä nyt tätä lausumaansa hän tekee siitä paremmin ymmärrettävän ja meneillään olevaan kehykseen sopivan. Muussa tapauksessa se olisi jäänyt vaille mieltä ja saattanut sen lausujan hieman kummalliseen valoon. Täsmennyksellä hän osoittaa olevansa edelleen hassuttelun kehyksessä ja kutsuu myös muita jatkamaan siinä. Selityksen antaminen vastaamalla samalla myös Helille olisi ollut ehkä mahdollista jonkinlaista ”aasinsiltaa” käyttäen, mutta *Kaisa* päättää kuitenkin sivuuttaa Helin puheenvuoron ja kiirehtii näin oman lausumansa järjelliseksi saattamista.

Lapset eivät kuitenkaan tartu heille tarjottuun tilaisuuteen jatkaa hassuttelua. Toinen aikuisista, *Mervi*, vastaa lyhyesti naurahtamalla: ”Niin”. Hän tekee sen ehkä kohteliaisuuttaan, kun kukaan lapsista ei vastannut mitään, tai ehkä siksi, että *Kaisan* lausahdus todellakin oli hänen mielestään hauska. *Kaisan* myös itse naurahdettua asialle Salla sitten tuumaa, että hänpä pureskeleekin velliä. Siinä missä velli *Kaisan* mukaan sopii liukkaasti kurkusta alas menevän hampaattomalle, voi hän nyt hampaallisena käyttää niitä velliin. Saattaa olla, että Salla pyrkii näin virittelemään uudelleen jo hiipumassa olevaa leikittelyä hampaattomuusteemalla. Niinkin, voi toki olla, että hänellä oikeasti on tapana pureskella velliänsä. Nyt hän sen sitten vain ääneen toteaa ja ajattelee tämän olevan sopiva jatko aikuisten puheenvuoroille ja siten myös silta sujuvaan kanssakäymiseen heidän kanssaan. Lasten näkee useasti ”mutustelevalta” velliä, eli moni heistä taitaa sitä jossain määrin todellakin pureskella. *Kaisan* kuvaus vellistä ”ohuena ja liukkaana” ei siitä syystä kenties käy yksiin sen kanssa, mikä käsitys lapsilla asiasta on.

Oli miten oli, lapset eivät näytä tavoittavan sitä huumoria, joka *Kaisan* puheenvuoroon kätkeytyy. He eivät ymmärrä sitä tavalla, joka mahdollistaisi vastaamisen samassa kehyksessä. Aikuisen käyttämä vertauskuva ei ehkä ole lapselle tuttu hänen omasta kokemuspöyrästään käsin. Olisi nimittäin sängen harvinaista, että lapset muutoin näin yksimielisesti sivuuttaisivat kutsun lähteä aikuisen kanssa hassuttelemaan. Myös se, että *Kaisa* itse *Mervin* jälkeen myös naurahtaa omalle lausumalleen, luo mielikuvan, että siitä lopulta rakentuikin vain heidän keskinäinen juttunsa. Nauru tarjoaa heille keinon organisoida tilanne uudelleen. *Kaisaa* ajatellen tällä on

merkitystä siinäkin mielessä, että saamalla nyt ainakin *Mervin* kanssaan samaan huumorin kehukseen hän voi pyrkiä suojelemaan itseään. Se, että kukaan ei olisi viestinyt tulkinneensa lausumaa humoristisena, olisi saattanut tuntua nololta. Kun Salla sanoo pureskelevansa velliä, *Mervi* vastaa, että sitä ei tarvitse pureskella (rivi 20), ja *Kaisa* vielä vahvistaa: ”Leivän puret mut ei velliä tarvi purra” (rivi 21). Näiden puheenvuorojen myötä tullaan sitten viimeistään siirtyneeksi leikittelystä takaisin ruokailuun ja ohjeisiin siitä, miten ruoka tulee ”oikeaoppisesti” syödä.

Kaisan lausuman tyyppistä käyttäytymisen ohjaamista voi aina silloin tällöin ruokailutilanteissa havaita. Lapset saavat ohjeita esimerkiksi siitä, miten ruoka olisi hyvä lautasella pilkkoa ja laittaa suuhun hieman pienempinä annoksina. Edelleen neuvotaan, että sitä olisi hyvä myös suussa hienontaa eikä vain huuhtoa maidon avulla alas, kuten lapset joissakin tilanteissa pyrkivät tekemään, eritoten silloin, kun ruoka ei satu olemaan itselle mieluista. Hiuksia ei pidä huiskutella ruokapöydässä eikä koskea toisen ruokaan tai ruokailuvälineisiin, ja lattialle pudonnutta ruokaa ei tule enää laittaa suuhun. Ravinnon saamisen lisäksi lapset saavat siis nauttia vaihtelevan kokoisia annoksia asiaa liittyen milloin käyttäytymiseen ruokailutilanteessa, milloin terveellisiin ruokailutottumuksiin. Edellä kuvatun kaltaiset *pienet hassuttelut esimerkiksi juuri ruokailun lomassa ovatkin piristävä lisä yhteiseen kanssakäymiseen ruokailun aikana*. Ne luovat yhteenkuuluvaisuutta tavalla, jossa kukaan ei asetu yläpuolelle toisen, eikä pyrkimyksenä ole opettaa, ohjata tai määrätä. Huumori voi parhaimmillaan yhdistää eri osapuolia ja laukaista sitä jännitystä tai pelkoa, jota tilanteeseen kenties sisältyy. Hampaiden lähteminen on toki vakava paikka kuudenikäiselle, mutta ei kuitenkaan välttämättä aina niin vakava, ettei siitä voisi joskus vähän vitsaillakin.

Kuvatussa tilanteessa leikittely lähtee liikkeelle viisivuotiaan Sallan puheenvuorosta, kun hän esittää, että ”Sit pitää syödä vauvanmössöä” (rivi 10). Salla toisin sanoen liittyy hampaattomuuden nyt vauvana olemiseen, eli aivan vastakkaiseen näkökulmaan, kun ajatellaan, mitä maitohampaiden lähteminen yleensä lasten keskuudessa tarkoittaa. Ryhtymällä kohta esittelemään poskihampaitaan, Riina kenties haluaa sanoa, että hän ei suinkaan ole hampaaton, toisin sanoen että mainittu vauvavertaus ei sovi häneen. Hän pyrkii kenties tuomaan esiin, kuinka häneltä on lähtenyt vain niitä hampaita, jotka ovat ratkaisevia määriteltäessä päinvastoin sitä, kuka on lasten keskuudessa ”iso”. Hän rakentaisikin lausumillaan ja toiminnallaan siis ”isona” olemisen kehystä. Tässä valossa tuo teko toimisi siis puolustautumisena sitä vastaan, että hän Sallan lausuman myötä kokisikin lasten ikähierarkiassa arvonalennuksen. Riina tosin

yhtyy itsekin pieneksi toviksi hassutteluun sanomalla, kuinka vauvanmössöä ”pitää vaa nielasta ngn ngn” (rivi 12). Hän tekee sen kenties myötäilläkseen *Kaisaa*, jota Sallan lausuma näytti huvittavan. Hän tekee kuitenkin sitten nopean siirtymän takaisin vakavammalle linjalle, ehkä juuri siksi, että tilanne näytti kääntyvän hänen kannaltaan hieman epätoivottavaan suuntaan.

Huumorin käyttö voi, kuten sanottu, keventää tunnelmaa ja tuottaa iloa. Sen käyttö ei kuitenkaan ole aivan helppoa. Aina on olemassa vaara, että toinen ei tulkitsekaan lausumaa humoristisena vaan ottaa sen totena. *Harkintaa ja hienotunteisuutta vaaditaan paitsi siinä, miten asiat ilmaistaan, myös siinä, minkä tyyppisistä asioista leikkiä ylipäätään ryhdytään lyömään ja mikä taas on sellaista, mistä ei ole suotavaa leikitellä.* Lopputuloksena saattaa pahimmassa tapauksessa olla pahan mielen tuottaminen toiselle tai hänen saattamisensa noloon tilanteeseen. Edellisessä esimerkissä leikillisen puheen kohteeksi nousi hampaiden lähteminen. Se on lopulta pientä leikkittelyä ajatellen melko vaaraton aihealue – riskinsä toki eittämättä siinäkin. Lapset kuitenkin tuovat esiin hyvin erilaisia asioita, joista osa liittyy myös esimerkiksi heidän omaan perheeseensä ja muihin heille tärkeisiin ihmisiin. Lapsen ja hänen läheistensä kunnioittamisen näkökulmasta ei ole lainkaan samantekevää, miten aikuinen näihin asioihin suhtautuu.

Niinkin voi toki huumorin käytön kanssa käydä, että toinen ei laisinkaan ymmärrä, mitä puheenvuoron esittäjä lausumallaan tarkoittaa, jolloin puolestaan tämä saattaa nolostua tai joutua jokseenkin kummalliseen valoon. Edellisestä esimerkistä ilmenee, miten lapsille voi joskus olla vaikeaa ymmärtää aikuisten huumoria. Se ei estä heitä silti yrittämästä siihen vastata. Edellä näin tekee Salla tuomalla esiin, kuinka hän pureskelee velliä (rivi 19). Jos aikuisen puheenvuoron sisältöä onkin kenties vaikea ymmärtää, niin sen sävyn, jolla se on lausuttu ja tunnelman, jonka se on rakentanut, voi siitä huolimatta aistia ja tulkita tarjotuksi mahdollisuudeksi antaa niin ikään leikillinen vastaus. Salla yritti, mutta aikuinen ei sitten vuorostaan näyttänyt ymmärtävän hänen puheenvuoroaan huumorina, jolloin tilanne palasi takaisin tavanomaisiin uomiinsa.

Jonkin ajan kuluttua keskustelunaiheeksi nousevat vuorostaan Helin puseron pitkät hihat. Episodi on kuvausta siitä, miten lapsen esiin tuomaa ongelmaa käsitellään yhdessä keskustellen. Siinä aikuinen tulee tehneeksi myös erottelua sen suhteen, mikä hänen mielestään on todella ongelma ja mikä sitä taas ei ole. Sallan seuraavassa otteessa kuvattua aloitetta (rivi 3) voisi sen lisäksi, että hän esittää toteamuksen liittyen puseronsa hihoihin, luonnehtia myös avun

pyytämiseksi. Hänellä on puserossaan pitkät hihat, jotka eivät tahdo millään pysyä ylhäällä. Hän kääntyy asiassa aikuisen puoleen.

Ote 25. Kyllä äiti tietää

- 1 *Kaisa:* ...Joni syö sä ja ni (.) pääset porukkaa ruvetaa vähä
2 maalailemaa
3 Salla (p): → Mul ei oikee pysy nää ku tääl on kaks (.) kaks ((vetää hihoja ylös))
4 Heli (p): ((Katselee omaa hihaansa))
5 *Kaisa:* No voi voi (.) onks ne hankalat (1) täytyisköhä ne kääriä tällee kääntämällä
6 ((näyttää)) (.) sit ne [pysyy
7 Heli (p): [Mul on täs näin pitkät (.) mul on tälläs et näin pitkät (.) hihat (.) nää
8 on hirveen pitkät nää? hihat? ((katsoo välillä *Kaisaa*, välillä hihaansa, lopuksi Sallaa ja hihaansa))
9 (4 sek. hiljaisuus)
10 *Kaisa:* ((Katsoo Heliä)) Kuule hiha (.) pistähä lusikka heilumaa
11 Salla (p): Äiti sano et pitää olla kaks pitkähihasta paitaa
12 *Kaisa:* Nii siel on nii kylmä et pitää olla kyllä kaks

(Aamupala 21.10.)

Selitys sille, miksi Salla ylipäätään ryhtyy vetämään hihojaan ylös juuri tässä vaiheessa aamupalaa saattaa löytyä hänen puheenvuoroaan edeltävästä *Kaisan* lausumasta. Siinä *Kaisa* kehottaa Jonia syömään, jotta tämä pääsisi muiden mukana aloittamaan maalaamisen. Kun maalaamaan ryhdytään, on päiväkodissa tapana, että silloin vedetään puseron hihat ylös, jotta ne eivät tahriintuisi. Salla siis näin ajatellen ennakoisi tämän ja päättäisi vetää hihansa ylös jo hyvissä ajoin ennen maalaamisen alkamista. Kuvanauhalla voi kuitenkin nähdä, että hän ryhtyy vetämään niitä jo siinä vaiheessa, kun *Kaisa* vasta aloittelee puheenvuoroaan Jonille. On siis mahdollista että pitkänä roikkuvat hihat vain tuntuvat hänestä ruokaillessa hankalilta. Hän on jo vellilautasensa tyhjentänyt ja syö nyt tuorepalana appelsiinin lohkoa, jolloin siitä valuva mehu uhkaa tahria puseron hihat. Ehkäpä hän siitä syystä katsoo parhaaksi koettaa vetää ne ylös.

Salla kuitenkin pian huomaa, että hihat eivät niin vain pysykään ylhäällä, sillä hänellä on kaksi pitkähihaista paitaa päällekkäin. Hihat vain valuvat aina alas (rivi 3). *Kaisa* vastaa hänelle: ”No voi voi (.) onks ne hankalat (1) täytyisköhä ne kääriä tällee kääntämällä (.) sit ne pysyy” (rivi 4). Vastaus viestii ensinnäkin myötätunnosta: ”No voi voi...” ja toiseksi ongelman ymmärtämisestä: ”onks ne hankalat...”. (rivi 4). Kysymällä ”Onks ne hankalat” hän ei todennäköisesti hae vastausta, jota hän ei ennalta tietäisi. Sen voi nimittäin jo päätellä Sallan toteamuksesta, kuinka hihat eivät pysy ylhäällä. Tokkopa hän niistä olisi mitään tuohon tyyliin puhunutkaan, jos ne eivät olisi hänen mielestään todellakin olleet hankalat. Koska Salla ei suoraan pyytänyt apua, *Kaisa* ei sitä myöskään heti tarjoa. Sen sijaan hän esittää kysymyksen, mikä luo odotuksen vastaamisesta. *Kaisa* pitää pienen tauon puheessaan, jolloin Sallalle

tarjoutuu tilaisuus se tehdä (rivi 4). Odotettavissa oleva myönteinen vastaus olisi: ”Kyllä ne ovat hankalat”. Tämä loisi sitten puolestaan taas odotuksen, että *Kaisa* vastaisi ja vielä siten, että Salla saisi avun ongelmaansa. *Kaisa* ei toisin sanoen tyrkytä apuaan mutta antaa kysymyksensä myötä ymmärtää, että hän on kyllä valmis olemaan asiassa avuksi, jos Salla sitä vain jollain tavoin ilmaisisi haluavansa. Hän ei näin rakenna Sallasta kuvaa avuttomana vaan päinvastoin itse asioistaan päättävänä ja omia mieltymyksiä omaavana.

Salla ei kuitenkaan vastaa mitään. Katsoin kuvanauhaa useaan otteeseen nähdäkseni, tekeekö hän edes mitään myöntävää elettä, esimerkiksi nyökäyttäisi päätään. Hän oli kameraan sivuttain, joten hänen ilmeitään oli hyvin vaikea nähdä, mutta en havainnut hänen ainakaan pään liikkeellä antaneen *Kaisalle* vastausta. Se on saattanut olla jokin niin huomaamaton pieni ele tai ilme, että kuvanauha ei sitä näytä, mutta *Kaisa* sen kyllä huomaa. Oli miten vain, *Kaisa* joka tapauksessa käyttää seuraavan puheenvuoron: ”...täytyisköhä ne kääriä tälle kääntämällä...” ja näyttää vielä omalla hihallaan, miten. Nyt voi miettiä, olisiko hän vastannut näin, mikäli Salla olisi myöntänyt, että hihat ovat hankalat. Voisi ajatella, että hän ei anna Sallalle suoraa neuvoa tai mene häntä konkreettisesti auttamaan siitä syystä, että tämä jätti vastaamatta hänen kysymyksiensä neuvojen tai avun tarpeesta. Sen sijaan hän tekee ehdotuksen siitä, mitä asialle voisi tehdä. Hän jättää ehdotuksessaan subjektin avoimeksi eli ei määritä, kuka ne hihat sitten ”tälle kääntää”. Se voisi siis olla Salla itse tai tarvittaessa kenties myös hän. *Kaisa* säilyttää valitsemansa hienovaraisen tyylin ja esittää vain ystävällisesti, että tällä tavoin ”ne sit pysyy”. Salla kokeilee kohta otteen jälkeen hihojen kääntämistä, kuten *Kaisa* oli näyttänyt. Hän myös tyytyy siihen, miten sai ne tällä tavoin vedetyksi ylemmäs.

Heli osoittaa myös haluavansa hihakeskusteluun mukaan. Sallan esittäessä, kuinka hänen hihansa eivät pysy ylhäällä, Heli kiinnittää huomiota omaan hihaansa, joka on sopivasti hänen silmiensä kohdalla, kun hän Heliä kuunnellessaan katsoo tätä. Hänen kyynärvartensa on nimittäin pystyssä kyynärpään tukiessa pöytään, ja tässä kädessä hänellä on lusikka. Hieman ennen kuin *Kaisa* saa asiansa sanottua, Heli toteaa hihaansa käänneksen ja *Kaisaan* aina välillä katsoen: ”Mul on täs näin pitkät (.) mul on tälläs et näin pitkät (.) hihat (.) nää on hirveen pitkät nää hihat” (rivi 6). *Kaisa* kyllä katsoo häntä ja osoittaa näin kuuntelevansa. Hän ei kuitenkaan tartu niihin mahdollisiin tilaisuuksiin ottaa puheenvuoro, joita tauot Helin puheessa tarjoavat. Kun hän ei sitä ensimmäisen tilaisuuden tullen tee, Heli päättää toistaa asiansa. Hän on kenties aikeissa sanoa, että minulla on tällaiset hihat (”mul on tälläs”), mutta koska hihojen pituus on nyt avainasia, hän ehkä ajattelee, että sitä pitää erityisesti korostaa. Niinpä hän jättää

epätäsmällisen ilmauksen ”tällaiset” sanomatta ja sanookin: ”... et näin pitkät...”. Tauko sen jälkeen ei tälläkään kertaa tuota toivottua tulosta. Niinpä Heli vielä lisää: ”...hihat (.)...”, jotta ei varmasti jäisi epäselväksi, mitä hän yrittää sanoa. Siitä voisi antaa tulkinnan myös sanomalla: ”Etkö sinä nyt jo usko”. Asian ilmoittaminen muuttuikin sen vakuutteluksi, ja pitkistä hihoista tuli lopulta ”hirveen” pitkät.

Mutta ei *Kaisa* ”usko”, ei puhu mitään. Heli tekee vielä yhden yrityksen: ”... nää on hirveen pitkät nää? hihat?”. Nyt hänellä on pää vähän painuksissa, ja hän kääntelee edelleen hihaansa mutta ei katso enää *Kaisaan*. Sen sijaan hän saatuaan asiansa sanottua katsookin Sallaa. Hän on kenties vähän hämillään siitä, että useasta yrityksestään huolimatta hän ei saakaan *Kaisaa* vastaamaan. Hän ei luultavasti odota sen kummempaa vastausta kuin esimerkiksi: ”No niin onkin pitkät, sinunkin kannattaa niitä sitten vähän kääntää” tai jotakin tämän suuntaista, toisin sanoen myönteistä huomiota. Kahden viimeisen sanan intonaation nousu saattaisi olla viesti pienestä pettymyksestä. Siinä missä edellä tein tulkinnan, että kahden tauon välinen ”hiha” saattaisi viestiä lievästä turhautumisesta, kenties suutahtamisestakin, niin nyt viesti olisi: ”Nämä hihat ihan oikeasti ovat pitkät mutta ei *Kaisa* taida välittää”. Suuntaamalla katseensa *Kaisan* sijasta Sallaan hän ehkä kokeilee, mitä tämä kenties sanoisi, välittäisikö tämä. Salla ei kuitenkaan kommentoi asiaa mitenkään. Kaikki ovat nyt ihan hiljaa. Heli katselee hihaansa, *Kaisa* häntä ja muut lapset keskittyvät ruokailemiseen.

Neljän sekunnin tauko on varmasti pitkä aika sille, joka on jäänyt vaille vastausta ja odottaa sitä luultavasti vieläkin. *Kaisa* kuitenkin katsoo Heliä edelleen. Katse on hyvin merkitsevä viesti ja niin on myös hiljaisuus. Mitä nämä mahtavat Helin kohdalla nyt tarkoittaa? Onko *Kaisa* kenties jotenkin pahastunut tai pettynyt hänen sanoistaan, vai kenties vihainen? *Kaisan* ilme ei kuitenkaan kerro ainakaan viimeksi mainitusta, mutta sitähan Heli ei voi nähdä, sillä hän ei katso edes *Kaisaan* päin. Monet mietteet varmasti ehtivät Helin mielessä käydä, ennen kuin hiljaisuus rikkoutuu. ”Kuule hiha (.) pistähä lusikka heilumaa”, sanoo *Kaisa* Helille. Hän sanoo sen leikkisästi, mutta kuitenkin niin, että lausuman tarkoitus ei jää epäselväksi: nyt ei keskustella hihoista sen enempää, vaan nyt syöt lautasesi tyhjäksi. Näin hän myös viesti, että ei pidä Helin esittämää asiaa minään todellisena ongelmana, olkoonkin, että sen sisältö oli periaatteessa sama, kuin minkä Salla toi esiin. Sillä, että hän oli johdonmukaisesti jättänyt vastaamatta Helille, *Kaisa* oli kenties jo pyrkinyt viestimään juuri tästä. Pitkä tauko antaa hänelle myös aikaa miettiä, mitä sanoa vai ollako sanomatta mitään.

Aloitteen tehnyttä osapuolta ajatellen ensimmäinen vaihtoehto, eli se, että sanoo edes jotakin, on yleensä parempi ratkaisu. Se jättää jälkeensä todennäköisesti vähemmän avoimia kysymyksiä ja tarjoaa usein mahdollisuuden jatkopuheenvuoroon. *Kaisa* saattaa myös havaita Helin lievän pettymyksen tai nolostumisen siitä, että tämä oli tullut puhuneeksi kuin kuuroille korville, jolloin vastaaminen auttoi Heliä säilyttämään tilanteessa kasvonsa. Leikillinen puhuttelumuoto oli omiaan laukaisemaan sitä jännitystä, jonka *Kaisa* oli puhumattomuudellaan saanut aikaan. Erityisesti tilanteessa, jossa ei voida ajatella, että omat puheet tulevat peittyneiksi muun hälinän alle ja kun katsekontaktikin on osapuolten välille luotu, *on vastaaminen viesti siitä, että sinä ja asiasi ovat huomion arvoiset*. Vastauksen sisältö ei ole tässä mielessä niinkään merkittävä kuin itse vastaaminen. Kuvatussa tilanteessa vastaus on kehoitus jatkaa syömistä, ja sen Heli myös tekee.

Jos Sallan ensimmäisen puheenvuoron funktio otteen alussa olikin paremmin neuvon tai avun pyytäminen, niin rivin 10 lausumaa voisi luonnehtia toiveeksi voida jakaa itselle tärkeä asia aikuisen kanssa. Salla esittää siinä perustelun, miksi hänellä on päällään kaksi pitkähihaista paitaa: ”Äiti sano et pitää olla kaks pitkähihaista paitaa” (rivi 11). Hän palaa näin ehkä äsken käytyyn keskusteluun siitä, miten paitojen pitkät, päällekkäiset hihat ovat hieman hankalat, kun ne eivät tahdo pysyä ylhäällä. Mutta hankalat tai ei, ne pitää olla, koska äiti on niin sanonut. Hän haluaa ehkä vakuuttaa itsensä ja samalla myös *Kaisan* (hän katsoo tätä) siitä, että niin on kuitenkin hyvä. Kenties hän miettii, ottaako toinen paita pois, jolloin tilanne saattaisi olla hiihoja ajatellen helpompi. Tätä hän ei kuitenkaan sano ääneen, mutta sen sanoo, miksi niin ei voi tehdä. Äiti on lapselle auktoriteetti, jonka sana on vaakakupissa paitsi painavin niin aina myös tärkein.

Kaisa ilmaisee vastauksessaan olevansa Sallan äidin kanssa samaa mieltä: ”Nii siel on nii kylmä et pitää olla kyllä kaks” (rivi 12). Hän ei siis lainkaan aseta kyseenalaiseksi sitä, mitä lapsen äiti on sanonut. Sitä vastoin hän esittää ensin näkökulman, josta katsoen äidin lapselleen antama määräys on aivan perusteltu, minkä jälkeen hän itse vielä vahvistaa saman asian. *Kaisan* vastauksesta puuttuu kaikki sellainen vähättelevä tai epäilevä aines, joka kyseenalaistaisi äidin auktoriteettiaseman ja saattaisi hänet sekä kyseisen lapsen että samalla myös muiden läsnäolijoiden silmissä epäedulliseen valoon. Se olisi loukkaavaa ja satuttaisi myös lasta. Sen sijaan *Kaisan* vastaus viestii kunnioittavasta suhtautumisesta lapsen vanhempaa kohtaan. *Ilman tällaista kunnioittavaa suhtautumista ei kasvatuksesta myöskään voitaisi puhua minkäänlaisena työntekijän ja lapsen vanhempien välisenä kumppanuuteen perustuvana toimintana* (ks. Karila

2006, 94, 95). Samantyyppisestä asetelmasta kertoo myös seuraava esimerkki. Siinä puheeksi nousee Sallan mummi, josta aikuinen käyttää ensin virheellistä nimitystä mutta korjaa asian saatuaan Sallalta palautetta.

Episodi on niin ikään samasta lokakuisesta aamusta ja sen aamupalahetkestä kuin edellä kuvatut esimerkitkin. Aamupalan nauttiminen alkaa olla jo lopuillaan. Salla on juuri syönyt appelsiinia, ja hän hieroo käsiään kevyesti yhteen saadakseen näin ehkä käsissä olleet mehut pyyhityiksi pois. Sitten hän laskee molemmat kädet alas ja laittaa kämmenet tuolin reunoille. Samalla hän tulee vilkaisseeksi housujaan.

Ote 26. Tarinointitangon hienovaraiset taivutukset

- 1 Salla (p): → *Mul on tällaset housut* ((katsoo *Kaisaan*))
- 2 *Kaisa*: Mitä
- 3 Salla (p): Erilaiset housut () ((nostaa polveaan pöydän alta))
- 4 *Kaisa*: Ai sulla (1) mistä sä niin monet oot uudet saanu (.) onks äiti käynyt ostoksilla
- 5 Salla (p): Mummi on ne tehny
- 6 *Kaisa*: Mummi ommellu (.) jaa (1) ai sun mummi ompelee
- 7 Heli: Ja niin mun munki
- 8 *Kaisa*: Kumpi (.) Kosken vai Iitin mummo (2) se taitaa Iitin mummo taitaa ommella
- 9 ((katsoo Sallaa))
- 10 Salla: Mummi se on
- 11 *Kaisa*: Mummi nii joo (1) mummo ja mummi

(Aamupala 21.10.)

”Mul on tällaset housut”, sanoo Salla (rivi 1). Hän sanoo sen kuitenkin niin hiljaisella äänellä, että *Kaisa*, jolle aloite on Sallan katseesta päätellen suunnattu, ei taida sitä kuulla. *Kaisa* tarjoaa Sallalle tilaisuuden toistaa asiansa sanomalla ”Mitä”. Salla muotoilee lausumansa nyt hieman toisin: ”Erilaiset housut ()”, hän sanoo ja jotakin vielä sen jälkeenkin, mutta niin hiljaa, ettei siitä saanut nauhalta selvää. Puheenvuoron alkuosasta voi kuitenkin päätellä, että hän haluaa tuoda esiin, että hänellä on nyt jalassaan erilaiset housut, kuin mitkä ilmeisesti aikaisemmin oli. Tämän tulkinnan voi tehdä siitä, että siinä missä hän ensimmäisessä puheenvuorossaan vielä puhuu ”tällaisista housuista”, hän nyt puhuu niistä ”erilaisina housuina”. Määreen ”erilaiset” hän sanoo heti puheenvuoron alkuun ja vielä painottaa sen alkuosaa, mitkä molemmat kertovat siitä, että juuri tämä on asia, jota hän haluaa puheessaan korostaa. Asian vakuudeksi hän vielä nostaa polveaan esiin pöydän alta, jolloin *Kaisa* voi nähdä, millaiset housut hänellä on. ”Ai sulla...”, vastaa *Kaisa* (rivi 4). Hän ei ehkä vielääkään ollut kovin hyvin kuullut, mitä Salla oli sanonut. Epäselväksi oli mitä ilmeisimmin jäänyt ainakin se, kenen housuista Salla oli puhunut. Nyt, kun tämä sitten esittelee omiaan, asia selviää.

Lyhyen tauon jälkeen *Kaisa* tiedustelee, mistä Salla niin monet uudet housut on saanut. Tästä käy ilmi, että Sallalla todellakin on nyt jalassaan erilaiset housut verrattuna edellisiin ja että sekä ne että nämä ovat molemmat myös aivan uudet. Saattaa myös olla, että uusia housuja on lähiaikoina ollut jalassa tätä useamminkin ("...niin monet ... uudet..."). *Kaisa* pitää jälleen pienen tauon, jolloin Sallalle tarjoutuu tilaisuus vastata *Kaisan* ihmettelyyn. Hän ei sitä kuitenkaan tee, jolloin *Kaisa* esittää itse arvelun: "...onks äiti käyny ostoksilla". Ei, äiti ei ole niitä ostanut, vaan "Mummi on ne tehny" (rivi 5). "Mummi ommellu (...)...", toistaa *Kaisa*. Näin hän ilmaisee, että tieto oli hänelle uusi ja yllättävä. Tätä vahvistaa vielä pienen tauon jälkeinen vastaus: "...jaa (1)..." ja edelleen lyhyen tauon jälkeinen varmisteleva toteamus: "...ai sun mummi ompelee". Tähän väliin ehättää sitten Heli ilmoittamaan, että ompelee se hänenkin mumminsa (rivi 7). Meneillään oleva tanssi on alkanut kiinnostaa myös häntä, ja tällä avauksellaan hän on nyt pyrkimässä siihen mukaan. Voihan olla, että hänenkin mumminsa todella myös ompelee, mutta sen tiedon julkituominen ei nyt kuitenkaan osoittautunut toimivaksi keinoksi päästä *Kaisan* ja Sallan kanssa pyörähtelemään. Asetelma ei tarjoa hänelle siihen omaa paikkaa.

Kaisa osoittaa katseellaan jatkavansa keskustelua edelleen Sallan kanssa. Se, että hän pitää katseensa kiinnitettynä vain tähän, on samalla myös viesti siitä, että siihen ei nyt muita oteta mukaan. Hän ohittaa täysin Sallan puheenvuoron. *Kaisan* puheenvuorosta käy ilmi, että hän on saanut jo aikaisemmin tutustua Sallan lähipiiriin vähän tarkemminkin. Nyt hän käyttää tätä tietoa voimavaranaan vastatessaan Sallalle: "Kumpi (.) Kosken vai Iitin mummo..." (rivi 8). *Kaisa* osoittaa tietävänsä erittäin varmasti, että Sallalla on kaksi mummoa, sillä hän kysyy suoraan "Kumpi". Sen lisäksi, että hän tietää heitä olevan kaksi, hän myös tietää, missä nämä mummot asuvat tai ainakin, millä nimellä Salla heitä kutsuu. Kahden sekunnin tauko tämän jälkeen olisi ollut hyvin riittävä Sallan ottaa puheenvuoro itselleen ja vastata *Kaisan* kysymykseen. Tämä on kuitenkin ihan hiljaa, jolloin *Kaisa* jatkaa: "...se taitaa Iitin mummo taitaa ommella". Asiasta on ehkä siis keskusteltu ennenkin ja *Kaisa* esittää tämän arvelunsa nyt kenties siihen perustuen. "Mummi se on", vastaa Salla, eikä näin vahvasta *Kaisan* arvelua oikeaksi mutta ei myöskään kumoa sitä.

Sallan vastauksesta voi päätellä, että hän siirtyy tarkastelemaan asiaa hieman toisenlaisesta näkökulmasta käsin. Yhteisenä kehyksenä heillä on alkuun keskustelu uusista housuista ja nyt keskustelu isoäideistä. Siinä missä *Kaisan* kysymys on sen sisällä tehty "ompeleva isoäiti" –teemaan liittyen, niin Salla puolestaan tarkastelee asiaa nyt "isoäidin nimi" –teemasta käsin.

Kaisa oli puhunut virheellisesti ”Iitin mummosta”, ja tämän Salla osoittaa haluavansa oikaista. Iitin mummo on ”mummi”. Hänen vastaustaan voisi kuitenkin tulkita myös myönteiseksi vastaukseksi *Kaisan* kysymykseen siitä, kumpi näistä isoäideistä ompelee. Mikäli *Kaisan* arvelu ei olisikaan pitänyt paikkaansa, olisi ollut odotettavaa, että Salla olisi nimen korjaamisen lisäksi korjannut myös tämän virheellisen käsityksen. Jos *Kaisa* oli arveluineen sitä vastoin oikeassa, niin yhdellä ja samalla vastauksellaan Salla tulee hoitaneeksi kaksi asiaa, nimen oikaisun ja kysymykseen vastaamisen. Tätä tulkintaa puoltaa myös se, että Sallalla olisi ollut mahdollisuus puuttua kyseiseen virheeseen jo hieman aikaisemmin, kun *Kaisa* kysyi: ”Kumpi (.) Kosken vai Iitin mummo...” (rivi 8). Silloin hän kuitenkin antoi virheen olla, ehkä siksi, että hän siinä yhteydessä tulkitsi ”mummon” rinnasteiseksi käsitteelle isoäiti. Nyt kun *Kaisa* fokusoii asian ”Iitin mummoon” oli kyse nimestä, jolloin hän näki tarpeelliseksi korjata asia. On toki myös mahdollista, että Iitin isoäidin kutsuminen mummoksi oli niin iso asia, että hän siihen keskittyessään ehti jo unohtaa koko kysymyksen.

