



ARJA LUNDÁN

Kutsu dialogisuuteen

Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja
lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
luentosalissa Pinni B 1100, Kanslerinrinne 1, Tampere
lauantaina 12. päivänä joulukuuta 2009 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

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

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Taitto
Marita Alanko

Acta Universitatis Tamperensis 1463
ISBN 978-951-44-7873-4 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 897
ISBN 978-951-44-7874-1 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2009

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	11
2. KASVATUS VUOROVAIKUTUSSUHTEENA	15
2.1 Kasvatus käsitteenä ja toimintana	15
2.2 Varhaiskasvatus vuorovaikutussuhteena päiväkodissa	18
2.3 Vuorovaikutustapahtuman käsitteitä	21
2.3.1 Positiot asemointina	23
2.3.2 Identiteetti toimintalinjan kuvaajana	25
2.4 Kasvatusajattelu ja vuorovaikutustavat	27
2.5 Kasvattajan käsitykset vuorovaikutustoiminnasta	30
2.6 Vuorovaikutuksen haasteellisuus	32
3. VARHAISDIALOGISUUS	35
3.1 Dialoginen vuorovaikutus	35
3.2 Buberin dialogisuuden pääperiaatteet ja tyypit	36
3.3 Varhaiskasvatussuhde erityistapauksena	38
3.4 Kohtaamistapahtuma	39
4. KASVATUSVUOROVAIKUTUS TUTKIMUSKOHTEENA	42
4.1 Yleisiä näkökohtia	42
4.2 Vuorovaikutustutkimuksen erilaisia tutkimussuuntauksia	43
4.3 Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus	45
4.4 Tutkimustehtävät ja tutkimuksen kulku	47
5. TUTKIMUSMENETELMÄ	51
5.1 Tutkimuksen epistemologiset lähtökohdat	51
5.2 Analyysimenetelmänä diskurssianalyysi	55
5.3 Aineiston keruu ja tutkittavat	58
5.4 Havainnointiaineisto	60
5.5 Haastatteluaineisto	63

6.	LASTEN JA KASVATTAJIEN TOIMINTA VUOROVAIKUTUS- EPISODEISSA	66
6.1	Havainnointiaineistolle asetetut kysymykset	66
6.2	Vuorovaikutusepisodien kuvaus	67
6.3	Lasten positiot vuorovaikutusepisodeissa	87
6.4	Kasvattajien positiot vuorovaikutusepisodeissa	100
6.5	Lapset ja kasvattajat vuorovaikutuksellisinä toimijoina – yhteenvetoa	103
7.	KASVATTAJIEN KÄSITYKSIÄ VUOROVAIKUTUKSELLISESTA TOIMINNASTAAN	105
7.1	Haastatteluaineistolle asetetut kysymykset	105
7.2	Kasvattajien positiot oman toiminnan kuvauksissa	105
7.3	Kasvattajien käsityksiä toimintamahdollisuuksistaan	112
	Arvoperinteisyyttä tuottava kasvattaja	112
	Yksilöllisyyttä tuottava kasvattaja	114
	Intuiivis-emotionaalisuutta tuottava kasvattaja	115
	Yhteisöllisyyttä tuottava kasvattaja	117
7.4	Kasvattajan identiteetti lapsen kasvun tukena	122
8.	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA	127
8.1	Tutkimustulokset tiivistettynä	127
8.2	Tutkimukseni tulokset suhteessa muihin tutkimustuloksiin	130
8.3	Havainnointi- ja haastatteluaineiston näkökulmat	131
9.	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	134
9.1	Tutkimuksen syiden, tehtävien ja prosessin arviointia	134
9.2	Aineistonkeruun arviointia	138
9.3	Tapausten arviointia	141
9.4	Analyysimenetelmän arviointia	143
9.5	Käsitteellisen viitekehyksen arviointia	144
9.6	Tulkintojen arviointia	146
9.7	Tutkimuksen eettisyys	149
	LÄHTEET	150
	LIITTEET	161

ESIPUHE

On tullut aika laittaa piste vuosien tutkimusprojektille. Väitöskirjani kuuluu kasvatustieteen alaan. Kutsu dialogisuuteen -kirjan otsikko toimikoon kutsuna kasvattajille ja kasvatuksesta kiinnostuneille tulla mukaan pohtimaan dialogisuuden mahdollisuuksia vuorovaikutustilanteissa. Kirjan alaotsikko viittaa kielteisen ongelman ja ongelmanratkaisun sijasta haasteelliseen tilanteeseen, joka herättää kasvattajan pohtimaan erilaisia myönteisiä mahdollisuuksia ja vaihtoehtoisia toimintatapoja.

Asetin tutkimustehtäväkseni kuvata ja ymmärtää lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodin kasvatustilanteissa ja toisaalta kuvata ja ymmärtää kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja heidän toimintamahdollisuuksistaan. Havaintojeni mukaan varhaiskasvatuksen kentällä yksityiskohtaista vuorovaikutustutkimusta on tehty niukasti, vaikkakin lasten keskinäistä toimijuutta on tutkittu jonkin verran. Pysin tässä työssä lisäämään ymmärrystä kasvatuksellisesta vuorovaikutuksesta yhdistämällä vuorovaikutustoiminnan näkökulman ja kasvattajan tätä toimintaa koskevan ajattelun.

Otin haasteellisen tehtävän, koska pyrin vastaamaan siihen kahden erillisen havainnointi- ja haastatteluaineiston avulla. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohdiana on tarkastella vuorovaikutusta konstruktionismin ja dialogisuuden näkökulmista. Sitouduin näkemykseen kasvatuksesta kasvamaan saattamisena. Tämä soveltoi hyvin dialogisuuden näkökulmaan, jossa olennaista on dialoginen kohtaaminen lapsen ja kasvattajan välillä. Näistä syntyi yhdessä kasvatuksen ideaali, jota vasten tarkastelin vuorovaikutusta. Tutkimusmetodiksi valitsin diskurssianalyysin. Kasvatus määrittyi neuvotteluksi, johon kietoutuivat lapsen ymmärrys itsestään ja kasvattajan tulkinta kasvatuksesta. Yksilön omat potentiaalit näyttivät muotoutuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Talouselämä vaikuttaa valitettavan usein päiväkodin arkeen. Lomauttamisten ja muiden säästötoimien sijasta tulisi keskittyä kasvatusolosuhteiden kehittämiseen ja parantamiseen. Olisi tärkeää nähdä päiväkodin kasvatukselliset vuorovaikutustilanteet ainutlaatuisina kasvatussuhteen osapuolien näkökulmasta.

Monet ihmiset ansaitsevat kiitokseni saamastani tuesta. Eero Ropo toimi ohjaajanani pitäen kokonaisuutta silmällä, ohjeistaen apurahojen hakemisessa ja luoden uskoa tutkijankykyihini alusta loppuun asti. Eero Suoninen puolestaan auttoi erityi-

sesti tutkimuksen analyysivaiheessa, neuvoi asiantuntevasti ja innostavasti diskursianalyysin käyttöä datasessioissamme. Suurkiitokset, kun olette olleet tukenani. Kiitän Veli-Matti Värriä, joka auttoi kommenteillaan teoreettisen osuuden kehkeytymistä. Hänen väitöskirjansa innoitti tekemään omaani. Anna Raija Nummenmaata kiitän lämpimästi hänen asiantuntevastaan kommenteistaan, kun hän luki käsikirjoitukseni tutkimusprosessin loppuvaiheissa. Hänen vaivannäkönsä ansiosta sain eväitä tutkimukseni kokonaisrakenteen hahmottamiseen ja rohkeutta sen loppuunsaattamiseen. Kiitos Sirkka-Liisa Heinoselle, joka auttoi tutkimukseni kielellisissä seikoissa matkan varrella. Kiitokset Kirsti Karilalle, Anneli Niikolle ja Jarl Wahlströmille rakentavista kommenteista. Kiitokset Marita Mäkiselle, joka antoi asiantuntemuksensa käyttöni tutkimukseni eri vaiheissa. Marjatta Suikkanen antoi oman panoksensa kääntäen taidokkaasti tiivistelmäni englanniksi. Kiitos Tarja Järventielle kieliasun tarkastamisesta. Kiitokset Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekunnalle ja opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnalle: olette kukin omalla tavallanne auttaneet minua eteenpäin.

E erityiskiitokset päiväkoteihin kaikille tutkimukseeni osallistuneille. Haluan kiittää väitöskirjani esitarkastajiani, Kirsi Juhilaa ja Helena Rasku-Puttosta heidän arvokkaista kommenteistaan viimeistelyvaiheessa. Kiitän Tampere University Pressin toimituskuntaa työni julkaisemista. Outi Sisätölle ja Soile Levälähdelle kiitokset hyvästä yhteistyöstä. Kiitän Marita Alankoa tekstin taittotyöstä. Taloudellisesta tuesta kiitän Suomen Kulttuurirahaston Pirkanmaan rahastoa apurahasta ja Tampereen yliopistoa tutkimusstipendeistä.

Kiitokset vanhemmilleni ymmärryksestä ja tuesta. Isovanhemmat ovat olleet myös hengessä mukana, vaikka edesmennyt pappani ei ole tätä enää lukemassa. Pikkumiehemme Andrey teki meistä perheen ja toi lapsenmielisen valloittavuutensa keskelle teoreettista puurtamista. Lopuksi kiitän miestäni Miikkaa, joka on saanut minut jaksamaan. Hän on saanut oman osansa paineistani. Omistan kirjani hänelle.

Tampereella 14.10.2009

Arja Lundán

TIIVISTELMÄ

Kasvatus on aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen rakentuvaa toimintaa. Tutkimukseni kohteena on haasteellinen vuorovaikutus päiväkodissa. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää lapsen ja kasvattajan jännitteistä, vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodin toimintakontekstissa sekä kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksesta ja heidän toimintamahdollisuuksiaan kasvatustilanteissa päiväkodin arjessa.

Tutkimuksessa on kaksi aineistoa. Ensimmäinen koostuu kolmenkymmenen haasteellisen tai yllättävän vuorovaikutustilanteen havainnoinnista, josta analysoitiin ja kuvattiin tarkemmin yhdeksän episodtia. Lähilukuun valitut kasvatuksellisesti haasteelliset vuorovaikutustilanteet muodostuivat merkittäviksi niiden jännitteisyytensä vuoksi, joissa korostuivat niiden haasteellisuus tai yllättävyys. Tutkimuksen toisena aineistona on yhdeksän kasvattajan haastattelua. Haastatteluissa on selvitetty kasvattajien kasvatuskäsityksiä sekä käsityksiä omista toimintamahdollisuuksistaan kasvatustilanteissa.

Tutkin ja tulkitsin vuorovaikutusta sosiaalisen konstruktionismin ja dialogisuuden näkökulmista. Nämä teoriat liittyvät tutkittavan ilmiön, kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että sosiaalinen todellisuus rakentuu kielessä ja vuorovaikutuksessa. Kasvatussuhteessa dialogisuutena toteutuva vuorovaikutus saa sisältönsä molempien osapuolten pyrkimyksistä, missä toimijat rakentavat keskustelun kautta itseään ja muita. Tämä kasvatusteoreettinen käsitykseni liittyy ihmisenä olemiseen maailmassa, jonka valossa kuvaan ja analysoin tutkimuksessa haasteellisia vuorovaikutustilanteita päiväkodin arjessa tehdäkseeni ymmärrettävämmäksi toimijoiden vuorovaikutusvalintoja. Keskeisinä teoreettisina käsitteinä ovat positio ja identiteetti. Valitsin tutkimusmenetmäksi diskurssianalyysin, joka antaa työvälineen tutkittavan ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Sovelsin kasvatusvuorovaikutuksen tulkinnoissa Buberin dialogisuutta. Näin oli mahdollista tarkastella vuorovaikutusta kasvatuksen lähtökohtana Buberin dialogisuusehtojen avulla.

Olen yhdistänyt tutkimuksessani vuorovaikutuksen mikrososiaalisten prosessien kuvaamisen ja kasvattajana toimimisen. Vuorovaikutusepisodioiden kautta on mahdollista ymmärtää tilanteiden merkitystä eri osapuolille vuorovaikutuksessa.

Monet huomaamattomat vuorovaikutusvalinnat tehdään päiväkodin arjessa taidokkaasti. Tilanteiden lukkiutuminen vaikeuttaa yhteisen ymmärryksen muodostumista kasvattajien ja lasten välillä. Kasvattajana toimiminen edellyttää oman toiminnan jäsentämistä; kasvattajat tuottavat käsityksen toiminnastaan asettamien tavoitteiden kautta. Haasteellisten vuorovaikutustilanteiden tutkiminen auttaa ymmärtämään, mikä on tärkeää dialogisessa vuorovaikutuksessa päiväkodin arjessa; sensitiivisyys ja ristiriidan ymmärtäminen. Dialogisuuden merkityksen ymmärtäminen ja tunnistaminen on varhaiskasvatuksessa tärkeää, ja se tulisi huomioida päivähoito-henkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksessa. Tutkimustulokset laajensivat tietoa haasteellisesta vuorovaikutuksesta, kasvattajien vuorovaikutuksen yksityiskohdista ja kasvattajien käsityksistä sekä heidän toimintamahdollisuuksistaan.

Asiasanat:

kasvatus, vuorovaikutus, identiteetti, positio, dialogisuus, diskurssi, päiväkot.

ABSTRACT

Education can be defined as action based on interplay between adults and children. My research bears on challenges in this type of interaction in a day care centre. This study intends to describe and make comprehensible challenges in mutual and reciprocal action between child and educator in real-life contexts in a day care centre along with the educators' conceptions of the interplay and their practical opportunities of putting educational theories into practice in their work.

The research comprises two separate materials. The first is made up of the descriptions of thirty problematic or unexpected interaction scenes of which nine have been analysed more closely because of their particular suspense. The second material is made up of nine interviews of educators concerning their conceptions of education in general and of their personal opportunities of putting educational theories into practice in their work.

I have examined and interpreted the interplay from the points of view of constructionism and dialogue. In an educational relationship, the interaction in the form of a dialogue relies on what both of the parties concerned strive for. It is for the purpose of making more comprehensible the complicated and conflicting nature of the interplay that I have described and analysed problematic interplay scenes in the everyday life of a day care centre. My method of research is discourse analysis. My starting point has been the presumption that a social reality is created in language and in interaction. The central theoretical conceptions are "position" and "identity". I have applied the theory of dialogue presented by Buber in my interpretations of educational interplay. In this way it has been possible for me to examine interplay as a starting point of education by means of the conditions of dialogue presented by Buber.

In the research I have combined a description of the micro social processes involved in the interplay and the work as an educator. By understanding the episodes inherent in the interplay it is possible to comprehend the significance of different scenes for the parties concerned. It is indeed with great skill that a multiplicity of unnoticed choices in interaction scenes are made in a day care centre. Should the parties come to total deadlock it may prove very difficult for the educators and the children to reach mutual understanding. To be able to perform successfully as an

educator one has to analyse and comprehend one's action in this regard. The educators seemed to form a conception of their own performance as educators by means of the aims which they had set for themselves. Examination of problematic interplay scenes helps us to understand that sensitivity and analysis of conflicts are very central in the dialogue-based interaction in a day care centre. In early childhood education it is important to detect and understand the significance of dialogue. This should be taken fully into account in both the basic and in-service education of day care centre personnel. The results which I have reached in my research have contributed to our knowledge of challenges in interaction, the details of educators' share in interplay processes, educators' general conceptions and their opportunities of working successfully.

Key words:

education, interaction, interplay, identity, position, dialogue, discourse, day care centre.

1. Johdanto

Kasvatusta voidaan määritellä ja tutkia monin tavoin. Tapio Puolimatka (1995, 87) kuvaa kasvatuksen käsitettä melko liukuvaksi ja sen vuoksi vaikeasti määriteltäväksi. Kasvatus on aina tekemisissä prosessin kanssa, jossa ihminen herää tietoiseksi itsestään ihmisenä (Puolimatka 1999, 28). Yksi yleisesti käytetty tapa on hahmottaa kasvatus vuorovaikutuksena aikuisten ja lasten välillä. Esimerkiksi Siljander (1988) kuvaa kasvatuksen ominaisluonnetta kasvattajan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutussuhteen pyrkimyksenä edistää kasvatettavan henkistä elämää. Kasvatussuhteessa dialogisuutena toteutuva vuorovaikutus saa sisältönsä molempien osapuolten pyrkimyksistä.

Tänä päivänä lasten kasvatukseen osallistuvat vanhempien lisäksi usein kasvatuksen ammattilaiset kuten päiväkodin työntekijät, jotka ovat kaikki omalta osaltaan ja omalla osaamisellaan toteuttamassa samaa päivähoiton perustehtävää, joka laissa lasten päivähoitosta (304/183, 2 §) on ilmaistu seuraavasti: *“Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävissä ja yhdessä lasten kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä.”* Kasvatusvuorovaikutus on kasvatuksen ammattilaisten keskeinen osaamisalue (Karila & Nummenmaa 2006). Arjen tilanteissa on erilaisia vuorovaikutustasoja ja vuorovaikutuskenttiä, joiden tunnistaminen ja oman vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen toiminnan kannalta on tärkeää kasvatusalan ammattilaisille. Usein vuorovaikutustilanteissa puhutaan ”kemioiden” kohtaamisesta vs. kohtaamattomuudesta tai omalla persoonalla työskentelemisestä (Karila, Kinos & Virtanen 2001).

Kasvatuksessa on kyse arvokkaiden valmiuksien kehittämisestä kasvatettavassa. Tämä edellyttää, että kasvatuksen ammattilaiset pystyvät ilmaisemaan, millaista kasvatuksen tulisi olla (Puolimatka 1995). Kasvattajilta edellytetään vahvaa kasvatustietoisuutta, joka Hirsjärven (1980) mukaan viittaa yksittäisen kasvattajan tietyllä hetkellä omaksuma kasvatusta koskevien käsitysten kokonaisuuteen. Kasvatustietoisuus tarkoittaa sitä, että kasvattajan on tehtävässään ja toimiessaan kasvatustietoisuudessa oltava tietoinen siihen liittyvistä vastuista, velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuuden laatu tulee näkyväksi kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa. (Hirsjärvi 1980.)

Tutkimukseni kohteena ovat haasteelliset kasvatuskohtaamiset päiväkodin arjessa. Haasteelliset vuorovaikutustilanteet eivät viittaa käyttäytymisongelmiin tai lapsen häiriökäyttäytymiseen, minkä vuoksi en käytä termiä ongelmalliset vuorovaikutustilanteet. Ongelmallisuudella voidaan viitata uhmaikään tai korostaa esimerkiksi ongelmallista leikki-ikäistä lasta. Tässä tutkimuksessa ongelmalliset tilanteet nähdään merkinä päiväkodin vuorovaikutussuhteiden kehittymisen tarpeesta, minkä vuoksi haasteellinen-termi ei korosta niinkään ongelmaa, johon pitää puuttua ja löytää ratkaisu, vaan se pakottaa pohtimaan toimijan mahdollisuuksia, vaihtoehtoisia toiminnan tapoja. Painotan diagnosoivan, luokittelevan ja lapsen ominaisuuksia korostavan otteen sijasta ymmärtävää otetta, jossa pyritään löytämään myönteisiä, käytännönläheisiä keinoja ja vaihtoehtoja toimia haasteellisessa tilanteessa päiväkodin arjessa. Haasteellisessa tilanteessa kysymys voi olla siitä, miten kukin oivaltaa erilaisten toimintatapojen käytön erilaisissa tilanteissa, mahdollisuuksina yhteistyön sujumiselle. (ks. Naukkarinen 1998, 195.)

Päiväkodin kasvatusyöhön liittyvää tutkimusta on Suomessakin jonkin verran (esim. Lehtinen 2000; Puroila 2002, Saikkonen & Väänänen 2000; Strandell 1995; Tiilikka 2005). Tutkimuksen painopiste on ollut enemmän kasvattajien kasvatusajattelussa kuin kasvatusvuorovaikutuksessa. Tutkimukseni sijoittuu kenttään, jossa olen yhdistänyt vuorovaikutuksen mikrososiaalisten prosessien kuvaamisen, kasvattajan ajattelun ja kasvattajana toimimisen. Tässä tutkimuksessa paikannan itseni varhaiskasvatuksen kentälle vuorovaikutustutkijaksi. Dialoginen vuorovaikutus on korostunut myös aiemmissa tutkimuksissani. (ks. Kantsila 2000; Lundán 2002; Lundán 2003; Lundán & Suoninen 2006.)

Tutkimukseni on vuorovaikutuksen yksityiskohtien kuvaamista sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä. Tähän viitekehykseen perustuvat tutkimuksen teoreettiset käsitteet ja tulkinnat. Aihetta on tutkittu paljon eri lähtökohdista. Vastaavanlaista vuorovaikutustutkimusta ei ole tehty päiväkodin vuorovaikutuksesta korostaen vuorovaikutusta mikrososiaalisena prosessina, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen yksityiskohtien tarkastelemisen. Vuorovaikutussiirtojen valinnat on mahdollista nähdä osana laajempaa, päiväkodin kulttuurista ja toiminnallista kontekstia. Vuorovaikutussiirroilla tarkoitetaan tässä toimijoiden vastavuoroisia reagoiteja toiseen toimijaan päiväkodin kontekstissa. Kulttuurinen konteksti liittyy aikakauden ihanteisiin ja käytänteisiin, joiden puitteissa osapuolten toiminta (vuorovaikutussiirtojen valinnat) on tulkittavissa ymmärrettäviksi. Näitä kulttuurien kontekstitasoja yhdistävällä analyysillä on mahdollista tuoda esille vuorovaikutustilanteisiin osallistuvien toimijoiden yhteistuotos. Näin voidaan tavoittaa vuorovaikutuksen ainutkertaisuus, joka jää herkästi yleistykseen pyrkivän tutkimustavan saavuttamattomiin.

Aiempien vuorovaikutustutkimusten painopiste on varsin usein keskittynyt yksilöpsykologisiin tekijöihin. Vuorovaikutusongelmia on tarkasteltu yksilöpsy-

kologisesti siten, että niiden syytä etsitään toimijoiden ominaisuuksista. Analyysitapani poikkeaa aikaisemmista tutkimuksista siten, että pyrin mahdollisimman yksityiskohtaiseen tulkintaan kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen rakentumisesta. Tehdäkseni näkyväksi vuorovaikutuksen yksityiskohtia käytän diskursianalyysia, jonka avulla yksittäisiä valintoja on mahdollista katsoa osana koko vuorovaikutusepisodia eli vuorovaikutuskulkua. Tutkimukseni lähtökohtana on vuorovaikutuksessa tapahtuvan, kielellisen toiminnan tarkasteleminen. Valitsemani teoreettiset käsitteet eivät kuvaa yksilön pysyviä ominaisuuksia, vaan yksilöiden välillä muotoutuvaa, vuorovaikutuksellista toimintaa. (ks. Silvén 2002.)

Keskityn vuorovaikutuksen ymmärrettäväksi tekemiseen kielellisten valintojen kautta. Vuorovaikutuksen tutkiminen tapahtuu puheessa valittujen keinojen ja sisältöjen tarkastelussa. Vuorovaikutuskulkujen avulla voidaan demonstroida vuorovaikutustilanteisiin kätkeytyviä mahdollisuuksia ja riskejä. Kasvatukselliset mahdollisuudet ja riskit ilmenevät osapuolten kielellisessä toiminnassa rakentuen vuorovaikutuksessa. Pahimmillaan mahdollisuuksia ei tunnisteta arjen kiireessä, jolloin ne jäävät hyödyntämättä. Tarkastelen tilanteessa syntyviä puheita teksteinä tutkimuksen teoreettisten käsitteiden avulla. Oletuksenani on, että toimijoiden tavat ja mahdollisuudet toimia vuorovaikutuksessa tuotetaan tietynlaisissa positioissa eli puhuja-asemissa ja laajemmin kasvattajien toimintalinjoina identiteettipuheessa. Tarkastelen myöhemmin luvussa 4. *Kasvatusvuorovaikutus tutkimuskohteena*, miten aineistoa voidaan lukea konkreettisenä vuorovaikutuskulkuna ja keskustelussa läsnä olevina valintoina edellä kuvattujen käsitteiden avulla.

Joissakin päiväkodin vuorovaikutustutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan lasten keskinäistä toimijuutta. Lasten keskinäinen toimijuus on tutkimusten perusteella muistuttanut monessa suhteessa päiväkodissa käytyjä aikuisten keskusteluja. (ks. Lehtinen 2000, 39, 49; Marsh 2002; Puroila 2002; Richards 1996, 206, 216; Strandell 1995). Tutkimukset ovat avanneet varhaiskasvatustyön ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen ymmärtämistä. Niissä on liikuttu samantyyppisessä kasvatustieteen ongelmakentässä kuin omassa tutkimuksessani. Auttamis- ja kuntoutustyössä on myös tutkittu puhujan vuorovaikutusvalintoja (ks. Eriksson & Arnkil 2005; Greene 2006). Niihin on liittynyt puolestaan ammattilaisen ja asiakkaan näkökulma.

Kielen käyttö vuorovaikutuksessa on olennaisesti tekemistä, ei pelkkää asioiden kuvaamista. Tämä tarkoittaa käytännössä, että se mitä puhumme, on jo sinänsä vuorovaikutusvalinta ja tietynlainen vuorovaikutussiirto. Tämä on käynyt ilmi Anssi Peräkylän (1997a; 1997b) tutkimuksista, joissa on käsitelty lääkärin ja potilaan kohtaamista vuorovaikutustilanteena. Lääkärin ja potilaan vuorovaikutuksessa on ilmennyt, miten vuorovaikutuksessa tuotetaan yhteinen ymmärrys, ja millaisia esteitä vuorovaikutukseen voi liittyä. Tämä voi pahimmillaan näkyä siinä, että potilas ei ymmärrä, mitä lääkäri tarkoittaa. Parhaimmillaan potilas saa lääkäriltä rohkaisua ja tukea hankalissa tilanteissa. (ks. esim. Peräkylä 1997a, 177–203; Perä-

kylä 1997b, 201–220). Monet yhteiskuntatieteelliset vuorovaikutustutkimukset ovat rohkaisseet itseäni tutustumaan erilaisiin kielenkäyttäjien kuvauksiin ja innostanut perehtymään eri menetelmillä tehtyihin vuorovaikutustutkimuksiin. (ks. myös Silverman 1985, 37–39.)

Vastaavanlaista vuorovaikutustutkimusta tarvitaan myös kasvatustieteen ja erityisesti varhaiskasvatuksen kentällä. Suomessa yksityiskohtaista vuorovaikutuksen tutkimusta on tehty enimmäkseen sosiaali- ja terapiatyössä. (Jokinen & Suoninen 2000; Peräkylä 1997a, Peräkylä 1997b). Varsinkin kielenkäyttöön ja puheenvuoroihin suuntautuneita vuorovaikutustutkimuksia on tehty enemmän sosiaalipsykologiassa kuin kasvatustieteessä (ks. Peräkylä 1997a; Suoninen 1992), jolloin niissä on liikuttu toisenlaisten teoreettisten käsitteiden varassa tai niissä on kohdistettu huomio hyvin erityyppisiin konteksteihin päiväkotivuorovaikutukseen verrattuna (ks. esim. Arnkil 2004; Arnkil, Seikkula & Eriksson 2001; Greene 2006; Raitakari 2006). Cooperin (2003) terapeuttisen vuorovaikutussuhteen tarkastelu on kuitenkin sivunnut tutkimustani hyvin läheltä. Vastaavalla tavalla Buber (1962) on tuonut kasvatustieteeseen käytännöllisiä välineitä vuorovaikutuksen ymmärtämiseen, mitä pidän tärkeänä kasvatustieteellisen vuorovaikutuksen ymmärtämisessä.

Olen asettanut tutkimuksessa kaksi tutkimustehtävää, joita tarkastelen sosiaalisen konstruktionismin ja dialogisuuden näkökulmista. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä on kuvata ja ymmärtää lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodin kasvatustilanteissa. Vuorovaikutusta kuvataan toimijoiden – kasvattajien ja lasten omaksumien ja tuottamien positioiden ja niihin liittyvien toimintamahdollisuuksien viitekehyksessä. Toisena tutkimustehtävänä on kuvata ja ymmärtää kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja heidän toimintamahdollisuuksistaan. Käsityksiä kuvataan sen suhteen, millaista toimijuutta ja identiteettiä kasvattaja tuottaa haastattelupuheessaan ja miten erilaiset toimijuudet nähdään pedagogisina mahdollisuuksina. Yhdistämällä nämä tutkimustehtävät samaan tutkimukseen, voidaan kuvata ja ymmärtää kasvatuksellista vuorovaikutusta kahdesta eri näkökulmasta: vuorovaikutustoiminnasta ja kasvattajan tätä toimintaa koskevasta ajattelusta käsin.

Tutkimus jakautuu yhdeksään lukuun. Tutkimuksen alussa orientoidutaan tutkittavaa ilmiötä, varhaiskasvatusta vuorovaikutussuhteena jäsentävään käsitteistöön ja aikaisempaan vuorovaikutustutkimukseen. Luku 2 käsittelee kasvatusta vuorovaikutussuhteena ja luku 3 varhaisdialogisuutta. Tämän jälkeen luvussa 4 kuvataan kasvatustieteellistä vuorovaikutusta tutkimuskohteena ja esitetään tämän tutkimuksen tutkimustehtävät. Luku 5 esittelee tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja tutkimusaineistot, ja luvuissa 6 ja 7 vastataan asetettuihin tutkimustehtäviin. Tutkimuksen lopussa esitetään tulosten tarkastelua ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

2. Kasvatus vuorovaikutussuhteena

2.1 KASVATUS KÄSITTEENÄ JA TOIMINTANA

Tapio Puolimatka (1995) kuvaa kasvatuksen käsitettä ns. ryväkäsitteeksi, joka kattaa myös päiväkotikasvatuksen. Kasvatuksen käsite liittyy lisäksi moniin lähikäsitteisiin, joita ovat esimerkiksi opetus ja koulutus. Ari Antikainen (1998) on puolestaan tarkastellut kasvatuksen käsitettä kysymällä, miksi meillä on kasvatusta. Laajimmillaan kasvatus liittyy koko ihmislajin kehitykseen ja suppeammillaan kahden henkilön väliseen vuorovaikutteiseen ja tavoitteelliseen toimintaan. Näiden lisäksi Antikainen (1998) on huomionnut kasvatuksen sosiologisen määritelmän. Tämä määritelmä sijoittuu Antikaisen (1998) mukaan laajan ja suppean määritelmän välimaastoon, koska kasvatus voidaan määritellä sosiaalistumiseksi kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön. Tämä näkökulma on mielenkiintoinen, jos ajatellaan, että kasvatustapahtumat jaetaan yhteisöllisiin ja yksilöllisiin. Tämän perusteella voidaan ajatella kasvatuksen koostuvan Mikko Salmelan (1999) mukaan arvokkaan tiedon hankinnasta ja epäsopivan käyttäytymisen ehkäisemisestä. Tämä ei tapahdu itsessään, vaan kasvatustapahtumaan vaaditaan kasvattajia.

J.A. Hollo (1949) on määritellyt kasvatuksen vain kasvamaan saattamiseksi. Alun perin kasvatuksen määritelmä on pitänyt sisällään taipumusten herättämistä ja kehittämistä, jota kasvattaja voi tukea. Tavallisesti kasvatus mielletään kasvattajan ja lapsen väliseksi vuorovaikutustapahtumaksi, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa. (ks. Hollo 1949.)

Jos kasvatuksen päämääränä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, edellytetään kasvattajalta vaikuttamista lapseen. Useimmiten tämä vaikuttaminen tapahtuu pohtimatta tietoisesti sitä, mitä tavoitteita ja tuloksia kasvattaja haluaa. Hollon (1949) ajattelusta käy ilmi, että kasvatettava ja kasvattaja voivat toimia molemmat yhtä aikaa subjekteina kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa.

Hollon (1949) ajattelusta ilmenee, että kasvattaja voi antaa aineksen kasvulle. Kasvatuksessa korostuu kasvuun johtava vuorovaikutus. Vuorovaikutus voi olla mutkikasta, koska kasvatustapahtumaan liittyy kasvattajan ja kasvatettavan pedagogisen suhteen merkitys. Nähdäänkö kasvatus kasvamaan saattamisena vai lapsen epäsopivan käyttäytymisen estämisenä? Tämä kysymys herättää pohtimaan, miten kasvattajan valintoihin liittyy myös laajemmin ihmiseen vaikuttavia ratkaisuja.

Kysymyksen perusteella kasvatusta käsitteen pohtiminen on merkittävää, koska sillä voidaan viitata käyttäytymistaitojen hallintaan (toisen kiusaamisen estämiseen).

Tässä tutkimuksessa korostuu kasvatuksellinen vuorovaikutus erityisesti J.A. Hollon (1949) kasvamaan saattamisen näkökulmasta, mikä puolestaan kytkeytyy dialogiseen kohtaamiseen. Dialogisuus näyttäytyy tässä tutkimuksessa laajemmin kuin kahden ihmisen välinen dialogi eli vuoropuhelu. Siihen liittyy luottamuksellisuus, joka toimii perustana myöhemmille tapahtumille. Dialogisuudessa ei pyritä pelkästään pääsemään yhteiseen sopimukseen jostain asiasta, vaan luomaan konteksti, jossa molemmille osapuolille tarjoutuisi yhteisen ymmärryksen perusta. Päätöksentekoon tai sopimukseen tähtäävä neuvottelu voidaan nähdä kasvamaan saattamisena, jolloin lapselle muodostuu uusi ymmärrys myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle. Kasvun jatkuvuus perustuu lapsen ymmärrykseen itsestään, ja samalla tavoin kasvattajan tulkinta kasvatuksesta perustuu hänen omiin kokemuksiinsa.

Hollo määrittää kasvatusta samaan tapaan yhteisöllisenä toimintana kuin John Dewey ja G.H. Mead. Kasvatuksessa on Deweyn (1966, 32–35) mukaan kaksi osapuolta: 1) impulsiivisesti toimiva lapsi, joka kohtaa oman toiminnan myötä 2) sosiaalisen ympäristönsä. Meadin (1968, 25) ajatus on samansuuntainen, sillä hän korostaa kulttuurista perspektiiviä, jonka kautta lapsi tarkkailee maailmaa. Tämän perusteella kasvatusta voidaan kuvata sosiaalisena toimintana, joka tapahtuu kommunikaation ja kielen avulla. Puheen välityksellä voidaan luoda foorumi, jossa lapsi voi käsitteellisesti tulla tietoiseksi ympäristöstään ja yksilön ja yhteisön välisestä kielellisestä toiminnasta. Deweyn ja Meadin näkemykset kielen erityisasemasta kasvatustoiminnassa noudattavat yhdensuuntaista linjaa. Kieltä voidaan pitää jopa keskeisimpänä tekijänä kasvatuksessa (Dewey 1966, 56). Kieli on keskeinen ajattelun väline, jolla lapsi voi ymmärtää kulttuurisesti jaettavia merkitysrakenteita. Yhteisön on jäsennettävä lapselle toimintaa kielelliseen muotoon. Kasvatusta onkin luonteeltaan jatkuvaa tulkintaa ja ohjaamista, jotta kasvatettava pääsee etenemään kasvuprosessissaan. Kasvun jatkuvuus tuottaa kuitenkin ongelman, jota Mead ja Dewey tarkastelevat tulkintaan liittyvänä ulottuvuutena. Kasvatusta tulkinta perustuu hänen omiin kokemuksiinsa ja ymmärrykseensä kasvatuksesta ja kasvatettavan kokemuksista. Näin ollen kasvattajan tulkinnat ovat inhimillisiä, koska hän tekee tulkintojaan omien kokemustensa varassa. Kasvatustilanteissa pyritään vuorovaikutustapahtumaan, joka johtaa molemminpuoliseen yhteisymmärrykseen (common understanding). (Dewey 1966, 231–232; Mead 1934, 52–53, 65; ks. Sutinen 2003.)

Meadin kasvatustieteellinen ajattelu on pitkälti Deweyn kasvatustieteellisten näkemysten mukainen. Kasvatusta keskeinen ajatus on tuoda lasta kohti hänelle tuntemattomia, kulttuurisia merkitysjärjestelmiä. Tässä ilmenee kasvatusta merkityksiä välittävä luonne, joka liittyy kulttuuris-historiallisten prosessien välittämiseen seuraaville sukupolville. Kasvatusta ymmärtäminen lähtee prosessiajattelusta, jolla tarkoitetaan uusien kokemusten avaamista lapselle. Ongelmana on, miten kas-

vattaja pystyy jäsentämään uusia näkökulmia lapsen kanssa tapahtuvassa kasvatustoiminnassa. Itsestäänselvältä kuulostava vaatimus lapsen ajattelun huomioimisesta on vaativaa kenelle tahansa kasvattajalle. Kasvattajan oma toiminta muotoutuu kasvatettavan yksilön ja ympäristön välillä. Juuri tähän problematiikkaan liittyy kasvattajan vaikuttamisen ja interaktion periaatteet. Mead ja Dewey korostavat välitöntä kokemusta, jonka kasvatettava aistii ja havainnoi. Kasvattaja puolestaan tulkitsee ja muuttaa kasvatettavan kokemusta kielelliseen muotoon. Kun lasta autetaan löytämään yhteinen ymmärrys, kasvattajan on ennakoitava, mitä tapahtuu tietyllä hetkellä ja kyettävä saavuttamaan sellainen kieli, jolla aikuinen voi auttaa kasvatettavaa ymmärtämään uusia asioita. (Dewey 1966, 231–232, Mead 1934, 52–53, 65, ks. Sutinen 2003.)

