

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

Asiantuntijuus päivähoidon porteilla

– keskustelunanalyttinen tutkimus vanhemman ja
varhaiskasvattajan tiedollisten asemien rakentumisesta
päivittäisissä kohtaamisissa

Niina Timonen 73588
Pro gradu -tutkielma
Sosiaalipsykologia
Marraskuu 2008

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 PERHE JA KUNNALLINEN PÄIVÄHOITO LASTA KASVATTAMASSA	4
2.1 AMMATILLISUUDEN MUUTTUVAT KUVAT SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA	5
2.2 VARHAISKASVATTAJAN AMMATILLISUUS JA PERHEIDEN KANSSA TEHTÄVÄ YHTEISTYÖ.....	5
2.3 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	6
3 KATSAUS YHTEISTYÖN TUTKIMUKSEEN JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
3.1 VANHEMMAN JA VARHAISKASVATTAJAN AJATUKSIA YHTEISTYÖSUHTEESTA	10
3.1.1 Yhteistyö ammattilaisen näkökulmasta.....	10
3.1.2 Vanhempien näkemyksiä yhteistyöstä.....	12
3.2 YHTEISTYÖKÄYTÄNNÖT.....	14
3.2.1 Varhaiskasvatuskeskustelut ja vanhempien osallisuuden kehittäminen.....	14
3.2.2 Kasvatuskumppanuus yhteistyösuhdetta määrittämässä	16
3.3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
4 TEOREETTIS-METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	20
4.1 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS JA PUHE TUTKIMUKSEN KOHTEENA	20
4.2 KESKUSTELUNANALYYSI	21
4.2.1 Vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutus institutionaalisen vuorovaikutuksena.....	23
4.2.2 Järjestystä luovat rakenteet	24
4.2.3 Sekvenssit, joissa otetaan kantaa lapseen liittyviin asioihin.....	27
5 AINEISTO	33
5.1 AINEISTON KERUU.....	33
5.2 AINEISTON KUVAILU	34
5.3 AINEISTON ANALYYSI	35
5.4 EETTISET KYSYMYKSET	37
6 VARHAISKASVATTAJAN JA VANHEMMAN EPISTEEMISET ASEMAT	38
6.1 VARHAISKASVATTAJAN ALOITTAMAT KANNANOTTOSEKVENSSIT.....	39
6.1.1 Kasvattajat vähintään tasa-arvoisia suhteessa lasta koskevaan tietoon	40
6.1.2 Vanhemman toiset arviot ensimmäisen arvion kaltaisina.....	45
6.1.3 Varhaiskasvattajan tunnustelevat kannanotot.....	49
6.1.4 Vanhemman arviot hyväksymässä tai vahvistamassa varhaiskasvattajan arviota	51
6.2 VANHEMMAN ALOITTAMAT KANNANOTTOSEKVENSSIT	55
6.2.1 Varhaiskasvattajan vuorot vanhemman kannanottoja vahvistamassa	56
6.2.2 Vanhemman epävarmuutta osoittavat kannanotot.....	58
6.2.3 Tieto molemmilla kasvattajilla	62
6.2.4 Varhaiskasvattajan erimielinen toinen kannanotto	64
6.3 OLETETTU TIEDON OMISTUS JA SELONTEOT	65
7 YHTEENVETO JA LOPUKSI POHDINTAA	71
7.1 KASVATTAJAT VANHEMMAN ASiantuntijuutta tuottamassa	71
7.1.1 Varhaiskasvattajat ensimmäisenä kantaa ottamassa – mutta kenellä on tieto lapsesta?	72
7.1.2 Varhaiskasvattajat toisilla kannanotoillaan vanhempien tietämystä tukemassa.....	74
7.1.3 Tilanteittain neuvoteltu ja vahvistettu asiantuntijuus	75
7.2 POHDINTAA	77
7.2.1 Ammattilainen ja asiakas päivähoidon porteilla	78
7.2.2 Ajatuksia tutkimusprosessista ja jatkotutkimuksesta	80
LÄHTEET	83
LIITTEET	

TAMPEREEN YLIOPISTO
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

TIMONEN, NIINA: Asiantuntijuus päivähoidon porteilla - keskusteluanalyttinen tutkimus vanhemman ja varhaiskasvattajan tiedollisten asemien rakentumisesta päivittäisissä kohtaamisissa
Pro gradu -tutkielma, 88 s., 7 liites.
Sosiaalipsykologia
Joulukuu 2008

Tutkimuksessa tarkastellaan institutionaalista vuorovaikutusta päivähoidon kontekstissa, jossa varhaiskasvatuksen ammattilainen ja vanhempi kohtaavat toisensa. Analyysin kohteena ovat päivittäin toistuvat vuorovaikutustilanteet, joissa lapsi joko tuodaan hoitoon tai hänet haetaan sieltä pois. Näissä tilanteissa mielenkiinto kohdistuu siihen, miten kasvattajat rakentavat vuorovaikutuksen kuluessa tiedollisia asemiaan: kuka on asiantuntija lapsen asioissa ja kenellä on siihen oikeus.

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa on viime vuosina puhuttu paljon vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyösuhteesta ja sen merkityksestä lapsen kehityksen kannalta. Arkiset vuorovaikutustilanteet ovat kuitenkin jääneet vähemmälle huomiolle tarkasteltaessa yhteistyösuhteen rakentumista. Tällä tutkimuksella tahdonkin laajentaa yleistä tietämystämme vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyösuhteesta sekä tarjota varhaiskasvatuksen henkilöstölle uusia näkökulmia ammattitaitonsa kehittämiseen.

Tutkimus kiinnittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuskenttään. Aihetta lähestytään etnometodologisesta näkökulmasta, jossa sosiaalisen todellisuuden arkinen tuottaminen on tarkastelun keskiössä. Tutkimusmenetelmä on tästä tutkimusperinteestä lähtöisin oleva keskusteluanalyysi ja aineisto koostuu videokuvatuista, luonnollisista vuorovaikutustilanteista. Aineisto sisältää kolmessa eri hoitopaikassa kuvattuja vuorovaikutustilanteita yhteensä 32 kappaletta. Analyysi kohdistuu toimijoiden julkipantuun käyttäytymiseen, eli siihen, mitä he itse kohtelevat merkityksellisenä vuorovaikutuksen kuluessa. Tarkempaan analyysiin on poimittu kaikki keskustelunjaksot, joissa vanhempi ja varhaiskasvattaja ottavat kantaa lapsen asioihin (56 kappaletta). Näiden keskustelunjaksojen eli kannanottosekvenssien luokittelu perustuu analyysin kautta löydettyihin tapoihin tuoda esiin se, kuka on asiantuntija lasta koskevissa asioissa.

Vanhemman ja varhaiskasvattajan kannanottosekvenssien tarkastelu osoitti, että kasvattajat kohtelevat yleensä vanhempaa lapsen asioiden ensisijaisena asiantuntijana. Tämä tulee esiin esimerkiksi toisena tehdyissä kannanottovuoroissa, joissa ei tuoda esiin lisää tietoa lapsesta, vaan sitoudutaan edelliseen arvioon vahvistamalla sitä. Tämänkaltaiset arviovuorot ovat useammin varhaiskasvattajan tekemiä, kun taas vanhempi tyytyy harvemmin vain myötäilemään ammattilaisen kannanottoa. Ammattilaisten haasteeksi osoittautuikin se, kuinka vanhemmuuden tukemisen lisäksi tarjota tarvittaessa vanhemmille tietoutta, joka on koulutuksen ja kokemuksen myötä varhaiskasvattajille kertynyt.

Asiasanat: episteemiset asemat, asiantuntijuus, keskusteluanalyysi, institutionaalinen vuorovaikutus, päivähoito, yhteistyö

1 Johdanto

Yhteiskuntamme eri areenoilla on käyty viime vuosina vilkasta keskustelua siitä, mikä on perheen ja yhteiskunnan rooli lasten kasvatuksessa ja kehityksessä. Kulttuurissamme onkin havaittavissa kaksi vahvaa näkemystä vanhemmuudesta. Toisessa painottuu vanhempien velvollisuus suurempaan vastuuseen lapsensa kasvatuksesta (Seppälä 2000, 23–26), kun taas toinen näkemys painottaa yhteiskunnan suurempaa roolia, esimerkiksi koululaisten iltapäivähoidon järjestämisen kautta. Tilastotietojen (Lapset päivähoitossa 1997–2005) mukaan kunnallisen päivähoiton piirissä on ollut jo usean viime vuoden ajan noin puolet alle kouluikäisistä lapsista. Vaikka vanhemmilla nähdään edelleenkin olevan ensisijainen lapsen kasvatustavastuu (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31), toimii heidän rinnallaan yhä useammin varhaiskasvatuksen ammattilainen. Kodin ja päivähoiton vastakkainasettelun sijaan onkin alettu keskittää voimavaroja niiden yhteistyön tukemiseen ja tutkimiseen (ks. esim. Karila 2005a; Karila 2005b; Puroila 2002; Kaskela & Kekkonen 2006). Lapsen elämänpiirin laajentuminen haastaa eri kasvuympäristöjen aikuiset yhteistyöhön, jonka päämääränä on lapsen suotuista kehitys ja kasvu. Konkreettisimmillaan tämä perheen ja päivähoiton yhteistyö näyttäytyy arjen kohtaamisissa.

Ollessani päiväkodissa lastenhoitajana aloin kiinnittää huomiota eri toimijoiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Erityisen mielenkiintoisiksi havaitsin vanhemman ja varhaiskasvattajan välisen vuorovaikutuksen tilanteissa, jolloin lapsi tuotiin hoitoon tai hänet haettiin sieltä pois. Huomasin, ettei näihin tilanteisiin kiinnitetty paljoakaan huomiota ammattilaisten keskuudessa; niiden ajateltiin sujuvan rutiinilla, toistuivathan ne päivästä toiseen melko samanlaisina. Kuitenkin tilanteiden välillä oli eroavaisuuksia vanhemmasta riippuen. Joku vanhempi tuntui selvästi kaipaavan tukea vanhemmuudessaan, kun taas toinen saattoi olla hyvinkin tarkka siinä, että hänen tapaansa kasvattaa ja hoitaa lasta noudatettiin myös päiväkodissa. Nyt, vuosien päästä, olen palannut uudestaan pohtimaan noita mieltäni askarruttaneita tilanteita, ensin kandidaatin ja nyt pro gradu -tutkielman parissa.

Maarit Alasuutarin (2003) tekemässä tutkimuksessa käy ilmi, että vanhemmat kokevat varhaiskasvatuksen ammattilaiset pätevämmiksi lasten kasvatuksessa kuin mitä itse ovat. Sen myötä voivat myös keskustelutilanteet rakentua eriarvoisiksi, jolloin vanhemmat ovat

asiantuntijoiden neuvottavia ja ohjaittavia. Kuitenkin kandidaatin tutkielmassani (Timonen 2007), jossa tutkin varhaiskasvattajan ja vanhemman vuorovaikutusta videonauhoitusten avulla, havaitsin, että ammattilaisilla oli tapana suojella vanhempien asiantuntijuutta. Tässä tutkimuksessa tahdonkin syventyä tutkimaan näiden kahden lapsen elämänpiirissä vaikuttavan kasvattajan yhteistyösuhdetta ja sen rakentumista. Erityisesti keskityn tarkastelemaan arjen kohtaamisissa konkretisoituvaa yhteistyötä. Kirsti Karila (2005b, 49) näkee olennaisena seikkana varhaiskasvattajan ja vanhemman välisessä yhteistyösuhteessa sen ”kenellä on mahdollisuus, oikeus tai voimaa ottaa aktiivisen toimijan asema”. Tässä tutkimuksessa lähestyn Karilan esiin nostamaa ajatusta tarkastelemalla kasvattajien tiedollisia asemia eli sitä, ovatko kasvattajat tasa-arvoisia asiantuntijoita suhteessa lapsen asioihin vai rakentuuko heidän asiantuntijuutensa mahdollisesti epäsymmetriseksi päivittäisissä kohtaamisissa.

Ammattilaisen ja vanhemman yhteistyösuhteen rakentumista tarkasteltaessa on arkipäivän kohtaamisille annettu vain vähän painoarvoa. Tilanteiden merkitystä on vähätelty muun muassa siksi, että niissä tapahtuvaa tiedon jakamista ei ole nähty tärkeänä yhteistyösuhteen syventämisen kannalta (ks. esim. Karila 2005a, 288). Näkisin kuitenkin, että juuri näissä arjen toistuvissa vuorovaikutustilanteissa kasvattajilla on mahdollisuus luoda pohjaa luottamukselliselle yhteistyösuhteelle ja rakentaa yhteistä merkity maailmaa lapsen kasvatukseen liittyen. Tilanteiden sisältämän informaation jakamisen näen myös moniselitteisempänä. Sen sijaan, että tarkastelisin sitä toimijoiden välisenä tiedon siirtona, oletan puheenvuorojen merkityksen muodostuvan vasta niiden tulkinnan kautta¹. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu *vuorovaikutusprosessin* analysointiin eli sen hetki hetkeltä rakentuvan kasvokkaisen kohtaamisen tarkasteluun, missä sekä vanhemman että varhaiskasvattajan tekemillä tulkinnoilla tilanteesta on keskeinen rooli. (ks. esim. Ruusu vuori 2001, 396–399.)

Kasvatustieteellinen tutkimus vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyösuhteesta ja sen merkityksestä lapsen kehitykselle on saanut kasvavaa huomiota osakseen viime vuosikymmeninä (ks. esim. Bronfenbrenner 1979; Dunst, ym. 2002; Alasuutari M. 2003; Karila 2003 & 2006; Endén & Hakola 2006). Arjessa tapahtuvat luonnolliset

¹ Sosiaalitieteellinen tutkimus kielestä on saanut aikojen saatossa erilaisia muotoja. Perinteisessä näkemyksessä kielen ensisijaisena tehtävänä on nähty olevan kommunikation, jolloin sitä on tarkasteltu tiedon siirtona ihmisten välillä. Puheen on nähty olevan yksittäisen ihmisen toimintaa, jolloin myös lausuman merkitys on ajateltu olevan valmiina yksilön puheessa. Toinen tutkimustraditio lähestyy kieltä sosiaalisena toimintana, jolloin puheen merkitys syntyy vasta sen tulkinnan kautta. (Maynard & Peräkylä 2003.)

vuorovaikutustilanteet kasvattajien välillä ovat kuitenkin jääneet empiirisen tutkimuksen ulkopuolelle. Tällä sosiaalitieteellisellä tutkimuksella haluan syventää tietoutta kasvattajien välisestä yhteistyösuhteesta tarkastelemalla sitä, *miten nämä lapsen kasvun kannalta tärkeät toimijat rakentavat yhteistyösuhdettaan* ja erityisesti sitä, *miten he konstituoivat asiantuntijuuttaan arjen vuorovaikutustilanteissa*. Siten tutkimus voi ensinnäkin joko vahvistaa tai kyseenalaistaa kasvatustieteellisin keinoin saatua tietoa kasvattajien yhteistyöstä. Toiseksi tutkimus tuo yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, minkälaisina kasvattajien väliset, joka päivä toistuvat vuorovaikutustilanteet käytännössä näyttäytyvät. Toivonkin analyysini antavan sekä varhaiskasvatuksen henkilöstölle uusia näkökulmia oman ammattitaitonsa arviointiin ja kehittämiseen että laajentavan yleistä tietämystämme asiakkaan ja ammattilaisen välisestä yhteistyösuhteesta.

2 Perhe ja kunnallinen päivähoito lasta kasvattamassa

Esittelen seuraavassa tutkimusta, joka käsittelee päivähoiton ja perheen rooleja lasten kasvatuksessa suomalaisessa yhteiskunnassa. Näiden toimijoiden roolit ovat vaihdelleet ajan kuluessa, ja pikkuhiljaa yhteiskunnan järjestämästä päivähoidosta on tullut osa yhä useamman perheen arkea. Myös yleinen suhtautuminen lastenhoitoon ja sen toteuttamiseen on saanut erilaisia muotoja viime vuosikymmeninä (Välimäki & Rauhala 2000, Alasuutari M. 2003, 68–69). Ennen vuonna 1973 säädettyä päivähoiton lakia kotihoitoa arvostettiin ylitse muiden hoitomuotojen ja sen rinnalla yhteiskunnan järjestämää lastenhoitoa toteutettiin ennemminkin lastensuojelun lähtökohdista käsin. Päivähoitolaki kuitenkin yhdisti siihen asti erillään toimineet seimet ja lastentarhat, jolloin päivähoiton tehtävään sisällytettiin niin kasvatuksellinen kuin sosiaalis-hoidollinenkin aspekti. Samalla päivähoiton tehtävään sulautettiin perinteinen lastenhoitokäsitys, kun perhepäivähoidosta tuli osa kunnan järjestämää päivähoitoa. (Välimäki & Rauhala 2000, 391–396.) Päivähoitolain myötä päivähoito onkin nähty sosiaalipalveluksi, joka on tarkoitettu kaikille sitä tarvitseville (Välimäki 1999, 143). Päivähoitojärjestelmän rakentamiseen on vaikuttanut suuresti myös kysymys sukupuolten tasa-arvosta, kun pienten lasten äidit ovat saaneet mahdollisuuden tehdä töitä kodin ulkopuolella (Lounassalo 2001, 230–232; Alasuutari M. 2003, 25). Yhteiskunnan rooli pienten lasten kasvatuksessa vahvistui vielä 1990-luvulla, kun vuonna 1996 astui voimaan subjektiivinen hoito-oikeus. Sen myötä alle kouluikäisen lapsen oikeutta päivähoitoon ei enää rajoittanut vanhemman työssä käyminen, vaan kaikki ikäluokkaan kuuluvat olivat oikeutettuja siihen. Siten perheet ovat olleet vapaita järjestämään lapsensa hoidon joko kunnallisen hoitopaikan avulla tai kotihoidon tuen kautta. (Välimäki 1999, 153–172.) Tarkasteltaessa 2000-luvun Suomea, päivähoiton piiriin kuuluu yli puolet alle kouluikäisistä lapsista, mikä tarkoittaa reilua 200 000 lasta (Lapset päivähoidossa 1997–2005, Stakes). Julkisten kasvatusinstituutioiden ja perheen väliset roolit lasten kasvatuksessa voikin nähdä muuttuneen suuresti viime vuosikymmeninä. Tällä on ollut vaikutuksia myös siihen, minkälaisia merkityksiä ammatillisuuteen on kulloinkin liitetty. Samalla asiakkaan ja ammattilaisen suhde on määrittynyt ajankohdasta riippuen erilaiseksi.

2.1 Ammatillisuuden muuttuvat kuvat sosiaali- ja terveysalalla

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen ja vanhemman välisellä yhteistyösuhteella ei ole kovinkaan pitkää historiaa, vaikka nykyisin sitä pidetäänkin jo itsestäänselvyytenä (Alasuutari M. 2006, 84). Yhteistyön puuttuminen tai sen toteutuminen liittyy läheisesti siihen, millaisena ammattilaisen rooli on kulloinkin nähty. Pertti Alasuutari (1996, 122–154) on tutkinut sosiaali- ja terveysalan ammattiryhmien ammatti-identiteettejä ja jakanut ne kolmeen ryhmään, alkaen 1940-luvulta ja päättyen 1990-lukuun. Sodan jälkeisinä kahtena vuosikymmenenä ammatti-identiteettiä on kuvannut omistautuminen työlle ja velvollisuuksien täyttäminen. Samalla asiakkaan asema työntekijään nähden on ollut alisteinen. Tätä ajanjaksoa, jolloin myös korkeaa ammattitaitoa on alettu arvostaa, Alasuutari nimittää *kutsumuksen* aikakaudeksi. Seuraavaa aikakautta tutkija kuvaa *ammattillisuuden* käsitteellä, jolloin on alettu vaatia ammattikunnalle kuuluvia etuja ja oikeuksia. Tällöin tärkeänä on myös pidetty yhteiskunnallista toimintaa ja asiakkaiden tarpeiden tyydyttämistä. Asiakasta tai potilasta ei kuitenkaan ole nähty riittävän asiantuntevana määrittelemään itse tarpeitaan, vaan sen on tehnyt ammattilainen. 1980-luvun lopulta 1990-luvulle ammatillisuuteen on vaikuttanut sosiaali- ja terveystoimen siirtyminen tulosvastuuajatteluun ja kilpailuttamiseen. Tämän ajan ammattiorientaatiota Alasuutari kuvaa *palvelualltiuden* käsitteellä. Asiakasta ei ole enää nähty sosiaalipalvelujen tai potilaan kehyksessä vaan on siirrytty puhumaan palveluita ostavasta asiakkaasta. Tuon ajanjakson ammatillisuuteen liittyvät läheisesti myös asiakaslähtöisyys ja ihmisläheisempi työote.

2.2 Varhaiskasvattajan ammatillisuus ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö

Niin sosiaali- ja terveysalan kuin kasvatuksen ammattilaistenkin ammattiorientaatio ja tapa työskennellä perheiden kanssa on vaihdellut aikojen saatossa, eikä se vielääkään ole täysin yhtenevää. Yhteistyön toteutumista on kuvattu neljän mallin jatkumolla. Näitä malleja on nimitetty *asiantuntijalähtöiseksi* tai *ammattilaislähtöiseksi (professional-based)*, *perheitä tukevaksi (family allied)*, *perhekeskeiseksi (family focused)* tai *perhelähtöiseksi (family centered)*. (Dunst ym. 2002; Hujala ym. 1998, 132–134, Kaskela & Kekkonen 2006, 18–19.) Ammatilaislähtöinen työtapa on lähellä Pertti Alasuutarin (1996) kuvaamaa ammatillisuuden identiteettiä. Tällöin ammattilainen nähdään asiantuntijana perhettä ja lasta koskevissa asioissa, eikä perheen tai vanhempien tiedolle jää sijaa. Perheitä tukevassa mallissa

asiantuntijana on yhä ammattilainen, jonka tukea perheen katsotaan tarvitsevan. Vanhempien kanssa toivotaan mahdollisesti jonkinlaista yhteistyötä, mutta vain ammattilaisten antamissa rajoissa. Suomessa alettiin herätä päivähoidon ja perheen yhteistyön tärkeyteen 1980-luvulla, jolloin esimerkiksi Eeva Huttunen (1984; 1988) oli mukana kehittämässä yhteistyön käytäntöjä. Noihin aikoihin perheen osana oli saada päivähoitolta ”malleja ja neuvoja, miten selvitä lasten kanssa” (Huttunen 1984, 11). Asiantuntijan rooli oli siis vielä ammattilaisella.

Perhekeskeisessä ammatillisuudessa perheiden katsotaan olevan tarpeeksi kyvykkäitä tekemään ratkaisuja, mutta sittenkin ammattilaisen sallimissa rajoissa. Vaikka yhteistyön nähdään olevan edellistä vaihetta rikkaampaa, vanhempien oletetaan kuitenkin tarvitsevan ohjausta lapsensa kasvatuksessa ja hoidossa. (Dunst 2002, 222; Hujala ym. 1998, 133.) Perhekeskeinen ammatillisuus on lähellä Alasuutarin (1996) kuvaamaa palveluallista ammatillisuutta (ks. myös Dunst 2002, 222). Perhelähtöisessä työtavassa ammattilaiset ja perheet nähdään yhteistyökumppaneina, jolloin niin ammattilaisten kuin vanhempienkin asiantuntijuutta tarvitaan lapsen kasvun tukemiseen. Viime aikoina onkin pyritty irtautumaan asiantuntijalähtöisistä työtavoista ja siirtymään noudattamaan perhelähtöisiä työmalleja. Muutos ei kuitenkaan synny hetkessä, edellyttäähän se muun muassa perinteisenä pidettyjen valtasuhteiden muutosta (Puroila 2002, 181–182). Aiheen tiimoilta onkin herännyt vilkasta keskustelua, mikä on johtanut myös uuteen yhteistyötä kuvaavan käsitteen, kasvatuskumppanuuden (ks. esim. Karila 2003; 2006), syntyyn. Käytettiinpä yhteistyöstä mitä käsitettä vain, sen tärkeyttä ei liene syytä enää kiistää. Tässä tutkimuksessa olenkin perehtynyt tarkastelemaan päivähoidon kontekstissa useimmin toistuvia tilanteita, joissa vanhemmalla ja varhaiskasvattajalla on mahdollisuus rakentaa yhteistyösuhdettaan: lapsen hoitoontuonti- ja hakutilanteita. Seuraavaksi avaan keskeiset käsitteet, joita tutkimuksessani käytän.

2.3 Keskeisiä käsitteitä

Varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksesta puhuttaessa viitataan lapsen ja aikuisen väliseen kasvatukselliseen vuorovaikutukseen, jonka päämääränä on lapsen terve kasvu, kehitys ja oppiminen. Varhaiskasvatusta tapahtuu lapsen eri elämänpiireissä, kuten perheissä ja päivähoitossa. Vallitsevin yhteiskunnallisen kasvatuksen areena on päivähoito. Varhaiskasvatukseen kuuluu myös esiopetus, jota annetaan vuotta ennen oppivelvollisuuden

alkamista. Myös oppivelvollisuuden aloittaneet lapset, jotka käyttävät varhaiskasvatustilapalveluita, ovat osa varhaiskasvatusta. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 9; ks. myös Hujala, yms. 1998, 1–3.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan varhaiskasvattajilla päivähoiton henkilöstöä ja varhaiskasvatuksella erityisesti yhteiskunnan alle 7-vuotiaille järjestämää päivähoitoa. Varhaiskasvatus on vuorovaikutusta eri toimijoiden välillä. Sitä tapahtuu lapsen elinympäristöissä ensinnäkin lapsen ja aikuisen välillä. Sen lisäksi merkityksellistä vuorovaikutusta tapahtuu lapsen eri elinympäristöjen, kuten perheen ja päivähoiton, välillä. Varhaiskasvatuksen kannalta tärkeänä onkin pidetty myös vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. (Bronfenbrenner 1979; Karila ym. 2006.) Myös tämä tutkimus lähestyy varhaiskasvatusta kasvattajien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Ammatillisuus. Analysoin tässä tutkimuksessa siis vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen arjessa tapahtuvaa yhteistyötä. Ammatillisuuden määrittelen tässä toiminnaksi, joka ”konkretisoituu arkipäivän työssä ja toimintakäytännöissä” (Hujala, ym. 1998, 107). Varhaiskasvatuksessa työskentelee monen eri ammattiryhmän ihmisiä, ja selkeistä työtehtävistä onkin siirrytty yhteistyötä kohti (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja... Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7; ks. myös Välimäki 1999, 199–200). Siten näen, että tutkimukseni kannalta ei ole olennaista tehdä eroa eri ammattiryhmien välillä, vaan rajata tarkastelun kohteeksi koko se päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstö, joka toimii lapsen tuonti- ja hakutilanteissa vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. Tutkielmassani käytän rinnakkain termejä varhaiskasvattaja, kasvatuksen ammattilainen ja lastenhoitaja viitatessani varhaiskasvatukseen ammattilaiseen, jonka ammatillinen tehtävä määrittyy lasten hoidon, kasvatuksen ja opettamisen kokonaisuudesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15–17).

Vanhemmuus. Tutkimuksessa vuorovaikutuksen toista osapuolta edustaa vanhempi. Vanhemmuutta voidaan tarkastella esimerkiksi biologisena, sosiaalisena tai psykologisena vanhemmuutena (ks. esim. Hirsjärvi & Huttunen 1995, 49–58; Mäkipää 2007, 205–223). Tällöin vanhempi voi olla henkilö, joka on siittänyt tai synnyttänyt lapsen, omaa lapsen oikeudellisen huoltajuuden tai jota lapsi pitää vanhempanaan. Tässä tutkimuksessa vanhemmuus määrittyy sosiaalisen toiminnan kautta. Vanhempia edustavat henkilöt, jotka itse ovat määritelleet itsensä lapsen vanhemmaksi antaessaan suostumuksensa tutkimukseen

vanhemman roolissa. Vaikka äidin rooli on varsinkin perinteisessä psykologisessa tutkimuksessa korostunut (ks. esim. Bowlby 1969), on nykyisin painotettu molempien vanhempien merkitystä lapsen kasvatuksessa (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 58). Myös äitien lisääntynyt työssäkäynti ja isien paremmat mahdollisuudet osallistua lapsensa arkeen (esimerkiksi isyysvapaiden muodossa) puhuvat tämän puolesta. Sen vuoksi en tässä tutkimuksessa ole kiinnostunut äidin ja isän roolin eroista, vaan näkökulmani määrittänyt vanhemman roolin kautta.

Vuorovaikutus. Vuorovaikutus täsmentyy tutkimuksessa kasvokkaiseksi, autenttisissa tilanteissa tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi. Erityisesti analyysin kohteena on vuorovaikutusprosessi, jota osapuolet alati rakentavat tulkinnoillaan. (ks. esim. Ruusu vuori 2001.) Koska analysoin aineistoa keskusteluanalyysin (ks. esim. Hutchby & Wooffitt 1998; luku 4.2 tässä tutkielmassa) avulla, tarkastelen vuorovaikutusta etenkin puhutun kommunikaation kautta. Litteroin käydyt keskustelut videonauhoitteita apuna käyttäen, jolloin merkityksellisiksi seikoiksi nousevat puhutun vuorovaikutuksen lisäksi myös nonverbaalit seikat, kuten äänen painot, puheessa esiintyvät tauot ja katseiden suunnat.

Vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutusta voidaan tarkastella ammattilaisen ja asiakkaan kohtaamisena. Vuorovaikutussuhteet ovat ammattilaiselle väline saavuttaa tavoitteensa, ja päävastuu vuorovaikutuksen hoitamisesta kuuluukin hänelle (Kiesiläinen 2001, 255–256). Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tehtävään kuuluu toimia erilaisissa yhteistyösuhteissa vanhempien kanssa, mikä haastaa päivähoiton henkilöstön tunnistamaan vanhempien erilaiset valmiudet yhteistyöhön (Karila 2005b, 48). Vanhemman ja ammattilaisen vuorovaikutus on myös osa kasvatusvuorovaikutusta (Karila ym. 2006). Vuorovaikutussuhteen perustana on siten vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteinen päämäärä: turvata lapsen suotuisa kehitys, kasvu ja oppiminen (Kaskela & Kekkonen 2006, 17). Vaikka siis analyysini kohdistuu aikuisten toimijoiden vuorovaikutukseen, on lapsi siinä kiistatta läsnä.

Episteeminen asema ja oikeus. Lähestyn vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyösuhdetta episteemisten asemien muokkaantumisen kautta. Tiedollisista tai episteemisistä asemista kirjoittaessani viittaan siihen, kenellä vuorovaikutuksen osapuolella on pääsy lasta koskevaan tietoon (ks. Raymond & Heritage 2006). Molemmilla keskustelun osapuolilla on tietoa lapsesta; vanhemmalla on ensisijainen tuntemus lapsestaan ja ammattilaisella koulutuksen

kautta hankittua ammatillista tietoa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31) sekä kokemuksen tuomaa tietoa lapsesta. Tämä tieto tuodaan esiin vuorovaikutuksessa eri tavoin riippuen siitä, miten osapuolet sen hetkistä tilannetta tulkitsevat. Siten episteemisten asemien voidaan nähdä rakentuvan vuorovaikutuksen kuluessa. Siksi yhtä tärkeää kuin tutkia keskustelun puheenvuoroja, joissa tuodaan lasta koskevaa tietoa esiin, on tarkastella näiden vuorojen kontekstia: miten toinen osapuoli vastaa edelliseen puheenvuoroon, ja miten sillä taas on vaikutusta seuraavaan tai seuraaviin vuoroihin keskustelussa. Näin päästään käsiksi myös toimijoiden episteemisiin oikeuksiin (*epistemic rights*) eli siihen, ketä vuorovaikutuksessa kohdellaan lasta koskevan tiedon haltijana. (Raymond & Heritage 2006.) Siten oikeus tietoon ei ole yksilön sisäinen ominaisuus, vaan osapuolet rakentavat sitä yhdessä hetki hetkeltä vuorovaikutuksen kuluessa. Toimijoiden episteeminen asema ja oikeus tuotetaankin paikallisesti (Ruusuvuori 2001, 397).