Kaisa saattaa myös tulkita Sallan puheenvuoron myönteiseksi vastaukseksi esittämäänsä kysymykseen siitä, kumpi isoäideistä ompelee. Ainakaan hän ei pyydä asiaan täsmennystä. Sen sijaan hän vastaa hyväksyvästi Sallan antamaan palautteeseen siitä virheestä, jonka hän puheessaan oli tehnyt: ”Mummi nii joo (1...)” (rivi 11). Hän vielä toistaa oikean käsitteen painottaen erityisesti sen viimeistä tavua, joka nimenomaan tekee siitä erilaisen suhteessa toiseen, periaatteessa samaa, eli isoäitiä, merkitsevään sanaan ”mummo”. Sallalle ne eivät kuitenkaan ole pelkkiä sanoja vaan käsitteitä, joilla on eri merkitys. Hänen kohdallaan ne viittaavat eri henkilöön. Siksi ne on tärkeä myös erottaa toisistaan. Sen *Kaisa* tekee vielä toistamiseen: ”...mummo ja mummi”, ja ilmaisee siten ymmärtävänsä, mitä Salla oli palautteellaan tarkoittanut.

Kaisa olisi voinut vastata toisinkin. Hän olisi esimerkiksi voinut jättää vähemmälle huomiolle sen, puhutaanko nyt mummista vai mummosta ja keskittyä sen sijaan asiaan, josta hän osoitti olevansa kiinnostunut eli siihen, kumpi mainituista ompelee. Kuitenkin se, että hän jätti tämän asian toisarvoiseksi sen rinnalla, että osaa puhua Sallalle tärkeistä ihmisistä niillä nimillä, joita tämä itsekin käyttää, osoittaa lapsen arvostamista. Molemmilla isoäideillä on luonnollisesti olemassa myös ”oikeat” nimensä. Tämä seikka ei kuitenkaan tee yhtään vähempiarvoiseksi sitä, että lapselle he ovat ”Kosken mummo” ja ”Iitin mummi”. Nämä ovat nimet, joilla hän identifioi omat isoäitinsä, ja hänelle nämä ovat silloin ne ainoat ”oikeat”.

Niin kuin sanottu, *Kaisa* ei jatka enää keskustelua housujen ompelemisesta ehkä siitä syystä, että hän jo tulkitsi Sallan puheenvuoron myöntäväksi vastaukseksi kysymykseensä. Voidaan myös ajatella, että hän ei myöskään enää halunnut pitkittää keskustelua, koska pian oli aika siirtyä jo asioissa eteenpäin. Edelleen voi tehdä sen tulkinnan, että kysymys siitä, ompeleeko Sallalle housuja tämän mummo vai mummi, ei ollutkaan lopulta niin kovin tärkeä asia. Tärkeämpää oli itse keskustelu. *Kaisalla* olisi ollut tilaisuus jättää keskustelu paljon lyhyemmäksi. Hän olisi voinut vain esimerkiksi todeta Sallalle, että niinpä näkyikin olevan uudet housut. Hän kuitenkin osoitti haluavansa keskustella asiasta enemmän olemalla selkeästi vuorovaikutusta eteenpäin vievä osapuoli. Tämä oli myös osoitus siitä, että hän oli kiinnostunut asiasta, jonka lapsi oli esiin nostanut. Aito kiinnostus lapsen asioista on samalla kiinnostusta hänestä itsestään. Vuorovaikutuksellisessa mielessä se on myös hyvin kohtelias ele. Episodissa on huomionarvoista niin ikään se, miten *Kaisa* käyttää resurssinaan sitä tietoa, jota hänellä on kokemuksensa myötä lapsesta kertynyt. Tällaisen tietovarannon kerryttäminen ei ole mahdollista muutoin kuin antamalla lapselle mahdollisuus kertoa omista asioistaan. Mahdollisuus tarkoittaa aikaa ja todellista halua kuulla, mitä tällä on sanottavanaan. Toki tällainen tilaisuus ei voi olla aina, kun lapsi vähänkin sen suuntaisia merkkejä ilmentää. Kuitenkin myös sellaisia hetkiä, jolloin se on mahdollista, on päiväkodin arjessa lukuisia – jos vain on kyky niitä siellä nähdä.

Yhdessä elämää eläen ja asioita jakaen syntyy kokemuksia, jotka parhaimmillaan rikastuttavat vuorovaikutusta ja toimivat resursseina puheen tarkoitusten tulkitsemisessa. Sanat saavat niin sanotun sanakirjamerkityksensä rinnalle paikalliskulttuurisen merkityksen, joka pohjaa näihin kokemuksiin. Edellä kuvattu isoäiti-keskustelu on tästä yksi esimerkki ja toinen oli aiemmin kuvattu tilanne, jossa aikuinen kysellessään lapsilta, mitä lounaalla oli ruokana, käytti yhdessä opittua kasvislaulua keinona – lapsen tarjoamana – saada lapsi hoksaamaan puheena olleen kasviksen nimi. Seuraavassa episodissa aikuinen ja lapsi löytävät yhteisen ymmärryksen niin ikään laulun sanojen avulla. Aamupala on juuri syöty ja vuorossa on pöytien pyyhkiminen. Salla on tänään apulaisvuorossa, joten *Kaisa* antaa sen hänen tehtäväkseen.

Ote 27. Pöytäretistä laululeikkiin

- 1 *Kaisa*: Sä voit hakee Salla nytte ↑pöytäretin muistaks sä minkä ↑ värinen se on,
- 2 Salla (p): Muistan keltanen
- 3 *Kaisa*: Keltanen, (.) kastelet ja kierrät sen kuivaks
- 4 Riina (e): →Kiärrän ((katsoo Kaisaa veikeästi))
- 5 *Kaisa*: Näin ((näyttää käsillään Riinalle))
- 6 Riina (e): Kiärrän kuljen ((katsoo ensin Kaisaan sitten vierustoveriin))

7 *Kaisa*: ((Lähtee kohti kaappeja)) Kierrän kuljen näin (1) onpas meil kiiltävä lattia
(Aamupala 21.10.)

Kaisa antaa Sallalle ohjeen, jonka myötä pöytien pyyhkiminen voi alkaa. Hän tekee sen hyvin ystävällisesti: ”Sä voit hakee Salla nytte ↑pöytäpätiin...”. Ystävälliseksi sen tekee käsite ”voit”. Sen avulla *Kaisa* pehmentää lausumaa niin, että se kuulostaa paremminkin etuoikeudelta kuin velvoitteelta. Sen voi nimittäin tulkita paitsi toimintaohjeen antamisen myös määräyksen kehyksessä. Edelleen lausumaa pehmentää se, että hän sanoo sekä ”pöytäpätiin” että ”värinen” hieman muuta puhetta korkeammalla äänellä. Näin hän saa sisällytettyä siihen tiettyä huolettomuutta. Tasainen intonaatio lauseen loppuosassa tukee tätä sävyä. Tämä voi olla myös merkki siitä, että hän on kohta aikeissa jatkaa. Lopputulos on kuin yhdistelmä jotakuinkin huolettoman oloista mainintaa ja sivumennen asiasta kysäisemistä. Tällä kysäisemisellä tarkoitan *Kaisan* Sallalle tekemää kysymystä pöytäpätiin väristä: ”... muistaks sä minkä ↑värinen se on,”. Salla vastaa siihen, että ”Muistan keltanen”. Vastaus oli oikea. Pätiin värin muistaminen oli tärkeää siitä syystä, että pesualtaalla oli tarjolla useamman värisiä räättejä, ja niiden käyttötarkoitus määräytyi juuri värin mukaan. Esimerkiksi pöytiä ja lattiaa varten oli omat rättinsä. Niinpä ei ollut aivan sama, minkä pätiin sieltä mukaansa milloinkin nappasi.

Salla oli tarkka *Kaisan* esittämän kysymyksen muodon suhteen. Vastaamalla ”Muistan keltanen” hän antoi vastauksen sekä siihen, muistaako hän, että siihen, minkä värinen rätti on. Kysymys oli toisin sanoen rakennettu niin, että se antoi mahdollisuuden vastata myös ”en muista”. Käyttämällä epäsuoraa kysymystä, esimerkiksi edellisen kaltaista ”muistatko” kysymystyyppiä, kysyjä voi etukäteen varautua suojelemaan vastaajan kasvoja, sillä – tässä tapauksessa – muiden kuullen annettu väärä vastaus saattaa tuntua vastaajasta nololta. Kysymyksensä avulla *Kaisa* myös ikään kuin viestittää: ”On hyvä, jos tiedät, mutta ei haittaa, vaikkot tiedäkään”. Suoran kysymyksen kohdalla vaikutelma olisi sävyiltään tiukempi: ”Odotan sinun tietävän”. Sekä kysymyksen sanallinen muoto että tapa, jolla *Kaisa* sen sanoo, pitävät yllä tilanteessa vallinnutta leppoisaa ilmapiiriä.

Sallan vastattua pöytäpätiin olevan väriiltään keltainen, *Kaisa* vahvistaa vastauksen oikeaksi toistamalla sen (vrt. kolmiosainen sekvenssi). Tasainen intonaatio on linjassa hänen edellisessä puheenvuorossaan käyttämänsä tyylin kanssa, eli ”rento” tunnelma jatkuu edelleen. Edelleen hän säilyttämällä intonaation tasaisena kenties viestittää, että hänellä on vielä jotakin sanottavaa, kunhan on vain antanut ensin Sallalle palautteen tämän vastauksesta. Pieni tauko

palautteen jälkeen tekee siitä selkeästi muusta puheenvuorosta erottuvan, jolloin palautteen saajan on helpompi se siitä poimia. Sitten hän jatkaa: "...kastelet ja kierrät sen kuivaks" (rivi 3). Näin *Kaisa* antaa Sallalle selkeät ohjeet, miten rätin kanssa tulee toimia, ennen kuin sillä voi alkaa pyyhkiä pöytiä.

Riinalla on selvästi nyt jotakin mielessään. "Kierrän", hän sanoo ja katsoo *Kaisaa* hieman veikeällä tavalla. *Kaisa* saattaa tulkita tämän kysymykseksi tai hämmästelyksi, sillä hän kääntää käsiään ikään kuin rättiä kiertäen ja havainnollistaa näin, mitä oli tarkoittanut. Riinan seuraava puheenvuoro kuitenkin paljastaa, mihin hän oli *Kaisaa* kutsumassa. Kyse ei ollut enää pöytäpäätistä ja sen kiertämisestä vaan eräästä päiväkodissa silloin tällöin leikittävistä laululeikistä. Siihen liittyvä laulu alkaa sanalla "kierrän". Riinan veikeä ilme saattaa kertoa siitä, että hän ilahtuu tekemästään analogiasta ja päättää kokeilla, hoksaisiko *Kaisa* saman asian. *Kaisan* vastaus kuitenkin paljastaa, että siinä missä Riina on "kierrän" sanan kanssa laululeikin kehityksessä, hän pysyttelee edelleen pöytäpäätiasioissa. Riina kutsuu hänet pyörähtämään valssia, mutta tämä ryhtyykin taivuttamaan tangoa. Mitä tehdä? "Kierrän kuljen", yrittää Riina. Hän ottaa näin käyttöön saman strategian, jota aikuisetkin päiväkodissa usein käyttävät silloin, kun he yrittävät auttaa lasta pääsemään oikean vastauksen äärelle. Jos ei yksi vihje auta, esimerkiksi sanan ensimmäinen äänne tai tavu, annetaan vihjeeksi toinen äänne tai tavu.

Riina kutsuu *Kaisaa* kokonaisen laulun äärelle, jolloin hän käyttää vihjeinään sen sanoja. Alkuun hän antaa niistä ensimmäisen: "Kierrän" (rivi 4), seuraavaksi toisen: "Kierrän kuljen" (rivi 6). Kyseessä olevan laulun sanat kuuluvat seuraavasti:

"Kierrän kuljen näin
mis'on ystävään,
liinan hälle levitän
ja poskeansa silitän,
sä oot mun ystävään."

Kaisan seuraavasta puheenvuorosta voi päätellä, että nyt hän ymmärtää, mitä Riina oli tarkoittanut. "Kierrän kuljen näin...", hän vastaa. Sen suurempaa mielenkiintoa hän ei kuitenkaan näytä asiaa kohtaan osoittavan, sillä tämän sanoessaan hän Riinaan katsomatta lähtee menemään kohti kaappeja. Tämän voi tulkita niin, että hän haluaa kyllä ilmaista, että ymmärtää Riinan tarkoituksen mutta myös sen, että hän ei halua pysähtyä asian äärelle tämän enempää. Myös melko nopea siirtyminen puheessa täysin toiseen aiheeseen viestii tämän suuntaisesta toiveesta: "...onpas meil kiiltävä lattia", hän toteaa kävellessään kaapeille. Saattaa

olla, että häntä hieman nolottaa, kun ei ollut tullut heti oivaltaneeksi, mitä Riina oli tahtonut sanoa, vaan oli alkanut esittää rätin kiertämistä. Niin ikään tätä tulkintaa voisi puoltaa se, että hän välttää katsekontaktia ja poistuu paikalta. Edelleen sitä puoltaisi se, että hän jättää sanomatta kaiken sellaisen, millä hän olisi voinut ilmaista vasta nyt oivaltaneensa asian (”aivan”, ”aivan totta”, ”sinäpä sen keksit”, tms.). Jatkamalla laulun sanoja hän voi osoittaa tietävänsä, mistä on kyse, ja kiiruhtamalla samalla muihin asioihin peittää sen, että huomasi Riinan tarkoituksen vasta nyt. On toki mahdollista, että jokin asia mietitytti häntä sillä hetkellä sen verran paljon, että hän päätti vain näin lyhyesti ”kuitata” kyseisen aloitteen. Hänen poistumisensa saa Riinan sitten tavoittelemaan huomiota vierustoveriltaan, joka ei kuitenkaan vastaa hänelle mitään, tosin katsoo häntä kyllä. Riina olisi ehkä toivonut, että tämä olisi jotenkin ilmaissut, miten hauskan oivalluksen hän oli tehnyt. Sen kaltainen palaute jäi häneltä kuitenkin tällä kertaa saamatta.

Esimerkki osoittaa, miten *myös lapsilla aikuisten tapaan on hyvin toimivia keinoja johdatella toista odotetun vastauksen äärelle*. Välttämättä ei ollut lainkaan sattumaa, että Riina valitsi juuri kyseisen vihjeiden antamisen keinoksi saada *Kaisa* hoksaamaan, mistä on kyse. Riina oli esikoululainen ja osallistui sen vuoksi hyvin usein tämän tyyppiseen kyselijä–vastailija-asetelmaan. Tämä tapahtui tyypillisesti pedagogisessa kehyksessä, jolloin lapsen osana oli olla yleensä pääsääntöisesti vastailija. Nyt asetelma oli kuitenkin toisenlainen, sillä hän oli se, joka kyseli, ja aikuinen oli vastailija. Kehys ei toki ollut nyt pedagoginen kehys, vaan valitsemallaan tavalla Riina pyrki rakentamaan aikuiselle siltaa kanssaan yhteiseen, laululeikin kehykseen. Siinä missä aikuinen yleensä tuo selkeästi esiin, mikäli lapsi vastaa väärin (esim. ”Ei o makkarapihviä”), niin Riina ei ryhdy korjailemaan *Kaisan* vastausta. Hän ei puutu siihen, että *Kaisa* esittää rätin vääntämistä, kun hän sanoo ”Kiärrän”, vaan antaa sen sijaan uuden vihjeen heti perään (”kuljen”). Koska hänen tavoitteenaan on saada aikuinen ymmärtämään, mihin hän pyrkii, niin toisen sanomisten korjailu on tällöin luonnollisesti toisarvoinen seikka.

Huomio ei näin toimien kiinnity toisen mahdollisesti tekemiin virheisiin vaan kyseenä olevan asian ratkaisemiseen. On myös luontevaa ajatella, että asetelma, jossa oikeaa vastausta hakeva osapuoli on lapsi ja vastaajana on aikuinen, luo tilanteeseen omanlaistansa jännitteisyyttä. Lapsi ei välttämättä rohkene ryhtyä yhtä voimakkaasti oikaisemaan aikuisen puhetta tai toimintaa, kuin miten aikuinen kenties vastaavassa tilanteessa toimisi. Voisi kuitenkin olettaa, että Riinan valitsema menettelytapa saattaisi myös lapsesta tuntua miellyttävältä silloin, kun hänen

tehtävänä on olla jonkin tehtävän ratkaisija tai kun hänen odotetaan antavan aikuisen esittämään kysymykseen jokin tietty vastaus.

Yhteistä kaikille edellä kuvatuille esimerkeille on se, että vuorovaikutuksen alkuunpanijana oli lapsi. Hän kutsui aikuista keskustelemaan kanssaan milloin mistäkin itselleen merkittävästä asiasta. Lapset rohkenivatkin lähestyä aikuista mitä erilaisimmissa asioissa. Tämä kertoo heidän luottamuksestaan aikuiseen, siihen, että tälle voi turvallisesti mielin kertoa kaikenlaisia asioita tulematta nolatuksi tai vähätellyksi. Yhtä lailla tärkeää luottamuksen näkökulmasta on myös se, että lapsi saa kokea tulevansa kuulluksi, että aikuinen vastaa. Toistuva huomiotta jättäminen ja niin sanottu ohi katsominen ovat hyvin tylyjä viestejä, sillä ne mitätöivät toisen ja hänen asiansa. Kun yhteys toiseen osapuoleen ei yrityksistä huolimatta rakennu, jää aloitteen tekijä yksin. Yksinäisyys ei tyypillisesti ole sitä, mitä lapset toiminnallaan tavoittelevat. He hakeutuvat mieluummin aina sinne, missä on muita ja missä saa olla jollakin tavoin osallisena erilaisiin asioihin ja tapahtumiin (ks. myös Strandell 1996). Lapset kaipaavat seuraa. ”Kaikin mokomin’, Muumipappa sanoi loukkaantuneena ja kömpi veneestä ja tuli perässä. ’Jos minä kysyn, noustaanko maihin, vaikka näen, että noustaan, niin kyllä kai te sentään voitte vastata. Vastaisitte edes vähän, edes sen verran, että minä tunnen, että minulla on seuraa.’ ” (Tove Jansson: Hattivattien salaisuus.) Vuorovaikutuksessa on toisin sanoen usein kyse myös niin sanotusta rituaalisesta kanssakäymisestä, vaikka se näyttäytyisikin esimerkiksi juuri kysymisenä ja siihen vastaamisena. Tavoitteena on paremminkin sosiaalisen hyväksynnän, ei niinkään tiedon, saaminen. (Goffmann 1981 Silvermanin 1993, 130 mukaan).

Eräs keino sosiaalisen hyväksynnän saamiseen näytti lapsilla olevan niin sanottu ”kin-puhe”: ”minunkin mummini ompelee”, ”minullakin on uudet housut” ja ”minultakin lähtee hampaita”. Näihin aloitteisiin aikuinen suhtautui useimmiten välinpitämättömästi. Lapsi näyttäytyi tällöin tunkeilijana, joka yritti ottaa oikeudekseen puuttua jo alkaneeseen toisen lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Aikuisella on valta paitsi aloittaa ja lopettaa keskustelua lasten kanssa myös valta säädellä, keitä siihen otetaan mukaan. ”Kin-puhe” ei vaikuttanut kovin tehokkaalta keinolta siihen päästä. Tätä samaa puhetta esiintyi myös lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Jos joku kertoi esimerkiksi katsoneensa jonkin ohjelman televisiosta tai käyneensä elokuvateatterissa, niin jo kohta myös toinen tai useampikin lapsi ilmaisi tehneensä sen saman. Asiaa voidaan tarkastella hyväksynnän saamisen kehyksen ohella myös sosialisointinäkökulmasta. Dencik (1998, 31) korostaa, että sosialisointiossa ei kyse ole ainoastaan siitä, että lapsia sosiaalistetaan, vaan myös siitä, että he sosiaalistavat itse itsensä. Tämä toteutuu lasten

pyrkimyksissä käyttäytyä samoin kuin muutkin lapset. Tavoitteena on olla ainakin joissakin suhteissa samanlainen kuin oman viiteryhmän lapset, sosiaalistua heihin.

Edelliset otteet ovat kaikki aamupalatilanteesta, jossa oli poikkeuksellisesti läsnä vain neljä lasta. Tämä mahdollisti oman äänen esiin saamisen huomattavasti normaalia ruokailutilannetta paremmin. Lapset myös käyttivät tätä mahdollisuutta toistuvasti hyväkseen. Aikuinen salli sen ja viesti omalla käyttäytymisellään, että hän on valmis kuuntelemaan ja keskustelemaan. Vaikka lapsi oli esimerkeissä se, joka laittoi keskustelun alulle, niin aikuinen oli sitä useasti eteenpäin vievä ja kannatteleva voima. Hän toimi niin, ettei vuorovaikutus tyrehtynyt vain esimerkiksi kahden vuoron sekvenssiksi sisältäen lapsen toteavan aloitteen ja aikuisen siihen antaman lyhyen, kuittaavan vastauksen. Aloituksista kehkeytyi päinvastoin pidempikestoisia, monesti rupattelun tyyppisiä keskusteluita. Kenelläkään ei tuntunut olevan kiire mihinkään. Paitsi, että ruokailtiin, niin lisäksi myös keskusteltiin ja annettiin aikaa toinen toisilleen.

Tämän kaltaisia hetkiä soisi olevan päiväkodin arjessa enemmänkin. On toki ymmärrettävää, että tilanne muuttuu aivan toisenlaiseksi, kun läsnä on omine asioineen neljän lapsen sijasta parikymmentä, ja myös ruokailun tulisi sujua edes kohtuullisessa aikataulussa. Kysymys saattaa ehkä kuitenkin olla myös siitä, että jos ruokailut ovatkin yleensä huonoja hetkiä rauhalliselle keskustelulle, niin olisiko kyseisiä kiireettömiä ja jokaiselle osapuolelle tilaa antavia tuokioita mahdollisuus järjestää yhtä luonnolliseksi osaksi toimintaa kuin esimerkiksi esikoulu. *Lapset pitävät siitä, että on tekemistä, mutta yhtälailla he näyttävät pitävän siitä, että voivat seurustella aikuisen kanssa.* Leikkimisen yhteydessä nämä molemmat mieluisilta vaikuttavat asiat mahdollistuvat ainakin aika ajoin, mikä käy ilmi seuraavan luvun aineisto-otteista. Ensin esitän kuitenkin vielä taulukon muodossa otteiden 24–27 analysoidut vuorovaikutusasetelmat.

Taulukko 9. Vuorovaikutusasetelmat otteissa 24 – 27

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuus	VASTAUS
24	Hampaan lähteminen	Toteamus (L)	”Isoksi” tuleminen	Huomion saaminen aikuiselta	=	Toteamukseen vastaminen (A)
25	Pitkät hihat	Toteamus (L)	Ongelman esittäminen	Neuvottomuuden ilmaiseminen	=	Toteamukseen vastaaminen (A)
26	Uudet housut	Toteamus (L)	Mieluisan asian jakaminen aikuisen kanssa	Myönteisen huomion saaminen	=	Toteamukseen vastaaminen (A)
27	Pöytäpätkän hakeminen	Toteamus (L)	Laululeikki	Vihjeen tarjoaminen aikuiselle	=	Toteamukseen vastaaminen (A)

5.2.4 Tulethan kanssani leikkimään –tanssiinkutsu

”Aletaa leikkimään” tai ”Voiks ruveta leikkimään” ovat lausahduksia, joiden kaltaisia oman toiveen ilmauksia kuulee päiväkodissa hyvin usein. Leikkiminen on lapselle erittäin mieluisaa toimintaa, ja Lev Vygotskyn (1966) mukaan leikki on todellakin nimenomaan esikouluikää luonnehtiva piirre. Aamuisin, kun lapsen tulo päiväkotiin ajoittuu aikaan ennen yhteistä aamupalaa, hän tyypillisesti käyttää tämän ajan leikkimiseen. Se on niin sanottua vapaan leikin aikaa, jonka sisältöä aikuinen ei etukäteen suunnittele eikä hänellä ole siinä ohjaavaa roolia. Lapsi voi itse valita (tietyissä rajoin), mitä hän silloin tekee. Leikkimisen lisäksi hän saattaa ryhtyä esimerkiksi piirtämään tai pelaamaan. Näitä vapaan leikin hetkiä voi päivän aikana olla muitakin, esimerkiksi aamupäivällä ohjatun toiminnan jälkeen ennen ulkoilemaan lähtöä, ulkoa sisälle tultaessa ennen lounasta tai iltapäivällä päivälevon jälkeen. Usein nämä hetket ovat kuitenkin melko lyhyitä, täyteohjelman tyypistä toimintaa, jolloin leikkiin ei oikein tahdo ehtiä kunnolla keskittyä, kun se jo tulee lopettaa.

Käytän tässä yhteydessä käsitettä ”vapaa leikki”. Se on käsite, jolla on vankka asema varhaisvuosien kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa (Rutanen 2007, 128). Sillä viitataan tyypillisesti juuri leikkiin, jossa lapsella on mahdollisuus pitkälti päättää leikin muoto ja sisältö. Vapaan leikin käsitteellä Vygotsky (1966) korostaa, että leikki, huolimatta mielikuvituksellisista tilanteista, on aina sääntöihin perustuvaa. Hänen mukaansa *ei ole olemassa leikkiä ilman sääntöjä*. Sanotaan, että leikissä lapsi on vapaa. Mainitusta syystä johtuen vapaus leikissä on kuitenkin vain kuvitteellista. Lapsen toimintoja ohjaavat tietyt merkitykset ja hän toimii näiden merkitysten mukaisesti. Rutanen (2007) toteaa, että mitään vapaata leikkiä ei ole olemassa vastakohtana ei-vapaalle. Leikki tapahtuu hänen mukaansa aina tiettyjen rajojen sisällä. Sen lisäksi, että ympäristöt ovat kulttuurisesti, sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneet, myös lapset itse rajaavat leikkiä keskenään. Leikki tapahtuu Rutasen mukaan niiden rajoitteiden / mahdollisuuksien puitteissa, jotka tietyssä tilanteessa on vuorovaikutteisesti rakennettu. (Mts. 128–129.)

Oma lukunsa leikkiä ajatellen on tietysti vielä ulkoilu ja sen puitteissa tarjoutuva mahdollisuus leikkimiseen. Siihen käytettävissä oleva aika vaihtelee jonkin verran vuodenaikojen ja säiden mukaan. Hyvin suosittuja näyttävät olevan myös sisätiloissa toteutettavat niin sanotut roolileikkipäivät. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen on etukäteen suunnitellut erilaisia leikkipaikkoja, esimerkiksi kaupan, pankin, postin, kampaamon, jne., joihin leikkijät ensin

valitaan lasten omien toiveiden mukaisesti. Leikin kuluessa lapset voivat sitten vaihtaa paikasta toiseen ja neuvotella näistä siirtymisistä keskenään. Erilaiset roolivaatteet kuuluvat tyypillisesti myös tähän leikkiin, ja ne ovat aina hyvin suosittuja. Aikaa tähän leikkimiseen käytetään yleensä reilusta tunnista kahteen tuntiin eli se aika, joka jää aamupalan ja aamupäivän ulkoilun väliin. Joskus leikkiä saatetaan jatkaa myös iltapäivällä.

Kuvaan tässä luvussa joitakin vuorovaikutusasetelmia, jotka on poimittu juuri tällaisesta roolileikkihetkestä. Luvun nimi ”Tulethan kanssani leikkimään” viittaa lapsen aikuiselle esittämään kutsuun. Aikuinen oli hyvin tervetullut mukaan lasten leikkiin. Harvemmin lapset kuitenkaan näyttivät esittävän aikuiselle suoraa pyyntöä ryhtymisestä leikkimään kanssaan. Sen sijaan he lähestyivät tätä mielummin epäsuorasti, usein leikin teemaa hyväksi käyttäen, esimerkiksi pankkileikin kohdalla: ”Tule Liisa pankkiin, meillä on rahaa” tai kyseen ollessa kampaamon: ”Saanko minä kammata sinun tukkaa”. Lapsilla on siis aikuista varten ajateltuna jo valmiiksi jokin leikin kokonaisuuteen ja sen juoneen sopiva osa.

Otteessa 28 on kyse kauppaleikistä, jossa myyntitehtävissä toimii kaksi poikaa. Heistä toisella, Mikalla on sen verran riuskat otteet toiminnassaan, että häntä voi syystä nimittää varsinaiseksi kauppiaksi. Seuraavassa otteessa hän on poistunut hetkeksi liikkeestä ja lähtenyt markkinointimatkalle. Kaupasta loppui nimittäin asiakkaat, kun pupuperhe (lapsilla oli pupupäähineet), Netta-pupu pesueineen, poistui sieltä hieman pettyneenä. Kaupanteossa oli näet tullut hieman erimielisyyttä siitä, minkä ikäiselle voi antaa rahaa. Kauppias oli sitä mieltä, että ”Nii se pitää olla kolmetoista” ja Liisa (pupulapsi) taas kertoi, että ”Mutta toimistosta sanottii että kaksikymmentä”. Niinpä he lähtivät pois ostamatta yhtään mitään.

Ote 28. Ei kaupaa ilman asiakkaita

- 1 Netta (e): Hää (.) nyt lähetti ()
- 2 Mika (e): Just joo ((pettyneesti)) (2) mä käyn huutamassa tuolla että ostakaa ostakaa
- 3 (1) ostakaa ostakaa ostakaa ostakaa ostakaa ((huutaa juostessaan halliin))
- 4 Anni (p): ((tulossa juosten huoneeseen, jossa kauppa)) Ei osteta ((pysähtyy lääkarileikkipaikkaan))
- 5 Mika (e): ((lähtee juoksemaan myös takaisin kaupalle päin)) Ostate
- 6 Anni (p): Ei osteta
- 7 Mika (e): → Ostakaa ((juoksee taas halliin)) os- Leila (.) ((koskettaa Leilaa käteen)) tu
- 8 ostamaan ((juoksee kaupalle))
- 9 Leila: Mitäs mun nyt pitäis ostaa ((kävelee kaupalle päin))
- 10 Jani (e): Täältä
- 11 Leila: Jaa aiku tääl on hieno kauppa (1) tääläpäs on hieno kauppa avattu (1) päivää

(Roolileikki 17.10.)

Mika ei selvästikään ole ollenkaan tyytyväinen siihen, että kaupanteko pupuperheen kanssa päättyi niin lyhyeen. ”Just joo...”, hän sanoo ilmaisten näin pettymystä tapahtuneen johdosta (rivi 2). Mielenkiintoista tosin on, ettei hän yritä mitenkään suostutella näitä jäämään, esimerkiksi tinkimällä omista vaatimuksistaan, joihin pupulasten makeisten osto mitä ilmeisimmin kariutui. Pieni tauko antaa sitten aikaa miettiä, mitä nyt tehdä, ja hän näyttää keksivän asiaan ratkaisun: poistuneiden asiakkaiden tilalle on saatava uusia. Miten heitä saada, selviää seuraavasta: ”...mä käyn huutamassa tuolla että ostakaa ostakaa...”. Niin hän lähtee juoksujalkaa kohti tilavaa aulaa, jossa on paljon lapsia leikkimässä, ja huutaa juostessaan: ”...ostakaa ostakaa ostakaa ostakaa ostakaa”. Matkalla hän kohtaa Annin, joka on tulossa juuri siihen huoneeseen, jossa kauppa sijaitsee. Mika havaitsee tilaisuutensa kenties tulleen, ja hän kääntyy nopeasti takaisin kaupalle päin – on oltava asemassa, kun paikalle sattuu potentiaalinen asiakas. Tämä osoittautuu kuitenkin pettymykseksi, sillä Anni sanoo hyvin selkeästi: ”Ei osteta” (rivi 4). Pysähtymällä samassa huoneessa olevan lääkärileikin kohdalla hän osoittaa, että tämä oli hänen kohteenaan, ei suinkaan kauppa. Mika ei heti tyydy tähän kieltävään ja tyylyyn vastaukseen vaan toistaa tälle asiansa suoran vaatimuksen muodossa: ”Ostatte” (rivi 5). ”Ei osteta”, kuuluu jälleen yhtä suora vastaus. Mika palaa alkuun markkinointistrategiansa kanssa. ”Ostakaa...”, hän alkaa jälleen huudella aulaan juosten (rivi 7).

Juuri kun hän on toistamassa huutonsa, hän kohtaa *Leilan*. Sana jää kesken, kun hän pyytää tältä huomiota: ”...os- Leila (...)”. Sen lisäksi, että hän käyttää huomionkohdistinta, hän myös koskettaa *Leilaa* käsivarteen. Tämän jälkeen hän esittää: ”...tu ostamaan” ja lähtee menemään jälleen kaupalle päin. Hänen käyttämänsä keino aikuisen huomion saamiseksi näyttää onnistuneelta, sillä *Leila* kääntyy hänen puoleensa ja vastaa: ”Mitäs mun nyt pitäis ostaa” (rivi 9). *Leilan* vastaus sekä sävy, jolla hän sen esittää, luovat vaikutelman, että hän on hieman epä tietoinen siitä, mistä nyt on kysymys. Hän ei esimerkiksi totea, että ”No minäpä tulen” tai muuta sen suuntaista, jolla hän ilmaisisi, että hyvin tietää kyseen olevan kauppaleikistä. Kuvanauhalta voi kuitenkin nähdä, että hän oli aikaisemmin jo käynyt huoneessa, jossa kyseinen leikkipiste sijaitsee ja vilkaissut tällöin siihen ohimennen. Aikuiset myös suunnittelevat lapsille suunnatut toiminnot yleensä yhdessä, jolloin *Leila* tiesi siitäkin lähtökohdasta käsin, mistä oli kyse.