Näkemykseni kasvusta ja kasvatuksesta tiivistyy dialogisen kasvatuksen ehtoihin, joihin palaan tarkemmin luvussa 3. *Varhaisdialogisuus*. Kasvattajalla on aina jonkinlainen käsitys kasvatettavastaan, kasvun tarkoituksesta ja kasvatusihanteistaan. (ks. Buber 1962a, 262; Buber 1962b; Värrin 1997, 134, 149). Värrin (1997, 30–35) mukaan kasvatussuhde voidaan nähdä sosiaalisena ulottuvuutena, joka muotoutuu siinä ajallis-paikallisessa yhteisössä, johon lapsi syntyy. Sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään sen, mihin lapsi syntyy, mutta myös sen, missä lapsi toimii. Luonnehdin kasvatusta Värrin (1997) kuvaamien kasvatuksen ehtojen kautta korostaen Hollon (1952, 22; 1959, 64–65) näkemystä ’kasvamaan saattamisesta’. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus nähdään osana kasvamaan saattamisen prosessia.

Kasvamaan saattamiseen kytkeytyy ajatus, että kasvattaja on kasvun auttaja (Hollo 1952). Tämä periaate tarkoittaa, että kasvattajan tehtävänä on kasvun auttaminen ja rohkaiseminen. Korostaessani tätä auttamisen näkökulmaa painotan samalla esteiden poistamista ja suotuisten olosuhteiden järjestämistä itsestään tapahtuvalle kasvulle. Kasvatusprosessin edetessä voi kuitenkin ilmetä ongelmia, miten kasvattaja tulkitsee ympäröivää maailmaa ja välittää tietonsa lapselle (ks. Värrin 1997, 30–35).

Kasvatus on vastuullista toimintaa. Kasvatusprosessia rakennetaan aina oman ymmärtämyksen kasvaessa. Se tarkoittaa, että kasvattaja etenee aina kasvatettavan yksilöllisistä ehdoista ja mahdollisuuksista, joita hän tulkitsee tilanteiden mukaan. (ks. Rauhala 1983; Värrin 1997, 121.)

Kukin kasvattaja joutuu välillä oman ymmärtämyksensä ääri rajoille. Tämä lisää mahdollisuutta oppia jotain uutta. Vastavuoroisuus on edellytys ihmiseksi kasvamiseksi, mikä tarkoittaa samaan aikaan yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Ihmiseksi kasvamisen, omaksi itsekse tuleminen on esillä myös Harvan (1963, 35–36) kasvatustajattelussa. Värrin (1994c, 58–59) viittaa myös ns. Menonin paradoksiin eli kasvattamisen problematiikkaan kasvatuksellisen hyvän tietämisessä ja tietämättömydessä. Menonin paradoksi kuuluu kasvatukseen teoreettisena ja käytännöllisenä ongelmana. Se tarkoittaa kasvatuksen päämääriä ja hyveiden opettamista. Kasvattaja

ei voi tietää, mikä olisi kasvatettavan parhaaksi, mutta hänellä on oltava näkemys hyvästä elämästä, johon hän kasvattaa. (ks. Värri 1997, 26.) Harva (1963, 35–36) huomauttaa, että viime kädessä kasvattajalta edellytetään käsitystä omasta toiminnastaan ja toiminnan päämääristä, tilanteiden vaatimuksista ja niihin soveliaista menetelmistä. Menonin paradoksi kytkeytyy päiväkodissa esimerkiksi vastuuseen kasvattamiseen. Kasvattaja elää kuitenkin omassa merkitys- ja aikahorisontissaan verrattuna lapseen, jota hän kasvattaa. Tämä voi vaikeuttaa kasvattajan kasvatuspyrkimyksiä, koska lapsi ei kykene tulkitsemaan niitä kokemansa ja näkemänsä perusteella samalla tavalla kuin kasvattaja. Sen vuoksi kasvatettava ja hyvä elämä ovat kasvattajalle väistämätön ongelma, jonka tiedostaminen edellyttää kasvattajan oman toiminnan (kasvatuskäsitystensä) kriittistä analyysia. Tutkimuksessani kasvattajien kasvatuskäsitykset pitivät sisällään pidemmällä aikavälillä omaksuttua, käytännöllistä tilannetietoa, joka liittyy kasvatusvastuuseen. Tämä ilmenee kasvattajien identiteettipuheena myöhemmin esittelemissäni haastatteluissa luvussa 7. *Kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnastaan.*

2.2 VARHAISKASVATUS VUOROVAIKUTUSSUHTEENA PÄIVÄKODISSA

Rajaan tutkimukseni kasvatukselliseen vuorovaikutukseen päiväkodissa. Tarkoitán tällä päivähoiton arjessa tapahtuvaa kasvatustoimintaa, johon liittyy lapsen kasvun kokonaisvaltaisen kehityksen edistämistä vuorovaikutuksessa muiden päiväkodin toimijoiden kanssa. Käytän (varhais)kasvattajan käsitettä, jolloin viitataan päiväkodin työntekijään. Kasvattajiksi lukeutuvat tässä tutkimuksessani lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja henkilökohtainen avustaja. (ks. Brotherus ym. 1994; Brotherus ym. 1999; Hujala ym. 1998; Lummelahti 1995.) Määrittelen tässä tutkimuksessa esiopetuksen olevan osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tukeutuen Niikon (2001) tutkimukseen, jossa esiopetuksen katsottiin olevan alle kouluikäisille tarkoitettua päiväkotitoimintaa samaan tapaan kuin muutamissa muissa Euroopan maissa (Edwards & Knight 1996, 24–29). Määritelmäni perustuu siihen, ettei päivähoitoa koskevassa lainsäädännössä ja voimassa olevassa päivähoitolaissa (36/1973) mainita erikseen esiopetuksen käsitettä (vrt. Korhonen 1999). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin arjessa perustuu pitkälti pedagogiseen tietoon lapsiryhmänsä kehityksestä ja tarpeista (ks. Niikko 2001, 128–143). Tieto mahdollistaa neuvottelun ja tuen antamisen, jos lapsen toimintaan liittyy jokin vaikeus tai haaste.

Lasten hyvinvointi näyttää olevan sidoksissa kokonaisvaltaisesti lasten tarpeiden ja erityistarpeiden huomioimiseen (Woodhead 1997, 63–77; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003). Päivähoiton tavoitteiden myötä varhaiskasvattajan asema eroaa vanhemmuudesta. Vaikka lasten vanhemmat ovat ensisijaisesti vas-

tuussa lapsestaan, varhaiskasvattajalta edellytetään monenlaista osaamista ja tietoa lapsen kasvusta ja kielen kehityksestä.

Päivähoitolain (1973/36) mukaan päivähoidon tavoitteena on tukea vanhempien kasvatustehtävää ja tarjota suotuisat kasvuolosuhteet lapsen kasvun tueksi. Nämä tavoitteet liittyvät päivähoidon institutionaaliseen tehtävään, jota päivähoitolaki ohjaa. Lain määrittämät tehtävät toteutuvat yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten tehtävien kautta päiväkodin vuorovaikutuksessa. Yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tehtävien toteuttaminen edellyttää ammatillista pätevyyttä. Kasvatustehtävän hoitaminen edellyttää varhaiskasvattajan ammatillisuutta. Yleisimpinä voidaan jaotella lähihoitajan tai lastenhoitajan kouluasteinen tutkinto, lastentarhanopettajan opistotasoinen sosionomin tutkinto ammattikorkeakoulussa tai yliopistotasoinen lastentarhanopettajan tutkinto. (Asetus 1992/804; Asetus 1995; Asetus 2000/327). Päivähoidon pyrkimyksenä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun edistäminen. (ks. Asetus 1995/576; Hirsjärvi & Huttunen 1993, 32–39; Huttunen 1989, 45–46; Ikonen-Varila 2001, 5; Laki 1973/36; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999; Värri 1997, 126.)

Kasvattajien orientaatio lähtee päivähoidon tavoitteellisuudesta. Päiväkodin vuorovaikutuksessa osapuolet toimivat erilaisten sääntöjen ja kasvatuksellisten tavoitteiden varassa. Tähän liittyy päiväkodin kasvattajan moraalis-eettinen tehtävä. Kasvattajat joutuvat usein neuvottelemaan lasten kanssa oletuksista ja asiatioista (Puroila 2002; Strandell 1995). Samalla neuvotteluissa ilmenee itsen määrittelyä, kun puhutaan itsestä ja toisesta. Tämä voi aiheuttaa väärinymmärryksiä ja tuottaa tietynlaista toimintaa. Kasvattajan tehtävä korostuu erityisesti ristiriitailanteiden selvittämisessä (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1993; Hollo 1952; Hollo 1959; Karila & Nummenmaa 2001; Karila, Kinos & Virtanen 2001). Tällöin painottuu kielen ja kielellisen toiminnan merkitys kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa.

Lapsen ja kasvattajan asema erottuvat tavoitteellisuuden ja ammatillisuuden lisäksi puheen ja kielenkäytön valmiuksissa. Lapsi ei välttämättä reagoikaan aina kielellisiin toimintoihin niin kuin kasvattaja odottaa. Lapsi voi reagoida yllättävällä tavalla ja sen jälkeen kasvattajan onkin jo reagoitava siihen. On tärkeää huomioida, että lasten puheen valmiudet kehittyvät leikki- ja esikouluikässä. Nopea, tilannekohtainen tulkinta ei ole aina lapselle helppoa. Launosen (1996) mukaan lasten kommunikoinnin, kielen ja puheen kehityksessä on lisäksi melko suuria yksilöllisiä eroja. Lapsen käyttämä kieli alkaa leikki-ikässä muistuttaa suurelta osaltaan ympäristön kasvattajien kieltä, vaikka puheessa onkin vielä jonkin verran lapsenomaisia piirteitä. Viimeisetkin puheen kehitykselliset poikkeavuudet kasvattajien puheeseen verrattuna katoavat yleensä kouluikään mennessä (ks. myös Bolwby 1969; Koppien, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989; Korhonen 1994; Leiwo 1985).

Kasvatustavoitteet ja ammatillinen toiminta korostuvat tavassa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Lapsi jäsentää ympäröivän maailman eri tavalla kuin aikuiset. Käsitteiden rajat voivat olla laajemmat tai suppeammat tai lapsi voi kasvattajien

mielestä käyttää kokonaan ”väärää” sanoja. Kielenkäyttökokemusten myötä sanojen merkitykset kuitenkin vähitellen tarkentuvat ja alkavat yhä enemmän vastata kasvattajien käyttämän kielen merkityksiä. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989; Korhonen 1994; Launonen 1996; Leiwo 1985.)

Kasvattajat ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen päiväkodin arjessa ja luovat omalla toiminnallaan kasvatuksellisen vuorovaikutuksen tavat. On tärkeää, että kasvattaja havaitsee tilanteet, joissa lapsen toimintamahdollisuus lukkiutuu. Onnistumisen kokemusten kautta lapsi oppii vähitellen hallitsemaan toiminnot itsenäisesti. Lapsen vuorovaikutus kehittyy yhteisten, jaettujen keinojen käytön avulla yhä monipuolisemmaksi. (Launonen 1996.) Lapsi kasvaa vuorovaikutuskokemustensa ja oppimisensa avulla yhteisönsä itsenäiseksi jäseneksi, joka selviytyy uudeltaisista tilanteista (ks. myös Bolwby 1969; Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989; Korhonen 1994; Leiwo 1985).

Esikouluikässä lapset osaavat jo tehdä aloitteita, kysyä, kehottaa, kuunnella toista, vastata ja vaihtaa puheenvuoroja. Lasten vuorovaikutustaidot lisääntyvät iän karttuessa, mutta eri tilanteissa nämä keinot eivät ole aina riittäviä. Päiväkotilapset ilmaisevat tarpeitaan erilaisin äänenpainoin ja elein. Ympäristö yrittää tulkita lasta oikein, mutta väärinymmärryksiäkin tapahtuu. Tällöin toinen osapuoli voi tuskastua, luovuttaa, vetäytyä tai suuttua. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 33–52.) Vuorovaikutus on täynnä merkityksiä, vihjeitä ja sanavalintoja, joiden avulla osapuolet tulkitsevat toisiaan. Nämä pienet, kielelliset vihjeet avaavat ymmärrystä empiirisessä aineistossani myöhemmin.

Kokemusten lisääntyessä tuttuus auttaa lasta tulkitsemaan, miten aiempien tilanteiden perusteella kuuluu toimia. Toisaalta lapsi voi tutuissakin tilanteissa kadottaa ratkaisevan vihjeen, jonka mukaan toimia. Tämä ilmenee lukkiutuneissa tilanteissa, joissa lapsi tarvitsee kasvattajan apua. Jos lapsi ei pysty toimimaan niin kuin hänen odotetaan toimivan, hän voi osoittaa sen käyttäytymällä häiritsevästi tai muutoin sopimattomalla tavalla tilanteeseen nähden. Kasvattajan on ohjattava tilannetta toivotunlaiseksi. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 33–52.)

Cooperin (2003) ja Hermansin (2001a) mukaan aikuiset voivat suhtautumisellaan vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen ja lapsen aseman huomioimiseen. He korostavat, että aikuisten kielenkäyttö ja valinnat eroavat lasten tavoista toimia. (ks. Hermans, Kempen & Van Loon, 1992; Hermans 2001a; Hermans 2001b). Kasvatustavoitteet korostuvat erityisesti siinä, miten kasvattajat osallistuvat ja kohdistavat lapsen vuorovaikutusvalintojaan.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta tarkastellaan osana kasvatusta ja kasvatusta nähdään lapsuuteen liittyvänä prosessina. Kasvatukseen sisältyy toiminnan sosiaalisuus, koska siinä ilmenevät lapsen ja aikuisen vuorovaikutusvalinnat. Voidaan tiivistetysti todeta, että kasvatuksellinen, sosiaalinen todellisuus rakentuu yksityiskohtaisina vuorovaikutusvalintoina, joihin sisältyvät kasvatuserätyt ja vuorovai-

kutustavat. Vuorovaikutuksen haasteellisuus on sidoksissa huomaamattomiin yksityiskohtiin, joita voidaan tarkastella suhteessa kasvatuksen dialogiseen ideaaliin ja päiväkodissa tapahtuvan työn ehtoihin.

2.3 VUOROVAIKUTUSTAPAHTUMAN KÄSITTEITÄ

Positio ja identiteetti ovat vuorovaikutuksen toimijuuden käsitteitä. Käsitteet perustuvat tutkimuksen teoreettiseen taustaan, sosiaaliseen konstruktionismiin. Positio- ja identiteetti-käsitteet kuvaavat vuorovaikutuksen toimijuutta ja tekevät ymmärrettäväksi päiväkodissa tapahtuvan vuorovaikutuksen käytänteitä, asenteita, puhetapoja ja sosiaalista vuorovaikutusta. Nämä teoreettiset käsitteet toimivat konkreettisemmin apuvälineinäni myöhemmin esiteltävässä analyysityössäni, joten ne ovat empiirisessä tutkimuksessani keskeisimpiä käsitteitä.

Positio tarkoittaa toimijan tilannekohtaista asemaa, joka tuotetaan vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa positioiden avulla kuvataan toimijan yksityiskohtaisia siirtoja ja vuorovaikutusvalintoja päiväkodin arjessa. Tietynlaiset positiot vaikuttavat aina puhuja-asemien valintaan, jolloin ne toimivat ikään kuin positioimassa toisiaan. Konstruktionistinen identiteetti, josta tässä tutkimuksessa käytetään lyhyempää käsitettä 'identiteetti' on puolestaan rinnakkaiskäsite minuudelle. (ks. Burr 2004; 80–81; Juhila 1999, 185–201; Potter & Wetherell 1987; Potter & Wetherell 1989; Suoninen 2001, 57–58.)

Positioiden lisäksi ihmisiä on mahdollista asemoida tai sijoittaa johonkin laajempaan kategoriaan eli identiteettiin. *Identiteetti on positiota pysyvämpi, ylitylitynäinen eli pidemmällä aikavälillä muotoutunut toimintalinja ja käsitys itsestä.* Identiteetti-käsitteen avulla voidaan puolestaan kuvata kasvattajan käsityksiä eräänlaisena toimintalinjana. (ks. Jokinen & Suoninen 2000; De Roten, & Darwish & Stern & Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery 1999, 425–438; Harré 1998.)

Positioiden ja identiteettien avulla on mahdollista kuvata itsen määrittelyä kahden kontekstin avulla. Analyysiasetelman molemmat tasot osoittautuvat arvokkaiksi vuorovaikutusilmiön kuvaamisen kannalta. Positioinnin avulla voidaan tarkastella vuorovaikutuksen yksityiskohtaisia siirtoja nopeasti etenevissä, haasteellisissa tilanteissa. Identiteettipuheesta on mahdollisuus analysoida kasvattajan tuottamaa toimintalinjaa käsityksenä itsestä vuorovaikutuksellisenä toimijana päiväkodissa.

Kasvattajan vuorovaikutuksellisen toimijuuden muotoutumista voidaan lähestyä diskursiivisena prosessina (Zembylas 2003). Oman toimijuuden muotoutuminen jatkuu dialogisissa tilanteissa. Kasvattajan toimintaa on siten mahdollista tarkastella identiteettien avulla. Kasvattajille on annettava mahdollisuus omien tapojensa kehittämiseen, jotta he voivat vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin. (Zembylas 2003.)

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993b, 38–39) määritelmän mukaan: ”*Identiteetin, subjektiposition ja diskurssinkäyttäjän käsitteet kuvaavat DA:ssa erilaisia toimijaluottuvuuksia. Identiteetti on väljä yläkäsite, joka voidaan määritellä tarkoittamaan niitä oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat olettavat hänelle.*”

Näin ollen identiteettiäkään – position tavoin – ei voida käsittää ihmisen staattiseksi ominaisuudeksi, joka väistämättä pysyisi samana koko elämän. Identiteetti voidaan käsittää toiminnalliseksi kategoriaksi. (ks. Jokinen & Juhila & Suoninen 1993b, 37–41.) Toiminnallinen kategoria mahdollistaa sellaisia toiminnallisia resursseja arjessa, joiden kautta ilmenee, millaisia tavoitteita omalle toiminnalle asetetaan kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa.

Tarkastellessani kasvattajan ja lapsen vuorovaikutusta tukeudun Daviesin ja Harrén (1990) tutkimukseen, jonka mukaan positiot toimivat ihmisten välisissä suhteissa, neuvottelun tuloksina.

Kasvatusvuorovaikutuksen ymmärrettävyyden lisääminen lähtee siitä, että tutkija voi lähteä liikkeelle etsimällä aineistosta lapsen ja kasvattajan mahdollisuuksia ja rajoitteita positio-käsitteen avulla. Niitä ovat esimerkiksi kasvattajan antama palaute, jossa ilmenee lapsen kielteinen tai myönteinen toiminta. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993b, 38–39) mukaan position käsite sopii tilanteisiin, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia (joskin sitä käytetään myös kuvaamaan toimijan aseman vaihteluita samallakin toimijalla). Rajoitusten tutkiminen kuuluu diskurssianalyysin kiinnostusalueeseen siltä osin kuin tarkastellaan sitä, millä tavoin ihmisille mahdolliset positiot voivat lukkiutua erilaisissa arkielämän tilanteissa. Eri tilanteissa tietynlaiset positiot aktivoituvat helpommin, esimerkiksi päiväkodissa kasvattaja positioituu asiantuntijaksi, kun taas lapsi hoidettavaksi. Daviesin ja Harrén (2001, 261–271) mukaan valtarakenteet pakottavat ihmisiä valitsemaan tilanteeseen sopivan position. Valtarakenne voidaan ajatella päiväkodissa ylläpitävän tietynlaisia positioita, joita aikuisilla on käytössään kasvattajana toimiessaan. Valta vaikuttaa oman käyttäytymisen kontrollointiin ja mahdollisesti siihen, miten positioita valitaan eri tilanteissa.

Vuorovaikutustapahtuman kuvauksissa nostetaan esille valintoja, jotka mahdollistetaan tietyillä toimintatavoilla. Tämä tarkoittaa, että pedagogisessa suhteessa kasvattaja voidaan nähdä peilinä, josta lapsi näkee, kuka hän on ja mitä hänen takanaan on (Lämsä & Syrjälä 1993; Pihlaja 2000, 138). Valitut keinot ja vuorovaikutussisällöt tuotetaan tietynlaisissa puhuja-asemissa eli positioissa. Tarkoituksena on lukea, miten vuorovaikutustoiminta mahdollistetaan tai miten sitä rajoitetaan tapahtumakuvauksissa. Keskityn tarkastelemaan puheen jaksoa, esimerkiksi pelitilanteen jälkeistä neuvottelutilannetta, jossa osallistujat rakentavat erilaisia positioita tilanteiselle toiminnalleen. On kiinnostavaa ajatella, että vuorovaikutuksessa puhutaan koko ajan siitä, millaisia me olemme. Vuorovaikutuksessa tuotetaan erilaisia asemia,

millainen lapsi on ja millainen kasvattaja on. Tämä kaikki tiivistyy yllättävissä tai jännitteisissä tilanteissa, joissa ilmenee samanaikaisesti monia positioita. Ristiriitatilanteissa voi esiintyä vastarintaa, anteeksipyytämistä, sillä valinnanvaihtoehtoja on rajattomasti. Arkisessa kasvatustilanteissa kasvattaja voi olla esimerkiksi kannustaja, joka puolestaan vaikuttaa lapseen perusasennoitumisen kautta. Jokin aseointi voi rajata osallistujaa, jos esimerkiksi kasvattajan kohdistamat odotukset ovat liian suuria tai lapsen toimintaa vähätellään. (ks. Pihlaja 2000, 138.)

Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa on mukana tunnekokemuksia ja aiempia tapahtumia, jotka vaikuttavat siihen, millainen vuorovaikutustilanteesta muotoutuu. Tämä voi näkyä puheessa esimerkiksi tunteisiin vetoamisena jossakin neuvottelutilanteessa. Jokainen lapsi-kasvattaja-suhde on kuitenkin yksilöllinen ja ainutlaatuinen (Pihlaja 2000, 138). Vuorovaikutussuhde voi olla tiivis, etäinen tai dialoginen, mutta se myös muuttuu ja muotoutuu päivittäin. Ammatillisuus merkitsee myös etäisyyden ottamista itsen ja lapseen. (Pihlaja 2000, 138.) Tämä saattaa näkyä positioinnissa, jolloin osa positioista voi voimistua tai heikentyä. Kasvattajan tulisi olla tietoinen puheellaan eri tavoin tuottamistaan asemoinneistaan, jotka puolestaan voivat tuottaa erilaisia seurauksia vuorovaikutustilanteissa.

2.3.1 Positiot aseointina

Kuvasin positio-käsitettä jo edellä (Vuorovaikutustapahtuman käsitteitä -luvussa) vuorovaikutuksessa tapahtuvana, toimijan tilannekohtaisena aseointina. Kun puheenvuoroja kuvataan aseointeina eri tilanteissa ja siirtoina erilaisiin reagoiteihin, voidaan avata lukijalle tilannekohtaisesti, mitä kaikkea vuorovaikutuksessa on läsnä. Tämä tekee vuorovaikutuksesta tutkimisen arvoisen. Keskittymällä vuorovaikutuksen yksityiskohtiin, tutkija voi tavoittaa vuorovaikutuksen prosessin eri käänneet, jossa merkityksiä tuotetaan. Ne jäävät usein arkitilanteissa huomaamattomiksi. Tukeudun sosiaaliseen konstruktionismiin olettaen, että vuorovaikutus muotoutuu usein ennakoimattomien tilanteiden kautta. Sanavalinnat voidaan esimerkiksi asettaa hyvin eri tavoin, jolloin sama lausahdus on ymmärrettävissä eri tavoin. Olennaista on tavoittaa ne tavat, joilla aikuinen voi kutsua lasta dialogiseen vuorovaikutukseen.

Tässä tutkimuksessa kasvattajan ja kasvatettavan lausumat pyrkivät siirtämään keskustelua kohti määrättyä lopputulosta. Päiväkodin arjessa aikuisten ja lasten välisissä keskusteluissa pyritään yhteisymmärrykseen, koska se helpottaa arjen toimintaa. Se edellyttää yhteisten pelisääntöjen sopimista siitä, miten tulee toimia. Osapuolet puolustavat omia epäileviä näkemyksiään, ilmaisevat kiistan terävinä huomautuksina pyrkimällä mieleiseensä lopputulokseen. Yhteinen ymmärrys voidaan luoda puheenvuorojen kautta. Se tarkoittaa, että tietyn kiistan sovitteluun

pyritään etsimään kaikille osapuolille mieluinen lopputulos. Puheenvuorojen sisältö ja sävy muotoutuvat ikään kuin luonnostaan keskustelun aikana, mutta puheenvuorot voidaan ymmärtää siirtoina, jotka kutsuvat toista osapuolta reagoimaan toisen siirtoihin. Näin ollen kasvatuksen kannalta on olennaista, millaisia seurauksia aikuiset ja lapset tuottavat omien siirtojensa ja reagointiensa kautta.

Tutkimusorientaationi lähtee siitä oletuksesta, että valmiit kulttuuriset ja yhteiskunnalliset mallit helpottavat kasvattajien positioiden valintaa, mutta toisaalta valintojen moninaisuus voi aiheuttaa paineita. Kasvattajan tehtävänä on kasvattaa lapsia, koska päiväkodin tehtävä liittyy institutionaaliseen tehtävään sen yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen tehtävän toteuttamiseen kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa. Kasvattajien kielenkäyttö poikkeaa usein paljon lasten puheesta, mikä voi puolestaan vaikeuttaa yhteistä ymmärrystä ja vuorovaikutusta. Kasvattajat voivat käyttää puheessaan ammatillisuutta kuvaavia termejä, jotka liittyvät päivähoidon kulttuuriin. Lapsilla käytössä oleva sanasto voi olla paljon suppeampi tai ainakin poiketa täysin aikuisten kielenkäytöstä. Tämä voi lisätä vuorovaikutuksen haasteellisuutta.

Kun lapset ja aikuiset puhuvat eri tavoin, he myös asemoivat itseään ja muita omista lähtökohdistaan. He voivat avata tai sulkea vuorovaikutuksen mahdollisuuksia toiminnallaan. Toimijan asemien kuvaaminen voi olla vaativaa, sillä ihmiset toimivat eri tavoin eri tilanteissa. Toisaalta samankin ihmisen toiminta voi vaihdella samanlaisessa tilanteessa, jolloin toimijan asemien kuvaaminen ei ole aina yksiselitteistä. (Burr 1995, 57–60; Harré & Van Langenhove 1999a; Potter & Wetherell 1989; Shotter 1997, 7–24.) Päiväkoti-ikäiset voivat toimia lapsenomaisesti, impulsiivisesti ja ajattelemattomasti. Se saattaa hankaloittaa vuorovaikutuksen etenemistä päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. (ks. esim. Potter 1996a; Potter 1996b, 42–67; Suoninen 1992).

Lapsen asema ja asemointi eroaa kasvattajan asemasta ja asemoinnista, koska lapsille monet sosiaaliset käytännöt ovat vielä vieraita. Ne opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä voi vaikeuttaa lasten toimintaa ja liittyä kasvattajan kasvatustavoitteisiin. Yksi mahdollisuus on ajatella, että positiot ovat tapa olla vuorovaikutuksessa. Kärjistetysti tämä tarkoittaisi, että ilman positiointia ei voi osallistua vuorovaikutustilanteisiin tai puutteellisella positioinnilla vuorovaikutus voi lukkiutua. Oletan, että vuorovaikutuksen haasteellisuus ilmenee herkimmin positioissa. Toinen mahdollisuus on ajatella, että lapset oppivat nopeasti toimimaan omalla tavallaan ja käyttämään positioita omien tarpeidensa mukaisesti.

Päiväkodin vuorovaikutustilanteet ovat usein hyvin nopeasti eteneviä, jolloin monet siirrot tehdään spontaanilla tavalla. Näissä tilanteissa painottuu vuorovaikutuksen mutkikkuus, joka voi tehdä tilanteista haasteellisia. (ks. Puchta & Potter 1999, 314–335; Puchta & Potter 2002, 345–363.) Tutkija voi lisätä vuorovaikutuksen ymmärrettävyyttä diskurssianalyyseillä ja dialogisella tulkinnalla, jolloin vuorovai-

kutus voidaan nähdä vuorovaikutustoimijoiden näkökulmasta. Näin on mahdollista tehdä näkyväksi vuorovaikutuksessa tapahtuvia yksityiskohtia.

Kielenkäytön moninaisuuksia tutkittaessa position käsitteen sijasta voidaan valita esimerkiksi diskurssinkäyttäjän käsite. Position valinta liittyy tämän tutkimuksen painotuksiin, mutta samaa aihetta voidaan käsitellä erilaisten teoreettisten käsitteiden lähtökohdista. Osa vuorovaikutuksen tutkijoista on tuottanut hedelmällistä keskustelupintaa muiden käsitteiden avulla, mutta tässä haluan korostaa vuorovaikutustilanteissa ja haastattelupuheissa esiintyviä, valaisevia kohtia, joissa mikroanalyttinen tutkimus tuottaa uudenlaisen tutkimuksen. Lisäksi haluan korostaa kasvattajan käsityksiä toimintaa ohjaavina tavoitteina ja arvoina, jotka eivät aina onnistu kasvatusvuorovaikutuksessa. Täsmennän position käsitettä vertaamalla sitä roolin käsitteeseen. Positiot kuvaavat toimijan vaihtelevia asemia kielenkäytössä monipiirteisempänä kuin rooli. (ks. Burr 2004; 80–81; Juhila 1999, 185–201; Potter & Wetherell 1987; Potter & Wetherell 1989; Suoninen 2001, 57–58.)

Positiot voidaan nähdä kompleksisempina ja mutkikkaampina rooleihin verrattuna. Nopeatempoisissa tilanteissa positiovaihtelut voivat ilmentää vuorovaikutuksessa olevien osapuolten mahdollisuuksia, ristiriitaisuutta tai yllättävyyttä. Se tekee vuorovaikutuksen tutkimisesta kiinnostavan. Lähtökohtanani on, että positioden ja identiteettien avulla yksilön toimintaa voidaan kuvata vivahteikkaammin kuin esimerkiksi rooli-käsitteellä. (ks. Davies & Harré 1990, 46–52; Laclau & Mouffe 1985, 115; Weedon 1987, 33.)

2.3.2 *Identiteetti toimintalinjan kuvaajana*

Kuten jo edellä kuvasin (Vuorovaikutustapahtuman käsitteitä -luvussa), *identiteetti tarkoittaa positiota pysyvämpää, ylitilanteista eli pidemmällä aikavälillä muotoutunutta toimintalinjaa ja kasvattajan käsitystä itsestään*. Identiteetillä on oletukseni mukaan olennainen tehtävä, jotta kasvattaja voi rajata itseään ammatillisesti. Hän voi rajata itsensä identiteetin avulla johonkin kategoriaan, joka avaa mahdollisuuksia vuorovaikutuksellisenä toimijana. Rajatessaan itsensä jonkinlaiseksi kasvattaja tuottaa jonkinlaista toimintaa ja jäsentää sitä tämän käsityksen varassa. Tässä tutkimuksessa identiteettipuhe ilmentää siten kasvattajan käsitystä ja toimintalinjaa. (ks. Jokinen & Suoninen 2000; De Roten, & Darwish & Stern & Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery 1999, 425–438; Harré 1998.)

Identiteettipuheen avulla kasvattaja voi myös halutessaan tuottaa itselleen rinnakkaisen tai rinnakkaisia identiteettejä, jotta hän voi työskennellä ja kehittyä toiminnassaan. Identiteetin avulla kasvattaja voi erottautua muista tuottaen itselleen kokonaan uudenlaisen identiteetin ja jäsentääkseen toimintaansa ymmärrettäväksi

sekä tehdäkseen siitä itselleen sisällöllisesti merkityksellisen. Siihen liittyy yhteiskunnallinen tehtävä, jota kasvattaja toteuttaa kasvatusvuorovaikutuksessa. Tähän tehtävään liittyy sisällöllinen lähtökohta siitä, mikä ohjaa hänen toimintaansa. (ks. Raitakari 2006.)

Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhde rakentuu pitkälti kasvatustilanteissa. Kasvattajan käsitys itsestä ja lapsesta perustuu taustalla olevaan ihmiskäsitykseen, jonka rinnalle muodostuu kuva kasvatuksen tehtävistä ja tavoitteista. Oletuksena on, että kasvattajan käsitys ohjaa vuorovaikutuksellista toimintaa. Lapsen asema ja asemointi (positiointi) eroaa kasvattajan asemasta ja asemoinnista (positioinnista) jo kasvatuksellisista lähtökohdistaan. Tässä tutkimuksessa ei tutkita ihmisten persoonallisia ominaisuuksia tai minuutta, vaan ihmisten toimintaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Identiteetti-käsitteellä kuvataan sitä, millaisena henkilö tuottaa itsensä kasvatuksellisissa kontekstissa.

Tämä johdattaa pohtimaan, miten ihmiset yleensä konstruoivat identiteetin puheessaan. Hallin (1999) mukaan identiteetit muodostetaan suhteessa toiseen. Identiteeteissä heijastuu ideaaleja, ja identiteetti voidaan nähdä yksilön historiallisena jatkumona. Tulkitsen tämän rajanvetona ja erontekona toisiin ihmisiin (ks. Hall 1999; Raitakari 2006). On tärkeää pohtia myös identiteetin väärintunnistamista tai tunnistamisen vaikeutta, sillä kasvattaja voi lähteä mistä tahansa itselleen merkityksellisestä asiasta puhuessaan itsestään ja tuottaessaan itsensä jonkinlaisena. Tutkijan kannalta on olennaista ymmärtää, että identiteetti on loppumaton prosessi, eikä sen tuottamisessa ole yhtä, oikeaa tapaa. (ks. Hall 1999.)

Vuorovaikutuksessa on kysymys inhimillisestä toiminnasta. Hallin (1999, 19, 227, 251) teoria identiteetistä auttaa ymmärtämään identiteettiä toimintalinjan kuvaajana päiväkodin arjessa. Postmodernin aikakaudella identiteettiä voidaan ajatella väylänä kuvata kasvattajan käsityksiä itsestään vuorovaikutuksellisena toimijana. Sen avulla voidaan ymmärtää vuorovaikutusta kasvattajan toimijuuden kuvaamista ja kehittymistä vastaavalla tavalla kuin Hall (1999) on tehnyt.

Hallin (1999) mukaan identiteettiin voidaan sisällyttää sisällöllinen näkökulma. Identiteettejä voidaan lukea ikään kuin kasvatuksen ideaalikäsityksinä, joiden kautta kasvatustyö merkityksellistyy kasvattajalle. Tästä näkökulmasta identiteetti näyttää liittyvän siihen, kuinka historian, kielen ja kulttuurin tarjoamia resursseja käytetään joiksikin tultaessa. (ks. Hall 1999, 250.)

Tämän näkökulman kautta voidaan puhua kasvattajan professiosta, ammatillisuuden kuvauksesta, joka liittyy kasvatustyöhön. Se rakentuu kasvatustilanteissa, joiden kautta kasvattajan käsitys itsestä muotoutuu koko elämänsä ajan. On kiinnostavaa nähdä, miten kasvatuksen ideaalit tuotetaan identiteettipuheessa kasvatuskäsityksien kautta, kun toimintaa peilataan pidemmältä ajanjaksolta muodostuneen käsityksen kautta esimerkiksi vuosien mittaisella aikajänteellä.

2.4 KASVATUSAJATTELU JA VUOROVAIKUTUSTAVAT

Kasvatuksessa on kyse arvokkaiden valmiuksien kehittämisestä kasvatettavassa, jolloin ei voida pitäytyä vain siinä, että kuvaillaan, millaista kasvatusta on. On myös ilmaistava, millaista kasvatuksen tulisi olla. Kasvatusajattelun taustat ilmenevät päivähoitokasvatuksessa korostaen niitä vuorovaikutustavoitteita, joita lainsäädännössäkin on huomioitu. Kasvatusarvojen pohdinta edellyttää kasvatustutkimusta. Kasvattajien tulisi keskustella kasvatustoimintansa lähtökohdista arjen kasvatustyössään toisten kasvattajien kanssa. (Puolimatka 1999, 23, 25–26; Tiilikka 2005, 27.)

Kasvatusarvot ovat olleet 1990-luvulta lähtien keskeinen keskustelunaihe. Kasvatusta on arvioitu liittyvää toimintaa, joka perustuu ihmiskäsitykseen. Ilman ihmiskäsityksen pohtimista emme tietäisi, miten toimimme ja millaisia valintoja pidämme arvokkaina. (Hujala ym. 1998; Patrikainen 1999.) Rauhalan (1983) mukaan arkikielessä ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yleistä perusasennoitumista ihmiseen, tässä tutkimuksessa erityisesti lapseen. Tässä tutkimuksessa kasvattajat kuvaavat käsityksiä itsestään, lapsesta ja kasvatuksesta. Ne koskevat ihannekasvatusta, kasvun päämääriä, kasvatuksen välttämättömyyttä ja lapsen tarvitsemaa tukea. Oletuksenani on, että kasvattajan käsityksissä ilmenevät ne tavoitteet, joiden mukaan lapsia pyritään kasvattamaan. Tavoitteet ovat merkittäviä kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa.