3 Katsaus yhteistyön tutkimukseen ja tutkimuskysymykset

Seuraavaksi paikannan omaa tutkimustani ammattilaisen ja vanhemman yhteistyön tutkimuksen kentällä. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan lapsen elinympäristöjen suhde vaikuttaa merkittävästi lapsen suotuisaan kehitykseen. Siten lapsen kasvuympäristöjen, kuten kodin ja päivähoidon, välisen vuorovaikutuksen toimivuus nähdään keskeisenä lapsen kehityksen kannalta (ks. myös esim. Hujala, ym.1998; Hamilton, ym. 2003; Karila ym. 2006, 49–108). Yhteistyötä käsittelevässä kirjallisuudessa on viime vuosina otettu käyttöön myös uusi käsite, kasvatuskumppanuus, jonka pohjalta on tehty tutkimuksia ja kehitysehdotuksia yhteistyösuhteeseen liittyen. Suomalaisessa yhteistyön tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan lähinnä varhaiskasvattajan ja vanhemman ajatuksia yhteistyösuhteesta tai toteutuneita yhteistyökäytäntöjä (Karila 2005a, 286). Tutkimus on ollut pitkälti kasvatustieteellistä, ja tiedonhankintamenetelminä on käytetty haastatteluja, kyselyjä ja havainnointia. Siten vähemmälle huomiolle on jäänyt yhteistyön tutkiminen vuorovaikutuksen tasolla ja erityisesti vuorovaikutuksen tarkastelu prosessina. Tällöin autenttisten arjen vuorovaikutustilanteiden tarkastelu yhteistyösuhteen näkökulmasta on myös ollut varsin vähäistä.

3.1 Vanhemman ja varhaiskasvattajan ajatuksia yhteistyösuhteesta

Aiempi tutkimus on kohdistunut tarkastelemaan ensinnäkin ammattilaisten suhtautumista vanhempien kanssa tehtyä yhteistyötä kohtaan (luku 3.1.1.). Toisaalta on tutkittu myös vanhempien tulkintoja yhteistyöstä varhaiskasvattajien kanssa (luku 3.1.2.).

3.1.1 Yhteistyö ammattilaisen näkökulmasta

Päivähoidon ammattilaiset pitävät vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä (Seppälä 2000, 34–35). Anna-Maija Puroila (2002) on väitöstutkimuksessaan kuitenkin todennut, että yhteistyö voi olla varsin ammattilaislähtöistä. Tutkimuksessaan Puroila on tarkastellut

varhaiskasvatustyötä sekä havainnoimalla arkipäivän kulkua työyhteisössä että haastatteleamalla työntekijöitä koskien sitä, minkälaisena he tulkitsevat varhaiskasvatustyönsä. Puroila käyttää Erving Goffamin kehyskäsitettä luokitellessaan ammattilaisten tulkintoja ja omia havaintojaan työtilanteista. Näitä kehyksiä hän on löytänyt viisi kappaletta. Ensinnäkin varhaiskasvatustyötä tulkitaan opetuksellisen ja hoivan kehyksen kautta, minkä voisi nähdä kuvastavan perinteistä näkemystä varhaiskasvattajan tehtävistä (ks. esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Näiden lisäksi Puroila kuvaa varhaiskasvattajien tulkintoja hallinnan kehyksen sekä käytännöllisen ja persoonallisen kehyksen kautta. Käytännöllinen kehys viittaa niihin tulkintoihin, joissa ammattilaiset määrittävät työnsä arjen, esimerkiksi fyysisen ympäristön tai ajan, organisoimiseksi. Ammattilaiset tuovat esiin ajattelussaan ja toiminnassaan myös yksityistä elämäänsä suhteessa ammatillisuuteensa, minkä tutkija on nimennyt persoonalliseksi kehykseksi.

Hallinnan kehyksellä Puroila (emt. 88–112) kuvaa hallinnan ja vallan esiintymistä ammattilaisten puheessa ja toiminnassa. Vallan jakautumisen tarkastelussa ammattilaisten ja asiakkaiden (vanhempien) välillä ilmeni ammattilaisten tulkinnoissa ja toiminnassa mielenkiintoinen ristiriita. Moni ammattilainen koki, että vanhempien vaikutusmahdollisuudet päiväkodin toimintaan olivat parantuneet. Puroila huomasi kuitenkin, että vaikutusmahdollisuudet eri päiväkotien välillä vaihtelivat suuresti. Vanhempien vaikutusmahdollisuudet olivat myös rajoittuneet; vain tiettyihin asioihin päiväkodin toiminnassa voitiin vaikuttaa, esimerkiksi yhdessä ammattilaisten kanssa päätettiin lasten päiväunien toteutumisesta. Yleensä vanhempien rooli oli päiväkodin kehittämissuhteissa vastaanottava, ja aktiivinen toimija muutosprosesseissa oli ammattilainen. Joidenkin ammattilaisten puheesta kävi ilmi myös se, ettei vanhempia nähty osallisina varhaiskasvatustyöhön, vaan hyviä suhteita heihin pidettiin ennemminkin hyviin tapoihin kuuluvana. Siten varhaiskasvattajien työn taustalla voidaan nähdä vaikuttavan vielä perinteinen, asiantuntijalähtöinen näkemys yhteistyöstä.

Toisaalta ammattilaisten näkemys yhteistyöstä sisältää ajatuksen vanhempien kohtaamisesta tasa-arvoisina yhteistyökumppaneina. Crista Hirvilampi (2002) on tarkastellut pro gradu -tutkimuksessaan sitä, miten lastentarhan opettajat kokevat vanhempien tukemisen kasvatustehtävässään. Tutkimuksen mukaan yksi tärkeimmistä lastentarhanopettajien työn päämääristä oli vanhemmuuden arvostaminen ja sen nähtiin olevan myös edellytys opettajien

ja vanhempien hyvälle yhteistyölle. Käytännössä vanhemmuuden arvostus tuli ilmi tasa-arvoisena vuorovaikutuksena ja vanhempien kuuntelemisen korostamisena.

Ammattilaiset näkevät vanhempien tukemisen tärkeänä, ja joskus lasten kasvatusvastuun on nähty siirtyneen jopa liiaksi ammattilaisille. Perhebarometrin teettämässä kyselyssä kasvatusvastuun jakautumisesta ammattilaiset olivat varsin yksimielisiä siitä, että vastuu on liikaa ammattilaisten harteilla (Seppälä 2000, 23–26). Syyksi ammattilaiset näkivät vanhempien kasvavat työelämän vaatimukset, yhteisen ajan puutteen sekä vanhempien epävarmuuden kasvattajina.

3.1.2 Vanhempien näkemyksiä yhteistyöstä

Myös vanhempien ajatuksia yhteistyöstä päivähoiton henkilökunnan kanssa on tutkittu. Maarit Alasuutari (2003) on tarkastellut vanhempien puhetta vanhemmuudesta ja heidän tulkintojaan yhteiskunnallisista kasvattajista. Alasuutarin tutkimuksesta käy ilmi, että puhuessaan päivähoidosta vanhemmat painottavat sen tärkeyttä lapsen kehityksen kannalta. Päivähoidon nähdään antavan lapsen kehitystä edistäviä virikkeitä, sen oletetaan kasvattavan lapsesta sosiaalisemman ja toteuttavan myös lapsen ainutlaatuisuutta. Päivähoitoa arvostetaan ja vanhemmat kokevatkin hyvään vanhemmuuteen kuuluvan myös yhteistyön päivähoiton henkilökunnan kanssa. Puhuessaan lapsen kehityksen kannalta tärkeistä seikoista vanhemmat luovat kuvaa vanhemmuudesta, jossa ollaan tietoisia lapsen kehitysvaatimuksista ja myös toimitaan niiden mukaan. Samalla vanhemmat kuitenkin rajoittavat omaa vanhemmuuttaan oikeuttamalla päivähoiton. Alasuutari pohtiikin, onko päivähoito jopa viemässä vanhemmilta toimijuutta sen vahvistamisen sijaan. Toisaalta hän näkee, että tilanne kuvastaa uutta työnjakoa, jossa päivähoiton rooli on vahvistunut perinteisen kotihoidon rinnalla.

Vanhemmat ovat valmiita jakamaan kasvatusvastuutaan päivähoiton henkilökunnan kanssa myös väestöliiton teettämän tutkimuksen (Seppälä 2000) mukaan. Vanhemmilla suunnatusta kyselystä käy ilmi, että suuri osa heistä näkee kasvatusvastuun jakautuvan ammattilaisten kanssa sopivasti. Mielenkiintoista on, että samassa tutkimuksessa ammattilaiset ovat tuoneet esiin kokemuksensa liian suuresta kasvatusvastuustaan. Kasvattajien näkemykset eroavat myös siinä, ovatko he kokeneet välillään olleen kasvatukseen liittyviä ristiriitoja: vanhemmat

eivät niitä nähneet, kun taas päivähoidon henkilöstö arvioi ristiriitoja esiintyvän huomattavasti vanhempia useammin.

Heini Endénin ja Riikka Hakolan (2006) pro gradu – tutkimus lähestyy omaa tutkimustilannettani siltä osin, että myös he ovat tarkastelleet yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä arjen vuorovaikutustilanteiden kontekstista. Tutkitut tilanteet eivät kuitenkaan ole olleet autenttisia, vaan niitä on tarkasteltu takautuvasti käyttäen tiedonhankintamenetelminä eläytymismenetelmää ja haastatteluita. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella lapsen hoidostahakutilanteita, ja niissä vanhemman, päivähoidon ammattilaisen ja lapsen välisiä valta- ja vastuusuhteita. Tuloksista käy ilmi, että vanhemmat kokivat yleisimmin vastuun lapsesta olevan joko heillä itsellään tai kasvattajilla yhdessä. Hyvin harvoin vastuun nähtiin olevan vain varhaiskasvattajalla. Vanhemmat totesivat myös käyttävänsä muita toimijoita useammin tilanteissa valtaa. Tuloksista voisikin päätellä, että vanhemmat kokevat toimijuutensa päivähoidon kontekstissa vahvana. Vaikka osa vanhemmista osoittikin tutkimuksessa haluavansa jakaa vastuutaan päivähoidon henkilökunnan kanssa, siitä ei yleensä oltu halukkaita luopumaan kokonaan. Vanhempien näkemyksen päivähoidon henkilöstön työtavoista voisi tulosten perusteella tulkita olevan lähellä perhelähtöistä ammatillisuutta, jolloin vanhemman rooli toimijana on vähintään yhtä vahvaa kuin ammattilaisenkin.

Vaikka lapsen ensisijainen kasvatusvastuun ja -oikeuden katsotaan yleisesti kuuluvan yhä vanhemmille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31) lastenhoidon ammattilaisten rooli sen jakamisessa on kiistaton. Näyttää kuitenkin siltä, että vaikka päivähoito ja perheet jakavat nykyisin yhä useammin lapsen kasvatusvastuun ja siihen ollaan myös kasvattajien tahoilta valmiita, pitää se sisällään myös ristiriitaisuuksia. Kasvattajien näkemykset siitä, kenellä on tietoa ja vastuu lapsesta, näyttävät eroavan jonkin verran toisistaan. Samaan aikaan, kun ammattilaiset eivät ole valmiita luopumaan asiantuntijan roolistaan, he pyrkivät luomaan kasvatuskumppanuuden rakentumiselle areenaa. Vanhemmat taas ovat toisaalta valmiita jakamaan kasvatusvastuutaan, kun taas toisaalta he pitävät tiukasti kiinni omasta oikeudestaan lapsen kasvatuksessa. Siten arjen vuorovaikutustilanteet voivatkin muodostua vanhempien ja ammattilaisten yhteisten kasvatukseen liittyvien tulkintojen rakennuspaikoiksi tai niissä voivat törmätä toisistaan poikkeavat kasvatus- ja hoitonäkemykset. Tässä tutkimuksessa hahmotellen niitä tilanteina, joissa alati neuvotellaan siitä, kuka on asiantuntija

lapsen asioissa ja kenellä siihen on oikeus. Seuraavassa tarkastelen lähemmin tutkimuksia, joissa keskiössä ovat yhteistyösuhteeseen liittyvät käytänteet.

3.2 Yhteistyökäytännöt

Vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen yhteistyötä on lähestytty myös tutkimallisen toteutumista käytännön tasolla. Erityisesti kasvatuskeskustelut on nähty tärkeinä yhteistyösuhteen syventymisen kannalta. Keskeisenä haasteena yhteistyötilanteissa on pidetty vanhempien toimijuuden ja osallisuuden vahvistamista. Tällöin ammattilaisten tehtävänä on luoda vanhemmille mahdollisuuksia osallistua lasten päivähoidon käytänteisiin ja niiden suunnitteluun. Yhteistyökäytänteiden tutkimuksessa arkisten vuorovaikutustilanteiden tutkimus on ollut kuitenkin vielä varsin vähäistä.

3.2.1 Varhaiskasvatuskeskustelut ja vanhempien osallisuuden kehittäminen

Tutkittaessa yhteistyön käytänteitä on kasvatuskeskustelut nähty merkityksellisinä yhteistyösuhteen syventymisen kannalta. Kasvatuskeskustelut ovat ennalta sovittuja tilanteita, joissa varhaiskasvattajalla ja vanhemmalla (tai vanhemmilla) on mahdollisuus keskustella lapsen elämään liittyvistä asioista. Jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle laaditaan yhdessä vanhempien kanssa varhaiskasvatussuunnitelma, jonka toteutumista voidaan arvioida kasvatuskeskustelujen puitteissa. (ks. esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32–33; Karila 2005a, 288–289.)

Vanhempien ja varhaiskasvattajien yhteistyötä paljon tutkinut Kirsti Karila (2005a) on perehtynyt vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välisiin varhaiskasvatuskeskusteluihin. Nauhoitetuista kasvatuskeskusteluista hän on tarkastellut esimerkiksi keskustelun aiheita ja tulkintojen rakentumista vuorovaikutuksen kuluessa diskurssianalyysia apuna käyttäen. Näitä kasvattajien välisiä keskusteluja määrittä hänen mukaansa vuorottelevan toteamisen periaate: keskusteluissa yhteistyökumppanit eivät rakentaneet yhteistä, jaettua kuvaa lapsesta vaan ennemminkin tyytyivät vaihtamaan tietoaan hänestä. Kun kyseessä oli lapsen perustarpeet tai onnellisuus, osa vanhemmista otti aktiivisemmän roolin keskustelussa. Yleisesti ottaen vanhemmat eivät kuitenkaan voineet vaikuttaa paljoakaan keskustelujen kulkuun, vaan ne

toteutettiin enimmäkseen ammattilaisen ehdoilla. Karila esittääkin, että toimintakäytäntöjä tulisi kehittää sellaisiksi, että vanhempien todellinen osallisuus päivähoiton toimintaan mahdollistuisi.

Yhteistyökäytänteitä on sivuttu myös tutkittaessa päiväkotien toimintakulttuureita suhteessa vanhempien antamaan palautteeseen (Lahtinen 2003, 66–71). Päiväkodin johtajien haastattelujen ja vanhemmille suunnattujen asiakaskyselyjen kautta on tutkittu esimerkiksi sitä, miten eri päiväkotien keskustelukulttuurit mahdollisesti eroavat toisistaan, ja miten sillä on vaikutusta vanhempien antamaan palautteeseen päiväkodista. Myös tässä tutkimuksessa keskustelukäytänteitä edustavat yleensä noin pari kertaa vuodessa järjestetyt kasvatustalut. Yhteistyökäytänteistä puhuttaessa viitataan tutkimuksessa taas muihin, vanhemmille tai koko perheelle, järjestettyihin tilaisuuksiin kuten vanhempainiltoihin. Tutkimuksen tuloksista selviää, että päiväkodin yhteistyökäytännöillä on ollut merkitystä siihen, kuinka laadukkaiksi vanhemmat arvioivat päiväkodin. Niissä päiväkodeissa, jotka vanhemmat ovat arvioineet laadukkaimmiksi, heidän osallisuutensa päiväkodin toimintaan on ollut vahvempaa. Näissä päiväkodeissa myös keskustelukäytänteet ovat olleet asiakaskohtaisempia ja esimerkiksi hoito- ja kasvatussopimuslomakkeen käyttöä on keskusteluissa sovellettu kunkin tilanteen mukaan. Siten tämän tutkimuksen valossa vanhempien voi nähdä arvostavan päivähoitoa, jossa perheen erityisyys otetaan huomioon, ja vanhemmalla on mahdollisuus osallistua lapsen arkeen myös tämän ollessa päivähoitossa.

Myös kansainvälisessä kasvattajien yhteistyötä tarkastelleessa tutkimuksessa (Hamilton ym. 2003) on painotettu vanhempien osallisuuden parantamista lastenhoidon kontekstissa. Hamilton ja kumppanit näkevät vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja vanhemmuuden voimaannuttamisen tärkeänä osana lasten kasvatusta ja hoitotyötä, mihin pääsemiseksi he ovat kehittäneet vaihtoehtoisia käytännön keinoja. Yhteistyösuhteen syventämisen kannalta he pitävät tärkeinä muun muassa avoimen vuorovaikutuksen lisäämistä vanhempien ja henkilöstön välillä, yhteiseen päätöksentekoon pyrkimistä ja vanhempien mahdollisuutta osallistua lapsensa elämään. Tutkijoiden mukaan näiden toimien kautta henkilökunta voi osoittaa vanhemmille, että he tulevat kuulluiksi lapsen kasvatusta koskevista asioista.

Yhteistyön käytäntöjen kehittämistä on voinut edetä myös suomalainen tutkimus, jossa Kirsti Karila (2005b) on ollut vahvasti mukana Yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen -hankkeellaan. Tutkiessaan päivähoiton arkea Karila huomasi, että varhaiskasvatuksen

ammattilaiset kokivat yhteistyön aloituksen vanhempien kanssa sujuneen hyvin ja siihen oli panostettu. Myös vanhempien kokemus oli samansuuntainen; kumppanuussuhteen rakentuminen painottui alun tutustumisvaiheeseen. Kehitettävää nähtiin siten olevan kumppanuussuhteen jatkuvuudessa, mikä mahdollistaisi myös kokemuksen jaetusta kasvatustehtävästä.

Varhaiskasvattajien kohtaamiset vanhempien kanssa ovat päivittäisiä, ja alun tutustumisvaiheen jälkeen voivat kohtaamiset muuttua rutiininomaisiksi. Tällöin niiden laatuun ei välttämättä kiinnitetä huomiota, mikä voi saada yhteistyösuhteen polkemaan paikallaan. Ammattilaisten vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoista puhuttaessa Kirsti Karila (2003, 58–59) toteaa yleisen oletuksen olleen, että ne kehittyvät työkokemuksen kautta. Vaikka Karila kirjoittaaakin, että henkilöstö on osoittanut monissa kyselyissä kokevansa perheiden kohtaamisen heikkoutenaan, hän painottaa, että päivähoidon kentällä on osaamista luultua enemmän. Tämän ammattitaidon Karila näkee olevan osa henkilökohtaista hiljaista tietoa. Jotta hiljainen tieto saataisiin näkyväksi, ja se leviäisi työyhteisön sisällä, tutkija peräänkuuluttaakin ammattilaisilta oman työnsä reflektointia. Oma tutkimukseni tuo osaltaan näkyväksi tätä ammattilaisten hiljaista tietoa; tarkoitukseni on kuvata niitä varhaiskasvatuksen henkilöstön vuorovaikutustaitoja, joita he käyttävät päivittäin kohdatessaan perheitä. Huomion kiinnittäminen näihin päivittäisiin kohtaamisiin voi antaa ammattilaisille myös tärkeää tietoa siitä, minkälaisina tilanteina kumppanuussuhteen syventämisen kannalta nämä arjessa toistuvat vuorovaikutustilanteet näyttäytyvät.

3.2.2 Kasvatuskumppanuus yhteistyösuhdetta määrittämässä

Vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyötä on tarkastelu ajankohdasta riippuen eri näkökulmista ja siihen viitattaessa on käytetty eri käsitteitä. Sen kautta myös vuorovaikutus kasvattajien välillä on muotoutunut erilaiseksi. On puhuttu erilaisista vanhempien neuvonta- ja ohjaamismuodoista, jolloin kasvattajien suhde on nähty hierarkkisena ja asiantuntijapainotteisena. Yhteistyötä on voitu tarkastella myös vanhempien näkökulmasta, jolloin päivähoito on nähty vanhempien käyttämänä palveluna, jota heillä on myös oikeus kontrolloida. (Hujala ym. 1998, 130). Toisaalta vanhempien on voitu ajatella olevan tuen tarpeessa, tai on puhuttu vanhemmuuden tukemisesta, jolloin heidän roolinsa yhteistyösuhteessa on määrittynyt passiiviseksi ammattilaisiin nähden (Karila 2006, 92).

Viime vuosina vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen yhteistyösuhteesta on alettu käyttää nimitystä kasvatuskumppanuus (Karila 2003; 2005a; 2005b; 2006; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Kaskela & Kekkonen 2006), joka aikaisemmin käytettyjen käsitteiden tavoin sisältää odotuksia ja oletuksia kasvattajien vuorovaikutussuhteesta. Käsitteellä on pyritty vahvistamaan vanhempien osallisuutta ja kasvattajien tasa-arvoista asemaa suhteessa lapsen kasvatukseen. Kumppanuus tähtää siis lapsen tarpeiden ja edun toteuttamiseen, missä vanhempi ja varhaiskasvatuksen ammattilainen nähdään tasavertaisina toimijoina. Sekä ammattilaisen että vanhemman ajatellaan omaavan lasta koskevaa tietoa, mikä nähdään voimavarana yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi. Vanhemmalla katsotaan olevan kuitenkin oman lapsensa ensisijainen kasvatusvastuu ja -oikeus. Ammattilaisen vastuu kasvatuskumppanuudessa näkyy erityisesti siinä, että vanhemmat kokevat tulleensa kuulluiksi lapsensa kasvatukseen liittyvissä asioissa myös päivähoitossa käytännön toiminnan tasolla. Päivähoidon henkilöstön tehtävänä on myös järjestää tilanteita, joissa vanhemmat ja henkilökunta voivat rauhassa keskustella lapseen liittyvistä asioista. Vanhemmillakin on vastuunsa näiden tilanteiden luomisessa, jolloin merkityksellisinä näyttäytyvät heidän omat käytänteensä esimerkiksi tuodessa lasta hoitoon tai hakiessa häntä sieltä pois. Kumppanuuden rakentumiseen tarvitaan molempien osapuolten panosta, jolloin suhde voi muodostua tasavertaiseksi. Kumppanuudelle rakentuvan vuorovaikutussuhteen kannalta tärkeinä käytäntöinä voidaan nähdä olevan niin ennalta sovitut kasvatuskeskustelut kuin arkipäivän kohtaamisetkin.

Yleisellä tasolla vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutussuhteessa voidaan nähdä kohtaavan ”julkisten kasvatusinstituutioiden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat ajattelutavat ja käytännöt” (Karila 2006, 95). Autenttisia arjen vuorovaikutustilanteita, joissa vanhemmat ja varhaiskasvattajat kohtaavat toisensa, on kuitenkin tutkittu varsin vähän (vrt. Enden & Hakola 2006). Tästä huolimatta yhteistyötä tarkasteltaessa, ja etenkin 2000-luvulla kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa, on sen kehittymisen kannalta pidetty merkityksellisinä arkisia yhteistyön käytänteitä (Karila 2006, 101–104). Niiden merkitys yhteistyösuhteen kannalta korostuu myös kasvatuskumppanuutta käsittelevässä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman englanninkielisessä versiossa (National curriculum guidelines ... 2003, 3), jossa on avattu suomalaista versiota enemmän ajatusta kasvatuskumppanuuteen liittyvästä vuorovaikutuksesta. Siinä kumppanuudelle rakentuvan yhteistyösuhteen katsotaan tarvitsevan vastavuoroista, jatkuvaa ja sitoutunutta vuorovaikutusta.

3.3 Tutkimuskysymykset

Yhteistyösuhte tarvitsee vahvistuakseen monipuolista kanssakäymistä. Kysyttäessä vanhempien mielipidettä eri yhteistyömuodoista, ovat päivittäiset keskustelut päivähoidon henkilöstön kanssa osoittautuneet tärkeimmiksi kohtaamisiksi (Jääskeläinen 2000, 59). Myös ammattilaiset ovat nähneet arjen kohtaamiset tärkeiksi yhteistyötä ajatellen (Leino 2006, 103). Siksi ennalta sovittujen kasvatuskeskustelujen rinnalla onkin tärkeä tutkia myös rutiininomaisempia kohtaamisia, jotka antavat jatkuvuutta yhteistyösuhteen rakentumiselle ja mahdollistavat sen kautta vanhemman ja ammattilaisen toisiinsa tutustumisen. Vanhemmalle arkiset lasten hoitoontuonti- ja hakutilanteet luovat osallistumisen areenan, jossa heidän voi olla helpompaa ottaa aktiivisempi toimijan rooli. Myös ammattilaiselle nuo kohtaamiset tarjoavat mahdollisuuden epävirallisempaan vuorovaikutukseen vanhemman kanssa. Tämän tutkimuksen kohteena ovatkin juuri arjen kohtaamiset, jotka tapahtuvat lasta hoitoon tuotaessa ja hänet hoidosta pois haettaessa. Molemmat vuorovaikutustilanteet ovat analyysissa mukana sen vuoksi, että arjessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta saisi mahdollisimman kattavan kuvan. Koska aamun tilanteissa lapsi tuodaan hoitoon kodin ympäristöstä, voi niiden vuorovaikutus muotoutua erilaiseksi suhteessa iltapäivän tilanteisiin, joissa lapsi on viettänyt viimeisimmät tuntinsa päivähoitossa. Kohtaamiset voivat olla erilaisia myös sen vuoksi, että kasvattajilla voi olla päivän eri aikoina vaihtelevasti aikaa keskustella keskenään ja siten kehittää yhteistyösuhdettaan.

Vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyössä on kyse lasta kasvattavien aikuisten vuorovaikutuksesta, minkä vuoksi on perusteltua olettaa, että puhe lapsesta määrittää heidän välistä arkista vuorovaikutustaankin. Koska molemmilla toimijoilla ajatellaan olevan lasta koskevaa tietoa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31), tärkeäksi tekijäksi toimivan yhteistyön kannalta nouseekin se, *miten tätä tietoa tuodaan keskusteluissa esiin* ja erityisesti se, *miten toimijat suhtautuvat toisella osapuolella olevaan tietoon*. Ammattilaisen näkökulmasta haasteellista on tällöin se, millä tavoin hän tuo omaa osaamistaan ja tietoaan vanhemman ja yleensäkin perheen käyttöön (Kaskela & Kekkonen 2006, 19). Vanhemman kannalta katsottuna tilanteessa konkretisoituu kasvatusvastuun jakaminen ja se, kuinka tarjota omaa tietoutta varhaiskasvattajalle hänen työtään ajatellen. Näihin seikkoihin päästään käsiksi tutkimalla niitä vuorovaikutuksen kohtia, joissa osapuolet puhuvat lapsesta. Näiden

kielellisten tekojen kautta vanhempi ja ammattilainen neuvottelevat siitä, kenellä on tietoa lapsesta ja kenellä sitä yleensäkin saa olla (Raymond & Heritage 2006). Samalla kun osapuolet tuottavat tietoa tai tietämättömyyttään lasta koskevissa asioissa, rakentavat he yhdessä tiedollisia asemiaan vuorovaikutuksen kuluessa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatuksen ammattilaisen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta tilanteissa, joissa lapsi tuodaan hoitoon tai hänet haetaan sieltä pois. Tarkemmin tutkin toimijoiden episteemisiä asemia vuorovaikutuksen kuluessa. Pyrin tutkimuksessani vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Kenellä on lasta koskevaa tietoa?
- Kenellä on oikeus lasta koskevaan tietoon?
- Miten vanhempi ja varhaiskasvattaja rakentavat tiedollisia asemiaan ottaessaan kantaa lasta koskeviin asioihin?

4 Teoreettis-metodologiset lähtökohdat

4.1 Sosiaalinen vuorovaikutus ja puhe tutkimuksen kohteena

Sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimus on keskeinen sosiaalipsykologinen tutkimuskohde (ks. esim. Hänninen ym. 2001, 11; 325–405). Siihen on ollut vahvasti vaikuttamassa maineikas Chicagon sosiologinen koulukunta, joka 1920–1950-luvuilla alkoi systemaattisesti tutkia ihmisten välistä vuorovaikutusta. Sen sijaan, että tutkimus olisi toteutettu kokeellisissa oloissa, tutkijat menivät kentälle tekemään havainnoitejaan. Siten erityisen tärkeänä nähtiin empiiriseen tutkimukseen perustuvan teorian kehittäminen, missä ihmisen rooli aktiivisena toimijana on keskeinen. (Kalliola 2001, 327–333.) Yksi Chicagon koulukunnasta lähtöisin oleva tutkija, erityisesti vuorovaikutuksen tutkimuksen kannalta keskeinen henkilö, oli Erving Goffman (1967). Hänen mukaansa ihmisten välinen, kasvokkainen vuorovaikutus on itsenäinen tieteellisen tutkimuksen kohde, jonka omalakista sosiaalista organisaatiota tulisi tutkia sellaisenaan. Tätä organisaatiota hän nimitti vuorovaikutusjärjestykseksi (*interaction order*). Vuorovaikutusjärjestys täsmentyykin Goffmanin teoriassa juuri sosiaalipsykologiseksi tutkimusalueeksi. Tämän sosiaalisen kanssakäymisen ymmärtämisen kannalta oleellista ei Goffmanin mukaan ole tarkastella vuorovaikutuksen ympäröivää sosiaalista tilannetta eli kontekstia, vaan ihmisten välistä vuorovaikutustilannetta tulisi tarkastella sellaisenaan. Vuorovaikutuksen *järjestys* taas syntyy hänen mukaansa osallistujien hyväksymistä ja jakamista säännöistä, mikä antaa ihmisille mahdollisuuden saavuttaa erilaisia pyrkimyksiä kanssakäymisessä toistensa kanssa. Nämä säännöt liittyvät Goffmanin mukaan esimerkiksi puheenvuorojen vaihtumiseen ja keskeyttämiseen. (Peräkylä 2001a, 347–350.)

Samoihin aikoihin Goffmanin kanssa pohti sosiaaliseen järjestykseen liittyviä kysymyksiä Kalifornian yliopistossa Harold Garfinkel (Heritage 1996; Suoninen 2001, 365–382). Garfinkelin ajatusten taustalla vaikutti Alfred Schutzin näkemys ihmisten pyrkimyksestä yhteiseen ymmärrykseen, mikä mahdollistaa järjestyneen yhteistoiminnan. Ihmisten näkökulmat asioihin ei koskaan voi olla täysin samoja, mutta toiminta perustetaan tiettyihin taustaoletukseen siitä, että muut ymmärtävät asiat suunnilleen samoin. Nämä yhteistä ymmärrystä jäsentävät oletukset ovat piiloisia, ja niiden näkyväksi tekemisen pohjalta

Garfinkel kehitti *etnometodologisen* tutkimussuunnan. Teoria syntyi myös kritiikkinä positivistiselle sosiologialle, jossa ihmistä tarkasteltiin passiivisena toimijana. Erityisesti Garfinkel kritisoi opettajansa Talcott Parsonsin ideaa siitä, kuinka toiminta selittyisi ulkoisten normien ja arvojen sisäistämällä. Etnometodologian mukaan sosiaalinen järjestys syntyy ihmisten välisissä sosiaalisissa prosesseissa, jolloin ihmiset nähdään aktiivisina toimijoina. Sosiaalinen todellisuus nähdään siten rakentuvan hetki hetkeltä arkisissa kohtaamisissa. Tutkimussuunnan keskeisenä ideana on tutkia *sosiaalisen todellisuuden arkista tuottamista* eli niitä arkisia menettelytapoja ja tiedollisia resursseja, joita ihmiset käyttävät toimiessaan toistensa kanssa. Näitä arkielämän menetelmiä alkoi sittemmin Harvey Sacks yhdessä Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin kanssa systemaattisesti tutkia ja eritellä, minkä johdosta he panivat alulle *keskusteluanalyttisen (conversation analysis)* tutkimussuunnan. (Heritage 1996.)

Kielellisen vuorovaikutuksen tutkimukseen sosiaalipsykologian kentällä on viime vuosikymmeninä vaikuttanut vahvasti niin sanottu ”kielellinen käänne”, johon myös keskusteluanalyysin juuret johtavat. Tällä käännteellä viitataan ennen kaikkea tutkimuksellisen tradition muutokseen, jossa kielellä on keskeinen merkitys sosiaalisen todellisuuden luojana. (Ks. esim. Eskola 1998, 14.) Ennen kielellistä käännettä vuorovaikutuksen tutkimusta hallitsi perinteinen näkemys, jossa kieli nähtiin ennen kaikkea tiedon siirroksi yksilöiden välillä. Tällöin puheen katsottiin olevan yksittäisen ihmisen väline, jonka avulla hän pystyy tuomaan esiin mentaalisen aikomuksensa ja ideansa. Vaihtoehtoisessa näkemyksessä kielestä puhe mielletään *sosiaalisen todellisuuden tuottajaksi* ja puhuminen *tekemiseksi*. Puheen merkitys syntyy tällöin vasta sen tulkinnan kautta ja muotoutuu siten hetki hetkeltä *vuorovaikutusprosessissa*. (Maynard & Peräkylä 2003.) Tutkimukseni kannalta olennainen teoria ja metodi, keskusteluanalyysi, on syventynyt juuri tuon vuorovaikutusprosessin tutkimukseen (Hutchby & Wooffitt 1998; Tainio 1997a; Heritage 1996, 228–292; Peräkylä 1992). Seuraavaksi siirrynkin esittelemään siihen liittyviä keskeisiä ajatuksia.