”Mitäs mun nyt pitäis ostaa” voisi tarkoittaa myös ääneen esitettyä mietettä siitä, mitä hän kaupasta tällä hetkellä tarvitsee ja mitä hänen siitä syystä pitäisi ostaa. Tässäkin tapauksessa olisi kuitenkin ollut odotettavaa, että hän olisi ensin esittänyt jonkinlaisen johdattelevan ja

kauppaleikin kehykseen siirtymistä ilmaisevan puheenvuoron. Edelleen on mahdollista, että tämä jossain määrin epätietoisuutta ilmentävä vastaus viestiinkin empimisestä, siitä, vastatako Mikalle myönteisesti vai suuntautuako muualle. Siinä missä Mika toimii selkeästi kauppaleikin kehyksessä, *Leila* ei sitä ainakaan kovin näkyvästi vielä tee, hän epäröi. Kuitenkin se, että hän lähtee menemään Mikan perässä, on myönteinen vastaus Mikan aloitteeseen.

Puheenvuorollaan *Leila* tulee luoneeksi tilanteeseen tietynlaisen jännityksen tai salaperäisyyden ilmapiiriin: mistä ihmeestä nyt on kyse. Tyypillisesti asetelma on tämänkaltaisen tunnelman vallitessa se, että aikuisella on suunniteltuna lapsia varten jotakin mukavaa, jonka yksin he tietävät ja lapset voivat sitä vain arvailla. Arvailu päättyy, kun aikuinen lopulta asian paljastaa, mutta kuitenkin usein vasta sen jälkeen, kun lapset ovat ensin tehneet jotakin, mitä heiltä odotetaan, esimerkiksi syöneet tai pukeutuneet. Tällä kertaa lapsilla on hallussaan avaimet vallitsevan jännityksen laukaisemiseen. Heillä on nyt jotakin, jolla iloisesti yllättää aikuinen ja saada tämä hämmästyämään. Eikä tämän tarvitse tehdä muuta kuin tulla paikalle. Edelleen heillä on mahdollisuus vakuuttaa empiväisen oloinen aikuinen siitä, että oli kannattavaa vastata kutsuun myöntävästi.

Eräs lapsista, Jani, on seurailut kauppaleikkiä hieman sivummalta. *Leilan* lähestyessä huonetta hän kiiruhtaa tätä kohti, ja he kohtaavat leikkihuoneen oviaukossa. ”Täältä”, sanoo Jani. Vaikka hän ei ole ollut kauppaleikissä varsinaisesti osallisena, niin sen juonessa ja siten samassa kehyksessä hän näyttää kuitenkin olevan hyvin mukana. Hänen lausumansa ”täältä” ei liene niinkään ilmoitus siitä, että täällä se paikka on, vaan paremminkin kutsu *Leilalle* tulla leikkiin mukaan, sillä oltiinhan nyt jo leikkihuoneen ovella. Ehkä puheenvuoron tarkoitus on myös kuulostella, mitä mieltä tämä mahtaa näkemästään olla. ”Jaa...” sanoo *Leila* ensin, mikä voisi olla vastaus Janin toteamukseen ”täältä”. Näin hän myös edelleen ylläpitää vaikutelmaa, että hän on asiasta yllätynyt. Hän vastaa lasten odotukseen. Välittömästi tämän jälkeen hän toteaa: ”...aiku tääl on hieno kauppa...”. Tauon puuttuminen lausumien väliltä saattaa olla viite siitä, että tämä on tarkoitettu palautteeksi erityisesti Janille. Hän ei todennäköisesti tiedä, keitä kauppaleikkiin varsinaisesti kuuluu ja koska Jani häntä nyt on sinne ohjailemassa, hän osoittaa sanansa tälle. Painottamalla sanaa ”aiku” hän voi edelleen osoittaa yllättymistä ja tällä kertaa myös ihastelua. Lapset saavat myönteistä palautetta toiminnastaan.

Tultuaan lähemmäs kauppaleikkipaikkaa hän näkee sitten myyntitiskin takana hääräilevän Mikan. Pienen tauon jälkeinen palaute saattaa näin ollen olla vuorostaan tälle: ”...(1) tääläpäs

on hieno kauppa avattu...”. Näin sanomalla hän pystyy vielä perustelemaan sen, että hän ei ole voinut tietää, mistä ostamisesta Mika hänelle äsken puhui, sillä kauppahan on uusi, se on vasta avattu. Nyt hän sitten osoittaa olevansa todella positiivisesti yllättynyt näkemästään ja ihailevansa lasten aikaan saannoksia. Palaute kertoo, että lapset ovat kyenneet tekemään sellaista, jota myös aikuinen arvostaa. Mika touhuaa myyntitiskillä olevien tavaroiden parissa, mutta hänen suunsa menee kuitenkin pieneen hymyyn. Hän on selkeästi hyvillään *Leilan* sanoista. ”...(1) päivää”, sanoo *Leila* sitten ja asettautuu näin aloittamaan ostosten teon. Kauppaleikki heräsi eloon, ja kaupanteko voi alkaa.

Edellä kuvattu tilanne alkaa siis siitä, kun Mika on etsimässä kauppaansa asiakkaita ja kohtaa matkalla *Leilan*, jonka saakin sitten lähtemään mukaansa. Kun kuvanauhaa katsoo, voi huomata, että *Leila* on mitä todennäköisimmin menossa jonnekin aivan muualle ja että hänellä ilmeisesti on jokin toimitettavaksi ajateltu asia mielessään. Hän kuitenkin pysähtyy havaitessaan Mikalla olevan hänelle asiaa. Tätä silmänräpäyksen kestävää tuokiota voisi luonnehtia hetkeksi, jolloin lapsen ja aikuisen todellisuudet kohtaavat toinen toisensa. Aikuisen omat askareet keskeytyvät lapsen pyyntöön: ”Tu ostamaan”. Se, ohittavatko nämä todellisuudet tällaisen kohtaamisen jälkeen vain toisensa vai syntyykö kohtaamisesta jotakin yhteistä, riippuu täysin aikuisesta ja hänen lapselle antamastaan vastauksesta. *Lasten toiminnan kohtaaminen edellyttää aikuiselta herkkyyttä havaita ja tulkita se kehys, jossa lapsi kulloinkin toimii ja kykyä tehdä hyvin nopeita siirtymisiä kehyksestä toiseen*. Edellisessä esimerkissä kohtaaminen johti pienen tovin kestäneeseen yhteiseen leikkiin. Siitä kertovat seuraavat episodit.

Mikäli kaupasta aikoo jotakin ostaa, täytyy olla rahaa tai jokin muu maksuväline. Aivan kuten Mika oli aikaisemmin saman kauppaleikin yhteydessä antanut *Liisalle* kaupan rahalippaasta rahaa (ote 9), niin samoin hän tekee nyt *Leilan* kohdalla. On mielenkiintoista, että hän huolehtii asian aina ennen kuin asiakas ryhtyy tekemään ostoksia, eikä esimerkiksi vasta siinä vaiheessa, kun on niiden maksamisen aika. Leikissä lapset toteuttavat niitä asioita, joita he näkevät ympärillään tapahtuvan ja joista heillä on omakohtaisia kokemuksia. Mikän kokemuksia vastaa todennäköisesti paremmin sellainen tilanne, että asiakkaalla on jo maksamisen yhteydessä maksuväline hallussaan, kuin että tämä saisi sen jostakin vasta maksuhetken tullen.

Leila on ollut hetki sitten kaupassa asioimassa, ja jonkin ajan kuluttua hän palaa jälleen ostoksille. Hän on ensin aikeissa palauttaa joitakin edelliskerralla ostamiaan rasioita ja on aikeissa laittaa ne kaupan myyntitiskinä toimivalle penkille. Mika ei tätä kuitenkaan salli vaan

ohjaa hänet laittamaan rasiat niille varattuun laatikkoon. Tästä alkaa seuraavan otteen tapahtumat.

Ote 29. Poikkeamia koreografiasta ei sallita

1 *Leila:* ... päivää kauppias () tosta mä laittasin takasin teille nyt noi ((laittaa
2 rasioita penkille)) (1) mä tarvin kyl ihan muitaki juttuja viel (.) tästä saat laittaa
3 nää nyt sinne
4 *Mika (e):* → Ne pitää laittaa tuolta tuol on tollai ruskee ((osoittaa penkin alle))
5 *Leila:* Ai tääl on palautus jaaha (.) en mä tienny ku mä en o ollu tääl kaupas
6 aikasemmin asioimassa no ni (.) näin (.) nämä ((siirtää rasiat laatikkoon
7 penkin alle))...

(Roolileikki 17.10.)

Leila tulee kauppaan ja aloittaa vuorovaikutuksen sanomalla ensin kohteliaasti ”Päivää kauppias” (rivi 1), niin kuin yleensä tapana onkin liikkeeseen astuttaessa tai viimeistään siellä oleva myyjä kohdattaessa. Hän ei kuitenkaan tyydy sanomaan vain yleisesti ”päivää” vaan lisää vielä sanan ”kauppias”. Tämä tekee tervehdyksestä erityisen kohteliaan, sillä se on osoitettu henkilökohtaisesti juuri tälle. Samalla *Leila* myös vahvistaa sitä asetelmaa, jonka *Mika* on kauppaleikin rakentaessaan luonut: hän on kauppias ja tiskin toisella puolella oleva on asiakas. Kohta *Leila* sitten laskee käsistään rasioita myyntitiskinä toimivalle penkille ja sanoo: ”...tosta mä laittasin takasin teille nyt noi...”. Se, että hänen lausumansa on muodoltaan paremminkin ehdotus (laittaisin) kuin suora toteamus (laitan), tekee siitä hienovaraisen ja kohteliaan. Se saattaa myös olla ilmaus siitä, että hän on epävarma, voiko kauppaan ylipäättään kyseisiä rasioita palauttaa.

Lyhyen tauon jälkeen hän toteaa, että rasioiden palauttamisen lisäksi hänellä on vielä muutakin asiaa: ”...mä tarvin kyl ihan muitaki juttuja viel...”. Tällä hän antaa ymmärtää, ettei hän pelkkien rasioiden palauttamisen vuoksi kauppaan tullut, vaan aikoo ryhtyä tekemään myös ostoksia. Näin hän kenties pyrkii ehkäisemään sen, että *Mika* ei ajattelisi hänen vain lyhyesti piipahtavan tämän kauppaleikissä ja kenties tuntevan siitä pahaa mieltä ja pettymystä. Hän antaa ymmärtää, että *Mika* voi sen sijaan asettua jälleen kauppiaksi ja orientoitua pian alkavaan kaupantekoon. Asioidessaan edellisen kerran kaupassa *Leila* oli sanonut: ”...tää on hyvä kauppa tänne kannattaa tulla”. Esittämällä aikovansa nyt ryhtyä tekemään kyseisessä kaupassa ostoksia hän tulee myös käytännössä todentaneeksi nämä sanansa. Aikuisen asiakkaaksi asettuminen turvaa jälleen kauppaleikin jatkumisen. Ilman asiakkaita siinä ei olisi mitään mieltä. Kuten *Gunilla Lindqvist* (1998, 142) sanoo, leikin kehittymisen edellytyksenä

on, että roolihahmot ominaisuuksineen ja toimintoineen saadaan elämään. Jos tämä edellytys puuttuu, leikki tyrehtyy. Ei yksin riitä, että pukee roolivaatteet ylleen. Toiminta on leikin varsinainen sytyke ja sitä ylläpitävä energialähde.

Ennen kuin *Leila* kertoo, mitä muuta asiaa hänellä kauppiaille on, hän sanoo vielä rasioihin liittyen: ”...tästä saat laittaa nää nyt sinne”. Hän ei määrää, että Mikan on laitettava rasiat ”sinne” eli kenties takaisin hyllylle ja uudelleen myyntiin. Lausuman tarkoitus on paremminkin kertoa siitä, kuinka ystävällinen ja huomaavainen asiakas hän on, kun hän palauttaa rasiat takaisin kauppaan. Koska hän ei enää niitä tarvitse, Mika ”saa” ottaa ne uudelleen käyttöön. Odotettu vastaus olisi luonnollisesti ollut kiitoksen esittäminen. Mika ei kuitenkaan vastaa viestiin tässä merkityksessä vaan puuttuu siihen, mihin *Leila* rasiat laittaa. ”Ne pitää laittaa tuolta tuolta on tollai ruskee” (rivi 4), hän sanoo. Niitä ei siis saanut jättää ihan miten tai mihin vaan, vaan ne tuli pudottaa myyntitiskin alla olevaan ruskeaan laatikkoon. Tässä asiassa Mika on johdonmukainen, sillä hän oli jo paljon aikaisemmin ohjannut myös toista aikuista, *Ainoa*, toimimaan asiassa samalla tavoin.

On huomionarvoista, että Mika ei pyri mitenkään pehmentämään ilmaisuaan vaan sanoo hyvin selkeästi: ”ne pitää laittaa”. Passiivimuoto saa sen tosin kuulostamaan paremminkin yleisluontoiselta ohjeelta, miten palautusrasioiden kanssa tulee toimia, kuin suorana *Leilalle* osoitettuna määräyksenä, mitä tämän pitää tehdä. Edellisen kerran aikuinen, *Aino*, oli esittänyt: ”...voisinko palauttaa tän tyhjän laatikon teille”, jolloin Mika oli vastannut: ”Voit (.) sä voit laittaa tuolta ni...”. Erona *Leilan* tapaan asia esittää oli siis se, että *Aino* tiedusteli, voiko hän palauttaa laatikon, jolloin Mika vastasi ensin tähän kysymykseen ja neuvoi sitten, mihin tämä voi sen laittaa. *Leila* sen sijaan vain laittaa nyt rasiat tiskille ja jättää näin huomioimatta, voiko niitä ylipäätään jättää tai mihin ne voi jättää. Molemmat aikuiset ovat ilmaisuisaan yhtä lailla ystävällisiä, mutta siinä missä *Aino* osoittaa olevansa tietämätön kyseisen kaupan käytännöistä ja jättää päätävänsä asiassa Mikalle, *Leila* pyrkii toiminnallaan muuttamaan leikin käytäntöjä ja ohjailemaan Mikaa. Tämä saattaakin herättää Mikassa pientä ärtymystä. Saadut vastaukset ovat tässä mielessä sitten myös odotuksen mukaiset. Mika ei asetu ohjailtavaksi vaan päinvastoin ohjailijaksi, sillä kauppaleikki on sääntöineen kaikkineen hänen rakentamansa. Hän on tällöin se, joka esittää aikuiselle, miten asioiden tulee hänen kaupassaan tapahtua.

Toiminta kauppaleikissä noudatti todellakin tiettyjä sääntöjä. Vaikka leikki olisi näennäisesti vapaata, on siinä Vygotskyn (1966) mukaan aina omat sääntönsä. Shlomo (2002, 9) korostaa,

että kehittyneeksi kuvitteluleikin (”make-believe play”) tekevät juuri säännöt. *Säännöt eivät ole mitään leikin omaa omaisuutta, vaan ne ovat osa sitä sosiaalista kontekstia, jota leikki ilmentää.* Eihän palautuspullojakaan saa kaupassa jättää ihan mihin tahansa. Niillä on oma paikkansa - aivan kuten Mikan kaupassa palautusrasioilla.

Leila osoittaa hyväksyvänsä Mikan asettaman lähtökohdan ja asetelman, sillä hän toimii siten kuin tämä oli esittänytkin. Hän kuitenkin antaa ymmärtää, että hän ei ole ollut tietoinen asiasta: ”Ai tääl on palautus jaaha...” (rivi 5). Hän myös esittää perustelut sille, miksi hän oli toiminut toisin kuin kaupassa on tapana: ”...en mä tienny ku mä en o ollu tääl kaupas aikasemmi asioimassa...”. Se, että Mikan puheenvuoro oli vailla pehmentäviä elementtejä ja siten hyvin suora, sai sen kuulostamaan myös jonkin verran syyttävältä. Siitä kävi selkeästi ilmi, että aikuinen oli toiminut tilanteessa virheellisesti, mikä saattaa tuntua nololta. Puolustautuminen ja selitteleminen ovat odotuksen mukaisia vastauksia tilanteessa, jossa omat kasvot ovat uhattuina.

Leila esittää perustelussaan, kuinka hän ei ole aikaisemmin asioinut kyseisessä kaupassa. Tämä on mielenkiintoinen selitys siitä syystä, että hän ei suinkaan ollut siellä nyt ensimmäistä kertaa. Voi olla, että hän tarkoittaa tällä sitä, että hän ei ole ollut siellä aikaisemmin rasioiden palauttamisen merkeissä, tai sitten se oli vain nopeasti mieleen tullut, ”helppo” ja ymmärrettävä selitys. Käytäntöjä ei luonnollisesti voi tarkkaan tietää, jos niistä ei ole minkäänlaista kokemusta. Asetelma on mielenkiintoinen siitäkin syystä, että yleisesti ottaen päiväkodin vuorovaikutustilanteissa lapsi näyttäytyy osapuolena, joka ei tiedä ja joka erehtyy toimimaan toisin kuin odotetaan. Monasti hän on myös se, joka tekemisiään joutuu selittelemään. Leikissä osaamaton ja erehtyväinen osapuoli on kuitenkin tyypillisesti aikuinen. Tämä on varmasti lasta ajatellen hyvin lohdullinen havainto – aikuinenkaan ei aina tiedä ja osaa. Abstrakti käsite inhimillisyys saa konkreettista sisältöä ja konkreettisen muodon.

Laittaessaan rasioita laatikkoon *Leila* puhelee: ”...no ni (.) näin (.) nämä...” (rivi 5) ikään kuin vielä varmistuakseen, että oli ymmärtänyt asian oikein. On myös mahdollista, että hän pyrkii rakentamaan uudelleen kohteliaan ja kuuliaisien asiakkaiden identiteettiä. Tämän jälkeen hän sitten ryhtyy ostosten tekoon, mihin hän hetkeä aiemmin oli viitannutkin (”mä tarvin kyl ihan muitaki juttuja viel”). Tästä alkaa seuraava ote, joka on siis suoraan jatkoa edellisen otteen tapahtumille.

Ote 30. Kun ”illan viimeinen” alkaa olla jo käsillä

- 1 *Leila:* ... (1) no kuulkaapas kauppias kun tota (1) nyt mulla tänään ni olis
2 [kyllä toi: (.) dominokeksit lopussa ni mä tarviisin vielä vähän
3 *Netta (e):* → [Eiku (.) pitää kerätä lelut
4 *Tomi:* ((Ojentaa keksipaketin Leilalle))
5 *Leila:* Joo (.) kiitos ja kaks jugurttia ottasin ja
6 *Mika:* Mä voin antaa (1) mitä jugurttia otat
7 *Leila:* *No* = mansikkaa
8 *Mika:* = Mansikkaa (1) vai vai vai vai vai ((tutkii kuvia jugurttipurkissa))
9 mustikkaa vattua mansikkaa
10 *Leila:* No mä ottasin ehkä toisen sitä mansikkaa ja toisen sitä mustikkaa ja vadelmaa
11 ja sitä semmosta onks se sitä metsämarja (.) jugurttia se voi [olla aika hyvää
12 *Mika:* [Oliks se nämä
13 ((näyttää kädessään olevia kolmea jugurttipurkkia))
14 *Leila:* No (.) mä otan mielummin nää kaks (.) näin (.) ne on mun makuun (.) ...

(Roolileikki 17.10.)

Todettuaan laittaneensa palautettavat rasiat paikoilleen *Leila* ryhtyy tekemään päätöstä siitä, mitä kaupasta tarvitsisi. Hän puhuttelee ensin kauppiasta hyvin kohteliaasti, teitittelee tätä: ”...no kuulkaapas kauppias...” (rivi 1). Sitten seuraa lyhyt ”...kun tota (1)...” ja tauko sen jälkeen, mikä tuo mieleen, että hän ei oikein ole nyt varma siitä, mitä ostaisi. Näinhän tilanne usein on silloin, jos menee kauppaan ilman mitään etukäteissuunitelmaa siitä, mitä sieltä tarvitsisi. Hyvin ennalta arvaamatonhan *Leilan* kauppareissu hänelle itselleen tällä kertaa olikin. Samaan aikaan, kun hän tekee jokseenkin epäselväksi jäävää päätöstä dominokeksien ostamisesta, esikoululainen *Netta* ilmoittaa, että pitää kerätä lelut. Tämän otteen tapahtumat esiintyvät ajallisesti välittömästi ennen tässä työssä aiemmin kuvatun otteen 1 tapahtumia. Siinähan *Netta* ilmoitti saman asian uudemman kerran. Hän teki sen varmasti siitä syystä, että - kuten tästä episodista voi havaita - *Leila* jättää *Netan* puheenvuoron huomiotta. Hän on kenties niin keskittynyt asiointiin *Mikan* kanssa, että ei kuule, mitä *Netta* sanoo. Seuraavan kerran *Netta* käyttääkin sitten voimakkaampaa ääntä ja *Leila* kuulee häntä. Sanomalla ensin ”eiku” *Netta* pyrkii nyt todennäköisesti keskeyttämään tapahtumien etenemisen. Hän yrittää kenties sanoa, että *Leilan* ei enää kannattaisi jatkaa ostosten tekoa, sillä on tullut määräys lopettaa leikkiminen. Kyseinen määräys on mitä luultavimmin lähtöisin toiselta aikuiselta, ja tämä on laittanut *Netan* asialle ilmoittamaan siitä leikkihuoneessa oleville.

Myös muissa yhteyksissä lapsille annettiin tehtäväksi toimia aikuisten sanansaattajina. Se näytti olevan heille yleensä mieluinen tehtävä, joka myös suoritettiin tunnollisesti. Tämä ei ole ihme, sillä osoittaahan tämänkaltainen tehtävänanto luottamusta lapseen ja saa tämän tuntemaan itsensä ”isoksi” ja tärkeäksi. Niin kuin sanottu, *Leila* ei vastaa *Netalle* mitään vaan vastaanottaa

kiittäen Tomin hänelle ojentaman keksipaketin. Netan yritys muuttaa asetelmaa epäonnistuu ja hän jää tyystin vaille huomiota. Hän jää kuitenkin paikalle seurailemaan leikin kulkua. Tästä tulee vaikutelma, että leikki on hänenkin mielestään hyvin mielenkiintoista ja hän mieluummin katselee sitä hetken, kuin toistaa saamansa määräyksen. Kuten tapahtumien eteneminen sitten osoittaa, hän ei kuitenkaan laiminlyö saamaansa tehtävää vaan hoitaa asian hetkisen kuluttua. Saattaa myös olla, että jääminen vaille huomiota saa hänet miettimään, miksi aikuinen ei vastannut, eikö tämä kuullut vai kuuliko ja vastaa ehkä hetken päästä. Tilanteen ollessa epäselvä hän ei tohdi heti esittää asiaansa uudelleen vaan jää odottamaan, miten tapahtumat etenevät.

Saatuun keksipaketin *Leila* sanoo ottavansa vielä kaksi jugurttia (rivi 5). Mikan vastaus ”Mä voin antaa” on samalla kertaa paitsi ystävällinen vastaus asiakkaalle, että tämä tulee saamaan haluamansa, myös viesti Tomille siitä, kuka tätä asiakasta jatkossa palvelee. Tomihan ojensi äsken keksipaketin *Leilalle*, ja Mika ei ehkä ollut siitä kovinkaan ilahtunut. Edelleen se saattaa olla kaupanteon kiirehtimistä siinä tapauksessa, että Mika oli kuullut Netan ilmoituksen lelujen keräämisestä. Tällä tavoin hän yrittäisi nyt ylläpitää leikin jatkumista ja saada aikuisen pysymään siinä mukana. Pienen tauon jälkeen Mika tiedustelee, mitä jugurttia asiakas haluaa. *Leila* ei ehdi sen enempiä miettiä, kun Mika jo kiireesti ehdottaa: ”Mansikkaa (1) vai vai vai vai vai mustikkaa vattua mansikkaa” (rivi 8). Kuvat jugurttipurkin kyljessä auttavat häntä määrittämään, millaista jugurttia purkki sisältää. Tietynlainen hätäileminen puheenvuorossa luo vaikutelman, että Mika pyrkii saamaan asioita etenemään hyvin rivakkaan tahtiin. Tämä tukee tulkintaa siitä, että hän saattaa tietää leikkimisajan olevan vähissä. Hän ylläpitää kuitenkin taitavasti kauppaleikin kehystä.

Leila vastaa hyvin rauhallisesti, että hän ottaa sekä mansikkajugurttia että mustikkavadelmajugurttia. Näin hän myötäilee Mikan jugurteille antamia määrittelyjä ja täsmentää yhden niistä metsämarjajugurtiksi. Tällä hän saattaa tarkoittaa Mikan mainitsemää ”mustikkaa vattua mansikkaa” –jugurttia. Mikäli näin on, hän tekee oikaisun hyvin hienotunteisesti: ”... sitä semmosta onks se sitä metsämarja (.) jugurttia se voi olla aika hyvää ” (rivi 11). Hän järjestää itse asiassa Mikalle tilaisuuden määritellä jugurtin laatu uudelleen tekemällä tälle kysymyksen. Siinä hän kuitenkin puhuu jugurtista sen oikealla nimellä ja saattaa sen näin myös Mikan tietoon. *Leila* toimii Mikan kasvoja suojelevasti siinä mielessä, että hän ei mitenkään viittaa siihen, että purkin kyljessähän lukee jugurtin nimi, sillä Mika ei osaa vielä lukea, niin kuin ei suurin osa päiväkodin muistakaan lapsista. Edelleen *Leila* osoittaa kohteliaisuutta

sanomalla, että kyseinen Mikan hänelle tarjoama jogurtti on varmaan melko hyvää. Hän osoittaa luottavansa Mikaan ja tämän arvostelukykyyn.

Mika ei kuitenkaan taida oikein pysyä kärryillä siinä, mitä jogurtteja *Leila* lopulta haluaa. Hän ehkä ajattelee *Leilan* ottavankin kahden purkin sijaan kolme, sillä tähän itse asiassa luettelee kolme jogurttia. Hän sanoo ottavansa ehkä "...toisen sitä mansikkaa ja toisen sitä mustikkaa ja vadelmaa..." ja näiden lisäksi vielä: "...ja sitä semmosta onks se sitä metsämarja (.) jogurtia...". Mika pyytääkin *Leilaa* täsmentämään asian. Hän pitää kädessään kolmea purkkia ja kysyy: "Oliks se nämä" (rivi 13). "No (.) mä otan mielummin nää kaks (.) näin (.) ne on mun makuun (.)", vastaa *Leila*. Vastaus on jälleen hyvin kohtelias. Hän ei viittaa siihen, että hän oli alun pitäenkin puhunut ostavansa kaksi jogurttia ja siitä syystä ne myös haluavansa, vaan sanoo ystävällisesti ottavansa "mielummin" kaksi. Hän ehkä huomaa Mikan epävarmuuden ja sen, että tämä ei ollutkaan aivan ymmärtänyt, mitä hän oli sanonut, ja kohteliaalla puheenvuorollaan välttää tämän nolaamisen. Hän vielä perustelee valintansa sanomalla, että kyseiset jogurtit ovat hänen makuunsa. Näin hän myös ilmaisee, että hänen ratkaisunsa perustuu paremminkin omiin mieltymyksiin kuin siihen, että Mikan toiminnassa olisi jotakin moittimisen sijaa.

Edellä kuvattu aikuisen ja lapsen välinen keskustelu jogurteista on esimerkki siitä, miten *aikuinen voi tuoda lasten leikkiin aina uudenlaisia aineksia omasta todellisuudestaan*. Kauppaleikissä, kuten muussakin roolileikissä, lapset pyrkivät yleensä monin tavoin jäljittelemään "oikeaa" toimintaa. He kykenevät siihen siinä määrin, kuin heillä on asioista tietoa ja kokemusta. Lasten omaaman kokemuksen määrän ja laadun vaihtelevuus muokkaa ja kehittää leikkiä. Saman tekee aikuisen osallistuminen leikkiin (myös Lindqvist 1998). Ehkä aikuinen on siitäkin syystä usein hyvin tervetullut mukaan erityisesti roolileikkiin, että lapset kenties katsovat hänen "osaavan" sitä leikkiä eli tietävän, miten missäkin tilanteessa "oikeasti" toimitaan. Näitä asioita sitten leikissä koetellaan, ja ne muokkautuvat aina kunkin lapsen toiminnassa omanlaisikseen. Mielikuvituksensa avulla lapsi tulkitsee kokemuksia ja tunteita (Lindqvist mts. 67). Leikki on paremminkin kokoelma siitä, mikä on jo tapahtunut, kuin täysin uusi kuvitteellinen tilanne (Vygotsky 1966). Seuraavassa leikkiepisodissa Mika tekee hyvin aikuismaisen avauksen, hän kutsuu aikuista keskustelemaan kanssaan lääkkeistä.

Ote 31. Tohtoreita ja toimenpiteitä

- 1 Mika (e): →Leila (.) mun pitää syyä leikisti tälläsii lää*keitä*. ((näyttää pilleripurkkia))
- 2 *Leila*: Aha (.) just (.) me- minunki piti ottaa sellasia mitkä oli (.) tota ääntä
- 3 kirkastavia vähän ku mul ääni meinas hävitä (.) nyt teil on läh-]

- 4 Sini (e): ((Juoksee Leilan luo, [tarttuu tätä
5 käsivarresta ja)) Taas ((pistää lääkeruiskulla))
6 *Leila*: Ja taas
7 Toni (e): ((Pistää lääkeruiskulla Siniä selkään tämän touhutessa Leilan kanssa))
8 Sini (e): [Siin on pieni paa() siihen pitää laittaa tää
9 *Leila*: Aijai nythän meikäläisestä on tullu tosi sairas
10 Mika (e): Eihä o ((Mika järjestelee kauppatavaroita ja seurailee tapahtumia))
11 *Leila*: Voi että kyllä teki muute hyvää se auttaa täs onki kyl vähä tääl tämmönen
12 Mika (e): Toi [suklaa saattaa tehä sen
13 Toni (e): [Nyt saa: myrkkvä: ((Seisoo Leilan ja Sinin vieressä))
14 *Leila*: ((Sinille)) Aijaijai (.) [aijai (.) aijaijai (.)
15 Toni (e): [Myrkkvä (.) tulee nyt ((pistää Siniä ja juoksee pois))
16 *Leila*: kyllä teki kipeetä [mut nyt tuntuu jo aika mukavalta
17 Mika (e): [Toi saattaa (.) toi suklaa saattaa pikkasen tehä sen
18 *Leila*: Ai tätä (.) aha
19 Mika (e): Se saattaa pikkasen kirvellä
20 *Leila*: Aha (1) ni sen takia tulee sit vähä niinku nivelii jotai (.) juu:u (.) kyllä se [on
21 Mika (e): [Verenpaine
22 laskee
23 *Leila*: Ja verenpainettaki: ((yllättyneesti))

(Roolileikki 17.10.)

Leila on hetken ajan ollut lääkäriä leikkivän Sinin ”käsittelyssä”, jolloin hän on saanut sekä rokotteen että lääkesuihkeen kurkkua ja ääntä varten. Sitten hän tulee jälleen kauppaan ja palauttaa sieltä saamansa rahat, sillä nyt ollaan tilanteessa, jossa leikkejä jo lopetellaan. Mika ei kuitenkaan kommentoi mitenkään rahojen palautusta vaan rakentaa asetelman, jossa kutsuu aikuista keskustelemaan kanssaan lääkkeistä. Hänellä on kädessään lääkepurkki, jota hän näyttää *Leilalle* ja sanoo: ”*Leila* (.) mun pitää syyä leikisti tälläsii lää*keitä*” (rivi 1). Tämänkaltaiseen aloitteeseen häntä saattaa motivoida toive saada aikuinen takaisin vuorovaikutukseen kanssaan, sillä tämä oli ollut hetken aikaa kaupan sijasta lääkärileikissä. Nyt hän saattaa siis ajatella, että kyseinen teema voisi olla toimiva tapa saada aikuisen mielenkiinto taas puolelleen. Saattaa myös olla, että määrittelemällä, mitä yhteisiä piirteitä hänellä on aikuisen kanssa, hän pyrkii vahvistamaan yhteenkuuluvuutta ja lujittamaan suhdettaan aikuiseen. Yhteiseksi piirteeksi hän nostaa lääkkeen käytön: myös hän tarvitsee lääkettä, aivan kuten aikuinenkin juuri totesi tarvitseensa. Edelleen lausuma saattaa olla myötätunnon ilmaus: älä välitä, et ole ainoa, jonka täytyy käyttää lääkettä.