Pidän kasvatusajattelua koko kasvatustoiminnan lähtökohdaksi Hollon (1952) ja Värriin (1997) tavoin (Hollo 1952, 64, 65; Värri 1997, 19–21). Kasvatusajattelun voidaan nähdä ohjaavan kasvatustoimintaa. Tämän perusteella voidaan myös ajatella, että kasvattaja tukee lapsen suotuisaa kasvua ja kehitystä sen kasvatustodellisuuden pohjalta, mikä kasvattajalle on muodostunut. Orientaationi lähtee siitä, että kasvattajan käsitys perustuu aina johonkin ihmiskäsitykseen. Kasvattajalle muodostuu sen perusteella käsitys itsestä ja lapsesta. Näiden käsitysten perusteella piiryy kokonaiskuva kasvattajasta ja siitä, kuka hän on, ja miten hän toimii kasvatusvuorovaikutuksessa. Tähän perustuu päiväkotikulttuurissa muodostuneet sosiaaliset käytännöt ja merkitykset, jotka voivat määrittää kasvattajan toimintaa (ks. Burr 2004, 60–61).

Päiväkodin vuorovaikutusta tutkittaessa kasvattajan ihmiskäsitystä, kasvatusajattelua ja kasvatustietoisuutta voidaan pitää kasvatustoimintaa ohjaavina lähtökohdina. Kasvatustoimintaa ohjaavat lähtökohdat ovat merkittäviä kasvatusvuorovaikutuksessa, koska kasvatustodellisuuteen liittyy Värriin (1997) mukaan tulkintamerkitykset, jotka määrittävät ennalta sekä kasvattajana että kasvatettavana olemista.

Kasvattajan tehtävänä on tukea ja ohjata kasvua johonkin toivottavaan ja saavuttamisen arvoiseen suuntaan (ks. Hollo 1952, 22, 24–25; Värri 1997, 22, 30). Käytännössä se voi ilmetä kasvattajien käsityksinä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta

ja siinä, miten ihminen määrittelee itsensä ja muut. Jos kasvattaja ajattelee lapsen olevan aktiivinen olento, joka voi toiminnallaan vaikuttaa omaan elämäänsä, puhutaan humanistisesta ihmiskäsityksestä. (Hujala ym. 1998.)

Humanistisesti orientoitunutta varhaiskasvatusta voidaan luonnehtia äärimmäisen lapsikeskeiseksi, koska se mitä päiväkodissa on oikeutettua tehdä, perustuu lapsen tarpeisiin. Viime kädessä lapsi on itse vastuussa omasta kehityksestään ja päivähoitohenkilöstön tehtävänä on auttaa lasta ymmärtämään ja hyväksymään itsensä. Äärimmilleen vietyä humanistisesti orientoitunut varhaiskasvatus voi käytännössä tarkoittaa, ettei aikuisille jää vastuuta kasvatuksesta. (Hujala ym. 1998.)

Konstruktivistisen varhaiskasvatuksen pedagogiikka muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa siten, että lähtökohtana ovat yksilön omat potentiaalit. (Hujala ym. 1998.) Oman ihmiskäsityksen tunnistaminen on merkittävää oman toiminnan kehittämisessä.

Suomalaisessa kasvatusajattelussa kasvatustapahtuma ymmärretään vuorovaikutusprosessiksi, jossa kasvatuksen perusehdot toteutuvat kasvatettavan tarpeet huomioiden (ks. Komitean mietintö 31/1980; Laki lasten päivähoidosta 36/1973; Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2003; 2005.) Tavoitteet on ilmaistu kasvatettavan persoonallisuuden ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi.

Wileniuksen (1987, 14–15) mukaan jokainen ihminen on lajinsa oma edustaja, ja sen vuoksi kasvattajat voivat painottaa eri näkökohtia kasvatuksessa ilmenevissä käytännöissä. Ohjatessaan ja neuvoessaan lasta kasvattaja punnitsee valintojen tekemistä mielessään. Ymmärrän tämän Ahlmanin (1993) tavoin. Hän on määrittänyt kasvatuksen kolmeksi päämomentiksi: kasvatuksen edellytykset, menetelmät ja päämäärät. Edellytysten, menetelmien ja päämäärien tulisi hänen mukaansa yhdessä muodostaa tasapainoinen kokonaisuus. (Ahlman 1993, 111–112, 114.) Tämä tarkoittaa käytännössä, ettei kasvattaja voi edeltä käsin tietää, miten lapsi ymmärtää hänen valitsemansa päämäärät tai menetelmät. Tämä auttaa ymmärtämään, miksi ristiriitoja aiheutuu vuorovaikutustilanteissa.

Ristiriitatilanteet voivat myös aiheutua kasvattajan ja päivähoiton yleisten toimintalinjojen arvonäkökohdista. Tiilikan (2005) toteuttama tutkimus on suuntautunut vanhempien toiveiden kyselyyn päivähoiton toimintalinjoista. Vanhempien toiveiden kyselyssä on korostunut samalla moraaliseettinen arvokeskustelu. Kasvatusvuorovaikutuksen tutkiminen liittyy samalla tavalla arvokeskustelun kaksitasoisuuteen. Tiilikan (2005) tutkimuksen mukaan kasvatuksen arvokeskustelun tulee olla perusteltua, kokemukseen perustuvaa ja intuitiivista, mutta toisaalta se edellyttää teoreettista ja kriittistä pohdintaa (ks. Airaksinen 1993, 14).

Moraaliseettinen arvokeskustelu ilmenee julkilausutuissa päivähoiton tavoitteissa. Kun Suomessa vahvistettiin ensimmäistä kertaa vuonna 2003 valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet 2003), näissä perusteissa tuotiin esiin aikuisyhteisön johdonmukaiset ja riittävän yhtenäiset toimintakulttuurit kasvattajien yhteisön tunnuspiirteenä. (ks. myös Karila & Nummenmaa 2006, 35.) Tällaiset julkilausutut päämäärät ilmenevät valtakunnallisina linjauksina, joista ne siirtyvät paikallistasolle varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön päivähoitoon ja esiopetukseen (ks. Laki lasten päivähoidosta 367/1973; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 2005). Esitettyjä tavoitteita ja niiden keskeisiä sisältöjä muokataan yhteiskunnan oloja vastaaviksi, jotta ne palvelisivat lasta ja perhettä. Näissä perusteissa selvitetään kasvatuspäämäärät, joista muodostuvat tavoitteet toiminnalle, ympäristölle ja kasvattajille. Kasvatuksen lähtökohdana on hyvinvoiva lapsi, ja menetelmänä voi olla monta oikeaa tapaa. (ks. myös Karila & Nummenmaa 2006, 34–47.)

Päiväkotien yhteisöllinen luonne saattaa antaa hieman harhaanjohtavan kuvan, että samassa lapsiryhmässä työskentelevillä ammattilaisilla olisi yksi yhtenäinen käsitys tai toimintalinja. Heillä voi olla erilaisia käsityksiä tai toimintalinjoja jonkin tavoitteen toteuttamiseksi. Erilaisten toimintalinjojen seurauksena vuorovaikutuksen lähtökohdatkaan eivät ole samanlaiset. Puroila (2002) on osoittanut, että kasvattajat tarkastelevat työtilanteita toisistaan eroavien kehysten kautta ja tulkitsevat vuorovaikutustilanteita eri tavoin. Lapsen kannalta katsottuna tämä saattaa näyttää jopa epä johdonmukaiselta toiminnalta (Puroila 2002). Puroilan (2002) tutkimus osoittaa, ettei toiminta näytä aina tavoitteiselta, vaikka kasvattajat pyrkisivät toimimaan tavoitteiden suuntaisesti. Koivistokin (2007, 55–56, 128) on päätenyt samansuuntaisiin tuloksiin siitä, että rutiinit voivat johtaa joskus epätarkoituksenmukaisiin käytäntöihin toiminnan tavoitteiden kannalta. Koivisto (2007) tuo esille päiväkodin rutiininomaisia tilanteita, kuten siirtymävaiheet (uloslähdon pukemistilanne), jossa kaksi kasvattajaa ohjeistaa lapsia eri tavoin toisistaan tietämättään. Tämä aiheuttaa ristiriidan ja hämmennyksen lapsen näkökulmasta. Tilanteessa ilmenee kasvattajien rutiininomaisuus ohjeistukseen ja toisaalta kasvattajien yksilölliset tavat toimia eri tilanteissa. (ks. Koivisto 2007.)

Oletuksenani on, että asettaakseen tavoitteitaan kasvatusvuorovaikutuksessa, kasvattajan on ensin rajattava ja jäsennettävä itsensä jonkinlaiseksi toimijaksi, jotta hän voi työstää itseään ja kehittyä kasvattajana. Tätä voidaan kutsua kategorioimiseksi, vaikka kasvattaja nähdäänkin jatkuvasti kehittyvänä. On tarkoituksenmukaista rajata itseään työssään, koska se on oman ammatillisuuden työstämistä ja oman profession jäsentämistä. Jäsentämällä käsityksiään, kasvattaja tuottaa toimintaa ja tietoa siitä, miksi kasvatetaan ja millä tavalla. Tämä ei tarkoita, että kasvattajan asettamat tavoitteet onnistuisivat aina käytännössä. Tavoitteiden tehtävänä on ohjata toiminnan suuntaa ja antaa toiminnalle sisällöllinen merkitys. (ks. Burr 2004.) Tämä ilmenee aiemmissa kasvatus- ja auttamistyötä käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Raitakari 2006).

2.5 KASVATTAJAN KÄSITYKSET VUOROVAIKUTUSTOIMINNASTA

Kasvatusajattelun voidaan ajatella olevan ongelmanratkaisua (Hirsjärvi & Huttunen 1993, 39). Kasvatus vaatii ongelmiksi koettujen tilanteiden ratkaisemista, ja toisinaan niiden ratkaiseminen edellyttää toimintatapoja, jotka ovat aiemmin toimineet hyvin. Tällä tarkoitetaan, että jollakin toimintatavalla ongelmatilanne on ratkennut suotuisalla tavalla. Jos lapsi on saatu syömään annoksensa loppuun ilman suurempia kinasteluja totutulla tavalla, ajattelun lähtökohtana on kasvattajan aiempi kokemus. Aikuisten ja lasten vuorovaikutus tuottaa paljon tietoa kasvatusta koskevaan ajatteluun. Kasvatustapahtuma muotoutuu vuorovaikutuksen kautta, johon liittyy tottumuksia ja aiemmin omaksuttuja käytäntöjä. (Hirsjärvi & Huttunen 1993, 40.)

Eettisessä ammatissa toimiminen edellyttää työn ja ammatin arvojen jatkuvaa puntarointia. Arvioidessaan omaa toimintaansa kasvattaja arvioi samalla kasvatustoimintaa suhteessa lapseen. Kasvatuskäsitykset ovat suhteessa arvokkaaseen ja hyvään (ks. Hirsjärvi 1980). Kasvatuskäsitykset liittyvät kasvatuksen tavoitteisiin ja arvopäämääriin. Näin ollen kasvattajan tulee olla tietoinen velvollisuuksistaan ja oikeuksistaan kasvatustoimintaansa liittyen. (Hirsjärvi & Huttunen 1993, 40–44.)

Värriin (1997) mukaan kasvattajan omat käsitykset kasvatuksesta muotoutuvat suhteessa vallitsevaan aikalaiskäsitykseen, maailmankatsomukseen, uskonnollisiin ja poliittisiin sekä filosofisiin käsityksiin saavuttaa ihanneyhteisö. Kasvattajalle muotoutuu oma käsitys toiminnastaan arvottaessaan toivotunlaisen ja ei-toivotunlaisen kasvatuksen rajoja (ks. Värri 1997, 30–35). Näin ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mitä kasvatuksessa pidetään arvokkaana. Kasvatuksellisen hyvän määrittely ja toteuttaminen konkretisoituvat arjen kasvatustyössä päiväkodissa. Kasvatuksellisen hyvän määrittely vaikeutuu nopeasti etenevissä tilanteissa, joissa kasvattajalle ei jää harkinta-aikaa. Tästä syystä kasvatuseedat eivät toteudu sellaisinaan, vaikka kasvattaja pyrkisi hyvän elämän ideaaliin.

Kasvattajan toimintamahdollisuuksien arvioiminen näyttää edellyttävän toimijuuden arvioimista (Verhofstadt-Denéve 2002, 184; Marsh 2002). Tulokset ovat osoittaneet, että kasvattajat arvioivat itseään jatkuvasti tietynlaisten kysymysten kautta: kuka olen (self-image), kuka haluaisin olla (ideal-self), millaisia toiset ovat (alter-image), millaisia muiden pitäisi olla (ideal-alter), millaisena muut pitävät minua (meta-self), millaisena muiden tulisi pitää minua (ideal-meta-self) (Verhofstadt-Denéve 2002, 184; ks. myös Hermans ja Hermans-Jansen 1995). Tutkimuksen mukaan erityisen ratkaisevia ovat ne tilanteet, joissa halutut päämäärät vaativat kasvattajaa luopumaan tai havahtumaan käytössä olevista toimintatavoista. Jokin erityinen tilanne voi aktivoida ristiriidassa olevan toimintatavan muutoksen. Estolan, Erkkilän ja Syrjälän (2003) tutkimus painottaa myös tätä näkökohtaa. Tutkimustuloksen mukaan kasvattajat haluaisivat olla rakentamassa parempaa maail-

maa lapsille oman toimintansa avulla. Päiväkodin kasvatukselliset vuorovaikutustilanteet voivat tiivistyä yhteisön käsitykseksi siitä, millaisia kasvatuspäämääriä tulisi olla. Toisaalta jokin käsitys voi muodostua vuorovaikutustilanteita ohjaavaksi. Jos kasvattaja on ratkaissut suhteensa yleisiin kasvatuskäsityksiin ja toimintaansa eri tilanteissa, hän voi kehittää itseään ainutlaatuisena toimijana yhteisössä. (ks. Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003.)

Puroilan (2002) tutkimuksessa varhaiskasvattajat ovat tulkinneet itseään viiden kehyksen kautta: *opetuksellisen kehyksen* puitteissa varhaiskasvatustyön merkitys määrittyi oppimisen tukemisena ja edistämisenä. *Hoivakehyksessä* keskeistä oli päiväkodin toimijoiden hyvinvoinnin ja emotionaalisen turvallisuuden ylläpitäminen. Tulkitessaan työtään *hallinnan kehyksen* kautta varhaiskasvattajat suuntautuivat kaaoksen karttamiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen. *Käytännöllisen kehyksen* puitteissa varhaiskasvatustyön merkitys määrittyi ihmisten, fyysisen ympäristön sekä ajan organisoimisena. *Persoonallisen kehyksen* kautta varhaiskasvatustyössä ilmeni kasvattajien yksityiseen elämänpäiiriin liittyviä näkökulmia. Esimerkiksi kasvattajien elämänhistorian, akuutin elämäntilanteen tai oman vanhemmuuden havaittiin määrittävän joissakin tilanteissa varhaiskasvatustyötä. (Puroila 2002.) Tämän perusteella voidaan olettaa, että kasvattajuuteen tiivistyy monenlaisia toimimisen tapoja, joilla itseä voidaan rajata ja määrittää.

Varhaiskasvatustoiminta ja keskustelu tavoitteista ja arvoista edellyttää aina myös kriittisyyttä ja avoimuutta. Korhosen (1994b) tutkimuksessa on selvitetty suomalaisäitien kasvatustietoisuutta elämäkerrallisessa teemahaastattelussa. Tutkimus sivuaa läheltä tämän tutkimuksen tutkimustehtäviä. Korhosen tutkimuksessa erottui neljä äitityyppiä: *ymmärtävät huolehtijat, tietoiset kasvattajat, yksilöllisyyttä korostavat ja puuskittaiset äidit*. Nämä osoittautuivat mielenkiintoiseksi tutkimukseni kannalta, koska äidin ja kasvattajan velvollisuudet voivat olla hyvin lähellä toisiaan ja molemmat voidaan ymmärtää läpi elämän jatkuvana kehitysprosessina. Yleisin tyyli äitien kasvatustietoisuudesta oli ymmärtävän huolenpidon tyyli. Kasvatusote oli melko salliva ja kunnollisuus riitti tavoitteeksi. Toiseksi suurin ryhmä tutkituista olivat tietoiset kasvattajat, jotka pohtivat kasvatustavoitteitaan ja arvojaan. Kasvatusta pidettiin tietoisena vaikuttamisena lapseen, jolloin ratkaisovalta oli viime kädessä aikuisella. Aikuista pidettiin selkeänä auktoriteettina. Kolmas tyyppi oli yksilöllisyyttä korostava tietoinen kasvattaja, joka ei korostanut kasvattajan auktoriteettia. Hän arvosti lapsen itseohjautuvuutta, ja herkkyys lapsen tarpeille korostui enemmän. Neljäs kasvattajatyypin äideistä olivat puuskittaiset äidit, jotka toimivat epäloogisesti oman mielialansa mukaan. Tavoitteistaan huolimatta heidän toimintansa oli epävakaa. (Korhonen 1994b; 121–164.) Kaikille Korhosen (1994b) esittämille kasvattajatyypeille oli ominaista lapsista huolehtiminen sukupolvelta toiselle siirtyvänä ominaisuutena, joka on liitetty naiseen. Edellä kuvatuissa kasvattajatyypeissä ilmenee useita nykykasvatuksen piirteitä (ks. Tiilikka 2005, 48–49).

Kasvatustehtävä voidaan ymmärtää osaksi kasvattajan kokemushistoriaa, jonka perusteella hän tulkitsee tilanteita. Kasvatuksella lapsi perehdytetään esimerkiksi hyviin ruokailutapoihin tai liikennekäyttäytymiseen, mutta samanaikaisesti lapsen itsenäistyminen tuo ennakoimattomia riskejä. Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa luottamuksellisten suhteiden aikaansaaminen näyttää olevan ratkaisevaa (ks. Wright, Diener & Kay 2000). Tämä näkyy siinä, että lapset arvioivat itseään esimerkiksi koulussa usein opettajan suhtautumisen perusteella. Yksilötason määritykset tehdään opettajan tai kasvattajan palautteen perusteella. Kansainväliset asiantuntijat korostavat myös lapsille ja nuorille muodostuvien määritysten merkityksiä, kun he kehittyvät vuorovaikutuksellisin toimijoina. (ks. Malinda, Colwell & Lindsey 2003, 249–258.)

Kasvattajien lisäksi lasten on todettu pyrkivän tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Lasten välisissä kanssakäymisissä on havaittu sosiaalisen sopimisen ja järjestyksen muotoja (ks. myös Lehtinen 2000; Strandell 1995). Päiväkotia pidetäänkin yhtenä myöhäismodernille yhteiskunnalle tyypillisenä yhteisönä, missä toiminta perustuu suuressa määrin sopimuksellisuuteen. Lasten välisissä neuvotteluissa on havaittu muun muassa kaupankäyntiä ja kompromisseja. (ks. Lehtinen 2000.) Tämän perusteella lasten ja kasvattajien vuorovaikutus näyttää liittyvän institutionaalisten ja yhteiskunnallisten tavoitteiden lisäksi päiväkodin yhteisöllisiin ja yksilöllisiin toiminnan tavoitteisiin. Nämä tulisi huomioida vuorovaikutusta tutkittaessa.

2.6 VUOROVAIKUTUKSEN HAASTEELLISUUS

Viime aikoina on alettu yhä enemmän kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen merkitykseen myös varhaiskasvatuksessa ja päiväkodissa (ks. Marsh 2002; Rusanen 1996; Saikkonen & Väänänen 2000; Strandell 1995). Vuorovaikutusta on tutkittu myös yhteisyyden rakentumisena ja neuvotteluprosessina päiväkodin kontekstissa (Lehtinen 2000). Tällaiset tutkimushankkeet ovat lisänneet tietoa vuorovaikutuksen merkityksestä kasvatuksessa. Päiväkodissa toteutetuissa tutkimuksissa on luonnehdittu päiväkotia yhteisöksi, jossa tuotetaan ja jaetaan yhteistä kokemusta, yhteisiä sääntöjä ja merkityksiä. (ks. Rusanen 1996, 101–105.) Lahikainen ja Rusanen (1991) ovat tarkastelleet, miten tärkeää kasvattajan tuki on, jotta lapsi oppii kanssakäymisen välineitä sosiaalisen todellisuuden tulkitsemiselle. Lapset näyttävät määrittelevän tilanteita eri tavalla kuin aikuiset, sillä heidän motiivinsa ja näkökulmansa poikkeavat kasvattajien määrityksistä. Päiväkodin leikkien on nähty tarjoavan lapselle mahdollisuuksia vuorovaikutuksen harjoittamiselle (ks. myös Berg 1999; Bruner 1987; Bruner 1996). Päiväkodin vuorovaikutustutkimukset vahvistavat, että vuorovaikutukseen osallistuminen edellyttää sosiaalisten koodien tulkitsemistä. (ks. myös Rusanen 1996, 101–105; Strandell 1995.)

Päiväkotivuorovaikutuksessa tavoitteet korostuvat kotona tapahtuvaa kasvatusta herkemmin. Kotikasvatuksessa ei painoteta asiantuntijuutta samalla tavalla kuin päiväkodissa. Näiltä osin päiväkotivuorovaikutus muistuttaa enemmän koulua kuin kotia. Vastaavasti kasvattajan ja lapsen välinen suhde on päiväkodissa toiseltaan kuin kotona. Molemmissa vuorovaikutusympäristöissä voidaan kuitenkin olettaa olevan emotionaalisesti etäisiä ja läheisiä vuorovaikutustilanteita. Tapahtumien kulkua ei aina voida selittää suoraviivaisesti tilanteen ulkoisilla ehdoilla, mutta niitä voidaan eritellä yksityiskohtaisesti vuorovaikutuksellisinä valintoina ja mahdollisuuksina, joiden kautta ymmärrys sosiaalisesta todellisuudesta rakentuu.

Vuorovaikutuksen tekee haasteelliseksi se, että osa vuorovaikutusvalinnoista on harkittua toimintaa, osa tapahtuu väistämättä tilanteen tuomien ehtojen varassa ja tottumuksen ohjaamana. Päiväkodissa positioiden ottaminen on diskursiivista toimintaa, joka mutkistuu yllättävissä tilanteissa. Tutkimukseeni kytkeytyy luontevasti Harrén ja Van Langenhoven ajatus siitä, että toimijat valitsevat käytössä olevista diskursseista oman positionsa. Positiot tarjoavat asemia kuten esimerkiksi nainen/mies tai vanha/nuori, jolloin ne ovat ikään kuin valmiita tarinamalleja. (Harré & Van Langenhove 1999b, 14–31; Harré & Van Langenhove 1999c, 60–73.) Päiväkodin vuorovaikutuksessa tehdään jatkuvasti tulkintoja, joista syntyy neuvotteluja. Haasteellisuus ei liity niinkään toimijan ominaisuuksiin tai suorituksiin, vaan tulkintoihin, joita syntyy neuvotteluissa. Tällaisissa neuvotteluissa osapuolille kehkeytyy erilaisia tulkintoja ja sitä kautta toimintatapoja, jotka puolestaan mahdollistavat erilaisia positioita. Tällä tavalla tutkimuksessa oleva ilmiö merkityksellistyy. Jokin asia muuttuu haasteelliseksi toimijan puheessa. Kun jokin jännite havaitaan, nimitään samalla haasteelliseen tilanteeseen liittyviä tulkintoja. Nämä tulkinnat ovat ymmärrettävissä osaksi vuorovaikutustapoja.

Vuorovaikutuksessa kasvattajalla on olennainen tehtävä erityisesti silloin, kun vuorovaikutus syystä tai toisesta vaikeutuu. Viime vuosien tutkimustyö on osoittanut, että kasvattajan tehtävänä on lapsen rohkaiseminen ja hänen itsetuntonsa vahvistaminen sekä yhteisen ymmärryksen tukeminen. (ks. Arnkil 2004, 192–207; Arnkil, Seikkula & Eriksson 2001, 97–110). Esimerkiksi lastensuojeluperheiden kuntouttamiseen liittyen tärkeäksi on havaittu yhteiset neuvonpidot, jotka ovat lisänneet toiveikkuutta. Katse on kohdennettu vuorovaikutuksen pieniin hienosäätöihin, jolloin on voitu tarkastella yhteisen ymmärryksen tukemista. (ks. Arnkil 2004, 192–207.)

Greene (2006) on esitellyt mielenkiintoisen lähestymistavan. Se auttaa ymmärtämään äärimmäisen silmiinpistäviä ongelmatilanteita, kun lapsi käyttäytyy uhmakkaasti saadessaan raivokohtauksen tai tulistuu herkästi turhautuessaan arjen toiminnoissaan. Greene (2006) tarjoaa yhteistoiminnallisen tavan ongelmanratkaisuun. Tämä valottaa sitä seikkaa, että kasvattajan pyrkimyksenä on tehdä päätelmiä siitä, miten uhmakasta lasta tulisi lähestyä.

Vuorovaikutuksen vaikeaselkoisuus voi johtaa väärin tulkintoihin. Puutteellisten tulkintojen tekeminen voi vaikeuttaa lapsen ja kasvattajan vuorovaikutusta. (Lämsä & Syrjälä 1993; Pihlaja 2000, 135–153; Rusanen 1996, 101–105.) Tutkimukseni ei tähtää Greenen (2006) tavoin suoraviivaisten toimintaohjeiden tarjoamiseen, vaan pikemminkin yksityiskohtaisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseen. Jos ymmärtää vuorovaikutuksen etenemistä ja sitä, miksi joku toimii tässä tilanteessa tällä tavalla, voi ymmärtää paremmin myös omaa toimintaansa eri tilanteissa.

Käytännössä kasvattajan tehtävänä on arvioida tilannetta ryhmän ja yksilön kannalta siten, että hän arvioillaan edistää ryhmän ja yksilön kehitysvaiheita. Tilannetta on yleensä tulkittava nopeasti, sillä harkinta-aikaa ei aina ole. Sallivissa tai paheksuvissa näkökulmissa lapsi saattaa ihmetellä kasvattajan reaktiota. Joskus kasvattaja voi tuntea syyllisyyttä valinnastaan, jos hän on aiheuttanut mielipahaa liian kielteisellä ratkaisullaan tai on sallinut riskejä vuorovaikutuksellisella toiminnallaan. Valvottu riskinotto voi taata lapsen turvallisuuden, mutta kussakin tilanteessa asennoidutaan ja toimitaan kulttuuristen ja omien uskomusten varassa. Esimerkiksi kotona ruokailutilannetta ohjaavat perheessä sovitut säännöt, mutta päiväkodissa pyritään noudattamaan siellä muotoutuneita sääntöjä. Oletuksenani on, että yhteisö kasvattaa lapsia omaksumaan tietynlaiset käyttäytymissäännöt, jotka ohjaavat jokapäiväistä elämää päiväkodin arjessa. Päiväkodissa ruokailutilanne voi aiheuttaa jäsenten välisen jännitteen, jos kasvattaja poikkeaa yhteisistä tavoista.

3. Varhaisdialogisuus

3.1 DIALOGINEN VUOROVAIKUTUS

Yhtenä kasvattajan tärkeimpänä tehtävänä voidaan ajatella yhteisen ymmärryksen muodostumista vuorovaikutussuhteessa (ks. myös Bakhtin 1986, Burbules 1993). Yhteisymmärrys edellyttää, että kasvatussuhteen erityisyys ymmärretään molemmista vuorovaikutukseen osallistujista lähteväksi. Käytän dialogin tai dialogisuuden käsitteitä korostaakseni kasvatuksellista vuorovaikutussuhdetta. Sana dialogi tulee sanoista 'dia' ja 'logos', jotka yhteenliitettyinä merkitsevät 'väliinkerättyä'. Dialogissa kerätään jotain väliin, jota ei yksin voida saavuttaa. (Varto 1992.)

Tarkoitukseni on tavoittaa vuorovaikutuksen kasvatuksellinen näkökulma Martin Buberin (1878–1965) dialogisuuden avulla, jolloin korostan kasvatuksellisuuden merkitystä vuorovaikutuksessa. Kasvattajan ja lapsen tavat kommunikoida keskenään eroavat toisistaan vuorovaikutukseen liittyvän kasvatuksellisuutensa vuoksi. Dialoginen vuorovaikutus on enemmän kuin tavallinen vuorovaikutus. Määrittelen sen Buberin (1953; 1962b) tavoin ottamalla avuksi sanaparit Minä–Sinä ja Minä–Se. Näiden sanaparien avulla voidaan kuvata kasvatuksellista vuorovaikutusta, jossa pyritään tukemaan lapsen kasvua ja itseksi tulemistä. Minä–Se-suhde on tärkeä, koska kasvattaja on oikeutettu osoittamaan lasten käyttäytymisen rajat ja mahdollisuudet. Tämä ilmenee lapsen ja kasvattajan välisessä asemassa ja asemoinnissa (positioinnissa). Häiriötilanteessa kasvattajan on puututtava ja asetettava rajoja lasten turvallisuutta silmällä pitäen, jolloin hänen on liikuttava Minä–Se-suhteessa. Minä–Se-suhde auttaa ymmärtämään, ettei lapsen ja kasvattajan välillä voi olla Minä–Sinä-suhdetta siinä merkityksessä kuin tämä ilmenee kasvattajien välillä. Kuten edellä on todettu, kasvatusta on tavoitteellista toimintaa, jota kasvattaja toiminnallaan ohjaa. Näin ymmärrettynä Minä–Sinä-suhde toteutuu toisin kuin kahden kasvattajan välisessä dialogissa, jolloin samatkin kokemukset sisältävät hyvin erilaisia merkityksiä. Näin ollen kasvattaja joutuu tulkitsemaan lasta eri yhteyksien välillä ja alkaa havaita uusia asioita ja tarttumapintoja, joiden kautta lapsen muutosprosessi muotoutuu. (ks. Buber 1952; Buber 1962b; Huttunen 1995, 5–14.)

Cooper (2003) on painottanut lapsen ja aikuisen aseman ja asemoinnin eroa omassa tutkimuksessaan. Käytännössä yhteisen ymmärryksen rakentaminen voi

Cooperin (2003) tutkimuksen perusteella tarkoittaa, että kasvattajan on mahdollista ottaa resurssiksi 'tietäjän' position sijasta 'ei-tietäjän' positio, jonka avulla voidaan välttää objektiivista suhtautumista toiseen. (ks. Suoninen & Lundán 2005; Lundán & Suoninen 2006, 453–462.) Kuvaan empiirisessä osuudessani lapsen ja kasvattajan välisiä vuorovaikutustilanteita näiden oletusten kautta. Cooperin (2003) mukaan tämä edellyttää objektiivisen position tunnistamista, joka häiritsee vuorovaikutusta ja yhteisymmärryksen rakentamista. Monologisuus voidaan tulkita etäiseksi käyttäytymiseksi, jossa puhuja kätkeytyy institutionaalisuuden taakse (Cooper 2003, 142). Vaikka terapisuhde eroaa kasvatussuhteesta monin tavoin, tehtävänä on luoda yhteinen hetki, jossa toista tuetaan dialogisella tavalla. (ks. Cooper 2003; Shotter 1999).

Terapia- ja kasvatussuhteet ovat erityislaatuisia dialogisia suhteita, koska ne poikkeavat muista suhteista (Buber 1953; Hermans 2001a). Molemmat erityislaatuiset suhteet edellyttävät, että toisella osapuolella on enemmän ymmärrystä kuin toisella. Cooper (2003) on esittänyt positiot terapisuhteessa kuvailtavissa olevina tekniikoina ja resursseina. Tässä tutkimuksessa positioita ja identiteettejä voidaan ajatella toimijoiden resursseina Cooperin (2003) tavoin.

3.2 BUBERIN DIALOGISUUDEN PÄÄPERIAATTEET JA TYYPIT

Buberin dialogisuuden pääperiaatteet toimivat samalla kriteereinäni vuorovaikutusaineistoa tulkitessani. Niiden teoreettinen anti ilmenee empiirisessä osuudessani aineistoja työstäessäni. Dialogisuuden ymmärtäminen avaa kasvatuksellisen vuorovaikutuksen olemusta ja tyyppejä.

Dialogisuuden kolme tulkintaperiaatetta ovat: **1) kuunteleminen** (kasvattajan kuunteleva asenne), **2) tietoiseksi tuleminen** (lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen) ja **3) lapsen hyväksyminen** (lapsen ehdoton kunnioittaminen ja hyväksyminen sellaisena kuin hän on). Näillä edellytyksillä kasvattajan ja lapsen välille syntyy todellisuus, molemminpuolisuus, joka säilyy dialogisuutena, vaikka kasvattaja ei olisikaan jatkuvasti tekemisessä lapsen kanssa. (Buber 1962e, 787; Cohen 1983, 25, 32–33; Friedman 1988, 21; Hilliard 1973, 43, Laine 1993, 126; Värrin 1997, 87.) Tässä tutkimuksessa dialogisuustulkinta tapahtuu edellä kuvattuja periaatteita tulkiten. Aineistoa tulkittaessa on huomattava, etteivät periaatteet voi näkyä puhtaina käytännössä. Periaatteiden ilmeneminen voi näkyä hyvinkin eri tavalla eri tilanteissa.

Dialogisuuden toteutuminen on hyvin ainutkertainen tapahtuma. Dialogisuuden ideaalit tekevät ymmärrettäväksi kasvatuksellista vuorovaikutusta. (ks. Buber 1962b; Värrin 1996.) Dialogisuuden periaatteita ei ole tarkoitus ottaa käyttöön jonkinlaisena menetelmänä tai kategoriana. Periaatteet voidaan ymmärtää kohtaamista edistävinä aina kunkin tilanteen lähtökohdista. Cooperin (2003) tutkimuksessa

hahmotetaan dialogisuuden ydinolemusta korostamalla monologisuuden kuulu-
van kasvattajan ja lapsen arkeen. Päiväkodin vuorovaikutuksessa kolmannen pää-
periaatteen (*lapsen hyväksyminen*) toteutuminen ei tarkoita toisen maailmankuvan
kunnioittamista, vaan lapsen itsensä kunnioittamista yksilöllisine tarpeineen. Kär-
jistyneessä tilanteessa uhkaileva lapsi vasta opettelee käyttämään positioitaan, joten
sellaisilla tilanteilla on oma tarkoituksensa. Cooperin (2003) mukaan terapeutin
tehtävänä on valita sellaiset positiot, joiden avulla hän saa lapsen yhteistyöhön. Täl-
löin voidaan ajatella, että Minä–Sinä- ja Minä–Se-suhteet ovat välttämättömiä myös
päiväkodin vuorovaikutustilanteissa (ks. myös Shotter 1999; Vygotsky 1962). Jos
kasvattaja menettää kontaktin lapseen, tarvitaan uudenlaisia tapoja avata kommu-
nikaatio. Kasvattajan toimintaa voidaan tarkastella eräänlaisina toimijaulottuvuuks-
sina. Toimintaan vaikuttaa todennäköisesti se, millaisena kasvattaja näkee itsensä ja
muut. Tämä heijastuu puolestaan vuorovaikutuksessa esille tulevista positioista.

Mihail Bakhtin (1986) kytkee dialogin dialogiseen näkemykseen kielen ja tie-
toisuuden kehityksestä. Keskeiseksi nousevat sisällöt, dialogin sanat eli lausumat.
Kielen dialogisuus synnyttää erilaisten maailmojen ja näkökulmien vuorovaiku-
tusta. Puhetilanteissa tärkeää on uuden tiedon ymmärtäminen suhteessa aiemmin
omaksuttuun tietoon. (Bakhtin 1986; Sarja 2000.)

Bakhtin (1986) on tarkastellut dialogista kanssakäymistä moniäänisyyden huo-
mioimalla. Esimerkkinä voidaan kuvata neuvottelutilannetta, jossa puhujien äänet
sisältävät ristiriitaisia pyrkimyksiä. Bakhtinin (1986) mukaan ristiriitatilannetta tar-
kasteltaessa on huomioita myös niiden historialliset äänet. Kun ääni huomioidaan
monikossa, saadaan esille todellisuus, joka on moniäänistä. Polyfonisessa todelli-
suuden rakentumisessa ei voida valita, kenen ääni on oikein ja kenen väärin, sillä
kaikki osallistujat esittävät oman totuutensa. Kaikkien äänet ovat tärkeitä jaetun,
keskinäisen ymmärryksen luomiseen. Päiväkodin kontekstissa äänet kytkeytyvät
teeman mukaisesti keskusteluun, jossa on mukana lapsia ja aikuisia. Tässä ilmenee
ajatus sosiaalisesta kielestä, joka tulee tuotetuksi päiväkodissa. Tätä voidaan valot-
taa konkreettisin esimerkein, etteivät kielet yövy esimerkiksi sairaalassa tai päivä-
kodissa, vaan toimijat kytkevät kielen siellä tuotettuun teemaan. Haasteellista on
ymmärtää jokainen tilaisuus ainutkertaisena. Monikielisyyden ajatus mahdollistaa
sen, että juuttuneessakin tilanteessa moniäänisyys tekee tilanteesta erilaisen. Sen
oivaltaminen merkitsee, että ymmärrys tilanteesta syntyy aktiivisessa vastaussano-
jen rakentumisessa osallistujien kesken. Ymmärrys on vastaukseen pyrkivää, ja se
kiteytyy vastauksessa. Puhuja on vastavuoroisessa asemassa kuulijaansa nähden. Jo
vastauksen alkaessa puhuja vaikuttaa toiseen ja tämä merkitsee päiväkodissa sitä,
miten voimme vaikuttaa tapahtuman ymmärtämiseen omilla vastauksillamme. Kun
toinen osapuoli vastaa, hänellä on mahdollisuus viedä ymmärrystä eteenpäin. Vas-
tauksen merkitys avautuu ymmärryksen rakentajana kiinnostavasti, kun siirrytään
yhdessä ajattelemisen alueelle. Dialoginen ilmaisu ei odota niinkään myönteistä tai

kielteistä vastausta, vaan sellaista, jonka avulla saadaan uusia näkökulmia asiaan. Vastauksen muoto ja ajoitus voivat olla toissijaisia. Tärkeää on, että toinen kohdetaan kokonaisvaltaisena olentona. (Bakhtin 1986; Seikkula & Arnkil 2005.)