4.2 Keskusteluanalyysi

Keskusteluanalyysin alulle panijana voidaan pitää Harvey Sacksia, joka etsi Garfinkelin tavoin vastausta siihen, miten sosiaalinen järjestys on mahdollinen. Kuten Garfinkel, Sackskin

näki, että ihmiset jakavat jossain määrin saman ymmärryksen todellisuudesta, jonka ylläpitämiseen he pyrkivät yhdessä. Tämä yhteisen todellisuuden ylläpitäminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan Sacksin mukaan ihmiset joutuvat käyttämään erilaisia menetelmiä sen saavuttamiseksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen hän näki olevan täysin järjestynyttä, minkä sivutuotteena myös yleisempi sosiaalinen järjestys hänen mukaansa syntyy. Sacks alkoikin tutkia tarkemmin sosiaalisen järjestyksen tilanteista tuottamista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siten keskustelunanalyysissa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä keskustelun osapuolet kohtelevat itse merkityksellisinä ollessaan toistensa kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tilanteeseen mahdollisesti vaikuttavat tekijät, kuten institutionaaliset roolit tai asemat, nähdään vain siinä määrin mielenkiintoisina kuin toimijat tuovat niitä itse vuorovaikutuksessaan esiin. Keskustelunanalyysissa mielenkiinto onkin julkipannussa käyttäytymisessä sen sijaan, että pyrittäisiin selittämään ihmisten mielen sisäisiä liikkeitä. (Ruusu vuori 2001, 383–399.)

Sacksin ideoiden pohjalta tutkijat ovat sittemmin löytäneet vuorovaikutusta jäsentäviä *rakenteita*, joihin toimijat orientoituvat ollessaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Ruusu vuori 2001, 396–397). Keskustelunanalyysin tutkimuskohteena ovat nämä rakenteet, jotka jäsentävät osapuolten puhuttua vuorovaikutusta, eli keskustelua, ja luovat siihen järjestystä (Heritage 2004, 221; Peräkylä 1992, 266–269). Näitä rakenteita tarkastellaan itsenäisinä, sosiaalisina ja vakiintuneina toiminnan järjestyneisyyden malleina, jotka ovat riippumattomia toimijoiden henkilökohtaisista ominaisuuksista (Heritage 1996, 236). Huomattava on, ettei keskustelunanalyysissa olla kiinnostuneita puheesta sinänsä, vaan sen ajatellaan olevan tärkein väline, jolla tunnistamme ja tuotamme sosiaalisia toimintoja (Drew & Heritage 1992, 16–17; Heath 2004, 269). Nämä sosiaaliset toiminnot ja teot sisältyvät siten puheenvuoroihin, jotka saavat merkityksensä vuorovaikutuksen kuluessa (Peräkylä 1992, 269). Jotta vuorovaikutusta voitaisiin tutkia luotettavasti ja järjestystä luoviin rakenteisiin päästäisiin käsiksi, on analyysin kohteeksi otettava mahdollisimman luonnolliset vuorovaikutustilanteet (ks. esim. Drew & Heritage 1992, 16–18; Hakulinen 1997a, 15). Näin vältetään myös tutkijan intuition ja muistin rajoituksilta, eivätkä aineistoa tällöin rajoita myöskään erityiset ennalta määrätyt teoriat tai hypoteesit (Heritage 1996, 230–233). Nykyisin tekniikan kehittyttyä videoitu aineisto on tuonut mahdollisuuden laajentaa keskustelunanalyysin käyttöä ottaen puheen lisäksi analyysiin mukaan tilanteessa vaikuttavat visuaaliset ja aineelliset tekijät (Heath 2004). Keskustelunanalyyttinen tutkimus keskittyykin

analysoimaan sitä, mitä vuorovaikutuksen osapuolet tuovat esiin sanoillaan tai eleillään (Sorjonen, ym. 2001, 19).

4.2.1 Vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutus institutionaalisena vuorovaikutuksena

Keskusteluanalytytikot alkoivat alun perin tutkia arkista keskustelua, joka opitaan jo lapsena sosialisoin yhteydessä. Analyysin tekemistä on sittemmin laajennettu koskemaan institutionaalisten tilanteiden vuorovaikutusta, jota peilataan arkikeskustelusta löydettyihin piirteisiin ja näin saadaan esiin institutionaalisten tilanteiden erityispiirteitä. Muodollisempaa, institutionaalista vuorovaikutusta pidetään siten arkikeskustelun eräänlaisena muunnelmana erilaisine toimintoinen ja muotoineen, joihin tietty sosiaalinen organisaatio voi vaikuttaa. Empiiristen tutkimusten kautta onkin löytynyt institutionaaliselle vuorovaikutukselle ominaisia piirteitä. Ensinnäkin sitä leimaa yleensä jokin tehtäväorientaatio, jolloin ainakin jonkin vuorovaikutuksen osapuolen on suuntauduttava kyseisen instituution määräämään tehtävään tai identiteettiin. Institutionaalinen vuorovaikutus sisältää monesti myös tiettyjä rajoitteita, joita toinen tai molemmat osallistujat pitävät hyväksytyinä kyseiselle vuorovaikutukselle. Tietty institutionaalinen konteksti voi myös vaikuttaa siinä esiintyvään vuorovaikutukseen ja sen tulkintaan. (Drew & Heritage 1992.)

Institutionaalinen vuorovaikutus voi näyttäytyä hyvinkin erilaisena instituutiosta riippuen ja sen muoto voi vaihdella aina formaalista keskustelusta arkikeskustelun tyyppiseen vuorovaikutukseen (Drew & Heritage 1992). Formaalisissa institutionaalisissa vuorovaikutuksissa muun muassa vuoron ottamiseen liittyvät seikat voivat olla normatiivisesti rankaistavia; esimerkiksi uutishaastattelussa on selvää, kenen odotetaan esittävän kysymyksiä ja kenen vastaavan niihin (Greatbatch 1992). Sen sijaan ei niin formaali institutionaalinen keskustelu, esimerkiksi sosiaali- ja terveyspalveluissa tapahtuva vuorovaikutus, voi muistuttaa hyvinkin läheisesti arkista keskustelua (Drew & Heritage 1992, 27–29).

Vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutuksessa voi olla havaittavissa monia arkikeskustelulle tyypillisiä piirteitä, kuten se, ettei keskustelun kulku määrity ennalta sovitun rakenteen mukaan (vrt. esim. Drew 1992). Sen sijaan tilannetta voi tarkastella

institutionaalisen ainakin siltä osin, että toinen osapuoli on instituution edustaja, jonka rooli määrittyy tietyn ammatillisen tehtävän eli hoidon, kasvatuksen ja opettamisen kokonaisuudesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15–17). Tilannetta voi tarkastella myös ammattilaisen ja asiakkaan kohtaamisena. Varhaiskasvattajan ainoa asiakas ei kuitenkaan ole tässä tutkittavan vuorovaikutuksen toinen osapuoli eli vanhempi, vaan ennemminkin ammattilaisen institutionaalinen tehtävä määrittyy hoidossa olevan lapsen kautta. Siten varhaiskasvattajan ammatillinen rooli voi tulla selvimmin näkyviin niissä keskustelun kohdissa, joissa puhutaan lapsesta. Myös vanhemman rooli asiakkaana eroaa perinteisenä pidetyn asiakkaan roolista, jolloin asiakkaan tiedollisen aseman on katsottu olevan alisteinen ammattilaisen tiedolliseen asemaan nähden (Heritage 2004, 238–239). Keskusteluanalyttinen tutkimus on kuitenkin ennen muuta kiinnostunut siitä, kuinka keskustelun osapuolet itse rakentavat tilanteen institutionaalisuutta. Siten osapuolten ajatellaan rakentavan vuorovaikutuksen kontekstin, kuten mahdollisen institutionaalisuuden, puheensa kautta. (Heritage 1996, 278–291; Heritage 2004, 224, 238–239.) Vaikka en ensisijaisesti keskitykään tarkastelemaan vuorovaikutuksen mahdollisia institutionaalisia piirteitä, on osapuolten episteemisiä asemia ja oikeuksia tutkittaessa hyvä pitää mielessä tilanteen institutionaalisuus, ja erityisesti se, miten toimijat itse tuovat (tai mahdollisesti ovat tuomatta) sitä esiin vuorovaikutuksen kuluessa.

4.2.2 Järjestystä luovat rakenteet

Keskusteluanalyysissa ollaan kiinnostuneita sosiaalisten toimintojen tilanteisesta tuottamisesta (Heath 2004, 267–268). Tätä toimintojen tuottamista ohjaa vuorovaikutuksen rakenteellinen järjestymisen, johon osapuolet orientoituvat toiminnan mahdollistavana resurssina. Vuorovaikutuksessa havaitut rakenteet liittyvät ennen kaikkea peräkkäisten puheenvuorojen välisiin suhteisiin ja ne ovat aina vuorovaikutuksessa läsnä. (Peräkylä 1992, 266–269.) Tärkeimmät vuorovaikutusta jäsentävät rakenteet ovat *korjaus-*, *vuorottelu-*, *sekvenssi-* ja *preferenssijäsennys*. Korjausjäsenyksellä viitataan vuorovaikutuksen ongelmakohtiin. Esimerkiksi jos joku keskusteluun osallistujista ymmärtää tai kuulee väärin, hän voi pyytää puhujaa toistamaan tai tarkentamaan sanomaansa. Siten osapuolilla on mahdollista saavuttaa yhteisymmärrys tilanteesta. Vuorottelujäsennys taas viittaa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan vuorojen vaihteluun. Osallistujat järjestävät vuoronsa

esimerkiksi siten, että liialta päällekkäin puhunnalta vältytään, mikä mahdollistaa toimijoiden keskinäisen kuulemisen ja ymmärtämisen. (Maynard & Peräkylä 2003, 246–248; Ruusuvuori 2001, 396–399.) Entä miten keskustelijat tietävät, missä keskustelun vaiheessa vuoro vaihtuu? Vuoron vaihdon ennakoimisessa auttaa vuorossa käytetty kielioppi, vuoron ääntäminen sekä konteksti eli vuoroa välittömästi edeltävä puhe. Nämä voivat toimia keskustelijoiden resursseina, ja niitä käytetäänkin joustavasti tilanteesta riippuen. Yleisesti ottaen jokaisessa vuoron siirtymän mahdollistamassa kohdassa toimivat seuraavat lainalaisuudet esitetyssä järjestyksessä: se, joka on äänessä, osoittaa myös seuraavan puhujan vaikkapa katseellaan tai vastausta vaativalla toiminnallaan. Jollei puhuja kuitenkaan tee näin, joku osapuoli valitsee itse itsensä jatkamaan keskustelua. Ellei näinkään käy, voi äänessäolija jatkaa, jolloin seuraavassa siirtymän mahdollistavassa kohdassa palataan taas ensimmäisenä esitettyyn kohtaan. Puheenvuoron katsotaan rakentuvan vähintään yhdestä yksiköstä eli vuoron rakenneyksiköstä (*Turn Constructional Unit, TCU*), mutta niitä voi yhdessä puheenvuorossa olla myös useita. Rakenneyksikkö voi olla joko sana-, lauseke-, lause- tai yhdyslausekeperustainen. Tällöin yksi vuoro voi lyhimmillään olla esimerkiksi dialogipartikkeli ”niin” tai se voi koostua useastakin lauseesta. (Hakulinen 1997b.) Keskusteluanalyysin ensisijaisina yksiköinä ovat nämä vuorot sekä puhejaksot eli sekvenssit, joissa ne esiintyvät (Heritage 1996, 230).

Kolmas rakenne, sekvenssijäsennys, on tärkeässä roolissa keskusteluanalyysissa ja pro gradu -tutkielmassanikin keskeinen analyysin kohde. Niin konteksti kuin merkityskin, jotka molemmat ovat keskusteluanalyttisen tutkimuksen keskiössä, linkittyvät sekvenssijäsennykseen (Heritage 2004, 223). Sekvenssijäsennyksellä viitataan vuorovaikutukseen osallistuvien puheenvuorojen sidoksisuuteen eli siihen, miten ne liittyvät toisiinsa. Näitä toisiinsa kytkeytyviä puheenvuorojen jaksoja kutsutaan sekvensseiksi. (Heritage 1996, 240–241). John Heritage (2004, 223–224) on tiivistänyt tämän kolmeen toisiinsa liittyvään väitteeseen:

1. Vuorovaikutuksen osapuolet muodostavat puheenvuoronsa suhteessa edellisiin vuoroihin, jolloin ne ovat kontekstisidonnaisia.
2. Juuri puheenvuoron esittänyt, ja siten sosiaalisen toiminnan tehnyt keskustelun osapuoli odottaa, että vastaanottaja ottaa seuraavan puheenvuoron, ja muodostaa sen

suhteessa aikaisempaan toimintaan. Näin osallistujat luovat kontekstia seuraavaa puheenvuoroa varten.

3. Seuraavilla vuoroillaan osallistujat näyttävät, miten ovat edellisen vuoron ymmärtäneet. Siten esitetty tulkinta voidaan joko vahvistaa tai korjata sekvenssin jatkuessa, minkä myötä osapuolet voivat saavuttaa tilanteesta yhteisymmärryksen.

Keskustelussa voidaan nähdä olevan erilaisia puheenvuoroja sen suhteen, kuinka tarkasti ne luovat odotuksen tietyyntyyppisestä seuraavasta vuorosta. Puheenvuorot, jotka liittyvät kiinteästi toisiinsa, muodostavat *vierusparin* (*adjacency pair*). Esimerkiksi pyyntöä seuraa yleensä suostuminen tai torjuminen, ja kannanoton jälkeisessä vuorossa esitetään tavallisesti samanmielisyys tai erimielisyys. Vierusparin ensimmäinen jäsen on siis muotoiltu niin, että se edellyttää tietynlaista seuraavaa vuoroa. Ensimmäisestä vuorosta käytetään nimitystä etujäsen ja sen ”ohjaamasta” seuraavasta vuorosta nimitystä jälkijäsen. (Raevaara 1997, 75–77.) Tärkeää on kuitenkin huomata, ettei vieruspareja tarkasteltaessa ole tarkoitus tehdä empiiristä yleistystä esimerkiksi siitä, kuinka yleistä tiettyyn vuoroon on vastata tietyllä tavalla, vaan oleellisempaa on vierusparin normatiivinen luonne. Siten riippumatta siitä, mikä vuoro ensimmäistä vuoroa seuraa, tarkastelee ensimmäinen puhuja sitä suhteessa ensimmäisenä esitettyyn vuoroon, eli siihen, onko juuri esitetty relevantti jälkijäsen. Jälkijäsenen puuttuminen voi johtaa erilaisiin päätelmiin tilanteesta, esimerkiksi tervehdykseen vastaamattomuus voidaan tulkita tervehtijän nolaamisena tai ettei häntä ole tunnistettu. (Heritage 1996, 241–242; Tainio 1997b; Hutchby & Wooffitt 1998, 41–42.)

Sitä, mikä mahdollisista vuoroista valitaan vierusparin jälkimmäiseksi jäseneksi, ohjaa preferenssijäsennys. Tällä jäsenyksellä ei viitata ihmisten omiin mielipiteisiin siitä, mitä missäkin tilanteessa olisi hyvä tehdä, vaan keskustelun rakenteellisiin seikkoihin. On havaittu, että odotuksen mukainen vastaus tuotetaan viivyttämättä kun taas ei-odotuksen mukainen vuoro tuotetaan usein ”kierrellen ja kaarrellen”: viivytellen, selitellen vastausta ja/tai muotoilemalla vuoro monipolviseksi. (Pomertantz 1984; Hutchby & Wooffitt 1998, 43–47.) Esimerkiksi kannanottoon on yleensä preferoitu vastata samanmielisyydellä, kun taas erimielinen vuoro sisältää preferoimattoman vuoron tunnuspiirteitä (Pomerantz 1984)².

² Anita Pomerantz (1984, 77–95) osoittaa, että joskus toisella vuorolla tehty erimielinen kannanotto voi olla myös preferoitu kuten tilanteissa, joissa ensimmäinen vuoro on puhujaa itseään vähättelevä tai muuten kritisoiiva.

4.2.3 Sekvenssit, joissa otetaan kantaa lapseen liittyviin asioihin

Tässä tutkimuksessa keskityn analysoimaan niitä toimintojen jaksoja, joissa vanhempi ja varhaiskasvatuksen ammattilainen puhuvat lapsesta tai häneen liittyvistä asioista. Tarkemmin analyysini keskittyy vanhemman ja ammattilaisen arjen vuorovaikutuksessa usein esiintyviin ja heidän tiedollisia asemiaan osoittaviin puhetoimintoihin, kannanottoihin (Heritage & Raymond 2005; Raymond & Heritage 2006; Stivers 2005). Kannanottaminen keskustelussa voi olla osana laajempaa puhejaksoa, kuten uutissekvenssiä (Maynard 2003), tai se voi esiintyä keskustelun kohdassa, jossa se ei luo odotusta toisesta kannanotosta. Tällainen kannanotto voi ilmetä esimerkiksi kertomusta edeltävässä vuorossa, joka tarjotaan eräänlaiseksi ”tulkintaohjeeksi” tulevaa kertomusta silmällä pitäen (kuten ”Oli hyvä taas tänä aamuna, kun...” -tyyppinen kertomuksen orientoivaan vuoroon sisältyvä kannanotto). (Tainio 1996, 84). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin analysoimaan kannanottosekvenssejä eli toimintajaksoja, joissa esiintyy kannanottovieruspari: ensimmäiseen kannanottoon vastataan toisella kannanotolla. Keskusteluanalyttisessä kirjallisuudessa tästä sosiaalisesta toiminnasta, jossa määritellään jokin asia, tapahtuma tai henkilö jonkinlaiseksi, käytetään nimitystä kannanotto tai arviointi (*assessment*) (ks. esim. Pomerantz 1984; Heritage & Raymond 2005; Stivers 2005; Tainio 1996, 81–108). Koska tarkkaa suomenkielistä käännöstä englanninkielen termille *assessment* on vaikea antaa, käytän tutkimuksessani käsitteitä kannanotto ja arvion tekeminen rinnakkain.

Anita Pomerantz (1984) on määritellyt arvioinnin sosiaalisesti toiminnaksi, jonka tekeminen vaatii aina jonkinlaista tietoutta arvioitavasta asiasta. Pomerantzin mukaan osallistuja, joka arvioi jotakin, tarjoaa myös vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle mahdollisuuden osallistua kannanottamiseen. Arvion tekeminen voikin antaa odotuksen seuraavasta vuorosta, jossa otetaan kantaa jollain tavoin ensimmäisessä vuorossa esitettyyn näkökulmaan. Siten arviota seuraa usein toinen arvio eli vierusparin jälkijäsen (Tainio 1996, 84–86). Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena ovat siis toimintajaksot, jotka antavat keskustelun osapuolille mahdollisuuden osallistua yhdessä keskusteluun, mikä tapahtuu arvioimalla yhteisesti havaittua tai tunnettua kohdetta (Pomerantz 1984, 59–61) eli lasta. Tämän vuoksi arvion tekemisen sekvenssejä voidaan tarkastella myös yhteistyön rakentamisen kannalta tärkeinä toimintoina.

Toimintajaksoissa, joissa arvioidaan jotakin, voidaan nähdä olevan yhteyttä Erving Goffmanin *kasvojen* käsitteeseen (Heritage 1996, 261–266; Heritage & Raymond 2005). Goffman (Goffman 1967, 5–45; Peräkylä 2001a) viittaa käsitteellä siihen ihmisen minään, jota muille esitämme, ja jolle tahdomme saada arvostusta. Goffmanin mukaan liitämme esittämiimme kasvoihin tunteita, ja kun niiden esittäminen onnistuu, tunnemme mielihyvää. Kun taas muut eivät osoita arvostusta esittämillemme kasvoille, tunnemme häpeää ja alemmuutta, mikä johtuu kokemuksestamme menettää nämä niin sanotut ”hyvät” kasvot. Samalla liitämme tunteita myös vuorovaikutuskumppaneidemme kasvoihin, jolloin esimerkiksi toisen kasvojen menetys tuntuu meistä ikävältä. Sen vuoksi suojelemme sekä omia että muiden kasvoja, ja tätä toimintaa Goffman on nimittänyt kasvotyöksi. Kasvotyön kautta suojaamme sitä sosiaalista tilannetta, jossa olemme (Peräkylä 2001a, 354). Siten myös sosiaalinen solidaarisuus liittyy läheisesti kasvojen käsitteeseen. Kannanottamisen kontekstissa merkityksellisinä toimintoina sosiaalisen solidaarisuuden kannalta voidaan pitää samanmielisyyden ja erimielisyyden ilmaisemista, jolloin keskustelunanalyysissä puhutaan preferenssijäsennyksestä. Sosiaalista solidaarisuutta vahvistaa yleensä vastaaminen arvioon samanmielisyydellä, kun taas erimielinen vuoro voi vähentää sitä. (Heritage 1996, 261–278; Heritage & Raymond 2005; Heritage 2006, 265.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavissa kannanottosekvensseissä osapuolten orientoituminen kasvoihin voi samanmielisyyden (tai erimielisyyden) ilmaisemisen lisäksi näkyä siinä, kuinka oikeudesta ja vastuusta tietoon neuvotellaan vuorovaikutuksen kuluessa (Heritage & Raymond 2005, 16). On havaittu, että esimerkiksi identiteetin ylläpitäminen keskustelussa on jatkuvaa osallistujien yhteistyötä ja monitorointia liittyen siihen, kenellä on statuksensa kautta ensisijainen oikeus tietoon. Näin ylläpidämme ja vahvistamme toinen toisemme identiteettejä hetki hetkeltä rakentuvassa vuorovaikutuksessa. (Raymond & Heritage 2006). Koska arvion tekeminen on sosiaalinen toiminta, jonka tekeminen vaatii jonkinasteista tietoa (Pomerantz 1984, 57–58) ja, johon liittyy läheisesti saman- ja erimielisyyden osoittaminen, on toimijoiden mahdollinen orientoituminen kasvoihin hyvä pitää mielessä myös tarkasteltaessa varhaiskasvattajan ja vanhemman välistä vuorovaikutusta.

Tutkimuksessa tarkasteltavien kannanottosekvenssien kontekstina ovat tilanteet, joissa samassa tilassa ovat sekä vanhempi, varhaiskasvattaja, vanhemman lapsi ja mahdollisesti muitakin hoidossa olevia lapsia. Puheenvuorot, joissa kannanotto tehdään, voidaan siten osoittaa sekä toiselle kasvattajalle, mutta myös lapselle. Tähän tutkimukseen olen kuitenkin

valinnut vain ne kannanottosekvenssit, joissa kasvattajat tuovat esiin sen, että kyseiset kannanotot on osoitettu toiselle aikuiselle ja/tai että osapuolet ovat sijoittuneen tilassa niin, että he voivat olettaa toisen kasvattajan osallistuvan keskusteluun. Tarkastelluissa tilanteissa tämän voi havaita ensinnäkin nonverbaalien vihjeiden, kuten katseen suunnan, tilaan sijoittumisen ja kehon asennon, kautta. Sen lisäksi kasvattajat voivat puheessaan tuoda esiin sen, kenelle puheenvuorot on suunnattu. Tämän he voivat tehdä esimerkiksi puhumalla lapsesta kolmannessa persoonassa, jolloin tältä ei odotetakaan vastausta kyseisiin asioihin. Myös tuottamalla toisen kasvattajan esittämään ensimmäiseen arviovuoroon vastauksen eli toisen kannanoton, osoittavat kasvattajat tulkintansa siitä, kenelle ensimmäinen arviovuoro on suunnattu. Aina nämä seikat eivät kuitenkaan tuo suoraan esiin sitä, kenelle puheenvuoro on suunnattu tai kenen sen odotetaan kuulevan, vaan tärkeää on ottaa huomioon koko puheenvuoron konteksti. Usein puhuessaan lapsesta kasvattajat voivat esimerkiksi katsoa lapseen päin, jolloin puheenvuoron voisi tulkita lapselle sanottuna, mutta edelliset ja/tai seuraavat puheenvuorot kuitenkin osoittavat, että se on suunnattu toiselle kasvattajalle. Yleisesti ottaen lapsen hoitoontuonti- ja hakutilanteet osoittautuivat melko pitkälti vanhemman ja varhaiskasvattajan keskustelutilanteiksi. Aamun tilanteissa vanhempi yleensä vaihtaa lapsen vaatteet tai avustaa häntä siinä, minkä jälkeen lapsi menee muiden lasten kanssa leikkimään jättäen kasvattajat keskustelemaan kahden. Iltapäivän vuorovaikutustilanteissa vanhempi tulee joko suoraan varhaiskasvattajan kanssa keskustelemaan tai vaihtaa ensin lapsen kanssa kuulumisia. Tämän jälkeen kasvattajat siirtyvät keskustelemaan päiväkulusta tai muista lapseen liittyvistä asioista keskenään.

Kannanottosekvenssin tulkinta ei aina ole kovin yksiselitteistä. Anita Pomerantz (1984, 65–77) kirjoittaa siitä, kuinka samanmielisyys tai erimielisyys edellisen arvion kanssa osoitetaan puheessa tekemällä saman- tai erimielinen arvio suhteessa aikaisempaan arvioon. Samanmielisyyttä voidaan siten osoittaa esimerkiksi tekemällä sama arvio kuin edellisessä vuorossa on tehty tai arviovierusparin jälkijäsenessä voidaan tehostaa (*upgrade*) tai lieventää (*downgrade*) edellä esitettyä arviota. Siten seuraavan vuoron arvioiva termi voi olla sama kuin ensimmäisessä kantaaottavassa vuorossa käytetty (esimerkiksi ”*luurangot oli kova sana*” vs. ”*merirosvojuttu onkin nyt kova meillä*”) tai vierusparin toisessa vuorossa voi esiintyä vahvempi tai heikompi luonnehdinta verrattuna edellisessä vuorossa käytettyyn (esimerkiksi hyvä vs. loistava). Liisa Tainio (1996, 95–108) toteaa kuitenkin, kuinka kannanottoon tuotettujen jälkisekvenssien eritasoisuuden erottaminen on käytännössä melko hankalaa. Hänen analyysistään käy ilmi, kuinka tärkeää samanmielisyyden ja erimielisyyden asteittaisia

eroja tutkittaessa on ottaa huomioon tutkitun kielen ominaispiirteet. Tainion mukaan suomen kielessä on esimerkiksi yleistä tehdä toinen kannanotto ilman luonnehtivaa lauseketta, mikä tuo oman erikoisuutensa kannanottamiseen suhteessa paljon tutkittuun englanninkieliseen keskusteluun. Toinen kannanotto voidaan tällöin tehdä sitoutumalla etujäsenenä tehtyyn arvioon vaikkapa seuraavasti: ”*aika ison näköset nuo kurahousut*” – ”*on joo*”. Tainion tutkimuksen tavoin myös tässä tutkimuksessa analyysiin sisältyvät sekä luonnehtivan lausuman omaavat kannanottosekvenssit että edelliseen vuoroon sitoutuvat, ja siten kantaa ottavat, sekvenssit.

Arvio- tai kannanottovieruspari voi tulla esiin erilaisissa keskustelun kohdissa ja toimintojen jaksoissa. Myös sen pituus voi vaihdella. Lyhykäisydessään se voi olla yhden vierusparin mittainen, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa vanhempi ja varhaiskasvattaja ovat keskustelleet vanhemman päivähoitoon tuomista vaatteista. Tilanteessa vanhempi on purkamassa lapsen vaatekassia, josta hän antaa varhaiskasvattajalle hoitoon tuomansa housut. Kannanottovieruspari jäsentyy tässä siten, että etu- ja jälkijäsenen esiintyvät vierekkäisinä toimintoina, jolloin jälkimmäisessä jäsenessä tehdään ensimmäistä arviota vahvistava arvio. Keskustelun pätkässä isä tekee tilanteessa ensimmäisen arvion (r. 1), johon varhaiskasvattaja vastaa seuraavalla vuorollaan tekemällä ensimmäistä arviota korottavan arvion (r.3):

Esimerkki 1. (A15)

- 1.→ I: pitäis olla puhtaat ainakin on pesty
2. (.)
- 3.→ H: o:n? ↑näyttää oikeen puhtaalta

Kannanotto voi myös aloittaa uuden puheenaiheen, kuten seuraavassa sekvenssissä tapahtuu. Siinä kantaa ottavan vuoron jälkeen esiintyy aihetta tarkentava kysymys³, jolloin arviovierusparin jälkijäsenen tuotetaan vasta rivillä 9 eikä siis välittömästi etujäsenen jälkeen. Katkelma on tilanteesta, jossa vanhempi on juuri saapunut hakemaan lastaan päivähoitosta ja

³ Keskusteluanalyyseissa näitä vierusparin etu- ja jälkijäsenen väliin sijoittuvia toimintoja kutsutaan välisekvensseiksi. Kysymys–vastaus -vieruspari on yleinen esimerkki keskusteluissa esiintyvistä välisekvensseistä, jolloin sen tarkoituksena on saada vaikkapa tarkennusta edellä esitettyyn näkemykseen. Odotus ensimmäisen toiminnon, kuten kannanoton, herättämästä jälkijäsenestä on tällöin kuitenkin edelleen voimassa, ja se esitetäänkin yleensä vastauksen saatua. (Heritage 1996, 246–249.)

tullessaan lapsensa luo, varhaiskasvattaja tekee arvionsa lapsesta ikään kuin esitellen lapsen vanhemmalleen:

Esimerkki 2. (IP. 8)

- 1.→ H: fmeil on hieno neiti oikeen£ ((äiti saapuu ja kasvattajat katsovat
2. toisiaan))
3. (.)
4. Ä: onko meillä hieno neiti ((kyykistyy lapsensa luo, joka
5. tekee palapeliä))
6. (3.1)
7. Ä: mitäs neidissä on niin hienoo
8. (0.4)
- 9.→ Ä: hienot hiukset on sullah ((vilkaisee hoitajaan, joka lähtee lapsen ja vanhemman luota hetkeksi kauemmas))

Esimerkissä varhaiskasvattaja tekee ensimmäisenä arvion lapsesta suoralla väitelauseella (r.1). Vuoron aikana hänen katseensa on suunnattu vanhempaan, joka myös on aluksi suunnannut katseensa varhaiskasvattajaan. Tämän jälkeen vanhempi tuottaa välisekvenssin, jonka esittäminen ei kuitenkaan kumoa vierusparin etujäsenen tuottamaa odotusta seuraavasta jälkijäsenestä (Raevaara 1997, 80–82). Kysymyksillään (r. 3, 6) vanhempi pyytää tarkennusta hoitajan edelliseen kannanottoon. Esittämällä kysymyksensä ja toistamalla hoitajan käyttämiä termejä (neiti, hienoo) äiti sitoutuu tiukasti hoitajan esittämään vuoroon samalla hakien selitystä hoitajan tekemään arvioon. Varhaiskasvattaja ei kuitenkaan vastaa vanhemman esittämään kysymykseen ja siten jättäytyy ottamasta vanhemman tarjoaman asiantuntijan roolin tilanteesta. Kun vanhempi ei saa kysymyksiinsä vastausta, tuottaa hän oman arvionsa lapsesta ja arviovieusparin jälkijäsenen ”hienot hiukset on sullah” (r. 8). Arvion tehtyään vanhempi vilkaisee varhaiskasvattajaan päin, ja osoittaa siten, että on suunnannut vuoronsa toiselle kasvattajalle eikä lapselle. Arviossaan hän käyttää edelleen samaa adjektiivia kuin hoitaja (*hieno neiti/ hienot hiukset*), jolloin vuoron voidaan katsoa olevan samanmielinen ensimmäisenä tehdyn arvion kanssa (Pomerantz 1984, 66–67). Samalla, kun vanhempi toistaa osittain ammattilaisen vuoron, hän laajentaa arviotaan viittaamalla lapsen hienoihin hiuksiin. Siten vanhempi tuo esiin myös omaa tietoaan ja oikeuttaa arvioida lasta. (Stivers 2005, 144–153.)