Mikan äänensävy ja ilme ovat hyvin vakavat hänen kertoessaan tarvitsevansa kyseistä lääkettä, mitään pilkettä ei ole silmäkulmassa nähtävillä. Tämä osoittaa, miten hyvin hän eläytyy sanomaansa ja haluaa olla asiassaan vakuuttava. Lindqvist (1998, 67) korostaa, että mielikuvituksen ja todellisuuden välillä ei leikissä todellakaan ole minkäänlaista ristiriitaa. Mika ilmaisee selkeästi myös sen, että kyseessä on leikki: ”...mun pitää syyä leikisti...”. *Leila*

vastaa hyväksyvästi: ”Aha (.) just...” (rivi 2). Se, että hän painottaa sanaa ”aha”, saattaa olla ilmaus myös siitä, että hän on yllätynyt kuulemastaan. Siten hän jatkaa: ”me- minunki piti ottaa sellasia mitkä oli tota ääntä kirkastavia vähän...”. Hän on mitä ilmeisimmin aikeissa ensin ryhtyä puhumaan jotakin ”meistä” mutta vaihtaakin sen sitten puheeksi itsestään, sanoo, kuinka myös hänen piti ottaa tiettyä lääkettä. Mikäli hän olisi pitäytynyt puheenvuorossaan me- muodossa, hän olisi heti määritellyt itsensä ja Mikan kuuluviksi yhteen tietyn piirteen, lääkkeiden käytön, perusteella. Yhteenkuuluvuus olisi tullut ilmaistua hyvin selkeästi. Se, että hän nyt puhuu minä-muodossa, ei kuitenkaan poista viestistä tätä merkitystä, mutta siinä korostuu nyt ehkä enemmän myötätunnon efekti, minkä merkityksen liitin yhtenä mahdollisena tulkintana myös Mikan puheenvuoroon. Asetelma säilyy tasapainoisena, katsotaan sitä kummasta näkökulmasta tahansa. Siinä missä Mika vain ilmoittaa käyttävänsä tiettyä lääkettä, *Leila* ryhtyy myös perustelevaan, miksi hänen piti lääkettä ottaa: ”...ku mul ääni meinas hävitä (.)...”. Tämä on vain omiaan vahvistamaan yhteenkuuluvuutta – yhteinen vaivojen valittelu ”small talk” –tyyliin voi olla joskus hyvinkin toimiva tapa rakentaa yhteyttä toiseen ihmiseen.

Sitten *Leila* jatkaa: ”...nyt teil on läh- ” (rivi 3). Tällä hän luultavasti aikoo viitata siihen, miten kauppiaiden on nyt aika lähteä lomalle, sillä leikki pitää lopettaa ulos lähdön takia. Lomalle lähtemisen hän oli hieman aiemmin keksinyt esittää, leikin teemaan hyvin sopivaksi, pehmeäksi tavaksi määrätä leikki loppumaan. Hän ei kuitenkaan ehdi sanoa sanottavansa loppuun, kun Sini juoksee hänen luokseen, tarttuu häntä käsivarresta ja pistää siihen lääkeruiskulla. Hän oli tehnyt sen jo kerran aikaisemmin ja ilmoittaa nyt: ”Taas” (rivi 5). *Leila* toteaa toistaen tämän: ”Ja taas” ja antaa Sinin tehdä kyseisen operaation. Hän vastaa siten myönteisesti Sinin kutsuun ryhtyä potilaaksi hänen lääkärireikkiinsä. Sinin toimintaa voi luonnehtia melko rohkeaksi, sillä tuleehan hän mitään sanomatta pistämään – hellästi tosin – aikuista käsivarteen. Mitä luultavimmin hän ei tekisi näin kenen tahansa aikuisen kohdalla. Todennäköisesti perustuen *Leilan* tuntemiseen hän nyt kuitenkin luottaa siihen, että tämä ei suutu tai pahastu hänen toiminnastaan. Olihan tämä juuri äsken sallinut samanlaisen äkkinäisen toiminnan. Tuttujen aikuisten läsnäolo on lapsille tärkeää. Uusi aikuinen merkitsee aina uutta ihmissuhdetta. Sen rakentaminen vie aina aikansa, luottamuksen syntyminen ei suinkaan ole automaattista.

Sini-lääkärillä oli käytössään myös tietty tila praktiikkansa pitämiseen, mutta ilmeisesti siellä ei oikein riittänyt potilaita, kun niitä tarvitsi näin kaupankin kulmilta pyydystellä. Toisaalta mahdollisuus aikuisen kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen oli sekin varmasti tärkeä houkutin kyseiseen tekoon. Tilaisuus tuli käyttää hyväksi. Samaan aikaan Toni pistää Siniä

selkään niin ikään lääkeruiskulla. Hän todennäköisesti toivoo voivansa myös päästä mukaan leikkiin, sillä onhan siinä aikuinenkin. Varsinaisessa lääkrileikissä hän ei ollut osallisena, kuljeskeli muutoin vain ruiskun kanssa siellä ja täällä. Sen enempää Sini kuin *Leilakaan* ei noteeraa Tonin lähestymisyrittystä mitenkään.

Tonin hääritessä Sinin selän takana tämä huolehtii *Leilan* hoitamisesta: ”Siin on pieni paa() siihen pitää laittaa tää” (rivi 8). Mitä hän käsivarressa näkee ja mitä siihen hänen mielestään pitää laittaa, se ei oikein käy puheenvuorosta ilmi, mutta Sinin touhuilu saa *Leilan* toteamaan: ”Aijai nythän meikäläisestä on tullu tosi sairas” (rivi 9). Tässä on tulkittavissa pientä huumoria, ja *Leila* olisi kenties valmis jo hieman leikittelemään asialla. Kauppias Mika ei näe asiassa kuitenkaan mitään sijaa leikittelylle. Hän toteaa, samalla leikitavaroita järjestellessään: ”Eihä o”. On mielenkiintoista, että hän vastaa näin. *Leilan* puheenvuoro olisi tarjonnut oivallisen lähtökohdan jatkaa kyseisen teeman parissa, vaikka todella hieman hullutellenkin. Mika – tai kukaan muukaan - ei sitä kuitenkaan tee. Ehkä Mika ei pidä ajatuksesta, että *Leila* olisi sairas, olkoonkin, että se on leikkiä. Se ei vain hänestä kuulosta mukavalta. Leikin ja toden raja saattaa olla tässä kohdin hänellä hieman häilyvä. Hän sanoo sen varmasti paremminkin omana itsenään kuin kauppiana. Leikkiessään lapsi kykenee liikkumaan hyvin sujuvasti paitsi roolista toiseen myös oman itsen ja roolin välillä. Niinkin voidaan ajatella, että Mika ei kauppiaan roolissaan halua hänen siirtyvän täysin lääkrileikin kehukseen. Se on tällä kertaa nimittäin hänen leikilleen kilpailevaa toimintaa mitä tulee aikuisen huomion saamiseen.

Jos Mika onkin hieman epätietoinen siitä, missä nyt mennään sairasteluasian tiimoilla, niin *Leilan* seuraava puheenvuoro on siinä suhteessa huojentava. *Leila* mainitsee, kuinka rokotus tekikin itse asiassa hyvää ja auttaa hänen vaivaansa. Hän katselee käsivarttaan ja jatkaa vielä: ”...täs onki kyl vähä tääl tämmönen” (rivi 11). Mitä hänen kädessään sitten lieneekään, niin Mika sanoo asiantuntevasti, että ”Toi suklaa saattaa tehdä sen” (rivi 12). *Leila* ei taida kuulla tätä, sillä hän ei vastaa Mikalle mitään. Sen sijaan hän katsoo Siniin ja ryhtyy kovasti voivottelemaan: ”aijajai (.) aijai (.) aijajai...” (rivi 14) ja jatkaa kohta, että ”...kyllä teki kipeetä mut nyt tuntuu jo aika mukavalta”. Lausuma rakentaa Sinille asiansa osaavan lääkärin identiteetin, olihan toimenpide *Leilan* vaivoja ajatellen onnistunut. Aikuinen osoittaa näin arvostavansa lapsen toimintaa ja rohkaisee tätä jatkamaan valitsemassaan lääkärin roolissa. Mika esittää sitten uudelleen äsken sanomansa, puhuen jonkin verran päällekkäin *Leilan* kanssaan. Hän ryhtyy puhumaan siinä vaiheessa, kun *Leila* on sanonut, että kyllä teki kipeää. Näin hän pyrkii vastamaan nimenomaan tähän viestiin. Hän antaa selityksen sille, miksi rokotus

kenties teki kipeää: ”Toi saattaa (.) toi suklaa saattaa pikkasen tehä sen” (rivi 17). Pieni tauko kertoo ehkä siitä, että hän huomaa puhuvansa päällekkäin aikuisen kanssa, mutta jatkaa siitä huolimatta. Voi myös olla, että hän hetken miettii, miten muotoilla asiansa. Oman puheenvuoron kiirehtiminen osoittaa, että hän haluaa kovasti osallistua kanssakäymisen nyt rakentuneessa lääkärireikin kehyksessä, huolimatta siitä, että hän on kaupan tiskin takana.

Mika sanoo, että suklaa ”saattaa pikkasen tehä sen” eli todennäköisesti aiheuttaa juuri hieman kipua rokotuksen yhteydessä. Ilmaisuihin ”saattaa pikkasen” tekee hänestä hyvin asiaa tuntevan. Aivan kuin lääkäri ikään, hän ottaa näin huomioon, että muitakin selittäviä tekijöitä saattaa olla, mutta että rokotus voi jossain määrin olla kipua aiheuttavien tekijöiden joukossa. Hän kutsuu *Leilaa* erittäin aikuismaiseen keskusteluun tämän vaivoista ja niiden mahdollisista syistä. ”*Ai tätä...*”, varmistelee *Leila* ja sanoo sitten ”...aha”. Näin hän ilmaisee, että tieto oli hänelle uusi ja että hän hyväksyy selityksen. Hänen lausumansa viittaa kuitenkin paremminkin johonkin konkreettiseen hänen käsivarressaan kuin pistoksen aiheuttamaan tuntemukseen, jolloin Mika täsmentää, mitä oli tarkoittanut: ”Se saattaa pikkasen kirvellä” (rivi 19). Näin hän siirtää keskustelun takaisin rokottamisen kehykseen ja pois siitä kehyksestä, johon *Leila* oli siirtymässä. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että *Leila* ei nyt tavoita Mikan ajatusta pistämisen, suklaan ja kirvelemisen liittymisestä jotenkin yhteen. Hän toteaa kyllä, että ”Aha”, mikä voisi kertoa, että hän ymmärtää asian. Toisaalta se voi olla myös viesti siitä, että hän on kyllä kuunnellut mutta ei täysin ymmärtänyt. Tätä tulkintaa puoltaa kyseisen lausuman jälkeinen tauko. Sen aikana hän kenties pyrkii tekemään ymmärrettävää tulkintaa Mikan puheenvuoroista.

Tauon jälkeen hän siten ilmaisee tulkintansa: ”... (1) ni sen takia tulee sit vähä niinku nivelii jotai (.) juu:u...” (rivi 20). Kovin vakuuttavasti hän ei tätä päätelmäänsä esitä. Sellaiset sanat, kuten ”vähä”, ”niinku” ja ”jotai” luovat vaikutelman epävarmuudesta ja sen tunnustelemista, onko puhuja nyt lainkaan samoilla linjoilla kuin toinen osapuoli. Pieni tauko päätelmän jälkeen tarjoaa Mikalle mahdollisuuden kommentoida *Leilan* hänen viestilleen antamaa tulkintaa, mutta Mika ei tartu siihen. *Leila* toteaaakin sitten itse, että ”juu:u” ja ilmaisee näin, että kyllä nyt hän ymmärtää, mitä Mika oli tarkoittanut. Vielä tarjoutuu Mikalle tilaisuus asiaa jotenkin kommentoida, kun *Leila* pitää jälleen pienen tauon. Mika ei puhu kuitenkaan mitään, jolloin *Leila* jatkaa: ”...(.) kyllä se on”. Tämä on ehkäpä sitten hänen oma kuittauksensa edelliseen nivel-tulkintaan, koska Mika jätti sen tekemättä. Mika kuitenkin keskeyttää hänet toteamalla, että verenpaine laskee (rivi 21). ”Ja verenpainettaki:”, vastaa *Leila* siihen. Mikan lausuman

toistaminen kertoo luultavasti, että hän on sekä yllätynyt että kenties myös hämmästynyt Mikan puheenvuorosta.

Onhan puheenvuoro yllättävä, kieltämättä. Ei liene aivan tavallista, että kuudenikäinen tuo keskustelussa esiin verenpaineen. Saattaa olla, että Mika yritti nyt puolestaan tehdä tulkintaa *Leilan* äskeisestä selonteosta, ja tällä kertaa hän on se, joka jää hieman epävarmaksi toisen esittämän viestin sisällöstä. Käsite ”nivel” ei ole hänelle välttämättä tuttu, mutta asiayhteydestä hän kyllä voi ymmärtää, että ihmiskehosta sekä terveydestä ja sairaudesta nyt kuitenkin on kyse. Hän näyttää ainakin jossain määrin olleen tekemisissä verenpaine-käsitteen kanssa. Sanomalla nyt, että verenpaine laskee, hän voi siten jatkaa yhteistä tanssia *Leilan* kanssa, vaikka askelkuviot näyttävät käyvän yhä vain vaikeammiksi hallita, ilmeisesti jossain määrin molemmille osapuolille. Mika pitää keskustelua kuitenkin hyvin aikuismaisen asiantuntevasti ja todella taitavasti yllä. Sen verran yllätynyt *Leila* kuulemastaan kenties on, että hän ei vastaa täysin siihen, mitä Mika sanoo. Tämähän mainitsee, kuinka verenpaine laskee. *Leila* puolestaan toteaa, että ”ja verenpainettaki”, mikä voisi tarkoittaa, että vieläkö hän verenpainettakin rokotteesta saa. Tähän keskustelu rokottamisesta ja sen vaikutuksista kuitenkin päättyy eikä verenpaineestakaan enää siis keskustella.

Kuvatuissa episodeissa esiintyy myös Toni, poika, joka pisti Siniä kuin ohimennen lääkeruiskulla selkään. Hän oli tehnyt sen jo kerran aikaisemminkin, mutta yhtä huonolla menestyksellä kuin nyt. Sini ei noteerannut häntä ja hänen tekemisiään myöskään tuolloin yhtään mitenkään. Tämä oli silloinkin keskittynyt touhuamaan vain *Leilan* kanssa. Saattaahan olla, että Toni ei mitään huomiota kaivannutkaan. Siinä tapauksessa tuntuu kuitenkin erikoiselta, että hän toimii kuitenkin toistamiseen samoin ja jälleen tilanteessa, jossa *Leila* on osallisena. Hän tekee sen vielä kolmannenkin kerran. Nyt hän tosin ilmaisee aikeensa sanoin: ”Nyt saa: myrkkyä.” (rivi 13). Hän esittää tämän yhtaikaisesti Mikan kanssa, kun tämä puhuu suklaan vaikutuksista. Hän seisoo lähellä Siniä ja *Leilaa*, mutta kumpikaan ei osoita häntä huomaavansa. *Leilan* valitellessa pistoksen aiheuttamia tuntemuksia Toni ilmoittaa taas, kuinka ”myrkkyä (.) tulee nyt” (rivi 15). Hän pitää pienen tauon sanan ”myrkkyä” jälkeen ajatellen ehkä, että jospa Sini tai *Leila* nyt jotakin sanoisivat, mutta ei, eivät he sano. Niinpä Toni ilmoittaa, että ”tulee nyt” ja pistää saman tien Siniä. Hän ei enää jää odottamaan, mitä sitten kenties tapahtuisi, vaan juoksee pois. Varmuuden vuoksi karkuunko, vai mihin sillä piikittäjällä niin kiire oli?

Sini on mitä ilmeisimmin hyvin keskittynyt leikkimään lääkäriä *Leila* potilaanaan, sillä hän ei yhtään välitä siitä, mitä hänen ympärillään tapahtuu, ei edes siitä, että joku pistelee häntä yhtenään muoviruiskulla. Toisenlaisessa tilanteessa voisi kuvitella, että hän olisi asiasta hyvin närkästynyt ja tulisi kenties kertomaan aikuiselle, kuinka Toni häntä kiusaa. Asiaan ei puutu myöskään aikuinen, ehkä siitä syystä, että se, mitä Toni tekee, ei näytä häiritsevän Siniä laisinkaan. Mikäli Tonin pyrkimyksenä on saada osallistua Sinin ja *Leilan* leikkiin, hänen strategiansa on kertakaikkisen tehoton. Se ei tuota minkäänlaista tulosta, paitsi, että hän saa rauhassa pistellä jotakuta. Hän ei saa sen enempää positiivista kuin negatiivistakaan palautetta toiminnastaan, mistä syystä hän ehkä luovuttaakin ja siirtyy toisaalle. *Huomiotta jättäminen on tehokas keino viestiä toiselle, että tämä ei ole tervetullut kanssakäymiseen.* Tämän praktisen valinnan aikuinen tekee Tonin kohdalla säännönmukaisesti. Taulukossa 10 on koottuna otteiden 28 – 31 analysoidut vuorovaikutusasetelmat.

Taulukko 10. Vuorovaikutusasetelmat otteissa 28 – 31

OTE	EPISODI	AVAUS	KEHYS	PUHEEN FUNKTIO	Yhteen-sopivuus	VASTAUS
28	Asiakkaiden saaminen kauppaan	Pyynnön esittäminen (L)	Kauppaleikki	Aikuisen saaminen leikkiin mukaan	=	Pyyntöön vastaaminen (A)
29	Tavaroiden palauttaminen kauppaan	Määräys (L)	Kauppaleikki	Aikuisen toiminnan korjaaminen	=	Määräyksen vastaanottaminen (A)
30	Lelujen keräämishetki	Määräys (L)	Kauppaleikki	Leikin lopettaminen	≠	Jääminen vaille vastausta (L)
31	Lääkintätoimenpiteitä	Toteamus (L)	Lääkärileikki	Aikuisen huomion saaminen, yhteenkuuluvuuden vahvistaminen	=	Toteamukseen vastaaminen (A)

5.2.4.1 Havainnot leikkivuorovaikutuksesta

Kuvatut episodit ovat kaikki yhdestä ja samasta leikkihetkestä ja siitäkin vain pieni osa. Ne kertonevat kuitenkin, miten monia tapahtumia ja vaihtelevia käännteitä leikki sisältää. Tässä esimerkissä aikuinen on omalla toiminnallaan säännellyt leikkiä järjestämällä etukäteen ympäristöön tietynlaisia leikkipaikkoja. Näiden avulla pyritään jäljittelemään niitä toimintoja, jotka ovat ympäröivässä yhteiskunnassa keskeisiä: koti, kauppa, pankki, lääkäri, kampaamo, posti jne. Tämän lisäksi lapsilla on käytettävissään tarvikkeita, joiden käyttötarkoitus on heidän itsensä määriteltävissä. Keskeisimpiä näistä olivat kyseisessä leikkihetkessä erilaiset roolivaatteet ja muu roolikalusto: keppihevokset, prinsessavaatteet, ritarinviitat, eläinaiheiset päähineet ja puvut, erilaiset kengät, laukut, jne. Kauppias puki päälleen mustan liivin ja lääkäri

valkoisen takin. Kaulassaan lääkäriellä roikkui stetoskooppi. Tämä kaikki ohjasi jossain määrin lasten toimintaa aina kunkin roolin mukaisesti ja oli siten kappale todellisuutta.

Tapa käydä esimerkiksi kauppaa oli hyvin tuttu pienestä lähikaupasta – jollaisia tosin on enää harvassa. Suuret marketit eivät valitettavasti ole kovinkaan mielenkiintoisia tai sisältörikkaita malleja, mikäli tarkoituksena olisi jäljitellä kauppiaan ja asiakkaan välistä vuorovaikutusta. Tiskin takana asiakkaita palvelevia kauppiaita ei liiemmin enää tapaa. Mietinkin, mitä Mika mahtoi kuvata sillä, että hän hääri kovasti kaupassaan, järjesteli ja siirteli tavaroita hyvin ahkerasti, monesti myös silloin, kun sinne tuli asiakas. Sitäkö, että hän pystyi näin erottautumaan Tomista, toisesta kauppaa leikkivästä pojasta, joka pääasiassa pysytteli rauhassa paikoillaan tiskin takana. Edelleen voidaan ajatella, että hänen käyttäytymismallinsa löytyy siitä kiireestä, jota hän on eri tahoilla ympärillään, kenties myös päiväkodissa, havainnut. Aikaa ei liiemmästi ole levolliseen oleiluun yksin tai yhdessä toisten kanssa, sillä koko ajan tulisi mielellään suorittaa jotakin. Pitää olla ainakin kiireisen näköinen, vaikka todellista kiirettä ei mihinkään olisikaan. Lapsille tästä välittyvä malli voi hyvinkin olla sen kaltainen, että ihmisen arvo on yhtä kuin hänen tärkeytensä, ja tuo tärkeys määritellään ulospäin näkyvän kiireen määrällä. Itse leikissä lapsilla ei näyttänyt kuitenkaan olevan kiire mihinkään, kaikkein vähiten sen lopettamiseen.

Lasten leikkiä päiväkodissa tutkinut Marjatta Kalliala (1999) tekee omaan tutkimusaineistonsa pohjautuen havainnon, että perinteiset ammattileikit, jollaisia ovat tyypillisesti olleet juuri esimerkiksi kauppa ja lääkäri, ovat vähentyneet ainakin kuusivuotiailla lapsilla. Kuvitteluleikin tulkintaa ei hänen mukaansa voikaan enää kovin usein johtaa lapsen lähipiiristä ja elinympäristöstä. Aikaisemmin lapset jäljittelevät näkemäänsä ja valmistautuivat näin myös omaa aikuisuutta varten. Niinkin saattaa tosin Kallialan mukaan olla, että lasten mielestä hohdokkaimmat ammatit ovat vaihtuneet toisiksi tai muuttaneet muotoaan. (Mts. 285.) Ehkäpä tämä osaltaan selittää sen, että miltei aina lasten joukossa näyttää olevan myös niitä, joiden on selkeästi vaikea kiinnittyä mihinkään leikkiin. He vain pääasiassa vaeltelevat ympäriinsä ja pysähtyvät aina vain hetkiseksi jonkin leikin kohdalle. Siinä he sitten ihmettelevät aikansa ja jatkavat taas matkaa. Aikuisten valmiiksi rakentamat leikkiympäristöt eivät välttämättä aina tarjoa lapsille riittävän haastavaa sisältöä, joka motivoisi leikkimään. Niillä ei olisi näin ollen riittävä kosketuspintaa lasten omaan kokemusmaailmaan ja motivaatioon.

Kuten aiemmin mainitsin, Mika valitsi kauppiaan rooliin ryhtyessään vaatteekseen mustan liivin. Tämä ei suinkaan ole mikään yleinen ja vakiintunut käytäntö, kun sitä verrataan vaikkapa juuri lääkärin valkoiseen takkiin. *Leikkiessään lapset tekevät kuitenkin myös aina omia valintoja, joiden avulla he rakentavat asioille erilaisia merkityksiä.* Tässä tapauksessa osaksi myös siitä syystä, että päiväkodin varustetarjonta on kuitenkin hyvin rajallinen. Mainittu musta liivi ei kuulunut Mika omaan, normaaliin vaatetukseen, jolloin hän liivi päällään oli nyt jotakin muuta kuin Mika-niminen poika. Hän oli kauppias. Tätä määrittelyä olivat vielä tukemassa asettuminen myyntitiskin taakse ja tietynlaisen puheen valitseminen osaksi omaa toimintaa.

Kuvatuista tapahtumista käy kuitenkin ilmi myös se, miten aina ei välttämättä tarvita edes näin paljon rekvisiittaa luomaan erilaisia institutionaalisia konteksteja. Mika rakensi hyvin sujuvasti lääkäri–potilas–asetelman kauppaleikkikehyksen sisään, huolimatta siitä, että lääkärin takki, stetoskooppi ja lääkeruisku olivat tällä kertaa Sinillä. Mika asettui asiantuntijaksi, joka esitti potilaalle arvionsa siitä, mikä oli tämän vaivojen syynä. Siinä missä Sini määritteli itsensä lääkäriksi suurimmaksi osaksi hyvin konkreettisten toimien ja välineiden kautta, Mika teki sen puolestaan puheen avulla (ks. Heritage 1996, 290). Potilas oli jo valmiiksi olemassa Sinin ja *Leilan* keskinäisestä asetelmasta. Tarvittiin enää siis vain toimiva siirtymä kauppaleikistä lääkärileikkikehykseen, ja uusi toiminta-areena lääkärinä avautuisi myös hänelle – ja näinhän siinä myös kävi.

Lasten leikkiä oli riemullista seurata. Leikissä oli valtava määrä energiaa ja iloa, kukin saattoi osallistua siihen omalla tavallaan, kuka hyvin aktiivisena toimijana, kuka taas enemmänkin sivusta seurailijana, kuten esimerkiksi Jani kauppaleikissä. Hänkin otti kuitenkin aika ajoin osaa leikin kulkuun ja muut hyväksyivät sen. Kukaan ei toisin sanoen tullut torjutuksi tai jätetyksi täysin yksin. Leikki oli lasten oma asia, he hallitsivat sen kulkua ja käännteitä hyvin suvereenisti. *Heillä oli taito tehdä siirtymiä leikistä toiseen menemällä suoraan mukaan tapahtumien ytimeen ja juonen kulkuun puheenvuoroja myöten* (ks. Strandell 1995, 60). Siirtymiset olivat siten hyvin luontevia ja vaillo jätettyjä muodollisuuksia. Hyväksytyksi tulemisen tunnusteluksi ja siten neuvotteluksi leikkiin pääsemisestä näytti riittävän usein pelkkä toimintaan mukaan meneminen. Sitten vasta katsottiin, löytyikö leikistä myös itselle sopiva paikka. Hyörinä oli ajoittain suurta ja ”hallitun kaaoksen” oloista. Hallittuna se näyttäytyi siitä syystä, että kaikessa oli kuitenkin tietty mieli. Niin kuin Vygotsky (1966) on sanonut, leikillä on aina tarkoitus. Se ei ole mitä tahansa puuhastelua vaan syvästi merkityksellistä toimintaa lapsille.

Kauppaleikkiin näytti pääsevän hyvin mutkattomasti mukaan asiakkaana, mikä on toki ymmärrettävää myös leikin luonnetta ajatellen. Kaupan tiskin taakse ei tosin ollut asiaa muilla kuin kauppiaksi leikin alussa ryhtyneillä. Mukaan pääsemisessä eräänä tärkeänä lapselle tarjoutuvana resurssina olivatkin juuri leikin sisältämät erilaiset roolit. Lehtinen (2000, 10) nimittää leikkirooleja lapsen käytössä olevaksi kulttuuriseksi ja symboliseksi toimintaresurssiksi. Oma merkityksensä on myös sillä, millainen asema lapsella on lapsiryhmässä, eli hänen nauttimansa luottamus ja suosio (sosiaalinen resurssi) (Lehtinen mts. 10). Joidenkin lasten näytti olevan helppo päästä mukaan lähes mihin tahansa meneillään olevaan, kun taas joidenkin kohdalla hyväksytyksi tuleminen kynnys oli selkeästi korkeammalla. Kalliala (1999, 227) huomauttaa, että leikki kertoo aina jotakin myös leikkijästä itsestään. Leikissä lapsi ilmentää omaa olemustaan. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi halua johtaa tai taipumusta alistua. Ehkäpä otteena kuvatussa kauppaleikissä ei ollut laisinkaan sattumaa, että kauppiaksi oli valikoitunut kaksi tyyliltään melko erilaista poikaa: hiljainen, rauhallinen ja hyvin kaikkeen mukautuva Tomi sekä joka asiassa päällimmäisenä häärimään pyrkivä, riuksaotteinen Mika. Kaksi hyvin voimakastahtoista lasta saman myyntipöydän takana olisikin sattanut merkitä sille kaupalle kuoliniskua.

Paitsi, että lapset tekivät valintaa siitä, keitä omaan leikkiin otettiin mukaan, huolehtivat he ajoittain myös muiden tekemisistä. Nauhalle taltioitui sellainenkin episodi, jossa eräs maahanmuuttajalapsi, kutsun häntä Antiksi, on yksikseen kauppaleikin lähellä leikkiase kädessään. Hän vain pitää sitä kädessään, katselee ja koskettelee sitä. Kohta toinen poika, Jani, lähestyy häntä myös leikkiase kädessään suunnaten määrätietoisesti näköisesti aseensa kohti Anttia. Tämä vastaa aloitteeseen suuntaamalla oman aseensa vastaavasti Jania kohti, tosin jokseenkin pelokkaan tai epävarman oloisesti. Kumpikaan ei puhu mitään. Mika huomaa tämän myymälätiskinsä takaa. ”Hei älä Anttia kiusaa”, hän sanoo kuuluvalla äänellä kesken oman leikkinsä (roolileikki 21.10.). Jani laskee aseensa ja suuntautuu pois Antista. Lasten kanssa oli aikuisten kertoman mukaan ollut puhetta, että siellä maassa, mistä Antti on tullut, on sota, ja että Antti pelkää pyssyleikkejä.

Sen lisäksi, että episodi kertoo lapsen toiselle lapselle osoittamasta myötätunnosta ja halusta suojella tätä, kertoo se todennäköisesti myös oman aseman merkityksestä ryhmässä. Asema osaltaan määrittää sen, mihin kaikkeen lapsella on ryhmässä potentiaaliset mahdollisuudet yrittää vaikuttaa. Mikalla näytti olevan melko korkea status lasten keskuudessa. Hänellä oli yleensä aina kavereita, ja hän oli suosittu. Nyt hän käytti tätä asemaansa hyvin onnistuneesti

toisen lapsen hyväksi. Tietynlaisesta valta-asemasta lasten keskuudessa kertonee sekin, että hän oli viestissään todella suora. Viesti oli selvä käsky olla kiusaamatta toista. Tosin eivät lapset yleisesti ottaenkaan pyrkineet sanomisissaan ja neuvotteluissaan liiemmin asioita kaunistelemaan. He olivat kaiken kaikkiaan hyvin suoria niin vertaisiaan kuin myös aikuisia kohtaan (ks. Lehtinen 2000, 92).

Aikuisen tärkeänä tehtävänä oli osallistua siihen, mitä lapset olivat rakentaneet. Voidakseen ymmärtää, mistä leikissä aina milloinkin on kyse, aikuisen tulee tuntea lapsen maailmaa ja tietää, mikä lapsen mieltä kiehtoo (Kalliala 1999, 235). Parhaiten tämä onnistuu kuuntelemalla lasta, antamalla hänelle aikaa kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Aikuinen saattoi tuoda leikkien sisältöön lisää aineksia omaan laajempaan kokemusmaailmaansa perustuen. Aikuinen muun muassa tiesi, mikä on bonuskortti, mikä taas pankkikortti. Hän tiesi myös, että pyykinpesulle ja astioiden pesulle on olemassa omat aineensa, minkä hän esitti saatettavan havaita pakkauksen merkinnöistä (Mika yritti erään kerran tarjota niitä molempia astianpesuaineina).

Tästä todellisuuden paremmasta tuntemisesta ja siinä suhteessa etulyöntiasemastaan huolimatta aikuinen säilytti asetelmat mahdollisimman pitkälle sellaisina, jollaisina ne todellisuudessaakin kaupantekotilanteessa esiintyvät. Hän antoi esimerkiksi Mikan, kauppiaan, olla kauppansa ja siellä myytävien tuotteiden ja tarvikkeiden asiantuntijana. Hän puolestaan asettui valintoja tekeväksi kuluttajaksi, joka teki ostopäätöksiä osin kauppiaalta saamansa informaation perusteella. Aikuinen toisin sanoen leikki niin sanotusti vakavissaan, mikä on viesti leikin kunnioittamisesta. Tuotteisiin ja ostamiseen liittyvien kysymysten ja mielteiden avulla hän toi leikkiin myös sisältöä sekä piti vuorovaikutusta hyvin onnistuneesti yllä. Leikin sisältöön puuttuminen onkin parhaimmillaan sitä, että aikuinen voi tarjota lapsille myös vaihtoehtoista pohdittavaa (Helenius 1982, 151). Asioita voi tehdä joskus toisinkin, ja asioista voi niin ikään ajatella toisin, tehdä erilaisia tulkintoja. Aikuisen tahdikkaus ja hienotunteisuus antoivat lapselle kuitenkin tilaisuuden olla oman leikkinsä vastuullinen päähenkilö. *Aikuinen ei tekemisillään kyseenalaistanut leikin käytäntöjä vaan pyrki mukauttamaan omaa toimintaansa sopimaan leikin kulkuun.* Joskus tämä tapahtui sen mukaan, mitä palautetta hän lapselta sai. Ostamista ei esimerkiksi saanut toimittaa aivan miten vaan eikä palautusrasioita jättää mihin tahansa.

Lindqvist (1998, 143–144) tarkastelee aikuisen merkitystä leikissä dialogisuuden näkökulmasta. Leikissä rakennetaan asioille merkityksiä. Merkitykset syntyvät dialogissa. Aikuisen ja lapsen kohtaamisessa syntyy parhaimmillaan dialogi, jonka myötävaikutuksella leikki herää uudella tavalla eloon ja kehittyy. Leikissä luodaan uusi suhde merkityksen ja silminnähtävän välille, toisin sanoen ajatuksissa ja todellisuudessa esiintyvän välille (Vygotsky 1966). Kauppaleikissä saattoi havaita, miten lujilla Mika ajoittain oli siinä, että hän pysyi mukana aikuisen ja hänen välilleen rakentuneessa vuorovaikutuksessa. Vygotskyn (mt.) mukaan leikki muodostaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Tämän alueen tehtävissä lapsi pystyy toimimaan aluksi aikuisen avustuksella. Pian hän kuitenkin suoriutuu näistä erilaisista haasteista myös itsenäisesti. Vygotsky (mt.) luonnehtii tätä prosessia siten, että leikissä lapsi on itsensä yläpuolella, ylittää normaalin käyttäytymisensä tason. Hän on leikissä ”itseään päätään pidempi”. Leikin merkitys lapsen kehittymiselle onkin Vygotskyn (mt.) mukaan erittäin suuri. Leikissä tapahtuvaa oppimista edesauttaa leikin vapaaehtoisuus. Kalliala (1999, 225) lisää, että lapsi ei leiki oppiakseen, oppi tulee sivutuotteena silloin, kun lapsi on toimintaan spontaanisti motivoitunut.