Buber (1962f, 192) on eritellyt erilaisia dialogisuustyyppisiä. Ne konkretisoivat dialogisuuden ideaalia ja erottavat sen ei-dialogisista suhteista (Värri 1997, 83–84). Tulkitsen päiväkodin vuorovaikutuksen monologiseksi, jos kasvattaja ei pyri dialogisuuden periaatteiden toteuttamiseen. Tekninen dialogi ja monologi eli valeasui-nen dialogi voisivat tarkoittaa päiväkodissa kasvattajan itsekeskeisyyttä tai teennäisyyttä. (ks. Buber 1962b, 81, 120; Buber 1962c, 400; Buber 1962d, 817–832; Buber 1962e, 787–808; Värri 1997, 82–84.) Päiväkodin vuorovaikutuksessa on tarkoitus edistää lapsen kasvua tarjoamalla dialogisella tavalla myönteisiä positiovaihtoehtoja. Kasvattajien toiminta voi osoittautua monologiseksi, jos se pyritään viemään läpi lapsen lähtökohtia ymmärtämättä. Kasvattajan pyrkimys voi estyä jonkin ulko-puolisen tekijän vuoksi, jolloin on ymmärrettävä, että päiväkodissa toimivat kas-vattajat eivät voi kiireen tai ryhmäkoon vuoksi jakaa huomiotaan monen lapsen kesken. Dialoginen pyrkimys voi jäädä tällaisessa tilanteessa ulkoisen veloitteen vuoksi toteutumatta. Kasvattaja joutuu tasapainoilemaan pyrkimystensä kanssa ja mahdollisesti keskustelemaan uudelleen kahden kesken lapsen kanssa.

3.3 VARHAISKASVATUSSUHDE ERITYISTAPAUKSENA

Värri (1997) pitää kasvatusuhdetta dialogisten suhteiden erityistapauksena. Tämä on olennaista päiväkodin vuorovaikutuksen ymmärtämisessä. Kasvatusuhde on tietoteoreettisesti ja eettisesti poikkeuksellisen vaativa. Kasvatusuhde ja terapia-suhde ovat poikkeavia suhteita, koska niissä pyritään vaikuttamaan toiseen ihmi-seen. (Buber 1962a, 222; Buber 1962b, 85, 161–163; Buber 1962e, 802–804; Värri 1994a, 13–21; Värri 1994b, 273–267; Värri 1994c, 58–59; Värri 1997, 73–75). Eetti-syys ja toisen kunnioittaminen liittyvät näin ollen dialogisuuden kolmanteen pää-periaatteeseen, jossa lapsi hyväksytään ainutkertaisena ihmisenä ilman pyyteitä ja vaatimuksia. Kasvattajan on siten pyrittävä vaikuttamaan toiseen ihmiseen kunnioittaen hänen itseyytään.

Päiväkodin kasvatusuhde ei voi perustua täyteen molemminpuolisuuteen, sillä kasvattajan ja lapsen välillä ei voi olla pelkästään Minä–Sinä-suhteita. (Diamond 1967, 237; Friedman 1967, 199; Värri 1997, 91–94.) Päiväkodin erityislaatuinen kas-vatusuhde poikkeaa vaatimustensa vuoksi muista kasvatussuhteista. Dialogisuus varhaiskasvatuksessa pitää sisällään lasten tarpeiden huomioimisen, mutta samalla oletuksen, että molempien osapuolten ymmärrys toisesta kasvaa. Tämä oletus joh-dattaa tulkitsemaan aineistoa eri tavoin. Molemminpuolisuus saa erilaisen merki-tyksen kuin esimerkiksi aikuisopiskelijoiden kohdalla tai kasvattajien välisessä dia-

logisuudessa, jossa osapuolten lähtökohdat ovat erilaiset verrattuna lapsiin. Nimitän varhaiskasvatuksessa ilmenevää dialogisuutta **varhaisdialogisuudeksi**. Varhaisdialogisuuden käsite ilmentää mielestäni hyvin merkittävän, varhaisen vuorovaikutussuhteen ja kasvatustieteellisen dialogisuuden kytkeytymistä toisiinsa. Käsitteessä yhdistyy tausta-ajatus kulttuuristen merkitysjärjestelmien välittämisestä seuraavalle sukupolvelle, koska siinä viitataan varhaiskasvatuksellisuuteen. Varhaisdialogisuuden käsitteessä heijastuu mielestäni hyvin Hollon (1949; 1952) näkemys kasvamisesta kasvamaan saattamisena ja Buberin (1993) dialogisuusfilosofinen näkökulma, jolloin kasvatustapahtumaa voidaan tarkastella vuorovaikutusosapuolten yhteisenä neuvotteluna. Tähän neuvotteluun kietoutuvat lapsen ymmärrys itsestään ja kasvatajan tulkinta kasvatuksesta. Varhaisdialogisuutta ei voida täysin verrata aikuisten väliseen dialogisuuteen, sillä kasvatussuhde menettäisi kasvatuksellisuutensa, jos lapsi alkaisi eläytyä kasvattajansa kasvatuskokemuksiin ja -motiiveihin kasvattajan tavoin. Kasvatussuhteessa on kasvatustarkoitus, ja sen perustavampia edellytyksiä ovat luottamus ja turvallisuus. (Buber 1962b, 166–168; Buber 1962e, 806; Värrö 1997, 91–93.) Tämä ajatus on sisällytetty varhaisdialogisuuteen, jonka tarkoitus on kuvata toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia. Korostan uudenlaisen toimijuuden viriämistä vuorovaikutuksen jäsenyydessä, jolloin lapsi on mahdollista määrittää uudella tavalla. On välttämätöntä erottaa toimijoiden keskustelussa läsnä oleva sävy ja sisältö, jotka näyttävät rakentuvan ikään kuin luonnostaan. Jännitteisen tilanteen käännteitä tutkimalla on mahdollista ymmärtää, miten puheenvuorot toimivat ja mihin ne toista kutsuvat. Puheenvuorot on ymmärrettävä osana kohtaamistapahtumaa, joka muotoutuu toimijoiden kesken ainutkertaiseksi yhteistuotokseksi.

3.4 KOHTAAMISTAPAHTUMA

Kohtaamiset ovat erityislaatuisia tapahtumia, joita ei voida toistaa samanlaisina. Havainnollistan myöhemmin vuorovaikutustilanteita ja sitä, millaiselta kohtaamiset voivat näyttää päiväkodin arjessa. Tämän luvun tarkoitus on luonnehtia kohtaamistapahtumaa. Buber (1962b, 84) kuvailee kohtaamista tapahtumana *Ich und Du*-teoksessaan seuraavasti:

- *Mitä siis koetaan Sinästä?*
- *Ei mitään. Koska sitä ei koeta.*
- *Mitä siis tiedetään Sinästä?*
- *Vain kaikki. Koska siitä ei tiedetä enää mitään yksittäistä* (Buber 1993, 33).

Kytken kohtaamistapahtuman päiväkodin kasvatukselliseen kohtaamiseen. Päiväkodissa ihmisten välinen kommunikaatio tapahtuu kontekstissa, jossa luodaan monia

sopimuksia ja käydään neuvotteluita aikuisten ja lasten välillä. Päiväkodissa kuuli-
jan ja puhujan on luettava erilaisia viestejä asennoista, eleistä ja ilmeistä. Aikuisten
ja lasten on opittava ympäristön luomat olosuhteet, kuten paikan meluisuus, toisten
läsnäolo ja tunnekuohahdukset. Välitön tilanne määrää puhunnan rakenteen, joten
sen ei voida olettaa olevan samanlaista kuin esimerkiksi asiakkaan ja virkailijan koh-
taaminen kirjaston palvelutilanteessa. Päiväkodin vuorovaikutustilannetta voidaan
ymmärtää paremmin, jos huomioidaan puhujan konkreettinen kanssakäyminen
ja sen ehdot kyseiseen kontekstiin. Voidaan ajatella, että jokaisella on oma kuuli-
jakuntansa ja välitön sosiaalinen tilanne. Sosiaalinen kuulijakunta tarkoittaa, että
jokaisen ihmisen sisäisen maailman ja ajattelun myötä hänen sisäiset perustelunsa,
arvostuksensa ja motiivinsa rakentuvat suhteessa kuulijakuntaansa. (Volosinov
1990, 107): ”*Sanassa muotoilen itseni toisen näkökulmasta, viime kädessä yhteisöni
näkökulmasta. Sana on silta minun ja toisten välillä.*” Välitön sosiaalinen tilanne ja
laajempi sosiaalinen ympäristö määrittävät kokonaan puhunnan rakenteen. Tilanne
muovaa puhunnan sellaiseksi kuin se on. Päiväkodissa se voi olla esimerkiksi oman
toiminnan vaatimus, pyyntö tai oikeutuksensa puolustus. Sana on puhujan ja kes-
kustelijan välinen yhteinen alue, jonka merkityksen sosiaaliset suhteet määräävät.
(ks. Volosinov 1990, 106–107.)

Toisen osapuolen huomioiminen on kykyä elää tämänhetkinen tapahtuma toi-
sen osapuolen näkökulma huomioiden. Dialoginen suhde ei edellytä molempien
aktiivisuutta, vaan riittää, että toinen ottaa toisen ihmisen näkökulman huomioon.
(Buber 1962b, 85; Värrä 1997, 75.) Buberin kasvatustilanteissa ei ole normeja eikä
maksimeja, vaan kasvatustilanteet ovat aina ainutlaatuisia, eikä kasvatuksessa voi
olla valmiita metodeja tai päämääriä. (Buber 1962a, 262; Buber 1962f, 187; Buber
1967a, 34; Buber 1967b, 698, 718; Bernasconi 1988, 100–135; Levinas 1967, 147.)

Maailma kokemuksena kuuluu sanapariin Minä–Se (Buber 1962b, 81). Zwi-
schen-termi viittaa välissä olevaan tilaan, mutta toisaalta myös Dialogos tarkoittaa
välissä olevaa. Tämä yhteinen alue ihmisten välillä on todellisen olemisen ulottu-
vuus, johon on pääsy vain Minällä ja Sinällä. Kohtaamisessa koettu molemminpuo-
lisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen
näkökulmasta. (Värrä 1997.) Kasvattajan ja lapsen ymmärrys toisistaan kohtaavat
välitilassa. Tähän tilaan pääseminen edellyttää herkkyyttä toiselle osapuolelle. Yksi-
löt tuntevat vain oman osuutensa kulkemastaan matkasta, kun he kohtaavat. Kuvaan
tätä yksilöiden elämänpolkuina. Buber (1993, 104) kuvailee kohtaamistapahtumaa
Minä ja Sinä -teoksessaan seuraavasti:

“Jos kuljemme tietä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan myös
tietä kulkien, me tunnemme vain meidän osamme tiestä, emme hänen –
hänen osansa elämme vain kohtaamisessa. Täydellisestä yhteystapahtumasta

me tunnemme, elettyä elämää koskevana tietona, oman vaelluksemme, oman tienosamme. Toinen vain tulee osaksemme, me emme tunne sitä. Se tulee meidän osaksemme kohtaamisessa” (Buber 1993, 104).

Edellä esitetty suora lainaus on Buberin (1993, 104) suomeksi käännetystä Minä ja Sinä -pääteoksesta. Suomenkielinen käännös saksankielisestä Ich und Du -teoksesta (Buber 1962b, 129) kuvastaa omaa käsitystäni kohtaamisesta, jota kuvaan *polku*-tapahtumaksi. Polku selventää samalla hankalia filosofisia käsitteitä ja kuvastaa yksilön valintoja, joita hän tekee kaiken aikaa itsestään ja muista. Kohtaamista voidaan ajatella ikään kuin *elämänpolkuna*, jota pitkin yksilö kulkee. Tällä matkalla koetut asiat ovat osana seuraavissa polun vaiheissa. Polku ei ainoastaan kuvaa maailmaa, jossa yksilö rakentaa käsitystä itsestään: se kuvaa yhteistä, jaettua ymmärrystä ja niitä merkityksellisiä toisia, joita matkalla tulee vastaan. Mitään käsitettä ei tule ottaa itsestäänselvänä, jolloin polkuakaan ei voida pitää yksiselitteisenä. Tähän käsitteeseen liittyy ajatus jokaisen ihmisen yksilöllisestä polusta, sen pituudesta, vaikeudesta tai maastosta. Historiallisuus on mukana nykyisissä tilanteissa, jolloin *polku* heijastuu yksilössä ja vastaantulijoissa. Polulla voivat kohdata hyvin erilaisista lähtökohdista tulevat yksilöt, kuten lapsi ja aikuinen (ks. Kantsila 2000; Lundan 2002; Lundan 2003.) Tämä liittyy ajatukseen siitä, miten lapset ja aikuiset ilmentävät omaa polkuaan kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa päiväkodin arjessa.

Esitin edellä, millä tavoin varhainen kasvatusvuorovaikutus on merkityksellinen kommunikaatiosuhteena. Kasvatussuhde edellyttää vuorovaikutusta, jonka merkitys ilmenee puheessa. Puhe on täynnä tekoja ja valintoja. Kasvatustyössä on usein kysymys valinnoista. Valinnat muuttuvat haasteellisiksi sosiaalisiksi prosesseiksi, koska toimijat eivät ymmärrä toinen toistaan. Heidät nimetään helposti ongelmallisiksi toimijoiksi. Sen sijaan, että syyllistetään toimijoita, voidaan kohdentaa katse toimintaan. Sen varassa vuorovaikutus ilmiönä merkityksellistyy. Kasvatussuhdetta voidaan kuvata dialogisten suhteiden erityistapauksena, joka rakentuu yhteisten tulkintojen kautta. Kanssakäymisen haasteellisuus voi syntyä tulkintojen ja toimintojen kautta, jolloin on kysymys toimintavaihtoehdoista, eikä niinkään yksilön ominaisuuksista tai suorituksista. Kasvatusvuorovaikutus sisältää moraaliseettisiä näkökulmia, jolloin oletuksenani on, että vuorovaikutusta voidaan tulkita empiirisestä aineistosta dialogisuuden periaatteiden avulla vuorovaikutustoiminnan näkyväksi tekemisellä.

4. Kasvatusvuorovaikutus tutkimuskohteena

4.1 YLEISIÄ NÄKÖKOHTIA

Varhaista vuorovaikutusta käsitteleviä tutkimuksia on virinnyt ansiokkaasti viimeisen 20 vuoden ajalta. Painopistealueet ovat muuttuneet varhaiskasvatuksen ulko-kohtaisesta tarkastelusta yhä lähemmäs lapsen arkipäivän tarkastelua. Päiväkotia on tarkasteltu lasten ja kasvattajien toimintakenttänä, jolloin on korostettu vuorovaikutuksellisia ratkaisuja lasten kasvukonteksti huomioiden (ks. Strandell 1995.) Vaikka aihetta on tutkittu paljon, mikroanalyyttistä vuorovaikutustutkimusta ei ole tehty päiväkodin vuorovaikutuksesta. Lapsen kasvun ja kehityksen alueisiin suuntautuneet vuorovaikutustutkimusten painopisteet ovat aiemmin keskittyneet pitkälti yksilöpsykologisiin tekijöihin. Tällaisissa tutkimuksissa on nostettu esille yksilöllisten ominaisuuksien ja kasvuympäristön merkitys lapsen kasvuun. Tilannekohtaisuuden huomioiminen on jäänyt vähäiselle huomiolle päiväkodin arjessa.

Vuorovaikutuksen jännitteitä ei tulisi nähdä vain ihmisten ominaisuuksina, vaan enemmänkin vuorovaikutustilanteista riippuvina toimintamahdollisuuksina, kuten esimerkiksi Pakkanen (2008, 468–480) on todennut Kasvatus-lehden artikkelissaan. Hän on nostanut tutkimuksessaan esille osallistujien mahdollisuuden kääntää kiu-sallinen tilanne myönteiseksi vuorovaikutuksen keinoin. Päiväkodin kasvattajilla on keskeinen asema tulkita lasten vuorovaikutustoimintoja suhteuttaen ne suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Kiinnostavaa on, miten dialogisuutta voidaan ilmentää minimipalautteilla, tuen ilmauksilla ja tilan antamisella. Kielteisenä alkanut vuorovaikutus (syytely, uhma, kiukku, iva) on mahdollista muuttaa myönteiseksi osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa. (ks. Pakkanen 2008.) Osa päiväkodin vuorovaikutukseen liittyvistä tutkimuksista korostaa lasten keskinäistä toimijuutta ja vuorovaikutusta (ks. Lehtinen 2000; Strandell 1995). Muutamia läheisesti sivuavia tutkimuksia löytyy lasten auttamis- ja kuntoutustyön alueelta (ks. Arnkil, Seikkula & Eriksson 2001; Cooper 2003; Greene 2006). Niissä painotetaan tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tehtävänä on turvata yksilön elämäntilanne erilaisissa riskitilanteissa. Toiminnanohjaustaitoihin voidaan näiden tutkimusten mukaan kiinnittää huomiota arjen tilanteissa, joissa jokin vuorovaikutustilanne on äärimmäisen haastava. Tutkimusten tarkoituksena on auttaa ymmärtämään, miksi vuorovaikutus voi vaikeutua jopa raivokohtauksiin asti. Kun tunnistetaan haasteelli-

set tilanteet, niihin voidaan löytää toimivia ratkaisuja. Tämän tyyppiset tutkimukset ovat kohdistuneet terapia- ja kuntoutustyöhön. Tämän tutkimuksen tarkoitus on siirtää tarkastelu kasvatustieteen alueelle.

Kieleen ja puheenvuoroihin suuntautuneita vuorovaikutustutkimuksia on tehty enemmän sosiaalipsykologiassa kuin kasvatustieteessä (ks. Jokinen & Suoninen 2000; Peräkylä 1997a; Suoninen 1992). Kielen käyttöä on kuvattu vuorovaikutuksessa tekemisenä, ei pelkkänä asioiden kuvaamisena. Peräkylä (1997a; 1997b) on tutkinut lääkärin ja potilaan vuorovaikutustilanteita keskusteluanalyysillä. Tutkimuksessa analysoitiin, miten vuorovaikutuksessa tuotetaan yhteinen ymmärrys, ja millaisia esteitä vuorovaikutukseen voi liittyä (ks. esim. Peräkylä 1997a, 177–203; Peräkylä 1997b, 201–220; Silverman 1985, 37–39). Nämä edellä kuvaamani tutkimukset ovat rohkaisseet tutustumaan erilaisiin kielenkäyttäjien kuvauksiin ja innostanut perehtymään muihin vastaaviin vuorovaikutustutkimuksiin.

4.2 VUOROVAIKUTUSTUTKIMUKSEN ERILAISIA TUTKIMUSSUUNTAUKSIA

Tutkimuslinjani painottuu sosiaalipsykologiseen diskurssianalyysiin ja tapaan havainnollistaa yksityiskohtaisia toimijavalintoja episodeissa ja laajempia toimijaulottuvuuksia identiteetteinä. Se on sijoitettavissa Loughborough'n diskurssianalyttiseen suuntaukseen, joka voidaan tarkemmin paikantaa 1980-luvun lopulla ilmestyneeseen *Discourse and Social Psychology* -teokseen. Teoksen myötä tunnetuksi tulivat tutkijapari Jonathan Potter ja Margaret Wetherell (1987).

Teoksen kautta hahmottuivat erilaiset näkökulmat, kuten Potterin etnometodologinen ja keskusteluanalyttinen näkökulma ja Wetherellin kriittinen näkökulma. (ks. Garfinkel 1967; Garfinkel 1974; Foucault 1983.) Teos auttaa jäsentämään sitä, miksi valitsin käyttööni position käsitteen diskurssinkäyttäjän käsitteen sijasta. Minän olemuksen sijasta kiinnostukseni kohdistuu vuorovaikutukseen päiväkodin kontekstissa. Positio- ja identiteetti-analyysi soveltuu tähän tutkimukseen erityisesti sen vuoksi, että tutkimuskysymykset eivät liittyneet persoonallisten ominaisuuksien tai minuuden tarkasteluun. Lingvistiset näkökulmat ovat tarkoituksella tutkimuskohteeni ulkopuolella, vaikka ne ovat usein keskeisiä esimerkiksi keskusteluanalyysissä (vrt. Bakhtin 1986). Tässä kielelliset ilmaisut osoittautuivat tutkimustehävän kannalta olennaisiksi eri tavalla kuin esimerkiksi puheen lingvistiset yksiköt intonaatioineen ja rytmeineen. Se, miten jokin sanotaan tai millä tavalla johonkin asiaan viitataan (esimerkiksi persoonapronomit minä tai me), tulkitaan käsillä olevassa tutkimuksessa diskurssianalyysin avulla.

Vuorovaikutustutkimuksessa toimijuuden kuvaamiseen liittyy käsitteitä, jotka painottavat eri tavoin toimijaulottuvuuksia. Toimijaulottuvuuksien tunnistaminen

edellyttää yksityiskohtaista vuorovaikutuksen analysointia. Analyysissä kuvataan yksityiskohtia, kuten kasvattajan ja lapsen toimijuutta, valintoja ja siirtoja, joita ei kyetä jäljittämään ilman sosiaalisen kontekstin huomioimista (Burr 1995). Päiväkoti sosiaalisena kontekstina voidaan mieltää suhteeksi toisiin ihmisiin ja erilaisina arkisina vuorovaikutuksen muotoina, joihin päiväkodissa osallistutaan. Laajemmin nähtynä sosiaalinen konteksti voidaan mieltää kielellisiksi rakenteiksi, joista puhe ja ajatukset kumpuavat. Silloin ihmisiä koskettaa aina laajempi, yhteiskunnallinen konteksti ja kulttuuri. Päiväkodin vuorovaikutuksessa tämä on huomioitava dynaamisena, jatkuvasti kehittyvänä kontekstina. Berger ja Luckmann (1966, 79) painottavat yhteiskunnan merkitystä ihmisen toiminnassa: ”*Yhteiskunta on ihmisten tuottama. Yhteiskunta on objektiivinen todellisuus. Ihminen on sosiaalinen tuote*”. Pyrin huomioimaan tämän tutkiessani päiväkotia vuorovaikutuksellisen toiminnan kontekstina ja kulttuurina.

Ihmisten välinen vuorovaikutus voidaan ymmärtää metaforisesti tanssiksi, johon liittyy osallistuvan käyttäytymisen yhteensovittamista, mutta sitä ei voida pitää yllätyksettömänä seurauksena olemassa olevista tekijöistä. Jos vuorovaikutusta kuvataan tanssiksi, jossa liikkeet mukautetaan toisen liikkeisiin (Burr 1995; Burr 2004), sitä voitaisiin myös mielestäni kuvata päiväkodissa vaikkapa pallopeliksi. Kun toinen osapuoli heittää pallon, toisen tehtävänä on ottaa se kiinni ja heittää takaisin. Jos pallopelin tahti muuttuu, osapuoli ei välttämättä onnistu saamaan palloa kiinni. Näin pelin kulku katkeaa ja voidaan pohtia, oliko heittäjä kohdistanut heittonsa virheellisesti, oliko vastaanottajan huomio hetkellisesti jossakin muualla vai olisiko syynä kenties jokin muu tekijä. Päiväkodin vuorovaikutusta ei voida kuvata yksinkertaisella ärsyke–reaktio-kaavalla, vaan pikemminkin se tulee ymmärtää Shotterin (1993) tavoin yhtenäiseksi toiminnaksi. Sen vuoksi esimerkiksi ottamani pallo-peli-metaforakaan ei täysin kuvaa päiväkodin vuorovaikutusta. Yhtenäinen toiminta edellyttää neuvottelua, samoin pallo-peli edellyttää yhdessä sovit-tuja sääntöjä. Päiväkodissa luottamuksella, avoimuudella ja kommunikaatiolla on merkitystä neuvottelutilanteissa (Pihlaja 2000, 138).

Blumer (1962, 2) on osoittanut, että vuorovaikutuksen tutkimisessa on huomi-oitava kolme keskeistä perusolettamusta, jotka ovat empirian kannalta oleellisia:

1. Ihmiset toimivat suhteessa eri asioihin sen mukaan, mikä merkitys näillä asi-oilla heille on.
2. Merkitykset syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.
3. Merkityksiä käsitellään ja ne muotoutuvat edelleen tulkintaprosessissa, joissa ihmiset käsittelevät kohtaamiaan asioita.

Nämä oletukset ilmenevät Blumerin kehittämässä empiirisessä vuorovaikutuk-sen tutkimisessä, jossa oleellista on tutkia toimijoiden omia tulkintoja itsestään ja

muista. Vuorovaikutustilanteissa muotoutuneet tulkinnot voivat vaikuttaa ratkaisevasti ympäristön tukevaan tai torjuvaan suhtautumiseen.

4.3 KIELELLINEN JA EI-KIELELLINEN VUOROVAIKUTUS

Sosiaalipsykologi Erwin Goffman (1983) on tutkinut vuorovaikutusta: ”*Sosiaalinen vuorovaikutus on se, mitä tapahtuu, kun kaksi tai useampi ihminen on fyysisesti läsnä toistensa kanssa.*” The Interaction Order -artikkelissaan Goffman on kuvaillut vuorovaikutusjärjestystä, välittömän sosiaalisen kanssakäymisen maailmaa. Hän on korostanut, että vuorovaikutusta tulisi tutkia mikroanalyysin keinoin, jolloin voidaan ymmärtää omalakisien elämän järjestäytymisen muotoa. ’Kasvot’-käsite tuli esille hänen ”On face work” teoksessaan, jossa hän on tarkastellut vuorovaikutukseen olennaisesti liittyvää omanarvontuntoa ja toisen osapuolen arvostusta. Kasvojen menetyksen taustalla on uhka, että ihminen epäonnistuu toisen edessä. Vuorovaikutukseen liittyy näin ollen Goffmanin (1955) mukaan myös toisen kasvojen suojele eli kasvotyö (face work), jotta molemmat osapuolet säilyttäisivät kasvonsa ja vältyisivät häpeältä. Kasvojen menettämisen uhka liittyy hämmentäviin ja noloihin tilanteisiin, jonka vuoksi omaa ja toisen osapuolen käyttäytymistä kontrolloidaan, jotta ei tarvitsisi nolostua. Vuorovaikutuksen osapuolet pyrkivät suojelemaan omien kasvojen lisäksi myös muiden kasvoja. (Goffman 1955; ks. Peräkylä 2001).

Peräkylän (2001) mukaan ihmiset lataavat tunteita kasvoihin, sen vuoksi kasvoista välittyvät helposti reaktiot toiselle osapuolelle. Omiin tai toisen hämmentäviin tekoihin voidaan liittää selityksiä, jotta kasvot säilytettäisiin. Jokainen pyrkii antamaan itsestään onnistuneen kuvan. Päiväkodissa kasvattaja tietää säännöt, jotka liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lapset saattavat aiheuttaa tahtomattaan hämmentäviä tilanteita, jos he toimivat eri tavalla kuin aikuisen mielestä pitäisi. Tätä voidaan kutsua Peräkylän (2001) tavoin näkymättömäksi uskonnoksi, jossa tahdikkuus ja korjaavuus ilmenevät sosiaalisessa mielessä huomaamattomina ja jatkuvina tekoina.

Berger ja Luckmann (1994, 39–41) ovat myös korostaneet kasvokkaisen vuorovaikutuksen tärkeyttä. Heidän mukaansa perustavin kokemus toisesta tulee kasvokkain olemisesta. Puhe ja viestintä ovat osa vuorovaikutusta, mutta vuorovaikutus ei ole pelkästään puhetta ja viestintää. Vuorovaikutuksen olennainen osa on merkityksistä yhdessä sopiminen. Tämä edellyttää kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa osapuolet tulkitsevat nopeasti viestin, sillä reaktio tulee antaa välittömästi. Vuorovaikutustapahtuma voi jäädä osapuolten muistiin, ja siihen voidaan viitata puheessa myöhemmin, vaikka itse vuorovaikutustilannetta ei voida saada takaisin. Sosiaalinen vuorovaikutus on aina mukana pedagogisessa kasvatus tapahtumassa. Käsitteet toisesta voivat muuttua, kun ollaan kasvotusten

toisen kanssa. Siinä on merkitysten monivivahteisuutta ja hienosäikeisyyttä, jota tulkitessaan ihminen itsekin alkaa reagoida vastavuoroisesti. (Berger & Luckmann 1994; Peräkylä 2001.)

Lakoff (1973), Brown ja Levinson (1978/1987) sekä Leech (1983) on mainittu kohteliaisuustutkimuksen uranuurtajiksi. Brown ja Levinson ovat käsitelleet myös kasvojen (face) käsitettä jakamalla sen positiivisiin ja negatiivisiin kasvoihin. Päiväkodissa kasvojen menettämisen uhka merkitsee sitä, että positiivisilla kasvoilla halutaan olla pidetty ja hyväksytty, kun taas negatiivisilla kasvoilla viitataan tarpeeseen olla suojattu. Päiväkodin ristiriitatilanteissa tulee jatkuvasti esille kasvojen menettämisen uhka. Tätä uhkaa voidaan lieventää esimerkiksi yhteenkuuluvuutta ja kunnioitusta ilmaisevilla kohteliaisuuksilla. Brownin ja Levinsonin teoriaa on sovellettu laajasti kielten ja kulttuurien välisiä eroja tutkittaessa. Ihmiset kokevat kielenkäytön usein itsestäänselvänä ja ongelmattomana, mutta diskursssianalyysillä voidaan kyseenalaistaa itsestäänselvyksiä ja päästä syvemmälle kielenkäytön ominaisuuksiin. (Nikula 2000, 331–358).

Tutkimuksessani kielenkäyttäjät ja kielenkäyttö nousevat oleellisesti esille tarkasteltaessa vuorovaikutusta päiväkodissa. Kiinnostus kielenkäyttöön ei ole uusi ilmiö, sillä juuret ulottuvat aina antiikin retoriikkaan asti. Jo filosofi Wittgenstein nosti esiin ajatuksen 'kielipeleistä', mutta erityisesti arkikielen filosofeina tunnetut Austin ja Searle sekä Morris voidaan mainita tässä yhteydessä merkittävänä pragmatiikan edelläkävijöinä. (ks. Wittgenstein 1981.) Austinin pohdinta kielen luonteesta ilmenee ns. puheaktiteoriassa. Puheaktiteoriasta tekee erityisen mielenkiintoisen kielenkäytön mielekkyyden huomioiminen. Austin erotti toisistaan kielellisen ilmauksen tuottamisen, kielellisen funktion ja sen kuulijassa aikaansaaman vaikutuksen. (Austin 1962, 355–375.) Searle kehitti Austinin puheaktiteoriaa luokittelemalla puheaktit tyyppeihin. Puheaktiteorian avulla voitiin osoittaa, että kielenkäyttöä leimaa usein epäsuoruus. (Searle 1975, 59–82.) Filosofi Grice on tutkinut epäsuoruuksia. Hänen lähtökohtansa oli osoittaa, että kielenkäyttö on rationaalista toimintaa siinä kuin muukin sosiaalinen toiminta. Gricen mukaan implikaaturin käsite auttaa selittämään, miten puhujat voivat tarkoittaa enemmän (tai jotain muuta) kuin sanovat ja miten kuulija tekee oikeita tulkintoja. Esimerkkinä on kysymys ”Paljonko kello on?”, johon vastaus ”Posti haettiin juuri” kuvastaa hyvin epäsuoruuksien tulkintaa. Vastaus on ulkopuoliselle epälooginen, mutta kysyjä olettaa vastauksen olevan informatiivinen, ja todennäköisesti postinjaon aikataulu sopii hyvin asiayhteyteen. Näin puhujat rakentavat ja pohjustavat kysymyksiään interaktion (vuorovaikutuksen) kuluessa. (Grice 1975, 41–58.) Pragmatiikka pyrkii vastaamaan kysymykseen, miksi ihmiset käyttävät kieltä kuten käyttävät. Sen tehtävänä ei ole arvioida, onko jokin kielenkäytön piirre oikein vai väärin. (Morris 1938, 78–137; Nikula 2000, 331–358.) Tämän ymmärtäminen on tärkeää myös päiväkodin vuorovaikutusta tutkittaessa.

Harold Garfinkel (1967) on kartoittanut keskustelun lainalaisuuksia ja keskustelun järjestystä etnometodologisen teorian pohjalta. Vuorovaikutuksellinen toiminta on osoittautunut varsin tarkasti ja normatiivisesti jäsentyneeksi. Jäsentyneisyys ilmenee siinä, että keskustelut ovat sarja erilaisia toimintoja, joita ihmiset puheellaan (puhunnoksillaan) rakentavat ja joihin he orientoituvat. (ks. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, 696–735.) Garfinkel on kuvannut vuorovaikutuksen vaiheittaista kehittymistä käyttäen esimerkkinä kuuluisaa Agnesin tapausta. Agnes oli biologisesti mies eläen kuitenkin naisena. Sukupuolen mukainen käyttäytyminen luodaan eri käytännöin ja tehdään näkyväksi muille. Agnesin selonteko siitä, kuka hän oikeastaan oli ja miten hän käyttäytyi, on saanut tutkijat ymmärtämään vuorovaikutusprosessin kunkin hetken tärkeyttä. Tässä tutkimuksessa lapset voidaan nähdä hieman kärjistäen samantyyppisessä tilanteessa kuin Agnes, koska lapset vasta opettelevat sopivaa käyttäytymistä niiden käytäntöjen kautta, joita luodaan vuorovaikutuksessa. (Garfinkel 1967.)

4.4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU

Tutkimuskohteena on kasvatuksellinen vuorovaikutus päiväkodissa. Olen asettanut tutkimuksessa kaksi tutkimustehtävää, joita tarkastelen sosiaalisen konstruktionismin ja dialogisuuden näkökulmista. Nämä näkökulmat yhdistävät ajatuksen siitä, mitä päiväkodin kaltainen ympäristö ja sen todellisuuden sosiaalinen rakentuminen voivat pitää sisällään (ks. Bahktin 1986; Berger & Luckman, 1994; Buber 1993; Seikkula & Arnkil 2005; Shotter 1993). Tämä auttaa ymmärtämään päiväkodin kasvattajien ja lasten dialogista suhdetta, yhteistä keskustelukontekstia ja keskustelua (miten puhut, miten vastaat). Sosiaalisen konstruktionismin ja dialogisuuden näkökulmat avaavat tutkimustehtäviä ja niihin liittyviä, myöhemmin esille tulevia tutkimuskysymyksiä (ks. luku 6.1 Havainnointiaineistolle asetetut kysymykset ja luku 7.1 Haastatteluaineistolle asetetut kysymykset).

- 1) Ensimmäisenä tutkimustehtävänä on kuvata ja ymmärtää lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodin kasvatustilanteissa. Vuorovaikutusta kuvataan toimijoiden, kasvattajien ja lasten, omaksumien ja tuottamien positioiden ja niihin liittyvien toimintamahdollisuuksien viitekehyksessä. Tarkemmat aineistolle asetettavat diskurssianalyttiset kysymykset kuvataan tulosten analyysin yhteydessä.
- 2) Toisena tutkimustehtävänä on kuvata ja ymmärtää kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja heidän toimintamahdollisuuksistaan. Käsityksiä kuvataan sen suhteen, millaista toimijuutta ja identiteettiä kasvattaja

tuottaa haastattelupuheessa ja miten erilainen toimijuus nähdään pedagogisina mahdollisuuksina. Myös tämän tutkimustehtävän osalta aineistolle asetettavat diskurssianalyttiset kysymykset kuvataan tulosten analyysin yhteydessä.

Yhdistämällä nämä tutkimustehtävät samaan tutkimukseen voidaan kuvata ja ymmärtää kasvatuksellista vuorovaikutusta kahdesta eri näkökulmasta: vuorovaikutustoiminnasta ja kasvattajan tätä toimintaa koskevasta ajattelusta käsin.