Seuraavassa katkelmassa on esimerkki kannanottosekvenssistä, jossa vanhempi sitoutuu varhaiskasvattajan esittämään kannanottoon tuoden samalla itse tilanteesta lisää tietoa. Katkelma on jatkoa kasvattajien keskustelulle edellisenä päivänä päiväkodissa nähdystä teatteriesityksestä. Keskustelun osassa varhaiskasvattaja tekee kannanoton lasten teatterikokemuksesta (r. 1), minkä voidaan edeltävän kontekstin perusteella nähdä antavan puheena olevalle tapahtumalle positiivisen valenssin. Tähän vanhempi esittää preferoidun, samanmielisen, kannanottonsa tuoden lisää tietoa lapsesta kodin kontekstissa (r. 4):

Esimerkki 3. (A10)

- 1.→ H: näit nyt ei pelottan[ukaa]n että ((kääntyneenä äitiin päin))
 2. Ä: [pusu] ((nostaa lapsen syliinsä))
 3. (1.1)
 4.→ Ä: joo eikä se nähny pahoi unia[kaa]
 5. H: [joo]
 6. (0.4)
 7. Ä: no ↑ni (.) sit pekalle ((lapsen veli)) hali ((katsoo lasta))

Katkelmassa varhaiskasvattaja ottaa siis ensimmäisenä kantaa lasten pelkäämiseen (r. 1) perustelemalla sillä positiivista arviotaan esityksestä. Hän ei tee suoraa arviota liittyen kyseisen vanhemman lapseen, vaan viittaa ryhmänsä lapsiin yleensä: ”*näit nyt ei pelottanukaan että*”. Tähän vanhempi vastaa samanmielisellä kannanotollaan ensin vastaanottamista ja edellisen vuoron hyväksymistä ilmaisevalla partikkelilla ”*joo*” (Sorjonen 2001, 199–205) lisäten tämän jälkeen lapseen liittyvää tietoaan, mikä liittyy kotona tapahtuneeseen: ”*eikä se nähny pahoi uniakaan*”. Varhaiskasvattaja kuittaa vielä seuraavalla vuorollaan (”*joo*”) sekvenssin.

Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat siis ne toimintajaksot, joissa sekä vanhempi että varhaiskasvattaja tekevät kannanoton lapseen liittyen. Kuten jo aikaisemmin olen todennut, molemmilla osapuolilla on jonkinlaista tietoa lapsesta. Molempien roolit määrittävätkin vahvasti lapsen kautta: ilman lasta ei voisi puhua vanhemmasta eikä varhaiskasvattajasta. Tarkastelemalla kannanottosekvenssejä, saadaan tietoa siitä, miten lasta koskeva tieto tuotetaan vuorovaikutuksessa, kenellä sitä on ja miten oikeudesta siihen neuvotellaan vuorovaikutuksen kuluessa.

5 Aineisto

5.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto koostuu videoiduista vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen vuorovaikutustilanteista, joissa lapsi tuodaan hoitoon tai hänet haetaan sieltä pois. Aineisto on kerätty kolmesta eri hoitopaikasta: päiväkodista, perhepäivähoidosta ja ryhmäperhepäivähoidosta. Analyysissäni käytän ensinnäkin osaa kandidaatin tutkielmaan keräämästäni aineistosta, joka koostuu aamun vuorovaikutustilanteista perhepäivähoidossa sekä ryhmäperhepäivähoidossa. Tämän aineiston olen kerännyt marraskuun 2006 ja tammikuun 2007 välisenä aikana. Sen lisäksi olen kuvannut syys- ja lokakuun 2007 välisenä aikana yhdessä päiväkodissa lapsen hoitoontuontitilanteita ja iltapäivän hakutilanteita. Tutkimuslupien saanti vaikutti siihen, mitkä hoitopaikat lopulta valikoituivat tutkimukseeni. Kaikki päivähoitopaikat kuuluvat kuitenkin kunnallisen päivähoidon piiriin, enkä sen vuoksi näe hoitomuodolla olevan merkittävää vaikutusta tutkimuskysymysteni kannalta.

Aineiston keruu alkoi siitä, kun pyysin alustavasti luvan kuvaamiseen päivähoiton henkilökunnalta ja/tai päiväkodin johtajalta, jotka antoivat suullisen suostumuksensa tutkimuksen tekoon. Sen jälkeen annoin tutkimustiedotteet ja -luvat (ks. liite 2) allekirjoitettaviksi hoitopaikan henkilökunnalle, joka jakoi ne eteenpäin myös vanhemmille. Tämän tein hyvissä ajoin ennen kuvauspäivää, jotta myös vanhemmilla oli tarpeeksi aikaa tutustua tutkimukseen ja mahdollisesti palauttaa suostumuksensa ennen kuvausta. Tutkimukseeni valikoituivat siis vain ne vanhemmat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset, jotka olivat palauttaneet allekirjoitetun suostumuksensa ennen kuvauspäivää tai tekivät sen kuvauspäivänä. Lapsen voi vanhemman lisäksi tuoda päivähoitoon myös muu perheenjäsen tai läheinen. Nämä tilanteet jätin pois aineistostani viimeistään silloin, kun kuvaamani tilanne oli ohi ja päivähoiton henkilökunta kertoi, ettei kyseessä ollut suostumuksen allekirjoittaja. Poistin tällöin välittömästi jo kuvaamani vuorovaikutustilanteen.

5.2 Aineiston kuvailu

Lopullinen aineisto sisältää yhteensä 10 päivähoiton ammattilaisen ja 22 vanhemman vuorovaikutustilanteet. Vanhempien lapset ovat iältään 0–6 -vuotiaita. Vaikka tässä tutkimuksessa en teekään eroa eri-ikäisten lasten vanhempien välillä, voin todeta aineistoa läpi käytyäni, ettei heidän ja ammattilaisten vuorovaikutustilanteissa ole nähtävissä suuria eroja esimerkiksi tilanteiden keston tai niissä käsiteltyjen puheenaiheiden suhteen. Lopulliseen aineistooni olen kuitenkin joutunut valitsemaan vain ne kuvatut vuorovaikutustilanteet, jotka ovat relevantteja tutkimuskysymysteni kannalta. Olen siis jättänyt tutkimuksen ulkopuolelle esimerkiksi tilanteet, joissa vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutus jää vain tervehtimiseen, tai lapsen tuoja tai hakija osoittautuu muuksi kuin vanhemmaksi tai lapsen huoltajaksi (esimerkiksi isovanhemmaksi). Analysoitava aineisto sisältää aamun vuorovaikutustilanteita yhteensä 15 ja iltapäivän vuorovaikutustilanteita 17 kappaletta.

Keskusteluanalyttiselle tutkimukselle ominainen, tarkka litterointitapa (ks. esim. Heritage 1996, 311; Ruusuvuori ym. 2001, 9–10) on myös omassa tutkimuksessani oleellinen. Keskusteluanalyysissa tämä empiirisen sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtainen tarkasteleminen juontuu oletuksesta, ettei pienintäkään vuorovaikutuksen kohtaa voida ennalta pitää merkityksettömänä. Tämän vuoksi analyysi onkin varsin aineistolähtöistä. (Heritage 1996, 236–238). Siten aineistokatkelmassa tulee esiin kielellisten seikkojen lisäksi ei-kielellisiä seikkoja keskusteluista, kuten naurahduksia, taukoja tai sisäänhengityksiä, joita keskustelijat saattavat käyttää vuorovaikutuksessa resursseinaan (Hakulinen 1996, 16–17). Litteraatiokäytänteet kuitenkin vaihtelevat jonkin verran tutkimuksesta riippuen, ja omaan työhöni olenkin soveltanut analyysini kannalta relevanttia tapaa litteroida (ks. liite 1). Litteroituina teksteinä aineiston vuorovaikutustilanteiden pituudet vaihtelevat yhdestä reiluun kahdeksaan sivuun. Valmista litteroitua tekstiä on noin 108 sivua. Ajallisesti tilanteiden kestot vaihtelevat minuutista kymmeneen minuuttiin. Lopulliseen analyysiin olen valinnut aineistosta ne vuorovaikutuksen katkelmat, joissa aikuiset ottavat kantaa lasta koskeviin asioihin. Näitä keskustelun pätkiä olen löytänyt aamun ja iltapäivän 32 kohtaamisesta yhteensä 56 kappaletta.

Aineiston olen siis kerännyt videokuvaamalla vanhemman ja varhaiskasvattajan kasvokkaista vuorovaikutusta tilanteissa, joissa lapsi tuodaan hoitoon tai hänet haetaan sieltä pois. Videokuvaamisen olen valinnut aineistonkeruumenetelmäksi sen vuoksi, että vuorovaikutustilanteita voisi analysoida sellaisena kuin ne sen osapuolille siinä hetkessä ovat näyttäneet. Videokuvalla olen päässyt käsiksi ilmeiden, katseiden, asentojen ja muiden sellaisten tekijöiden tutkimiseen, jotka voivat vaikuttaa suuresti vuorovaikutuksen kulkuun (ks. esim. Heath 2004) ja joiden tutkiminen olisi ollut mahdotonta esimerkiksi sanelukonetta käyttämällä. Videokuvaaminen antaa myös tutkijalle mahdollisuuden palata aineiston ääreen yhä uudelleen, jolloin vältetään muistin rajoituksilta. Samalla muut tutkijat pääsevät tarkastelemaan tilanteita niin halutessaan ja voivat siten tehdä omat johtopäätöksensä vuorovaikutuksen kulusta. (Heritage 1996, 229–233.) Pyrin vähentämään videokuvaamisen mahdollista vaikutusta toimijoiden kohtaamisissa antamalla tiedotteet tulevasta tutkimuksesta ja pyytämällä suostumukset siihen etukäteen sekä ammattilaisilta että vanhemmilta, jotta itse kuvaustilanne pysyisi mahdollisimman luonnollisena ja häiriöttömänä. Pyrin myös kuvaamaan tilanteet siltä etäisyydeltä ja sellaisesta paikasta, että läsnäoloni häiritsisi mahdollisimman vähän henkilöiden välistä vuorovaikutusta, esimerkiksi sijoittamalla niin, ettei heidän liikkumisensa tilanteen aikana estyisi vuokseni.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi alkoi siitä, kun katsoin nauhoittamiani vuorovaikutustilanteita läpi useaan kertaan. Pyrin sillä tutustumaan alustavasti aineistoon, minkä avulla karsin myös tarpeettomat vuorovaikutustilanteet, kuten pelkkään tervehtimiseen rajoittuvat kohtaamiset, jatkokäsittelystä pois. Tämän jälkeen alkoi aikaa vievin osuus analyysiprosessissa: litteroin kaikki jäljelle jääneet vuorovaikutustilanteet. Vaikka tiesin, että tulen lopullisessa aineistossa tarkastelemaan vain tiettyjä keskustelun osia, en tässä vaiheessa vielä tiennyt tarkasti mitkä ne tulisivat olemaan, ja siksi halusin litteroida koko jäljelle jääneen aineiston. Sen tehtyäni aloitin tekstien tarkan läpikäymisen, minkä kautta poimin kaikki keskustelun kohdat, joissa vanhempi ja varhaiskasvattaja keskustelevat lapsen liittyvistä asioista. Näistä tilanteista pyrin tarkastelemaan avoimin mielin, mutta kuitenkin keskittymällä vain keskustelunkohtiin, joissa osapuolet keskustelivat lapsesta. Pikkuhiljaa tekstejä tarkastellessani tutkimuskysymykset alkoivat hahmottua, ja jatkoanalyysiin valikoitui tilanteita, joissa kasvattajat toivat esiin tietoaan lapsesta. Näistä tilanteista valitsin aluksi kolme erilaista puheenjaksoa

jatkoanalyysiin. Jossain vaiheessa totesin kuitenkin, että aineistosta tulee liian laaja ja sirpaleinen, minkä jälkeen keskityin analysoimaan aineistossa useimmin esiintyviä keskustelun jaksoja eli kannanottosekvenssejä. Tämän jälkeen siirryin analyysissa seuraavaan vaiheeseen.

Kannanottosekvenssien ryhmittelyn aloitin sen perusteella, kumpi kasvattajista arvioi ensimmäisenä lasta tai häneen liittyviä asioita. Tämän karkean jaon tein nojaten aikaisempaan kannanottotutkimukseen, jossa on havaittu, että se, tehdäänkö arvio ensimmäisellä vai toisella vuorolla, on merkityksellistä toimijoiden tiedollisia asemia tarkasteltaessa (Heritage & Raymond 2005, Raymond & Heritage 2006). Tämän jälkeen aloin luokitella sekvenssejä niissä havaitsemieni yhdenmukaisuuksien mukaan. Siten yksi vuorovaikutustilanne voi sisältää useammankin kannanottosekvenssin, ja ne voivat saamissani tuloksissa kuulua joko samaan luokkaan tai olla osa eri kategorioita. Tutkimustulokset esitän näiden löytämieni luokkien mukaan, ottaen huomioon myös sen, kuinka yleinen (tai harvinainen) kyseinen keskustelun toimintajakso on aineistossa. Koska tutkimani kielellinen toiminta, kannanotto, voi saada hyvin erilaisia muotoja keskustelun kuluessa, niiden luokittelu on välillä ollut haasteellista. Aineistosta löytämieni ”selvempien” keskustelun katkelmien lisäksi havaitsin kaksi muista poikkeavaa tilannetta, joiden kiinnostavuus tutkimukseni kannalta perustuu toimijoiden tekemien selontekoihin, ja niiden vuoksi olen myös nämä tilanteet tahtonut nostaa analyysiosassa esiin. Aineiston analyysi onkin vaatinut lukuisia videotallenteiden katsomiskertoja ja litteraatioiden lukukertoja, jotta vuorovaikutuksen toimintajaksot ovat löytäneet paikkansa eri luokituksiin (liite 3). Jotta lukija voisi tehdä omat päätöksensä siitä, onko tekemäni luokittelu pätevää, olen pyrkinyt tutkimukseni analyysiosassa (luku 6) tuomaan esiin mahdollisimman paljon aineistoesimerkkejä kutakin käyttämäni kategoriaan kohden. Keskusteluanalyttisen tutkimuksen ihanuus ja haasteellisuus ovatkin tulleet moneen kertaan vastaan analyysia tehdessäni: samalla, kun vahva aineistolähtöinen tutkimusote voi tuoda esiin ennalta odottamattomia seikkoja vuorovaikutuksen rakentumisesta, se asettaa tutkijan haastavaan, alati ”tuntosarvet” koholla olevaan asemaan, jossa mitään keskustelun yksityiskohtaa ei voida pitää ennalta merkityksettömänä.

5.4 Eettiset kysymykset

Henkilöt ovat tunnistettavissa videoidusta aineistosta, mutta sitä käytetään kuvattavien suostumuksen mukaisesti vain opetus- ja tutkimustarkoituksiin, ja kaikki sen näkevät kirjoittavat vaitiolosopimuksen. Videoidut vuorovaikutustilanteet olen litteroinut käyttäen keskusteluanalyysissa hyväksi havaittua, tarkkaa litteraatiotekniikkaa. Lopulliseen raporttiin olen poiminut litteroidusta aineistosta vain ne kohdat, jotka liittyvät tutkimuskysymykseeni. Litteraatioissa olen muuttanut kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot, kuten henkilöiden nimet.

Vaikka tilanteet ovat autenttisia tilanteista sikäli, että ne tapahtuisivat tutkijasta huolimatta, en voi kokonaan pois sulkea kuvaamisen vaikutusta tilanteeseen. Myös analyysi vaatii litteraation tekemisen, mikä on aina tutkijan tulkinta tapahtuneesta vuorovaikutuksesta. Vaikka pyrkimys onkin litteroida kuvattu tilanne mahdollisimman tarkasti, on tutkijan subjektiivinen kokemus tilanteesta ja sen kautta litteraatioissa, aina läsnä. Pyrinkin esittämään tutkielmassani vuorovaikutuksen katkelmia, jotta jokainen lukija saa mahdollisuuden nähdä, minkä perusteella olen omat tulkintani tilanteista tehnyt.

6 Varhaiskasvattajan ja vanhemman episteemiset asemat

Vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyösuhde konkretisoituu päivittäisissä kohtaamisissa, joissa lapsi tuodaan hoitoon tai hänet haetaan sieltä pois. Tutkimalla kasvattajien puhetta lapsesta saadaan tietoa siitä, minkälaisiksi heidän episteemiset asemansa ja oikeutensa vuorovaikutuksen kuluessa rakentuvat. Arvion tekeminen on yksi sosiaalinen toiminta, jonka kautta näitä episteemisiä asemia päästään tutkimaan. Vuorovaikutuksen sekventiaalisuudesta johtuen, ensimmäisen arvion tekijän voidaan katsoa luovan seuraavalle toimijalle kontekstin, johon suhteuttaa oman arvionsa. Keskustelun käytänteitä tutkittaessa onkin todettu, että ensimmäisenä tuotettuun arvioon sisältyy implisiittinen oletus siitä, että sen tekijällä olisi ensisijainen oikeus arvioida kyseistä asiaa. Sen vuoksi ei ole yhdentekevää, kuka keskustelussa ottaa ensimmäisenä kantaa ja kuka tähän vastaa. (Heritage & Raymond 2005, Raymond & Heritage 2006). Analyysini perustuukin arviosekvenssien luokitteluun sen mukaan, toimiiko niiden aloittajana vanhempi vai varhaiskasvatuksen ammattilainen.

Aineistosta löytyy yhteensä 56 kannanottosekvenssiä, joista vanhemman aloittamia on 20 ja 36:ssa aloittajana toimii varhaiskasvattaja. Aloitan analyysini sekvensseistä, joiden aloittajana toimii varhaiskasvattaja. Näissä tilanteissa ammattilainen on siis ensimmäinen, joka ottaa kantaa lapseen liittyviin asioihin ja tuo siten esiin tietoaan lapsesta. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan keskustelun osia, joissa vanhempi on ensimmäinen kannanottaja. Viimeisenä tarkastelen vielä kahta varhaiskasvattajan aloittamaa kannanottotilannetta, joissa lapseen liittyvän tiedon omistus tulee eksplisiittisesti esiin toimijoiden tekemien selontekojen kautta.

Esittelemieni aineistokatkelmien yläpuolella oleva kirjain- ja numeroyhdistelmä paikantaa esimerkin tiettyyn vuorovaikutustilanteeseen. Kirjain A on lyhenne aamun vuorovaikutustilanteista ja numero kirjaimen perässä kertoo sen, mihin esimerkikohtaamiseen sekvenssi kuuluu. Numero on siis vain järjestysnumero, joka on valikoitunut aineistoa litteroidessani. Kirjainyhdistelmä IP kuuluu taas niihin sekvensseihin, jotka ovat tapahtuneet iltapäivän vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi koodi IP 18 kertoo, että sekvenssi kuuluu iltapäivän kohtaamiseen numero 18. Koska yhdessä vuorovaikutustilanteessa on voinut olla useampi kannanottosekvenssi, voidaan saman koodin omaavat sekvenssit paikantaa täten samaan kohtaamiseen kuuluviksi.

6.1 Varhaiskasvattajan aloittamat kannanottosekvenssit

Keskustelussa ensimmäisenä tuotettu kannanotto sisältää oletuksen siitä, että henkilöllä on myös ensisijainen oikeus arvioitavaan tietoon. Vuorovaikutuksen sekventiaalisuudesta johtuen toisena tehty arvio nähdään siten suhteessa edelliseen. Sen vuoksi myös toimijoiden episteeminen asema arvion tekemisessä voidaan olettaa erilaiseksi riippuen siitä, onko arvio tehty ensimmäisenä vai toisena eli esiintyykö arvio vierusparin etu- vai jälkijäsenenä. Keskustelun osapuolilla on kuitenkin havaittu olevan erilaisia keskustelun keinoja, joilla näitä vuorovaikutuksen sekventiaalisuudesta johtuvia oletuksia voidaan sekä vahvistaa että horjuttaa. (Heritage & Raymond 2005; Sitvers 2005; Raymond & Heritage 2006.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajan aloittamia kannanottosekvenssejä löytyy aineistosta yhteensä 36 kappaletta. Vaikka varhaiskasvattaja onkin tilanteissa ensimmäinen kannanottaja, muotoutuvat sekvenssit erilaisiksi riippuen siitä, miten varhaiskasvattaja arvionsa esittää ja minkälaisina vanhemman tekemät jälkijäsenet ilmenevät.

Aineiston tarkastelun aloitan tilanteista, jotka ovat aineistossa enemmistönä. Näissä keskustelun pätkissä vanhemmat tuovat esiin toisilla arviovuoroillaan, että heillä on hallussaan hoitajan tiedosta riippumatonta tietoa lapsesta. Tämän jälkeen siirryn analysoimaan sekvenssejä, joissa vanhemman toinen vuoro on nähtävissä ensimmäisen arvion kaltaisena. Vanhemman arviota voidaan tällöin tarkastella riippumattomana varhaiskasvattajan arviosta, minkä lisäksi nämä vuorot korostavat vanhemman ensisijaista oikeutta arvioiviin asioihin. Siten tieto lapsesta on näissä tilanteissa sekä varhaiskasvattajalla, mutta vahvasti myös vanhemmalla. Sen jälkeen esittelen sekvenssit, joissa varhaiskasvattaja osoittaa paremman tiedon lapsesta olevan vanhemmalla. Näitä seuraa analyysi sekvensseistä, joissa vanhempi toisella vuorollaan vain vahvistaa varhaiskasvattajan tekemää arviota ja jättää tiedon lapsesta varhaiskasvattajalle.

Taulukko 1. Varhaiskasvattajan aloittamien kannanottosekvenssien jakauma.

	Jälkijäsen vähintään tasa-arvoinen ottamaan kantaa	Jälkijäsen ensisijaisen episteemisen oikeuden osoittajana	Etujäsenellä osoitetaan paremman tiedon olevan toisella kasvattajalla	Jälkijäsen vahvistamassa etujäsenen kannanottoa	Poikkeukset (esitetään kappaleessa 6.3)	Yht.
Varhaiskasvattajan aloittamat kannanottosekvenssit	24	4	2	4	2	36

6.1.1 Kasvattajat vähintään tasa-arvoisia suhteessa lasta koskevaan tietoon

Varhaiskasvattajan aloittamista arviosekvensseistä 24 on sellaisia, joissa vanhempi tuo arviosekvenssin jälkijäsenessä esiin omaa tietouttaan lapsesta. Näissä sekvensseissä vanhemman vuorot vastustavat ensimmäisenä tehdyn arvion episteemistä ensisijaisuutta eli sitä, että ensimmäisellä kannanottajalla olisi toista keskustelun osapuolta parempi tieto arvioidusta asiasta. Sen vanhempi tekee tuomalla esiin lisää tietoa lapsesta samalla osoittaen oman arvionsa episteemisen riippumattomuuden suhteessa varhaiskasvattajan arvioon. (Heritage & Raymond 2005).

Ensimmäisissä esimerkkitalanteissa on kyse arviosekvensseistä, joissa varhaiskasvattaja ottaa ensimmäisenä kantaa päivähoitossa tapahtuneeseen ja, johon vanhempi tuottaa oman arvionsa. Tilanteista mielenkiintoisen tekee se, että varhaiskasvattaja ottaa kantaa asiaan, johon vain hänellä on ollut suora pääsy (vain hän on ollut kasvattajista mukana lapsen kanssa teatteriesityksessä) ja sen vuoksi hänen oikeuttaan arvioida asiaa voidaan tarkastella ensisijaisena (Heritage & Raymond 2005, 17). Vanhempi tuottaa kuitenkin oman preferoidun arvionsa osoittaen olevansa tasa-arvoinen ottamaan kantaa asiaan ja tuo siten esiin tietoaan kodin kontekstista. Esimerkkikatkelmat (4 ja 5) ovat jatkoa keskusteluille, joissa aiheena on päivähoitossa edellisellä päivänä nähty teatteriesitys. Molemmissa tilanteissa varhaiskasvattaja on ottanut aiheen esiin, minkä tiimoilta kasvattajat jatkavat keskusteluaan.

Varhaiskasvattaja ja vanhempi ovat tilanteissa toisiinsa päin kääntyneinä, lapsen tai lapsien touhussa ja välillä osallistuessa keskusteluun heidän vierellään:

Esimerkki 4. (A3)

- 1.→ H: luurangot oli koville [(--) kova sana he he
2.→ Ä: [niin s- no se olikin varmasti ku se on
3.→ se merirosvojuttu onkin nyt kova m[eillä
4. H: [fniif
5. L: (- [-] ois näin korkeell[a] ((näyttää jotain))
6. H: [ni]
7. H: [niih
8. Ä: [fjoo£
9. (0.9)

Esimerkki 5. (A10)

- 1.→ H: näit nyt ei pelottan[ukaa]n että ((kääntyneenä äitiin päin))
2. Ä: [pusu] ((nostaa lapsen syliinsä))
3. (1.1)
4.→ Ä: joo eikä se nähny pahoi unia[kaa]
5. H: [joo]
6. (0.4)
7. Ä: no ↑ni (.) sit pekalle ((lapsen veli)) hali ((katsoo lasta))

Esimerkissä 4 ammattilainen tuo esiin vuorollaan, että luurangot ovat olleet ”kova sana”. Hän ei siten suoraan ota kantaa kyseisen vanhemman lapsen mielipiteisiin, mutta koska puhuu tälle, voidaan olettaa, että hän puhuu vanhemman lapsesta. Seuraavalla vuorollaan vanhempi osoittaakin tulkinneensa varhaiskasvattajan puhuneen hänen lapsestaan. Vanhempi aloittaa vuoronsa päällekkäispuhunnalla ja vahvistaa varhaiskasvattajan vuoroa ”niin s- no se olikin varmasti”, minkä jälkeen hän antaa selityksen asialle: ”ku se on se merirosvojuttu onkin nyt kova meillä”. Vanhemman vuoron alussa oleva partikkeli ”niin” ja edellisessä vuorossa käytetyn verbin toistaminen (*oli/olikin*) voidaankin nähdä tässä ilmaisevan sekä vahvaa samanmielisyyttä että arvion riippumattomuutta suhteessa edelliseen arvioon (Sorjonen 2001, 168–176). Äiti viittaa vuorollaan ”meihin” sen sijaan, että sanoisi merirosvojen olevan

lapselle kova juttu. Näin vanhempi tuo omaa asiantuntijuuttaan esiin tuomalla keskusteluun mukaan myös kodin kontekstin, johon varhaiskasvattajalla ei ole pääsyä.

Toisessa esimerkissä (esimerkki 5) varhaiskasvattaja on tullut äidin ja lapsen luo lapsen riisuutuessa. Varhaiskasvattaja aloittaa vanhemman kanssa keskustelun kysyen, onko lapsi kertonut päivähoitossa tehdystä teatterireissusta. Vanhempi ja varhaiskasvattaja seisovat tällöin tilanteessa vastatusten, lapsen ollessa äidin vieressä. Vanhemman vastattua, että lapsi oli pitänyt esityksestä, varhaiskasvattaja alkaa kertoa lisää lasten suhtautumisesta esitykseen. Puheenvuorollaan hoitaja tekee kannanottonsa lasten pelkäämisestä (r. 1), minkä voi edellisten vuorojen perusteella tulkita positiiviseksi arvioksi teatteriesityksestä. Tässäkään esimerkissä varhaiskasvattaja ei ota suoraan kantaa kyseiseen lapsen kokemukseen, vaan viittaa lapsiin yleensä. Tämän vanhempi ottaa ensin vastaan partikkelilla ”joo” osoittaen hyväksyvänsä varhaiskasvattajan kannanoton (Sorjonen 2001, 199–208), ja tämän jälkeen lisää samansuuntaista tietoaan lapsesta kodin kontekstissa: ”*eikä se nähny pahoi uniakaan*”. Varhaiskasvattaja kuittaa seuraavalla vuorollaan (”joo”) sekvenssin, minkä jälkeen äiti suuntaa seuraavan puheenvuoronsa lapselle (r. 7).

Vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyötä käsittelevässä kirjallisuudessa toimivan yhteistyösuhteen kannalta olennaisena seikkana on nähty olevan yhteisten tulkintojen rakentaminen lapsesta toinen toisensa tietoa kunnioittaen (ks. esim. Kaskela & Kekkonen 2006, 11–48; Karila 2006; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Varhaiskasvattajan aloittamissa kannanottosekvensseissä, joissa molemmat kasvattajat tuovat esiin tietoa lapsesta sekä päivähoidon että kodin kontekstissa, on havaittavissa konkreettisesti tämä yhteistyösuhdetta koskeva ihanne. Näissä keskustelun katkelmissa molempien asiantuntijuus on kiistatta läsnä ja niissä vallitsee yhteisymmärrys.

Seuraava katkelma on aamun vuorovaikutustilanteesta, jossa vanhempi ja varhaiskasvattaja keskustelevat lapsen syömisen hitaudesta. Katkelma on jatkoa keskustelulle, jossa lapsi on ilmoittanut, ettei tahdo syödä aamupalaa hoitopaikassa. Kasvattajat ovat olleet samanmielisiä siinä, että lapsi voi ottaa vain jotain pientä syötävää. Tämän jälkeen varhaiskasvattaja alkaa kertoa vanhemmalle päivähoidon arjesta ja siitä, miten kyseinen lapsi toimii yleensä aamupalatilanteissa. Esimerkki alkaa varhaiskasvattajan vuorolla, jossa hän kommentoi lapsen syömistä ja sen hitautta (r. 1–3):

Esimerkki 6. (A2)

- 1.→ H: ja sauli usein ku se (.) syö (.) hitaasti ja hartaasti
2. niin se tota .hhh sit me ollaan muut jo menty tonne
3. toiselle puolelleh [.h j]a tota (0.7) sit se aina niinku
4. Ä: [(nii)]((katsoo hoitajaa ja tulee tätä
5 lähemmäs))
6. H: (0.4) yrittää että (.) et hän ei jaksa tätä leipää syödä
7. ku toiset on menny jo ton(h)ne
8. ((katsovat toisiaan, lopuksi äiti kääntää katseensa pois))
9. (0.5)
10.→ Ä: se on hidastunu ihan hirveesti sy[öminen] ((katsoo pois päin
11. hoitajasta))
12. H: [yksinään mutustelee sit
13. täälä sitä leipää ja ((katsoo lapsia))
14. (0.5)

Katkelma alkaa siis vuorolla, jossa varhaiskasvattaja kertoo lapsen syömisen hitaudesta päivähoitossa (r. 1). Samalla hän lisää lausumaansa ajallisen määrään viitaten asian yleisyyteen: ”sauli *usein* ku se (.) syö”. Tämän jälkeen varhaiskasvattaja jatkaa kertomista muun ryhmän toiminnasta lapsen aamupalan aikana (r. 2–3). Vanhempi tuottaa rivillä 4 partikkelin ”(nii)”, jolla hän kohtelee ammattilaisen edeltävän puheen olevan vielä keskeneräinen ja antaa tälle tilaisuuden jatkaa tarinaansa (Sorjonen 2001, 235–238). Sen varhaiskasvattaja tekeekin jatkaen kertomusta siitä, miten lapsi reagoi muiden poistumiseen tilasta (r. 3, 6–7). Vuoronsa ammattilainen päättää pieneen naurahdukseen, mikä käy ilmi sanan sisällä olevasta uloshengityksestä ”ton(h)ne”. Tällä naurahduksella hoitaja voi tuoda esiin tulkintansa tilanteen huvittavuudesta tai sen ongelmallisuudesta (Jefferson 1984). Puheenvuorollaan vanhempi tuottaa oman arvionsa lapsen syömisestä kääntäen samalla katseensa pois päin hoitajasta. Vuorollaan ”se on hidastunu ihan hirveesti syöminen” äiti toistaa ammattilaisen aikaisemmin tekemän arvion osittain, mutta tuo myös lisää tietoutta asiasta. Vanhempi tuo tilanteeseen lisää informaatiota lapsen syömisestä ajallisen ulottuvuuden kautta; viitatessaan syömisen hidastumiseen hän tuo esiin tietonsa siitä, että se on ollut ennen nopeampaa. Vanhempi painottaa vielä lapsen syömisen muutosta korostamalla sitä sanoilla ”ihan hirveesti”. Siten vanhemman voi nähdä olevan samanmielinen ammattilaisen kanssa lapsen syömisen hitaudesta, mutta tuovan esiin myös omaa oikeuttaan arvioida lasta. (Stivers 2005, 138–143.)