Aikuinen voi omalla osallistumisellaan aika ajoin ylläpitää leikin jatkumista ja sen säilymistä mielenkiintoisena ja haastavana. Tärkeää on luonnollisesti myös mukaan menemisen luontevuus. Kaikkein ei ole välttämätöntä yrittää pyrkiä mukaan. Viisautta on myös osata sopivissa kohdin väistyä ja antaa areena lasten haltuun. ”Lapset voivat hyötyä leikeistä, joissa aikuisella on ohjaava rooli, mutta he tarvitsevat myös tilaisuuksia leikkiä itsekseen, ilman aikuisten puuttumista leikin kulkuun” (Christie 1994, 212). Lapset osaavat kyllä samanaikaisesti ja vaivattomasti sekä laatia käsikirjoitusta että näytellä. Helenius (1982, 150) onkin todennut, että aikuinen ei voi ohjata lasten leikkejä ilman, että ne menettäisivät sen omatoimisen, vertaisten kanssa tapahtuvan yhteistoiminnan erityispiirteen, joka juuri tekee leikistä astinlaudan – kuten hän sanoo – psykologisen kehityksen uudelle vaiheelle. Sen sijaan aikuinen voi hänen mukaansa ohjata lasten leikkitaitojen kehittymistä monin sekä suoriin että epäsuoriin tavoin. Näihin kuuluu olennaisena leikin puitteiden sääteleminen. Lapsilla on oltava aikaa, tilaa ja välineitä, jotta leikki ylipäättään olisi mahdollista ja jotta se voisi kehittyä. (Mts. 150; ks. myös Helenius 1993a, 90 – 96; 2000, 154.)

6 DISKUSSIO

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Määrittelin tutkimuksen alussa tehtäväkseni selvittää ensinnäkin, millaisia ovat asetelmat päiväkodin aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Aikuisilla olen tarkoittanut päiväkodissa kasvatustehtävissä työskenteleviä henkilöitä. Toiseksi tehtäväni on ollut tarkastella vuorovaikutusasetelmissa puheen avulla rakennettavia identiteettejä. Edelleen tarkastelun kohteena ovat olleet myös ne seuraukset, joita asetelmat ja niissä esiintyvä puhe tuottavat. Tutkimuksen eteneminen oli prosessi, joka sai muotonsa useiden, toisiinsa monin tavoin kietoutuneiden vaiheiden kautta. Tutkimustehtävä muokkautui ja täsmentyi lopulliseen muotoonsa vähitellen prosessin edetessä.

Diskussion alkuun esitän yhteenvedon aikuisten ja lasten tekemistä vuorovaikutusaloitteista. Sen jälkeen tuon esiin tärkeinä pitämiäni havaintoja ja johtopäätöksiä koottuina eri otsikoiden alle. Otsikko kertoo lyhyesti, mistä missäkin luvussa on pääpiirteissään kyse. Tämänkaltaisen esittämistävän toivon jäsentävän asioita ja selkeyttävän kokonaisuutta.

6.1 Aikuisten ja lasten vuorovaikutusaloitteet - yhteenveto

Olen raportissani kuvannut vuorovaikutuksen asetelmia lähtien ensin siitä, että aloitteen tekijänä on ollut aikuinen ja sen jälkeen kuvannut asetelmia, joissa aloitteen tekijänä on ollut lapsi. Jäsennän myös yhteenvedon tästä lähtökohdasta.

6.1.1 Aikuinen aloitteentekijänä

Milloin aikuinen oli vuorovaikutuksen käynnistäjänä, oli hän tällöin tyypillisesti myös sitä hallitseva ja eteenpäin vievä osapuoli. Aikuisella oli käytössään hyvin monia tapoja edetä aloittamassaan asiassa ja pitää lapsi siinä mukana. *Lasten omien kokemusten hyödyntäminen, myönteisen palautteen antaminen, kilpailevien virikkeiden vähäeleinen torjuminen, kysyminen, havainnollistaminen ja ystävällinen suhtautuminen lapseen* olivat muun muassa tällaisia keinoja. Näistä haluan nostaa erityisesti esiin ensimmäisen, lasten omien resurssien huomioon ottamisen. Lapsi saatetaan aivan liian helposti nähdä tiedoiltaan ja taidoiltaan vielä keskeneräisenä tai vajavaisena. Hänellä on kuitenkin jo hallussaan runsaasti monenlaista tietoa.

Tämä on voimavara, jolla rikastaa vuorovaikutusta ja myös osoittaa lapselle, että juuri hän on kaikkine kokemuksineen ainutlaatuinen.

Mitä yhteiseen askellukseen ja askelten yhteensopivuuteen tulee, niin ajoittain näytti siltä, että lapsen oli vaikea ymmärtää aikuista, tavoittaa hänen viestinsä tarkoitus. Siinä, missä aikuiset tällaisessa tilanteessa usein tapaavat sanoa melko suoraan, etteivät ymmärrä, mistä toinen puhuu, lapset käyttivät muita keinoja. He tekivät tarkentavia kysymyksiä, ja usein koko heidän olemuksensa oli kysyvä ja miettelias. Milloin kyseessä oli selkeästi pedagoginen vuorovaikutus, missä aikuinen tavoitteli omalla kysymyksellään jotakin ennalta määrättyä vastausta, lapsen mieteliäisyys saattoi kertoa siitä, että hän yritti lujasti päästä selvyyteen, mitä aikuisella oli mielessään. Paremminkin, että lapsi olisi siis yrittänyt miettiä itse asiaa, hän ehkä koetti arvuutella aikuisen ajatuksia, sitä, mitä hänen odotettiin sanovan. Riihelä (1996, 157) on sitä mieltä, että tällaiset lasta arvioimaan pyrkivät kysymykset tyrehdyttävät lasten pohdiskelua niiden sisältämien piiloviestien vuoksi. Aikuinen ei toisin sanoen vain kysy vaan tarkkailee samalla lapsen osaamista. Omien havaintojeni perusteella voin sanoa, että ihailtavan sinnikkäästi jotkut lapset kuitenkin yrittivät pysyä keskustelun käänneissä mukana ja aikuista tulkita. Joskus vaikeneminen oli kenties viesti siitä, ettei ymmärrä. Se saattoi tosin kertoa myös lapsen haluttomuudesta lähteä mukaan siihen, mitä aikuinen pyrki aloitteellaan rakentamaan.

Aivan kuten Rutanen (2007, 204) toteaa, lapset voivat aktiivisesti panna vastaan ja toimia vasten aikuisten odotuksia, esimerkiksi juuri olemalla sanomatta mitään, pysymällä hiljaa. Aikuinen oli kuitenkin pyrkimyksissään usein hyvin määrätietoinen. Tällaisia tilanteita oli esimerkiksi ruokailutilanteessa, kun aikuinen kehotti lasta poistamaan lattialta tämän sinne mitä ilmeisimmin pudottaman ruuan. Valta ei näissä tilanteissa siirtynyt lapselle. Tietyt asiat olivat ehdottomia, ja niistä myös pidettiin kiinni, oli lapsi siihen halukas tai ei. Eräs sellainen oli juuri siisteys ja hygienia ruokailun aikana. Vallan siirtoa ei kovin usein näyttänyt tapahtuvan sellaisessakaan tapauksessa, jossa jonkun lapsen pyrkimyksenä oli säästämällä aikuista tai kantelemalla päästä niin sanotusti mustamaalaamaan kavereitaan. Lapsen ei toisin sanoen sallittu rakentaa yhteistä ”kritiikkiduettoa” aikuisen kanssa. Tällaiset yritykset torjuttiin joko jättämällä ne vähäeleisesti huomiotta tai vaihtamalla kehystä. Toisin sanoen ei ryhdytty etsimään syyllistä tuomittavaksi, vaan ryhdyttiin yleisellä tasolla puhumaan esimerkiksi siitä, miten toista ihmistä tulee kohdella, eli siirryttiin tässä tapauksessa opetuksen kehykseen. Syyseuraus-ajattelu tuli näin päihittäneeksi rikos-rangaistus-ajattelun, johon on niin kovin helppo tämänkaltaisissa tilanteissa ajautua.

Tyyli, jolla aikuiset lapsille asioita esittivät, vaihteli jonkin verran aikuisesta toiseen. Ilmeistä kuitenkin oli, että hyvin monisanainen ja useaan suuntaan polveileva puhe teki siitä lapsille ajoittain vaikeasti seurattavaa ja tulkittavaa. Tällainen puhe oli usein hyvin ystävällistä ja kohteliasta. Puheessa ajoittain esiintyvät pienet sanat tai erilaiset toistot ja lyhyet tauot eivät mitä luultavimmin olleet lainkaan sattumia vaan hyvin funktionaalisesti valittuja. Niiden avulla ilmaisu saattoi esimerkiksi pehmentää ja useissa tapauksissa myös suojella niin puhujan kuin puhuteltavankin kasvoja. Kehotuksiksi tai määräyksiksi tarkoitettujen lausumien kohdalla tällainen tyyli ei aina näyttänyt olevan kuitenkaan tehokas. Esimerkiksi lempeäksi ajateltu käyttäytymisen ohjaus saattoi joissain tilanteissa muuttua päinvastoin hyökkäykseksi. Tämän kaltaiset nopeat kehysten vaihdokset tekivät niin ikään puheen ajoittain hankalaksi seurata. Aikuisten vuorovaikutustyylien erilaisuus ja todennäköisesti myös sellaiset seikat kuin erilaiset työtehtävät ja vastuunjaot toivat tilanteisiin vielä oman merkityslisänsä. Leikittely ja huumori olivat puolestaan voimavaroja, joilla myös lasten käyttäytymisen hallinta sujui onnistuneesti: volumenapit näyttivät ruokailutilanteessa liikkuvan lopulta myös ääntä hiljentävään suuntaan. Kielikuvilla leikittely toi tilanteisiin selkeästi iloa. Vaihtamalla tilannetta hallitsevaa kehystä saattoi siis vaihtaa myös siinä vallitsevaa ilmapiiriä.

6.1.2 Lapsi aloitteentekijänä

Niin ikään niissä vuorovaikutusasetelmissä, joissa aloitteen tekijänä oli lapsi, aikuinen oli usein hallitseva osapuoli. Useassa tapauksessa tämä oli myönteinen asia siinä mielessä, että näin keskustelut saattoivat myös jatkua pidempään. Hallitsemisella en tässä tarkoita sitä, että aikuinen olisi suhtautunut lapsen aloitteeseen tai hänen asioihinsa jotenkin kielteisesti. Päinvastoin hän lyhyillä kommenteillaan ja kysymyksillään sekä myös sanattomalla viestinnällään monesti rohkaisi lasta jatkamaan. Lapsilla oli runsaasti asioita, joita he näyttivät haluavan jakaa aikuisten kanssa. Tilaisuuksia siihen oli vaihtelevasti. Oma puheenvuoro oli joissakin tilanteissa selkeästi erittäin vaikea saada. Mitä runsaslukuisemmin lapsia oli paikalla, sitä huonommaksi mahdollisuudet usein kävivät.

Kilpailu huomion saamisesta oli joskus kovaa. *Aikuisen huomiota olisi kuitenkin tarvittu mitä erilaisimpiin tarkoituksiin*: vastauksen saamiseksi, toimintaohjeen saamiseksi, mukavan kokemuksen jakamiseksi, turvallisuuden varmistamiseksi, hyväksyttynä olemisen varmistamiseksi, jne. Oma ryhmä ja sen tutut lapset ja aikuiset olivat varmasti erittäin turvallisuuden tunnetta ylläpitäviä seikkoja. Milloin omaan pienryhmään tukeutuminen ei

jostakin syystä ollut mahdollista, lapsi pyrki muilla keinoin varmistamaan paikkansa. Esimerkiksi ainoana paikalla olevana esikoululaisena Riina ei näyttänyt olevan laisinkaan varma siitä, saako myös hän osallistua toimintaan, jossa kaikki muut osalliset olivat pikkukoululaisia. Maalaustehtävään ja oman paikan varmisteluun liittyvät kehykset kutoutuivat monin tavoin toisiinsa hänen pyrkiessään saamaan aikuiselta tähän kysymykseen vastauksen.

Lapsilla oli käytössään runsaasti keinoja aikuisen huomion saamiseksi, eli he olivat siinä asiassa jo hyvin taitavia. He esimerkiksi puhuttelivat aikuista nimeltä, katsoivat tätä silmiin, menivät luo, koskettivat tätä, käyttivät kuuluvaa ääntä, ryhtyivät puhumaan ilman vuoron pyytämistä, toistivat sanomansa tai odottivat taukoa joko aikuisen tai tämän sen hetkisen puhukumppanin puheessa ja ottivat sitten vuoron itselleen. Useassa tapauksessa lapset jo hallitsivat puheen vuorottelun normeja eivätkä suinkaan puhuneet miten ja milloin vain sattui. Hyvin usein he kohteliaasti odottivat vuoroaan ja saattoivat myös keskeyttää oman puheensa, mikäli toinen alkoi puhua oman puheen päälle. Tämän sitten lopetettua oma asia sanottiin loppuun. Myös aikuisen lausumiin pyrittiin yleisesti ottaen vastaamaan, vaikka niiden tarkoitusta ei aina olisi oikein ymmärrettykään. Myös siinä tapauksessa, että lapsi ei ilmeisesti ollut aivan varma, puhuiko aikuinen juuri hänelle, hän saattoi silti vastata, mikäli kukaan muukaan ei sitä tehnyt. Siinä missä aikuiset pyrkivät välttämään lapsen nolaamista ystävällisellä puheellaan, eli suojelemaan tämän kasvoja, niin myös lapset pystyivät omalla tavallaan tähän samaan. Puheissaan he tosin olivat huomattavasti aikuista suurempia.

Poikkeuksen aikuisen hallitsevaan asemaan vuorovaikutusasetelmissä teki leikin maailma. Se oli toimintaa, jonka vaihtelevissa käänteissä lapset liikkuivat sisällöllisestä kehyksestä toiseen hyvin luontevasti ja jouhevasti. Kauppias hoiti sekä kauppansa että asiakkaansa ja toimi samalla myös lääketieteen asiantuntijana ja kiusatuksi joutuneen kaverin puolustajana. Kaikki sujui, mikään ei ollut eriskummallista tai mahdotonta, ainakaan lapselle (ks. myös Hoyle 1993, 142). Aikuinen oli hyvin tervetullut mukaan lasten leikkeihin. Aikuisten taholta leikkiä kunnioittavaa toimintaa oli antaa sen kuitenkin kulkea eteenpäin etupäässä lasten ehdoilla ja suhtautua heidän eri asioille luomiinsa merkityksiin tahdikkaasti. Leikki oli tapahtumarikasta, mutta sitä oli eittämättä päiväkodin arki kaiken kaikkiaan.

Mitä tulee lasten aikuisille tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin, niin yleisesti ottaen voisi sanoa, että lasten aikuisilta saamat vastaukset omiin aloitteisiinsa olivat pääasiassa odotuksen mukaisia. Oli kuitenkin myös tilanteita, joissa aikuisen vastaus ei ollutkaan linjassa aloitteen

kanssa ja oli siitä syystä odotuksen vastainen. Sama pätee myös lasten vastauksiin aikuisille. Tämä on luonnollista, sillä ihmisten välinen sosiaalinen kanssakäyminen, oli sitten kyseessä lapset tai aikuiset, ei etene orjallisesti minkään ennalta laaditun ja siten repliikeiltään ennakoitavan käsikirjoituksen mukaan. Pyörähtelyt elämän tanssiparketeilla ovat lopulta huomattavasti yllätyksellisempiä kuin näyttävimmäkään tanssisalien tangot taivutuksineen. Juuri siinä piilee myös vuorovaikutuksen kiehtovuus ja haastavuus – niin vuorovaikutuksen osapuolille itselleen kuin eittämättä myös tutkijalle.

6.2 Johtopäätökset

6.2.1 Kuulluksi tuleminen

Tyypillisesti päiväkodin arki on täynnä menoa ja melskettä, ääntä ja liikettä suuntaan jos toiseenkin. Ryhmäkoot ovat suuret ja hoitopaikkojen täyttö- ja käyttöasteen seuraaminen hallinnon tasolla pitää osaltaan huolen siitä, että lapsia on yhtäaikaa paikalla tyypillisesti varsin paljon. Yksittäistä lasta ajatellen tämä väen määrällinen runsaus ei kuitenkaan ole mikään taivutuksesta yhteydestä toiseen ihmiseen. Ryhmässäkin voi kokea olevansa yksinäinen. Lapsen toiveena on olla hyväksytty toisten silmissä. Lapsi kaipaa rinnalleen kavereita. Lisäksi hän kaipaa kanssakäymistä myös aikuisten kanssa. Oman äänen esiin saaminen ja huomatuksi tuleminen osoittautuivat kuitenkin aika ajoin vaikeaksi. *Kilpailu huomatuksi tulemisesta oli usein kovaa.* Kyse ei myöskään näyttänyt olevan siitä, ettei aikuisilla olisi ollut halua huomata lasta. Mahdollisuudet vain olivat monasti heikonlaiset. Huomaamista on toki myös muu kuin sanallinen viestintä. Pienet huomionosoitukset, kuten lämmin katse ja hymy tai hellä kosketus, ovat myös lapselle luonnollisesti tervetulleita. Ne osoittavat paitsi huomaamista myös välittämistä ja yhteisyyttä. Keskustelullinen vuorovaikutus on kuitenkin monesti enemmän aikaa vievää ja myös siitä syystä suurella lapsiryhmässä hankalammin toteutettavissa.

Kuvasin tämän kaltaisten tilanteiden dilemmaattisuutta tanssin metaforalla: samalla, kun yksi henkilö esittää sinulle kutsun tanssiin, sen tekee myös moni muu. Mikäli kyse on paritanssista, myönteisen vastauksen antaminen yhdelle merkitsee väistämättä kielteistä vastausta muille aloitteen tekijöille, ainakin hetkellisesti. Odottaminen ei myöskään ole aina taivutuksesta omasta vuorosta, sillä sen tullen saattavat tanssit kenties olla jo päättyneet. Joskus ryhmämuotoinen tanssi, kuten vaikkapa tanhu, on mahdollinen, mutta se ei suinkaan sovi joka tilanteeseen. Aikuisten määrän kasvattaminen lapsiryhmässä ei sekään liene aina hyvä ratkaisu, sillä lasten ja

aikuisten lukumäärän perustuminen heidän väliseensä suhdelukuun kasvattaisi tässä tapauksessa myös lasten määrää. Huomiosta kilpailevien joukko ei näin ollen suinkaan pienenesi. Huomattava myös on, että jokainen uusi ihminen, lapsi tai aikuinen, tarkoittaa lapselle aina myös lisäystä jo olemassa olevaan runsaaseen ihmissuhdeverkostoon, mikä ei sekään ole välttämättä pelkästään myönteinen asia. Luottamussuhteen rakentaminen vie aina oman aikansa. Se ei ole suinkaan mikään automaattinen ilmiö. Harhaanjohtavaa olisi myös ajatella, että lapset ovat luonnostaan ulospäin suuntautuneita ja kaikkeen sopeutuvia. Sopeutuminen on mukautumista niihin olosuhteisiin, jotka aikuiset heille järjestävät. Eihän heillä ole muuta mahdollisuutta.

Eräs keino, jota lapset käyttivät äänensä esiin saadakseen, oli huomionkohdistimen käyttäminen eli puhuteltavan nimen sanominen. Tällä tavoin he myös tavallaan pyysivät lupaa saada puhutella aikuista. Luonteva vastaushan tällaiseen aloitteeseen on jokin sen kaltainen kuin: ”No mitä” tai ”Niin” eli luvan antaminen oman asian esittämiseksi. Milloin tämä ei sitten näyttänyt tehoavan, saatettiin myös ryhtyä puhumaan toisen, joko lapsen tai aikuisen, puheen päälle tai korotettiin ääntä. Koskettaminen oli edelleen eräs runsaasti käytössä ollut tapa lähestyä aikuista. Se on selkeä ja tehokas viesti siitä, että haluaa toisen huomion, mutta aina ei sekään ollut tästä mikään tae. *Milloin lapsia oli samalla kertaa paikalla lähes parikymmentä, saattoi lapsen aloitteen teko kuivua täysin kokoon lukuisista yrityksistä huolimatta.* Mikäli asiansa näissä tilanteissa aikoi todella saada perille, vaati se usein sitkeyttä ja useita aloitteita. Tämä edellyttää lapselta myös tietynlaista rohkeutta, jota kaikilla ei suinkaan ole. Hiljaisemmille ja aremmille lapsille kyseiset tilanteet saattoivat näyttäytyä melko kaoottisina ja siten ehkä myös hieman pelottavina. Moni esimerkki myös osoitti heille, että ei kannata edes yrittää, jää kuitenkin vaille vastausta.

Lapsen jättäminen vaille huomiota hänen vuorovaikutusaloitteestaan huolimatta oli, kuten sanottu, usein varmasti täysin tahatonta. Joskus sen tosin saattoi tulkita olevan tietyssä tilanteessa funktionaalisesti valittu toimintatapa. Huolimatta siitä, että lapsia oli poikkeuksellisesti paikalla vain kourallinen siitä, mitä tavallisesti, ja vaikka aikuinen aivan epäilemättä huomasi lapsen aloitteen, hän saattoi silti jättää vastaamatta tälle. Tämän voi ajatella tarkoittavan, että lapsi ei sillä kertaa ole tervetullut keskusteluun mukaan. Usein nimittäin näissä tilanteissa oli kyse siitä, että aikuinen oli jo ehtinyt ryhtyä vuorovaikutukseen jonkun toisen lapsen kanssa. Uudelle tanssiin pyrkijälle annettiin näin vähäeleisesti siis pakit. Hänen ei sallittu keskeyttää meneillään olevaa tanssia, vaan aikuinen halusi pitäytyä alkaneessa

kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Tällainen asetelma on kuulluksi tullutta lasta ajatellen hyvin myönteinen, sillä mahdollisuudet dialogiin aikuisen kanssa olivat päiväkodin arjessa kuitenkin yksittäistä lasta ajatellen rajalliset. Huomiotta jääneen osa ei ollut luonnollisesti miellyttävä kokemus. Onhan toki selvää, että ei aina, kun itsellä olisi toiselle asiaa, voi olettaa, että toinen on valmis kuuntelemaan. Tämä on seikka, joka lapsen tulee niin ikään vuorovaikutussuhteissaan oppia. Suotavaa olisi kuitenkin, että tällainen kokemus ei olisi jatkuvasti toistuva, toisin sanoen, että päällimmäiseksi jäisi kuitenkin kokemus kuulluksi tulemisesta.

Lapsiryhmän koko ei tosin yksistään ole ratkaiseva tekijä ajateltaessa lapsen mahdollisuuksia saada aikuiselta huomiota. Yhtälailla tärkeä seikka on aikuisen aktiivisuus kanssakäymistä ajatellen. *Ammattitaitoa on huomata arjen vilinässä niitä hetkiä, joita voisi hyödyntää keskustelua ajatellen mutta kuitenkin niin, että valittu hetki olisi myös lasta ajatellen otollinen.* Keskeytetyksi tuleminen jossakin itselle tärkeässä puuhassa ei ole välttämättä lapsellekaan aina mieluista. Yleisesti ottaen lapset näyttivät ryhtyvän kuitenkin hyvin mielellään keskustelemaan aikuisen kanssa, jos tämä vain vähänkin sen suuntaisia merkkejä osoitti. Heillä oli paljon asioita, joita he tuntuivat haluavan jakaa myös aikuisen kanssa. Aikuisen vallassa oli sitten päättää, asettuako keskustelijaksi vai ei. Milloin lapsi puolestaan pyrki kieltäytymään aikuisen kutsusta, aikuinen tyypillisesti vaati häneltä ainakin jonkinlaista vastausta. Joskus näytti siltä, että keskusteluun ei ehkä ryhdytty siitä syystä, että oli kiire päästä jo asioissa ja toiminnoissa eteenpäin. Oli kiire muun muassa siirtyä ruokailusta pesulle ja päivälevolle tai sisätiloista pihalle ulkoilemaan. Silloin tällöin kiireen kohdalla tulin tosin miettineeksi sitä, mihin päiväkodissa lopulta oikein on kiire. Jonkun kerran lapsen kuulemisen esteenä oli ehkä paremmin kyse siitä, että tilannetta ei huomattu tarkastella tästä näkökulmasta käsin eli mahdollisuutena yhteiseen keskusteluun. Lukuisat olivat kuitenkin myös ne tilanteet, jolloin yhteiselle rupattelulle oli aikaa ja jolloin aikuinen sekä antoi lapsen olla vuorovaikutuksessa aloitteellinen osapuoli että myös kuunteli tätä (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18).

Aikuisten ja lasten väliset rupattelut olivat hyvin virkistävä lisä muutoin melko säänneltyyn ja ohjelmoituun päiväkodin arkeen. Ne loivat tilanteeseen yhteenkuuluvaisuutta ja miellyttävän ilmapiirin. Rupattelu sai joskus myös hieman jännittyneen tai kireän tilanteen muuttumaan tunnelmaltaan leppoisammaksi. Aivan kuten Justine Coupland (2003, 1-2) on sanonut, *rupattelun tai ”small talkin” merkitys sosiaaliselle elämälle on tärkeä.* Se muun muassa edistää

sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja auttaa jäsentämään vuorovaikutusta. Sen avulla on myös mahdollista rakentaa toiseen ihmiseen sellainen suhde, jossa turvallisuuden tunne säilyy koko kanssakäymisen ajan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Vasu) (2005, 15) mainitaan, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvinvoiva lapsi. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa, että lapsi voi kokea olevansa arvostettu, että hänet hyväksytään omana itsenään ja että hän tulee kuulluksi ja nähdyksi (mts. 15). Tämä viimeksi mainittu, ja myös lapsen arvostamiseen liittyvä näkökohta, eli todella aidosti nähdyksi ja kuulluksi tuleminen, on hyvin haasteellinen tehtävä, kun ajatellaan päiväkotien nykyisiä ryhmäkokoja. Hoitopaikkojen täyttö- ja käyttöasteet ovat eräitä päiväkotitoiminnan määrällisen tuloksellisuuden ja tehokkuuden mittapuita. Alhaiset luvut eivät, ainakaan tehokkuuden näkökulmasta katsoen, liene toivottavia kummassakaan tapauksessa.

Havaitsin kuitenkin, että *mitä suurempi oli paikalla olevien lasten määrä silloin, kun joku lapsista näytti toivovan tulewansa kuulluksi, sitä heikommiksi osoittautuivat hänen todelliset mahdollisuutensa siihen*. Lasten sinnikkyuden välillä oli eroja: joku piti päämäärästään saada aikuisen huomio hyvin lujasti kiinni ja jatkoi enemmän tai vähemmän kärsivällisesti yrittämistä, joku toinen taas luovutti heti kalkkiviivoilla. Lapsi kuitenkin tarvitsee aivan välttämättä aikuisia. ”Hän tarvitsee heitä ehkä jopa enemmän kuin ennen. Hän tarvitsee aikuisen tai aikuisia, jotka jäsentävät hänelle ympäröivää maailmaa, valikoivat hänelle sopivia ympäristöjä ja virikkeitä, suojaavat toisilta, suojelevat vaikeilta, liian vaikeilta kokemuksilta, tulkitsevat ja yksinkertaistavat asioita lapsen sieto- ja käsityskyvyn mukaan” (Lahikainen 2002, 9).

6.2.2 Aikuisten ja lasten väliset keskustelut resursseina

Kuten sanottu, aikuisten ja lasten väliset rupattelut toimivat yhteisyyden vahvistajina ja myönteisen ilmapiirin luojina. Näillä keskusteluilla voidaan nähdä olevan vielä eräs erityispiirre, jonka haluan tuoda esiin omana kokonaisuutenaan. Yhteiset keskustelut, aikuisen ja lapsen väliset dialogit, ovat voimavara ajatellen myös jatkossa tapahtuvaa kanssakäymistä. Lapsia pyrittiin tutkimukseni kohteessa olevassa lapsiryhmässä kuuntelemaan, ja heitä todella myös kuunneltiin. Sen saattoi havaita kahdellakin tapaa. Ensinnäkin näin useita konkreettisia tilanteita, joissa lapset ja aikuiset vaihtoivat keskenään erilaisia ajatuksia. Toiseksi sen saattoi havaita käytyjen keskustelujen sisällöistä.

Aikuiset toivat puheissaan aina silloin tällöin esiin asioita, joita he eivät olisi todennäköisesti saaneet tietoonsa muutoin, kuin kuuntelemalla lasta. Aikuinen esimerkiksi tiesi, että lapsella on kaksi isoäitiä, toinen Koskella, toinen Itissä. Aiheesta oli toisin sanoen joskus aikaisemmin keskusteltu. Aikuinen saattoi tästä syystä siihen eri yhteyksissä myös myöhemmin viitata, aivan kuten hän edellisessä esimerkissä tekikin. Lapsi kertoi erään aamupalan yhteydessä, että hänellä oli uudet housut ja että mummi oli ne ommellut. *Sekä tällä tavoin dialogin avulla lapselta saatu tieto, että myös päiväkodissa yhdessä tehdyt ja koetut asiat toimivat resursseina* niin rupateltaessa kuin myös opetettaessa tai jopa määrättäessä, mistä kauppaleikin hienovarainen lopettaminen on oiva esimerkki.

Mainitussa esimerkissä aikuinen viittasi lomalle ja Lappiin lähtemiseen, kun oli tullut aika purkaa leikki ja siirtyä ulkoilemaan. Kauppiasta leikkivä poika oli aiemmin lomaillut perheensä kanssa Lapissa. Tätä tietoa aikuinen nyt käytti hyväkseen ja sai sen avulla leikin lopettamisen mukautumaan luontevasti sekä lapsen kokemuksiin että meneillään olevaan leikin kehikseen. Leikin lopettaminen on lapsille yleensä hyvin epämieluisa asia. Näin toimien se saattoi kenties tuntua edes hieman vähemmän vastenmieliseltä. Yhdessä opeteltu kasvislaulu puolestaan toimi resurssina, kun erään ruokailun yhteydessä mietittiin, mitä kaalia oli tarjolla. Kyseiseen lauluun viittasi varovaisesti ensin yksi lapsista. Aikuinen kuitenkin tarttui tämän antamaan vihjeeseen, ja sen avulla löydettiin kysymykseen lopulta oikea vastaus. Päiväkotityön edellyttämää osaamista ajatellen tämän kaltaisen lapsen huomioon ottamisen voidaan ajatella kytkeytyvän läheisesti niin vuorovaikutusosaamiseen kuin myös pedagogiseen osaamiseen (ks. Karila & Nummenmaa 2001, 26–35). Kasvatustyö edellyttää tietoisia valintoja lapsen myönteisen kehityksen suunnassa.

Tämän jossain määrin menetelmällisen funktion lisäksi lapsen kuunteleminen ja kuuleminen ovat merkittäviä asioita myös lapsen arvostamisen näkökulmasta. Lapselle on tärkeää tulla hyväksytyksi hänelle läheisten ihmisten taholta. Se on merkittävä tekijä lapsen tasapainoista kehitystä ajatellen. Toki on tärkeää, että lapsi tulee kuulluksi tilanteissa, joissa hän esimerkiksi tarvitsee apua, olkoon esimerkkinä vaikkapa maitopurkin aukaiseminen. Lapsi tarvitsee monessa tapauksessa vielä aikuisen apua ja ohjausta. Tällaisten käytännön asioiden ohella tärkeitä ovat myös lapsen omaan kokemuspäiriin kuuluvat asiat ja tapahtumat. Aito kiinnostus niistä on erittäin suuressa määrin tunnetason viesti siitä, että arvostaa toista ihmistä.

Suoritus- ja tehokkuuskeskeinen yhteiskunta pitää varmasti suuressa arvossa sitä, että toinen saa sanotuksi asian ja saa vielä apua tilanteessa, josta hän ei suoriudu itsekseen. Näin päivähoito voidaan ajatella valmentavan omalta osaltaan osaavaa väkeä yhteiskunnan tuottavuuden näkökulmasta. Toisaalta on huomattava, että ”vaikka me tekisimme kuinka tieteellis-teknisesti uljaan maailman, jää kaikki kehittämistyö turhaksi, elleimme pysty kasvattamaan tasapainoista sukupolvea työtämme jatkamaan” (Huttunen 1989, 9). Huttunen (mts. 30) korostaa päivähoitoon laatuun viitaten, että tärkeintä siinä on se, minkälaisen käsityksen lapset saavat siinä itsestään, minkälaista minäkuvaa ja itsetuntoa päivähoito muovaa. Tämä on hänen mukaansa todettu melko pysyväksi vaikutukseksi. Se muovautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sitä rakentaa nimenomaan kasvattajan myönteinen suhde lapseen. Dialogissa asetelma on tasavertaisempi kuin kasvatustilanteelle tyypillinen kasvattaja–kasvatettava– tai opettaja–oppija–suhde. Aikuinen on aina suhteessa lapseen eittämättä auktoriteetti mutta esimerkiksi rupattelussa hierarkian rajat tyypillisesti häipyvät taka-alalle. Minä kohtaa Sinän (ks. Buber 1995).