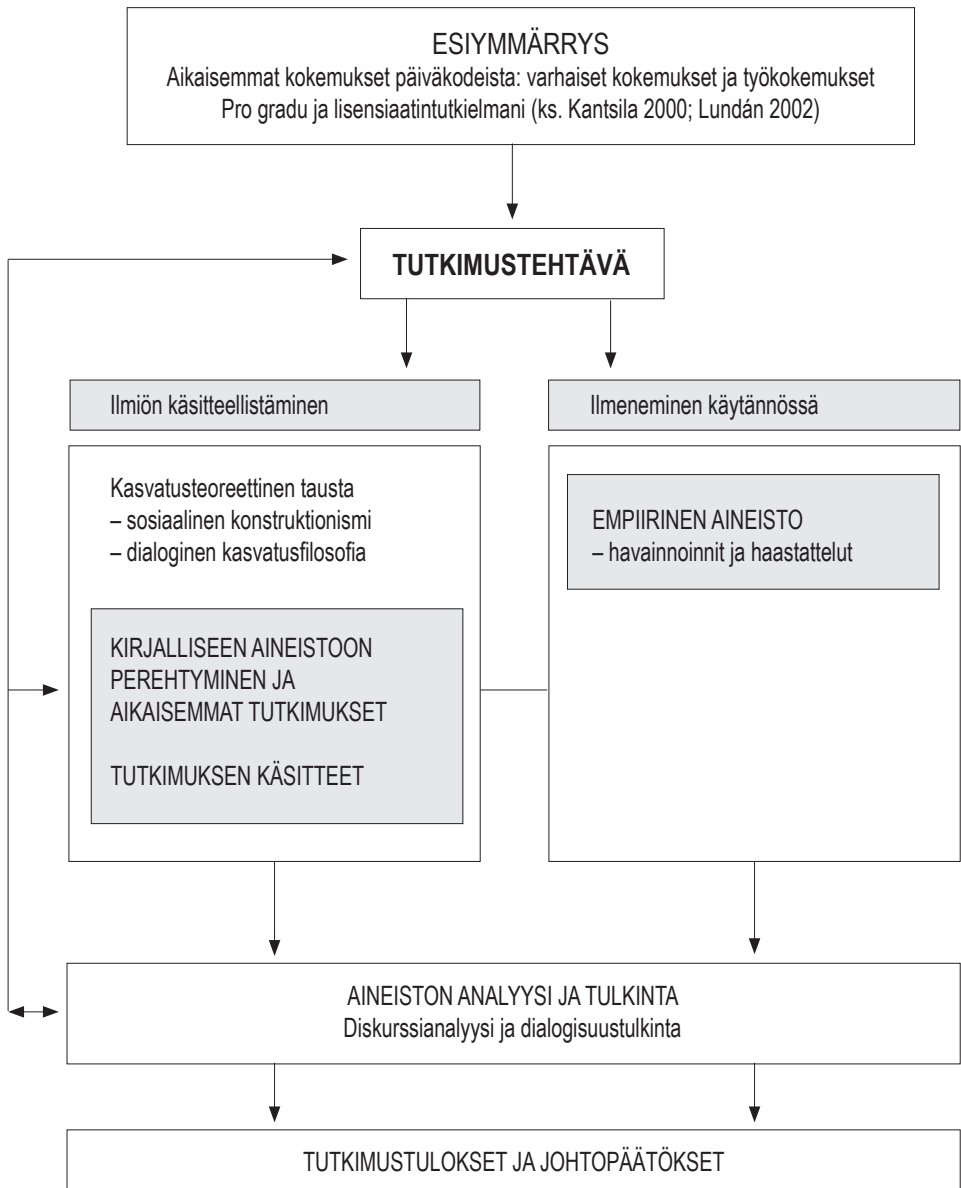
Edellä esitetyt tutkimustehtävät ovat tarkentuneet alustavan analyysityön prosessin aikana, mikä on mahdollista kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa. Tutkimukseni kirjoitusprosessi ei ole edennyt samassa järjestyksessä kuin itse tutkimusprosessini. Olen pyrkinyt esittämään tutkimukseni osat tietyssä järjestyksessä johdattaakseni lukijaa läpi tutkimusprosessin.

Tutkimuksen toteuttamiseen vaikuttavat kokemukseni päiväkodeista, joissa työskentelin sijaisena. Valitsin tutkimuskohteiksi neljä päiväkotia, jotka tunsin entuudestaan sijaisuuksieni ajalta. Alun perin lähdin keräämään aineistoani päiväkodeista muotoutuneen esiymmärrykseni perusteella. Esiymmärrykseni laajentui tutkittavasta ilmiöstä kasvatusteoreettisen taustan (dialogisuuden ja sosiaalisen konstruktionismin) avulla tutkimuksen edetessä, ja sen perusteella tein myös tutkimuksen metodologiset valinnat (diskurssianalyysi).

Olen pyrkinyt seuraavassa kuviossa 1 kuvaamaan tutkimuksen kulun. Samalla selvennän, miten tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat toisiinsa. Tutkimuksen eri vaiheet eivät edenneet järjestelmällisesti vaiheesta toiseen, vaan kävin jatkuvaa keskustelua eri vaiheiden välillä. Aineisto ohjasi valitsemaan tutkimusongelman ja rajaamaan sen sekä rakentamaan kasvatusteoreettisen viitekehyksen (dialogisuus ja sosiaalinen konstruktionismi) ja tutkimusmenetelmän (diskurssianalyysi) soveltamisen. Vaiheet eivät olleet toisistaan riippumattomia. Kun tulin tutummaksi aineistoni kanssa, karsin pois epäolennaiset asiat. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat päiväkodin kasvattajat ja lapset, vaikka olisikin ollut mielenkiintoista havainnoida ja haastatella myös lasten vanhempia, isovanhempia ja harrastuksen ohjaajia. Tämä olisi edellyttänyt kokonaan erillisen tutkimuksensa.

Tutkimusaineiston ymmärtäminen edellyttää intensiivistä vaiheesta toiseen etenemistä, mutta toisaalta myös aineistosta etäännyttämistä ja siihen palaamista. Aineiston analyysi- ja tulkintavaiheessa liikuin jatkuvasti kolmella alueella: 1) kasvatusteoreettisessa taustassa (dialogisuustulkinta ja sosiaalinen konstruktionismi), 2) empiirisessä aineistossa (havainnointi- ja haastatteluaineisto) ja 3) metodologisissa valinnoissa (diskurssianalyysi).

Erityisesti Buberin (1993) dialogisuus on ollut lähtökohtana dialogisuusehtojen tulkinnalle, josta jäsenän hyvän kasvatuksen ideaalit. Luonnehdin tutkimustani siinä mielessä teorialähtöiseksi, että tein havainnoitejani dialogisuudesta muodos-



Kuvio 1: Tutkimuksen kulku

tamani esiymmärryksen varassa. Tähän kasvatusteoreettiseen taustaan kytkeytyy Hollon (1952, 22, 24–25) ihmiskäsitys kasvamaan saattamisesta. Kasvatusteoreettinen tausta ohjasi aineiston keräämistä (haastattelun teemoja) ja aineiston jäsentämistä, mutta annoin aineistolähtöisyydelle tilaa aineistossa havaittavissa olevien uusien teemojen esille nostamisessa ja kehittämisessä.

Tutkimuksessani on osittain myös aineistolähtöisiä tunnuspiirteitä. Ne ilmenevät siitä, miten sovellan diskurssianalyysiä tutkimustehtävän ja aineiston ehdoilla. Datasessioissa kävimme ohjaajani kanssa jatkuvaa keskustelua siitä, miten aineistosta tavoitetaan sen anti. Yhteisten datasessioiden merkitys nousee tutkimusprosessin aikana merkittäväksi, sillä pyrin ottamaan käyttöni diskurssianalyysin perusideat. Ne näyttivät soveltuvan tutkimukseeni, jossa analysoin mikrotasolla tapahtuvaa vuorovaikutusta ja kasvattajien käsityksiä.

Painotan erityisesti kielen merkitystä vuorovaikutuksellisessa toiminnassa. Puheella emme ainoastaan kuvaa asioita, vaan myös teemme niitä. Tämä tarkoittaa, että annamme merkityksiä eli merkityksellistämme ja jäsenämme maailmaamme. Kielen keskeinen tehtävä on avata ja sulkea toimintamahdollisuuksiamme. Sosiaalisen konstruktionismin perusoletuksista seuraa, että voimme kyseenalaistaa tulkinnan, jonka mukaan ihmisellä olisi ennalta määrätty minuus. Tästä seuraa, että yksilön persoonallisuutta tai identiteettiä ei ymmärretä psykologisen ajattelun tavoin pysyvänä tai muuttumattomana kokonaisuutena, vaan sosiaalisten tilanteiden kautta muotoutuvana käsityksenä ja tulkintana itsestä. Näin ollen lähtökohtanani on näkemys ihmisen minän tuottamisen tavoista positioina tai identiteetteinä. Ne ovat merkityksellisiä tutkimuksessani, koska ne ovat rakentuneet tutkimushetkessä kiinnittyen samalla vahvasti kulttuuriimme ja kuvaavat samalla aikakauttamme. (ks. Alasuutari 2003, 36–41.)

5. Tutkimusmenetelmä

5.1 TUTKIMUKSEN EPISTEMOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Oma näkemykseni vuorovaikutuksesta rakentuu tutkimuksen alussa esitetyn teoreettisen tarkastelun ja käsitteiden pohjalle. On syytä painottaa, että tutkimukseni kuvaillaan vuorovaikutuksen luonnetta ja sen sisältöä vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtien ja kokonaisrakenteen analyysillä. Tarkasteltavaa ilmiötä tutkitaan kvalitatiivisen menetelmän avulla. Tarkemmin voidaan puhua fenomenologis-hermeneuttisesta tieteen paradigmasta. Tällä taustaoletuksella tarkoitetaan, että ilmiötä ei pyritä selittämään vaan ymmärtämään ja kuvailemaan. Sosiaalinen konstruktio-nismi kytkeytyy fenomenologis-hermeneuttiseen paradigmaan. Nämä lähtökohdat ovat tutkimuksen kantavana voimana, joita tässä luvussa kuvaan tarkemmin suhteessa tutkimukseeni.

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tarkastella ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Gadamerin (2004, 129–130) mukaan hermeneutiikka eli ymmärtäminen on enemmän kuin tieteellinen metodi. Se kuvaa laaja-alaisesti tulkinnallista lähestymistapaa. Sana fenomenologia on lähtöisin kreikan kielestä, ja se tarkoittaa ilmiötä. Näin ollen fenomenologialla tarkoitetaan ilmiöiden eli fenomeenien tutkimista. Tutkimukseni tulee käsittää vuorovaikutus-ilmiön tutkimisena, jolloin vuorovaikutuksen ominaislaatu pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään.

Hermeneuttisen tutkimusparadigman kokonaisvaltaisen ihmiskuvan mukaan ihminen nähdään sosiaalisten verkostojen aktiivisena vaikuttajana. Yksilöllä on näin ollen mahdollisuus tehdä itseään koskevia valintoja. Yksilön käsitykset itsestään kasvattajana ovat merkittäviä analysoinnin kohteita. Yksilön nähdään konstruoivan todellisuutta ja rakentavan maailmankuvaa omien subjektiivisten ja inhimillisten kokemusten perusteella. Ymmärtäminen on näin ollen myös kokemusten ja näkemysten tutkimista. Tässä tutkimuksessa se merkitsee vuorovaikutuksen tulkintaa toimijoiden rakentamien positioiden ja identiteettien avulla. Tulkinta ulottuu kielen ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen. Ymmärrykseni aukeaa niistä näkemyksistä, joita yksityiskohtaisesti kuvaan ja tulkiten tutkimuksessani. Hermeneutiikan perusidean mukaisesti kultureaalinen ja sosiaalinen todellisuus rakentuvat merkityksistä, joita tutkimuksella etsitään. Tässä tutkimuksessa empiirisestä aineistosta etsitään ilmiön kuvauksia, jonka jälkeen ne tulkitaan ja esitetään ja suhteutetaan koko

aineistoon. Jäsentelyn välineenä käytetään käsitteitä, joiden avulla tutkija voi tuottaa ilmiöstä jäsentyneen kuvan. (ks. Grönfors 1985, 22; Varto 1992, 46–47.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tähdennettävä, että tutkimuksen ensisijainen tarkoitus on oppia ymmärtämään paremmin tutkittavaa ilmiötä (Varto 1992, 57–59). Tässä tutkimuksessa pyritään yhdistämään vuorovaikutuksen yksityiskohdientien ymmärtäminen yksilön kokonaisvaltaisen kasvun ymmärtämiseksi kasvatuksellisessa kontekstissa. Kun tutkitaan vuorovaikutusta, voidaan soveltaa diskurssi-analyttistä menetelmää. Diskurssianalyysi ja dialogisuustulkinta yhdistetään, jotta vuorovaikutus voidaan nähdä laajana ja monisyisenä ilmiönä. Soveltamalla nämä analyysi- ja tulkintatavat pyritään parantamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Kantavana ajatuksena on tutkijan tieto siitä, että vuorovaikutuksen yksityiskohtaiset piirteet ovat tärkeitä ilmiön kuvaamisessa. Tietoa on kertynyt päiväkodin vuorovaikutustilanteiden havainnoinnista sekä tutkijan aiemmista kokemuksista päiväkodin sijaisena. Tutkijan tieto rakentuu osittain siitä, miten yksilöt ymmärtävät ilmiön laadullisesti eri tavoin. Näin ollen absoluuttista totuutta ei voida saavuttaa, koska kukin yksilö konstruoi ympärillään olevaa todellisuutta eri tavoin. Tutkimuksessa ei haeta yksiselitteistä vastausta lapsista tai kasvattajista, vaan siitä, millaisia käsityksiä heille on muodostunut vuorovaikutuksesta omien toimijau-lottuvuuksiensa kautta. Konstruktivismissa totuutena voidaan nähdä monia variaatioita, koska tieto nähdään yksilöiden konstruoimana. (ks. Burr 1995; Gergen 1994b.) Sosiaalinen konstruktioismi painottaa, että ulkoinen todellisuus hahmotuu yksilöille subjektiivisina kokemuksina (Berger & Luckman 1994). Yksilöt voivat keskenään luoda puheillaan käsityksen todellisuudesta. Tämän vuoksi mielestäni on olennaista löytää myönteisiä ja toista osapuolta vahvistavia mahdollisuuksia ja puhetapoja kielteisten sijasta. Keskustelutilanteessa olemassa olevaa tietoa muokataan ja täydennetään, jolloin tutkimukseen liittyy aineiston rajaavuus ja sen ohjauvuus. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksessa saadaan esille vain tiettyjen informanttien keskustelu, joka on tuotettu tiettyssä tilanteessa. Tutkimukseni pitää sisällään lähtökohdan, että kontekstuaalisuuden, historiallisuuden, kulttuurisuuden ja vuorovaikutteisuuden tunnistaminen edellyttää erityisesti suomalaisen vuorovaikutuksen tulkintaa ja ymmärtämistä.

Tavallisimmin sosiaalinen konstruktioismi liitetään Bergerin ja Luckmanin (1994) alun perin vuonna 1966 julkaisemaan kirjaan *The Social Construction of Reality*, johon itsekin tukeudun. Tekijät esittävät tiedonsosiologisen näkemyksen, jonka mukaan todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu sosiaalinen konstruktio. Tässä tutkimuksessa kyse on sosiaalipsykologisesta suuntauksesta ja tarkemmin sosiaalipsykologian alueella tietystä sosiaalisen konstruktivismiin suuntauksesta, sosiaalisesta konstruktioismista (Gergen 1985, 266–275; Gergen 1994a, 72; Gergen 1995, 17–39; Prawatt 1996, Tynjälä 1999, 55).

Gergen on tämänhetkisistä tutkijoista merkittävin sosiaalisen konstruktionismin edustaja. Hänet voidaan siis sijoittaa tietoteorian ja sosiologian ja sosiaalipsykologian välimaastoon (ks. Gergen 1995, 17–39). Sosiaalinen konstruktionismi painottaa kielen merkitystä toimintana. Kielellä onkin keskeinen sija tutkimuksessani, koska kuvaustapani keskittyy lapsen ja kasvattajan vuoropuheluihin ja kasvattajien haastattelupuheeseen. Kielen avulla kuvataan päiväkodin vuorovaikutusta, mutta myös tuotetaan sitä. Kieli toimii tällä tavalla kasvatuksellisen vuorovaikutuksen rakentajana. Tästä perusoletuksesta seuraa, että lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa. Lapset tekevät tulkintoja itsestään kasvattajan avulla. Tulkinnat muotoutuvat vuorovaikutustilanteissa, joissa kerrotaan toiselle, mistä on kysymys. Vuorovaikutuksessa tulkinnat ovat kontekstisidonnaisia, henkilökohtaisia valintoja, jotka voivat muuntua eri yhteyksissä ja erilaisissa kanssakäymisissä.

Kieli on sosiaalisessa konstruktionismissa keskeisellä sijalla, jonka vuoksi konstruktionistinen tutkimus on pitkälti kielen ja sen käytön tutkimista. Merkityksen käsite on sosiaalisen konstruktionismin peruskäsite. Vuorovaikutuksessa tuotetut, kielelliset ilmaisut eivät ole sosiaalisessa konstruktionismissa vain ajatusten ilmaisun väline, vaan kieli on koko ajattelun edellytys. Kielen käyttö on sosiaalista toimintaa, jossa luodaan merkityksiä (ks. myös Bakhtin 1986).

Olen tiivistänyt Vivien Burrin (1995) avulla sosiaalisen konstruktionismin perusoletukset seuraavasti kasvatuksellista vuorovaikutusta koskeviksi:

- Kriittinen suhtautuminen itsestäänselvänä pidettyyn tietoon. Havainnot eivät kerro vain maailmasta, vaan kasvatuksellinen vuorovaikutus tuotetaan sosiaalisesti kielellisin ilmauksin.
- Käsitteet ovat historiastamme ja kulttuuristamme tuotettuja. Kasvatuskäsitteet ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. Käsitteet eivät ole toista parempia tai totuudenmukaisempia, vaan ne ovat toistensa variaatioita. Tutkimuksen avulla saatu tietokin on sidoksissa aikaan ja paikkaan.
- Tieto syntyy sosiaalisissa prosesseissa. Totuus on se, mikä rakennetaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen ja kasvattajan keskinäinen vuorovaikutus ei välttämättä vastaa ulkoista todellisuutta, mutta osapuolet ovat tuottaneet sen totuudekseen.
- Tieto ja sosiaalinen toiminta kietoutuvat yhteen. Hyväksytyllä totuudella on monenlaisia seurauksia toiminnalle. Kasvatustilanteissa suhtautumisella on seurauksensa. Vuorovaikutuksella on syynsä ja seurauksensa. Kasvattajan ja tutkijan tietoon sisältyy valtaa, joten he ovat vastuussa tuottamansa tiedon seurauksista.

Edellä kuvaamani teoreettinen viitekehys, johon käsitteenmuodostukseni perustuu toimii tutkittavan ilmiön avaajana. Kun tutkittavaa ilmiötä kuvaillaan ja ymmärretään sellaisten valintojen kautta, jotka olen esitellyt, on pyrittävä välttämään vääriä ennakkoluuloja ja oletuksia. Tutkimuksen lähtökohtia suunnitellessani olen kehittänyt kokonaiskuvan, jota pyrin lähestymään empiirisesti. Alustava ymmärrykseni rakentui empiirisen aineiston tutkimiseen seuraavalla tavalla:

1. Diskurssianalyysillä tulkitaan yksityiskohtaista lapsen ja kasvattajien kielenkäyttöä nopeasti etenevissä vuorovaikutustilanteissa.
2. Kasvattajien käsitykset vuorovaikutuksesta rakentavat samalla sisällöllisiä eroja toimintalinjoista, jotka riippuvat yksilökohtaisesta kokemustaustasta.
3. Dialogisuuden perspektiivistä tulkitaan vuorovaikutusta tilannekohtaisesti ja kokonaisvaltaisesti. A) Yksityiskohtaiset, tilanteiset positiovalinnat rakentuvat vuorovaikutuksen kulussa erilaisista tavoista hahmottaa ja tulkita tilannetta. B) Kasvattajan omaksumat tottumukset ylitilanteisina toimintalinjoina kuvaavat identiteettejä, jotka tuotetaan haastattelupuheessa.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on aina tavallaan kysymys tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimuksen voi toteuttaa erilaisin metodein ja erilaisia menetelmiä ja aineistoja yhdistellen. Luonnehdin tutkimustani varhaiskasvatuksen vuorovaikutustutkimukseksi ja tarkemmin diskurssianalyttiseksi tapaustutkimukseksi. Luonnehdintani perustuu Hammarsleyn ja Gommin (2000, 2–3) tavoin siihen, että tarkoituksena on tuottaa intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tässä mielessä päiväkodin vuorovaikutukseen liittyvä tutkimukseni pyrkii antamaan tilaa ilmiön monimuotoisuudelle ja kompleksisuudelle yrittämättä yksinkertaistaa sitä.

Tapaustutkimus on käsitteenä väljä, joten tapausten määrittelyn kriteerinä on viime kädessä se, että tapausta tutkitaan yleensä kontekstisidonnaisesti huomioiden erilaiset paikalliset, ajalliset ja sosiaaliset kontekstit. Tapauksissa olennaista on niiden kautta avautuvat vuorovaikutuksen ehdot ja mahdollisuudet. Tapausten tarkoitus on kuvata vuorovaikutusta yksityiskohtaisesti ja laajemmin. Laadullinen tapaustutkimus kytkeytyy luonnolliseen ympäristöön, päiväkodin arkeen, jotta tapauksista saadaan uutta tietoa. (ks. Eskola & Suoranta 1998; Hammersley & Foster 2000; Jokinen & Juhila 1996; Stake 1995; Stake 2000; Yin 1994.) Tämän tutkimuksen tapaukset on valittu harkinnanvaraisesti aina aiemmin kerätyn tapauksen tuottaman tiedon perusteella. Tapaukset ovat hyvin erilaisia, eikä niitä ole tarkoitus toistaa samanlaisina tai erotella suoraviivaisesti. Tarkoitukseni ei ole myöskään vertailla

havainnoituja episodeja ja kasvattajien haastatteluja. Tästä syystä ne jaetaan jo tutkimustehtävänä toisistaan eroaviksi osa-alueiksi ja niiden tulokset esitellään erillisinä lukuina. Tutkimustehtävien ja kahden aineiston yhdistäminen avaa kuitenkin erilaisia näkökulmia vuorovaikutuksen tutkimiseen, jonka vuoksi tämä valinta on tehty.

Vuorovaikutuksen analysoimisessa diskurssianalyysia sovelletaan metodisena työvälineenä (Potter & Wetherell 1989). Sen käyttöön liittyvät tutkijan valinnat: aineisto ja tutkimustehtävä (Juhila 1999, 182–186; Juhila & Suoninen 1999, 233–252.) Diskurssianalyysi seuraa tutkijan tavoitteiden mukaista etenemistä. (ks. Stake 1995; Stake 2000, 435–450.) Tällä on tärkeä sija, kun nostetaan erilaiset tapaukset etualalle. Tässä tutkimuksessa episodit ja kasvattajien käsitykset vuorovaikutuksesta ovat olennaisia vuorovaikutuksen tutkimisessä.

Etnografistyyppisten havaintojen tekeminen on mahdollistanut päiväkodin vuorovaikutustilanteiden tutkimisen. Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa voidaan lähestyä kahdella tavalla joko tutkimuksessa rakennetaan teoria tai tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta teoreettisen viitekehyksen avulla. Tutkimukseni aineistolähtöisyys ja teorialähtöisyys ovat kommunikoineet keskenään. Näkökulmani tutkimaani ilmiöön on muotoutunut aineistosta, mutta samalla se on teoreettisen orientaationi rajaama. Näin ollen en luonnehdi tutkimustani puhtaasti aineisto- tai teorialähtöiseksi, vaan tutkimus muotoutuu sekä teorian että aineiston antamien viitteiden avulla.

5.2 ANALYYSIMENETELMÄNÄ DISKURSSIANALYYSI

Vuorovaikutuksellista toimintaa voidaan kuvata ja ymmärtää diskurssianalyysin avulla. Diskurssianalyysi on tekstin tulkitsemista, kun päiväkodin kontekstissa tuotettu lasten ja kasvattajien puhe on litteroitu tekstiksi. Kasvatustieteessä diskurssianalyysi muotoutuu kasvatustieteellisten kysymysten muodossa, jolloin toimijoiden paikat eli positiot tuotetaan kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa. Päiväkodin toimijoiden tutkiminen sosiaalisena vuorovaikutustilanteena ei ole ongelmatonta, sillä aikuisella ja lapsella voi olla toisistaan eroavia tulkintoja tilanteesta, tilanteiden kuvauksetkin saattavat muodostua toisistaan poikkeaviksi ja toiminnan taustalla vaikuttavat erilaiset pyrkimykset. Vuorovaikutuksesta saadaan tietoa kielen avulla, kun analysoidaan, miten toimintaa perustellaan. Arjen kiireessä ei voida samalla tarkkuudella pysähtyä pohtimaan, millaisista ongelmista tai ratkaisuista toimijoiden positiot kertovat. Tieteellisessä tutkimuksessa litteroitua tekstiä voidaan analysoida hyvin yksityiskohtaisella tasolla tieteellisin välinein.

Diskurssi on terminä peräisin ranskan sanasta *discours*, joka merkitsee puhetta, esitelmää, juttelua tai jaarittelua. Se puolestaan on peräisin latinan sanasta “*discur-*

sus“, ympäriinsä juokseminen. Diskurssi on kahtalainen termi, jolla yhtäältä tarkoitetaan sitä vuorovaikutuksellista prosessia, jossa merkityksiä tuotetaan ja toisaalta tämän prosessin lopputulosta. (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 9–10; Metsämuuronen 2001, 57–58; Lehtonen 1996, 69.)

Diskurssianalyyssissä tutkitaan kielellisiä ilmaisuja (tekstiä, puhetta, viestejä, dialogeja) eri näkökulmista. Kielelliset ilmaisut tuotetaan tiettyssä ajassa ja paikassa tapahtuvina sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoina. Diskurssianalyyssissä tarkastellaan sitä, miten jokin asia ilmaistaan: kuka on ilmaissut ja mitä, mitä hän tarkoitti ja miksi, mihin hän pyrki ja keneen hän pyrki vaikuttamaan. Diskurssianalyyssissä paneudutaan kielen käytön sävykkyyden, identiteettien rakentumisen sekä diskurssien ja vallan suhteiden analysoimiseen. Tarkasteltavina voivat olla esimerkiksi arkielämän puhutavat tai virallisempi, instituutioissa tapahtuva viranomaisten keskustelu. Diskurssianalyysi fokuoitetuu aina aineiston ja tutkimustehtävän mukaan (ks. Parker 1992). Aineistona voi olla esimerkiksi videoaineisto asiakas- tai auttamistyöstä, jossa on kysymys kahdenkeskisestä tilanteesta tai ryhmätilanteesta. Diskurssianalyyssillä tulkitaan litteroitua aineistoa siten, että saadaan esille ilmi- ja piilo-oletuksia. (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999).

Menetelmän tarkoitus on avata tulkintoja erilaisten, kielellisten vihjeiden avulla. Nämä kielelliset vihjeet ovat monesti hyvinkin huomaamattomia, sillä joskus tärkeimmistä asioista puhutaan vihjailevasti. Näin voidaan kiinnittää huomio minän rakentumisen prosesseihin, joilla pyritään eroon sellaisesta staattisuudesta, joka liittyy ihmisen toiminnan luonnehtimiseen persoonallisuuden, roolien tai minuuden käsitteillä. Toisin sanoen analyysin tavoitteena on minän olemuksen erittelemisen sijasta kohdistaa kiinnostus minän rakentamisen/rakentumisen prosesseihin ja esimerkiksi siihen, miten ja millaiset minät keskustelussa rakennetaan itselle ja muille. (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17–40; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 239.)

Toimija voi liikkua hyvin monenlaisissa positioissa keskustelun aikana. (ks. Davies & Harré 1999, 32–52.) Näiden moninaisuuksien erottaminen voidaan ottaa tutkimuskohteeksi sellaisenaan. Position ja identiteetin käsitteet kuvaavat siten erilaisia toimijaulottuvuuksia diskurssianalyyssissä. Position käsite sopii erityisesti tilanteisiin, jossa analysoidaan toiminnan rajoituksia ja mahdollisuuksia. Diskurssianalyysin kiinnostusalue sisältää kysymyksen, millä tavoin positiot voivat lukkiutua erilaisissa arkielämän tilanteissa. Tällöin on kiinnostavaa tarkastella, miten positioita tuotetaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 38–39).

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993, 38–39) määrittelevät identiteetin väljäksi yläkäsitteeksi, joka tarkoittaa niitä toimijan oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat olettavat hänelle (ks. Edwards & Potter 1992, 128; Parker 1992, 9.) Identiteetin sisällä voi olla enemmänkin vaihtoehtoisia positioita, joita he voivat hyödyntää eri tilanteessa.

(ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28–39.) Diskurssianalyyseissä ei tutkita diskursseja sinänsä, vaan sitä, miten diskurssit eli puhutavat aktualisoituvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Keskeistä on huomioida konteksti, jossa toiminta tapahtuu. Olennaista on tarkastella niitä siirtoja, joita puhujat tekevät puheenvuorojensa kautta. (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28–39.)

Diskurssianalyysi ei tarjoa valmista tai mekaanista tekniikkaa, jota noudattamalla päästään perusteelliseen analyysiprosessiin. Analysoinnin kannalta on keskeistä, että aineistoa voidaan tarkastella yksityiskohtaisten positioiden vaihteluna ja toisaalta laajemmin kokonaisuutena, jolloin minä tulee kuvatuksi myös identiteettinä. Tällainen kerroksittainen konstruktio on eräs keino, jolla voidaan tarkentaa, mitä kielen käyttäjä puheellaan tekee mahdolliseksi. Näin voidaan tehdä ymmärrettäväksi sosiaalisten käytäntöjen rakentumista ja niiden seurauksia. Tietyntyyppisen identiteetin rakentaminen toimii eräänlaisena toiminnallisena resurssina, jonka kautta voi kyseenalaistaa tai uusintaa kulttuurissa vakiintuneita merkityksellistämisen tapoja. (ks. Antaki & Widdicombe 1998; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999.) Tutkijan on tunnistettava kulttuurisesti tutuilta näyttävät määritykset ja suhteutettava ne identiteetti-analyyysiinsä.

Toimijat rakentavat sanoillaan ja teoillaan tietämättäänkin erilaisia merkityksiä vuorovaikutuksessa. Oletuksena on, että sosiaalinen ymmärrys rakennetaan vuorovaikutustilanteissa, joissa puhujat virittävät monimutkaisia ja jännitteisiä vuorovaikutusjärjestyksiä yhdistelemällä puheeseensa oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan, jotka liittyvät identiteetin rakentamiseen ja ”kasvojen suojaamiseen”. Erilaiset sosiaaliset käytännöt voivat muodostaa vuorovaikutusjärjestyksen, jota toimijat voivat uusintaa tai muuntaa. Vuorovaikutusta voidaan analysoida erilaisilla analysointivälineillä, joita havainnollistan tukeutuen Suonisen tapaan (1999b, 106–125).

Vuorovaikutuksen tarkka ja yksityiskohtainen analysointi voi tukea puheenvuorojen muodostamaa kokonaisuutta, joka auttaa ymmärtämään, miten sosiaalista todellisuutta voidaan rakentaa. (ks. Suoninen 1999b, 106–125.) Tutkimuksen kohteena oleva kielellinen toiminta on ainutkertaista, jolloin siihen liittyvät yllätyksellisyys ja arvaamattomuus. Menetelmänä se sopii tutkimuksiin, joissa perustutkimuksellisesti tehdään näkyväksi tehtyjen prosessien kommentointia ja kritisointia sekä muutossuuntien hahmottelua. (ks. Juhila & Suoninen 1999, 233–252.)

Diskurssianalyttisiä taitoja on pidettävä yllä, ja niitä on kehitettävä koko tutkimusprosessin ajan. Sovellan diskurssianalyysiä ohjaajani Eero Suonisen tavoin. Diskurssianalyttisten välineiden anti on tullut tutummaksi viikottaisissa datasessioissa, joissa olemme yhdessä analysoineet käsillä olevia aineistoja. Keskeisenä kysymyksenä toimivat tutkimustehtävän kautta avautuneet tutkimuskysymykset, jotka olen esitellyt tutkimustehtävien kohdalla. Tutkimusprosessi on osoittanut, että diskurssianalyysi sopii luontevasti tämänkaltaiselle, pienimuotoiselle havainnointi- ja haastatteluaineistolle, erityisesti tauko-kohtaiseen tarkasteluun. (ks. Gilbert & Mul-

kay 1984; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b; 17–47; Peräkylä 1990; Potter & Wetherell 1989, 149; Wetherell & Potter 1988, 172; Silverman 1997, 240–241; Suoninen 1992).

Oleennaista analysoinnissa on, että vuorovaikutusta tehdään ymmärrettäväksi monin perustelluin tavoin: minkälaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tilanteissa ymmärrettäviä, ja minkälaisia asiantiloja tai muita seurauksia selityksillä rakennetaan. Käytännössä vuorovaikutuksen yksityiskohtien ja kokonaisrakenteen kuvaaminen tarkoittaa vuorovaikutuksen näkyväksi tekemistä, joka tapahtuu osapuolten siirtoja analysoiden. (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 38; Jokinen & Juhila 1999, 56.)

Tärkeää on, että diskurssianalyyseissä ei anneta suoraan selityksiä toiminnalle, vaan esitellään lukijalle ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiötä ja nimeävät niille syytä. Tästä syystä pyrin kuvaamaan lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen rakentumista vasta tämän mutkan kautta. (ks. Suoninen 1999a, 18.) Diskurssianalyysi on Husan (1999, 92–94) mukaan metodi, joka viittaa tiettyyn tapaan järjestää ja tulkita kielellistä aineistoa. Diskurssianalyysi on ollut vakiintumaton lähestymistapa vielä 1980-luvulla, jolloin sitä on jo pidetty yleisenä, teoreettisena ideana, joka on mahdollistanut monentyyppisen tutkimuksen tekemisen (Potter & Wetherell 1987, 175–176). Diskurssianalyysin vahvuutena on se, että se on joustava ja sovellettavissa tutkimuksesta toiseen joko väljemmin tai tarkemmin.

Diskurssianalyysillä ja dialogisella tulkinnalla on mahdollista lukea aineistoja, joissa on kysymys vuorovaikutuksesta. Aineisto-otteissa nostan esille havainnoiduista tapahtumakuvauksista, joissa esiintyy vuorovaikutusvalintoja lasten ja kasvattajien välisinä positioineina. Lisäksi keskityn kasvattajien puheen ymmärrettäväksi tekemiseen identiteettien avulla. Analyysiasetelma tarkentuu diskurssianalyttisten kysymysten avulla, joita esittelen tarkemmin luvussa 4.4 Tutkimustehtävät ja tutkimuksen kulku. Tarkastelen vuorovaikutusta kahdenlaisen kontekstin tasolla: positioiden avulla voidaan kuvata vuorovaikutusta tapahtuman läheltä yksityiskohtaisesti, ja identiteettien tarkastelutasolla suunnataan analyttiseen etäisyyteen, jolloin voidaan kuvata kasvattajan tavoitteellista ja sisällöllistä vuorovaikutustoimintaa.

5.3 AINEISTON KERUU JA TUTKITTAVAT

Kiinnostuin tutkimusaiheestani työskennellessäni noin vuoden ajan sijaisena useissa päiväkodeissa. Sijaisuuteni kestivät muutamista päivistä ja viikoista muutamiin kuukausiin, ja useimmiten opin tuntemaan päiväkotien kasvattajat ja lapset sekä heidän välilleen muodostuneita vuorovaikutuskäytäntöjä. Huomasin työpäivieni aikana vuorovaikutustilanteissa mielenkiintoisia yksityiskohtia, joista keskustelimme usein

kasvattajien kanssa. Aloitin tutkimusaineiston keräämisen saatuaani tutkimusluvan Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimelta syksyllä 2002.

Tutkimusaineistoni on kerätty vuosien 2002–2003 aikana neljästä tamperelaisesta päiväkodista. Se koostuu tapauksista, joiksi nimitän havainnointiepisodeja ja haastatteluun osallistuneita kasvattajia. Kasvattajat olivat naisia, joista suurin osa oli keski-ikäisiä ja loput nuorempia. Suurimmalla osalla heistä oli monien vuosien työkokemus alalta, mutta joukossa oli myös muutamia, jotka olivat olleet alalla vasta vähän aikaa. Havainnointini ajoittui syksyltä 2002 keväälle 2003, josta jatkoin haastattelujen tekemisellä kevään 2003 ajan. Valitsin tutkimukseeni niitä päiväkoteja, jotka tunsin sijaisuuksieni ajalta entuudestaan. Havainnoin yhteensä kolmeakymmentä erilaista vuorovaikutustilannetta eli episodina, joista valitsin lähilukuun ne yhdeksän episodina, jotka esitän tämän tutkimukseni yhteydessä. Havainnointiepisodissa esiintyi 1–3 lasta eli yhteensä noin 30 lasta. Havaintoepisoodeissa esiintyvät lapset olivat iältään 3–6-vuotiaita. Jotkut lapset esiintyivät useammassa episodissa. Havainnointiaineistoa kertyi yhteensä noin 35 sivua, jossa litteraation lisäksi kuvasin lyhyesti tilannetekijöitä kuten sitä, millaisia tilanne ja tunnelma olivat episodin alussa ja lopussa. Kolmestakymmenestä episodista 10 on kerätty suuresta päiväkodista, 15 keskisuurista ja 5 pienimuotoisesta päiväkodista.