Aineistosta löytyy myös tilanteita (2 sekvenssiä), joissa ammattilaisen arviota lapsesta seuraa vanhemman preferoimaton eli erimielinen vuoro. Seuraava katkelma on tilanteesta, jossa vanhempi ja varhaiskasvattaja ovat keskustelleet lapsen asioista, kuten tämän vaatuksesta. Tilanteessa lapsi on vanhempansa sylissä, ja varhaiskasvattaja ja vanhempi seisovat toisiaan vastatusten. Kannanottosekvenssi alkaa, kun varhaiskasvattaja ottaa ensin kantaa lapsen sen hetkiseen toimintaan:

Esimerkki 7. (IP.18)

1. L: ((jokeltelee))
- 2.→ H: *ɛ*se on niin ihana nauru*ɸ* he he he he he he((katsoo ensin äitiä
3. ja kutittaa sitten lasta))
4. (1.0)
- 5.→ Ä: *ɛ*ei sillä ai:na ole [nauru*ɸ* ((vilkaisee hoitajaa))
- 6.→ H: [↑(*ɛ*jä::nnä*ɸ*) heh *ɛ*sil on semmonen .hh
- 7.→ hh. hh he- hekotus hyvä*ɸ* he he
8. L: ((mumisee, ä. ja h. katsovat lasta))
- 9.→ Ä: *ɛ*mmm[m*ɸ* ((katsoo lasta sylissään))
10. H: [kun joku on hänestä (0.4) vitsi[kästä
11. L: [ännä ((osoittaa
12. jotain))
13. (0.3)
14. Ä: jo:[o
15. H: [jo[o

Ensimmäisellä vuorollaan varhaiskasvattaja tekee hymyillen arvionsa lapsen naurusta lopettaen myös oman vuoronsa nauruun (r. 2). Seuraava suhteellinen pitkä tauko voi enteillä preferoimatonta vuoroa (Pomerantz 1984, 70–71), millaiseksi vanhemman seuraavan vuoron voikin tulkita. Vanhemman arvio ”*ɛ*ei sillä ai:na ole nauru*ɸ*” ei kuitenkaan ota kantaa lapsen nauruun, vaan hänen käyttäytymiseensä yleensä. Siten vanhempi osoittaa, että on tulkinut ammattilaisen vuoron lapsen käyttäytymistä tai luonnetta arvioivaksi. Suhteessa siihen vanhempi esittää arvionsa tuoden omaa, erimielistä tietoaan lapsesta. Tämän hän tekee painottaen sanaa ”ai:na” viitaten tietoonsa siitä, minkälainen lapsi osaa myös olla: varhaiskasvattaja kun ei voi tietää lapsesta esimerkiksi kodin kontekstissa. Kuullessaan äidin

erimielisen vuoron alun, varhaiskasvattaja tuottaa toisen vuoronsa, jossa hän vielä täsmentää omaa arviotaan koskevaksi juuri lapsen sen hetkistä toimintaa eikä tämän käyttäytymistä yleensä. Tämän vanhempi ottaa vastaan hymyillen tuotetulla vuorollaan ”*Emmmm£*”, jonka voi myös tulkita erääksi keinoksi välttää saman- tai erimielisyyden ilmaisemista (Tainio 1996, 95). Ammatilainen jatkaa vielä edellistä vuoroaan tuoden lisää tietoa siitä, milloin lapsen nauru on hänestä mainitsemisen arvoista: ”*kun joku on hänestä (0.4) viitsikästä*”. Sekvenssi päättyy lapsen vuoroon ”*ännä*”, mikä saa keskustelun topiikin muuttumaan ja vanhemman ja varhaiskasvattajan huomion siirtymään lapsen osoittamaan asiaan (r. 14, 15).

Tässä tarkastelluissa varhaiskasvattajan aloittamissa arviosekvensseissä, joissa päädytään yhteisymmärrykseen, ja niissä, joissa on havaittavissa lievää erimielisyyttä, tuo vanhempi esiin oman oikeutensa arvioida lasta. Samoin kuin vanhempi preferoiduissa arvioissaan tuo esiin tietoaan kodin kontekstissa tekee hän niin myös preferoimattomissa arvioissaan. Sekvensseissä, joissa vanhempi esittää samanmielisen arvion, hoitaja ei enää jatka sekvenssiä. Erimielisissä arvioissa vanhempi ottaa kantaa varhaiskasvattajan tekemään väitteeseen tuoden tietoa joko suoraan kodin kontekstista tai viittaamalla muuten tietoon, johon varhaiskasvattajalla ei ole pääsyä. Tähän erimieliseen vuoroon ammatilainen vastaa yhteisymmärrykseen pyrkivillä vuoroillaan: joko tarkentamalla omaa arviotaan kumoamatta vanhemman erimielistä kannanottoa (esimerkki 7) tai myöntymällä vanhemman tekemään arvioon. Siten varhaiskasvattaja tuo arviotaan lähemmäs vanhemman näkökulmaa. Näissä erimielisissä sekvensseissä vanhempi korostaa oikeuttaan arvioida lasta sen sijaan, että tyytyisi varhaiskasvattajan esiin tuomaan kantaan.

6.1.2 Vanhemman toiset arviot ensimmäisen arvion kaltaisina

Varhaiskasvattajan aloittamissa arviosekvensseissä on neljä sellaista tilannetta, joissa vanhempi tuottaa arvionsa toisena, mutta arvioita voidaan tarkastella ensimmäisen arvion kaltaisena. Tämä onkin keino, jolla keskustelija voi osoittaa omaavansa ensisijaisen oikeuden arvioida asiaa huolimatta siitä, että arvio on tuotettu toisena eli vierusparin jälkijäsenenä. (Heritage & Raymond 2005, 22–30; Stivers 2005, 144–153.) Aineistosta tällainen tilanne löytyy esimerkiksi katkelmasta (esimerkki 8), jossa varhaiskasvattaja ja vanhempi arvioivat lapsen sen hetkistä ulkonäköä. Molemmilla osapuolilla on siis pääsy arvioitavaan asiaan ja siten molemmat ovat sitä yhtä päteviä myös arvioimaan (Pomerantz 1984). Sekvenssiä on

edeltänyt tilanne, jossa vanhempi on laittanut lapselleen hiusspannan. Tämän toiminnan lopetettuaan vanhempi toteaa ”noih”. Varhaiskasvattaja tuottaa seuraavalla vuorollaan (r. 3) kantaottavan etujäsenen, johon vanhempi tekee samanmielisen arvion toistamalla ensimmäisenä tehdyn kannanoton (”on ny nätti”) välittömästi ammattilaisen vuoron perään (Pomerantz 1984; vrt. Tainio 1996, 90–91). Vanhemman vuoron voi nähdä olevan ensimmäisen arvion kaltainen, jolloin sitä voidaan tarkastella myös itsenäisenä arviona. Vanhempi olisi voinut tuottaa arvionsa myös ”niin on” -tyyppisellä vuorolla, jolla hän olisi sitoutunut vahvemmin ensimmäisenä esitettyyn kannanottoon. Vuorollaan isä kuitenkin alentaa ensimmäisen arvioinnin sisältämää oletusta episteemisestä oikeudesta kyseiseen tietoon ja tuo esiin oikeutensa arvioida asiaa toisessa vuorossa. (Stivers 2005, 144–153.)

Esimerkki 8. (A4)

1. I: noih
2. (0.5)
- 3.→ H: kyllä on ny nätti.=
- 4.→ I: =on ny nätti.
5. (2.0)

Myös seuraavassa tilanteessa vanhemman voi nähdä tekevän arvion, joka on riippumaton edellä tehdystä arviosta. Katkelma alkaa varhaiskasvattajan vuorolla, jossa hän ottaa uuden topiikin esiin kertomalla vanhemmalle lapsen aamuisesta toiminnasta. Samalla varhaiskasvattaja tuottaa ensimmäisen kerran kannanottonsa tilanteesta, mutta tämä ei vielä ”kutsu” parikseen toista kannanottoa, sillä se on tuotettu ikään kuin seuraavan tarinan ”tulkintaohjeeksi” (Tainio 1996, 84). Kannanottovieruspari toteutuu riveillä 33–37:

Esimerkki 9. (IP.5)

1. H: oli hyvä taas tänä aamuna ((katsoo isää))
2. (.)
3. I: nih ((katsoo lasta))
4. (0.7)
5. H: tultiin pihalta ((katsoo eteensä, isä katsoo hoitajaa)) (0.6) se
6. ei ottanu tossuja. (.) mä sanoin että >ota tossut<
7. (.)

8. I: n[ih

((poistettu 29 riviä, jossa varhaiskasvattaja kertoo aamulla tapahtuneesta lapsen vessassa käynnistä))

30. (0.4)

31. I: ɛaij[aaɛ ((katsoo ensin hoitajaa ja sitten pudistaa päätään

32. ja katsoo muualle))

33.→ H: [↑jo(h)o se on niin hyvä että .hh niin ei voi kato

34. tiettyy järjestystä ei voi näköjään ([rikkoo) ((kasvattajat

35. katsovat toisiaan))

36.→ I: [se on aika itsepäinen

37.→ jo[o ((katsoo kädessään olevaa lapsen takkia))

Katkelman alussa varhaiskasvattaja tuottaa tulevaan tarinaansa orientaatio-osan paikantamalla sen menneeseen aamuun (r. 1). Tämän jälkeen vanhempi siirtyy vastaanottamaan (r. 3, 8, 31) varhaiskasvattajan tarinan juoniosaa. Kerrontansa lopuilla ammattilainen tuottaa tarinalleen evaluaation eli arvion ottamalla kantaa lapsen käyttäytymiseen (r. 33–34). (Routarinne 1997, 146–149.) Tähän kannanottoon vanhempi vastaa tuottamalla seuraavalla vuorollaan oman arvionsa lapsesta. Sen sijaan, että vanhempi osoittaisi pelkän samanmielisyytensä ammattilaisen kanssa esimerkiksi vastaamalla ”ei niin”, hänen vuorossaan ”*se on aika itsepäinen joo*” toteutuu Heritagin ja Raymondin (2005, 24–26) esiin tuoma vuoron muoto [vahvistus + samanmielisyys]. Vuoro on tuotettu siis niin, että vanhempi vahvistaa ensin ammattilaisen tarinasta sen tulkitsemansa asian, jonka kanssa hän on samanmielinen ja vasta tämän jälkeen tuottaa samanmielisyyttä osoittavan partikkelin ”*joo*”. Tällä vuoron muodolla toisen arvion tehnyt voi osoittaa tekevänsä itsenäisen arvion suhteessa edeltävään kannanottoon. Puhuja ei siten ole vain samaa mieltä edellisen kannanottajan kanssa, vaan vahvistaa tämän esiin tuoman tiedon omalla tietämyksellään. Tässäkin tilanteessa vanhempi osoittaa siten omistavansa ensisijaisen episteemisen oikeuden asiaan. (vrt. emt. 23–26: Artikkelissa arviovierusparin etujäsen on tuotettu lievennettyinä toisin kuin tässä.)

Seuraavassa katkelmassa vanhempi ja varhaiskasvattaja ovat sijoittuneet toisiaan vastatusten vanhemman pitäessä sylissään toista lasta, toisen ollessa hänen vierellään. Varhaiskasvattaja on juuri kertonut vanhemmalle sylissä olevan lapsen yleensä hyväntuulisista päivistä

hoitopaikassa, minkä jälkeen hän tekee arvionsa lapseen liittyen (r. 1). Tilanteessa on näkyvillä vielä yksi tapa, jolla vanhempi osoittaa arvionsa ensisijaisuuden siitä huolimatta, että se on tuotettu arviovierusparin jälkijäsenenä:

Esimerkki 10. (IP.7)

- 1.→ H: että hampaitaki on komee rivistö ((katsoo lasta))
2. (0.3)
- 3.→ Ä: (ʔeiks [oʔ]) ((katsoo hoitajaa, minkä jälkeen lasta))
- 4.→ H: [on hienot hampaat ((katsoo lasta))
5. (0.6)
6. H: kyllä

Arviosekvenssi alkaa varhaiskasvattajan tekemällä kannanotolla ”että hampaitaki on komee rivistö”, johon vanhempi vastaa omalla, samanmielisyyttä osoittavalla arviollaan ”(ʔeiks oʔ)”. Muodostamalla toisella vuorollaan negatiivisen kysymyssanan vanhempi ikään kuin anastaa varhaiskasvattajalta ensimmäisen arvion ja siihen liittyvän oletuksen ensisijaisesta oikeudesta ottaa kantaa. Vuorollaan vanhempi vaatii ammattilaista tekemään uuden arvion suhteessa omaansa, jolloin myös vanhemman arvion asema toisena kannanottona heikentyy. (Heritage & Raymond 2005, 28–30). Näin tapahtuukin, kun rivillä 4 vanhempi tuottaa uuden arvionsa ”on hienot hampaat”. Vaikka varhaiskasvattaja tuottaakin arvionsa lapseen katsoen, voi hän olettaa vanhemman kuulevan yhtä lailla arvion. Kun äiti tuottaa oman arvionsa, osoittaa hän samalla tulkinneensa edellisen puheenvuoron osin hänelle suunnatuksi tuottamalla siihen samanmielisen vastauksen.

Edellä olevissa tilanteissa vanhempi ei siis tuota vuoroa, jolla osoittaisi sitoutuvansa edelliseen vuoroon, kuten ”niin on” -tyyppinen vuoro tekisi (Tainio 1996, 90), vaan tuottaa oman, itsenäisen arvion tilanteesta. Näitä toisia kannanottoja voidaan tarkastella ensimmäisenä tehdyn arvion kaltaisena, riippumattomana edellisestä vuorosta (Heritage & Raymond 2005, 22–30). Näin vanhempi osoittaa omaavansa ensisijaisen oikeutensa arvioida lasta.

6.1.3 Varhaiskasvattajan tunnustelevat kannanotot

Varhaiskasvattaja voi esittää oman kannanottonsa myös tunnustellen, lieventäen vuorollaan ilmaiseensa kannanottoaan. Näissä tilanteissa (2 sekvenssiä) varhaiskasvattaja ottaa kantaa kodin asioihin. Ammatilainen osoittaa tällöin, ettei hän omista asiasta ensisijaista tietoa. Hän voi tehdä tämän esimerkiksi lieventämällä pääsyään arvioitavaan asiaan (Heritage & Raymond 2005, 17–20) kuten seuraavassa katkelmassa tapahtuu. Tilanteessa vanhempi odottaa ensin selin ammatilaiseen päin, että lapsi tulisi leikeistä pois, minkä jälkeen vanhempi kääntyy lapsi perässään varhaiskasvattajan suuntaan. Ammatilainen on koko ajan kääntyneenä vanhempaan päin katsoen välillä äitiin, välillä lapseen. Tilanne alkaa vanhemman kysymyksestä, joka on osoitettu lapselle (r.1). Tähän lapsi vastaakin (r.3), minkä jälkeen myös varhaiskasvattaja ottaa osaa keskusteluun:

Esimerkki 11. (IP.11)

1. Ä: mennäks mammalle ((katsoo lasta, selin hoitajaan päin))
2. (0.4)
3. L: mennään mennä[än!
4. H: [@oi@: lähetsä m[ammal]lle ((katsoo lasta))
5. Ä: [jee::]
6. L: mennä[än mennään! ((pomppii))
- 7.→ H: [taitaa olla mieluinen kyläpaikk[a ((vilkaisee äitiä))
- 8.→ Ä: [nii o ((katsoo maahan,
9. kääntyy hoitajaan päin lähteäkseen lapsen tullessa perästä))
10. (0.4)
- 11.→ Ä: joka päivä vois mennä sinne [ess]ilt (kysy-)= ((kävelee
12. portille päin, katsoen pois päin hoitajasta))
13. H: [↑nii:]
14. H: =aivan

Katkelman alussa varhaiskasvattaja, vanhempi ja lapsi keskustelevat lapsen menosta mammalle. Ammatilainen tekee arvionsa kyläpaikan mielekkyydestä lievennetyllä arviolla ja käyttää epävarmuutta ilmaisevaa verbiä ”*taitaa*” (r. 7) (Heritage & Raymond 2005, 19–20) sen sijaan, että esittäisi suoran väitteen asiasta. Hänen vuoronsa kutsuu siten vanhempaa tai

lasta vahvistamaan asiaa, minkä vanhempi tekeekin rivillä 8. Siten vanhempi osoittaa tulkinneensa ammattilaisen vuoron hänelle suunnatuksi. Tehdessään vahvistuksen ”*nii o*”, vanhempi ottaa tarjotun vuoron itselleen osoittaen myös omaavansa ensisijaisen tiedon asiasta sekä olevansa vahvasti varhaiskasvattajan kanssa samaa mieltä (Tainio 1996, 105–107). Tauon jälkeen vanhempi tuo vielä lisää tietoa siitä, kuinka lapselle mieluisesta kyläpaikasta onkaan kyse: ”*joka päivä vois mennä sinne essilt*”. Tämän ammattilainen kuittaa äidin vuoron lopun kanssa päällekkäispuhuntana (r. 13), minkä jälkeen vielä vahvistaa vanhemman kantaa samanmielisyyttään ilmaisten (”*aivan*”).

Näissä keskustelun kohdissa, joissa varhaiskasvattaja tuo epävarman arvionsa esiin, puhutaan siis päivähoidon ulkopuolisista asioista. Vanhempi ottaa tällöin asiantuntijan aseman joko vahvistaen (esimerkki 11) varhaiskasvattajan esiin tuomaa kantaa tai kumoamalla sen, kuten seuraavassa esimerkissä. Katkelma on tilanteesta, jossa varhaiskasvattaja opastaa vanhempaa ja lasta näkemään naulakkoseinältä lapsen kuvan muiden kuvien joukosta:

Esimerkki 12. (IP. 11)

1. H: tuossa siellä siellä se siin se on antin kohalla
2. Ä: he he he he he he
3. Ä: niih .hhh
4. H: niih antista saa hyviä kuvia ((pukee erästä lasta))
5. (1.3)
- 6.→ H: taidetaan kotonaki filmata ahkerasti ((vilkaisee äitiä))
7. (0.3)
- 8.→ Ä: no ei oo kyllä pitkään ai[kaan ((pukee lastaan, ei vilkaise
9. hoitajaan))
10. H: [e(h)iköh he [he he
11. he] he ((hoitaja vilkaisee pari kertaa äitiä))
12. Ä: [loman jälkeen
13. (*viimeks*)] ((katsoo lasta))
14. (0.3)
15. H: no::h

Varhaiskasvattaja ohjaa ensimmäisellä rivillä vanhempaa ja lasta löytämään lapsen kuvan seinällä olevien kuvien joukosta. Tämän jälkeen äiti tuottaa emotionaalisen reaktion nauramalla lapsen kuvalle, samalla tarjoten varhaiskasvattajalle mahdollisuuden yhtyä

affektiiviseen arvioon asiasta. Tähän varhaiskasvattaja tuottaakin vuoron, jossa hän ilmaisee tulkintansa vanhemman vuorosta ja osoittaa sen kanssa samanmielisen oman arvionsa ”*niih antista saa hyviä kuvia*” (Sorjonen 2001, 181–185). Tätä seuraa suhteellisen pitkä tauko, minkä jälkeen varhaiskasvattaja ottaa seuraavankin vuoron tekemällä arvion lapsen kuvaamisesta kotona (r. 6). Varhaiskasvattaja lieventää kuitenkin kannanottoaan käyttäen taas epävarmuutta ilmaisevaa verbiä (”*taidetaan*”) (Heritage & Raymond 2005, 19–20) osoittaen näin, ettei hänellä ole suoraa pääsyä asiaan eikä siten myöskään ensisijaista tietoa asiasta. Vanhempi vastaa tähän seuraavalla vuorollaan ottamalla asiantuntijan aseman ja tuomalla asiasta lisää tietoa. Vuoro alkaa preferoimattomalle vuorolle tyypillisellä partikkelilla ”*no*” (Pomerantz 1984, 70–71; Tainio 1997b, 98), minkä jälkeen vanhempi kumoaa ammattilaisen tekemän oletuksen kuvaamisen yleisyydestä: ”*ei oo kyllä pitkään aikaan*” katsomalla koko ajan lasta. Tähän varhaiskasvattaja vastaa kysyvällä vuorolla ”*e(h)iköh*”, jossa on myös nähtävissä edellisen vuoron tuottama yllätys (r.9). Ammattilainen vilkaisee kysymyksen esittäessään vanhempaa pari kertaa kutsuen tätä ottamaan seuraavan vuoron ja selittämään edellistä preferoimatonta vuoroaan (Heath 1984). Vanhempi ottaakin seuraavan vuoron tuottaen selityksen aikaisempaan vuoroonsa liittyen: lasta ei ole kuvattu paljoa, ”*loman jälkeen *viimeks**”. Tähän ammattilainen vastaa ymmärrystä osoittaen (r. 14).

Aineistosta löytyy siis kaksi vuorovaikutustilannetta, joissa varhaiskasvattaja osoittaa paremman tiedon lapsesta olevan vanhemmalla. Molemmassa keskustelun jaksossa vanhempi ottaa ammattilaisen tarjoaman asiantuntijan roolin ja tuo esiin tietoaan lapsesta joko vahvistamalla ammattilaisen tekemää kannanottoa tai kumoamalla varhaiskasvattajan ”väärän” arvion. Siten näissä tilanteissa myös vanhempi orientoituu ensisijaiseen oikeuteensa tietää lapsesta.

6.1.4 Vanhemman arviot hyväksymässä tai vahvistamassa varhaiskasvattajan arviota

Aineiston neljässä sekvenssissä vanhempi tuottaa varhaiskasvattajan tekemään arvioon jälkijäsenen, joka ei tuo lisää tietoa ja, jolla vanhempi sitoutuu joko edelliseen vuoroon samanmielisyydellä tai osoittaa hyväksyvänsä sen sellaisenaan, ilman vahvaa samanmielisyyden ilmausta. Seuraavaa katkelmaa on edeltänyt keskustelu lapsen kaulahuivista, jota varhaiskasvattaja on suositellut vaihtamaan lyhyempään, ettei se jäisi

kiinni mihinkään lapsen leikeissä. Sekvenssin lopuksi varhaiskasvattaja ottaa kantaa lapsen luonteeseen (r. 1):

Esimerkki 13. (IP.7)

- 1.→ H: se on kuitenkin sen verran raju kaveri no[is toiminnoissa
2. ((kasvattajat vilkaisevat toisiaan))
- 3.→ Ä: [nii se on koht
- 4.→ roikkuu [tuol]a he he
5. H: [mmm]
6. (.)
7. H: .joo
8. (1.6)

Vanhempi tuottaa varhaiskasvattajan tekemään kannanottoon (r. 1) samanmielisyyttä ilmaisevan vuoron (r. 3–4). Hän aloittaa vuoronsa partikkelilla ”nii” ja välittömästi tämän jälkeen täsmentää samanmielisyytensä kohteena olevaa asiaa: ”*se on koht roikkuu tuola*”. (Sorjonen 2001, 181–185.) Asia on tullut jo aikaisemmin keskustelussa esiin varhaiskasvattajan kehottaessa vaihtamaan kaulahuivin, jottei se jäisi kiinni pihaleikeissä mihinkään. Siten vanhempi ei tuo tilanteeseen uutta tietoa, vaan vain osoittaa samanmielisyytensä ammattilaisen kannanoton kanssa. Varhaiskasvattaja vahvistaa vielä omaa edellistä vuoroaan rivillä 5, minkä jälkeen hänen sisäänhengittäen sanoma ”*joo*” voidaan nähdä ennakoivan sekvenssin loppua ja topiikin vaihtumista (emt. 261–267). Tätä vahvistaa seuraava pitkä tauko, jolloin vanhempikaan ei enää jatka aiheesta keskustelua.

Seuraavassa esimerkissä vanhempi ei osoita selvää saman- tai erimielisyyttä, vaan ennemminkin tyytyy ottamaan vastaan varhaiskasvattajan tekemän kannanoton (r. 8, 27) osoittamalla hyväksyvänsä sen. Tilanteessa vanhempi on tullut hakemaan hoidosta lastaan, joka ei vielä ole saapunut leikeistään kasvattajien luo. Vanhempi ja varhaiskasvattaja seisovat rinnakkain, osittain kääntyneinä lapsen suuntaan, osittain toisiinsa päin. Varhaiskasvattaja aloittaa katkelman ottamalla esiin uuden topiikin ja tekemällä samalla arvion lapsesta (r.1):

Esimerkki 14. (IP.9)

- 1.→ H: se on kyllä niin autojen perään niin autojen perään
2. ((katsovat toisiaan hetken))
3. (.)
4. H: autoleikki? (0.3) autoleikki se huutaa ((katsoo isään,
5. joka katsoo muualle))
6. (.)
7. H: m[ä (s)anoin) että ei samuli nyt tänään täytyy odottaa
8.→ I: [*joo*]
9. H: että nyt jotain muuta leikit (ja sit mä laitoin) kaks
10. isompaa sinne?
11. (0.3)
12. I: joo ((katsoo ensin hoitajaa, sitten maahan ja hoitajan ohi
13. sanoessaan joo))
14. (.)
15. H: ni .hh (0.5) sitten se ↑(minä menen samoin) kans (.)
16. autoleikkiä taas pylly nousee
17. (.)
18. I: j[oo ((korjaa hattuaan, vilkaisee hoitajaa))
19. H: [ei:? kyl sä meet tänään rakenteluleik(h)kiin ((katsoo isään))
20. (.)
21. I: no nih ((korjaa vielä hattuaa, vilkaisee hoitajaa ja
22. kääntää sitten katseensa pois))
23. (0.3)
24. H: .kyllä se meni ihan nätisti leikkimään sit (-) leikkii mut
25. (.)aina se ilmottaa heti auto (.) leikkii
26. (0.5)
27.→ I: joo= ((vilkaisee hoitajaa, joka katsoo isään))
28. H: =fja kenen kanssa vaan kuhan vaan pääsee autoilla
29. leikkimään että ei oo [väliäf
30.→ I: [eksä sanonu että (painikaan ei
31. fsujuuf) ((kävelee pari askelta hoitajan toiselle puolelle,
32. pitää katseen maassa))
33. (.)

Varhaiskasvattaja tekee kannanottonsa lapsesta rivillä 1: ”se on kyllä niin autojen perään niin autojen perään ”. Mikrotauon jälkeen vanhempi ei kuitenkaan ota seuraavaa vuoroa, jolloin varhaiskasvattaja alkaa selittää arvionsa perustetta kertomalla tarinan aikaisemmin päivällä

tapahtuneesta (r. 4–5, 7, 9–10, 15–16, 19, 24–25, 28–29). Vanhemman vuoro rivillä 8 sijoittuu sekvenssin kohtaan, jossa hänellä on mahdollisuus tuoda esiin oma arvionsa varhaiskasvattajan esittämään asiaan. Vuorollaan hän tyytyy kuitenkin toteamaan vain hiljaa ”*joo* ”, millä hän ei ota kantaa lapsen innostukseen autoista, vaan osoittaa ennemminkin vain ottavansa edellisen vuoron vastaan. Siten vanhempi ei osoita selvää samanmielisyyttä asiasta, joskaan ei myöskään erimielisyyttä. (Sorjonen 2001, 204–205). Tämän jälkeen varhaiskasvattaja jatkaa kertomustaan, jonka kuuntelijaksi vanhempi jättäytyy (r. 12, 18). Varhaiskasvattajan vuoron (rivi 19) jälkeen vanhempi sanoo ”no nih”, millä hän osoittaa aiheen päättymisen mahdollisuutta. Hän ei yhdy varhaiskasvattajan naurahdukseen (merkitty uloshengityksenä sanan sisällä rivillä 18) ja mahdolliseen arvioon huvittavasta asiasta, mikä voidaan tulkita vähintään erilaisena affektiivisena arviona tilanteesta (Peräkylä & Ruusuvuori 2006). Sen sijaan ammattilainen tuottaa vielä seuraavalla vuorollaan (r.24–25) tarinansa evaluaatio-osan (Routarinne 1997, 149), mitä seuraa tauko. Tämän jälkeen vanhempi kuittaa taas kuulemansa (r. 27), minkä jälkeen varhaiskasvattaja vielä jatkaa kertomastaan aiheesta (r. 28–29). Kyseisen vuoron kanssa päällekkäispuhuntana isä aloittaa ensimmäistä kertaa tässä sekvenssissä pidemmän puheenvuoronsa, jossa hän tuottaa tulkintansa myös varhaiskasvattajan edellisistä vuoroista: ”*eksä sanonu että (painikaan ei £sujuf)*”. Vanhempi aloittaa siten uuden topiikin, mutta tekee sen suhteessa aikaisemmin puhuttuun käyttämällä päätettä -kaan. Vuoron negatiivisesta muotoilusta käy ilmi, että vanhempi on tulkinnut ammattilaisen aikaisemman kannanoton lapsesta jonkinlaisena syytöksenä tai ongelmana, minkä suuntaisena myös vanhemman vuoron loppu ”*painikaan ei £sujuf*” voidaan nähdä. Myös vanhemman maahan suunnattu katse kertoo osaltaan tilanteen ongelmallisuudesta.

Varhaiskasvattajan aloittamia arviosekvenssejä, joissa vanhempi ei tuo esiin omaa tietoaan lapsesta, on aineistossa vähemmistö. Näissä tilanteissa vanhempi joko vahvistaa varhaiskasvattajan tuomaa tietoa ja yhtyy tämän tekemään arvioon tai ottaa ammattilaisen tekemän arvion vastaan hyväksyen sen ilman vahvaa samanmielisyyden osoittamista. Tällöin tilanteessa voi olla esillä myös jokin ongelma, kuten esimerkissä 14, jossa vanhempi osoittaa kokevansa varhaiskasvattajan kannanoton lasta syyttävänä tai tämän käyttäytymistä kriittisesti arvioivana. Vaikka katkelmassa onkin läsnä vanhempien tärkeänä pitämä päivittäisten kokemusten vaihto (Alasuutari M. 2006, 84–86), ammattilainen tekee sen tässä tavalla, joka saa vanhemman jättäytymään passiiviseen, vastaanottajan rooliin. Tämä asetelma jatkuu sekvenssin loppuun saakka. Nostaessaan uuden topiikin esiin vanhempi esittää varhaiskasvattajalle kysymyksen lapsen toiminnasta suhteessa ammattilaisen aikaisempaan

kannanottoon lapsesta. Siten vanhempi ei tuo omaa tietoaan esiin tälläkään vuorolla, vaan ikään kuin jättää asiantuntijuuden lapsesta varhaiskasvattajalle.

6.2 Vanhemman aloittamat kannanottosekvenssit

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) esitetään, että ensisijainen tuntemus lapsesta on tämän vanhemmalla. Tämän tutkimuksen aineistosta vanhemman aloittamia kannanottoja lapseen liittyen löytyy yhteensä 20, mikä on kuitenkin vähemmistö suhteessa kaikkiin aineistosta löytyneisiin ensimmäisiin kannanottoihin. Kuten varhaiskasvattajan aloittamissa kannanottosekvensseissäkin, myös vanhemman aloittamissa tilanteet eroavat toisistaan kuitenkin siinä, minkälaisiksi kasvattajien tiedolliset asemat rakentuvat suhteessa toisiinsa. Ensimmäisenä tarkastelen tilanteita, joissa varhaiskasvattaja tyytyy myötäilemään tai vahvistamaan vanhemman tekemää kannanottoa (9 sekvenssiä). Tämän jälkeen perehdyn arviosekvensseihin, joissa vanhempi tuo esiin tietoaan lapsesta epävarmuutta esittävillä vuoroillaan (6 sekvenssiä). Seuraavaksi tarkastelussa ovat sekvenssit (4 sekvenssiä), joissa molemmat kasvattajat tuovat esiin, että heillä on tieto lapsesta. Tällöin varhaiskasvattaja tuo omaa tietämystään esiin tuottaessaan toisen kannanottonsa ja vastatessaan vanhemman esittämään arvioon lapsesta. Viimeisenä esitän muista poikkeavan kannanottosekvenssin, jossa varhaiskasvattaja esittää vanhemman arvioon nähden erimielisen kannanottonsa. Toisena tehtyjä arvioita, joissa ilmaistaan ensisijainen oikeus tietoon lapsesta, ei varhaiskasvattajien tekemänä löydy aineistosta yhtään kappaletta.

Taulukko 2. Vanhemman aloittamien kannanottosekvenssien jakauma.