6.2.3 Leikin tärkeys

Leikki on vahvasti lasten ominta toiminta-aluetta. He rakentavat leikissään yhteistä sosiaalista todellisuutta perustuen omiin kokemuksiinsa, käsityksiinsä ja kaikkeen siihen, mitä ympärillään näkevät, kuulevat ja kohtaavat. Leikissä ilmenee heidän tapansa tulkita asioita ja tapahtumia ja antaa niille merkityksiä. ”Jallupalat pitäis valmaa vaihtaa”, totesi eräs pieni poika kurkistaessaan leikkipuistossa suuren leikkiauton alle (havainto muusta kuin tämän tutkimuksen aineistosta). Leikki on tärkein keino, jolla lapsi kehittää tietoisuuttaan maailmasta. Kieli on tässä prosessissa keskeinen väline. Se on työkalu, jonka avulla maailmaa voi tulkita. (Lindqvist 1998, 68). ”Leikki on kehityksen alkusyy ja se tekijä, joka luo lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. - - Leikissä lapsi on aina keskimääräisen ikänsä yläpuolella, jokapäiväisen käyttäytymisensä yläpuolella; leikissä lapsi on ikään kuin päättään itseään pidempi”. (Vygotsky 1981, 196, ref. Lindqvist mts. 68.) Todellisen ajan antaminen leikkimiselle on leikin ja lapsuuden ominaislaadun kunnioittamista. Todellisella tarkoitan sitä, että leikki ei toimi esimerkiksi pelkkänä täyteohjelmana joidenkin tärkeämmiksi määriteltyjen toimintojen lomassa. Lasten roolileikin sisältämän vuorovaikutuksen tarkastelu sai minut tekemään tämän lisäksi myös muita havaintoja siitä, mitä leikin arvostaminen voi olla.

Edellä viittasin jo hienotunteisuuteen ja ystävällisyyteen silloin, kun oli tullut aika lopettaa leikki. Aikuinen sattui sillä hetkellä olemaan mukana leikissä, asiakkaana kaupassa.

Lopettaessaan leikkiä hän teki sen niin, että leikin kehys ei rikkoutunut vaan se säilyi muodollisena kehyksenä loppuun asti. Haluan painottaa tässä myös aikuisen mukana oloa, osallistumista lasten leikkiin (ks. Shlomo 2002, 120). Vuorovaikutusta tarkastellessani saatoinkin havaita, että aikuinen leikki niin sanotusti tosissaan. Tällä tarkoitan sitä, että hän asettui kauppaleikissä asiakkaaksi ja pyrki toimimaan kaikin puolin siten kuin sen kaltaisessa myymälässä yleisesti ottaen voisi ajatellakin toimittavan. Lapsen hän antoi olla leikkinsä käytännöistä päättävä osapuoli, kauppias. Hän ei missään vaiheessa vähätellyt tai kyseenalaistanut niitä, vaikka pieniä epäselvyyksiä näytti aika ajoin olevan. Aikuisen vuorovaikutusta luonnehti kohteliaisuus ja lapsen tarkoituksia ymmärtämään pyrkivä toiminta. *Arvostamisen näkökulmasta on mielestäni merkittävää juuri se, että omaa tahtoa yrittää tavoittaa niitä merkityksiä, joita lapset erilaisiin asioihin liittävät.* Esiintyessään jossakin roolissa aikuinen houkuttelee siitä käsin lapsia kuvittelemaan, ja näin lapset ja aikuiset pääsevät sisälle yhteiseen leikkimaailmaan. Tämä maailma muodostuu siitä, kun aikuiset ja lapset luovat yhdessä oman merkitysmaailmansa. (Lindqvist mts. 144.)

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset asiakirjat korostavat leikkiä lapsen keskeisenä ja hänelle ominaisena tapana toimia ja oppia (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 17; Vasu 2005, 11, 20, 21). Oppiminen on eittämättä eräs näkökulma, jonka leikkimiseen voi perustellusti liittää (ks. esim. Christie 1994; Shlomo 2002). Asetelman säilyminen leikissä sellaisena, että lapsi saa siinä olla niin sanotusti leikkiä hallitsevana osapuolena edellyttää mielestäni myös tietyn spontaanisuuden säilyttämistä leikissä. Tarkoitan tällä sitä, että leikkiä ei toiminnan suunnitelmallisuudesta huolimatta sisältönsä puolesta valjasteta palvelemaan tiukasti etukäteen määriteltyjä opetuksellisia tavoitteita. ”Tosissaan” leikkiminen saattaisi myös aikuisen kohdalla tällöin merkitä aivan jotakin muuta kuin asettumista leikkijäksi lapsen rinnalle. Hän olisi enemmänkin opettaja eli se, joka tietää ja sanoo, miten asioiden tulee tapahtua. Leikin soisi olevan arvo sinänsä, ei vain välinearvo aikuiselle toteuttaa omia päämääriään. Kinon (2002, 131) viittaa samaan asiaan luonnehtiessaan lapsilähtöisen ajattelun sisältöä. Hän korostaa pyrkimystä säilyttää lasten ja aikuisten maailmat tasa-arvoisina, jolloin lasten luomaa kulttuuria ei nähdä alisteisena aikuisten työkaluille ja –käytännöille. Tällä hän ei tarkoita aikuisuudesta luopumista vaan sitä, että aikuisilla on kuitenkin aina viime kädessä vastuu siitä, miten asiat toimivat.

Edelleen eräs seikka, jota aiemmin mainitussa leikin lopettamisesimerkissä haluan korostaa, on se, että aikuinen kehui kauppa: ”...tää on hyvä kauppa” (roolileikki 17.10). Hän antoi

myönteistä palautetta lapsille näiden leikistä. Lapset olivat sen itse rakentaneet – joskin ymmärrettävästi niistä konkreettisista välineistä, joita tarjolla oli – jolloin lausuman voi tulkita tarkoittavan myös sitä, että lapset olivat aikuisen mielestä osaavia ja kykeneviä itsenäisiä toimijoita. Tämä on niin ikään eräs näkökulma, joka lapsilähtöiseen pedagogiikkaan tyypillisesti liitetään. Sen voi ajatella perustellusti sisältyvän myös Kinoksen (mts. 131) esiin tuomaan ajatukseen lasten ja aikuisten maailmojen tasa-arvoisuudesta. Puhe oli lasta valtaistavaa ja tämän omaa subjektiutta vahvistavaa. Siten se oli myös lapsen, ja luonnollisesti myös leikin, arvostamista. Tämänkaltainen puhe ja identiteettimäärittely ovat varmasti omiaan vahvistamaan lapsen myönteistä kokemusta itsestään, ja ne saattavat toimia voimavarana myös erilaisissa myöhemmin eteen tulevissa haasteissa. Myös annettu palaute sijoittui siihen kehykseen, jossa sillä kertaa liikuttiin, eli leikkiin. Näin se ei näyttäytynyt mitenkään irralliselta ja siten ehkä teennäiseltä vaan hyvin luontevalta osalta jo käynnissä olevaa vuorovaikutusta. Siinä muodossa annettuna se todennäköisesti myös tavoitti kuulijansa.

Pohtiessaan leikin merkitystä Joop Hellendoorn, Rimmert van der Kooij ja Brian Sutton-Smith (1994) mainitsevat, että monissa tapauksissa leikki näyttäisi olevan helpoin tapa lapselle sulauttaa uusia kokemuksia jo olemassa olevaan kokemusmaailmaan, käsitellä tietoa oman tasonsa mukaisesti ja omalla (leikin) kielellään. Leikki tarjoaa melko levollisen ilmapiirin käsitellä elämän realiteetteja – joskus ikäviä ja vaikeitakin sellaisia. He kuitenkin korostavat, että tämä ei kuitenkaan ole lapselle syy leikkiin. Hän leikkii leikin itsensä vuoksi, siksi, että se tuottaa mielihyvää ja jännitystä. Tämän lapsella olevan sisäisen motivaation tulee Hellendoornin ym. mukaan olla aivan yhtä tärkeä peruste leikkimiselle kuin ne oletetut ulkoiset hyödyt, joita leikillä voidaan nähdä olevan. (Mts. 216–217.) Niikon (2002) tutkimuksessa lastentarhanopettajat olivat huolissaan siitä, että uuden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) valuttavat koulun sisältöjä alaspäin yhä enemmän. Päiväkodin perinteiset sisältöalueet ovat heidän mielestään jo nyt joutuneet kilpailemaan ajasta erityisesti äidinkielen ja matematiikan kanssa. (Mts. 168, 171–172.) On hyvä, että myös tämän kaltaisiin asioihin kiinnitetään huomiota ja tilaa pyritään raivaamaan sellaisillekin toiminnoille, jotka ovat vapaita aikuisen määräävästä asemasta (ks. myös Metsomäki 2006, 206). Parhaimmillaan lasten ”vapaa” leikki on juuri sitä.

Asettuessaan leikkimään yhdessä lapsen kanssa tämän omista lähtökohdista käsin aikuinen tulee samalla riisuneeksi itsensä niistä aseista, joiden avulla hänellä olisi asemansa puolesta täydet mahdollisuudet vallata leikki haltuunsa. Valtaamista on esimerkiksi juuri pyrkimys

hallinnoida leikkiä tavalla tai toisella. Se voi tarkoittaa tiukkatahtista leikin säätelyä aikuisen ennalta määrittelemiä tarkoituksia varten tai se voi tarkoittaa myös vähättelevää tai välinpitämätöntä suhtautumista leikin kulkuun ja lapsen eri asioille luomiin merkityksiin. Lasta ja leikkiä kunnioittava kanssakäyminen edellyttää ajoittain myös tietyssä määrin passiivisuutta leikin ulkopuolisiin tapahtumiin. Ryhdyttäessä esimerkiksi lapsen kutsusta kahvittelemaan kotileikissä yhdessä hänen kanssaan, saattaa samaan aikaan tapahtuva muiden lähellä olevien aikuisten välinen rupattelu tuntua joskus houkuttelevammalta kuin keskustelu lapsen kanssa vaikkapa vauvanhoidosta. Lasta kohtaan sensitiivinen aikuinen pystyy kuitenkin tämän kaltaisissa tilanteissa selättämään ”aikuisseuran sietämättömän houkutuksen” (Kalliala 2008).

6.2.4 Valta ja valtaistaminen

Varhaiskasvatuksen asiakirjat painottavat, että lapsella on päivähoitossa oltava mahdollisuus turvallisiin ihmissuhteisiin (Päivähoitolaki 1973/36 2a§; Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 17, Vasu 2005). Moilanen (1999) korostaa, että ollessaan kasvattaja aikuinen joutuu väistämättä tiettyjen pakkojen eteen. Eräs näistä on suhteen pakko. Kasvattaminen edellyttää, että on olemassa sellainen asetelma kuin kasvattaja – kasvatettava. Kasvatettavaan suhtautuminen voi hänen mukaansa liikkua välittämisestä välittämättä jättämiseen, mikä ei kuitenkaan poista suhdetta. (Mts. 49–54.) Asiakirjojen edellyttämä ihmissuhteiden turvallisuus liittyy lapseen suhtautumisen osalta ensiksi mainittuun eli välittämiseen. Välittämistä ja siten lapselle turvallisuutta tuottavia ovat mielestäni monet sellaiset lapsen arvostamiseen ja kunnioittamiseen liittyvät seikat, joita olen edellä tuonut esiin, esimerkiksi lapsen kuunteleminen ja hänelle vastaaminen, ystävällisyys, kohteliaisuus, tahdikkaus ja hänen rakentamiinsa toimintoihin osallistuminen. *Merkitysten näkökulmasta kyse ei toisin sanoen ole aina pelkästään siitä, mitä asioita tehdään vaan hyvin paljon myös siitä, miten niitä tehdään.*

Viimeksi mainittuun näkökulmaan eli siihen, miten asioita tehdään, liittyy myös toinen Moilasan (mt.) esiin nostama kasvattajuuden peruselementti, nimittäin valta ja vallan pakko. Kasvattaja varustetaan vallalla, mutta toinen kysymys on, miten hän sitä käyttää, pyrkiikö kenties piilottamaan vai tuoko selkeästi esiin. Havaintojeni mukaan aikuiset päiväkodissa tavoittelivat näistä molempia, riippuen aina myös kulloinkin käsillä olevasta tilanteesta. Eräs vallan tai auktoriteetin esillä oloon liittyvä tekijä näytti olevan niin ikään aikuisten erilainen tyyli olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Siinä missä yksi sanoi asiansa jokseenkin monimutkaisella tavalla, puhuen esimerkiksi usein passiivissa ja liittäen puheeseensa erilaisia

selittelyjä ja perusteluja, toinen saattoi ilmaista hyvin samantyyppisen asian huomattavasti lyhyemmin ja suoremmin. Jälkimmäisessä tapauksessa aikuinen tuli auktoriteettina luonnollisesti selkeämmin esiin kuin ensin mainitun tyylin kohdalla. Paitsi että kyse voi joissakin tapauksissa olla juuri erilaisista yksilölle tyypillisistä tavoista puhua, auktoriteetin kätkeminen puheeseen saattaa liittyä myös tasapainoiluun erilaisten omaan toimintaan liittyvien ja keskenään ristiriitaisten kehysten välillä. Esimerkkinä tästä voisi mainita juuri valinnan lapsen subjektiivista kunnioittavan valtaistamiskehysten (kuten pesulle päästäminen yksin ruokailun jälkeen) ja toisaalta yleistä järjestystä tavoittelevan ja kaaosta välttävän järjestyskehysten (liikutaan ryhmänä ohjelmassa eteenpäin) välillä.

Yksilöllisyyden ja lapsilähtöisyyden periaatteissa korostuu voimakkaasti lapsen kunnioittaminen omia toiveita, tarpeita ja näkemyksiä omaavana aktiivisena toimijana, eli kaiken kaikkiaan hyvin monenlainen lapsen arvostaminen. Vapauden ja tasa-arvon ihanteet saattavat kuulostaa kovin riitasointuisilta sellaisen puheen rinnalla, jossa aikuinen tuo valtansa selkeästi näkyviin. Auktoriteetin kätkevä puhe toimisi tällöin tavallaan kyseisen ideologisen dilemman ratkaisemiseen pyrkivänä puheena. (Ks. myös Billig ym. 1988; Hoikkala 1993; Puolimatka 1999). Turvallisuuden kokemisen näkökulmasta tällainen dilemman ratkaisupuhe lienee usein hyvä vaihtoehto, sillä valitulla puhettavalla oli selkeästi merkitystä myös tilanteessa aina kulloinkin vallitsevalle ilmapiirille. Puhe kehystää tilanteen ja esimerkiksi valitsemalla toisen puhettavan, vaikkapa siirtymällä määräyskehyksestä kielikuvilla leikkittelyyn (”volumenapit pienemmälle”), saatettiin tilanne kehystää uudelleen ja siten myös muuttaa siinä vallitsevaa ilmapiiriä.

Valtaa pyrittiin puheessa usein kuitenkin kätkemään. Vuorovaikutusta ei silti voi yleisesti ottaen luonnehtia ohjaamattomaksi. (Ks. Mönkkönen 2001, 123.) Mikäli pehmeä tapa ohjata ei tuottanut aikuisen näkökulmasta toivottua lopputulosta, hän tai vaihtoehtoisesti toinen läsnä ollut aikuinen valitsi toimivamman menettelytavan. Asiat myös saatettiin tyypillisesti aina jonkinlaiseen päätökseen. Niitä ei jätetty vain ”kellumaan” vailla suuntaa ja päämäärää. Vallan ja auktoriteetin säilyminen aikuisella on monessa mielessä tärkeää. Tasa-arvo on tavallaan vain ihanne, sillä kaikki ihmissuhteet ovat, mitkä enemmän mitkä vähemmän, hierarkkisia. Toisella on aina jotakin, jonka pohjalta hän tekee vaatimuksia ja saa ne myös toteutetuiksi. Valtaan perustuvat ihmissuhteet voivat, käsitteen ehkä hieman kielteisestä kaiusta huolimatta, olla myös läheisiä ja mukavia. Aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa valta antaa parhaassa tapauksessa lapselle miellyttävää turvallisuutta. (Tannen 2004, 16.)

Kyllä lapsetkin mielellään valtaa näyttäisivät omaavan. Joissakin tilanteissa havaitsin selkeää vääntöä siitä, kumpi niin sanotusti vie kumpaa, aikuinen lasta vai lapsi aikuista. Milloin kyse oli sen tyyppisistä asioista kuin esimerkiksi yhteisten sääntöjen noudattaminen, niin pääsääntöisesti vievänä osapuolena säilyi kuitenkin aikuinen. Mitenkään usein ei tartuttu niin ikään sellaisiin lasten tekemiin, joskus hyvin hienovaraisiin aloitteisiin, joiden päämääränä saattoi olla moitteiden antaminen jollekulle toiselle lapselle. Aina ei tällaisia asioita suinkaan jätetty huomiotta, mutta tapa, jolla se tehtiin, ei ollut niinkään syyllisen osoittaminen kaikkien edessä, vaan asia otettiin enemmän yleisluontoisena esiin ja siitä keskusteltiin yhdessä. Keskustelun lähtökohtana oli paremminkin syy–seuraus– kuin rikos–rangaistus–ajattelu. Silloin tällöin lapset myös esittivät omia näkemyksiään siitä, miten jokin asia heidän mielestään oli tai olisi pitänyt olla. Erityisesti silloin, kun nämä kommentit liittyivät jollakin tavoin aikuisten toimintaan, tein havainnon, että aikuisten vastauksena oli monesti jonkinlainen puolustautuminen. Se on luonnollisesti odotettavissa oleva vastaus silloin, mikäli aloite on tulkittu kielteiseksi palautteeksi tai hyökkäykseksi. Aikuisen näkökulma oli tämänkaltaisissa tilanteissa tyypillisesti se, joka lyhyen keskustelun jälkeen jäi kuitenkin voimaan. Tietäminen ja niin sanotusti oikeassa oleminen ovat myös valtaa ja vallan käyttöä. Omassa päätöksessä pysyminen niin, että toinen joutuu luopuman omista näkökannoistaan, on vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaa vallan uusintamista.

Vallankäytön peiteltyihin muotoihin, nimettömään vallankäyttöön, saattaa liittyä sen hallitsematon käyttö (Puolimatka 1999, 260). Milloin aikuinen kuitenkin tiedostaa oman ohjaavan asemansa kasvatussuhteessa, hänellä on mahdollisuus myös jakaa valtaa jossain määrin itsensä ja lasten kesken. Lasten päätettäväksi ja hoidettavaksi tulevat tällöin sellaiset asiat, joihin aikuinen katsoo hänellä olevan ikänsä ja kehityksensä myötä jo edellytyksiä. Tällaisia asioita näytti päiväkodin arjessa olevan paljon. Eräänä esimerkkinä, pienenä mutta ei suinkaan vähäpätöisenä, mainitsen sen, kuinka lapsi ensin pyysi aikuista kirjoittamaan oman nimensä maalauspaperiin mutta teki sen lopulta kuitenkin itse. Tämä tapahtui sen jälkeen, kun aikuinen oli sanonut tietävänsä, että tämä osaa kyllä kirjoittaa jo itsekin ja kaiken lisäksi vielä erittäin hyvin. Edelleen lasten valtaistamista on myös se, että heillä on omalta osaltaan mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä päiväkodissa tehdään, millaista toimintaa siellä järjestetään. Tämä toteutui muun muassa erään kerran siten, että esikoululaiset esittivät ruokailun aikana toiveen saada pikkukoululaisten tavoin itselleen kasvomaalaukset. Tällainen ei ollut aikuisten suunnitelmiin kuulunut, mutta lasten toive kuitenkin toteutettiin jo samana iltapäivänä.

Robin Lynn Leavitt (1994) korostaa, että eivät etukäteen tehdyt suunnitelmat suinkaan ole pelkästään lasta tukahduttavia. Ne tuovat usein turvallisuutta ja jatkuvuutta. Sen sijaan joustamattomuus, suunnitelmien ehdoton läpivieminen tilanteessa kuin tilanteessa, on alistavaa ja lamaanuttavaa vallan käyttöä. Valtaistamisessa ei ole kyse lapsen mahdollisuudesta rajattomaan vapauteen. Se ei ole romanttista puuttumattomuutta eikä tiukkaa lapsikeskeisyyttä. Vuorovaikutus voi olla myös responsiivista, avointa erilaisille mahdollisuuksille. (Mts. 78–91.) Myös lapsilla on ideoita siitä, mitä päiväkodissa voitaisiin milloinkin tehdä. Usein ne ovat hyvin spontaaneja, sillä eivät lapset orientoidu tekemiseen päivien, viikkojen tai kuukausien aikajänteellä, kuten aikuiset tyypillisesti toiminnan suunnittelussaan. Heille tulee hetkessä mieleen, mikä olisi mukavaa. Toki kaikkea ei voi aina juuri sinä hetkenä ja siinä paikassa toteuttaa, mutta lasten ajatukset voi silti ottaa huomioon ja yhdessä keskusteltaviksi. Vapaus jossakin tietyssä arkipäivän tilanteessa ja suhteessa konkreettisiin käytännön pieniin valintoihin on lapsen valtaistamista. Lapsi elää kiinni hetkissä. Ne voivat tuoda tunteen valtaistumisesta, eivät pelkät ideologiset puheet yksilöllisyydestä ja lapsilähtöisyydestä.

Paitsi, että lasten olisi suotavaa voida osallistua omien tekemistensä suunnittelemiseen ja valita toimintojaan (ks. myös Vasu 2005, 18), myös lasten vanhempia tulee kuulla heidän lapsensa hoitoon ja kasvatukseen liittyvissä asioissa. Päivähoidon asiakirjoissa tähän asiaan viitataan useimmiten käsitteellä kasvatuskumppanuus (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 17–18; Vasu 2005, 11, 31–33). ”Kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Tämä edellyttää keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja toistensa kunnioittamista.” (Vasu 2005, 31.)

Nostan tästä määrittelystä esiin viimeksi mainitun periaatteen, toinen toisensa kunnioittamisen. Aineistoni ei sisällä laisinkaan lasten vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden välisiä keskusteluja, joten en voi ottaa kantaa siihen, miten tämä periaate näyttäisi heidän välillään tarkoittavan ja miten toteutuvan. Se, mistä voin kuitenkin jotakin sanoa, on lasten ja työntekijöiden välinen kanssakäyminen ja se, millaisena vanhempien kunnioittaminen näyttäytyy heidän välisessään vuorovaikutuksessa. Tämän ajattelen olevan hyvin tärkeä kasvatuskumppanuuteen liittyvä näkökohta. Kunnioittaminen saatetaan kyllä yleisellä tasolla mainita erääksi omaa toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi, mutta onko se sitä myös käytännön tekojen tasolla, on jo aivan toinen kysymys.

Lapsilla oli paljon sellaisia asioita, joita he näyttivät haluavan jakaa paitsi vertaistensa kanssa, niin hyvin usein myös yhdessä aikuisten kanssa. Näissä keskusteluissa nousi aika ajoin esiin myös lapsen vanhempiin ja muihin läheisiin ihmisiin liittyviä asioita (esimerkiksi housuja ompeleva mummi, kaksi pitkähihaista paitaa päällekkäin äidin vaatimuksesta). Tapa, jolla aikuiset näihin asioihin suhtautuivat, oli hyvin tahdikasta ja hienotunteista. Lapsen puheesta ei esimerkiksi ryhdytty nostamaan esiin mitään perhettä ajatellen hyvin henkilökohtaiseksi tai arkaluontoiseksi luonnehdittavaa asiaa. Onhan nimittäin huomattava niin ikään, että usein näissä tilanteissa on läsnä myös muita lapsia. Puhe luo aina merkityksiä ja puheesta tehdään tulkintoja, eivätkä lapset ole tässä mitään poikkeuksia. He seuraavat hyvin tarkkaan myös vertaistensa ja aikuisten välistä kanssakäymistä, olkoonkin, että he näyttävät olevan keskittyneinä aivan johonkin muuhun. Eräs puheen merkityksiin liittyvä seikka on identiteetti. Puhuttaessa rakennetaan samalla usein myös jonkinlaista kuvaa paitsi itsestä niin myös muista, eli edellä mainitussa tapauksessa sekä lapsesta että mahdollisesti myös hänen perheestään. Tämän tiedostaminen ja samalla hienotunteisuus omissa puheissa on mielestäni paitsi tilanteista lapsen kunnioittamista niin hyvin suuressa määrin kunnioittavaa suhtautumista myös hänen vanhempiinsa. *Vuorovaikutusosaaminen on tässä mielessä herkkyyttä niin lapsen lähettämille moninaisille viesteille kuin tilanteisillekin tekijöille.*

Kyse on jälleen myös siitä, että sen ohella, mitä asioita tehdään, merkittävää on niin ikään se, miten niitä tehdään. Lapsi ilmaisi erään kerran aikuiselle, kuinka hänellä oli vähän hankalat hihat, kun ne eivät tahtoneet oikein pysyä ylhäällä ja toisaalta pitkinä ollessaan haittasivat hieman niin ruokailua kuin kenties muutakin toimintaa. Aikuinen ei ryhtynyt vastaamaan siitä näkökulmasta, miten kenties äiti oli lapsensa aamulla pukeutunut, vaan hän alkoi etsiä ratkaisua, miten helpottaa lapsen tilannetta. Hän esitti hihojen käärimistä ylös, minkä lapsi sitten itse, joskin omalla tavallaan, tekikin. Kohta tämä sitten vielä mainitsi, miten äiti oli sanonut, että pitää olla kaksi pitkähihaista paitaa. Aikuinen ei kyseenalaistanut tätä vaan sanoi olevansa samaa mieltä ja lisäsi vielä, että ulkona on kylmä. Sanaton viestintä tuki hänen puhettaan, mikä on niin ikään hyvin merkittävä asia.

Joskus saattaa toki olla tilanteita, jolloin työntekijöillä on kenties hieman vanhemmista poikkeava käsitys siitä, millainen olisi esimerkiksi sovelias vaatetus lapselle päiväkotipäivän erilaisiin tilanteisiin. Keskusteleminen vanhempien kanssa suoraan näistä asioista mahdollistaa kuitenkin erilaisten tulkintojen ja näkökantojen esiin tuomisen ja käsittelemisen varmasti paljon helpommin kuin vaikkapa sellaisessa tapauksessa, että lapsen toivottaisiin toimivan asiassa

jonkinlaisena viestinviejänä. Olisiko se edes ylipäättään lapsen tehtävä, voi luonnollisesti myös kysyä.

Kaiken kaikkiaan kasvatuskumppanuuden edellyttämä vanhempien kunnioittaminen voi mielestäni toteutua hyvin monin eri tavoin. Tämän tutkimuksen perusteella korostan erityisesti niitä pieniä mutta monimerkityksisiä asioita ja toimintoja, joita aikuisen ja lapsen välinen kohtaaminen päiväkodin arjessa pitävät runsain määrin sisällään. Haluan kiinnittää huomiota lapsen kunnioittamiseen, sillä *ilman sitä puhe vanhempien kunnioittamisesta on mielestäni turhaa*. Lapsen kunnioittamisella en tarkoita puuttumattomuutta hänen tekemisiinsä, sillä ilman aikuisen ohjaavaa otetta ei ole myöskään kasvatusta eikä liioin kasvatussuhdetta. Ohjaaminen on siis se, mitä tuossa suhteessa kasvatuksen näkökulmasta tehdään. Miten se missäkin tapauksessa toteutuu, jää sitten kunkin kasvattajan itse ratkaistavaksi.

6.2.5 Toimintojen monifunktioisuus

Sinä aikana, minkä päiväkodissa vietin aineistoani keräämässä, ei kahta samanlaista päivää ollut. Toiminnot vaihtelivat niin, että jokaisella päivällä oli oma ja erilainen toiminnallinen sisältönsä. Jo yhdenkin päivän aikana tehtiin paljon erilaisia asioita, saatettiin esimerkiksi pelata tai muovailta, katsella kirjoja ja kuunnella satuja sekä ulkoilla ja leikkiä. Vuorovaikutuksen näkökulmasta haluan kuitenkin kiinnittää huomiota erityisesti toimintojen monifunktioisuuteen. Kun päiväkodin arkea seurailee, saattaa todella melko nopeastikin havaita – ja itse asiassa sen tekee jo katsomalla päiväkodin toimintasuunnitelmia – miten runsas siellä on erilaisten toimintojen kirjo. Sen sijaan sitä, miten montaa asiaa puhuja saattaa yhdellä ainoalla lausumallaan erilaisissa yhteyksissä tehdä, ei saata oikein muutoin tavoittaa kuin pysähtymällä sen ääreen hieman pidemmäksi aikaa ja tarkkailemalla vuorovaikutusprosessia hetki hetkeltä rakentuvana kanssakäymisenä.

Otan esimerkiksi ruokailutilanteen – ruokailut havaitsin todella tapahtumarikkaiksi ja mielenkiintoisiksi tapahtumiksi. Kokonaistapahtumana tai niin sanottuna yleisenä kehyksenä siinä on todellakin juuri ruokailu tai vielä yleisempänä lapsen perustarpeista huolehtiminen. Tämän yleisen kehyksen sisään rakentui sitten hyvin monenlaisia niin sisäkkäisiä kuin rinnakkaisiakin kehyksiä. Ajatellaanpa esimerkiksi laskutehtävien tekemistä ruokailujen aikana, mikä tyypillisesti tarkoitti lapselle eri tavoin annettua tehtävää laskea läsnä olevien ruokailijoiden määrä. Aikuinen mitä todennäköisimmin teki tämän ainakin jossain määrin

suunnitellusti ja tavoitteellisesti. Kyseessä ei ollut varta vasten järjestetty esikoulu- tai opetushetki vaan ruokailu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostetaan, että lapsen hoito, kasvatusta ja opetus nivoutuvat toisiinsa ja että lapsen päivään kuuluvat hoito- ja muut vuorovaikutustilanteet ovat merkittäviä tilanteita myös lapsen oppimisen kannalta (mts. 15 – 16). Niin sanottu toimintaperustainen ohjaus tarkoittaa nimenomaan tätä, esimerkiksi juuri ruokailun voi toteuttaa tietoisena, monipuolisena oppimistilanteena (ks. esim. Kovanen 2003; 2004). Laskemisen ohella myös monia muita oppimisen aiheita näytti ruokailuun hyvin luontevasti kutoutuvan.

Opetus oli siis yksi ulottuvuus, jonka tilanteessa saattoi nähdä. Laskutehtäväepisodi kätki sisäänsä vielä joitain muitakin kehyksiä. Aikuisten tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsella on turvallinen, tai suotuisa, kuten päivähoitolaki (1973/36 2a§) asian ilmaisee, kasvuympäristö. Nämä määreet pitävät ymmärrettävästi sisällään hyvin paljon erilaisia asioita, mutta yksi turvallisuutta ylläpitävä seikka on varmasti myös yleinen järjestys. Eräs keino ylläpitää tätä järjestystä oli monenlainen hajaannuksen tilan tai kaaoksen välttäminen. Muun muassa ryhmän pitäminen mahdollisimman hyvin koossa ja sen välttäminen, että lapsia olisi jossakin paikassa yhdellä kertaa useampia ilman valvontaa, palvelivat hyvin todennäköisesti myös tätä päämäärää. Tehdessään laskutehtävää lapsi pysyi siellä, missä aikuisetkin olivat eli ruokailuhuoneessa. Hän olisi kuitenkin ennen pitkää saattanut pitkästyä joutuessaan vain istumaan ja odottelemaan, jolloin laskeminen oli oivallista täyteohjelmaa tai viihdykettä. Opettamiseen liittyy tavalla tai toisella myös arviointi. Antamaansa laskutehtävään saadun vastauksen perusteella aikuinen pystyi arvioimaan, osasiko lapsi ratkaista kyseisen tehtävän vai ei ja tarkistamaan sen perusteella myös oppimiselle asetettuja tavoitteita.

Edelleen kehyksinä laskutehtävien antamisessa olivat palkitsemisen ja pienryhmän korostamisen kehykset. Palkitseminen liittyi siihen, että laskutehtäviä annettiin ruokailutilanteessa vain niille lapsille, tarkemmin ottaen niille esikoululaisille, jotka olivat ruokailunsa jo päättäneet. Mikäli tehtävien tekeminen oli lapsille mieluisaa, ne saattoivat tällöin toimia palkinnon tavoin ja kannustimena nopeatahtiseen syömiseen. Ryhmä korostui näiden tehtävien antamisessa ensiksikin juuri siinä mielessä, että niitä annettiin tyypillisesti vain eskareille. Toiseksi laskutehtävien sanallinen muoto tuli usein korostaneeksi pienryhmiä. Lasta pyydettiin esimerkiksi laskemaan, montako eskaria on paikalla. Kaiken kaikkiaan kyseistä laskutehtäväepisodia voidaan näin tarkastella seitsemän eri kehyksen kautta (opetus, järjestys, täyteohjelma, viihdyttäminen, arviointi, palkitseminen ja pienryhmän korostaminen). Yhtälaila

myös muilla toiminnoilla saattoi havaita olevan useita eri merkityksiä ja ne riippuivat aina myös kulloisestakin kontekstista.