Tutkimuksen peruslähtökohtana on se, että päiväkotien kasvatuskäytännöt erosivat toisistaan ja haastateltavat kasvattajat edustivat eri käytäntöjä. Päiväkodeista valitsin haastateltavia, jotka edustivat erilaisia ryhmiä päiväkotien sisällä sekä myös saman ryhmän edustajia. Lisäksi valintaan vaikutti heidän omakohtainen kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen valitut päiväkodit olivat Tampereen kaupungin päiväkoteja lukuun ottamatta yhtä, josta kaupunki osti palvelut.

Tutkimuksessani ei ole mukana yhtään yksityistä päiväkotia. Päiväkodit valikoituivat tutkimukseeni siten, että yksi edustaa kooltaan suurta päiväkotia. Toinen päiväkotia, Tampereen ostopalveluiden päiväkotia on kooltaan pienimuotoinen, jossa kaikenikäiset lapset toimivat yhdessä. Kaksi muuta päiväkotia edustavat keskisuurta päiväkotia, joissa lapset on jaettu ikäryhmittäin eri osastoille. Nämä edustavat sitä kirjoa, mikä Tampereella on.

Tutkimukseeni liittyy vaitiolovelvollisuus, jonka vuoksi päiväkoteja ei voida tarkemmin kuvailla tai nimetä, eikä tutkittavien nimiä voida mainita. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimet on vaihdettu tunnistettavuussyistä molemmissa aineistoissa. Osapuolina tutkimuksessa on sekä kasvattajia että lapsia. Haastattelutilanteet kohdistuivat kasvattajiin, ja havainnoinnissa oli mukana molempia osapuolia, lapsia ja kasvattajia.

Haastattelin yhdeksää kasvattajaa kyseisistä päiväkodeista, joissa havainnoinnitkin on tehty. Haastatteluista valitsin kuvaavimpia katkelmia tutkimukseeni. Haastattelujen keskimääräinen kesto oli noin 50 minuuttia haastateltavaa kohden.

Koko haastatteluaineistosta kertyi noin 100 sivua litteraatiota. Tutkimukseeni sisältyi yksi haastattelukierros kaikille yhdeksälle haastateltavalle. Tämän lisäksi toteutin toisen haastattelukierroksen niille, joilta halusin saada tarkentavia vastauksia kysymyksiini.

Haastatteluaineiston tarkoituksena on avata vuorovaikutusta laajemmin verrattuna yksittäisten tilanteiden havainnointiin. Kaikkia haastateltavia on havainnoitu. Kuusi heistä esiintyy lähilukuun valituissa episodeissa. Eriteltyjä episodeja ja haastatteluja ei ole tarkoitus vertailla keskenään, vaan kasvattajien toimintaa ja haastatteluvastauksia analysoidaan ja tulkitaan tutkimustehtävien mukaisesti eri yhteyksissä vuorovaikutuksen ilmiön ymmärtämiseksi.

Haastattelemani yhdeksän kasvattajaa edustivat ammatiltaan lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja henkilökohtaisia avustajia. Osa heistä edusti päiväkotia, jossa lapsiryhmät oli jaettu ikäryhmittäin eri osastoihin. Osa heistä työskenteli päiväkodissa, jossa kaikenikäiset lapset olivat samassa ryhmässä. Haastateltavat olivat päiväkodin henkilökuntaan kuuluvia vakituisia, määräaikaisia tai sijaisina toimivia henkilöitä. Haastateltavien lukumäärää ei etukäteen rajattu.

Kaikki kasvattajat, jotka osallistuivat tutkimukseeni, ovat opettaneet minulle paljon kasvatuksista ja vuorovaikutuksesta. Arvostan heidän kasvatustyötään ja keskusteluja heidän kanssaan. Tunnistettavuus ei vaikuta havainnoinnin tai haastattelun laatuun, koska puheenkulku on dokumentoitu tarkoin. Vain hyvin läheiset voivat tunnistaa tutkimukseen osallistuneen henkilön dokumentoidun tekstin perusteella. Tuotettua puhetta tarkastellaan sellaisenaan siinä kontekstissa, jossa se on tuotettu.

5.4 HAVAINNOINTIAINEISTO

Molemmat aineistot kerättiin siten, että tapaukset alkoivat toistaa itseään, jolloin voidaan puhua saturaatioperiaatteesta. Se tarkoittaa käytännössä, että episodit alkoivat muistuttaa toisiaan siinä määrin, ettei niissä tullut esille enää uudenlaista ainesta. Episodit esitetään siinä järjestyksessä, jossa ne ovat esiintyneet päiväkodin arjessa. Näin ollen niiden esittämisjärjestys perustuu tutkijan esiymmärryksen kasvamiseen tutkimusprosessin aikana. Jokainen lähilukuun otettu episodi avaa ilmiön ymmärtämistä tutkimustehtävään liittyen. Aluksi esitellään vuorovaikutustilanne, jossa tilannetta kuvataan jatkumona (episodit 1–2). Näin saadaan esille, miten samojen henkilöiden välinen vuorovaikutus muotoutuu eri tilanteissa. Sen jälkeen nostetaan esille hieman toisenlainen tilanne (episodi 3), jossa osapuolet ihmettelevät asioita yhdessä. Kaksi seuraavaa episodina (episodi 4 ja episodi 5) kuvaavat samalla tavoin alkaneita, mutta eri tavoin päättyneitä vuorovaikutustilanteita eri henkilöiden osalta, jonka vuoksi ne myös esitellään peräkkäin. Seuraavat kolme episodina (episodit 6,

7 ja 8) mahdollistavat samojen henkilöiden ja haasteellisten tilanteiden vertailun. Viimeisessä episodissa (episodi 9) keskeiseen asemaan otetaan mukaan myös lasten keskinäinen vuorovaikutus tutkimustehtävän näkökulmasta. Haastattelussa kasvat-tajan puheista erottuvat, kullekin ominaiset toimintalinjat alkoivat toistua siten, että ne muistuttivat toisiaan.

Havainnoin kaikenikäisiä lapsia. Havainnoitujen joukossa oli suunnilleen yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Havainnoinnin ideana on päästä kuvailemaan arjen tilan-teita sellaisinaan ja kuvata niiden kautta lukijalle päiväkodin vuorovaikutustilan-teita. Vältin videotaltiointia autenttisuuden säilyttämiseksi. Videointi olisi saattanut vaikuttaa hoitohenkilöstön ja lasten toimintaan siten, ettei se olisi ollut luontevaa. Kirjasin kenttähavainnot muistiinpanoiksi siten, että ne sisälsivät lyhyitäkin kuva-uksia erilaisista lasten ja kasvattajien välisistä vuorovaikutustilanteista. Varmistin vielä henkilökohtaisesti jälkeenpäin luvan tutkimusraportissa esitettyjen havain-toepisodioiden käyttöön ja niiden julkaisemiseen kyseisiltä kasvattajilta erikseen.

Etnografia on laadullinen tapa kerätä tietoa. Itse päädyin etnografiseen tapaan, koska sen avulla tavoitin sellaisia tapahtumia ja henkilöitä, jotka tarjosivat tietoa päi-väkodin arjessa tapahtuvasta kasvatuksellisesta vuorovaikutuksesta. Etnografiassa tutkija itse on pääasiallinen tutkimusinstrumentti. Erityisesti havainnointiaineiston kerääminen muistuttaa tässä tutkimuksessa paljolti etnografista tai keskustelunan-alyttistä tutkimusta. Viittaamatta sen laajemmin erilaisiin menetelmiin ja niiden taustalla olevien suuntausten välisiin suhteisiin voidaan sanoa, että analysoitavat aineistot ovat diskurssianalyttisessä tutkimuksessa suppeahkoja verrattuna etno-grafiseen tutkimukseen. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessani etnografia yhdis-tyy aineistonkeräämiseen, havainnointiin ja haastatteluun. Keskustelunanalyysia voidaan pitää etnometodologisen suuntauksen jatkeena, joka ilmenee ihmisten väli-ässä vuorovaikutustutkimuksessa ja siinä, miten arjen käytännöissä tehdään näky-viksi huomaamattomia valintoja. Keskustelunanalyysissa aineistot ovat luonnollisia ja kasvokkaisia tässä ja nyt -tilanteita, aivan vastaavalla tavalla kuten analysoitavat aineistonikin ovat. Keskustelunanalyysi tarjoaa välineitä erityisesti vuorovaikutuk-sen mikromaiseman ja kokonaisrakenteen tarkasteluun. En pyri tarkkoihin trans-kriptioihin, joissa painottuisivat säännöt ja merkintätavat. Puheen erittely ja kie-len yksittäisten piirteiden tarkastelu jää käsillä olevassa tutkimuksessa vähemmälle huomiolle, koska tutkittavana ilmiönä on vuorovaikutus. (ks. Jokinen 1999; 37–53; Potter & Wetherell 1987, 14–31.)

Osallistuva havainnointi on yleisin aineiston keruumenetelmä, johon voidaan yhdistää haastattelu. Osallistuva havainnointi voidaan jaotella tapaan, jossa tutkija on täydellinen havainnoija, havainnoija osallistujana, osallistuja havainnoijana tai täydellinen osallistuja. Havainnoija osallistujana tarkoittaa, että tutkijan rooli on julkinen, mikä mahdollistaa laajan aineiston keräämisen. Osallistuja havainnoijana tekee tutkijan roolin osittain salaiseksi, koska tutkijan toiminta ja mielenkiinnon

kohteet eivät ole aina julkisia. Tämä voi rajoittaa aineistoa, jos havainnoitavat ovat epäluuloisia ja haluttomia tiedonantajia. Epäeettisimpänä menetelmänä pidetään usein sellaista tutkijan roolia, jossa hän on täydellinen osallistuja. Menetelmän tekee epäeettisimmäksi se, että tutkijan rooli on tarkoituksellisesti salattu, jotta häntä pidettäisiin tasavertaisena jäsenenä. (Eskola & Suoranta 1998, 98–110.)

Toimin osallistuvana havainnoijana siinä mielessä, että osallistuin työtehtäviin sijaisuuksia tehdessäni. Oma toimintaani en kuitenkaan kerännyt aineistoksi, vaan havainnoinnit ja haastattelut ovat syntyneet muiden työntekijöiden avulla. Sijaisuuksieni ansiosta pääsin toisaalta sisälle päiväkodin kulttuuriin, mutta toisaalta vierauteni ei täysin hävinnyt sijaisuuksieni aikana. Päiväkodin sisällä oleminen avasi kuitenkin näkökulmia siihen, miksi lasten kanssa toimitaan näin. Kun tein samaa työtä muiden kasvattajien kanssa, päiväkodin kulttuuri avautui monissa päivän askareissa henkilökunnan kanssa. Mukana oleminen tarkoitti, että edustin sijaisena osittain ulkopuolista työntekijää, jolle päiväkodin kulttuuri oli ollut vieras uuteen päiväkoitiin tullessaan. Pääsin näkemään tilanteita, joista sain kiinnostavia aineistoja, kun jotain tapahtui arjen vuorovaikutuksessa. Varsinaisen aineiston lisäksi sain keskustella kasvattajien kanssa, mikä lisäsi käytännön ymmärrystä.

Kenttähavainnointi tapahtui näin ollen itselleni sijaisuuksien ajalta tutuksi tullessa ympäristössä. Olin mukana päivittäisissä tapahtumissa, kun kirjasin havaintoja muistiin. Olennaista oli tehdä tarkkoja havaintoja, pitää ne muistissa ja varautua tilanteiden nopeisiin käännteisiin. Kentällä oleminen tarkoitti tutkittavien parissa toimimista, jolloin mahdollistui autenttisten tilanteiden saavuttaminen. Oleellista oli kertoa tutkimuksen aihe yleisesti, mutta ei paljastaa yksityiskohtaista tutkimusongelmaa tai kertoa etukäteen havainnoitavasta vuorovaikutustilanteesta.

Nimitän vuorovaikutustilanteita episodeiksi, koska ne sisälsivät lyhytkestoisia tapahtumasarjoja ja tapahtumien kulkuja. Kentällä ollessani kirjasin muistiin havaintoja siitä, millainen tunnetila tai ympäristö havainnointitilanteessa oli havaittavissa. Keräsin mahdollisimman monipuolisia havaintojaksoja. Havainnoin erityisesti 3–6-vuotiaiden ryhmiä, esiopetusryhmiä ja eri tavoin yhdistettyjä ryhmiä. Työkokemukseni mukaan kielellinen vuorovaikutus tuli selvemmin esille leikkiikäisten ryhmissä kuin 1–3-vuotiaiden osastoilla. Päiväkodeissa oli selkeä päivä- ja viikko-ohjelma, jota pyrittiin noudattamaan. Päiväkodit avautuivat yleisesti lapsille aamulla puoli seitsemän aikaan, jonka jälkeen siellä tarjottiin aamupala, pidettiin aamupiiri ja toimintatuokio tai ulkoiluhetki. Tämän jälkeen oli ruokailu, jonka jälkeen lepoaika, välipala ja sen jälkeen vapaata leikkiä tai ulkoiluhetki. Aikataulut perustuivat päiväkodin sääntöihin, jotka rytmittivät lapsen ja kasvattajan päivää. Päiväkodit suljettiin yleensä noin viideltä tai kuudelta hieman päiväkodin käytännöistä riippuen. Itselläni oli työni puolesta mahdollisuus nähdä päiväkotien arkea aamusta iltaan.

Päiväkodin tilanteet muistuttivat jossain määrin kodin tilanteita. Ne erosivat kuitenkin kodin tilanteista siinä, miten päiväkotiyhteisössä yleisesti toimitaan. Päiväkodin rutiinit ja viikko-ohjelmat kuvasivat hyvin päiväkodin yhteisiä kasvatus tavoitteita. Valitsin lähilukuun kolmestakymmenestä vuorovaikutusepisodeista ne yhdeksän, joiden avulla sain vastauksia tutkimustehtävään ja siihen liittyviin tutkimuskysymyksiin. Episodien valinta perustui niiden informatiivisuuteen vuorovaikutuksen haasteellisuudesta.

Tässä tutkimuksessa esitetyissä episodeissa pääpaino on ristiriitaisissa, hämmentävissä ja yllättävissä tilanteissa, joissa tutkija voi esitellä löytöjään ja havainnollistaa esittelemiään vastauksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kiinnostavaa on, että tutkimuksen lähilukuun valituissa episodeissa on enemmän poikia kuin tyttöjä. Tämä johtuu mahdollisesti siitä yleisestä havainnosta päiväkodin arjesta, että sosiaaliset tilanteet näyttivät mutkistuvan useammin poikien kuin tyttöjen kanssa. Tarkoitukseni on kuvata nimenomaan vuorovaikutuksen yllättävää luonnetta ja sen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä, jonka vuoksi päädyin näiden episodien tarkempaan analysointiin.

Tarkoituksena on viedä lukija episodien kautta tapahtumapaikoille, joissa vuorovaikutusta analysoidaan yksityiskohtaisesti. Valituissa episodeissa osapuolina on pääasiassa poikia, mikä ilmentää päiväkodin elävän elämän tilanteita.

- Episodi 1, Pekka (5-v.), Antti (6-v.) ja Kaisa (kasvattaja), peli- ja riitatilanne.
- Episodi 2, Pekka, Antti ja Kaisa (Kaisa), konflikti pelitilanteessa.
- Episodi 3, Kalle (5-v.) ja Anita (kasvattaja), pohdintatilanne.
- Episodi 4, Niko (5-v.) ja Mari (kasvattaja), neuvottelutilanne.
- Episodi 5, Saku (5-v.) ja Lissu (kasvattaja), konfliktin selvittämistä.
- Episodi 6, Matti (6-v.) ja Leena (kasvattaja), jännitteinen tilanne.
- Episodi 7, Matti ja Leena (kasvattaja), jännitteinen tilanne.
- Episodi 8, Matti ja Leena (kasvattaja), jännitteinen tilanne.
- Episodi 9, Tiina (5-v.), Nelli (4-v.), Ossi (5-v.) ja Ulla (kasvattaja) jännitteisyys leikkitalanteessa.

Vuorovaikutustilanteet esitellään episodeina yksitellen ja lukijalle kerrotaan aluksi vain välttämätön, jotta hän pääsee kiinni aineistoon.

5.5 HAASTATTELUAINEISTO

Etnografiaan soveltuvat haastattelutyypit ovat avoin, strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu. Kaikki nämä tavat korostavat sitä, että tiedonantaja voi koko ajan

tulkita, havainnollistaa, selventää ja vahvistaa todeksi antamia tietoja. Etnografiassa haastattelussa pyritään saamaan mahdollisimman selkeä kuva ilmiöstä haastateltavan näkökulmasta. Siitä syystä kysymysten tulee olla tarkkoja tai niitä tulisi tarkentaa, jotta vastaukset eivät jäisi pinnallisiksi. Uusintahaastatteluita voidaan käyttää saatujen tietojen syventämiseen. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 98–110.)

Avoin haastattelu ja teemahaastattelu ovat hyvin lähellä toisiaan ja sopivat samoihin tilanteisiin. Tällaisen haastattelun vahvuutena on joustavuus ja kielellinen vuorovaikutus haastateltavan kanssa. Se tarjoaa mahdollisuuden keskustella ja kysyä asioita, joita etukäteen ei olisi osattu suunnitella. Haastattelussani haastateltavalle annettiin mahdollisuus tuoda esille omat mielipiteensä omin sanoin, jolloin haastattelu mahdollisti syvällisempien vastauksien saannin. Haastattelun työläytenä oli kysymysten laadinta. Ongelmaksi voi helposti muodostua se, miten kysymyksillä saadaan esille olennainen tieto yksiselitteisesti. Lähipiirille esitettäessä kysymykset voivat tuntua helpoilta vastattaviksi, mutta ne voivat ahdistaa haastattelutilanteessa. Haastateltava voi ymmärtää kysymyksen väärin tai haastattelija ei osaa esittää kysymyksiä neutraalisti, jolloin haastattelu voi vääristyä. Tutkimusmenetelmänä haastattelu vaatii panostusta, koska avoimet kysymykset sisältävät runsaasti analysoitavaa materiaalia. (Hirsjärvi & Hurme 1995; Hirsjärvi & Hurme 2001; Metsämuuronen 2000.)

Kentällä ollessani merkitsin muistiin kysymyksiä suuntaavia tietoja, jotka olivat oleellisia siksi, että tutkimuskysymykset rakentuisivat olennaisiksi. Haastattelukysymyksissä kiinnitin huomiota erityisesti siihen, miten kasvattaja suhtautuu kasvatukseen, itseensä kasvattajana ja lapseen (ks. Pihlaja 2000). Ennen ensimmäistä haastattelua pohdimme vielä kriittisesti teemaluetteloa ohjaajani Eero Ropon kanssa (ks. liite 1). Teemaluettelon tarkoitus oli suunnata keskustelua, mutta kysymysjärjestys eteni kunkin haastateltavan kanssa siten, kuin se tuntui luontevimmalta. Pyysin haastateltavia kertomaan itsestään ja korostin, ettei haastattelussa esille tuleviin kysymyksiini ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia, vaan koko keskustelu lähti haastateltavasta ja tämän omista kertomuksista. (Ks. Ellis, C. & Bochner, A. 2000; Vilkkö 1988.)

Haastatteluun osallistuvat seuraavat varhaiskasvattajat erikokoisista päiväkodeista:

Marketta, henkilökohtainen avustaja, 4–6-vuotiaiden lasten ryhmä.

Tanja, lastentarhanopettaja, 4–6-vuotiaiden lasten ryhmä.

Terttu, lastenhoitaja, 4–6-vuotiaiden lasten ryhmä.

Suvi, lastentarhanopettaja, 4–6-vuotiaiden lasten ryhmä.

Marianne, lastentarhanopettaja, päiväkodin johtaja, eri-ikäisten lasten ryhmä.

Aino, lastentarhanopettaja, eri-ikäisten lasten ryhmä.
Jonna, lastentarhanopettaja, esikoulunopettaja.
Maija, lastentarhanopettaja, esikoulunopettaja.
Merja, lastenhoitaja, alle 3-vuotiaiden ryhmä.

Ensimmäisen haastattelukerran jälkeen olisi ollut mahdollisuus muokata kysymyksiä, mutta ne osoittautuivat hedelmällisiksi sellaisinaan, joten pysyttelin rungossa. Jokaisen haastattelukerran jälkeen reflektoin kriittisesti aineistoani ja pohdin, olisiko tarpeen muuttaa tulevia haastatteluja jollakin tavalla, mutta se ei tuntunut tarpeelliselta. Toisaalta havaitsin, että kysymyksieni muotoileminen haastattelutilanteessa antoi luontevasti miettimisaikaa myös haastateltavalle, ja tilanne tuntui aidommalta ja inhimillisemmältä keskustelulta. Omalla suhtautumisella näytti olevan suuri merkitys, sillä haastateltavien kanssa syntyi luottamuksellinen ja keskustelunomainen ilmapiiri.

Havaitsin, että haastattelua helpotti aiempi vuorovaikutussuhde haastateltavan välillä. Tilanteesta tuli rennompi. Kahdenkeskisyys osoittautui tärkeäksi, kun ulkopuoliset häiriötekijät pyrittiin sulkemaan keskustelun ajaksi pois. Kohdensin aiheeni aina tiettyihin teemoihin. Pyrin etenemään alustavan teemaluettelon mukaisesti, mutta rakensin lisäkysymyksiä sen mukaan, miten keskustelu eteni. Siirtymien esittäminen oli merkittävää. Sen vuoksi pyrin välillä kommentoimaan keskustelunamme, josta haastateltava saattoi halutessaan korjata ja varmistaa, että olin ymmärtänyt asian. Pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään kasvattajien vuorovaikutuksellista toimintaa pedagogisina mahdollisuuksina.

Pihlaja (2000, 135–153) tähdentää, että haastateltavaa voidaan johdattaa aiempiin tilanteisiin tai jopa lapsuuteen, jolloin haastateltava löytää punaisen langan sille, mistä on kysymys. Haastattelun tarkoituksena on prosessi, jossa haastateltava alkaa eritellä tapahtumia omasta näkökulmastaan. Samalla yksilö saa mahdollisuuden tuoda esille tulkintasääntöjä, jotka rakentavat syy–seuraus-suhteita hänen toiminnalleen. Tämä edellyttää läheisen ja luottamuksellisen suhteen muodostamista haastateltaviin.

6. Lasten ja kasvattajien toiminta vuorovaikutusepisodeissa

6.1 HAVAINNOINTIAINEISTOLLE ASETETUT KYSYMYKSET

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli kuvata ja ymmärtää lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodin kasvatustilanteissa. Analysoin ja tulkitin tutkimusaineistona olevia vuorovaikutusepisodeja seuraavien diskurssianalyttisten kysymysten avulla:

- Millaisena toimijaulottuvuus näyttäytyy positioina? Miten se liittyy pedagogisiin toimintamahdollisuuksiin?
- Miten episodeissa tuotetaan itseä tai muita koskevia merkityksiä, ja mitä niistä seuraa varhaisdialogisuuden kannalta?
- Millä tavoin instituutio tai päiväkodin yhteiset tavoitteet ovat läsnä vuorovaikutuksessa?
- Mistä vuorovaikutuksen valinnat ja siirrot syntyvät? Millä tavoin vuorovaikutus etenee? (vuorovaikutuksen mutkikkuus, jännitteisyys)
- Missä kohdin ja millä tavalla kasvattaja tai lapsi liittoutuvat, ja missä on jännitteisyyttä? (yhteisymmärrys tai ristiriidat)
- Miten pehmeä tai kärjistetty kielenkäyttö ilmenevät puheenvuoroissa (vuorovaikutuksen sävyvaihdokset ja -siirrot)?
- Millaisissa kohdissa kasvattajan tai lapsen puhe keskeytetään, ja mitä sitten tapahtuu?
- Esiintyykö keskustelussa jokin käännekohta, ja miten sen merkitys rakentuu?
- Millainen kuuntelija kasvattaja on? Kannustaako hän lasta? Entä lapsi, onko hän mukana yhteistyössä, tekeekö hän aloitteita?
- Millaisia uudenlaisia avauksia keskustelussa syntyy, ja miten ne rakentuvat osana vuorovaikutusta?
- Mitkä tekijät ovat olennaisia kasvattajan ja lapsen välisen suhteen syntymisessä?
- Mitkä tekijät olennaisesti edistävät tai estävät yhteisymmärrystä?
- Millainen merkitys kielellä ja vuorovaikutuksella on siihen, miten vuorovaikutuksessa tuotettu ongelma/haaste jäsentyy ja miten asioita lähdetään viemään eteenpäin (vrt. mahdollisuudet/rajoitukset).
- Miten kasvattaja voi edesauttaa lapsen uudenlaisen toimijuuden virittämistä? (positioiden tarjoaminen)

Erotin episodeista kasvattajan ja lapsen toimintaan liittyviä positioita. Niiden avulla tarkastelin vuorovaikutuksen käännteitä. Positiot voidaan ymmärtää itseä tai toista osapuolta kuvaaviksi tulkinnoiksi, jolloin positiovalinnat eivät ole sattumanvaraisia. Ne ilmentävät puhujan tulkintaa itsestään ja toisesta osapuolesta. Käytän merkitsemistapoja episodi 1–9. Litteroin havainnointiaineistot teksteiksi seuraavia merkintöjä käyttäen:

Kursivointi ja lainausmerkit = lainatut puheenvuorot

Puheenvuoroja osoittavat kohderivit 1, 2 jne...

Tauot/hiljaisuudet ...

Huudahdukset/sävelkulun voimistumiset !

Alleviivaukset = vihjeet analyysiin ja tulkintaan

Edellä esitellyt merkit eivät yleensä riitä, vaan eri tutkijat lisäävät oman aiheensa ja aineistonsa kannalta relevantteja merkkejä. Keskusteluanalyysissä litterointien luettavuuteen vaikuttavat ehkä eniten päällekkäisyydet, jolloin päällekkäispuhunta merkitään hakasulkeilla ja sävelkorkeudesta käytetään ylös- ja alaspäin osoittavia nuolia. Diskurssianalyysissä toimitaan eri tavoin. Koska painotuksia ei ole helppo erottaa toisistaan korvakuulolta, jätin painotuksen voimakkuudet ja intonaatiot vähemmälle huomiolle. Puhenoisuuden ja yksittäisten äänteiden tai sanojen venyttämisen olen merkinnyt sulkeisiin esimerkiksi seuraavasti (venyttäen). Katseiden ja eleiden merkitsemisessä toimin vastaavalla tavalla (katsoo merkityksellisestä lasta). Vakiintuneita merkintätapoja joudutaan usein muokkaamaan. Alun perin litterointivaiheessa merkintäni olivat yksityiskohtaisempia, jolloin merkitsin alleviivausten, tummennusten ja eri värien avulla vihjeitä analyysin tekemisen helpottamiseksi ja yksityiskohtien tunnistamiseksi. Tutkimusraportissa käytän alleviivauksia vihjeinä aineiston analyysiin ja tulkintaan, minkä vuoksi lopullinen aineisto-ote on hyvin pelkistetty.

6.2 VUOROVAIKUTUSEPISODIEN KUVAUS

Tarkoituksena on keskittyä lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen. Tuloksiin kytkeytyy havainnollistava esittämistapa. Esittelen havainnointi- ja haastatteluaineiston peräkkäin aineistoesimerkkejä käyttäen. Havainnointiaineisto liittyy vuorovaikutusepisodeihin, nopeasti eteneviin vuorovaikutuskulkuihin.

Vuorovaikutusepisodit kuvaavat ja auttavat ymmärtämään lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta. Diskurssianalyysiä tehdään edellä esitetyn kysymyssarjan avulla. Kysymykset kytkeytyvät siihen, miten episodeissa tuotetaan itseä tai muita koskevia merkityksiä ja mitä niistä seuraa varhaisdialogisuuden kannalta.

Kaikissa episodeissa liikutaan edellä esittelemieni diskurssianalyttisten tutkimuskysymysten avulla, mutta pääpaino vaihtelee tapauskohtaisesti episodin sisällöstä riippuen. Episodien valinta perustuu siihen, että niissä kaikissa ilmenee haasteellisuutta ja yllätyksellisyyttä. Kaikki episodit on valittu siten, että niissä ilmenee puheessa tuotettuja tekoja, jotka ovat täynnä valintoja. Valituissa episodeissa jokin teko muuttuu haasteelliseksi, ja sitä ratkotaan yhdessä. Tästä aiheutuu, että vuorovaikutuksen osapuolille mahdollistuu erilaisia asemia ja toimintavaihtoehtoja. Episodeissa 1–2 on tarkoitus keskittyä siihen, miten vuorovaikutuksen jännitteisyys syntyy ja miten vuorovaikutus etenee ja millä perusteella siirtoja tehdään. Episodissa 3 lapsen ja kasvattajan keskustelutilanteessa kuvataan yksityiskohtaisesti lapsen esittämiä kysymyksiä ja kasvattajan kuuntelevaa asennetta. Episodin tarkoitus on havainnollistaa, miten yllättävät elementit kietoutuvat lapsen ja kasvattajan tulkintoihin. Episodissa 4 ja 5 pyrin hahmottamaan, miten puhe keskeytetään ja millainen kuuntelija kasvattaja on. Samalla kuvaan yhteistyön rakentamisessa ilmenneviä siirtoja: kuka tekee aloitteita ja millä tavalla niihin reagoidaan. Episodi 6 lisää ymmärrystä tekijöistä, jotka ovat olennaisia lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellissa haasteellisissa tilanteissa jännitteisyyden rakentumisessa. Seuraan ja vertailen samojen henkilöiden välistä yhteisymmärryksen luomista jatkumona kolmen episodin ajan. Näiden tarkoituksena on tarkentaa yksityiskohtaisesti kuvaa siitä, miten eri tavoin positiovalintoja tehdään samojen osapuolten kesken, kun ainoastaan yksi tekijä tilanteessa muuttuu. Otan vertailuuni kolme episodista (6,7,8), joissa Matti ja Leena joutuvat kiperiin tilanteisiin kerta toisensa jälkeen. Näissä episodeissa on mahdollista tarkastella ryhmätilanteen ja kahdenkeskisen tilanteen eroavaisuuksia. Tämän tutkimuksen viimeinen episodi 9 havainnollistaa lasten keskinäisiä leikkitalanteita, joissa kasvattaja jää selvästi tilanteen ulkopuolelle. Havainnollistan, miten positioinnin mahdollisuuksia ja rajoituksia tulkitaan leikissä muodostuneiden valintojen kautta. Esitän aineisto-otteet havainnointijärjestyksessä, jossa ne esiintyvät päiväkodin elävän elämän tilanteissa.

Episodi 1 Monologinen vuorovaikutus

Kaisa (päiväkodin kasvattaja) on valvomassa lapsia pihalla. Pihalla on omasta ryhmästä myös toinen kasvattaja sekä toisten ryhmien kasvattajia. Noin 5–6-vuotiaat pojat (noin 10 hengen ryhmä) ovat pelanneet kasvattajan kanssa vähän aikaa (n. 5 min.) polttopalloa. Säännöistä on sovittu jo aiemmilla kerroilla. Peli on entuudestaan tuttu osallistujille. Maahan on yhdessä lasten kanssa piirretty ympyrä, jossa poltettavat lapset ovat ja Kaisa on yksi pelaajista, mutta tavallaan myös yleinen pelituomari. Pekka on välillä sotkenut kengänkärjellään ympyrän viivoja ja kasvattaja on huomauttanut asiasta aiemmin. Peli etenee mukavasti, kunnes pelin tiimellyksessä Antti lähtee hakemaan palloa, joka vierii kauemmas. Pekka lähteekin yllättäen

juoksemaan Antin perään ja alkaa kiskoa Antilta palloa. Alkaa kinastelu siitä, kumpi saa pallon. Kaisa keskeyttää pelin ja lähtee selvittämään tilannetta.

- 1 *Kaisa: Mitäs hei nyt! Mitäs siellä tapahtuu? Pojat! (Pekka ja Antti kinastelevat pallosta. Samaan aikaan alkaa itku ja Pekka on ottanut lippalakkinsa päästään ja lyönyt sillä Anttia poskeen. Kasvattaja menee väliin ja keskeyttää tilanteen.)*
- 2 *Kaisa: Nyt loppu ja nyt rauhoitut ja istut tuohon. Kuulitko? (Korottaa ääntään ja pitää Pekasta kiinni kaksin käsin.)*
- 3 *Pekka: (Itkee uhmakkaasti ja yrittää karata Kaisan otteesta.) Mää kerron äidille, että sää satutat mua!*
- 4 *Kaisa: Rauhoitu ja kerro, mitä varten menit lyömään toista. Istu ja rauhoitu! Istu nyt!*
- 5 *Pekka: (Itkee ja uhkailee) Mää en tuu enää ikinä päiväkotiin ja kerron isille! Mää kerron kotona!*
- 6 *Kaisa: Joo, mää kerron kans tästä sun vanhemmille ja sääkin voit kertoa. Nyt mennään sisälle selvittämään tää asia.*

Kaisa ottaa poikaa kädestä ja vie tämän sisälle. Kaisan ja Pekan posket punoittavat ilmeisestä kiihtymyksestä. Muut lapset jäävät ryhmän toisen valvojan kanssa pihalle. Peli jatkuu, mutta vähäisemmällä kokoonpanolla.

Jos aineisto-otteen pelitilannetta katsotaan tarkemmin, voidaan havaita, että jännitteisyys alkaa, kun Pekka juoksee pallon perään ja alkaa kiskoa palloa Antilta. Pelikentällä vuorovaikutuskuviot kiristävät lasten välejä, ja peli keskeytyy Pekan ja Antin kohdalla. Kaisa huomaa poikien välien kiristyvän edelleen, ja kinastelu pallosta jatkuu. Kaisa ryntää selvittämään pelin aikana ilmennyttä pulmatilannetta. Tilanne näyttää päällisin puolin turhautavalta.

Arkipäivän tilanteessa aikuisella ei ole aikaa tarkastella tilannetta näin tarkasti, mutta tutkimuksessa se on mahdollista. Tämän aineisto-otteen kohdalla jäin erityisesti pohtimaan, kuinka herkästi positioiden vaihtelu tapahtuu. Aineistossa ilmevien positiovaihteluiden tarkasteleminen osoittaa, että varsinkin lapsipositioita otetaan ja vaihdellaan hetkittäisten tulkintojen myötä.

Kasvattajakin joutuu toimimaan nopeasti. Positiovaihtoehdot tuotetaan tulkiten sitä, millaisena lapsi ymmärretään. Lapsi vaihtelee positioitaan vaistomaisen reaktion kaltaisesti. Kyseessä on ryhmätilanne, joka on kontekstina analysoitaessa tilanteen kehittymistä erilaisista vuorovaikutuspositioista. Kaisa yrittää pysytellä mahdollisimman tyyneenä, vaikka tilanne on ilmeisen kireä. Hän puuttuu nopeasti tilanteeseen ilmeisesti jo aiemmin tulkitun perusteella. Kaisan position valinta tulee esille heti aluksi, kun hän ottaa valvojan position (rivi 1): ”Mitäs hei nyt! Mitäs siellä tapahtuu? Pojat!” ja (rivi 2): ”Nyt loppu ja nyt rauhoitut ja istut tuohon. Kuulitko?” Kaisan ottama **valvojan** positio on hyvin jyrkkä, ja siinä korostuu kasvattajuus tilan-

teen valvojana. Pekka näyttäytyy **järjettömänä** toimijana. Kaisa lähtee **informaation etsijänä** pelitilanteeseen ja sen selvittämiseen.

Pekka ilmaisee itseään **apua tarvitsevan lapsen** positiossa (rivi 3): ”Mää kerron äidille” ja (rivi 5): ”kerron isille” sekä (rivi 5): ”Mää kerron kotona...” Tämä apua tarvitsevan positio tuotetaan tilanteessa, jossa korostuu ristiriita. Lapsi etenee suoraviivaisesti Kaisan komentamiseen. Lause (rivi 5): ”Mää en tuu enää ikinä päiväkoitiin” korostaa selvästi omaa toimintaa. Nimitän sitä **individualistiseksi** positioksi. Se kuvaa Pekan ymmärryksen rakentumista tilanteesta. Pekka löytää lyhyessä ajassa käyttöönsä rinnakkain toisistaan erottuvia positioita (rivi 3 ja rivi 5). Aiemmissakin puheenvuoroissa minämuoto on vahvasti esillä (rivi 5): ”Mää kerron”. Vaikka sekä apua tarvitseva että individualistinen positio esiintyvätkin vain otteen muutamissa kohdissa, ne ovat selvästi havaittavissa. Pekan valinnat syntyvät tapahtumahetkellä ja muuttuvat sen mukaan, miten tilanne etenee.

Episodi osoittaa, että Pekka vaihtelee melko sujuvasti positioitaan selviytyäkseen vaikeasta tilanteesta. Tämä kuvastaa, että poika osaakin taituroida päiväkodin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ottamalla erilaisia positioita käyttöönsä, mikäli jotkut eivät tuota toivottua tulosta.