	Jälkijäsen vähintään tasa-arvoinen ottamaan kantaa	Jälkijäsen ensisijaisen episteemisen oikeuden osoittajana	Etujäsenellä osoitetaan paremman tiedon olevan toisella kasvattajalla	Jälkijäsen vahvistamassa etujäsenen kannanottoa	Poikkeukset	Yht.
Vanhemman aloittamat kannanottosekvenssit	4	-	6	9	1	20

6.2.1 Varhaiskasvattajan vuorot vanhemman kannanottoja vahvistamassa

Vanhemman aloittamista kannanottosekvensseistä lähes puolet (9 sekvenssiä) on sellaisia, joissa varhaiskasvattaja tuottaa vanhemman kannanottoon sitä myötäilevän tai vahvistavan kannanoton. Tällöin vanhempi esittää arvionsa väitteen muodossa, eikä lievennä sitä esimerkiksi epävarmuutta kuvaavien termien kautta (ks. luku 7.2.2). Näissä tilanteissa tieto lapsesta jää vanhemmalle, joskin myös varhaiskasvattaja osoittaa omaavansa jonkinasteista tietoa asiasta voidessaan ylipäättään osallistua kannanottamiseen (Pomerantz 1984, 57). Yleisimmin ilmenevä arviosekvenssi, vanhemman kannanotto ja varhaiskasvattajan siihen sitoutuminen (Sorjonen 2001, 95–108), voi näkyä esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Esimerkki 15. (IP.9)

- 1.→ I: aika ison näköset nuo kurahousut
2. (1.7)
- 3.→ H: o(h)n joo .h ↑(mihinhän) ollu muuta ulkotakkia mä
4. en löytäny ku ton (villatakin)=

Vanhempi on juuri tullut hakemaan lastaan hoidosta ja saapunut varhaiskasvattajan ja lapsen luo. Hän aloittaa arviosekvenssin ottamalla kantaa lapsen sen hetkiseen vaatetukseen. Tauon jälkeen varhaiskasvattaja tuottaa samanmielisen vuoronsa naurahtaen ”o(h)n joo”. Näin tehdessään hän sitoutuu etujäsenessä tuotettuun arvioon vahvalla samanmielisyyden ilmauksella (Tainio 1996, 103–105). Kasvattajat arvioivat tässä siis molempien saatavilla olevaa tilannetta, missä varhaiskasvattaja sitoutuu vanhemman esittämään kannanottoon. Myös seuraavassa katkelmassa voidaan nähdä varhaiskasvattajan vuoron vahvistavan vanhemman ensimmäisenä tekemää arviota. Tilanteessa vanhempi on hetki sitten tullut lapsen kanssa hoitopaikan eteiseen, jossa lapsi on riisumassa ulkovaatteitaan. Varhaiskasvattaja seisoo kääntyneenä isään päin tämän välillä auttaessa lastaan riisumaan.

Esimerkki 16. (A8)

1. H: äiti tuumas nii että .h ei niin nokonuukaah (.) jos

2. haalariin vähän menee ku tuo kestää aika hyvin kosteutta ja
3. (.)
4. I: (kee- vet[tä] ei sinne [-] ((kääntää katseensa hoitajaan päin))
5. H: [nii] [nii:: ↑ni[i
- 6.→ I: [£koht se on kumminki
- 7.→ pieni[h£ he he he ((katsovat hoitajan kanssa toisiaan))
- 8.→ H: [nii:: aivan
9. (.)
- 10.→ H: ja sit ku se kestää (.) tota kosteutta niin nin
11. tuotah .hh ihan hyvä juttu otetaanks me pipo pois
12. päästä ja tuut istuu tähän korituoliin ja sini hakee
13. sulle vähän <ki:rjoja> jooko

Varhaiskasvattaja aloittaa katkelman tuomalla esiin ilmoitusluontoisen asian lapsen vaatetuksesta. (r. 1–2). Isä vastaa tähän (r. 4) tarjoamalla ymmärrystään, jota varhaiskasvattaja myötäilee (r. 5). Rivillä kuusi vanhempi ottaa kantaa siihen, miksei haalarin kastuminen haittaa: ”£koht se on kumminki pienih£” nauramalla kannanottonsa perään. Varhaiskasvattaja aloittaa seuraavan vuoronsa myönnetyksillä ja samanmielisyyttä ilmaisevalla vuorollaan ”nii:: aivan”. Ammatilaisen vuoroa seuraa mikrotauko, jolloin vanhemmalla on mahdollisuus ottaa seuraava vuoro, mutta koska näin ei käy, jatkaa varhaiskasvattaja puhumistaan (Hakulinen 1997b, 32–55). Ammatilainen palaa vuorollaan aikaisemmin esiin ottamaansa aiheeseen, haalarin kosteuden kestävyYTEEN. Siten tilanteessa varhaiskasvattaja sitoutuu vanhemman vuoroon sekä palauttaa keskustelun takaisin aikaisemmin esiin ottamaansa asiaan. (Sorjonen 2001, 191–192).

Edellisten kaltaisissa tilanteissa on nähtävissä, että vanhempi ottaa ensimmäisenä kantaa liittyen lapseen, minkä jälkeen varhaiskasvattaja osoittaa samanmielisyyttään vanhemman kanssa. Tämän ammatilainen tekee ilman, että toisi itse arviossaan lisää tietoa lapsesta. Sen sijaan hän sitoutuu vanhemman esiin tuomaan arvioon. Asiantuntijuus lapsesta jää täten vanhemmalle ja tilanteissa vallitsee samanmielisyyS.

6.2.2 Vanhemman epävarmuutta osoittavat kannanotot

Vanhemman aloittamista kannanottosekvensseistä kuusi toimintajaksoa on sellaista, joissa vanhempi antaa ymmärtää kannanottovuorollaan, että varhaiskasvattajalla olisi parempaa tietoa lapsesta. Näissä sekvensseissä vanhempi muotoilee ensimmäisen kannanottonsa siten, että se kumoaa mahdollisen oletuksen episteemisestä ensisijaisuudesta, mikä voidaan nähdä kuuluvaksi ensimmäisenä tehtyyn kannanottoon (Raymond & Heritage 2005, 17–21). Vanhemman vuoro on muotoiltu siis niin, että siitä voi huomata hänellä olevan tietoa, mutta se on jossain määrin epävarmaa ja, johon hänellä ei ole ollut suoraa pääsyä. Ammattilaisten puheenvuoroja näissä vuorovaikutustilanteissa määrittää vahvasti heidän tapansa suojella vanhemman ensisijaista tietoa lapsesta ja samalla tämän kasvoja hyvänä vanhempana.

Kannanottosekvenssi, jossa esiintyy vanhemman epävarma arvio lapsen asioista, tulee esiin esimerkiksi keskustelussa päiväkodin tapahtumista, kuten seuraavassa katkelmassa. Siinä isä vastaa varhaiskasvattajan aikaisemmin esittämään kysymykseen siitä, onko kotona ollut keskustelua päivähoidossa nähdystä teatterista. Vanhempi on kertonut varhaiskasvattajille tullessa töistä vasta myöhään, eikä sen vuoksi ole ehtinyt keskustelemaan lapsen kanssa teatterikäynnistä. Vanhempi siis tuottaa selonteon, koska ei koe omaavansa odotuksenmukaista tietoa lapsesta. Tämän varhaiskasvattajat ottavat ymmärryksellä vastaan, minkä jälkeen isä palaa vielä aiheeseen osoittaen kuitenkin tietävänsä jotain lapsen teatterikokemuksesta (r. 1):

Esimerkki 17. (A11)

- 1.→ I: mut mitä nyt tänä aamuna kerto niin ihan (0.5) ei kuulemma
2. yhtään ei pelottan[u
- 3.→ H2: [mm=
- 4.→ H1: =joo ei se on kyllä ihan totta että ei nuo meidän
5. (1.3)
- 6.→ H1: lapset kyl[lä pelänny

Ensimmäisellä vuorollaan vanhempi (r. 1) alentaa kannanottonsa vahvuutta käyttämällä sanaa ”*kuulemma*”, mikä myös tuo esiin sen, että vanhemman pääsy tietoon lapsesta on välillinen (Heritage & Raymond 2005, 19–20). Toinen varhaiskasvattajista aloittaa samanmielisen vuoronsa osittain isän vuoron päälle, ja toinen varhaiskasvattaja välittömästi isän vuoron jälkeen, mitkä ovatkin preferoidun vastauksen tunnuspiirteitä (Pomerantz 1984, 65). Rivillä neljä toinen hoitaja tuottaa kannanotollaan ensin samanmielisyyttä isän kannanoton kanssa ilmaisevan partikkelin ”*joo*”. Tämän jälkeen hoitajan vuoro jatkuu sanoilla ”*se on kyllä ihan totta*”, mikä vahvistaa vanhemman kantaa. Jotta varhaiskasvattaja voi sanoa, mikä on totta, hän osoittaa myös omaavansa asiasta tietoa vähintään yhtä paljon kuin vanhempi. Varhaiskasvattaja muotoilee kuitenkin vuoronsa siten, että hän viittaa lapsiin yleensä ”*ei nuo meidän lapset kyllä pelänny*”, eikä suoraan vanhemman lapsen tuntemuksiin. Tässä katkelmassa onkin havaittavissa tilanne, jossa vanhempi osoittaa epävarmuutensa suhteessa tietoonsa lapsesta ja, jota hoitajat vahvistavat tuomalla lisää tietoa asiasta. Tämä kuitenkin tapahtuu siten, että hoitaja viittaa koko lapsiryhmään, eikä suoraan kyseisen vanhemman lapseen. Siten varhaiskasvattaja ei ota asiantuntijuutta lapsesta itselleen ja vuoron voikin nähdä osin vanhemman asiantuntijuutta suojelevana.

Seuraava keskustelun katkelma liittyy tilanteeseen, jossa vanhempi ja varhaiskasvattaja ottavat kantaa lapsen pukeutumiseen.

Esimerkki 18. (A13)

1. (3.4)
- 2.→ I: en tiiä tarviiko kumppareita ((vilkaisee hoitajaa)) enää
3. toivotta[vasti ei. ((laittaa kumpparit repusta lattialle))
- 4.→ H: [toivotaan että eih ((katsoo isää))
5. (0.5)
6. H: mutta eihän t[ästä nyt tii]ä mitä se (1.1) luoja
7. I: [(riittä[s] se)] ((laittaa vaatteita naulakkoon))
8. H: meille lähettää.

Katkelmassa vanhempi on ottamassa lapsen repusta päivähoitoon jääviä vaatteita, mitä varhaiskasvattaja seuraa vanhempaan päin kääntyneenä. Kannanottosekvenssi alkaa siitä, kun isä aloittaa pitkän tauon jälkeen uuden puheenaiheen (r. 2). Samalla hän ottaa kantaa lapsen

pukeutumiseen liittyen aloittamalla vuoronsa sanoilla ”*en tiiä*”. Näin vanhempi tuo esiin olevansa epävarma kannanotossaan. Lastenhoitaja tulkitsee isän vuoron vastausta vaativana, vaikkei sitä olekaan asetettu kysyvään muotoon. Ammatilainen aloittaa vastauksensa rivillä 4 puhumalla hiukan päälle isän vuoron kanssa, mutta sen alun kuultuaan, on vanhemman vuoron loppukin varhaiskasvattajan pääteltävissä. Ammatilainen aloittaa vuoronsa viitaten isän edelliseen vuoroon toteamalla ”*toivotaan että eih*” ilmaisten näin samanmielisyytensä isän kannanoton kanssa. Lastenhoitaja ottaa keskustelussa vielä seuraavankin vuoron (r. 6, 8) ja viittaa sään vaihtelevuuteen tuoden samalla oikeutusta isän epävarmuudelle lapsen pukeutumisen suhteen. Samalla ammatilainen välttää ottamasta asiantuntija-asemaa asiassa ja osoittaa olevansa myös itse epävarma tiedossaan. Rivillä 7 isä vielä vahvistaa kantansa, joka on myös samanmielinen hoitajan aiemmin esittämän toivomuksen kanssa.

Vanhemman epävarma kannanotto tulee esiin myös seuraavassa aamun kohtaamisessa. Siinä vanhempi on antamassa varhaiskasvattajalle kotoaan tuomia lapsen vaatteita, joiden puhtauteen vanhempi tuottaa kannanoton rivillä 9. Sekvenssi alkaa vanhemman vuorolla (r. 1), jossa hän ilmoittaa varhaiskasvattajalle tuomistaan housuista.

Esimerkki 19. (A15)

1. I: täs on muuten (0.5) (vaimo) ((katsoo hoitajaa ja
2. ojentaa housut tälle))
3. (0.4)
4. H: ↑aha ((vilkaisee vanhempaa))
5. (0.5)
6. H: nii just ((vilkaisee vanhempaa ja katsoo sitten housuja))
7. (.)
8. H: j[oo
- 9.→ I: [pitäis olla puhtaat ainakin on pesty ((laittaa muita vaatteita
10. naulakkoon))
11. (.)
- 12.→ H: o:n? ↑näyttää oikeen puhtaalta huomenta harri
13. (1.4)

Varhaiskasvattaja ottaa vanhemman vuoron ilmoituksena vastaan (r. 4), mitä vielä vahvistaa seuraavilla vuoroillaan (r. 6, 7). Tämän jälkeen isä tuottaa kannanottonsa lapsen vaatteista ”*pitäis olla puhtaat ainakin on pesty*”. Vanhempi käyttää konditionaalista kannanotossaan, minkä voi tulkita tuovan arvioon tiettyä epävarmuutta (vrt. ovat / pitäisi olla). Epävarmuus koskee lapsen housujen puhtautta, vaikka vanhempi osoittaakin tietävänsä, että ne ovat pesty. Varhaiskasvattajan seuraavasta vuorosta tulee esiin hänen tulkintansa vanhemman vuorosta vahvistusta kaipaavana (r. 12). Tämän vanhemman vuoroa vahvistavan arvion ammattilainen tekee samanmielisellä kannanotollaan venyttämällä ensin verbiä ”*o:n?*” (Tainio 1996, 97–99), minkä jälkeen hän tuottaa vanhemman arviota korottavan arvion ”*↑näyttää oikeen puhtaalta*”. Varhaiskasvattajan luonnehtivaan sanaan lisäämä tehostava määre tekee kannanotosta vahvasti samanmielisen (Pomerantz 1984, 65–66) samoin kuin samanmielisyyttä vahvistaa myös luonnehtivien sanojen lausuminen painokkaasti. Silti varhaiskasvattaja ei väitä suoraan housujen olevan puhtaat, vaan lieventää kantaansa käyttämällä verbiä ”*näyttää*” (Heritage & Raymond 2005, 18–20). Varhaiskasvattaja sitoutuu tässä siis tiukasti vanhemman edeltävään kannanottoon, jolloin hän vahvistaa erilaisin keinoin vanhemman epävarmaa kantaa lapsensa asioissa. Tilanteessa voi olla kyse osittain myös sukupuolittuneista rooleista lapsen kasvatuksessa. Voidaankin pohtia, kohtelee ko isä tässä lasten vaatteiden puhdistamista naisille kuuluvana työnä, ja siksi pitää varhaiskasvattajaa asiantuntijana. Selvää kuitenkin on, että vanhemman tieto lapsen asioista on epävarmaa, mihin hän saa vahvistuksen varhaiskasvattajalta.

Vanhemman aloittamista lapseen liittyvistä sekvensseistä löytyy aineistosta myös siis sellaisia, joissa vanhempi osoittaa vuorollaan paremman tiedon olevan varhaiskasvattajalla. Näihin vanhemman vuoroihin ammattilainen vastaa vanhemman odottamalla puheenvuorolla; antamalla hänelle tietoa asiasta. Huomattavan arvoinen seikka näissä vuorovaikutustilanteissa on se, että vaikka vanhempi osoittaa puheenvuorossaan tietämättömyyttään tai epävarmuuttaan, on varhaiskasvattajan vuoroissa nähtävissä pyrkimys vanhemman asiantuntijuuden säilyttämiseen. Vaikka siis vanhempi osoittaa, että lastenhoitajalla on tietoa asiasta, välttävät ammattilaiset ottamasta selvää asiantuntija-asemaa. Epävarmoilla vuoroillaan vanhemmat kun tulevat kuitenkin ottaneeksi jonkin näkökulman lapseen liittyen, mitä varhaiskasvattajat lähtevät tukemaan seuraavilla vuoroillaan, lasta koskevaa tietoa tuottaessaan. Näissä vuorovaikutustilanteissa kasvattajien välillä säilyy yhteisymmärrys ja siten ne ovat osaltaan vahvistamassa sosiaalista solidaarisuutta kasvattajien välillä.

6.2.3 Tieto molemmilla kasvattajilla

Vanhemman aloittamasta 20 kannanottosekvenssistä neljä on sellaista, joihin varhaiskasvattaja vastaa omalla kannanotollaan tuoden lisää tietoa lapsen asioista. Seuraava katkelma on esimerkki tämänkaltaisesta vuorovaikutustilanteesta. Kasvattajat keskustelevat siinä päivähoitoon saadusta uudesta sisäkeinusta, jonka sopivuutta lapselle vanhempi seuraavassa arvioi. Katkelma alkaa vanhemman kertomuksella siitä, miten lapsi osaa keinua heillä kotona olevalla keinulla (r. 1, 5, 9, 11). Puheellaan kotona olevasta keinusta hän myös perustelee seuraavilla vuoroillaan tekemäänsä kannanottoaan (r. 11, 13, 22):

Esimerkki 20. (A7)

1. Ä: [mut hh .hh] [kato meil on koto[na i]han kans
2. H: [niih]
3. (.)
4. H: ni[i
5. Ä: [keinu mut se on sel- (.) perinteinen lautakeinu
6. (.)
7. H: aha
8. (0.3)
9. Ä: ja nää (.) hän tietysti v[elj]ensä perässä opettelee siinä
10. H: [nii]
- 11.→ Ä: volt[teja ja muuta hh .hhh ((naurahtaa)) tää on vähän li]ian
12. H: [↑Ju:::st ↑Joooh joo joo]
- 13.→ Ä: £lö:ysäh£
14. (0.4)
15. H: mut ku tää on mei(h)jän kai[k(h)i]lleh he he [heh heh heh
16. Ä: [£↑nii£] [hh .hh £mä
17. H: heh he .h]h
18. Ä: ymmärrän?£] ((katsovat hoitajan kanssa toisiaan, äiti ottaa 19.
19. hoitajaa kiinni olkapäästä sanoessaan ymmärtävänsä))
20. H: £jo[o£ .hh
- 21.→ Ä: [et samulille [et k]u se ei niink[u s]illai [haasteellin-
- 22.→ H: [£ni£] [£nii£] [hh nii ja
- 23.→ hän tota (.) ku tuola alapihalla ke- rensgaskeinussa

- 24.→ keinu[u to]si hienos[ti]pitää kii v[aik]
25. Ä: [joo] [joo] [.joo]
- 26.→ H: hän (-) (halaaamas) siihe vauvakeinuun >mä sit<
27. ei kyl sää osaat et vaik [sää muuten voi olla ((katsovat
28. toisiaan silmiin))
29. Ä: [nii (kyl se) haluaa .h kato
30. tä[s o]n (.) turvallisempaa istuu
31. H: [nii]
32. (.)
33. H: on[::

Vanhemman ensimmäiseen arvioon siitä, kuinka sopiva päivähoiton keinu on lapselle, varhaiskasvattaja vastaa puolustelemalla sen olemassa oloa: ”*mut ku tää on mei(h)jän kai[k(h)i]lleh*”. Tähän vanhempi vastaa ymmärrystä osoittaen (r. 16, 18), mutta palaa sitten vielä ottamaan kantaa keinun haastavuudesta omalle lapselleen (r. 21). Varhaiskasvattaja vastaa vanhemman tuomaan kannanottoon samanmielisyyttä osoittavalla partikkelilla ”*nii*” ja välittömästi tämän jälkeen jatkaa vuoroaan ”*ja*” -konjunktiolla. Vuoronsa laajennuksessa ammattilainen lisää edellisen kannanoton suuntaista tietoaan lapsesta päivähoiton kontekstissa: lautakeinu ei ole tarpeeksi haasteellinen lapselle, koska hän osaa olla jo rengaskeinussakin. Siten varhaiskasvattaja osoittaa sekä samanmielisyytensä vanhemman kanssa että oman tietonsa asiasta. (Sorjonen 2001, 181–183.) Ammattilainen tuo uutta tietoa viittaamalla myös lapsen halukkuuteen keinua vauvakeinussa (r. 26), minkä vanhempi vahvistaa osoittaen tietävänsä myös tämän: ”*nii (kyl se) haluaa*”. Samalla vanhempi tuo vielä lisää tietoa siitä, miksi lapsi haluaa yhä vauvakeinuun: koska siinä ”*on (.) turvallisempaa istuu*”. Tähän ammattilainen vielä vastaa ja osoittaa olevansa samaa mieltä vanhemman kanssa (r. 31) (Tainio 1996, 97–99), jolloin sekvenssissä vallitsee asiasta yhteisymmärrys.

Vanhemman ja varhaiskasvattajan keskusteluissa vähemmistönä ovat siis tilanteet, joissa vanhempi tekee kannanoton ja johon varhaiskasvattaja vastaa tuomalla myös esiin tietoaan. Näissä neljässä tilanteessa varhaiskasvattajan tuoma arvio on samanmielinen vanhemman tekemän kannanoton kanssa, ja siten tilanteissa säilyy yhteisymmärrys. Tieto lapsesta jää tilanteissa molemmille kasvattajille.

6.2.4 Varhaiskasvattajan erimielinen toinen kannanotto

Yleensä varhaiskasvattaja vastaa vanhemman tekemään kannanottoon samanmielisyydellä. Aineistosta löytyy kuitenkin yksi muista poikkeava sekvenssi, jossa varhaiskasvattaja tekee kantaottavan vierusparin jälkijäsenessä osin erimielisen kannanoton suhteessa vanhemman arvioon. Vuorovaikutustilanne sijoittuu iltapäivään, jolloin vanhempi on saapunut hakemaan lastaan hoidosta. Vanhempi istuu eteisessä pukien lastaan samalla, kun varhaiskasvattaja pukee toista lasta kasvot vanhempaan päin. Esimerkin alussa varhaiskasvattaja tekee ilmoitusluontoisen vuoron, jossa hän viittaa lapsen puhumiseen päivähoitossa (r.1). Tämän vanhempi osoittaa ottavansa uutena tietona vastaan (r. 2) (Heritage 1984, 299–302; Maynard 2003, 91–102.), minkä jälkeen ammattilainen vahvistaa vielä edellistä vuoroaan (r.3) (Sorjonen 2001, 195–199). Tämän jälkeen tuottaa vanhempi kannanotonsa lapsen puhumisesta käyttäen äänenpainoaan ja sanavalintaansa ”*hir:veesti*” oman kantansa vahvistamiseen (r. 5–6). Varhaiskasvattaja vastaa tähän osin erimielisellä kannanotollaan (r. 8):

Esimerkki 21. (IP.15)

1. H: [antti puhuu vaan omaa kieltä ny[tte
2. Ä: [aha jo[o
3. H: [nii
4. (0.5)
- 5.→ Ä: se *hir:veesti* tulee sanoja mut jos hän sit päättää
- 6.→ (.) sanoa niin sillä tulee kyllä ((katsoo lasta))
7. (.)
- 8.→ H: joo mut sitten on että ei (.) matkita ollenk(h)aan=
9. Ä: =joo ((vilkaisee h:ta ja nyökkää hieman ja sitten
10. katsoo taas lastaan))
11. H: hh he [he ((katsoo äitiä, pukee samalla muita hoitolapsia))
12. L: [u:::ga ga ga ga ga
13. (.)
14. H: £ga [ga ga £
- 15.→ Ä: [*(-) sano* .hh sano antti hei hei:
16. (0.8)

17. L: ((vilkuttaa))
18. H: osaako antti sanoa hei hei. ((katsoo lasta, äiti vilkaisee
19. hoitajaa))

Vanhemman kannanoton (r. 5–6) voi nähdä suhteessa varhaiskasvattajan aikaisempaan ilmoitukseen siitä, että lapsen puhe on nyt vain omaa kieltä (r. 1). Varhaiskasvattajan arvio ”*joo mut sitten on että ei (.) matkita ollen(h)aan*” onkin samansuuntainen hänen edellisen vuoronsa kanssa, minkä lisäksi erimielinen vanhemman kannanottoon nähden. Tätä ilmentää vuoron alussa oleva partikkeli ”*joo*”, jolla edellinen vuoro otetaan vastaan (Sorjonen 2001, 199–205), ja jolla varhaiskasvattaja voi lykätä tulevaa erimielistä kannanottoaan. Tämän jälkeen vuoro jatkuu ”*mut*”-konjunktilla, joka kontrastoi sen tulevaan erimieliseen kannanottoon (Pomerantz 1984, 72–73). Vanhempi ei seuraavalla vuorolla osoita enää erityisesti saman- tai erimielisyyttään vaan ennemminkin ottaa ammattilaisen vuoron vastaan hyväksyen siinä esitetyn kannan (Sorjonen 2001, 205) tai sen, että ammattilainen on sitä mieltä asiasta kuin on. Kannanottosekvenssi saa tässä kohtaa jonkinlaisen päätöksen, mutta äiti palaa siihen uudelleen rivillä 15, jolloin hän pyytää lasta puhumaan ”*sano antti hei hei*”. Vanhemman vuoroa voi tarkastella samansuuntaisena hänen aikaisempaan vuoroonsa nähden (r. 5–6), jossa hän on tuonut vahvasti esiin lapsen kielellisen osaamisen. Siten vanhempi osoittaa myös, ettei hyväksy varhaiskasvattajan kannanottoa siitä, ettei lapsi aina haluaisi tai osaisi puhua (r. 1, 8). Varhaiskasvattaja yhtyy tämän jälkeen vanhemman ehdottamaan toimintaan ja alkaa kannustaa lasta puhumaan (r. 18). Siten tilanteesta voi huomata, että vanhempi ei hyväksy varhaiskasvattajan erimielistä tietoa lapsesta. Sen sijaan, että vanhempi tyytyisi varhaiskasvattajan toisena tehtyyn arvioon, hän alkaa etsiä omalle kannanotolleen vahvistusta lapsen toiminnasta, mihin myös varhaiskasvattaja lopulta yhtyy.

6.3 Oletettu tiedon omistus ja selonteot

Aineistosta löytyy kaksi sekvenssiä, jotka eroavat muihin aineiston kannanottosekvensseihin verrattuna: Keskeistä niissä on jommankumman kasvattajan tekemä *selonteko* lasta koskevista asioista. Koska tilanteissa esiintyy odotuksen mukaisesta poikkeavaa asiantuntijuutta tai sen puutetta, toisena tehdyt kannanotot eivät ole aineiston muihin kannanottosekvensseihin verrattuna niin selkeitä. Näissä tilanteissa tuotetuissa selonteoissa joko varhaiskasvattaja selittää omaamaansa tietoaan tai vanhempi selittää tietämättömyyttään.

Ensimmäisenä esittelen keskustelun pätkän tilanteesta, jossa varhaiskasvattaja olettaa arvioidessaan lapsen liittyvää asiaa tiedon siitä olevan vanhemmalla (r.1). Vuorovaikutuksen edetessä osoittautuu kuitenkin, ettei vanhemmalla ole odotuksen mukaista tietoa, mikä johtaa vanhemman selontekoon asiasta. Tilanteessa vanhempi on juuri tullut lapsen kanssa eteisestä ryhmätilaan, jossa varhaiskasvattaja tulee heidän luokseen. Kasvattajat seisovat vastatusten lapsen ollessa isän sylissä.

Esimerkki 22. (A6)

- 1.→ H: onko käyty veskissä? tärkeä kysymys ((katsoo lasta))
2. (1.6)
3. H: onko vessassa *käy[ty* ((katsoo lasta))
4.→ I: [*en tiä*] ((katsoo lasta))
5. (.)
6. L: mm ((nyökkää))
7. (0.5)
8. H: hyvä (.) joo ((katsoo lasta))
9. (0.7)
10. H: e- (0.4) eilen muistin @kysyä jottei ollu käyty niin
11. [tu]likin ((narisevalla äänellä, katsovat isän kanssa
12. toisiaan))
13. I: [mm]
14. H: kova hätä@ mut ehittiin ((katsoo lasta))
15. (.)
16. I: ehditte sit[ten] (vielä) ((katsoo lasta))
17. H: [niin]
18. (0.6)
19.→ I: kävitsä tänä aamuna
20. (.)
21.→ I: mä en ees muuten muista
22. (.)
23.→ I: mä en tiiä [kävitsä äit]in kanssa sä heräsit vähän
24. H: [hän nyökkää] ((vilkaisee isää, katsoo sitten lasta))
25. I: ai[kasemmin
26. H: [niin a:HA?
27. (.)
28. I: ([-)
29. H: [o:kei
30. (0.4)

31. H: .hh näin
32. (0.3)
33. I: m[m

Ensimmäisellä rivillä varhaiskasvattaja esittää kysymyksen, jonka sisällön hän arvioi tärkeäksi: lapsen vessassa käynnistä on tärkeä tietää. Kysyvällä vuorollaan hän luo odotuksen myös siitä, että isällä kuuluisi olla tieto tästä tärkeästä asiasta. Seuraa pitkä tauko, minkä jälkeen varhaiskasvattaja muotoilee kysymyksensä uudelleen (r.3). Näin hän tuo esiin, että vastauksen puuttuminen on odotuksia rikkovaa ja preferoimatonta (Heritage 1996, 244–246), minkä syyksi hän osoittaa tulkinneensa sen, että kysymyksen kuulemisessa tai ymmärtämisessä on ongelmia. Isä ottaa seuraavan vuoron osoittaen, että orientoituu keskustelun vierusparirakenteeseen (kysymys-vastaus), mutta antaa vastauksen sijasta selityksen vastaamattomuudelleen⁴ (r.4). (Raevaara 1997, 79–80.) Vanhempi ei kuitenkaan vielä ota kantaa varhaiskasvattajan tekemään arvioon siitä, että lapsen vessassa käynnistä olisi tärkeää tietää. Myös lapsi tulkitsee preferoiduksi vastata hoitajan kysymykseen ja tekee sen rivillä 6. Tämän hoitaja kuittaa arvioimalla lapsen vastausta eli siis sitä, että vessassa on käyty (r.8). Tauon jälkeen varhaiskasvattaja ottaa vielä seuraavan vuoron (r. 10–11, 14) tuottamalla selityksen edellä esittämänsä kysymykseen. Siten hän myös oikeuttaa kysymystään sitoen sen tietoonsa aikaisemmin tapahtuneesta. Riveillä 16–17 hoitaja ja vanhempi saavuttavat jonkinlaisen yhteisymmärryksen asiasta, jolloin toimijoilla on mahdollisuus siirtyä seuraavan aiheen käsittelyyn. Tauon jälkeen isä ottaa kuitenkin uudelleen esiin lapsen vessassa käynnin esittämällä tälle kysymyksen ”*käivitsä tänä aamuna*”. Aiheeseen palaamalla vanhempi osoittaa olevansa samaa mieltä ammattilaisen kanssa siinä, että lapsen vessassa käynnistä on tärkeää tietää. Tämän jälkeen hän tuottaa lisää selitystä sille, miksei vastannut hoitajan esittämään kysymykseen. Selityksellään vanhempi viittaa ensin siihen, ettei muista tapahtunutta ja sen jälkeen korjaa itseään vuoron vaihtumisen mahdollistavassa kohdassa (Sorjonen 1997, 121–124) ettei tiedä, koska lapsi oli herännyt aikaisemmin kuin hän (r.21, 23, 25). Entä mitä vanhempi tekee tällä korjauksellaan? Hän vaihtaa syytä tietämättömyyteensä; viittaus muistamattomuuteen tarkoittaisi, että hänellä olisi tieto, jonka hän on vain jostain syystä unohtanut. Sen sijaan viittaus tietämättömyyteen kertoo varhaiskasvattajalle, ettei hänellä ole pääsyä käsiteltävään asiaan. Varhaiskasvattaja toteaaakin ”*hän nyökkää*” keskustelun kohdassa, jossa hoitaja on saanut tiedon isän tietämättömyydestä. Tämän voi

⁴ Kyvyttömyyteen vetoaminen, kuten vuoro ”en tiedä”, on yleinen selitys tuotettaessa preferoimaton vastaus (Heritage 1996, 267).

nähdä osin isän asiantuntijuuden ja kasvojen suojelemiseksikin: vanhemman ei tarvitsisi enää selitellä tietämättömyyttään, koska lapsi on jo antanut luotettavana pidetyn vastauksen. Vanhempi tuottaa kuitenkin selityksensä loppuun saakka, mihin hoitaja vastaa ensin informaation vastaanottamiseen käytetyllä partikkelilla ”a:HA?” (ks. esim. Heritage 1984, 300–301: ”oh” -partikkelin käytöstä englannin kielessä) ja hyväksyy sitten selityksen toteamalla ”o:kei”, minkä isä vielä kuittaa (r.31). Näin aihe saadaan loppuun käsiteltyä yhteisymmärryksessä.