Muistan myös erään tilanteen (muusta kuin tämän tutkimuksen aineistosta), jossa lapset olivat tulossa sadekelillä ulkoa sisälle. Heidän sadevarustuksensa olivat monessa tapauksessa niin rapaiset, että aikuinen suihkutti heitä aina ensin hieman letkun avulla, ennen kuin lapsi siirtyi sisätiloihin. Erään lapsen kohdalla hän toimi niin, että hän pyysi lasta milloin nostamaan kädet ylös, milloin kääntymään sivuttain, milloin selkä aikuiseen päin, ja niin edelleen. Lapsella oli selkeästi mukavaa, hän näytti nauttivan tuosta ”kieppumisesta” sekä aikuisen että vesisuihkun edessä. Selitys aikuisen toiminnalle – jokaista lasta hän ei nimittäin näin tehokkaasti huuhdellut - löytyi lapsen yksilöllisistä tarpeista. Hän kertoi tehneensä tämän tietoisesti harjoittaakseen ja arvioidakseen ”kurahuuhtelun” lomassa kyseisen lapsen heikoksi havaittua kehon hahmottamisen ja suuntien hallinnan kykyä. Samalla hän pystyi myös arvioimaan tämän edistymistä niissä. Yksilöllistetty varhaiskasvatus ottaa huomioon myös kunkin lapsen yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet (Vasu 2005, 35–36). Nämä ovat asioita, joita on hyvin vaikea aikuisten toiminnoista eritellä tietämättä, mitä juuri kunkin lapsen on arvioitu kasvunsa ja kehityksensä tueksi tarvitsevan. Yhtäläillä tavoitteita asetetaan myös koko ryhmälle tai jollekin pienryhmälle, ja samalla tavoin nämä tavoitteet kutoutuvat luonnolliseksi osaksi arjen vuorovaikutusta. Se, mitä haluan näillä esimerkeilläni korostaa, on, että *puheellaan aikuinen tulee todellakin tehneeksi paljon enemmän, asiat ovat huomattavasti moni-ilmeisempiä, kuin mitä kukin yksittäinen toiminto kenties muodollisesti antaa ymmärtää.*

6.2.6 Pienet mutta merkitykselliset valinnat

Jatkan edellisestä aiheesta vielä hieman seuraavan esimerkin avulla. ”Leila tu ostamaan”, sanoo Mika viitaten siihen, että hänellä on kauppaleikki hieman syrjempänä. *Leila* oli kävellyt reipasta tahtia aivan muuhun suuntaan kuin kohti kyseistä leikkipaikkaa. Mikan pyyntö kuitenkin pysäytti hänet. ”Mitäs mun nyt pitäis ostaa”, hän vastaa sitten ja lähtee menemään Mikan perässä kaupalle päin. Hän teki nopean valinnan, jatkaako sinne, mihin juuri oli menossa vai lähteäkö asiakkaaksi Mikan kauppaleikkiin. Hän valitsi jälkimmäisen, ja tämän päätöksen myötävaikutuksella Mikan leikki heräsi uuteen eloon. Aikuinen päätti antaa aikaansa kanssakäymiselle tämän kanssa. *Vuorovaikutus on alinomaista valinnan tekoa, lyhyissä hetkissä tehtäviä pieniä päätöksiä muun muassa siitä, vastatako toisen aloitteeseen, kenen aloitteeseen milloinkin vastata ja miten se tehdä.* Näillä valinnoilla on näennäisestä

pienuudestaan huolimatta ratkaiseva merkitys sille, miten vuorovaikutus jatkossa etenee, millaisia asetelmia ja tulkinnallisia kehyksiä rakentuu ja millaisia merkityksiä asiat saavat. Aivan kuten Shotter (1993, 39) ja Burr (1995, 25) ovat sanoneet, vuorovaikutus ei ole lopputulosta vuorovaikutuksen osapuolten etukäteisodotuksista tai –aikomuksista. Se on erilaisten vuorovaikutuksellisten toimien hienovaraista yhteen sovittamista, jolloin lopputulos voi olla jotakin aivan muuta kuin mitä odottaa saattoi.

Olen tutkimuksessani todennut aikuisten vuorovaikutusaloitteiden sisältäneen runsaasti erilaista määräämiseksi luonnehdittua puhetta (ks. Puroila 2002, 94; Strandell 1995, 127, 152). Vuorovaikutusta tarkastellessani sain huomata, että määräysten esittäminen, joiksi myös erilaiset kehotukset olen määritellyt, oli muiden toimintojen tavoin hyvin monifunktioista toimintaa. Määrääminen oli puhetta, jolla saattoi olla useita eri merkityksiä, riippuen aina myös kulloisestakin kontekstista. Joissakin tapauksissa määräyksestä muotoutui esimerkiksi pedagoginen keskustelu liittyen muun muassa kohteliaisiin käytöstapoihin ja hienotunteisuuteen toista ihmistä kohtaan (ks. Vasu 2005, 13). Mika, joka kauppiasta leikkiessään kielsi toista lasta kiusaamasta yhtä heidän tovereistaan, oli tämän suuntaisen periaatteen selkeästi jo omaan toimintaansa omaksunut.

Tapa, jolla aikuiset odotuksia lapsille asettivat, oli yleisesti ottaen hyvin ystävällinen. Aina kulloinenkin puhetapa on paitsi henkilön persoonaan liittyvä ominaisuus, myös tilanteisten ja funktionaalisten valintojen tulos. Erittäin harvoin aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyi suoraa ja tiukkasävyistä määräämistä. Suoria kieltoja havaitsin niin ikään vain satunnaisesti. Tyypillisempää oli esittää asiat jollakin tavoin pehmenetysti. Pehmeäksi tai lempeäksi puheen teki esimerkiksi asioiden ilmaiseminen epäsuorasti tai erilaisten pienten lisäsanojen (niinku, tota, sitte, vaikka) liittäminen puheeseen, lyhyet tauot ja monenlainen selittelemine tai perusteleminen. Myös huumoria ja kielikuvilla leikittelyä käytettiin. Äänen voimakkuus ei ollut huomattavan suuri ja puheen tempo oli melko rauhallinen. Aikuinen saattoi myös aloittaa suuremmalla kehotuksella, mutta vaihtoi kesken puheen tyylin pehmeämpään. Nämä monenlaiset valinnat eivät siis olleet mitään sattumia, vaan niillä oli tietty funktio. Ne olivat osa ammatillista vuorovaikutusta.

Puhe kuulosti kenties perimmäisestä käskävästä tarkoituksestaan huolimatta ystävälliseltä ja kohteliaalta. Sen avulla aikuinen saattoi pyrkiä suojelemaan lapsen kasvoja sekä ylläpitämään häneen sellaista suhdetta, jossa myös turvallisuuden ja luottamuksen oli mahdollista säilyä.

Puhetapa vaikutti myös yleiseen ilmapiiriin. Leppoisasti sanottu luo aivan toisenlaisen tunnelman kuin suoraan käskevä tai määräävä puhe. Huomattava kuitenkin on, että välttämättä epäsuorasti ilmaistu lausuma ei aina tule ymmärretyksi siten, kuin puhuja on sen tarkoittanut. Tämä saattaa johtua useista, muun muassa tilanteisista seikoista mutta aina myös kuulijan kyvystä ottaa vastaan ja tulkita hyvin monimutkaisia tai –selitteisiä viestejä. Jonkun lapsen kohdalla yksilöllistäminen tarkoittaisi silloin sitä, että asia, esimerkiksi juuri kehoitus, esitettäisiin pitkien puheiden sijaan lyhyemmin ja suoremmin. Ystävällistä puhe voi tästä huolimatta olla, sillä eihän esimerkiksi pelkkä monisanaisuus siitä automaattisesti sellaista tee. Sanattomalla viestinnällä on huomattava merkitys puheesta muodostuvalle vaikutelmalle.

Paitsi, että aikuinen saattoi pehmeillä sananvalinnoillaan suojella lapsen kasvoja ja vaikuttaa ilmapiiriin, hän saattoi suojella myös omia kasvojaan ja luoda itsestään tietyn kuvan. Lempeä ja epäsuora määrääminen kätkee vallan. Aikuinen rakensi itselleen pikemminkin ystävällisen aikuisen kuin auktoriteetin identiteetin. Myös lapsen kuva muuttuu siirryttäessä suorasta käskemisestä sen peiteltyihin muotoihin. Lapsi ei näytä niinkään alistetulta kuin käyttäytymisestään itse päättävänä toimijana. Lopputulos näissä tilanteissa oli kuitenkin, että lapsi toimi siten, kuin aikuinen oli päättänyt. Vaikutelma muotoutui joka tapauksessa toisenlaiseksi. Voisi ajatella, että molempia tapoja tarvitaan aina kunkin tilanteen mukaan. Molempia myös käytettiin, johtuen osaltaan siitäkin, että tutkimuksessa mukana olleet aikuiset olivat tyyleiltään erilaiset. Loppujen lopuksi tärkeintä lienee, että asiat tulevat selviksi mutta kuitenkin niin, ettei se tapahdu pelon ilmapiirissä. Lapsen tulee voida tuntea olonsa turvalliseksi ja lähestyä aikuista luottavaisin mielin myös jatkossa, määräävää puhetta sisältävän tilanteen jälkeenkkin.

6.3 Tutkimuksen arviointia

Toteutin tutkimuksen seuraten menetelmällisissä valinnoissani pitkälti diskurssianalyysin viitoittamaa tietä. Aineisto koostui videoiduista tilanteista päiväkodin lapsiryhmässä. Nämä molemmat valinnat sopivat mielestäni erittäin hyvin kysymyksenasetteluuni. Kiinnostuksen kohteena oli nimenomaan ”vuorovaikutuksen mikromaisema”, aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus hienovaraisine yksityiskohtineen. Siinä tarkastelun kohteena oli etupäässä se, miten puhujat käyttävät kieltä yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentamiseksi. Kiinnitin huomiota kieleen merkityksiä sisältävänä ja seurauksia tuottavana. Nämä intressit veivät minut etäämmälle diskurssianalyysin sukulaistraditiosta, keskusteluanalyysistä. Siinä mielenkiinnon

kohteena on erityisesti vuorovaikutuksen rakenteellinen puoli, eivät niinkään kielen avulla rakentuvat merkitykset. Merkitykset nousivat tärkeäksi siitä lähtökohdasta, että olin kiinnostunut nimenomaan siitä, mitä kielellä tehdään, millaisia asiantiloja sillä saadaan aikaan. ”Sanakirjan sanalla ei ole sosiaalista olemassaoloa. Se kadottaa markkinansa ja sosiaalisen kontekstinsa”, kirjoittaa Risto Rinne (1987, 309). Vasta sosiaalinen kanssakäyminen antaa sanoille tässä mielessä merkityksen.

Teoreettisen viitekehyksen valinta suuntasi minut näin ollen näkemään tiettyjä asioita enemmän kuin toisia. Keskustelunanalyysissa tutkimus viedään melko kurinalaisesti läpi sen oman työkalupakin tarjoamilla välineillä. Näitä välineitä myös minä lainasin, mutta diskurssianalyysi menetelmällisenä viitekehyksenä antoi minulle mahdollisuuden muokata välineitä sopimaan juuri omaan tutkimukseeni. Litteroinnin tarkkuusaste oli myös väljempi, kuin millainen sen keskustelunanalyysissa odotetaan olevan. Koin valitsemani tarkkuusasteen olleen riittävä antamaan minulle sitä tietoa, jota kulloinkin tarvitsin. Onhan kuitenkin myös niin, että tämänkin suuntainen valinta teki luonnollisesti sokeaksi joillekin asioille.

Lähtiessäni videoimaan toimintaa päiväkotiin en ollut aivan varma siitä, kuinka paljon aineistoa tulen lopulta tarvitsemaan. Päätin kuitenkin rajata videoinnin aluksi kymmeneen päivään. Ajankohdaksi valitsin aamupäivät, koska tiesin, että siihen aikaan lapsia on yleensä päiväkodissa paljon läsnä ja toiminta on aktiivista. Muutaman iltapäivän ajattelin sen lisäksi vielä videoivani, jotta aineistoni sisältäisi mahdollisimman erilaisia tilanteita päivän eri ajankohdista. Aamupäivät sisälsivät aamupalan, toimintahetken, mahdollisen niin sanotun vapaan toiminnan ohjatun toiminnan lisäksi, pukeutumistilanteita vaatenaulakoilla, ulkoa sisälle tulotilanteita sekä ruokailuja. Iltapäivistä taltioin välipalaketket sekä iltapäivän toimintaa, joka useimmiten oli lapsille melko vapaavalintaista sisällöltään. Kuvanauhaa kertyi 15 tuntia. Olin ajatellut, että mikäli tämä määrä ei riitä, pyydän päiväkodilta mahdollisuutta tulla keräämään lisää aineistoa. Tästä oli myös etukäteen heidän kanssaan jo puhetta.

Analyysin edetessä tulin kuitenkin huomaamaan, että aineistoa olikin enemmän kuin mitä lopulta tarvitsin. Tällä tarkoitan sitä, että yksityiskohtaisen tarkastelun kohteeksi tuli vain pieni osa koko aineistosta. Mitenkään turhaa ei muu aineisto suinkaan ollut, vaan se laajensi näkökulmaa siihen, mitä kaikkea päiväkodissa kaiken kaikkiaan tapahtui. Tarkan analyysin alle valitsemani otteet olivat kokonaisuudesta kuitenkin vain poimintoja. Se, mitä otteita otin lähempään tarkasteluun mukaan oli omaa valintaani ja tietoista muun aineiston karsimista. On

sanottava, että valinnan tekeminen sen välillä, mitä ottaa ja mitä jättää, ei ollut helppo. Usean kerran mieltä poltteli nauhoille tavallaan ylimääräiseksi jäävä aines ja kaikki mielenkiintoiset episodit siinä. Jossain määrin oma esiyttämykseni eittämättä suuntasi alkuun havaintojeni tekoa, vaikka pyrinkin olemaan mahdollisimman avoin aineistolle. Huomasin esimerkiksi kiinnostavani hyvin helposti huomiota asioihin, joita aiemmissa tutkimuksissani olin käsitellyt. Näitä olivat erityisesti yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen liittyvät havainnot. Pyrin kuitenkin siihen, että esiyttämykseni ei liiassa määrin ohjailisi tai kokonaan kahlitsisi havaintojeni ja tulkintojeni tekoa.

Kysymys aineisto-otteiden valikoitumisesta litteroitaviksi ja näin muodoin myös analysoitaviksi liittyy läheisesti aineiston luotettavuuden arviointiin. Onko aineistoni edustava? Voiko 15 tunnin videomateriaalin avulla, jonka olen nauhoittanut 10 päivän aikana yhden päiväkodin yhdestä lapsiryhmästä, sanoa jotakin pätevää päiväkodin arjesta? Eskola (1992, 103) on todennut, kuinka demokratia, edustavuus ja kattavuus ovat tieteessä usein laadun vihollisia. Värtö (2000, 154) toteaa tähän, että jättämällä nämä viholliset, edustavuuden ja kattavuuden, vaille sen suurempaa huomiota, ”unohtamalla” ne, tutkimuksella on mahdollista tavoittaa yleisen äänensävyä sointuja. Jo olemassa olevaan teoriaan ja yhteiskunnassa kulloinkin esillä olevaan ajankohtaiseen keskusteluun liitettynä tutkimus herää aivan toisella tavalla elämään, kuin pysyttäytymällä ahtaasti vain yksien kansien sisällä. Jo tutkimukseni alkuvaiheista alkaen olen pyrkinyt saattamaan omat havaintoni seurustelemaan yhdessä jo tuotetun tiedon kanssa.

Analysoidessani aikuisten vuorovaikutusaloitteita tein havainnon, että määrällisesti eniten esiintyi erilaisia kehotuksia, määräyksiä ja käskyjä. On kuitenkin tärkeää huomata, että litteroidussa aineistossa enemmistönä ovat olleet erilaiset ruokailutilanteet. Tätä selittävät paremminkin kiintoisat episodit kuin tarkoitushakuinen valikointi. Asialla saattaa kuitenkin olla merkitystä sekä aloitteiden laadun että määrän näkökulmasta. Viime kädessä oli aikuisten tehtävä huolehtia ruokarauhan säilymisestä koko ruokailun ajan sekä siitä, että lautaset tyhjenivät ja että se myös hoitui tietyn aikataulun puitteissa. Tyypillisesti tämä tapahtui lyhyiden kehotusten ja hoputtamisen kautta. Samankaltaista vuorovaikutusta oli nähtävillä myös pukeutumisen ja riisuutumisen yhteydessä, eli niin sanotuissa naulakkotilanteissa. Oma merkityksensä saattaa olla silläkin, että aikuiset istuivat omassa pöydässään ja lapset omiaan. Rupattelutyypinen keskustelu syntyi ja pysyi myös paremmin yllä oman pöytäseurueen kesken, kuin yrittämällä puhua pöydästä toisen, mikä ei näyttänyt olleen edes suotavaa. Silloin, kun aikuinen istui lasten kanssa saman pöydän ääressä, myös hän oli eri tavalla lasten

keskustelukumppani, kuin istuessaan toisen aikuisen kanssa hieman etäämmällä. Vuorovaikutusta ajatellen tämä ei ehkä siis ole paras mahdollinen asetelma, mutta ergonomian kannalta katsoen se toki puoltaa paikkaansa.

Edelleen aineiston luotettavuutta mielessä pitäen on kysyttävä, onko aineiston keräämiseen saattanut liittyä jotakin, joka olisi esteenä sen pätevyydelle. Heritagen (1996, 233) mukaan nauhoitettujen aineistojen etuna on se, että alkuperäinen aineiston tallennus ei ole idealisoitua eikä tiettyjen oletusten ja teorioiden tai tutkimusasetelmien rajoittamaa. Videonauha taltioi vuorovaikutuksen kaikkine hienovaraisine yksityiskohtineen ja sävyineen sellaisena, kuin se aina kussakin hetkessä ja tilanteessa tapahtuu. On kuitenkin mahdollista, että kameran läsnäolo on vaikuttanut tutkittaviin niin, että heidän käyttäytymisensä on ollut jotenkin tavallisuudesta poikkeavaa. Nauhoittava videokamera ei ole päiväkodin arkeen mitenkään tyypillisesti kuuluva väline. Tutkimuksessa mukana olleet aikuiset totesivat kameraan tottuvan ajan myötä ja sen lopulta kokonaan unohtuvankin.

Lasten suhtautuminen videointiin näytti luontevalta. Kameran edessä esiintyminen, jota voisi joskus pelleilyksikin sanoa, ei heitä suuremmin innostanut. Aikuiset sanoivat arvioinaan, että lasten käyttäytyminen ei oikeastaan poikennut tavanomaisesta. Sain lapsilta hyvin myönteisen vastaanoton kertoessani tulevani heitä kuvaamaan. Tulkitsin sen aidoksi kiinnostukseksi itseäni ja toimintaani kohtaan. Toisaalta on huomattava, että ajatellen aikuisen ja lapsen välisiä valtasuhteita, lapsi on aina heikommassa asemassa. Niinpä hänen myötämielinen suhtautumisensa aikuisten jo jollakin tavoin ilmaisemia päätöksiä kohtaan saattaa joskus johtua paremmin mahdollisen rangaistuksen pelosta kuin omasta vapaasta tahdosta. (James ym. 1998, 187.)

Sitä, muuttiko kameran läsnäolo kenties jonkun kuvattavan toimintaa, ja miten se muutti, on loppujen lopuksi kovin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, mennä varmuudella sanomaan. Pitkään päiväkotityön kokemukseeni perustuen voin kuitenkin todeta, että samankaltaisia tilanteita, kuin oli tämän tutkimuksen aineistossa, löytää hyvin todennäköisesti myös jostakin toisesta päiväkodista. Esimerkiksi sopii vaikkapa pedagoginen vuorovaikutus kolmiosaisine sekvensseineen (kysymys–vastaus–palaute). Koskaan nämä tilanteet eivät kuitenkaan ole identtisiä. Kukin vuorovaikutustapahtuma on aina ainutlaatuinen, eikä se ole täysin samanlaisena enää myöskään uudelleen toistettavissa.

Tutkimukseni analyyttisistä välineistä Goffmanin (1974) lanseeraama kehyksen käsite ("frame") soveltui erinomaisesti kuvaamaan päiväkodin tapahtumarikasta arkea. Siellä tapahtuva toiminta ei suinkaan ole mikään lineaarisesti toisiaan peräjälkeen seuraavien toimintojen sarja. Kun paikalla usein on samanaikaisesti runsaasti lapsia ja useampi aikuinen, toiminnot ovat luonnollisesti myös rinnakkaisia. Niin ikään sisäkkäisyys on eräs toimintoja luonnehtiva piirre. Kehyksen käsitteen avulla vastasin kysymykseen, mitä eri tilanteissa oli kulloinkin meneillään. Ymmärsin käsitteen synonyymina toiminto-käsitteelle. Kehysanalyysin avulla pääsi tarkastelemaan juuri kehysten välistä dynamiikkaa, sitä, miten eri toiminnot missäkin yhteydessä asettuivat suhteessa toisiinsa.

Pitäydyin "frame"-käsitteen suomenkielisessä käänöksessä kehys, vaikka Erkki Karvonen (2000, 78) arvioi sen jokseenkin ongelmalliseksi. Se ohjaa hänen mukaansa ajatukset esimerkiksi maalauksen kehyksiin, mikä ei tee välttämättä oikeutta käsitteen varsinaiselle tarkoitukselle. Maalaus kehysten sisällä on muuttumaton pääasia, ja erilaisilla kehyksillä on vain marginaalista merkitystä. Sen sijaan "frame"-käsitteen idea on päinvastainen. Jokin yksittäinen saa merkityksensä vasta relationaalisesti tietyn kokonaisuuden osana. "Kehyksen" Karvonen sanoo kuitenkin olevan vakiintunut käsite suomalaisissa tieteellisissä teksteissä. Tämän käsitteen lisäksi käytin vuorovaikutuksen kulun analysoinnissa tanssin metaforaa. Se oli mielestäni osuva käsite kuvaamaan vuorovaikutuksen hienosyistä etenemistä ja monivivahteista luonnetta. Tanssin käsitettä ovat vuorovaikutusta käsittelevissä teksteissään käyttäneet ainakin Burr (1995), Gergen (1997; 1999), Goffman (1955) ja Suoninen (1999b; 2000).

Kehyksen käsite osoittautui joustavaksi työvälineeksi. Aivan kuten Goffman (1974, 13) "Frame Analysis" -teoksensa alkupuolella mainitsee, kehysanalyysi viittaa arkipäivän toimintaan ja sen tulkintaan. Kyse on toisin sanoen sen tulkitsemisesta, mitä aina kussakin tilanteessa on meneillään, mikä on toiminnan sisällön kannalta relevanttia. Kehykset eivät Goffmanin ajattelussa ole mitä tahansa toiminnan määrittelyjä, vaan kaikkiin kehyksiin liittyy normatiivisluontoisia odotuksia siitä, millä tavoin yksilön tulisi aina kunkin kehyksen puitteissa käyttäytyä (mts. 345). Kehykset ovat toisin sanoen kulttuurissa jo valmiina. Kehysten mukainen käyttäytyminen ylläpitää omalta osaltaan kulttuurisesti annettua säilymistä.

Tämän ajatuksen voi ajatella olevan ristiriidassa tämän tutkimuksen viitekehyksen, sosiaalisen konstruktionismin todellisuuskäsityksen kanssa. Siinähan todellisuus nähdään nimenomaan sosiaalisessa kanssakäymisessä rakentuvana ja siten tilanteittain myös muuttuvana. Puroila

(2002, 36) vastaa tähän ilmeiseen ristiriitaan korostamalla kehysten kaksiulotteista roolia. Toisaalta kehykset todellakin luovat tiettyä järjestystä sosiaaliseen elämään. Toisaalta taas kehysten moninaisuus ja muuntuvuus osoittavat tämän järjestyksen olevan kuitenkin haavoittuvainen. Sosiaalinen elämä ei ole mikään staattinen ja itseään aina samanlaisena toistava järjestelmä, vaan se on hyvin pitkälti tilanteittain muuntuvaa, vaihtelevaa ja monikerroksista. Edelleen Puroila mainitsee (mts. 37), miten jo kehysanalyysiin kytkeytyvä terminologia ilmentää sekä pysyvyyttä (esim. primäärit kehykset) että moninaisuutta ja vaihtelevuutta (esim. kehysten kerroksisuus, kehyksen murtuminen).

Todellisuuskäsityksen joustavuuteen viittaa myös Peräkylä (1990, 158) mainitessaan, että kehysten mukaan jäsentynyt puhe on juuri todellisuuden tuottamista. Goffman (1994) tuo ”Frame Analysis” –teoksessaan esiin, että kehysanalyysi soveltuu todellakin myös puheen analysointiin. Siihen sopivat samat käsitteet, esimerkiksi kehystäminen, kehysten istuttaminen toistensa sisään ja kehysten murtaminen, kuin toiminnankin erittelyyn (mts. 496, 497). Kehyskäsitteen monipuoliseen käyttömahdollisuuteen viittaa myös Peräkylän (mts. 142) havainto, että kehysten välisiä suhteita voidaan tarkastella myös niiden käyttötarkoituksen ja seurausten kannalta. Tämä tutkimus ei ole ensisijaisesti kehysanalyysi vaan diskurssianalyysi lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Siitä syystä en ole sitonut funktioiden tarkastelua – joka on ollut eräs keskeinen tehtäväni – mitenkään tiukasti yhteen kehyksen käsitteen kanssa. Kysymyksenasettelussani määrittelen tarkoitukseni tarkastella, millaisia seurauksia asetelmat ja niissä esiintyvä puhe tuottavat. Vuorovaikutuksen asetelma nousee toisin sanoen kehyksen käsitettä keskeisempään analyttiseen osaan. Olen käyttänyt kehyksen käsitettä näin ollen varmastikin vapaamuotoisemmin kuin mitä varsinainen kehysanalyttinen tarkastelu edellyttäisi. Käytin sitä etupäässä yleisen tason analyttisenä välineenä ja tanssin metaforan avulla pyrin tuomaan esiin vuorovaikutuksen vivahteikkoutta.

Olen analyysissani käyttänyt myös identiteetin käsitettä. Identiteetillä olen ymmärtänyt yksilön itse itseensä tai muiden ihmisten häneen liittämiä ominaisuuksia, velvollisuuksia ja oikeuksia. Identiteetti rakentuu puheen avulla, ja puhe toisin sanoen luo ihmisestä tietynlaisen kuvan aina kulloisessakin tilanteessa. Kehysten kautta katsottuna voidaan sanoa, että eri kehysten puitteissa yksilöille rakentuu erilaisia identiteettejä (Peräkylä 1990, 163; Puroila 2002, 42–43). Esimerkiksi opetuskehyksessä voidaan nähdä toisaalta opettaja, toisaalta oppija. Omassa tarkastelussani keskiössä olivat vuorovaikutuksen asetelmat. Asetelma antaa osapuolille

tavallaan valmiin identiteetin tai subjektiposition, joksi sen omassa analyysissäni olen nimennyt. Esimerkiksi esittäessään kysymyksen toinen asettuu kysyjäksi, jolloin toinen osapuoli näyttäytyy vastaajana. Nämä ovat kyseisessä asetelmassa heidän subjektipositioitaan. Identiteetillä viittasin varsinaisesti siihen kuvaan, joka yksilölle sosiaalisessa kanssakäymisessä tilanteittain rakentuu.

Kun tarkasteluun otetaan pidempi aikajänne, kysymystä saattaa hyvinkin seurata toinen kysymys ja vastausta toinen vastaus ja niin edelleen. Näin ajatellen kysymysten esittäjän identiteetiksi rakentuu kyselijä ja toisen vastaavasti vastailija. Puheen variaatioita tarkastelemalla voidaan päästä vieläkin hienovaraisempiin identiteettimäärittelyihin. Kyselijä voi näyttäytyä vaikkapa leikkisänä tai lempeänä kyselijänä. Se, millaiseksi identiteetti puheessa määrittyy, vaikuttaa hyvin näkyvästi siihen, miten vuorovaikutus jatkuu (Antaki & Widdicombe 1998, 8). Esimerkiksi, kun aikuinen rakensi määräyskehyksessä itselleen leikkisän auktoriteetin identiteetin, vuorovaikutuksen toinen osapuoli ryhtyi myös leikittelemään. Hän ei näyttäytynyt ainoastaan määräyksen vastaanottajana ja sen noudattajana vaan myös leikkittelykumppanina. Tällaisen hienovaraisemman analyysin kautta pääsi mielestäni myös syvemmälle sen tarkastelussa, mitä funktioita aina kulloisellakin identiteettimäärittelyllä voidaan ajatella olevan. Rakentamalla itsestään esimerkiksi lempeän auktoriteetin aikuinen saattoi pyrkiä suojelemaan sekä omia että puhuteltavan kasvoja.

Goffmanin kirjallisesta tuotannosta otin kehysten käsitteen lisäksi avukseni myös toisen, yhtäläillä käyttökelpoisen välineen. Käsite ”kasvot” ja siihen kiinteästi liittyvä käsite ”kasvotyö” (Goffman 1955) osoittautuivat mainioiksi työkaluiksi aineiston analysoinnissa ja tulkintojen tekemisessä. Sen hyödyt näyttäytyivät erilaisten vuorovaikutusepisodien ja niissä tapahtuvien kielellisten tekojen merkitysten tarkastelussa. Kasvoilla ja puheessa rakentuvilla identiteeteillä näyttäisi niilläkin olevan tulkinnallista merkitystä suhteessa toisiinsa, aivan kuten oli kehysten ja identiteettien kohdalla. Kasvotyötä tarkastelemalla voidaan päästä käsiksi kehyksissä rakentuvia identiteettejä yksityiskohtaisempiin identiteetin sävyihin. Esimerkiksi jos kehysten kautta aikuisen identiteetiksi rakentuu opettaja, niin olemalla vuorovaikutuksessaan tahdikas ja ystävällinen aikuinen voi rakentaa itselleen vaikkapa lempeän opettajan tai lempeän auktoriteetin identiteetin. Tällaisen identiteetin avulla hän voi sitten tilanteesta riippuen suojella joko omia kasvojaan tai puhuteltavan kasvoja tai myös molempia.

Tutkimuksessani toistuvat hyvin tiheään käsitteet rakentaminen ja rakentuminen. Pitääpä tutkimuksen nimikin sisällään sen saman: ”Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa”. Olen sillä halunnut korostaa, että *jokainen aikuisen ja lapsen välinen kohtaaminen on aina ainoa laatuaan, eikä kumpikaan voi etukäteen tietää, mitä se kulloinkin tulee pitämään sisällään tai miten ja mihin se päättyy*. Aivan kuten Potter (1996, 98) on sanonut, maailma ei ole mikään valmiiksi rakennettu kokoelma erilaisia asioita ja tapahtumia, joka meidän tulisi sitten itsestään selvyytensä hyväksyä. Sitä vastoin ihmiset rakentavat sen tavalla tai toisella puhuessaan ja kirjoittaessaan siitä. Erilaiset puheet rakentavat erilaista todellisuutta. Myös tämä tutkimus on sosiaalinen rakennelma, ja se tuo esiin tietynlaisen todellisuuden päiväkotimaailmasta. Se, mitä olen aineistostani kirjoittanut, on omaa tulkintaani siitä, mitä olen nähnyt ja kuullut.

Puhe ei koskaan ole neutraalia. Se ei ole sitä tutkittavien kohdalla eikä liioin tutkijan kohdalla. Tulkinnat eivät myöskään ole neutraaleja. Ne ovat aina tulkintoja jostakin. Ne ovat niin ikään tulkintoja jostakin kokonaisuudesta irrotetuista osista. Niin litteroitu teksti kuin kuvanauhatkin on jo irrotettu todellisuudesta, ja siinä mielessä jo ne ovat tulkintaa. (Christie 2002, 22.) Näillä valinnoilla suuntaan näkemään jotakin ja jätän jotakin väistämättä taka-alalle. Kaikki tieto on seurausta tavasta katsoa maailmaa jostakin näkökulmasta, ja se palvelee joitakin intressejä enemmän kuin toisia (Burr 1995, 5, 6). Tulkintoihin johtavien päättelypolkujen esiin tuominen auttavat tutkimuksen lukijaa kuitenkin luomaan käsityksen tulkintojen uskottavuudesta ja tutkimuksen luotettavuudesta (esim. Juhila & Suoninen 1999, 234; Räsänen 2005, 94). Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä olen tarkastellut yksityiskohtaisemmin luvussa 5.5.

Tutkimukseni käsitteli aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Jätin tarkoituksella kuvaamatta tilanteita, joissa vuorovaikutuksen osapuolina olivat koko sen keston ajan vain lapset. En esimerkiksi kuvannut heidän keskinäisiä leikkihetkiään silloin, kun aikuinen ei ollut siinä millään tavoin osallisena, tai ruokailutilanteita, milloin lapset keskustelivat omassa pöydässään vain keskenään. Paljon mielenkiintoisia tapahtumia jäi toisin sanoen myös kuvanauhojen ulkopuolelle. Hedelmällinen jatkotutkimusaihe voisikin olla lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tarkasteleminen juuri ruokailutilanteissa. Metsomäki (2006) on tutkinut lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Hän käsittelee lyhyesti myös lasten keskinäistä kanssakäymistä, mutta etupäässä hänenkin mielenkiintonsa on ollut aikuisten ja lasten välisissä vuorovaikutusepisodeissa.

Ruokailuhetket ovat siinä mielessä tutkimuksellisesti oivallisia tarkasteluareenoita, että niissä on tyypillisesti läsnä koko lapsiryhmä, ja yhdessäolo on myös melko pitkäkestoista. Lapset ovat tuon ajan ”sidotut” yhteen paikkaan ja tilaan. Keskustelujen viriäminen on tällöin varsin luonnollista. Olisi kiintoisaa tarkastella, mistä kaikesta lapset keskenään puhuvat, miten he puhuvat ja millaisia merkityksiä erilaiset asiat puheessa saavat. Kysymys olisi tällöin siitä, mikä ja millainen on se sosiaalinen todellisuus, jota lapset kielen avulla näissä tilanteissa rakentavat. Näin voitaisiin myös laajentaa ymmärrystä joka päivä näennäisesti samanlaisina toistuvien perushoidollisten tilanteiden merkityksestä osana päiväkodin toiminnallista kokonaisuutta.