Pekka kokeilee pian kolmatta positiota (rivi 3): ”Sää satutat mua.” Se on **uhripositio**. Kolmas positio yllättää minut tutkijana. Se puolestaan ilmentää, että Pekka etsii konfliktipitoisessa tilanteessa edelleen ratkaisua, mutta hän ei vielä tietoisesti osaa valita oikeita keinoja, vaan hänen positionvaihtelunsa näyttäytyy **epätoivoisena** hapuiluna. Hänen sosiaalinen työkalupakkinsa on vasta kehityksessä. Pekka-poika kokeilee erilaisia positioita ja vaihtelee niitä tulkintansa mukaan.

Viisivuotiaan Pekan positioiden vaihtelu liikkuu pikemminkin reagoitina tilanteen tuomiin käännteisiin kuin harkittuina tai taktisina siirtoina. Kun tilannetta luetaan auki edelleen, tulee esille asiaa selventäviä johtolankoja. **Valvojana** Kaisa yrittää ilmeisesti saada selvää tilanteen kulusta sillä aikaa, kun Pekka puolestaan sukkuloi mahdollisuuksiensa mukaan omien positioidensa välillä (rivi 3 ja 5): ”Mää kerron äidille” ja ”Mää kerron kotona”. Puheenvuorossa on toisaalta havaittavissa myös lapsen käyttämää uhkailua. **Uhkailijan** position käyttö on neljäs kokeilu, joka ei sekään johda ulos umpikujasta. Pekka tähtää ratkaisuun. Tässä on rinnakkain kaksi tulkintaa, koska toisaalta Pekka rakentaa itselleen apua tarvitsevan position ja toisaalta individualistisen position. Näiden positiovaihteluiden kautta ilmenee individualistisuutta.

Lapset reagoivat siihen, mitä ympärillä tapahtuu. Reagointi tapahtuu enemmän vaiston varassa tehtyinä siirtoina kuin tarkkaan harkittuina positiovalintoina. Kaisa lähtee selvittämään tapahtumankulkua (rivi 1): ”Mitäs siellä tapahtuu?” Pekka toimii lapsille ominaisen, suoraviivaisen tekemisenä (rivi 3): ”Mää kerron äidille, että sää satutat mua!” Kaisan niukkasanaiseen selontekoon sisältyy toive/uhkaus kohdistettuna lapseen (rivi 4): ”Rauhoitu ja kerro, mitä varten menit lyömään toista.” Pekan

uhkaus kohdistuu puolestaan aikuiseen (rivi 5): ”Mää en tuu enää ikinä päiväkotiin.” Kaisa vastaa Pekan siirtoon (rivi 6): ”Joo, mää kerron kans tästä sun vanhemmille ja sääkin voit kertoa.” Pekka tekee Kaisasta syntipukin (rivi 3): ”sää satutat mua.” Sekin luo kasvattajalle paineita, koska lähes poikkeuksetta kaikkien lasten vanhemmat ovat usein hyvin herkkiä sille, miten heidän lapsia kohdellaan. Päiväkodin aikuisella ei ole samanlaisia oikeuksia puuttua lapsen tekoihin kuin tämän vanhemmilla. Sen vuoksi päiväkodin kasvattaja tuntee usein olevansa neuvoton, avuton tai riittämätön. Toisaalta on huomioitava, että Kaisan ammattitaito tulee esille esimerkiksi syyttävyyden pehmentämisenä. Kasvatustehtävän vaikeus paljastuu lukijalle (rivi 6): ”Joo, mää kerron kans tästä sun vanhemmille ja sääkin voit kertoa.” Lopuksi Kaisa pyrkii toimimaan päiväkodin käytäntöjen mukaisesti (rivi 6): ”Nyt mennään sisälle selvittämään tää asia.”

Episodi 2 Monologista varhaisdialogiseen vuorovaikutukseen

Pelissä olleet 5–6-vuotiaat pojat, Pekka ja Antti tulevat sisälle selvittämään välikohtausta Kaisan kanssa. Muut lapset jatkavat ulkona peliä toisen päiväkodin kasvattajan kanssa.

- 1 *Kaisa: Puhutaan niistä reilun pelin säännöistä... Reilu peli tarkoittaa, ettei lyöä eikä potkita toista, eikä oteta toiselta palloa. Mitä oikein tapahtui?*
- 2 *Antti: No, kun mun vuoro oli hakee pallo ja mää hain. Ja Pekka otti sitä multa pois ja mää en antanu, ku oli mun vuoro (alkaa itkeä ja käpertyy penkille kyyryyn kertoessaan pelin kulkua).*
- 3 *Pekka: (Alkaa leikkiä legoilla ikään kuin olisi jo unohtanut tilanteen).*
- 4 *Kaisa: Joo jutellaan yhdessä siitä.*
- 5 *Kaisa: (Kaisa menee Pekan viereen) Nyt ei aloitetakaan leikkiä, vaan puhutaan siitä, mitä ulkona äsken tapahtui. Ajattelitko yhtään, ennenkuin löit?*
- 6 *Pekka: En ajatellut. Mää en ajatellut, mää vaan halusin kans sen pallon.*
- 7 *Kaisa: Miltä susta nyt tuntuu, kun Anttia sattui.*
- 8 *Pekka: Pahalta. (Katsoo kasvattajaa silmiin ja näyttää olevan pahoillaan.)*
- 9 *Kaisa: Antaakohan Antti sulle nyt anteeksi? (Pojat pyytävät anteeksi toisiltaan ja unohtavat nopeasti välikohtauksen.) Voidaankohan me vielä pelata sitä toistekin?*
- 10 *Pojat: Voidaan!*

Kaisa luo lukijalle ensivaikutelman itsestään heti, kun hän puuttuu tilanteeseen. Kaisa ottaa käyttöönsä varovaisen ja pehmenneen sävyn. Kaisa ei asettaudu edellisen episodin tavoin niin vahvasti valvojaksi, vaikka sekin olisi tässä tilanteessa mahdollista (rivi 1): ”Mitä oikein tapahtui?” Sen sijaan hän näyttää **ei-tietävän ja tunnustelijan** positiossa. Kaisa tekee piilevää tulkintaa tilanteesta **ymmärtävänä**

toimijana, eikä ole sormi pystyssä osoittamassa ketään. Tämä pehmennetty syytös tulee näkyville (rivi 1): *”Puhutaan niistä reilun pelin säännöistä...”* Antti ottaa (rivi 2) **uhriposition** menemällä kyyryyn. Pekan positio muotoutuu toiminnan kautta **viattomaksi** (leikkivä lapsi). Kaisan kysymys kutsuu vastaamaan (rivi 5): *”Ajattelitko yhtään ennen kuin löit?”* Tässä on havaittavissa pehmeämpää johdattelua päiväkotikasvatuksen tavoitteeseen, että *”sinun olisi hyvä oppia jotakin”*. Kaisa johdattaa lasta varovaisesti. Tällaisessa tilanteessa lapsen tulisi oppia ajattelemaan. Tässä tulee esille kasvattajan ammattitaito, koska Kaisa näyttäisi toimivan kasvojen suojaamisen huomioivalla tavalla **keskustelijan** positiossa. Lapselle esitetty kysymys näyttää toimivan eräänlaisena apukysymyksenä.

Kaisan kysymys (rivi 5): *”Ajattelitko yhtään ennen kuin löit?”* voidaan nimetä kasvoja suojaavaksi puhetavaksi eli diskurssiksi. Pekka kuvailee viisivuotiaan tuntemuksiaan aidolla tavalla (rivi 13): *”En ajatellut. Mää en ajatellut.”* **Individualistinen** positio tulee hyvin selvästi esille (rivi 13): *”Mää vaan halusin kans sen pallon.”* Jännitteinen tilanne laukeaa, kun Kaisan apukysymykset kutsuvat lasta toisenlaiseen, ei syyllistävään eikä lukkiuttavaan tilanteeseen. Kun Kaisa sitten tekee Pekalle kysymyksen (rivi 7): *”Miltä susta nyt tuntuu, kun Anttia sattui?”* hän antaa ymmärtää, että olisi hyvä saada lapsi tiedostamaan tunteensa. Toimintakehotus tulee ilmi implisiittisesti kysymällä. Pekka käyttää **realistista** positiota, joka liittyy pelitilanteen kuvaukseen ja on osittain yhteydessä seuraavaan positioon. **Uhripositio** liittyy **realistisen** position kanssa yhteen. Pekan yhteistyökykyisyys painottuu, kun hän alkaa kertoa, millaiselta tilanne hänestä tuntuu. Mielenkiintoista on, että kuvaus on varsin lyhytsanainen (rivi 8): *”Pahalta.”* Lapsen ei voida olettaa kertovan tunteistaan samalla tavalla kuin kasvattaja. Kaisa jatkaa kysymällä (rivi 9): *”Antaakohan Antti sulle nyt anteeksi?”* Tämän myötä kasvattaja vie selvitetävän tilanteen poikien väliksi. Siihen näyttää olevan sisällytettynä viesti tai piilevä toimintakehotus. Tämän kautta lasten on sankarillisempaa ryhtyä omaan toimijuuteen, toisin sanoen **anteeksipyytäjän ja anteeksiantajan** positioon. Päiväkodissa kasvattajat tekevät jatkuvaa tulkintaa tilanteista ja valintaa, milloin kasvattajan tulisi puuttua tilanteisiin ja miten. Joskus on osattava jättää ratkaisut lapsille ja joskus on puututtava niihin kasvattajana. Tällaisessa tilanteessa Kaisa näyttää tekevän valintaa siitä, miten puutuu ja miksi. Kaisa on ottanut eräänlaisen **valvojan** position. Vastuu ja velvollisuus ovat rooliperustaisia ja Kaisa tuntee vastuunsa lapsiryhmästä. Hän kutsuu päiväkodin pihalta sisälle pelissä olleet pojat, Pekan ja Antin, selvittämään tilannetta. Hän olettaa, että Pekka on kyllin vanha voidakseen käsittää pelin säännöt, eikä Pekka osaa kertoa tätä kokemustaan Kaisalle. Kokemusten jakaminen onnistuu paremmin, kun Pekalle tarjoutuu mahdollisuus toisenlaisiin positiovaihtoehtoihin kuin episodissa 1. Episodissa 2 Pekan positiovalinnoille annettiin enemmän vapautta kuin episodissa 1.

Episodi 3 Varhaisdialoginen vuorovaikutus

Seuraava episodi laajentaa tarkastelua lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksesta. Ote on peräisin tilanteesta, jossa lapset ovat päiväunilla lepohuoneessa. 5-vuotias Kalle on jo herännyt ja kyselee Anitalta (päiväkodin kasvattaja) mieltään askarruttavista asioista. Keskustelua käydään kahden kesken kuiskaillen muiden vielä nukkuessa Kalle-pojan vielä pötkötellässä sängyssään.

- 1 Kalle: Mikä nyt on?
- 2 Anita: Mitä?
- 3 Kalle: Onko nyt iltapäivä?
- 4 Anita: On, nyt on iltapäivä.
- 5 Kalle: Mikä äsken oli?
- 6 Anita: Oli päivä ja sitä ennen aamupäivä.
- 7 Kalle: Oliko pelkästään päivä?
- 8 Anita: (nyökkää)
- 9 Kalle: Saako...pöt... mmm? (sanoo epäselvästi)
- 10 Anita: Mitä?
- 11 Kalle: Saako pötkötellä?
- 12 Anita: Ai, pötkötellä... (naurahtaen ja katsoen lapseen päin) saa pötkötellä vielä.
- 13 Kalle: Saako nousta?
- 14 Anita: Joo
- 15 Kalle: Iltapäivällä saa nousta? Mikä sit tulee?
- 16 Anita: Iltapäivällä noustaan ja on välipala ja mennään ulos ja sitten tulee ilta.
Ensin on aamu, sitten aamupäivä, päivä...
- 17 Kalle: Pelkkä päivä? Onko sit pelkkä päivä?
- 18 Anita: On vaan päivä... tai siis keskipäivä...

Tilanteessa on kysymys kahdenkeskisen vuorovaikutuksen kulusta, koska muut lapset vielä nukkuvat päiväunia. Tilanne on kaikin puolin rauhallisempi kuin esimerkiksi edellä esitelty episodi, jossa oli kysymys pelitilanteesta ulkona. Tässä episodissa Kalle esittää kysymyksiä vapaasti. Hänelle tarjoutuu mahdollisuus kysymyksille, ja Anitalla on aikaa vastata niihin. Osapuolten välisessä keskustelussa kiteytyy arjen tilanne, joka on tuttu myös monille vanhemmille. Keskustelu on harjoittelua lapselle. Kalle ihmettelee, mitä iltapäivä tarkoittaa. Anitalle iltapäivä voi merkitä yleisesti käsitettävissä olevaa vuorokauden aikaa, vaikkapa kahvitaukoa, välipalan jakamista tai iltavuoroa. Lapselle se merkitsee aikaa, jolloin on lupa tai pitää nousta päiväunilta. Puhe näyttää rakentuvan tilanteesta, jossa tilanne luo seurauksia lapsen esittämille kysymyksille. Ilmaisun merkitys (lapsen kysymys) on kontekstisidonnaista. Lapsi esittää kysymyksen kasvattajalle ja yllättää tämän. Kasvattaja vastaa

stereotyyppisesti, mutta tilanteessa edetään samalla yllättävästi. Kasvattajalle itsestään selvä asia ei lapselle sitä ole.

Tulkitsevan lähiluvun avulla on mahdollista tarkastella, mitä lapsen kysymys pitää sisällään (rivi 1): ”*Mikä nyt on?*” ja (rivi 3): ”*Onko nyt iltapäivä?*” Kasvattaja vastaa lapselle (rivi 4): ”*On, nyt on iltapäivä.*” Kasvattaja ja lapsi liikkuvat **ihmettelijän ja yllättyjän** positioissa. Arjen kiireessä voidaan olettaa, että kasvattaja vastaa retorisesti ja moraalisesti kulttuuristen odotusten mukaan. Kyse saattaa kuitenkin olla jostain syvemmästä. Kasvattajakin yllättyy ja ihmettelee lapsen maailmaa. Tulkitsen lapsen kysymyksen yritykseksi suuntautua kasvattajien maailmaan ja oppia kasvattajien ’kielipelin’ säännöt. Anita toimii **ei-tietäjänä**, jolloin hän **kuuntelee** lasta. Välillä hän toimii **keskustelijana** ja **informaation etsijänä** sekä **informaation saajana**.

Tämän episodin tarkoituksena oli kuvata, miten vuorovaikutus etenee, kun itsestään selvänä pidettyä käsitettä lähdetään hämmästelemään yhdessä. Hämmästelystä ja yhdessä löytämisen kokemuksesta ei näytä muodostuvan vain stereotyyppistä tilannetta, vaan positiivisesti yllätyksellinen tilanne molemmille vuorovaikutuksen osapuolille.

Episodi 4 Monologinen vuorovaikutus

Tämän aineisto-otteen tarkoituksena on liittää painopiste kasvattajan tuottamiin positioihin. Viisivuotiaan Nikon käsitys itsestä rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Mari (päiväkodin kasvattaja) tekee oletuksia Nikosta. Tilanne on ollut muutamina edellisinä päivinä se, että havainnointitilanteessa olevat 4–6-vuotiaat lapset ovat joutuneet kahinointiin helposti, mutta leikkivät parhaillaan rauhassa ulkona. Osa lapsista, jotka ovat olleet aikaisemminkin rauhallisia, haluavat leluvarastosta isot, pitkävartiset lapiot. Mari lupaa ne lapsille, mutta asettaa ehdoksi, ettei niillä lyödä muita, vaan ainoastaan leikitään hiekkalaatikossa. Riitapukareina olleet lapset eivät pyydä lapiota leikkiinsä. Myöhemmin 5-vuotias Niko haluaisi lapion.

- 1 *Mari: Mä en voi antaa teille niitä, koska te ette osaa niillä leikkiä. Siitä tulee kuitenkin tappelu ja lyötte toisianne niillä. On paljon parempi, kun niitä ei nyt oteta tuon enempää varastosta.*
- 2 *Niko: Mä leikkisin kauniisti enkä löis lapiolla ketään! Saanks mää lapion?*
- 3 *Mari: Oot kyllä viime päivinä ollut niin tappelutuulella...*
- 4 *Niko: Mut ku mää oikeesti osaisin olla kunnolla. Saanks mää sen lapion?*
- 5 *Mari: Mä en voi luvata niitä lapiota sulle enkä muillekaan tappelijoille, kun ette kumminkaan osaa niillä leikkiä kauniisti.*
- 6 *Niko: Sää oot kyllä tyhmä! (Lähtee pois)*

Kysymyksessä on kahdenkeskinen, stereotyyppinen neuvottelu lapsen kanssa, koska muut lapset leikkivät hiekkalaatikolla. Niko on tullut Marin luo pyytämään lapioita. Mari on koko ryhmän valvojana, mutta keskustelu käydään kahdenkesken. Marin puhetapaa sävyttää tässä episodissa **toivottomuus**, josta käy ilmi epäusko toiseen ja muutoksen mahdollisuuteen. Mari siirtää **toivottoman** positionsa lapselle. Tämä toivottomuus ikään kuin oikeuttaa aikuispuheen ja -toiminnan siten, että hyvin käyttäytyville lapsille voi antaa lapion, mutta huonosti käyttäytyville lapsille ei voi. Erilaiset positiot voivat olla sekä tuottamassa oikeuksia ja riistämässä niitä. Mari rakentaa positiota, jonka kautta lapselle määrittyvät oikeudet. Tässä esimerkissä kasvattaja puheessaan rakentaa lapsen **syllisen** positiota aiempien tapahtumien kautta (rivi 3): ”*Oot kyllä viime päivinä ollut niin tappelutuulella*” ja (rivi 5): ”*Mä en voi luvata niitä lapioita sulle enkä muillekaan tappelijoille.*” Niko saa **tappelijan** position.

Mari liikkuu ikään kuin oman toimijuutensa ulkopuolella (rivi 1): ”*Mä en voi antaa teille niitä*” ja (rivi 5): ”*Mä en voi luvata niitä.*” ”Mä en voi” ilmentää tässä välttämättömyysretoriikkaa, jossa Mari toimii itsensä ulkopuolella ja ikään kuin hävittää oman toimijuutensa. Tässä Marin positionvalinta ei ole vapaasti valittava, vaan konteksti määrittää niitä mahdollisuuksia, mitä Mari saa tehdä. Jos tarkasti katsoo, voi havaita, että puheenvuoro (rivi 1): ”*te ette osaa niillä leikkiiä*” kuvastaa jatkuvasti voimassa olevaa. Tarkoitukseni ei ole syyllistää hoitohenkilökuntaa, vaan auttaa löytämään vaihtoehtoisia tapoja toimia nopeissa ja haastavissa tilanteissa. Näen tämänkaltaisen kärkevän kielenkäytön hyvin yleisenä tapana sellaisissa tilanteissa, joissa vaihtelevat tilanteet ja aiemmat tapahtumat vaikuttavat hetkessä tapahtuvaan, nopeaan reagointiin. Se voi vaikeuttaa yhteisymmärryksen löytämistä. Marin ilmaisu (rivi 1): ”*tulee kuitenkin tappelu*” hankaloittaa vuorovaikutustilannetta. Mari pitäytyy **valvojan, syyllistävän ja järkevän** positioissa.

Mari lieventää rakentamaansa kovaa kategoriaa (rivi 3): tappelutuulella-ilmaisua käyttäen. Tappelutuuli viittaa johonkin ohimenevään, ei pysyvään, ominaisuuteen. Se pehmentää vuorovaikutuksen kulkua. Niko on innokas kärttämään lapioita (rivi 4): ”*Saanks mää sen lapion?*” Kun seuraamme Marin puheenvuorojen kulkua, huomaamme, ettei se etene varhaisdialogisella tavalla parempaan päin. (Rivi 5): ”*Mä en voi luvata*” viittaa jälleen Marin oman toiminnan ulkopuolelle. Marin aikaansaama syyttelyn kierre syvenee, ja Niko-poika ottaa sen vastaan tulkiten tilanteen konfliktiksi (rivi 6): ”*Sää oot kyllä tyhmä!*” Lapselle ei jäänyt oppimisen taitoa avaavaa mahdollisuutta. Nikon valinta perustuu Marin siirtoihin, jolloin Nikolle ei jää paljon valinnan varaa.

Havainnoidessani tilannetta pidempään huomasin, että Mari selvitteli asiaa vielä myöhemmin Nikon kanssa kahden. Lopulta he tulivat yhdessä siihen tulokseen, että ne lapset saavat lapion, jotka eivät lyö lapiolla muita. Nikokin sai siten toisen tilaisuuden osoittaa käytöksellään ansainneensa uuden lapioleikin. Lapsella

ja kasvattajalla tulisikin olla mahdollisuus jatkaa keskustelua kahden kesken, jotta positiot eivät lukkiutuisi. Saman kasvattajan olisi oltava käytettävissä lapsen juttujen syntymishetkillä, jolloin lapsella olisi mahdollisuus saada osakseen muitakin määrittelyksiä ja asemia kuin pelkästään tappelija. Hiekkalaatikolleikki jatkui Marin valvoessa sääntöjen noudattamista, mutta silti leikin temmellyksessä Mari joutui aika ajoin muistuttamaan, etteivät lapiot olleet lyömistä vaan leikkimistä varten. Kukaan ei enää lyönyt toista.

Episodi 5 Monologista varhaisdialogiseen vuorovaikutukseen

5-vuotias Saku ja Lissu (päiväkodin kasvattaja) ovat toistuvasti olleet samankaltaisissa tilanteissa. Haasteena on, että Sakun pelikäyttäytyminen on aiheuttanut hankalia tilanteita päiväkodin arjessa. Tapahtumat ovat saaneet alkunsa siten, että Lissu on ulkona lapsiryhmänsä kanssa ja nähnyt Sakun lyövän toista lasta kesken jalkapallon. Saku joutuu istumaan noin 5–10 minuuttia päiväkodin eteisen penkillä. Lissu saattaa päättäväisen näköisesti Sakun eteiseen ja jää keskustelemaan asiasta kahden kesken.

- 1 *Lissu: Sä istut tässä penkillä nyt ja mietit, mitä teit. Tiedätkö sä itse, miksi joudut nyt istumaan ja tiedätkö, mitä sun pitää miettiä? (Lissu osoittaa penkkiä ja esittää kysymyksen Sakun istuutuessa penkille.)*
- 2 *Saku: Tiedän. Sitä ku me ensin pelattiin ja sit mä heitin hiekkaa ja löin.*
- 3 *Lissu: Niin. En vaan millään ymmärrä, mitä varten sä joka päivä joudut näin monta kertaa istumaan ja miettimään tekojas. Tiedätkö sä itse, mikä sua nyt vaivaa, kun pitää olla aina nyrkit pystyssä?*
- 4 *Saku: Mä lupaan, et iltapäivällä oon kunnolla. Perjantaina ainaki oon koko päivän kunnolla. (Seuraava päivä on perjantai.)*

Myöhemmin iltapäivällä ruokailun jälkeen vessassa käydään keskustelua aiheesta. Edellisestä jäähypenkillä istumisesta on muutama tunti aikaa. Lissu on valvomassa, kun lapset rientävät vuorollaan vessasta lepohuoneeseen. Saku jää vaihtamaan muuttaman sanan Lissun kanssa.

- 5 *Saku: Hei, mä en oo ollu jäähyllä iltapäivällä! Mä en oo tapellu yhtään.*
- 6 *Lissu: No, hienoo. Sä tosiaan oot ollu nyt hienosti! (yllättyneenä) Mä voin taas olla ylpee susta. (halauksia)*

Kysymyksessä on stereotyyppinen neuvonpito lapsen ja kasvattajan kesken. Lissu on valvomassa ryhmätilannetta, mikä edellyttää yhtäaikaaisesti liikkumista kahdessa kontekstissa: ryhmässä ja kahdenkeskisessä tilanteessa. Diskursiivinen luentani paljastaa päiväkodin vuorovaikutuksesta toistuvia piirteitä.

Jos lähdetään purkamaan tilannetta alusta, niin Lissun lähestymistapa on hyvin tiukansävyinen (rivi 1): ”*Sä istut tässä penkillä nyt ja mietit, mitä teit.*” Lissu liikkuu **valvojan** positiossa, jossa myös ilmenee myös **keskustelijan ja syyllistävän** toimintaa. Sakun lapselle ominainen, viattomuus (**viattoman** positio) alkaa sortua (rivi 2): ”*sit mä heitin hiekkaa ja löin.*” Toisaalta tähän sisältyy **vastuunkantajan** positio. Nämä positiot eivät välttämättä sulje toisiaan pois, sillä viattoman positio muuntuu uudenlaiseen, vastuunkantajan asemaan, jossa lapsi kantaa jo vastuuta teoistaan. Kasvattajan kuva lapsesta esitetään toivottomana (**toivottoman** positio) (rivi 3): ”*En vaan millään ymmärrä, mitä varten sä joka päivä...*” Toivottomuus rakennetaan ja uusinnetaan kasvattajan puheessa (rivi 3): ”*mitä varten sä joka päivä joudut näin monta kertaa istumaan*”, jossa toivottomuuden elementit (ilmeet, eleet) katkeavat, kun lapsi itse muuttaa käyttäytymistään ja kertoo siitä kasvattajalle. Pettymysten ketju katkeaa lapsen puheessa (rivi 4): ”*Mä lupaan, et iltapäivällä oon kunnolla. Perjantaina ainaki oon kunnolla.*” Muutamaa tuntia myöhemmin Saku tulee kertomaan Lissulle oman toimintansa muuttumisen (rivi 5): ”*Hei, mä en oo ollu jäähyllä iltapäivällä! Mä en oo tapellu yhtään.*” Tämä edellinen lapsen huomio on aikaisemman toivottomuuden vastakohta. Se erottuu **yllättyjän ja onnistujan** positioiksi, johon Lissu lähtee mukaan. On kuitenkin huomattava, että tämä tulee ilmi ainoastaan konteksti huomioimalla eli pidemmällä aikavälillä. Toivottomuus olisi jäänyt tavallaan päälle, mikäli havainnointi olisi tässä välissä päättynyt, eikä tutkijalla olisi mitään näyttöä samojen henkilöiden (lapsen ja kasvattajan) välisestä vuorovaikutuksesta. **Vastuunkantajan** positio ei silloin välttämättä olisi onnistunut, mikäli kasvattajan ja lapsen välille ei olisi ehtinyt aiempaa, yhteistä historiaa.

Episodissa on erotettavissa lapsen viaton maailma, jossa on toiveikkuutta ja lapsenomaista onnea (rivi 5): ”*Hei, mä en oo ollu jäähyllä iltapäivällä! Mä en oo tapellu yhtään.*” Näin lapsen toivottoman position rinnalle piirtyy kuva **vastuunkantajasta**. Kasvattaja antaa välittömästi palautteen lapselle ja osoittaa siten arvostavansa lapsen onnistunutta yrittämistä (rivi 6): ”*Sä tosiaan oot ollu nyt hienosti. Mä voin taas olla ylpee susta.*” Kaikkiaan Lissu toimii hyvin erilaisissa positioissa: **valvojana, keskustelijana, toivottamana, syyllistävänä, järkevänä, yllättyjänä, informaation etsijänä, kuuntelijana ja ongelmanratkaisijana**. Tässä ei ole kyse selviytymiskikkojen esittelystä, vaan pikemminkin siinä on kyse lapsen reagoineista ja nopeista valinnoista. On mielenkiintoista tarkastella Lissun kuittausta (rivi 1): ”*Sä istut tässä penkillä nyt ja mietit.*” Siinä olennaista ovat Lissun eleet ja ilmeet yhteisymmärryksen syntymisen kannalta. Lissun äänenpaino on tiukka ja eleet tätä tukevia. Osapuolten keskustelussa näkyvät monenlaiset sävyt, ja luottamuksellisuuden laatu punnitaan yhä uudestaan tilanteessa. Läheisestä kanssakäymisestä kertoo se, että Saku ei reagoi suoraviivaisesti Lissun suhtautumiseen, vaan rakentaa ilmeisesti ymmärrystään jo aiemmista, yhteisistä tilanteista. Tässä tapauksessa vuorovaikutus kääntyi resursiksi, mutta se edellytti riittävän läheistä ja luottamuksellista kasvatussuhdetta.

Muutoin tuskin kukaan tulisi kehuskelemaan saavutuksillaan Sakun tavalla (rivi 5):
”Hei, mä en oo ollu jäähyllä iltapäivällä!”

Episodi 6 Monologinen vuorovaikutus

Tapahtumat ovat saaneet alkunsa siten, että 6-vuotias Matti tuodaan päiväkotiin muita lapsia myöhemmin, jolloin hänellä ei olekaan aikaa leikkimiselle, sillä muut odottavat jo aamupiirissä. Esikoulua käyvä Matti aloittaa kuitenkin leikin toisessa huoneessa legoilla, eikä suostu lopettamaan leikkejään ja tulemaan muiden kanssa penkille. Leena (päiväkodin kasvattaja) joutuu useasti pyytämään Mattia tulemaan mukaan. Lopulta Matti tulee, mutta osoittaa selvästi mieltään muille.

- 1 *Matti: Täällä haisee! Mä en voi istua tässä, kun täällä haisee.*
- 2 *Leena: Istut omalla paikalla ja kerrot, mikä hätänä!*
- 3 *Matti: (On kävellyt jo ovelle ja pysähtyy) Toi haisee! (Osoittaa tyttöä, vieruskaveriaan.)*
- 4 *Leena: Sä häiritset ihan tahallaan täällä nyt! Ei täällä mikään haise, nyt vaan tänne istumaan. (Muut lapset katsovat Mattia kummastellen.)*
- 5 *Leena: Häiritset nyt selvästi meidän muiden työrauhaa omalla käytöksellä.*
- 6 *Matti: Mun päätä särkee. (Nousee taas paikaltaan ja juoksenteleo muiden lasten ympärillä.)*
- 7 *Leena: Ei koulussakaan tuollainen peli vetele, että juostaan ympäri luokkaa kesken tunnin.*
- 8 *Matti: Mun päätä särkee. (Avaa oven ja hakkaa päätänsä ovea vasten.)*
- 9 *Leena: Ja toi varmaan auttaakin päänsärkyyn? (Muut lapset istuvat omilla paikoillaan ja ovat samaa mieltä.)*
- 10 *Matti: Mä lähen sit kotiin täältä!*
- 11 *Leena: Sä lakkaat nyt häiritsemästä muita, onko selvä? Sun kohdallas pätee nämä samat säännöt kuin muillakin päiväkodissa.*

Kyseessä on ryhmätilanne esikoulussa, joka on otettava huomioon analysoinnin alusta lähtien. Se, miten Leenan ja Matin positoiden siirrot tehdään, tapahtuu isossa ryhmässä (yhteensä noin 20 lasta). Tämä aineisto-ote herättää tarkastelemaan kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksessa syntyviä jännitteitä. Tilanne kehkeytyy niiden valintojen kautta, mitä osapuolet tekevät. Matin kommunikaatiopyrkimys näyttää sisältävän aggressiivista ja hyökkäävää ilmaisuja. Kasvattajan suhtautuminen Mattiin voi näyttää myös kylmältä. Matti hakee myötätuntoa ja erityiskohtelua valittamalla päänsärkyä.

Jos katsotaan tarkemmin, mitä episodissa oikeastaan tapahtuu, voidaan havaita, että Matti keksii hyvin erilaisia selityksen paikkoja levottoman toimintansa syyksi (rivi 1): ”Mä en voi istua tässä, kun täällä haisee”. Hän pystyy ankkuroimaan yleistä

levottomuuttaan kulttuurisiin resursseihin (rivi 1): ”Täällä haisee!” Matin selitykset tarkentuvat (rivi 3): ”*Toi haisee!*” Selityksen paikat muuttuvat tarvittaessa (rivi 6): ”*Mun päätä särkee.*” Todennäköisesti ne ovat keksittyjä verukkeita tunnistamattomalle levottomuudelle, jolle lapsi keksii syytä. Tämä on tulkintani mukaan lapsille ominainen tapa. Nimeän tämän **häirikön** positioksi. (Rivi 3): ”*Toi haisee*” synnyttää oman vuorovaikutuskulkunsa. Leenan ironiseen puheeseen kytkeytyy riskejä; joka johtaa yksi vastaan muut -liittoutumaan (rivi 9): ”*Ja toi varmaan auttaakin päänsärkyyn?*” Leena reagoi **häirikön** positioon. Liittoutuma syntyy ivallisuuden kautta, jolloin kasvattaja liikkuu **toivottoman** positiossa **syylittäen** Mattia. Toiminnan luonne on Leenan ironinen ilmaisutapa (rivi 9). Leena toimii esikouluryhmän rauhan säilymistä edistäen **ongelmanratkaisijana**. Matin käyttäytyminen puolestaan tekee hänestä **ilkeilijän** toisten silmissä ja samalla myös **ulkopuolisen**. Leena toimii **järkeväenä valvojana** episodin alusta loppuun.

Vuorovaikutus monimutkaistuu, koska siihen liittyy ryhmän konteksti. Muut lapset yhtyvät tähän tilanteeseen, jolloin aiempien episodien kasvattajan ja lapsen välisen puheen tarkastelu tapahtuu isommassa kontekstissa. Puhe ja kielelliset valinnat muotoutuvat sen mukaan, kuka on läsnä ja kenelle puhutaan. Kun Leena puhuu Matille, taustalla on isompi näyttämö, jossa yleisönä ovat ryhmän muut lapset. Tällä kontekstitasolla voi miettiä, miten paljon Leenalla on aikaa ja mahdollisuutta kokeilla muita keinoja. Hänen on pidettävä muu ryhmä hallinnassa, jolloin on kysymys ammatillisuudesta. Mikäli paikalla olisi toinen kasvattaja, tilanne voisi olla toisenlainen. Nyt tilanne etenee odotetusti kasvattajan tiukan valvojan positiossa ja lapselle ominaisen **häirikön** positiossa. Tulkitsen kuitenkin, että Matti saattaisi muuttua näkyväksi vain kiltteydellään eli hän saattaisi tarvita käyttöönsä uudenlaisia positiovaihtoehtoja. Matti saisi mahdollisesti äänensä takaisin, mikäli Leenalla olisi kahdenkeskistä aikaa tarjota henkilökohtaisia positioita yllättäen Matin. Tarkoitan tällä, että jos sähläys antaa Matin toimintatavalle selityksen, hän saa kasvonsa takaisin. Päänsärky ja vieruskaverin haiseminen toimivat tässä Matin stereotyyppisinä selviytymiskeinoina rakentaa itsestään **järkevä** toimija, jonka käyttäytymistä muut voisivat ymmärtää. Leena puolestaan toimii niiden odotusten mukaan, jotka hän olettaa itselleen esikouluryhmän kasvattajana.

Episodi 7 Monologinen vuorovaikutus

Tässä aineistossa on samat henkilöt (Matti ja Leena) kuten edellisessäkin aineistotteessa. Aineisto-otteen tarkoitus on toimia vertailukohtana edelliselle ja tulevalle episodille. Tilanne alkaa siitä, että 6-vuotias Matti-poika tuohtuu, kun päiväkodissa on uloslähdön aika. Ulkoilu keskeyttää meneillään olevat sisäleikit. Matti on saanut legorakennelman valmiiksi, eikä haluaisi purkaa vielä leikkejään. Matti uhkailee päiväkodin kasvattajia ja erityisesti Leenaa, joka on lähimpänä häntä.

- 1 *Matti: Kun oon iso, niin ostan sellaset kunnon sotavälineet ja ammun teidät! Kuulitteko!*
- 2 *Leena: Ei kannata, siitä tulee seuraamuksia sulle. Se on rikos, josta saa rangaistuksen.*
- 3 *Muut lapset: Nii, joudut vankilaan.*
- 4 *Matti: Tuu sotaan, tulkaa molemmat! Mä pudotan sotakoneesta pommin sun päälles. (Sanoo päiväkodin molemmille aikuisille ja katsoo samalla haastavasti Leenaa silmiin.)*
- 5 *Leena: En halua olla sodassa sun kanssa. Sota ei ole mikään kiva asia muutenkaan. (Leena ottaa lapsesta kiinni ja vie hänet kädestä pitäen toiseen huoneeseen rauhoittumaan päiväkodin toisen kasvattajan valvontaan.)*
- 6 *Matti: Kun oon iso, musta tulee pomo ja ammun teidät molemmat. Ostan sotahelikopterin... (huutaa perään ja katsoo taakseen vielä Leenaa.)*

Kontekstina on jälleen ryhmätilanne. Kärkevät, kielelliset ilmaisut ovat olennaisia episodin kokonaisrakenteen tarkastelussa, koska niiden kautta tehdään yksityiskohtaisia siirtoja. Yksityiskohtaiset siirrot kietoutuvat kokonaisuuteen siten, että alun sodanjulistus on havaittavissa Matin positioissa episodin alusta loppuun. Niiden kautta muodostuu kuva Matista **häirikkönä**, jonka haasteellinen käyttäytyminen ilmenee kielellisissä ilmaisuissa ja toiminnassa jopa **konnan** positiossa.

Diskursiivisesti tämä episodi tarjoaa mahdollisuuden tarkastella kasvattajan ja lapsen puhetapojen erilaisuutta edellisen episodin jatkumona. Matti esittää Leenalle kutsun sotaan, mutta Leena ei ota kutsua vastaan. Leena tulkitsee tilannetta sen hetkisen tietämyksensä valossa ja ottaa pehmeämmän tavan lähestyä lasta. (Rivi 2): ”*Ei kannata, siitä tulee seuraamuksia sulle.*” (Rivi 5): ”*En halua olla sodassa sun kanssa.*” Leena käy neuvottelua Matin kanssa yhteistyön aloittamisesta (**neuvottelevan** positio). Matin ottama jyrkkä **uhkailijan** positio on ristiriitainen Leenan positio kanssa. Vastakkainasettelu toimii jännitteenä, jonka kautta kokonaisuus muotoutuu, ja vuorovaikutus etenee. Matti tekee pitkälti siirtonsa **taistelijan, konnan ja ulkopuolisen** positioissa.