Tilanteessa käy siis ilmi, että sekä vanhempi että varhaiskasvattaja orientoituvat tietoon lapsesta siten, että sen kuuluisi tässä tilanteessa olla isällä. Koska vanhemmalla ei kuitenkaan ole tietoa, pitää hän itseään selontekovelvollisena⁵ osoittaen, että hänellä kuuluisi olla tieto lapsesta (Heritage 1996, 108–136, ks. myös Suoninen 2001, 370–376). Hän selittää tietämättömyyttään sillä, ettei ole ollut hereillä eikä sen vuoksi voi tietää asiasta⁶. Vanhempi tuo keskustelussa esiin myös toisen vanhemman eli äidin asiantuntijuuden, ja siten osoittaa, että toisella vanhemmalla olisi tietoa siitä, onko lapsi käynyt vessassa vai ei. Tämä tapahtuu siitä huolimatta, että lapsi on jo vastannut käyneensä vessassa, ja myös hoitaja on hyväksynyt tämän vastauksen luotettavana. Varhaiskasvattajan rooli sekvenssissä osoittautuukin osin vanhemman asiantuntijuutta suojaavaksi: lapsen vastaus tilanteesta on riittävä, ja isän selitys tietämättömyydelleen on hyväksyttävä. Vanhempi voi myös säilyttää kasvonsa ”hyvänä vanhempana” selittämällä tietämättömyyttään kyseisen tilanteen erityisyydellä: lapsi heräsi tänä aamuna aikaisemmin kuin isä, minkä vuoksi vanhemmalla ei ole tietoa lapsen vessassa käynnistä. Tämä esimerkki vahvistaa tässä tutkimuksessa aikaisemmin tarkastelluista kannanottosekvensseistä esiin tullutta asiaa: vanhemmalla kuuluisi olla tieto lapsesta. Kun näin ei ole, on vanhempi selitysvelvollinen.

Aineistosta löytyy myös tilanne, jossa selitysvelvollisena on varhaiskasvattaja (esimerkki 23). Vuorovaikutus sijoittuu aamun tilanteeseen, jossa vanhempi ja lapsi ovat juuri tulleet

⁵ Selontekovelvollisuus on etnometodologian isän, Harold Garfinkelin teorian keskeinen käsite. Se liittyy sosiaaliseen järjestykseen ja siihen, kuinka ihmiset ovat normatiivisesti tilivelvollisia toisilleen tekemisistään. Teot, joissa ihmiset kokevat olevansa selontekovelvollisia, tuovat esiin normaaleina tai normatiivisina pidettyjä asioita. Tämä tilivelvollisuus tulee näkyväksi itsestäänselvytenä pidetyssä tiedossa, ja tulee esiin yleensä vasta ongelmatilanteissa, kuten tässä aineistoesimerkissä, jossa vanhempi ei osoitakaan omaavansa oletettua tietoa lapsesta. Selonteollaan hän tuo siten esiin tietonsa normista, jota hän kokee jollain tavoin rikkoneen. Samalla vanhempi tulee vahvistaneeksi normina pitämäänsä asiaa eli sitä, että vanhemmalla kuuluisi olla tieto lapsestaan. (Heritage 1996, 108–136, 266–269; Suoninen 2001, 368–376.)

⁶ Tilannekohtaisen tiedon esiin tuominen omista olosuhteista antaa toimijalle oikeuden tehdä selonteko, jota toinen osapuoli ei voi kiistää. Siten jatkokeskustelut aiheesta ovat tarpeettomia. (Heritage 1996, 268–269.)

päivähoitoon ja vanhempi alkaa riisua lapsensa ulkovaatteita. Ammattilainen seisoo vanhemman edessä tähän päin kääntyneenä, lapsen takana. Vanhempi seisoo aluksi, mutta kyykistyy sitten riisumaan lapsen kenkiä. Tilanne on jatkoa keskustelulle, jossa varhaiskasvattaja on halannut ja onnitellut isää tulevasta perheenlisäyksestä. Katkelmassa ammattilainen tuo esiin lasta koskevaa tietoaan ottaessaan kantaa hänen odotukseensa uudesta perheenjäsenestä (r. 3, 8). Tämä osoittautuu vanhemmalle uudeksi tiedoksi.

Esimerkki 23. (A4)

1. I: käyppäs istuu tohon. ((katsoo lastaan))
2. (2.6)
- 3.→ H: kyllä me si[tä en]nakoitiin kauheesti.
4. I: [Jaaha] ((vilkaisee kameraan))
5. (0.6)
6. H: he he
7. I: niin o ((vilkaisee hoitajaa))
8. (2.5)
- 9.→ H: ja paula ittekkäin vähä ((katsoo lasta, isä kyykistyy))
10. (0.7)
11. H: niih?
12. (.)
- 13.→ I: aha? ((katsoo lasta))
14. (1.0)
15. I: väistykkö heini pikkusen? ((sanoo eräälle hoitolapselle))
16. (0.8)
17. H: se on meillä ollu niin kauheen puheen aiheena ettäh.
18. (1.0)
- 19.→ H: kun niitä on nyt tullut niin paljon niitä
20. vauvoja meille. ((katsoo lasta ja isää))
21. (3.5)
- 22.→ I: (-) paulallekaan (ennen ku [ei tullu] ((vilkaisee hoitajaa))
23. H: [↑joo (.) niin niin. ((katsoo isää))
24. (1.4)

Rivillä 3 lastenhoitaja toteaa, kuinka kyseisen perheen uutta jäsentä on jo ennakoitu. Lastenhoitajan sanavalinta ”me” on yksi vuorovaikutuksen piirteistä, jolla voidaan puhua tilanteen institutionaalisuutta esiin. Tässä varhaiskasvattaja voi siten tuoda esiin

institutionaalisen jäsenyytensä viittaamalla ”minän” sijasta ”meihin” (Drew & Heritage 1992, 29–31). Rivillä 9 ammattilainen ottaa kantaa ja esittää myös tietoaan lapsen odotuksesta tulevaa perheenisäystä kohtaan. Tähän vanhempi tuottaa uutisen vastaanottamiseen käytetyn partikkelin ”*aha?*”, minkä lisäksi vuoron nouseva intonaatio korostaa tiedon tulleen hänelle uutena. Vuorollaan isä osoittaa myös siirtyvänsä kuuntelijaksi, mikä antaa mahdollisuuden ammattilaiselle selittää kannanottoaan. Sen lastenhoitaja tekeekin seuraavilla vuorollaan (r. 17, 19–20). Näin varhaiskasvattaja osoittaa myös, että kokee olevansa selitysvelvollinen ottaessaan asiaan kantaa, ja siten tuodessaan tietoa lapsesta ja kodin asioista. Rivillä 22 vanhempi tuo vielä omaa tietoaan esiin liittyen siihen, miksi lapsi on voinut ennakoida tulevaa vauvaa: ”*paulallekaan (ennen ku ei tullu)*”. Samalla hän tekee samanmielisen arvion suhteessa varhaiskasvattajan tekemään kannanottoon: koska lapselle ei ole tullut aikaisemmin sisaruksia, hänen odotuksensa on ymmärrettävää. Kuullessaan alun vanhemman selityksestä tuottaa varhaiskasvattaja partikkelin, jolla ensin ottaa vastaan vanhemman tiedon (”*↑joo*”), ja tämän jälkeen osoittaa samanmielisyytensä (”*niin niin*”) asiasta. Samalla ammattilaisen vuoro voidaan tulkita ilmaisuksi siitä, ettei hänellä ole asiaan enää lisättävää (Sorjonen 2001, 192–194). Vanhempikaan ei ota enää seuraavaa vuoroa, vaan tilanteen käsittely päättyy suhteelliseen pitkään taukoon (r. 24).

Esimerkissä 23 varhaiskasvattaja osoittaa kannanotollaan omaavansa tietoa kodin asioista ja erityisesti siitä, kuinka lapsi on suhtautunut tulevaan perheenjäseneseen. Tämän vanhempi ottaa vastaan uutena tietona jättäen ammattilaiselle selityksen mahdollisuuden. Varhaiskasvattaja tuottaakin selityksen kannanottoonsa osoittaen olevansa tiedostaan selitysvelvollinen vanhemmalle. Selityksensä hän perustaa yleisesti tapahtuneeseen ”*kun niitä on nyt tullut niin paljon niitä vauvoja meille*.” puhumalla samalla edustamaansa instituutiota esiin ”*se on meillä ollu/ paljon niitä vauvoja meille*”. Tämän jälkeen vanhempi laajentaa keskustelua ja tekee sen palaamalla juuri oman perheensä tilanteeseen: ”*paulallekaan (ennen ku ei tullu)*”, millä hän myös osin selittää varhaiskasvattajan tekemää kannanottoa. Siten kasvattajat kohtelevat selitysvelvollisena ammattilaista, joka osoittaa tietoaan kodin asioista. Kuultuaan ammattilaisen selityksen vanhempi tuottaa vielä oman näkemyksensä perheensä asioista. Molemmilla kasvattajilla on siis tietoa tilanteesta, mutta ammattilaisen tieto on selitystä vaativaa ja vanhemman tieto jää sekvenssissä viimeiseksi, mitä ammattilainen keskustelujakson lopulla myötäilee.

7 Yhteenveto ja lopuksi pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut saada tietoa siitä, minkälaisena lapsen kasvun ja kehityksen kannalta tärkeimpien aikuisten välinen yhteistyösuhde rakentuu päivittäin toistuvissa kohtaamisissa. Erityisesti tarkastelun kohteena on ollut se, kummalla kasvattajista on lasta koskevaa tietoa, kuinka oikeudesta siihen neuvotellaan ja miten varhaiskasvattajan ja vanhemman asiantuntijaroolit rakentuvat arjen vuorovaikutustilanteissa. Esittelen seuraavaksi saamiani tutkimustuloksia. Tämän jälkeen tarkastelen tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja tuon esiin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Lopuksi pohdin tutkimusprosessiin ja saatuihin tuloksiin liittyviä kysymyksiä.

7.1 Kasvattajat vanhemman asiantuntijuutta tuottamassa

Vastoin yleistä käsitystä lapsen hoitoontuonti- ja hakutilanteet eivät osoittaudu tämän aineiston pohjalta nopeina tervehdysten vaihtotilanteina, vaan niitä voidaan tarkastella kasvattajien välisen yhteistyösuhteen rakentumisen kannalta merkityksellisinä kohtaamisina. Näissä arjen kohtaamisissa, joissa ollaan kahden lapsen kasvuympäristön, kodin ja päivähoidon, välisessä maastossa, neuvotellaan alati siitä, kuka on asiantuntija lapsen asioissa. Aineiston analyysin perusteella voidaan yleisesti ottaen todeta, että molemmat kasvattajat toimivat tavoilla, joilla vanhempi tuotetaan lapsen asioiden asiantuntijaksi. Tilanteissa, joissa vanhemman tieto lapsesta on epävarmaa, korostuu varhaiskasvattajan rooli vanhemmuutta tukevana ja vanhemman kasvoja suojaavana.

Analyysi pohjaa siis puhetoimintoihin, joilla keskustelun osapuolet tuovat esiin tietoaan lapsesta. Tässä tutkimuksessa tarkastellut puheen jaksot koskevat kannanottamista ja sen rakentumista varhaiskasvattajan ja vanhemman välisissä kohtaamisissa. Aineistosta löytyneet kannanottosekvenssit jakautuvat kasvattajien välillä siten, että varhaiskasvattaja ottaa ensimmäisenä kantaa lapsen asioihin useammin kuin vanhempi. Koska ensimmäisenä tehtyyn arvioon voidaan nähdä liittyvän implisiittinen oletus ensisijaisesta oikeudesta arvioida kyseistä asiaa (Heritage & Raymond 2005), niiden määrän perusteella voisi olettaa, että keskusteluissa oikeus arvioida lasta, ja siten myös tieto hänestä, olisi useammin

varhaiskasvattajalla. Aineiston analyysi kuitenkin osoittaa toimijoilla olevan keinoja, joilla tätä oletusta voidaan horjuttaa tai toisaalta, myös vahvistaa.

Taulukko 3. Kannanottosekvenssien jakauma.

	Jälkijäsen vähintään tasa-arvoinen ottamaan kantaa	Jälkijäsen ensisijaisen episteemisen oikeuden osoittajana	Etujäsenellä osoitetaan paremman tiedon olevan toisella kasvattajalla	Jälkijäsen vahvistamassa etujäsenen kannanottoa	Poikkeukset	Yht.
Varhaiskasvattajan aloittamat kannanottosekvenssit	24	4	2	4	2	36
Vanhemman aloittamat kannanottosekvenssit	4	-	6	9	1	20
Yht.	28	4	8	13	3	56

7.1.1 Varhaiskasvattajat ensimmäisenä kantaa ottamassa – mutta kenellä on tieto lapsesta?

Vaikka varhaiskasvattajat aloittavat kannanottosekvenssin vanhempia useammin, on näistä keskustelun jaksoista enemmistö (30 sekvenssiä 36:sta) sellaisia, joissa vanhemman rooli asiantuntijana tulee vahvasti esiin. Suuressa osassa sekvenssejä vanhempi vastaa varhaiskasvattajan arvioon omalla kannanotollaan siten, ettei hän vain tyydy vahvistamaan tai kieltämään ammattilaisen arviota lapsesta, vaan tuottaa yleensä samanmielisen arvionsa lisäksi omaa tietoaan asiasta. Näissä sekvensseissä vanhempi osoittaa olevansa vähintään tasa-arvoinen ottamaan kantaa lasta koskeviin asioihin, vaikka hän tuottaakin arvionsa toisena ja siten suhteessa varhaiskasvattajan tekemään arvioon. Suurimmassa osassa kyseisistä kannanottosekvensseistä kasvattajat ovat samanmielisiä. Kahdessa tilanteessa vanhempi esittää kuitenkin erimielisen kannanoton varhaiskasvattajan arvioon nähden. Tällöin vanhempi on tulkinnut ammattilaisen arvioivan lapsen persoonallisuutta tai kehityksen astetta, mihin vastauksena hän tuottaa oman, erimielisen arvionsa. Puheenvuorollaan vanhempi tuo esiin tietoaan lapsesta silloin, kun varhaiskasvattajalla ei ole siihen pääsyä. Siten hän kumoaa

tiedollaan varhaiskasvattajan ensimmäisenä tekemän arvion lapsesta. Varhaiskasvattajan rooli näissä erimielisissä sekvensseissä on yhteisymmärrykseen pyrkivä: hän joko tarkentaa omaa arviotaan suuntaan, joka voi johtaa samanmielisyyteen tai tyytyy vanhemman tekemään erimieliseen arvioon tilanteesta.

Vanhemmalla on myös keinonsa, joilla hän osoittaa omaavansa ensisijaisen tiedon lapsestaan siitä huolimatta, että hän tuottaa arvionsa vierusparin jälkijäsenenä. Näissä arviosekvensseissä vanhempi tuottaa oman kannanottonsa siten, että se voidaan katsoa riippumattomaksi edellisestä arviosta. Tämä tapahtuu joko tuottamalla arvio ensimmäisenä esitetyn arvion kaltaisena tai esittämällä arvio ikään kuin aikaisemmin päätettynä tai tiedettynä. Vanhempi voi muuttaa oman arvionsa asemaa vierusparin jälkijäsenenä myös tuottamalla vuorollaan kieltomuotoisen kysymyksen varhaiskasvattajalle, jolloin tämän on odotuksenmukaista tehdä uusi arvio suhteessa vanhemman vuoroon. (Heritage & Raymond 2005, 22–30.) Vaikka varhaiskasvattaja siis ottaakin ensimmäisenä kantaa lapsen asioihin ja esittää siten ensimmäisenä tietoaan lapsesta, käyttää vanhempi erilaisia keskustelun keinoja osoittaakseen oman oikeutensa lasta koskevaan tietoon.

Aineistossa on myös kaksi tilannetta, joissa varhaiskasvattaja osoittaa ensimmäisenä kantaa ottaessaan olevansa arviossaan epävarma. Molemmissa keskustelutilanteissa kyse on kodin kontekstiin sijoittuvista tapahtumista. Sekvensseissä vanhempi joko vahvistaa varhaiskasvattajan ”tunnustelevaa” kannanottoa tai kumoaa sen. Molemmissa tilanteissa vanhempi kuitenkin ottaa tarjotun asiantuntija-aseman ja tuottaa lisää tietoa lapsen asioista.

Tilanteet, joissa varhaiskasvattaja arvioi ensin lapsen asioita ja, joissa vanhempi ei tuo omalla vuorollaan uutta tietoaan lapsesta esiin, ovat harvinaisempia. Aineistosta löytyy neljä sekvenssiä, joissa vanhemman voi nähdä ottavan varhaiskasvattajan kannanoton sellaisenaan vastaan joko vahvistamalla sitä tai muuten osoittamalla hyväksyvänsä sen. Tällainen tilanne on havaittavissa myös keskustelun pätkässä, joka näyttäytyy jossain määrin ongelmallisena. Kyseisessä tilanteessa vanhempi osoittaa tulkitsevansa varhaiskasvattajan tekemän kannanoton negatiivisena arviona lapsesta. Koska vanhemmuutta arvioidaan jossain määrin aina suhteessa lapseen (Alasuutari M. 2003, 169) myös vanhemman kasvojen voi nähdä olevan tilanteessa uhattuna. Siten varhaiskasvattajan kannanoton voi nähdä horjuttavan tilanteessa sosiaalista solidaarisuutta ja sen myötä suotuisaa yhteistyösuhdetta. Keskustelussa vanhempi jääkin ammattilaisen kannanoton vastaanottajaksi, minkä lisäksi vanhempi siirtää

asiantuntijuutta varhaiskasvattajalle toimintajakson jatkuessa. Asiantuntijan rooli tilanteessa on tällöin siirtynyt kokonaan ammattilaiselle.

7.1.2 Varhaiskasvattajat toisilla kannanotoillaan vanhempien tietämystä tukemassa

Vanhempien aloittamia kannanottoja on aineistossa vähemmistö (20 sekvenssiä 56:sta). Näissä puhejaksoissa lähes puolissa (yhdeksässä sekvenssissä) varhaiskasvattaja sitoutuu vahvasti vanhemman kannanottoon vahvistaen sitä samanmielisellä vuorollaan. Tällöin vanhemman arvio on tuotettu suorana väitteenä, jolloin hän tuo myös esiin sen, että hänellä on ongelmaton pääsy lasta koskevaan tietoon. Näissä toimintajaksoissa varhaiskasvattaja osoittaa omaavansa jonkin verran tietoa lapsesta pystyessään ylipäättään ottamaan kantaa tätä koskevaan asiaan. Kuitenkaan ammattilainen ei tuo arviollaan tilanteeseen uutta tietoa, vaan tuottaa kannanottonsa ja vahvistuksensa samansuuntaisesti vanhemman esittämän vuoron kanssa. Näissä tilanteissa tieto lapsesta on siten vahvemmin vanhemmalla ja keskustelun katkelmat tapahtuvat yhteisymmärryksessä.

Myös vanhemmat osoittavat osassa ensimmäisiä kannanottojaan (kuudessa sekvenssissä) tietonsa lapsesta olevan epävarmaa. Mielenkiintoisiksi näissä toimintajaksoissa osoittautuvat varhaiskasvattajien toiset vuorot, jotka ovat samanmielisiä vanhempien vuoroihin nähden, ja siten vahvistavat niissä tehtyä kannanottoa. Varhaiskasvattajat eivät kuitenkaan ota vanhemman tarjoamaa asiantuntijan roolia lapsesta, vaan tuovat oman kannanottonsa esiin lieventämällä sitä jollain tavoin. Näitä keinoja voivat olla esimerkiksi viittaaminen koko lapsiryhmään kyseisen lapsen sijaan tai esittämällä myös oman tiedon olevan epävarmaa. Siten näissä kannanottosekvensseissä on nähtävissä selvästi se, kuinka varhaiskasvattajat suojelevat vanhempien asiantuntijuutta. Tämän he tekevät kahdella tapaa: he vahvistavat vanhempien epävarmaa kannanottoa sekä jättäytyvät ottamasta tilanteissa vanhempien tarjoamaa asiantuntijan asemaa itselleen.

Vanhempien aloittamista kannanottosekvensseistä sellaisia, joissa myös varhaiskasvattajat esittävät vuorollaan oman kannanottonsa ja tietonsa lapsesta, on neljä sekvenssiä. Tällöin varhaiskasvattajien kannanotto on samanmielinen vanhemman arvion kanssa, jolloin ammattilaiset esittävät tietoaan lapsesta päivähoidon kontekstissa. Ammattilaisten voi näillä vuoroillaan nähdä vahvistavan vanhempien asiantuntijuutta osoittamalla samanmielisyytensä

heidän kanssa, mutta tuoden esiin myös omaa tietoaan lapsesta. Siten tilanteissa, joissa vanhemmat aloittavat kannanottamisen ja joissa myös varhaiskasvattajat tuovat tietoaan esiin tehdessään arvion, molempien asiantuntijuus lapsesta on vahvaa.

Muista poiketen, yhdessä aineiston arviosekvenssissä varhaiskasvattaja tuottaa osin erimielisen kannanottonsa suhteessa vanhemman tekemään arvioon, jolloin tietoa lapsesta on molemmilla kasvattajilla. Tällöin vanhempi pitää tiukemmin kiinni omasta arviostaan ja pyrkii osoittamaan oman kannanottonsa oikeellisuuden. Varhaiskasvattaja ei enää seuraavalla vuorollaan palaa omaan kantaansa, vaan ennemminkin hakee samanlinjaisuutta vanhemman arvion kanssa. Siten myös varhaiskasvattajan erimielisen kannanottosekvenssin lopulla tieto lapsesta jää vahvemmin vanhemmalle.

7.1.3 Tilanteittain neuvoteltu ja vahvistettu asiantuntijuus

Verrattaessa vanhempien ja varhaiskasvattajien aloittamia kannanottosekvenssejä toisiinsa varhaiskasvattajat aloittavat siis useammin kannanottamisen lapseen liittyen. Tämä tulos sopii osittain Kirsti Karilan saamiin tutkimustuloksiin varhaiskasvatuskeskusteluista, joissa hänen mukaansa vanhemman rooli on useammin passiivinen verrattuna varhaiskasvattajaan (Karila 2006, 107). Toisaalta tämän tutkimuksen nojalla voi kuitenkin nähdä, että arkisissa vuorovaikutustilanteissa asia ei ole näin yksinkertainen. Vaikka varhaiskasvattaja onkin aktiivisempi aloittamaan kannanottamisen lapsen asioista, on vanhemmalla keinonsa vahvistaa omaa toimijuuttaan. Vanhempien toisissa vuoroissa onkin nähtävissä vain harvoin pelkkää ammattilaisen kannanottoon myöntymistä. Sen sijaan he tuovat esiin omaa tietämystään kodin kontekstista hyvinkin usein. Vanhemmat osoittavat näin omaavansa tietoa lapsesta, mikä on riippumatonta ammattilaisen tekemästä arviosta. Siten suuressa osassa varhaiskasvattajan aloittamia kannanottosekvenssejä kasvattajien voi nähdä tuottavan itsensä vähintään tasa-arvoisina toimijoina tiedossaan lapsesta. Tämän lisäksi osassa toisen vuoron kannanottojaan vanhemmat tekevät selväksi oman ensisijaisen oikeutensa arvioida lasta. Sen he tekevät esimerkiksi tuottamalla kannanoton, joka voidaan tulkita ensimmäisen arvion kaltaisena ja, johon ammattilaisen on suotavaa tuottaa vielä oma arvionsa. Tällaisia kannanottosekvenssejä ei aineistossa ole lainkaan varhaiskasvattajan tuottaessa arvionsa toisena. Siten varhaiskasvattajat eivät osoita vanhempien tavoin toisilla vuoroillaan omaavansa ensisijaista oikeuttaan arvioida lasta. Varhaiskasvattajien toiset kannanotot, joilla

he tuovat lisää tietoa lapsesta ovat myös aineistossa harvinaisempia (neljännes kaikista varhaiskasvattajan toisista vuoroista) verrattuna vanhempien samanlaisiin toisiin arviovuoroihin (reilu puolet kaikista vanhemman toisena tehdyistä arviovuoroista).

Varhaiskasvattajat välttävät ottamasta asiantuntija-asemaa myös sanavalinnoillaan. Osassa sekä ensimmäisiä että toisia kannanottovuorojaan ammattilaiset tuovat esiin tietoaan lapsesta viitaten koko lapsiryhmään. Tällä tavoin he tuovat tietoaan lapsesta vanhemman saataville, mutta tekevät sen tavalla, joka ei horjuta vanhemman asiantuntija-asemaa.

Molempien kasvattajien ensimmäisissä kannanotoissa on esillä myös vuoroja, joissa he osoittavat toisella kasvattajista olevan lapsesta parempaa tietoa. Varhaiskasvattajan tekemänä näitä vuoroja on suhteellisesti vähemmän verrattuna vanhemman tekemiin ja ne koskevat tietoa lapsesta kodin kontekstissa. Maarit Alasuutarin (2003, 167–168) tutkimuksen mukaan vanhemmat kokevat perhettä koskevat kysymykset yksityisiksi asioiksi, ja yhteiskunnallisten kasvattajien puuttuminen näihin asioihin koetaan yhteistyösuhteessa ongelmallisena. Näiden tilanteiden vähyys aineistossa ja yleensäkin varovaisuus kodin ympäristöön liittyvän lasta koskevan tiedon esittämisessä kertoo ammattilaisten sensitiivisestä suhtautumisesta perheen asioita kohtaan. Toisessa tällaisessa kodin kontekstiin liittyvässä sekvenssissä, jossa varhaiskasvattajan kannanotto on ”tunnusteleva”, vanhempi vahvistaa ammattilaisen epävarmaa vuoroa ja toisessa hän kumoaa edellä esitetyn kannanoton. Molemmissa vanhempi siis ottaa tarjotun asiantuntijuuden osoittamalla, että hänellä on varmaa tietoa lapsesta.

Vanhemman epävarmat kannanotot, joita on hieman yli neljännes kaikista hänen aloittamistaan kannanottosekvensseistä, eivät liity vain päivähoidon kontekstiin, vaan voivat koskea lapsen asioita yleisemminkin, kuten tämän vaateesta tai kokemuksia. Näihin kannanottoihin varhaiskasvattaja tuottaa samanmielisen arvionsa, suojellen vanhemman asiantuntijuutta. Siten ammattilainen ei esimerkiksi kumoa vanhemman epävarmaa kantaa, vaan vahvistaa tätä esittämällä tietoa, joka on samansuuntaista kuin mitä vanhempikin on epävarmalla kannanotollaan esittänyt.

Aineistossa on havaittavissa myös arviosekvenssejä, joissa toisena tehdyissä kannanotoissa vain sitoudutaan edelliseen arvioon vahvistamalla sitä, eikä siten tuoda esiin lisää tietoa lapsesta. Tämänkaltaiset vuorot ovat paljon harvinaisempia vanhemman tekeminä kuin varhaiskasvattajan, joka tuottaa lähes puolissa vanhemman aloittamissa toimintajaksoissa

edellistä arviota vahvistavan kannanoton. Nämä tilanteet ovat myös samanmielisiä ja siten sosiaalista solidaarisuutta vahvistavia (Heritage 1996, 265). Yhdessä tilanteessa neljästä, jossa vanhempi hyväksyy varhaiskasvattajan esittämän arvion lapsesta, mutta jättäytyy passiiviseen vastaanottajan rooliin, on havaittavissa ongelmatilanne. Tässä vanhempi tulkitsee varhaiskasvattajan kannanoton negatiivisena lapsen käyttäytymisen arviona, mikä uhkaa tällöin myös vanhemman kasvoja. Tilanteessa vanhempi ei ala puolustella lasta tai muuten nouse vastustamaan varhaiskasvattajan kannanottoa, vaan luovuttaa varhaiskasvattajalle asiantuntijuuden lapsesta. Tilanteessa ei voi nähdä vallitsevan vahvaa yhteisymmärrystä, vaikka vanhempi osoittaakin hyväksyvänsä ammattilaisen kannanoton.

Aineiston kaksi poikkeustapausta tuovat eksplisiittisesti esiin sen, kummalla kasvattajista tiedon lapsesta oletetaan olevan. Näissä keskustelun osissa oletettu tiedon omistus tulee näkyviin toimijoiden tekemissä selonteissa: toisessa tilanteessa vanhempi tuottaa selityksen omalle tietämättömyydelleen ja toisessa varhaiskasvattajaa pidetään selitysvollisena hänen osoittaessaan tietoaan lapsesta ja kodin asioista. Sekvenssit vahvistavatkin aineistosta vahvasti esiin tullutta ilmiötä eli sitä, että kasvattajat tuottavat yleensä vanhemman asiantuntijana lapsen asioissa. Kun oletus vanhemman tiedosta osoittautuu vääräksi, kokee vanhempi tarvetta selittää tietämättömyyttään. Toisessa tilanteessa varhaiskasvattajalla taas on tietoa lapsesta ja kodin asioista, jolloin keskustelun osapuolet pitävät selitysvollisena ammattilaista. Tässä toimintajaksossa vahvistuu siis myös oletus siitä, että varhaiskasvattajan oikeus lasta koskevaan tietoon on rajattua. Tietäessään kodin asioista, ammattilaisen on selitettävä tietoaan.

7.2 Pohdintaa

Tämän laadullisen sosiaalitieteellisen tutkimukseni tarkoituksena on ollut tuoda tietoa asiakkaan ja ammattilaisen yhteistyösuhteesta. Olen perehtynyt tutkimaan institutionaalista arkea sellaisena kuin se on siinä hetkessä toimijoilleen näyttäytynyt. Etnometodologisen tutkimusperinteen ajatuksia seuraten olen olettanut arkisten vuorovaikutustilanteiden tutkimuksen tuovan esiin sosiaalisen todellisuuden rakentumista ja näissä tilanteissa toimivien ihmisten aktiivista roolia ylläpitämässä ja uusintamassa sosiaalista todellisuuttaan (Heritage 1996; Suoninen 2001). Erityisesti tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan kunnallisen

päivähoidon kontekstia, jossa varhaiskasvatuksen ammattilainen kohtaa asiakkaan, lapsen vanhemman, päivittäin toistuvissa vuorovaikutustilanteissa.

7.2.1 Ammattilainen ja asiakas päivähoidon porteilla

Tämän tutkimuksen keskiössä on ollut ammattilaisen ja asiakkaan vuorovaikutus arjen toistuvissa kohtaamisissa eli lasta päivähoitoon tuotaessa ja hänet sieltä haettaessa. Olen erityisesti perehtynyt tutkimaan vanhemman ja varhaiskasvattajan tiedollisten asemien rakentumista, ja sitä, miten oikeus lasta koskevaan tietoon neuvotellaan kasvokkaisissa kohtaamisissa. Olen pyrkinyt osoittamaan, että episteemiset asemat ja oikeudet eivät näyttäydy ennalta määrättyinä toimijoiden ominaisuuksina, vaan ne saavat merkityksensä ja ”heräävät eloon” sosiaalisten toimijoiden tilanteisten tulkintojen ja tekojen kautta. Tällöin pienimmätkin keskustelun yksityiskohdat ovat voineet osoittautua keskeisiksi ammattilais-asiakassuhteen muotoutumisessa.

Aineiston perusteella vanhemmat pitävät tiukasti kiinni ensisijaisesta oikeudestaan tietoon lapsesta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen rooli näyttäytyy aineiston valossa vanhempien asiantuntijuutta suojelevana. Nämä tulokset tukevat kasvatustieteissä viime vuosina käytyä keskustelua yhteistyösuhteesta, jota kuvaa kasvatuskumppanuus ja siihen liitetty toimijoiden tasa-arvoisuus lasta koskevassa tiedossa (Karila 2003; 2006; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Tällöin vanhempien asiantuntijuus on nähty vähintään yhtä merkityksellisenä kuin ammattilaisenkin, mikä ohjaa myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten työtappaa perhelähtöisempään suuntaan (ks. esim. Dunst 2002). Tutkimus vahvistaa yleisempääkin käsitystä sosiaali- ja terveysalan ammatillisuudessa havaitusta muutoksesta, jossa ammattilaisen asiantuntijuutta korostavasta näkemyksestä on siirrytty asiakaslähtöisemmän ammatillisuuden suuntaan (Alasuutari P. 1996, 122–154).