Yhtälailla mielenkiintoista olisi ottaa esikoulu vielä yksityiskohtaisemman tarkastelun alle. Havaitsin sen olevan hyvin suuresti sekä toimintaa että lasten ryhmäjäsennyksiä määrittelevä tekijä. Tulin jopa ajoittain miettineeksi, kuinka suuressa määrin juuri koululaiseksi kasvaminen on kenties merkityksellisempi seikka 5–6-vuotiaiden lasten kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa kuin ylipäättään lapsena, Minnana tai Pekkana oleminen. Varsinaiseksi esikoulutoiminnaksi luonnehdittua toimintaa oli tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa joka aamupäivä, lukuun ottamatta koulujen loma-aikoja. Perusopetuslain (628/1998) mukaan lapsella on vanhempien valintaan perustuen oikeus maksuttomaan esiopetukseen vähintään 700 tuntia vuodessa, pääsääntöisesti vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Tämä määritelmä säätelee sekä esikouluksi päiväkodissa mainitun toiminnan ajan että sen, kuka on esikoululainen. Mainittuun ryhmään kuulumisen ei siis ollut lapsille vapaaehtoista vaan määritty iän ja kouluun lähdön perusteella. Toisaalta Niikon (2002, 164) tutkimus tuo esiin, että huolimatta mainitusta määrittelystä lastentarhanopettajat eivät sitoneet käsityksiään esiopetuksesta lapsen ikään.

Kiintoisa kysymys onkin, millä tavoin työntekijät esiopetuksen asiakirjoista kaiken kaikkiaan puhuvat. Myös lasten vanhemmilla on varmasti oma ymmärryksensä lapsensa esikoululaisena olemisesta ja päiväkodin esikoulutoiminnasta. Tätä käsitystä muokkaa ymmärrettävästi kaikki se tieto, jonka he saavat sekä päiväkodin työntekijöiden että oman lapsensa välityksellä. Tärkeä kysymys on mielestäni myös se, mitä vanhemmat ajattelevat esikoulun olevan ja erityisesti miten lasta palvelevan.

Kukaan ei voi olla ”iso” (esikoululainen) ellei joku ole ”pieni” (pikkukoululainen). Käsitteet saavat merkityksen suhteessa toisiinsa. Päiväkodissa aikuinen antoi hyvin pitkälti puheellaan sisällön sille, mitä tarkoitti olla ensimmäiseen ryhmään kuuluva ja mitä taas vastaavasti oli olla

”pieni”. Aikuinen antoi erityisesti ”isoille” usein monenlaista vastuuta ja asetti heille erilaisia velvoitteita. Eskarit olivat niin ”pienien” auttajia ja opastajia kuin myös näiden tekemisten kontrolloijia. Isoilta odotettiin jo paljon osaamista. Usein se näyttäytyi jonakin sellaisena, jota ”pienien” ei vielä tarvinnut osata. Toisaalta puhe loi vaikutelman, että ”pienet” eivät vielä olisi saaneetkaan osata. Heidän ei aina sallittu tehdä sitä, mihin olisivat kenties jo pystyneetkin, esimerkiksi vaikkapa laskemaan ruokailijoiden määrää. Keskeistä tässä puheessa oli se, että kyseessä oli juuri eskareiden, ei niinkään esimerkiksi Antin tai Maijan osaaminen.

Viittaaminen tämän tapaisissa yhteyksissä siihen, että lapsi on jo eskari, tarkoittaa, että on olemassa jonkinlaiset ”eskarinormit”, joihin lapsen suoriutumista aina kulloisessakin tilanteessa verrataan. Sen, miten kukin lapsi yksilönä niihin yltää, tulee aikuinen puheellaan aina silloin tällöin arvioineeksi ja julki lausuneeksi. Näillä puheteoilla on mitä luultavimmin myös merkitystä sille, kuinka kykenevänä ja pärjäävänä ”koulun oven koputtelijana” lapsi itse itsensä kokee. Kysymys on toisin sanoen siitä, mikä on arvokasta ajatellen lapsen valmistautumista tulevaan koulun alkamiseen. Mielenkiintoista olisikin lähemmin tarkastella, millaisia asioita ja millaista osaamista aikuiset puheessaan korostavat. Rusanen (2008) on tutkimuksessaan selvittänyt, mitä esiopetus on lapsen silmin. Entäpä mitä mahtanevat esiopetuksesta ajatella ”pienet”, alle esikouluikäiset lapset? Heillä on varmasti hyvin paljon sanottavaa asiasta, joka tämän tutkimuksen ja omien kokemusteni valossa näyttäytyy heille jännittävänä, mielenkiintoisena ja monilta osin vielä hyvin salaperäisenä, mutta kaiken kaikkiaan tavoittelemisen arvoisena: eskari on ”iso”, ja tällä seikalla on aina oma meriittinsä lasten keskuudessa.

Esiopetus osana varhaiskasvatusta on varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 9) mukaan suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä. Määrittelyssä nousee esiin toiminnan suunnitelmallisuuden vaatimus. Eräs tutkimuksessani mukana ollut työntekijä pohdiskeli kerran sitä, miltä hänen toimintansa olikaan mahtanut ulospäin näyttää, kun hän ei ollut ehtinyt ihan kaikkea siihen liittyntä suunnitella etukäteen. Herääkin kysymys, kuinka pitkälle varhaiskasvatustyön tulisi olla suunniteltua. Jossakin määrin näin varmasti on. Suunnitelmallisella työotteella voidaan paremmin taata muun muassa toiminnan tavoitteellisuus ja monipuolisuus. Hyvällä suunnittelulla voidaan Aili Heleniuksen (1993b, 64) mukaan auttaa myös välttämään tilanteita, joissa aikuinen tulee tehneeksi liikaa lasten puolesta. Lapsille luodaan siten edellytyksiä tehdä ja valita itse.

Olen tässä työssä korostanut spontaanisuutta, sitä, että on tärkeää myös antautua niin sanotusti valmistautumattomana, omana itsenään, ei vain esimerkiksi opettajana, vuorovaikutukseen lasten kanssa. Lapsi oppii, vaikka häntä ei aina varsinaisesti opetettaisikaan. Esimerkiksi omaehtoinen leikki vertaisten kanssa on erinomainen oppimisympäristö. Lapsi ei myöskään tee eroa suunnitellun ja suunnittelemattoman kanssakäymisen välille. Hän on tässä mielessä työntekijää ajatellen hyvin armelias. Sen sijaan hän kyllä herkästi havaitsee sen, onko hän aidosti aikuisen silmissä hyväksytty ja tuleeko hän oikeasti kuulluksi ja nähdyksi. ”Vertauskuvallisesti sanottuna koulussa rakennetaan taloon seinät ja katto, mutta sitä ennen valetaan kivijalka. Pieni lapsi tarvitsee toisen ihmisen, eikä tämä toinen voi olla kuka tahansa eikä hän saa alati vaihtua” (Järventie & Sauli 2001, 40).

Merkittävä seikka varhaiskasvatustyön suunnittelua ajatellen on sen organisointi. Ajan henkeen näyttää vahvasti kuuluvan monenlaiset kokoukset ja palaverit niin työpaikalla kuin sen ulkopuolellakin. Tarve erilaisten suunnitelmien, raporttien ja strategioiden synnyttämiseen on usein hämmästyttävän suuri. Joskus oman työn organisointi saattaakin tarkoittaa mieluummin näiden järkipäistä karsimista kuin kalenterin venyttämistä. Jatkuvan ja jaksamista syövän kiireen ei soisi kuuluvan päiväkodin arkeen, jossa sen emotionaalisina tuntosarvina lapset väistämättä joutuvat olemaan. Ammattitaitoisesti toteutettuna suunnittelu sijoittuu päivän muiden toimintojen joukkoon siten, että siihen käytettävä aika ei ole lapsilta pois. *Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen, lapsen maailman tavoittaminen, vaatii yhteistä aikaa, monipuolista yhdessä olemista ja yhdessä tekemistä.* Sensitiivisyys lapsen lähettämiä viestejä ja muutoinkin lasta kohtaan on lapsilähtöisen toiminnan kantava perusta.

Seuraavassa mietelmässä puhutaan äidistä, mutta yhtä lailla se soveltuu ylipäättään aikuisen ja lapsen väliseen kohtaamiseen. Se on tosin hieman surumielinen mutta kaiken kaikkiaan mielestäni hyvin puhutteleva.

*”Korvasi on korkealla, äiti
Polvesi eivät kuuntele
Vatsasi ei vastaa
Tule alemmas, äiti
Muuten et minua tunne, et huomaa huolteni taakkaa.”*

(Liisa Rentola)

LÄHTEET

- Alanen, L. & Bardy, M. (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L. (1992) Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication Series A. Research Reports 50.
- Alasuutari, P. (1995) Laadullinen tutkimus (3. painos). Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Parrila, S. (2004) (Toim.) Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. Julkaisu 17. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Antaki, C. & Widdiecombe, S. (1998) Identity as an Achievement and as a Tool. In C. Antaki & S. Widdiecombe (eds.) Identities in Talk. London: Sage, 1–14.
- Arnkil, T. & Erikson, E. (1996) Kenelle jää kontrollin Musta Pekka –kortti? Sosiaalitoimisto verkostoissaan. Stakes. Tutkimuksia 63. Jyväskylä: Gummerus.
- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.
- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 21.8.1992 / 806.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 21.8.1992 / 804.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994) Ethnography and Participant Observation. In N. K. Denzin & Y. K. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 248–261.
- Bales, R.F. (1950) Interaction process analysis: a method for the study of small groups. Chigago, IL: University of Chigago Press.
- Bardy, M. (1996) Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Tutkimuksia 70. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.
- Bateson, G. (1972) Steps to an ecology of the mind. New York: Ballantine Books.
- Berger, C. R. (2004) Speechlessness. Causal Attributions, Emotional Features and Social Consequences. Journal of Language and Social Psychology 23 (2), 147–179.
- Berger, P. & Luckmann T. (1994) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus. Alkuperäinen teos Berger, P. & Luckmann, T. (1966) The Social Construction of Reality.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988) Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking. London: Sage.
- Billig, M. (1987) Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology Cambridge: Cambridge University Press.

- Billig, M. (1996) *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology* (New Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buber, M. (1995) *Minä ja sinä*. (2. painos) Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY. Alkuperäinen teos Buber, M. (1923) *Ich und du*.
- Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constuctionism*. London, New York: Routledge.
- Burr, V. (2004) *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino. Alkuperäinen teos Burr, V. (2002) *The Person in Social Psychology*.
- Böök, M. L. (2001) *Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 182. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Christie, J. F. (1994) *Academic Play*. In J. Hellendorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (eds.) *Play and Intervention*. Albany: State University of New York Press, 203–213.
- Christie, F. (2002) *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Coulthard, M. (1985) *An Introduction to Discourse Analysis*. (New Edition) London: Longman.
- Coupland, J. (2003) *Small Talk: Social Functions*. *Research on Language and Social Interaction* 36 (1), 1–6.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dencik, L. (1998) *Modernisation – A Challenge to Early Childhood Education: Scandinavian Experiences and Perspectives*. *European Early Childhood Education Research Journal* 6 (2), 19 – 33.
- Drew, P. & Sorjonen, M.-L. (1997) *Institutional Dialogue*. In T. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2*. London: Sage, 92–118.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1983) *Michael Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (2nd ed.) Chigago: The University of Chigago.
- Edwards, D. (1998) *The Relevant Thing about Her: Social Identity Categories in Use*. In C. Antaki & S. Widdicombe (eds.) *Identities in Talk*. London: Sage, 15–33.
- Ellemers, N., Doosje, B. & Spears, N. (2004) *Sources of Respect: the Effects of Being Liked by Ingroups and Outgroups*. *European Journal of Social Psychology* 34, 155–172.
- Emmison, M. & Smith, P. (2000) *Researching the Visual. Images, Objects, Contexts and interactions in Social and Cultural Inquiry*. London: Sage.
- Esiopetuksen opetussuunitelman perusteet (1996) *Opetushallitus*. Helsinki: Edita Oy.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, A. (1982) Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi.
- Eskola, A. (1992) Työpäiväkirja. Tampere: Tammerpaino.
- Eskola, A. (1998) Pienryhmätutkimuksesta keskustelunanalyysiin. Teoksessa A.-R. Lahikainen & A.- M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava, 8–22.
- Eskola, A. (1997) Jäähyväisluentoja. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005) Johdatus laadulliseen tutkimukseen (7. painos). Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. (1989) Language and Power. Singapore: Longman.
- Fairclough, N. (1992) Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995) Critical Discourse Analysis: The Critical study of Language. London: Longman.
- Fairclough, N. (1997a) Kriittisen diskurssianalyysin uudet haasteet. Tiedotustutkimus 20 (1), 58–61. Haastattelijoina Niina Hellsten ja Päivi Pöntinen.
- Fairclough, N. (1997b) Miten media puhuu. Suom. Virpi Blom ja Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino. Alkuperäinen teos Fairclough, N. (1995) Media Discourse.
- Filander, K. (2000) kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Foucault, M. (1980) Tarkkailla ja rangaista. Suom. Eevi Nivanka. Keuruu: Otava. Alkuperäinen teos Foucault, M. (1975) Surveiller et punir. Naissance de la prison.
- Garfinkel, H. (1984) Studies in Ethnomethodology. Oxford: Polity Press.
- Gergen, K. (1997) Realities and Relationships. Soundings in Social Construction. (2nd ed.) Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Gergen, K. (1999) An Invitation to Social Construction. London: Sage.
- Goffman, E. (1955) On Face-Work. An analysis of Ritual Elements in Social Interaction. Psychiatry 18, 213–231.
- Goffman, E. (1967) Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1971) Arkielämän roolit. Suom. Erkki Puranen. Porvoo: WSOY. Alkuperäinen teos The Presentation of Self in Everyday Life.
- Goffman, E. (1974) Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Boston: Northeastern University Press.
- Gonos, G. (1977) "Situation" versus "Frame". The "Interactionist" and the "Structuralist" Analyses of Everyday Life. American Sociological Review 42: 854–867.

- Grönfors, M. (1982) *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hakulinen, A. (1997a) Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hakulinen, A. (1997b) Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 32–55.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hamo, M., Blum-Kulka, S. & Hachohen, G. (2004) From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse. *Research on Language and Social Interaction* 37 (1), 71–92.
- Harré, R. & Secord, P. F. (1972) *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, R. (1979) *Social Being*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, R. (1983) *Personal Being*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hautamäki, A. (1996) Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Yksilö modernin murroksessa*. Tammer-Paino, 13–44.
- Helenius, A. (1982) Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Helenius, A. (1993a) Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Tammer-Paino.
- Helenius, A. (1993b) Toiminnan suunnittelusta päivähoitossa. Teoksessa R. Kauppinen & Monika Riihelä (toim.) *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Stakes. Raportteja 88, 65–69.
- Helenius, A. (2000) Leikki ja draama. Teoksessa A. Helenius, P. Jäälinoja & H. Sormunen: *Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan*. Jyväskylä: Gummerus, 137–158.
- Hellendorn, J., van der Kooij, R. & Sutton-Smith, B. (1994) Epilogue. In J. Hellendorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (eds.) *Play and Intervention*. Albany: State University of New York Press, 215–224.
- Heritage, J. (1984) *Harold Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1996) Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola. Jyväskylä: Gummerus. Alkuperäinen teos Heritage, J. (1984) *Garfinkel and Ethnomethodology*.
- Heslin, R. & Patterson, M. L. (1982) *Nonverbal Behavior and Social Psychology*. New York: Plenum Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) Tutki ja kirjoita (10., osin uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G. (1993) Kulttuurit ja organisaatiot: mielen ohjelmointi Suom. Ritva Liljamo. Juva: WSOY. Alkuperäinen teos Hofstede, G. (1991) Cultures and Organizations: software of the mind.
- Hoikkala, T. (1989) Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuorisoon. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. (1993) Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gummerus.
- Hoyle, S. M. (1993) Participation Frameworks in Sportscasting Play: Imaginary and Literal Footings. In D. Tannen (ed.) Framing in Discourse. New York, Oxford: Oxford University Press, 114 – 145.
- Hujala, E. (1996) Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. Kasvatus 27(5), 489–500.
- Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (1998) (Toim.) Näkökulmia laadunarviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. & Puroila A-M., Parrila-Haapakoski S., & Nivala, V. (1998) Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999) Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa (2. painos). Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. (2002) Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Husa, S. (1999) Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 89–107.
- Huttunen, E. (1989) Miksi tarvitaan keskustelua päivähoidosta? Teoksessa E. Huttunen & P. Niiranen (toim.) Onko lapsen hyvä olla päivähoidossa: puheenvuoroja päivähoidosta. Jyväskylä: Gummerus, 9–11.
- Hytönen, J. (1992) Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettu 4.7.2006. <http://www.pro.tsv.fi/tenk/htk.pdf>.
- Hämäläinen, J. (1987) Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2.
- Jallinoja, R. (1991) Moderni elämä. Ajankuva ja käytäntö. Rauma: Länsi-Suomi.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998) Theorizing Childhood. Cambridge: Polity Press.

- Jokinen, A. (1999) Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1991) Pohjimmaiset asuntomarkkinat. Joutsa: Sosiaaliturvan keskusliitto.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1999) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993) Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokinen, A., Suoninen, E. & Wahlström, J. (2000) Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, 15–34.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (1999) Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Järventie, I. & Sauli, H. (2001) Johdanto. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY, 6–17.
- Kalliala, M. (1999) Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Tammerpaino.
- Kalliala, M. (2008) Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K. P. (2006) Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. Acta Universitas Tamperensis 193. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001) Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa K. Karila; M. Alasuutari; M. Hännikäinen; A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karvonen, E. (2000) Tulkintakehys (frame) ja kehystäminen. Tiedotustutkimus 23 (2), 78–84.
- Kendon, A. (1988) Goffman's Approach to Face-to-Face Interaction. In P. Drew & A. Wootton (ed.) Erving Goffman. Exploring the Interaction Order. Boston: Northeastern University Press, 14 – 40.
- Kinos, J. (2002) Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33 (2), 119 – 132.

- Kirmanen, T. (2000) Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kiviniemi, K. (2001) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kovanen, P. (2003) *Varsu. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma*. Johdanto. Juva: PS-Kustannus.
- Kovanen, P. (2004) *Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjauksen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 256. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. (2006) *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Käraby, G. (1992) *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Lahikainen, A. R. (1988) *Yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus. Mitä se on ja mitä se voisi olla*. *Nuorisotutkimus* 16 (3), 3–6.
- Lahikainen, A. R. & Strandell, H. (1988) *Lapsen kasvuedot Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. (1991) *Uuteen päivähöitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, A. R. (2001) *Lapsen kuuntelemisesta ja sen esteistä*. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 21–46.
- Lahikainen, A. R. (2002) *Sosiaalipsykologisia näkökulmia keskusteluun lapsen hyvinvoinnin vaalimisesta*. *Steiner-kasvatus* 17 (2), 5–11.
- Laine, K. (1998) *Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa?* *Kasvatus* 29 (5), 491–500.
- Laine, T. (2001) *Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta*. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen*. Tampere: Yliopistopaino.
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.
- Lallukka K. (2003) *Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 215. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.2.2005/272.

- Leavitt, R.L. (1994) *Power and Emotion in Infant-Toddler Day Care*. Albany: State University of New York Press.
- Lehtinen, A.-R. (2000) *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liebkind, K. (1998) Etnisten ryhmien identiteettineuvottelut. Teoksessa A. R. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki: Otava, 100–119.
- Lindahl, M. (1996) *Inläring och erfارande. Ettårinars mote med förskolans värld*. Göteborg studies in educational sciences 103. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindqvist, G. (1998) *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Suom. Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Alkuperäinen teos Lindqvist, G. (1996) *Lekens möjligheter*.
- Lukes, S. (1973) *Individualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Matihaldi, H.-L. (1979) *Nykysuomen modukset I. Kvalitatiivinen analyysi*. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen laitos.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Merkin, R. S. (2000) *Uncertainty and Facework Strategies: Receiver Communication*. Manuscript from dissertation completed at Kent State University. Luettu 17.2.2009.
http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/171/6/3/pages11638-1.php.
- Metsomäki, M. (2006) “Suu on syömistä varten”. Lasten ja aikuisten kohtaamia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 291. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2000) *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Moerman, M. (1974) “Accomplishing Ethnicity”. In R. Turner (ed.) *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin.
- Moilanen, P. (1999) *Sosiaalipedagogiikan tieteenteoriat*. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 3.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2001) *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Munter, H. 1996. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö: tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka*.

- Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisuja 38, 69–80.
- Myllyniemi, R. (1998) Sosiaalisuuden yleiset selitysmallit. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi & K. Liebkind: Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita, 63–80.
- Mönkkönen, K. (2001) Ammatillinen vuorovaikutustietoisuus asiakaskeskeisyyden ja dialogisuuden jännitteissä. *Janus* 9 (2), 120 - 140.
- Niikko, A. (2002) Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *kasvatus* 33 (2), 160–174.
- Niiranen, P. (1993) Päivähoito ja lapsen tarpeet. Teoksessa M. Ojala (toim.) *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta*. Mikkeli: Länsi-Savo, 136–153.
- Nikander, P. (1997) Diskursiivinen käänne (sosiaali)psykologiassa. *Psykologia* 32 (6), 404–414.
- Onorato, R. S. & Turner, J. C. (2004) Fluidity in the Self-Concept: the Shift from Personal to Social Identity. *European Journal of Social Psychology* 34, 257–278.
- Parker, I. (1992) *Discourse dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Perttula, J. (1996) Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja n:o 38. Jyväskylän yliopisto, JYY, julkaisuja n:o 38. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 83–108.
- Perusopetuslaki 21.8.1998 / 628
- Peräkylä, A. (1990) Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. (1999) Vuorovaikutustutkimuksen kaksi traditiota. *Sosiologia* 36 (1), 41 – 48.
- Peräkylä, A. (2001) Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 347–364.
- Peräkylä, A., Eskola, K. & Sorjonen, M.-L. (2001) Lääkärin ja potilaan vuorovaikutus tarkastelun kohteena. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Peräkylä & K. Eskola (toim.) *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino, 7–26.
- Pomerantz, A. & Fehr, B. J. (1997) *Conversation Analysis: an Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices*. In T. A. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction. Volume 2*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 64–91.

- Potter, J. (1996) *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987) *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Puolimatka, T. (1999) *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Tampere: Tammer-Paino.
- Puroila, A.-M. (2002) *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. *Acta Universitas Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Raevaara, L. (1997) *Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus*. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.
- Rautio, P. (2005) *Lapsidiskurssit Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 18. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Riihelä, Monika (1996) *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa*. Helsinki: Stakes. *Tutkimuksia – sarja* 66.
- Rinkinen, L. (1994) *Julkaisematon päiväkotilasten vanhemmille tehty kysely päivähoiton laatuun liittyen*.
- Rinkinen, L. (1999) *Pienen pienet asiat. Kuvaileva tutkimus yksilöllisyyden toteutumisesta lasten päivähoitossa*. *Lisensiaattitutkimus*. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos.
- Rinne, R. (1987) *Koulu symbolisen vallan näyttämönä*. *Kasvatus* 18 (4), 303–314.
- Ritala-Koskinen, A. (2001) *Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisuja D 38. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Ruoppila, I. (1999) *Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (1999) *Näkökulmia varhaiskasvatustyöhön*. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 115–118.
- Rusanen, E. (2008) *Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Helsinki: Palmenia.

- Rutanen, N. (2007) *Water in Action. Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care. Social psychological studies 15.* Department of Social Psychology. University of Helsinki.
- Räsänen, P. (2005) Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä.* Juva: PS-Kustannus, 85–102.
- Saikkonen, T.-L. & Väänänen, S. (2000) Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 31 (3), 266–279.
- Scollon, R. (1985) *The Machine Stops: Silence in the Metaphor of Malfunction.* In D. Tannen & M. Saviile-Troike (eds.) *Perspectives on silence.* Norwood, NJ: Ablex, 21–30.
- Searle, J. (1989) *Speech Acts.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Shlomo, A. (2002) *Children's Imaginative Play. A Visit to Wonderland.* London: Praeger.
- Shotter, J. (1993) *Conversational Realities - Constructing Life through Language.* London: Sage.
- Silverman, D. (1985) *Qualitative Methodology and Sociology. Describing the Social World.* Aldershot: Gower.
- Silverman, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction.* London: Sage.
- Silverman, D. (2000) *Doing Qualitative Research.* London: Sage.
- Sinclair J. McH. & Coulthard R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers.* London: Oxford University Press.
- Sirén-Tiusanen, H. (1996) Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omissa rytmisään? Näkökulmia nuorimpien päiväkotilasten kuormittuvuuteen. *Likes-Research Reports on Sports and Health* 102, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Smith, A. (1996) *Early Childhood Educare: Quality Programmes which Care and Educate.* In E. Hujala (ed.) *Childhood Education. International Perspectives.* Oulu: University of Oulu. Early Education Center, 89–103.
- Straehle, C. A. (1993) "Samuel?" "Yes, dear?" Teasing and Conversational Rapport. In D. Tannen (ed.) *Framing in Discourse.* New York, Oxford: Oxford University Press, 210–230.
- Strandell, H. (1994) *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem.* Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. (1995) *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä.* Tampere: Tammerpaino.

- Suoninen, E. (1992) Perheen kuvakulmat: diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoninen, E. (1993) Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 48 – 74.
- Suoninen, E. (1999a) Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus, 17–36.
- Suoninen, E. (1999b) Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus, 101–125.
- Suoninen, E. (1999c) Doing ‘Delicacy’ in Institutions of Helping: A Case of Probation Office Interaction. In A. Jokinen, K. Juhila & T. Pösö (eds.) *Constructing Social Work Practices*. Aldershot: Ashgate, 104–117.
- Suoninen, E. (2000) Tanssilajit ja –tyylit asiakkaan kohtaamisessa. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna*. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, 67–104.
- Suoninen, E. (2002) Vuorovaikutus, kokemus, merkitys. Diskursiivisen sosiaalipsykologian mahdollisuudet kokemuksen tulkinnassa. *Psykologia* 37 (05), 372–384.
- Suoninen, E. & Lundán, A. (2005) Encountering an Uneasy Child. In N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (eds.) *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield, 223–229.
- Suoranta, J. (1991) Piilekö kasvatus kielessä? – diskurssianalyysistä kasvatustieteellisenä lähestymistapana. *Kasvatus* 22 (5–6), 410–419.
- Tahkokallio, L. (2000) Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa: *Elämysten poluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. Helsinki: Finn Lectura, 22–27.
- Tainio, L. (1998) Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. (2. painos) Tampere: Tammerpaino, 93–110.
- Tannen, D. (1984) *Conversational styles: analyzing talk among friends*. Norwood, New Jersey: Alex Publishing.
- Tannen, D. (1986) *That’s not what I meant!: How conversational styles makes or breaks relationships*. New York: Ballantine.
- Tannen, D. (1993a) Introduction. In D. Tannen (ed.) *Framing in discourse*. Oxford: Oxford University Press, 3–13.

- Tannen, D. (1993b) What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In D. Tannen (ed.) Framing in discourse. Oxford: Oxford University Press, 14–56.
- Tannen, D. (2004) Mä sanon vaan miten perheessä puhutaan. Suom. Eeva-Liisa Jaakkola. Helsinki: Otava. Alkuperäinen teos: I Only Say This Because I Love You (2001).
- Tannen, D. & Wallat, C. (1987) Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Examples from a Medical Examination/Interview. *Social Psychology Quarterly* 50 (2): 205–216.
- Tauriainen, L. (2000) Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Toiskallio, J. (1993) Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Turun yliopiston julkaisuja 99. Turku.
- Toiskallio, J. (1999) Tiedosta ja suorituksista toimintakykyyn. Teoksessa T. Laine (toim.) Kasvatus filosofiaan. Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 66. Jyväskylä.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) Julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Van Dijk, T. A. (1982) Episodes as Units of Discourse Analysis. In D. Tannen (ed.) *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 177 – 195.
- Van Dijk, T. A. (1997) Discourse as Interaction in Society. In Teun A. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2*. London: Sage, 1–37.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) (2. tarkistettu painos) Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vesala, K. M. (2002) Hiljaisuus ja nonkommunikaation kiistanalaisuus. Teoksessa K. Ketola, S. Knuutila, A. Mattila & K. Vesala: Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 60–102.
- Vygotsky, L. (1966) Play and its role in the Mental Development of the Child. (Catherine Mulholland, Trans.) First Published 1933. Luettu 20.6.2007.
<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky, L. (1981) Psykologi och dialektik. En antologi i urval av L.-C. Hydén. Stockholm: Norstedts.
- Välimäki, A.-L. (1999) Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

- Värri, V.-M. (2000) Hyvä kasvatusta, kasvatusta hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. (3. korj. painos) Tampere: Tampere University Press.
- Värtö, P. (2000) "Mies vastaa tekosistaan... siinä missä nainenkin". maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Widdiecombe, S. (1998) Identity as an Analysts' and Participants' Resource. In C. Antaki & S. Widdiecombe (eds.) Identities in Talk. London: Sage, 191–206.
- Zimmerman, D. H. (1998) Identity, Context and Interaction. In C. Antaki & S. Widdiecombe (eds.) Identities in Talk. London: Sage, 87–106.

LIITTEET

Liite 1 Lapsi- ja lapsuustutkimuksen näkökulmat ja tarkastelutasot (Järventie & Sauli 2001, 12)

	Systeemitaso	Elämänpiiritaso	Yksilötaso
Näkökulma lapsiin	Lapset yhteiskunnan rakenteena	Lapset sosiaalisina ryhminä ja ryhmissä	Lapset yksilötoimijoina
Teoreettinen kehys ja kieli	Yhteiskuntateoria	Sosiaalisen toiminnan teoria	Persoonallisuusteoria
Lasten käsitteellistäminen	lapsiväestö, kansalainen, sosiaalinen ja inhimillinen pääoma, kotitalousyksikkö	Perhe, suku, koulu, päiväkot, harrastusseura, koti, lapsiryhmä, koululaiset	Persoonallisuus, subjekti, self, identiteetti
Syrjäytymisen riskitekijät	Yhteiskunnan murrokset: lama, polarisaatio, heikentävä hyvinvointivaltio, köyhyys	Kuormittava vuorovaikutus: väkivalta, hylkääminen, hyväksikäyttö, huono perushoiva ja kasvatuskompetenssit	Vaurioitunut self: kielteinen identiteetti, puutteelliset kasvukompetenssit

HYVÄT VANHEMMAT

Olen Liisa Holkeri-Rinkinen. Olen jatko-opiskelijana Tampereen yliopistossa, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksella. Tarkoitukseni on suorittaa yhteiskuntatieteiden tohtorin tutkinto. Väitöstutkimukseni aiheeksi olen valinnut aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen päiväkodissa yli 3-vuotiaiden lasten ryhmässä. Minua kiinnostaa, millaista tämä vuorovaikutus on, mitä siinä tapahtuu sanallisen ja sanattoman viestinnän tasolla. Tutkimuksessa ei puututa esimerkiksi siihen, onko oikein tai väärin sanoa niin tai näin eikä siinä pyritä tekemään minkäänlaisia luonnehdintoja kenenkään, ei lapsen eikä aikuisen, persoonasta. Kiinnostuksen kohteena ovat esimerkiksi sellaiset seikat kuin, millä tavoin puhujat aloittavat puheenvuoronsa, kysymyksellä, toteamuksella vai millä ja miten toinen siihen vastaa. Entä mitä sitten keskustelussa seuraa ja mihin se johtaa. Aineistona on tarkoitus käyttää videoita toiminnasta päiväkodissa. Tutkimustani ohjaavat sosiaalipsykologian yliassistentti Eero Suoninen ja professori Anja Koski-Jännes.

Olisin tulossa keräämään tutkimusaineistoa lapsiryhmästä, jossa Teidän lapsenne on hoidossa. Niinpä tiedustelenkin, voiko Teidän lapsenne olla osallisena ko. tutkimuksessa. Kaikki mahdollisesti tietooni tulevat lapsia tai perheitä koskevat tiedot säilyvät vaitiolovelvollisuuden mukaisesti luottamuksellisina. Tutkimusraportissa ei mainita, missä päiväkodissa tai edes missä kaupungissa videointi on suoritettu eikä ketään lasta, vanhempaa tai henkilökunnan jäsentä mainita heidän omilla nimillään eli henkilöllisyydet pysyvät salaisina. Videonauhojen säilytyspaikka on vain tutkijan tiedossa, eikä niitä esitetä ulkopuolisille.

Lapseni voi osallistua tutkimukseen

kyllä

ei

Päivämäärä _____ Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys _____

Palautattehan tämän kyselyn _____ mennessä päiväkotiin. Kiitos siis jo etukäteen vaivannäöstänne.

Mikäli Teillä on jotakin kysyttävää tutkimuksen suhteen, voitte ottaa minuun yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostitse. Yhteystiedot näkyvät alla.
Hyvää syksyä!

Liisa Holkeri-Rinkinen
puh. xxxx
s-posti: xxxx

Liite 3. Litterointimerkinnot

(2)	Tauot, joiden kestot sekunteina
(.)	Mikrotauko, jonka kesto alle sekunnin
[Päällekkäispuheen alkukohta
]	Päällekkäisyyspuheen loppukohta
=	Tauon puuttuminen puheenvuorojen välillä
.	Laskeva intonaatio
,	Tasainen intonaatio
?	Nouseva intonaatio
↑	Seuraava sana tai sanan osa on lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	Seuraava sana tai sanan osa on lausuttu ympäristöä matalammalta
><	Nopeutettu jakso
<>	Hidastettu jakso
:	Äänten venytys
sssh	Hiljaisella äänellä sanottu kohta
<u>äänekäs</u>	Kovalla äänellä tai painottaen sanottu kohta
-	Kesken jäänyt sana
.hhh	Kuuluva sisäänhengitys
hhh	Kuuluva uloshengitys
()	Tyhjät sulut tarkoittavat kohtaa, joka epäselvänä jätetty purkamatta
(())	Kaksoissulkeissa analysoijan huomioita
→	Kohta, josta analysoitavassa asetelmassa oleva keskustelunavaus alkaa