Päivähoidon arjessa tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimus osoittaa, kuinka vanhemman ja varhaiskasvattajan tiedolliset asemat poikkeavat monesta muusta institutionaalisesta tilanteesta, jossa ammattilainen ja asiakas kohtaavat toisensa. Yksi paljon tutkittu institutionaalinen tilanne on lääkärin ja potilaan vuorovaikutus lääkärin vastaanotoilla (ks. esim. Haakana 2001; Peräkylä 2001b; Ruusuvuori 2005). Näitä tilanteissa toimijoiden tiedollisia asemia tutkinut Anssi Peräkylä (2001b, 71–88) havaitsi, että toimijat tuovat esiin

vuorovaikutuksessaan vallalla olevia käsityksiä suhteen symmetriydestä ja epäsymmetriydestä. Epäsymmetriydellä Peräkylä viittaa lääkärin lääketieteelliseen asiantuntijuuteen, kun taas symmetriydellä hän tarkoittaa yleistä odotusta tasa-arvoisesta toimijoiden välisestä suhteesta, jolloin heidän välinen vuorovaikutuskin nähdään keskusteluna. Tutkija huomasi, että lääkäri ja potilas tasapainoilevat alati näiden suhdetta määrittävien odotusten kanssa. Siten lääkäri oli auktoriteetti tehdessään diagnoosin, mutta siitä keskusteltiin yhdessä potilaan kanssa, jolloin vuorovaikutus oli symmetrisempää. Myös varhaiskasvattajan ja vanhemman voi nähdä alati neuvottelevan tiedollisista asemista keskenään. Tutkimus tuo kuitenkin esiin seikan, joka poikkeaa Peräkylän tutkimalle institutionaaliselle tilanteelle ominaisesta piirteestä eli ammattilaisen ja asiakkaan välisen suhteen epäsymmetriydestä, missä ammattilaisen asiantuntijuus on korostunutta. Vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutuksessa asiantuntijuus näyttää ennemminkin kuuluvan asiakkaalle eli vanhemmalle, jolloin ammattilaisen rooli muodostuu tätä tietoutta suojaavaksi. Vaikka molemmilla kasvattajilla voikin havaita olevan lasta koskevaa tietoa, kasvattajat kohtelevat ensisijaisen oikeuden siitä kuuluvan vanhemmalle. Tilanteissa, joissa vanhempi lunastaa oletukset asiantuntijuudesta ja on varma vanhemmuudessaan, näyttäytyvätkin ongelmattomina. Haastaviksi varhaiskasvattajan kannalta muodostuvat tilanteet, joissa vanhempi osoittaa kaipaavansa tukea ja neuvoja vanhemmuudessaan.

Tämän tutkimuksen tuoma tieto osoittaa, että päivähoidon kontekstissa ammattilaiset kunnioittavat asiakkaan tietämystä. Samalla vanhempien voi nähdä saavan sekä ottavan vuorovaikutustilanteissa asiantuntijan roolin. Toisaalta vanhemman ja varhaiskasvattajan vuorovaikutuksessa on havaittavissa seikka, joka on tullut esiin myös perhebarometrin teettämässä kyselyssä; useat vanhemmat kokevat epävarmuutta kasvattajina (Perhebarometri 1999). Tämä näkyy tutkimuksen aineistokatkelmissa, joissa asiantuntijana pidetty vanhempi osoittaa epävarmuutta ottaessaan kantaa lapsen asioihin. Nämä vuorovaikutustilanteet voidaan nähdä paikkoina, joissa varhaiskasvattajalla olisi mahdollisuus tarjota koulutuksensa ja kokemuksensa tuomaa tietoaan ja osaamistaan vanhemmalle. Tutkimustulosten nojalla voidaan kuitenkin todeta, etteivät varhaiskasvattajat ota tarjottua asiantuntija-asemaa, vaan ennemminkin suojelevat vanhempien asiantuntijuutta vahvistaen näiden epävarmaa tietoa lapsesta. Tämän toimintatavan voi nähdä tukevan vanhempien toimijuutta ja samalla tuottavan positiivista vanhemman identiteettiä (Alasuutari M. 2003, 168–170). Mielestäni on kuitenkin aiheellista pohtia sitä, kuinka pitkälle asiakkaan ja ammattilaisen tiedolliseen tasa-arvoisuuteen pyrkiminen tukee vielä vanhemman toimijuutta ja on siten lapsen edun

mukaista. Onko mahdollista, että tiedollista symmetriaa tavoiteltaessa on voitu kallistua jo liikaa asiakkaan tietoutta korostavaan näkemykseen ammattilaisen asiantuntijuuden kustannuksella? Haastavana ammattilaisen kannalta vanhemman kohtaamisessa näenkin sen, miten samalla sekä tukea vanhempien toimijuutta että tuoda koulutuksen ja kokemuksen tuomaa tietoa ja uusia näkökulmia vanhempien käytettäväksi lasten kasvatusta ja hoitoa koskien. Raymond ja Heritage (2006, 701) kirjoittavat välimatkan pitämisen ja osallistumisen (*distance-involvement*) välisestä dilemmasta läheisissä ihmissuhteissa, joissa on havaittavissa tiedollista asymmetriaa. Näkisin tämän saman ilmiön vaikuttavan myös vanhemman ja varhaiskasvattajan kohtaamisissa. Tällöin kysymys koskee sitä, missä määrin varhaiskasvattajan on hyvä jättäytyä taka-alalle lapsen asioista puhuttaessa ja milloin hänen tulisi ottaa kantaa lasta ja mahdollisesti myös perhettä koskeviin asioihin. Tämä dilemma on läsnä vahvasti päivähoiton arkisissa vuorovaikutustilanteissa, jotka tarjoavat ammattilaiselle mahdollisuuden molemman, osallistuvan ja perääntyvän, roolin ottamiseen. Mielestäni molemmilla rooleilla on paikkansa arjen vuorovaikutustilanteissa. Jokainen varhaiskasvattajan ja vanhemman kohtaaminen on kuitenkin erityinen vuorovaikutustilanne, joka rakentuu siinä hetkessä toimijoiden tulkintojen kautta. Varhaiskasvattajan ammattitaitoa onkin löytää kussakin tilanteessa sopivin toimintamalli, jota noudattaa.

7.2.2 Ajatuksia tutkimusprosessista ja jatkotutkimuksesta

Laadulliselle tutkimukselle ominainen aineistolähtöisyyden periaate (Alasuutari P. 1999) on myös omassa tutkimuksessani ollut keskeisessä asemassa. Aineiston analyysin kautta tutkimuksen keskeiset kysymykset ovat täsmentyneet, ja myös tutkimuksen rakenne on saanut muotonsa analyysin edetessä. Litteroituani kuvaamani vuorovaikutusaineiston ja sen moneen kertaan läpikäytyäni, lopulliseen analyysiin, ja siten myös tutkimusraporttiin, valikoitui vain pieni osa koko aineistosta. Tämä valikoitunut aineisto käsittää kuitenkin kaikki vuorovaikutustilanteissa ilmenneet kannanottosekvenssit, joita aineistosta löytyy yhteensä 56 kappaletta. Näiden vuorovaikutustilanteiden analyysi onkin osoittanut toistuvan, tilanteesta riippumattoman ilmiön, jossa kasvattajat tuottavat vanhemman lapsensa asiantuntijaksi.

Aineiston kokoon ja laatuun on vaikuttanut kuvauslupien saaminen. Kolmesta eri päivähoitopaikasta koostunut aineisto on varsin pieni, joskin eri hoitomuotojen mukanaolo tuo siihen vaihtelua. Aina voidaan myös pohtia sitä, miksi juuri kyseiset päivähoitopaikat

antoivat minulle luvan tulla kuvamaan arkeaan. Onko ehkä näissä hoitopaikoissa erityisesti kiinnitetty huomiota vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteistyöhön, jolloin arjen kohtaamiset ovat voineet saada jo aikaisemmin huomiota osakseen toimijoiden tahoilta? Toisaalta laadullisella tutkimuksella ei pyritäkään kaiken kattaviin yleistäviin tuloksiin, vaan ennemminkin keskustelunanalyttisen näkökulman kautta olen keskittynyt tutkimaan vuorovaikutuksen yksityiskohtia, ja sen kautta pyrkinyt löytämään piirteitä, joita vanhempi ja varhaiskasvattaja kohtelevat merkityksellisinä. Esittämälläni aineistopätkillä olen koettanut tuoda julki omien päätelmiäni perusteet, ja siten antanut lukijalle mahdollisuuden tarkastella kriittisesti saamiani tuloksia.

Käyttämäni tutkimusmenetelmän, keskustelunanalyysin (ks. esim. Heritage 1996; Tainio 1997; Ruusuvoori 2001), perinteeseen kuuluu vuorovaikutustilanteiden tarkka analysointi. Tällöin erityisesti puheen analysointi on tutkimuksen kannalta keskeinen työkalu, mitä tukemassa on vuorovaikutuksen osapuolten nonverbaalin toiminnan havainnointi. Keskustelunanalyttinen tutkimus ei kuitenkaan ole kiinnostunut tutkimaan kieltä tai pyri sanomaan osallistujien intentioista mitään, vaan puhetta tarkastellaan toimintana. Tämän sosiaalisen toiminnan kautta osallistujien nähdään rakentavan myös vuorovaikutuksensa kontekstin. Sosiaaliset ilmiöt, kuten roolit ja toimijoiden episteemiset asemat, katsotaan myös tuotettavan paikallisesti vuorovaikutuksen kuluessa (Raymond & Heritage 2006). Siten oma tutkimuksenikin on keskittynyt tarkastelemaan vuorovaikutusta siinä määrin, mitä osallistujat itse ovat tuoneet autenttisissa vuorovaikutustilanteissaan esiin. Tärkeää analyysin kannalta on ollut tällöin julkipantu toiminta, jonka yksityiskohtaisen tarkastelun kautta olen päässyt käsiksi osallistujien merkityksellisinä pitämiin asioihin.

Käsillä olevassa tutkimuksessa asiakkaina on tarkasteltu yleisesti vanhempia, jolloin heidän sukupuoltaan ei ole otettu erikseen huomioon. Aineistoa tarkasteltuani oli isien ja äitien rooleissa havaittavissa kuitenkin joitain eroavaisuuksia. Isät esimerkiksi olivat useammin niitä, jotka toivat esiin epävarmuutensa lapsen asioissa, äidit taas pitivät selvemmin omista näkökulmistaan kiinni. Viime vuosikymmenten aikana yhteiskunnassamme on tapahtunut muutoksia perheen ja julkisen päivähoiton rooleissa suhteessa lasten kasvatukseen (ks. luku 2), mutta myös perheen sisäiset kasvatusroolit ovat olleet liikkeessä. Pienten lasten äidit käyvät yhä useammin työssä ja isiä kannustetaan lasten hoitoon ja kasvatukseen esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuutta jäädä vanhempainvapaalle. Olisikin mielenkiintoista tutkia päivittäin toistuvia vuorovaikutustilanteita vertaamalla äitien ja isien kohtaamisia

varhaiskasvattajan kanssa. Muodostuuko kasvattajien yhteistyösuhde ja asiantuntijuus mahdollisesti erilaisiksi riippuen siitä, onko ammattilaisen asiakkaana isä vai äiti, ja onko asiantuntijuus lapsesta ylipäättään sukupuolesta riippumatonta? Aineistossani on vain yksi miespuolinen varhaiskasvattaja, mutta olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, vaikuttaako varhaiskasvattajan sukupuoli siihen, miten ja millaiseksi kasvattajien asiantuntijuus rakentuu näissä vuorovaikutustilanteissa.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen analyysi on keskittynyt erityisesti kasvattajien väliseen kohtaamiseen, jossa he puhuvat lapsesta. Usein aineiston vuorovaikutustilanteissa lapsi onkin enimmäkseen hiljaa, ja kasvattajat keskustelevat keskenään. Jatkotutkimus voisi kuitenkin syventää tietoutta kasvattajien yhteistyösuhteen ja asiantuntijuuden rakentumisesta ottamalla mukaan keskustelunotat, joissa kasvattajat puhuvat lapselle. Tällöin voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, kumpi kasvattajista tuotetaan näissä kodin ja päivähoidon välimaastossa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa lapsen kasvattajana eli kumpi puhuu ja vastaa lapselle vai tapahtuuko se mahdollisesti kasvattajien yhteistyössä. Entä minkälaisiksi tilanteet ja kasvattajien roolit rakentuvat, kun lapselle asetetaan rajoja tai osoitetaan rakkautta? Kuten tämän tutkimuksen tuloksista on voitu havaita, kasvattajien välisissä arkisissa kohtaamisissa voidaan alati sekä ylläpitää että uudelleen määrittää sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Huomion kiinnittäminen myös jatkossa näiden arkisten vuorovaikutustilanteiden potentiaaliin voikin aukaista ovia, jotka tuovat uusia mahdollisuuksia vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen yhteistyösuhteen kehittymiseen.

Lähteet

- Alasuutari, Maarit (2003) *Kuka lasta kasvattaa*. Gaudeamus, Helsinki.
- Alasuutari, Maarit (2006) Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa Kirsti Karila & Maarit Alasuutari & Maritta Hännikäinen & Anna Raija Nummenmaa & Helena Rausku-Puttonen (toim.): *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere, 70–90.
- Alasuutari, Pertti (1996) *Toinen tasavalta*. Vastapaino, Tampere.
- Alasuutari, Pertti (1999) *Laadullinen tutkimus*. 3. uud. p. Vastapaino, Tampere.
- Bowlby, John (1969) *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment*. Hogarth Press, London.
- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge.
- Drew, Paul (1992) Contested evidence in courtroom crossexamination: the case of trial for rape. Teoksessa Paul Drew & John Heritage: *Analyzing talk at work*. Cambridge University Press, Cambridge, 470–520.
- Drew, Paul & Heritage, John (1992) *Analyzing talk at work: an introduction*. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press, Cambridge, 3–65.
- Dunst, Carl J. & Boyd, Kimberly & Trivette, Carol M. Hamby, Deborah W. (2002) Family-Oriented program and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations*, 51, no:3, 221–229.
- Endén, Heidi & Hakola, Riikka (2006) Valta ja vastuu kasvatuksellisissa vuorovaikutussuhteissa. Vanhempien, päiväkodin työntekijöiden ja lasten käsityksiä vallasta ja kasvatusvastuusta päiväkodista kotiinlähtötilanteen kontekstissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Eskola, Antti (1998) Pienryhmätutkimuksesta keskustelunanalyysiin. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen & Anna-Maija Pirttilä-Backman (toim): *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Rauni Myllyniemen juhlaKirja. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki, 8–22.
- Goffman, Erving (1967) *Interaction ritual, essays on face-to-face behavior*. Doubleday, Garden City, New York.
- Greatbatch, David (1992) On the management of disagreement between news interviewees. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press, Cambridge, 268–301.
- Haakana, Markku (2001) Lääkäri, potilas ja nauru. Teoksessa Sorjonen Marja-Leena, Peräkylä Anssi & Eskola Kari (toim.): *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Vastapaino, Tampere, 135–160.

- Hakulinen, Auli (1996) (toim.) *Kieli. Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- Hakulinen, Auli (1997a) Johdanto. Teoksessa Liisa Tainio (toim.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino, Tampere, 13–17.
- Hakulinen, Auli (1997b) Vuorottelujäsennys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino, Tampere, 32–55.
- Hamilton, Mariel E. & Roach, Mary A. & Riley, David A. (2003) Moving Toward Family-Centered Early Care and Education: The Past, the Present, and a Glimpse of the Future. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 30, No. 4, Summer 2003.
- Heath, Christian (1984) Talk and reciprocity. Teoksessa J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, 247–265.
- Heath, Christian (2004) Analysing face-to-face interaction. Video, the visual and material. Teoksessa David Silverman (toim.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practise*. 2nd edition. Sage, London, 266–282.
- Heritage, John (1984) A change-of-state token and aspects of its sequential placement. Teoksessa J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.): *Structures of social action*. Cambridge University Press, Cambridge, 299–345.
- Heritage, John (1996) Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola. Gaudeamus, Helsinki. Englanninkielinen alkuteos, 1984.
- Heritage, John (2004) Conversation analysis and institutional talk. Analyzing data. Teoksessa David Silverman (toim.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practise*. 2nd edition. Sage, London, 222–245.
- Heritage, John & Raymond, Geoffrey (2005) The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 68, No. 1, 15–38.
- Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko (1995) Johdatus kasvatustieteeseen. 4. uud. laitos. WSOY, Porvoo.
- Hirvilampi Crista (2002) Kohti vahvaa vanhemmuutta. Lastentarhan opettajien käsityksiä vanhemmuuden tukemisesta päiväkodissa. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Hujala, Eeva & Puroila, Anna –Maija & Parrila-Haapakoski, Sanna & Nivala, Veijo (1998) Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. *Varhaiskasvatus 90 Oy*, Jyväskylä.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998) *Conversation analysis*. Polity Press, Cambridge.

Huttunen, Eeva (1984) Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopisto, Joensuu.

Huttunen, Eeva (1988) Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö, 1. osa: Perhe ja päivähoito kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto, Joensuu.

Hänninen, Vilma & Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim) (2001) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Vastapaino, Tampere.

Jefferson, Gail (1984) On the organization of laughter in talk about troubles. Teoksessa J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.): Structures of social action. Cambridge University Press, Cambridge, 346–369.

Jääskeläinen, Maija (2000) Turvallista yhdessä elämistä iloineen ja suruineen – päivähoiton laatu vanhempien näkökulmasta. Jyväskylän maalaiskunnan päivähoitolaisten vanhempien arvioita lastensa hoitopaikasta ja näkemyksiä päivähoiton laadusta. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Kalliola, Satu (2001) Herbert Blumer. Symbolinen interaktionismi. Teoksessa Vilma Hänninen & Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim): Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Vastapaino, Tampere, 325–346.

Karila, Kirsti (2003) Kasvatuskumppanuus – uhka vai mahdollisuus. Lastentarha 4/2003, 58–61.

Karila, Kirsti (2005a) Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36 (4), 285–298.

Karila, Kirsti (2005b) Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Lastentarha 1/2005, 46–49.

Karila, Kirsti (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Kirsti Karila & Maarit Alasuutari & Maritta Hännikäinen & Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.): Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino, Tampere, 91–108.

Karila, Kirsti & Alasuutari, Maarit & Hännikäinen, Maritta & Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) (2006) Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino, Tampere.

Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta (2006) Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes, Vaajakoski.

Kiesiläinen, Liisa (2001) Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Aili Helenius & Kirsti Karila & Hilikka Munter & Pirkko Mäntynen & Helena Siren-Tiusanen: Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. WSOY, Juva, 254–269.

Lahtinen, Jarkko (2003) ”Mistä on hyvät päiväkodit tehty? – yleisiä toimintatapoja päiväkodin laadukkaan ja innostavan kulttuurin luomisessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Lapset päivähoidossa 1997–2005. Stakes, Helsinki.
http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/52517230-7537-423C-A694-CF1F6FF8D9D9/0/paivahoito_tilastot_19972005.pdf
(Luettu 28.11.2007.)

Leino, Anna (2006) Kasvatuskumppanuus päiväkodissa. Vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Lounassalo, Jarmo (2001) Pienten lasten päivähoiton kehitys ja perhepolitiikka. Teoksessa Aili Helenius & Kirsti Karila & Hilikka Munter & Pirkko Mäntynen & Helena Siren-Tiusanen: Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. WSOY, Juva, 218–251.

Maynard, W. Douglas (2003) Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings. University of Chicago Press, Chicago.

Maynard, W. Douglas & Peräkylä, Anssi (2003) Language and Social Interaction. Teoksessa John Delamater (toim.): Handbook of Social Psychology. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, 233-257.

Mäkipää, Sanna (2007) Neuvotellen rakennettu perhe. Teoksessa Jaana Vuori & Riitta Nätkin (toim.): Perhetyön tieto. Vastapaino, Tampere, 205–223.

National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland (2003). Stakes.
http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/78BC5411-F37C-494C-86FA-BE409294709B/0/e_vasu.pdf
(Luettu 2.3.2008.)

Perhebarometri 1999. Reuna, Veera (1999) Vanhemmuutta toteuttamassa. Päiväkotilasten vanhempien ja päiväkotien henkilökunnan mielipiteitä lapsiperheiden arjesta ja lasten kasvatuksesta. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos, Helsinki.

Peräkylä, Anssi (1992) Toiminta, rakenne ja intersubjektiviteetti keskusteluanalyysissä. Sosiologia 4/1992, 264–276.

Peräkylä, Anssi (2001a) Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa Vilma Hänninen & Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim): Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Vastapaino, Tampere, 347–364.

Peräkylä, Anssi (2001b) Diagnoosin kertominen ja vastaanotto. Teoksessa Marja-Leena Sorjonen & Anssi Peräkylä & Kari Eskola (toim.): Keskustelu lääkärin vastaanotolla. Vastapaino, Tampere, 71–88.

Peräkylä, Anssi & Ruusuvuori, Johanna (2006) Facial expression in an assessment. Teoksessa H. J. Knoblauch & J. Raab & H-G. Soeffner & B. Schnettler: Video-Analysis: 'Methodology and Methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology. Peter Lang, Frankfurt, 127–142.

- Pomerantz, Anita (1984) Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. Teoksessa J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.): Structures of social action: studies in conversation analysis. Cambridge University Press, Cambridge, s. 57–101.
- Puroila, Anna-Maija (2002) Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Väitöstutkimus. Oulu University Press, Oulu.
- Raevaara, Liisa (1997) Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Liisa Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Vastapaino, Tampere, 75–92.
- Raymond, Geoffrey & Heritage, John (2006) The epistemics of social relations: Owing grandchildren. *Language in Society* 35:5, Cambridge University Press, 677–705.
- Routarinne, Sara (1997) Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa Liisa Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Vastapaino, Tampere, 138–155.
- Ruusuvuori, Johanna (2001) Harvey Sacks. Arkielämän metodit ja keskustelunanalyysi. Teoksessa Vilma Hänninen & Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.): Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Vastapaino, Tampere, 383–405.
- Ruusuvuori, Johanna (2005) ‘Empathy’ and ‘sympathy’ in action: Attending to patients’ troubles in Finnish homeopathic and general practice consultations. *Social Psychology Quarterly*: 68: 3: 204–222.
- Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku & Raevaara, Liisa (toim.) (2001) Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Seppälä, Nina (2000) Yhteisapelillä lapsen parhaaksi – Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Perhebarometri 2000. Väestötutkimuslaitos, Katsauksia E 9. Väestöliitto, Helsinki. ((TARKISTA, MITEN VIITE MUOTOILLAAN))
- Sorjonen, Marja-Leena (1997) Korjausjäsenitys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Vastapaino, Tampere, 111–137.
- Sorjonen, Marja-Leena (2001) Responding in conversation. A Study of response particles in Finnish. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Sorjonen, Marja-Leena & Anssi Peräkylä & Kari Eskola (toim.) (2001) Keskustelu lääkärin vastaanotolla. Vastapaino, Tampere.
- Stivers, Tanya (2005) Modified repeats: One method for asserting primary rights from second position. *Research on Language and Social Interaction*, 38(2), 131–158.
- Suoninen, Eero (2001) Harold Garfinkel. Etnometodologia ja sosiaaliset järkeilytavat. Teoksessa Vilma Hänninen & Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.): Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Vastapaino, Tampere, 365–382.

Tainio, Liisa (1996) Kannanotoista arkikeskustelussa. Teoksessa Auli Hakulinen (toim.): Kieli. Suomalaisen keskustelun keinoja II. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki, 81–108.

Tainio, Liisa (toim.) (1997a) Keskusteluanalyysin perusteet. Vastapaino, Tampere.

Tainio, Liisa (1997b) Preferenssijäsennys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere, Vastapaino, 93–110.

Timonen, Niina (2007) Kenellä on tietoa lapsesta? Vanhemman ja varhaiskasvattajan välinen vuorovaikutus lapsen hoitoontuomistilanteessa. Kandidaatin tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9. Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki.
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>
(Luettu 26.11.2007.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7.
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/02/j11171877105519/passthru.pdf>
(Luettu 1.5.2008.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 30.08.2005. Stakes.
<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>
(Luettu 30.10.2007.)

Välimäki, Anna-Leena (1999) Lasten hoitopuu. Suomen kuntaliitto, Helsinki.

Välimäki, Anna-Leena & Rauhala, Pirkko-Liisa (2000) Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65, 387–405.

Liitteet

Liite 1

Litteroiduissa keskustelunpätäkissä käytetyt merkit:

H: =	Lastenhoitaja
I: =	Isä
Ä: =	Äiti
L: =	Lapsi
H1: =	Tilanteessa olevista hoitajista toinen
H2: =	Tilanteessa olevista hoitajista toinen
→ =	Osoittaa tarkastelunalaisen puheenvuoron

SÄVELKULKU

.	Laskeva intonaatio
,	Tasainen intonaatio
?	Nouseva intonaatio
↑	Seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	Seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
just	Painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

[Päällekkäispuhunnan alku
]	Päällekkäispuhunnan loppu
=	Kaksi vuoroa/puheen osaa liittyy toisiinsa tauotta
(.)	Mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	Mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina

PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

>joo<	(Sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
<joo>	(Ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
e::i	(Kaksoispisteet) äänteen venytys
joo	Ympäristöä vaimeampaa puhetta
JOO	(Isot kirjaimet) äänen voimistaminen

HENGITYS JA NAURU

.hhh	(Pistettä seuraavat h-kirjaimet) sisäänhengitys
hhh	(Ilman pistettä olevat h-kirjaimet) uloshengitys
.joo	(Piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen
he he	Naurua
j(h)oo	Suluissa oleva h-kirjain sanan sisällä kuvaa uloshengitystä
£joo£	Hymyillen sanottu sana tai jakso

MUUTA

@joo@	Äänen laadun muutos
jo-	(Tavuviiva) sana jää kesken
(joo)	(Sulkujen sisällä) litteroijan huonosti kuultu jakso
(-)	Sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	Pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee))	Kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

Liite 2

Tutkimustiedotteet ja suostumuslomakkeet vanhemmille ja varhaiskasvattajille:

TUTKIMUSTIEDOTE

Hyvät vanhemmat

Teen pro gradu -tutkielmaa lastenhoitajan ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta tilanteissa, joissa lapsi tuodaan hoitoon tai hänet haetaan sieltä pois.

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoa siitä, mitkä seikat ohjaavat vuorovaikutusta ja miten vuorovaikutus etenee näiden kahden toimijan välillä. Vuorovaikutusta ohjaavien säännönmukaisuuksien tutkimuksessa käytetään tavallisesti autenttisisista tilanteista videoitua aineistoa.

Tutkimusta varten pyydän lupaanne videonauhoittaa tilanteita, joissa tuotte lapsenne hoitoon tai haette hänet sieltä pois. Olen itse kuvaamassa tilanteet, ja pyrin olemaan mahdollisimman huomaamaton, jottei tilanne häiriintyisi.

Aineistoa (videonauhoituksia) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan niin, että aineistoa käsittelevät allekirjoittavat vaitiolositoumuksen.
2. Aineistosta muokataan tekstiversio, jossa perheenjäsenten nimiä tai asuinpaikkaa koskevat tiedot eivät käy ilmi.
3. Tutkimusta raportoitaessa kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot (kuten videonauhoitteista tehtävät pysäytyskuvat) muokataan tunnistamattomiksi eli anonymisoidaan.
4. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä vain tieteellisessä tutkimuksessa.
5. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta varten Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen aineistoarkistossa.

Teillä on oikeus missä vaiheessa tahansa kieltäytyä tutkimuksesta, syytä siihen ilmoittamatta.

Mikäli Teillä on kysyttävää tai haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme.

Tutkija:

Niina Timonen, jne.

Tutkimuksen ohjaaja:

YTT Johanna Ruusuvuori, jne.

Toimipaikka:

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, 33014 Tampereen yliopisto

Hyvä lastenhoidon ammattilainen

Teen pro gradu -tutkielmaa lastenhoidon ammattilaisen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta tilanteessa, jossa lapsi tuodaan hoitoon ja haetaan sieltä pois.

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoa siitä, mitkä seikat ohjaavat vuorovaikutusta ja miten vuorovaikutus etenee näiden kahden toimijan välillä. Vuorovaikutusta ohjaavien säännönmukaisuuksien tutkimuksessa käytetään tavallisesti autenttista tilanteista videoitua aineistoa.

Tutkimusta varten pyydän lupaanne videonauhoittaa tilanteita, joissa vanhempi tuo lapsensa hoitoon ja hakee hänet sieltä pois. Tulen itse kuvaamaan tilanteet, ja pyrin olemaan mahdollisimman huomaamaton, jotta tilanteet eivät häiriintyisi. Perheiltä pyydetään erillinen suostumus.

Tutkimuksen aineistoa (videonauhoituksia) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan niin, että aineistoa käsittelevät allekirjoittavat vaitiolositoumuksen.
2. Aineistosta muokataan tekstiversio, jossa tutkimukseen osallistuvien ammattilaisten nimet ja toimipaikkaa koskevat tiedot eivät käy ilmi.
3. Tutkimusta raportoitaessa kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot (kuten videonauhoitteista tehtävät pysäytyskuvat) muokataan tunnistamattomiksi eli anonymisoidaan.
4. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä vain tieteellisessä tutkimuksessa.
5. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta varten Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen aineistoarkistossa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Siitä on oikeus kieltäytyä milloin tahansa syytä ilmoittamatta ja pyytää, että mahdollisesti jo nauhoitettu aineisto tuhoetaan.

Mikäli Teillä on kysyttävää tai haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme.

Tutkija:

Niina Timonen, jne.

Tutkimuksen ohjaaja:

YTT Johanna Ruusuvuori, jne.

Toimipaikka:

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, 33014 Tampereen yliopisto

TUTKIMUS VANHEMMAN JA LASTENHOITAJAN VÄLISESTÄ VUOROVAIKUTUKSESTA

Olen saanut sekä kirjallista että suullista tietoa tutkimuksesta, joka koskee vanhemman ja lastenhoitajan välistä vuorovaikutusta tilanteissa, joissa lapsi tuodaan hoitoon, tai hänet haetaan sieltä pois, ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalle kysymyksiä.

Olen saanut tiedon, että aineistoa (videonauhoituksia) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan niin, että aineistoa käsittelevät allekirjoittavat vaitiolositoumuksen.
2. Aineisto muokataan muotoon, jossa nimeäni, lapseni nimeä ja asuinpaikkaani koskevat tiedot eivät käy ilmi.
3. Tutkimusta raportoitaessa kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot muutetaan tunnistamattomiksi eli anonymisoidaan.
4. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä vain tieteellisessä tutkimuksessa.
5. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen aineistoarkistossa.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä milloin tahansa syytä ilmoittamatta ja pyytää, että mahdollisesti jo nauhoitettu aineisto tuhoetaan.

Paikkakunta ____.____.2007

Paikkakunta ____.____.2007

Suostun osallistumaan tutkimukseen:

Suostumuksen vastaanottaja:

vanhemman allekirjoitus

tutkijan allekirjoitus

nimen selvennys

nimen selvennys

TUTKIMUS VANHEMMAN JA LASTENHOITAJAN VUOROVAIKUTUKSESTA

Olen saanut sekä kirjallista että suullista tietoa tutkimuksesta, joka koskee vanhemman ja lastenhoitajan välistä vuorovaikutusta tilanteissa, joissa lapsi tuodaan hoitoon ja haetaan sieltä pois, ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalle kysymyksiä.

Olen saanut tiedon, että aineistoa (videonauhoituksia) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan niin, että aineistoa käsittelevät allekirjoittavat vaitiolositoumuksen.
2. Aineisto muokataan muotoon, jossa nimeäni tai toimipaikkaani koskevat tiedot eivät käy ilmi.
3. Tutkimusta raportoitaessa kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot muokataan tunnistamattomiksi eli anonymisoidaan.
4. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä vain tieteellisessä tutkimuksessa
5. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta varten Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen aineistoarkistossa.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä milloin tahansa syytä ilmoittamatta ja pyytää, että mahdollisesti jo nauhoitettu aineisto tuhoataan.

Paikkakunta ____. ____. 2007

Paikkakunta ____. ____. 2007

Suostun osallistumaan tutkimukseen:

Suostumuksen vastaanottaja:

allekirjoitus

tutkijan allekirjoitus

nimen selvennys

nimen selvennys

Toimipaikka

Liite 3

Taulukko 3. Arviosekvenssien jakauma.

	Jälkijäsen vähintään tasa-arvoinen ottamaan kantaa	Jälkijäsen ensisijaisen episteemisen oikeuden osoittajana	Etujäsenellä osoitetaan paremman tiedon olevan toisella kasvattajalla	Jälkijäsen vahvistamassa etujäsenen kannanottoa	Poikkeukset	Yht.
Varhaiskasvattajan aloittamat kannanottosekvenssit	24	4	2	4	2	36
Vanhemman aloittamat kannanottosekvenssit	4	-	6	9	1	20
Yht.	28	4	8	13	3	56