Episodin vuorovaikutuksen kulussa positiot ovat selvästi kutsuja. Levottomasti käyttäytyvää lasta voidaan kuvata puheenvuorojen avulla. Tärkeäksi osoittautui, että vuorovaikutuksen yksityiskohdat ja kokonaisrakenne kytkeytyivät lapsen ja kasvattajan tekemiin valintoihin. Kiinnostavaa on havaita, etteivät Matin puheenvuorojen sävyt ja sisällöt näytä muuttuvan, vaikka Leena tekee kasvattajana vastakkaisia valintoja **järkevänä ja valvojana** Mattiin verrattuna.

Episodi 8 Monologisesta varhaisdialogiseen vuorovaikutukseen

Seuraavassa otteessa palataan kiinnostavasti uudenaikaisessa tilanteessa samaan jännitteeseen, mikä on ollut näkyvissä Matin ja Leenan vuorovaikutusepisodeissa. Nämä aineisto-otteet osoittavat vuorovaikutuksen erilaisen etenemisen ja positiointivalinnat, vaikka jotkut seikat säilyvät ennallaan, kuten henkilöt, jotka ovat verrannollisia keskenään (Matti ja Leena). Tarkasteluni tavoitteena on kuvata, mikä vuorovaikutuksen valinnoissa, sävyissä tai sisällössä muuttuu kahteen edelliseen episodiin verrattuna.

Matti on tullut päiväunilta ja häirinyt siellä toisia. Kontekstina on koko ryhmä ja kaksi päiväkodin kasvattajaa. Keskustelua käydään tällä kertaa kahden kesken naulakoiden luona, sivummalla olevassa eteisnurkkauksessa. Matti hidastelee pukeutumisessaan ja aiheuttaa tahallaan melua eteisessä, josta äänet kantautuvat helposti lepohuoneeseen. Lepohuoneessa toiset vielä nukkuvat päiväuniaan. Leena yrittää saada ripeyttä Matin pukeutumiseen ja näyttää ilmeisen kyllästyneeltä Matin toimintaan.

- 1 *Leena: Nyt sitten vauhtia siihen pukemiseen!*
- 2 *Matti: (Matti hidastelee pukemistaan ja sanoo matkien kasvattajaa venyttelevällä äänellä). Nyt vauhtia siihen pukemiseen.*
- 3 *Matti: Sä oot pelle. Mä ammun sut vielä.*
- 4 *Leena: Miks sä, kun sua kiukuttaa, uhkailet ampumisella?*
- 5 *Matti: Sä et voi estää mua. Poliisitkaan ei voi estää mua. (Kiroilee itsekseen ja siirtyy sen jälkeen lievempiin ilmaisuihin kuten senkin paskaläjä, kusikasa, paskanmarja...jolloin häntä itseäänkin alkaa naurattaa)*
- 6 *Leena: (Kasvattaja käyttää tilannetta hyväkseen ja kulkee lempeästi lasta kohden, kun pahin riehuminen on mennyt ohi. Kasvattaja ottaa lapsen hartioista kiinni hellästi, mutta tiukasti).*
- 7 *Leena: Miksi sä sillai uhkailet? Ihan turhaan. Mehän ollaan sun tuttuja ja välitään susta.*
- 8 *Matti: (Ei vastaa ja alkaa kysellä muita asioita/kääntää huomion muihin asioihin) Missä mun toinen sukka on?*
- 9 *Leena: Tuolla se on hyllyllä, mä annan sen. Mut hei, ihan totta kerro, miks sä uhkailet aina sillä ampumisella?*
- 10 *Matti: Se (sukka) on mennyt toisen paikalle (näyttää viereistä, toisen lapsen hyllyä).*
- 11 *Leena: Niin onkin, (ojentaa sukan lapselle) tässä se on, mutta kuulitko kysymyksen?*
- 12 *Matti: (Vaikenee ja laittaa sukkaa) En mä tiedä.*
- 13 *Leena: Sä oot fiksu ja kiva poika. Me tykätään susta, mutta sun käytös ei ole kivaa. Siitä ei tykätä yhtään.*

14 *Matti: Auta mua pukemisessa, jooko?*

15 *Leena: Mä luotan sinuun, sä selviydyt siitä hyvin! Yritä ensin itse ja mä autan sitten...(jää vierelle katsomaan pukemista ja auttaa välillä tarvittaessa.)*

Analysoitavana aineisto-otteena on kahdenkeskinen tilanne, jossa puheenvuorot muotoutuvat erilaisessa kontekstissa aiempiin episodeihin 6 ja 7 verrattuina. Näin saadaan kuvattua samoja ihmisiä erilaisissa tilanteissa. On kiinnostavaa havainnoida, miten kahdenkeskinen vuorovaikutus muuttuu ryhmätilanteeseen verrattuna. Episodissa keskustelua käydään kahden, joten kasvattajalle jää enemmän aikaa tulkita lapsen käyttäytymistä kuin ryhmätilanteessa. Matin puheenvuoroon sisältyy ironista kasvattajan matkimista (rivi 2): ”*Nyt vauhtia siihen pukemiseen.*” Tuo Matin ironinen puhetapa kutsuu johonkin ihan muuhun kuin pukemiseen. Matti on heti tämän jälkeen esittämässä kutsua Leenalle tulla ammuttavaksi (rivi 3): ”*Mä ammun sut vielä.*” Leena ei tulkitse tätä Matin kutsua uhkailuksi (**uhkailijan** positio) vaan yllättäen avunpyynnöksi (**avuntarvitsijan** positio). Leena tekee tilannetta ymmärrettävämmäksi (rivi 4): ”*Miks sä, kun sua kiukuttaa, uhkaillet ampumisella?*” Leena jättää pedagogisesti oven raolleen Mattia varten **ymmärtäjän** positiollaan, sillä kysymys antaa mahdollisuuden vastata. Leena näyttää toimivan suhdetoiminnan kautta, jolloin Matille annetaan mahdollisuus tulla näkyväksi.

Matille avautuu mahdollisuus valita positionsa. Matin puheenvuoro muodostaa mikroepisodin, jossa on alku ja loppu. Alun karskius muuttuu pehmeämmäksi. (Rivi 5): ”*Sä et voi estää mua. Poliisitkaan ei voi estää mua.*” (*Kiroilee itseksensä ja siirtyy sen jälkeen lievempiin ilmaisuihin kuten senkin paskaläjä, kusikasa, paskanmarja...jolloin häntä itseäänkin alkaa naurattaa.*) Leena (rivi 6) ei lähde kaksintaisteluun, eikä paheksu pojan uhkailua. Leena ei lähde mukaan siihen, mihin Matti-poika hänet on kutsunut. Tässä kahdenkeskisessä tilanteessa Leenallekin avautui mahdollisuus tehdä vapaita valintoja positioissaan verrattuna ryhmätilanteeseen. Tulkitseen tässä jo ensimmäisten henkilökohtaisten positioiden mukaantulon verrattuna Leenan käyttäytymistä hänen aiempaan toimintaansa episodeissa 6 ja 7.

Matti ei lähde kuitenkaan Leenan mukaan ystävyteen (**uhkailijan** positio), vaan pitää ryhdikkäästi pintansa (rivi 5): ”*Sä et voi estää mua.*” Tulkitseen Matin pysyttelevän vielä lapselle tyyppillisessä toiminnassa. Leenan puhe (rivi7): ”*Miksi sä sillai uhkaillet?*” näyttää informaatiosuhteellisuuden tai saamisen funktiossa, jolloin se voi sisältää joko viestin ”ei noin saa tehdä” tai aidon **ihmettelijän** positiossa esitetyn kysymyksen ”miksi?” Leena välttää edelleen pojan haastamista sanavalinnoista päätellen. Samalla rivillä (rivi 7): ”*Mehän ollaan sun tuttuja ja välitetään susta.*” Tässä kohdassa esiintyy me-muoto, joka ilmeisesti viittaa stereotyyppiseen tapaan toimia päiväkodissa ja samalla institutionaaliseen etäisyyteen. Siinä rakennetaan samalla kuitenkin jo jonkinlaista tiimiä, jolloin ilmenevät henkilökohtaiset positiot eli yllättävä suhtautumistapa. Leena tekee ymmärrettäväksi, että kyseessä ei ole

kovasti tuomittava teko, vaan jättää pojalle oven raolleen. Leenan alun tiukka **valvojan** positio on muuttunut **keskustelijaksi, tunnustelijaksi ja kuuntelijaksi**. Matti kuuntelee selektiivisillä korvillaan ja ohittaa Leenan kysymyksen toiminnallaan eli sukkaansa etsien (rivi 8): ”*Missä mun toinen sukka on?*” Tämä on tulkintani mukaan kontekstuaalisesti mielekäs tapa sille, että puheenaihe vaihtuu. Tämänkaltaiset puheet eivät näyttäydy loogisina, mutta siitä huolimatta niiden epämääräisyyteen liittyvä järjellinen selitys (Matin puheenvuorossa olisi näin sisäänrakennettuna: en mä nyt ehdi vastata, etsin tässä sukkaani). Lapsen arvaamattomuus on haaste kasvat-
 tajille. Matti alkaa kuitenkin rakentaa suhdetoimintaa. Alun sodanjulistus vaihtuu avunpyynnöksi konkreettisemmin. Matti tulkitsee Leenan ilmeitä ja eleitä, joiden myötä hänen toimintansa muuttuu. Tilanteessa on kasvattajan kannalta jatkuvasti pientä, huomaamatonta reflektointia. Leena tekee valintoja, ja on mielenkiintoista havaita, mitä hän tekee. Hän tulkitsee tilannetta ja lähtee luomaan yhteisyyttä (rivi 9): ”*Tuolla se on hyllyllä, mä annan sen.*” Rinnakkain tämän kanssa kulkee arkaluonteisuuden tuottaminen (selitys, välttää syylistämistä) (rivi 9): ”*Mut hei, ihan totta kerro, miks sä uhkaillet aina sillä ampumisella?*” Leena kiikuttaa **ongelmanratkaisijana** puheenvuorossaan samanaikaisesti kahta puolta mukanaan mutta-lauseilla (positioissa se ilmenee **ei-tietäjänä, ymmärtäjänä, informaation etsijänä ja informaation saajana**). Hän on esittänyt toistuvasti samaa kysymystä Matille (rivi 4): ”*Miks sä, kun sua kiikuttaa, uhkaillet ampumisella?*” (rivi 7): ”*Miks sä sillai uhkaillet?*” (rivi 9): ”*Mut hei, ihan totta kerro, miks sä uhkaillet aina sillä ampumisella?*” (rivi 11): ”*...mutta kuulitko kysymyksen?*” Matin puheenvuoro (rivi 12): *En mää tiedä*-vastaus tuntuisi informaation tuottamisen kannalta vähämerkityksiseltä, mutta varhaisdialogin kannalta merkittävältä. Matti asettuu siinä kanssatoimijaksi. Tässä episodissa on kiinnostavan paljon valintoja, jotka ilmeisesti johtuvat vaikeasta tilanteesta. Rinnakkain on erotettavissa Leenan lempeä ääni ja toisaalta odotus lapsen selontekoon (rivi 13): ”*Sä oot fiksu ja kiva poika. Me tykätään susta, mutta sun käytös ei ole kivaa.*” Toimijat ovat nyt siirtyneet praktiseen toimintaan, jossa pukemisen takana käydään läpi vaikeaa aihetta ja suhdetoimintaa rakennetaan sopuisammalla puheen tyylillä. Kasvattajan ja lapsen tiimin solidaarisuutta vahvistetaan, kun Leena ylistää Matin perusolemusta (rivi 13): ”*Sä oot fiksu ja kiva poika.*” Kasvattaja erottaa pysyvän olemuksen ja käytöksen, jolloin laatikko ei käy pojalle liian ahtaaksi. Sieltä on mahdollisuus tulla ulos. Tämä tapa on hänellä käytettävissään abstraktiona, jolloin pojan fiksuksi kuvaaminen ei välttämättä tarkoita aivan sitä: Leena ei anna missään vaiheessa periksi ja saakin pojan mukaansa yhteistyöhön. Matti (rivi 14): ”*Auta mua pukemisessa, jooko?*” Pukemislinja kuvastaa läheisyyttä. Oheistoimintona on pukeminen. Siinä on kyse laajemmasta kuin vain pukemisesta. Poika rakentuu siinä oheistoimintona. Matin kutsu autettavaksi on hyvin erisävyinen kuin alun kutsu ammuttavaksi. Hän ottaa käyttöönsä henkilökohtaisen **kanssatoimijan** position sen sijaan, että tukeutuisi aiempaan, lukkiutuneeseen toimintaansa. Matin positio muut-

tuukin tässä (rivi 14) **konnasta liittolaiseksi**. Mikroepisodin muodostava aiempi Matin puheenvuoro (rivi 5) hämmentää lukijan, koska siinä jo tulee esille karski ja pehmeämpi Matti. Nyt on lukijan vuoro hämmentyä uudelleen Matin puheenvuorosta. Olisiko tätä osannut odottaa? Lapsen käyttäytyminen on hyvin arvaamatonta ja yllätyksellistä. Leena joutuu valppaana tulkitsemaan lasta, eikä tee siirtoja tietynlaisen puhutavan vankina. Mielenkiintoista on, että nyt Leenan puheessa esiintyy ensimmäisen kerran *minä*-muoto *me*-muodon sijasta (rivi 15): ”*Mä luotan sinuun.*” Kasvattajakaan ei enää kätkeydy institutionaalisuuden taakse, vaan valitsee toisenlaisen tavan lähestyä lasta. Vuorovaikutuksen kulku osoittaa, miten erilaisten positioiden kautta voidaan päästä jännitteisestä suhteesta luottamukselliseen suhteeseen. Tämänkaltainen molemminpuolinen yllätyksellisyys tekee tästä aineistosta analyysin kannalta erityisen kiinnostavan.

Episodi 9 Monologista ja varhaisdialogista vuorovaikutusta

Seuraavassa aineisto-otteessa tilanne rakentuu, kun 4–5-vuotiaiden tyttöjen leikki kehkeytyy ja keskeytyy. Vuorovaikutusjärjestys alkaa horjua tai aiheuttaa hämminkiä, jos niiden sisälle pyrkii joku kolmas osapuoli, Ossin (5-v.), Nellin (4-v.) ja Tiinan (5-v.) tapaus on valittu viimeiseksi, koska siinä tarkentuu Ullan (päiväkodin kasvattajan) asema lasten leikkutilanteen valvojana. Hän tarkkailee tilannetta sivummalta. Tytöt etsivät rauhallista leikkimurkkausta. Sen löydettyään he aloittavat Barbie-leikin, jota päiväkodin kasvattaja seuraa sivusilmällä hieman kauempaa. Tapahtumien kulku alkaa, kun tytöt ovat hyväntuulisia ja innostavat toisiaan keksimään leikkiin sopivaa juonta.

- 1 *Nelli: Leikitään hei täällä, jooko! (Näyttää toiselle tytölle kotileikkimurkkausta portaiden syvennyksessä, johon muut eivät helposti näe. Tyttöillä on Barbiet mukana. Samalla, kun he keskustelevat, he harjaavat niiden hiuksia ja laittavat niitä eri asentoihin.)*
- 2 *Tiina: Joo, täällä olis teevee. Tää laitto teeveen päälle.*
- 3 *Nelli: Katson aikuisten ohjelmia.*
- 4 *Tiina: Joo, tää laitto videon Tehotytöistä.*
- 5 *Nelli: Käykö, et se tulis tän kans parvekkeelle (näyttää hyllyä kotileikissä). Sitten kun olet katsanut Tehotytöt.*
- 6 *Tiina: Ne on sellanen lastenvideo. Sellanen pelottava.*
- 7 *Tiina: Koululainen, tuletko jo katsomaan yläkertaan?*
- 8 *Tiina: Täällä olis salaportaita! Mää sain tän nimpparilahjaks Liisalta! (Näyttää Barbiettaan tai sen mekkoa.)*
- 9 *Nelli: Varo, täältä tulee vihainen aikuinen.*
- 10 *Tiina: Äiti katso! (Pitelee Barbiettaan ylhäällä ja kuvittelee sen lentävän.)*

- 11 Nelli: *Aika opetella lentämään.*
 12 Tiina: *Sattuu! Ai, tätä sattuu! (Tiputtaa samalla Barbien alas)*
 13 Nelli: *(Huomaa kasvattajan läsnäolon ja se häiritsee) Määpä kuiskaan salaa, kuiskaan tän vaan Tiinan korvaan, en sun korvaan (katsoo kasvattajaa).*
 14 Ulla: *Joo, leikkikää rauhassa (jää istumaan kauemmaksi ja valvoo lasten leikkimistä etäämmältä.)*
 15 Tytöt: *(Hihitystä...)*

Paikalle tulee Ossi-poika viereisestä huoneesta kesken kaiken ja huomaa tyttöjen leikin. Ossi kävelee kotileikkiin ja kolistelee tavaroita. Tytöt ovat hyllyn takana, eikä heitä tunnu häiritsevän pojan lähestyminen.

- 16 Ossi: *Kakkapieru...pissa (ottaa tavaroita hyllystä kovaäänisesti kolistellen)*
 17 Nelli: *Ulla, sää et saa kattoo tänne alas (sanoo kasvattajalle)*
 18 Ulla: *En mää katokaan... (katsoo poikaa merkitsevästi ruman kielenkäytön vuoksi, mutta ei vielä puutu asiaan)*
 19 Ossi: *Kakkapieru...pissa...kakkapieru...paska*
 20 Ulla: *Kyllä sää saat Ossi leikkiä siellä myös, mutta älä mene häiritsemään tyttöjen leikkiä.*
 21 Tytöt: *Nii...*
 22 Ossi: *(Heittää käsissään olevat tavarat lattialle mielenosoituksellisesti ja lähtee muihin leikkeihin, toiseen huoneeseen poikien kanssa.)*

Kasvatuksellinen vuorovaikutus sisältää myös lasten keskinäisiä leikkejä, joissa kasvattaja on taustalla. Kuvaan otteen kulkua, jossa paljastetaan roolin ja position eroavaisuudet. Ne eivät ole aiemmissa episodeissa tulleet niin selvästi esille. Valtaosa havainnoimistani leikkitalanteista olivat tämän kaltaisia. Episodi 9 on valittu kuvaamaan lasten keskinäistä leikkitalannetta. Leikkitalanne kuvaa suurimmaksi osaksi Nellin ja Tiinan mielikuvituksen tuotetta. Lasten positiot vaihtelevat sujuvasti leikkitoiminnan roolihenkilöistä reaali maailmaan, jolloin puhe esitetään omana itsenä. Lasten puhe muotoutuu aineiston alussa reaali maailmassa, jossa he suunnittelevat leikkiä (rivi 1): ”Leikitään hei täällä, jooko!” Tyttöjen keskinäiset positiot muotoutuvat mielikuvituksessa leikin edetessä, (rivi 2): ”Joo, täällä olis teevee. Tää laitto teeveen päälle.” Tyttöjen sulava ja sujuva liikkuminen päiväkodin arjen ja leikkiroolien toimintojen välillä muotoutuu, ja tyttöjen **individualistiset** positiot ilmenevät leikissä. (rivi 13): ”Määpä kuiskaan salaa, kuiskaan tän vaan Tiinan korvaan, en sun korvaan” (katsoo kasvattajaa ja kurkottaa samalla toisen tytön puoleen) ja (rivi 17): ”Ulla, sää et saa kattoo tänne alas” (sanoo kasvattajalle). Aineiston antina on, että sen avulla osoitan positionvaihtojen tapahtuvan niin luontevasti ja joustavasti, että se yllättää tutkijankin. Positioiden vaihtelu toiminnoista toiseen ei millään tavalla

häiritse tyttöjen leikkiä. Kahden erilaisen position rinnastaminen toteutui taidokkaasti sekä omana itsenä että roolihenkilönä.

Leikkiin liittyvien positioiden vaihtelu kehittää ilmeisen hyvin lasten arkielämän sosiaalisia taitoja. Niiden kautta lapset oppivat käyttämään positioita, vaikka tilanne näyttää vain leikkiroolien ottamiselta. Tyttöjen toiminta ja puhe kytkeytyvät leikin sisällä (mielikuvitusroolissa) kasvattajan rooleihin (Rivi 9): ”*Varo, täältä tulee vihainen aikuinen.*” Nellin ’vihainen aikuinen’ viittaa tässä leikin sisälle, mutta toisaalta siinä voisi olla osittain reaalimaailman aikuistoimijan kuvausta. Heti sen jälkeen mielikuvitusroolissa otetaan lapsen rooli (rivi 10): ”*Äiti katso!*” (Pitelee Barbietaan ylhäällä ja kuvittelee sen lentävän). On mielenkiintoista, miten kutsu tulkitaan, selviää, kun toinen tytöistä (Nelli) vastaa kutsuun äidin roolihahmossa (rivi 11): ”*Aika opetella lentämään.*” Tiinan puheessa kasvattaja määrittyy äidiksi, ja sen hahmon kautta esitetään äidin roolia vaihtuvine positioineen (Rivi 10): ”*Äiti katso!*” Tyttöjen leikissä kasvattaja kuvaillaan vihaiseksi ilmeisesti lentämisen taidon opettelemisen vuoksi. Aikuisen mielestä on aika opetella lentämään. Äidin ja aikuisen rooleissa ilmenee **tietäjän** positioita: hänellä on valtaa kertoa, milloin on oikea aika opetella jokin uusi ja tarpeellinen taito. Leikki saa uuden käänteen, kun leikin juoni kehkeytyy ja mielikuvitusroolihahmolle tapahtuu onnettomuus (Rivi 12): ”*Sattuu! Ai, tätä sattuu!*” (Tiputtaa Barbien alas). Puheenvuoro täsmentää äidin rooliin liittyviä positioita apuun rientäväksi **hoivaajaksi**. Lapsi näyttäytyy leikissä **apua tarvitsevana**. Puheenvuorossa kutsutaan äitiä vastaamaan loukkaantumiseen. Onnettomuus kuvastaa juonen käännettä, jolloin äidin oletetaan tulevan hoitamaan pudonnutta tyttöä. Aika opetella lentämään on kuvaus siitä, mitä äiti vaatii lapseltaan, ja toisaalta se myös kuvaa opettelemisen tuskaa. Toinen tulkinta voisi olla onnettomuuden kuvaus, joka kutsuu äitiä auttamaan tai hoitamaan. Tilanne loppuu sattumalta, emmekä näe, toimisivatko Tiinan sanat kutsuna leikin juonessa.

Päiväkodin arjessa kasvattaja Ulla saa **sivullisen** position, kun Nelli suuntautuu leikkikaverinsa puoleen (rivi 13): ”*Määpä kuiskaan salaa, kuiskaan tän vaan Tiinan korvaan, en sun korvaan.*” Ullan toiminta astuu tässä kohdassa näkymättömästä näkyväksi, kun hän ottaa valvojan position vastaan ja edustaa ikään kuin eri toimintatasoa suhteessa tyttöjen leikkiin tai heidän keskinäiseen vuorovaikutusasetelmaan (rivi 14): ”*Joo, leikkikää rauhassa.*” Tämän jälkeen tytöillä on ’omaa kivaa’ (rivi 15) heidän kuiskutellessaan ja hihittäessään keskenään. Heille on muodostunut oma salaisuus, jossa vain he kaksi ovat mukana. Leikin ulkopuolelta mukaan tuleva Ossi havaitsee sulkeutuneet, leikissä sovitut positiot, joiden sisään hänen on vaikea päästä. Kahdestaan leikkivät tytöt ovat sulkeneet muut maailmansa ulkopuolelle (rivi 17): ”*Ulla, sää et saa kattoo tänne alas.*” Tässä kohdassa Nelli sulkeistaa päiväkodin muut toimijat. Tämä sulkeistaminen toimii eräänlaisena ’kutsuna’, jossa samaan aikaan yhdistetään lasten leikki ja erotetaan se suhteessa aikuiseen. Ullan vastaus (rivi 18): ”*En määh katokaan*” voidaan tulkita valinnaksi. Hänen toimintansa

kytkeytyy yhtäällä tyttöjen leikin seuraamiseen, ulkopuolisena olemiseen ollakseen samalla osa kokonaisuutta, ja lisäksi Ossin sekä muiden lasten kanssa. Ossilla ei näytä olevan keinoja tai toimintavalmiuksia päästä mukaan leikkiin. Hän jää tästä syystä **ulkopuolisen** positioon. Hän rymistää paikalle aggressiivisesti. Yllättävää on, että Ossi esittää vain ohimennen kaksi puheenvuoroa, ne kiinnittävät huomioni osin siksi, että ne hyppäävät tekstistä, koska toistuvat lähestulkoon samanlaisina. Hän ei käytä tahattomasti ilmaisujaan, vaan liikkuu **häirikön** positiossa tavoitteellisesti. **Häirikön** positio on tarkoituksella suunnattu jollekin ja jonkin vuoksi.

Toimijoiden välisiä suhteita rajoittaa kahden tytön välinen leikki. Sisään pääsy on rajoitettu, koska leikissä roolit on jo jaettu. Leikkijöiden roolijaot synnyttävät Ossin positionvalintoja, koska leikkijät eivät ota häntä mukaan. Siinä suhteessa Ossin **häirikön** positio on tavallaan tarjottu. Valta ei kuitenkaan tässä leikkitilanteessa kiinnity niinkään lapsiin, vaan epäsymmetria rakentuu leikkitilanteeseen.

Toisessa tilanteessa valta jakautuisi lasten kesken eri tavalla ja esimerkiksi Ossilla saattaisi olla valtaa. Nyt hän tekee arviota tilanteesta ja huomaa tullessaan paikalle liian myöhään. Asetelma on tässä hierarkkinen, katse suunnataan ylhäältä alaspäin siihen yksilöön, joka myöhemmin tulee paikalle. Tytöt ovat jo aloittaneet leikin ja ovat tilanteessa tietäviä ja luokittelevia osapuolia. Ulkopuolelle jääneen Ossin puhetta näyttää ohjaavan keskeisesti kysymys, mitähän niille (tytöille) pitäisi sanoa, jotta saisin huomiota osakseni. Viime kädessä Ossi turvautuu ilmeisesti totunnaiseen tapaansa tulla huomatuksi. Hän käy kamppailua huomiostaan ns. rumalla kielenkäytöllään (rivi 19): ”*Kakkapieru... pissa... kakkapieru... paska*”. Toisto ja tauot näyttävät harkituilta, jotta sanat saisivat enemmän valtaa. Poika saattaa tiedostaa syyn, miksi hänestä tehdään ulkopuolinen. Hän mahdollisesti tietää ne päiväkodin leikeissä tutuksi tulleet säännöt, että leikkiin on lähes mahdotonta päästä, jos myöhästyy aloituksesta. Nämä voivat olla lasten maailmassa esiin tulevia kirjoittamattomia sääntöjä, joista ei laisteta kovin usein. Lasten keskinäisissä vuorovaikutuksen säännöissä käydään kamppailua tai neuvottelua positionvalinnoista kunkin tilanteen ehdoin. Kasvattajallakin on käytössään useita toimintapositioneita **järkevänä, ongelmanratkaisijana ja valvojana** (Rivi 20): ”*Kyllä sää saat Ossi leikkiä siellä myös, mutta älä mene häiritsemään tyttöjen leikkiä.*”

6.3 LASTEN POSITIOT VUOROVAIKUTUSEPISODEISSA

Analysoidessani episodien vuorovaikutuksen yksityiskohtaisia valintoja ja kokonaisrakennetta havaitsin, että dialogisen vuorovaikutuksen pääperiaatteet ilmenevät puheenvuoroissa sen perusteella, miten kuunteleminen tapahtuu, miten lapsen tarpeista tullaan tietoiseksi ja hyväksytäänkö hänet sellaisena kuin hän on (Buber 1962b). Näiden periaatteiden toteutuessa varhaisdialogisuus voi toteutua hyvin.

Varhaisdialogi voi näyttää toteutuvan teknisessä mielessä, mutta toinen osapuoli jää etäiseksi. Tämäntyyppinen valeasuinen varhaisdialogi voi olla näennäistä keskustelua tai ystävällistä rupattelua. Löysin varhaisdialogisia ja monologisia vuorovaikutustilanteita. Joissakin episodeissa alun monologisuus saattoi kääntyä varhaisdialogiseksi tai päinvastoin, mikä merkitsee käytännössä sitä, että tilanne voi kääntyä toisenlaiseen suuntaan. Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen kannalta tärkeää on, että tilanteisiin voidaan myös palata myöhemmin, jolloin varhaisdialogisiin positiioihin voidaan kiinnittää huomiota kielellisissä ilmaisuissa.

Episodeista oli mahdollista tehdä lyhyt yhteenveto sen perusteella, millä tavoin positiot näyttäytyivät vuorovaikutuksessa. Varhaisdialogisuuden toteuttaminen onnistui parhaiten kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa.

Episodi 1

Kaisa menee aluksi tilanteeseen **valvojana ja informaation etsijänä** (rivi 1). Pekka asettuu **uhripositioon** (rivi 3), jonka jälkeen Kaisa esiintyy jälleen **valvojana ja järkevänä** (rivi 4). Tässä episodissa vuorovaikutuksen kulku määräytyy ensin kahden lapsen ja sen jälkeen myös kasvattajan ja lapsen väliseksi jännitteeksi. Pekan puheessa **individualistin ja apua tarvitsevan** lapsen positiot ilmentävät, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Positiot kertovat jännitteestä. Pekka tarttuu **uhkailijan** positioon, mutta sekään ei auta. Episodi edustaa tulkintani mukaan monologista tilannetta, koska lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen ei sisällynyt havaittavasti pyrkimystä yhteisymmärrykseen dialogisuuden pääperiaatteiden kautta. Lapsi näyttäytyy **järjettömänä** toimijana, joka voidaan kuvata vuorovaikutuksen osapuolena myös **epäonnistujana** ja **toivottamana**. Lapsen ja kasvattajan vuorovaikutus ei rakenna yhteistä ymmärrystä, vaan aiemmassa pelitilanteessa kehkeytynyt ristiriita syvenee.

Episodi 2

Kaisa lähtee edellisen episodin kaltaisesta asetelmasta liikkeelle **ei-tietäjänä** (rivi 1). Antti-poika näyttäytyy tulkintani mukaan välillä **uhrina** ja **realistina**, kun taas Pekka-poika **viattomana ja individualistina**. Kaisa vaihtaa yllättäen asetelmaansa pyrkien **keskustelijaksi** (rivi 4). Hän toimii **tunnustelijana** ja muuttaa sitten positioitaan **ymmärtäjäksi**. Tulkitsen, että pidemmällä aikavälillä, Kaisa ehtii miettimään erilaisia toimintavaihtoehtoja spontaanin toiminnan sijasta. Tämä näyttää auttavan Pekan mukaantuloa, jolloin poika asettuu keskustelun osapuolena herkemmin vaihtoehtoisia positioita vastaanottavaksi. Pekan toimintatapa muuttuu silmin nähden järjettömästä **järkeväksi** toimijaksi (rivi 6). Kaisa pitäytyy **ymmärtäjän positiossa**, mikä auttaa Pekkaa rakentamaan itselleen **onnistujan** position alun **epäonnistujasta**.

Episodi 2 edustaa varhaisdialogista tilannetta, jossa kasvattaja lähestyy lasta pehmeämmin kuin episodissa 1. Lapselle annetaan tilaa tuoda esille omia näkemyksiään tilanteesta. Tilanne helpottuu, kun Kaisa liikkuu tilanteessa vaihdellen monipuolisesti positioitaan valvojan sijasta ei-tietäjänä, keskustelijana, tunnustelijana ja ymmärtäjänä. Merkittäväksi positioksi muodostuu kasvattajan **ei-tietävän** positio, jolla hän mahdollistaa lapsen mukaantulon ja jättää valvojan position sivummalle. Nimitän varhaisdialogisuudeksi tässä sitä tapaa, miten Kaisa viestittää Pekalle, että Pekkaa kuunnellaan, hänen tarpeistaan ollaan tietoisia ja hän on hyväksytty sellaisenaan. 5-vuotias lapsi näyttää ammentavan positioita ympäristöstään, minkä vuoksi kasvattaja voi auttaa käyttämään sellaisia positioita, joita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa edellytetään (ks. Wittgenstein 1981, 202, 258–270; Nyman 1986, 214). On luonnollista, että lapsi oppii kielenkäytön merkityksen kuunnellessaan ja katsellessaan muita. Pekka suorittaa aika ajoin eräänlaista keskustelua kulttuurin kanssa. Tärkeään on, että lapsi oppii ratkaisemaan jännitteisiä tilanteita. Vertailuesimerkinä käytin episodista 1, jossa Pekka viestitti itsestään ristiriitaista kuvaa toisaalta **kaikkivoipana individualistina** ja toisaalta **apua tarvitsevana**, mikä lisäsi episodin jännitteisyyttä. Tämä saattoi tuottaa lapselle turhautuneisuutta. Pekan valitsemat positiot eivät näyttäneet toimineen episodissa 1 onnistuneella tavalla, kun vertaa niitä Pekan toimintaan episodissa 2.

Episodi 3

Vuorovaikutusasetelma avautuu Kallen **ihmettelijän** positiolla (rivi 1). Kallen esittämä kysymys (rivi 3) yllättää Anitan (rivi 2). Anita saa näin **yllättyjän** tai jopa **eitietäjän** position. Kalle kutsuu Anitaa ihmettelemään lisää. Kallen ihmettely saa Anitan yllätyttyään uudestaan. Anitan ja Kallen keskustelu sallii lapselle ja kasvattajalle yllätyttämisen sekä löytämisen ilon. He toimivat yhdessä **ihmettelijöinä, yllättyjinä ja löytäjinä**. Kalle liikkuu sujuvasti näissä positioissa, joihin hän saa Anitan mukaan **keskustelijaksi ja ymmärtäjäksi**. Anita liikkuu myös **informaation etsijän** ja **informaation saajan** positioissa sekä **kuuntelijan** positiossa. Episodissa varhaisdialoginen vuorovaikutus näyttäytyy lapsen ja kasvattajan yhteisissä toiminnoissa, joita kuvaan yhteisymmärrystä tuottavina positiovaihtoehtoina. Molemmat osapuolet rakentavat yhteistä ymmärrystä kielen avulla. Lapsi kyselee aikuisten maailmasta, jotta ymmärtäisi sitä enemmän. Kasvattajan ymmärrys lapsesta rakentuu lapsen esittämien kysymysten kautta. Tulkitseen sen sisältävän läheisen, kiireettömän ja aidon varhaisdialogisuuden elementtejä. Episodin vuorovaikutus muistuttaa paljon kodin tilannetta, koska kotona kasvattajan ja lapsen voidaan olettaa keskustelevan useammin tällä tasolla kuin päiväkodissa.

Episodi 4

Episodin alussa Niko ei tartu Marin toivottomuuteen (rivi 1). Sen sijaan Niko asettuu **viattomaksi, onnistujaksi ja puolustautujaksi** (rivi 2). Marin **toivottoman** positio muotoutuu kuitenkin käännekohdaksi (rivi 5) ja saa Nikon ottamaan itselleen **syllisen** ja **epäonnistujan** position (rivi 6). Episodissa Mari liikkuu paikoin **valvojana, syyllistävänä ja järkevänä**, kun hän perustelee kieltojaan. Varhaisdialogisuus ei näytä toteutuvan episodissa tai ainakaan siinä ei ole tunnistettavissa yhteisymmärrystä. Mari jättää tilanteen avoimeksi ja palaa siihen myöhemmin, mikä antaa uuden mahdollisuuden. Päiväkodin arjessa olisi tärkeää, että aikuisella ja lapsella olisi mahdollisuus selvittää konfliktinsa. Huomioni kiinnittyy tämän tapauksen kohdalla erityisesti siihen, että keljutkin kokemukset voidaan kääntää konfliktiresurssiksi. Kasvattajana oleminen on kestävyyslaji. Ihanteena ei ole tyhjä pumpuli-puhe, vaan analyysissa tuli esille, että vaikea tilanne voi muuttua resurssiksi. Tilanteessa ei ole kysymys absoluuttisesta hyvästä tai pahasta, vaan tilanteen tuomat käännteet voivat myöhemmin johtaa yhteisymmärrystä syventävään kokemukseen.

Episodissa 5

Vuorovaikutus alkaa Lissun astuessa aluksi **valvojan** positioon. Tässä episodissa kasvattaja toimii järkevänä, keskustelijana ja toivottamana. Lissulla on käytössään **syyllistävän** positio suhteessa Sakun **viattomaan** toimintaan (rivi 1). Saku asettuu muutta mutkitta sen enempää vastustelematta **syllisen** position vastaanottajaksi (rivi 2), mutta ryhtyy heti samassa puheenvuorossa jo **vastuunkantajaksi**. Lissu käyttää välillä **informaation etsijän, kuuntelijan ja ongelmanratkaisijan** positiota. Episodin käännekohdiksi muotoutuvat hyvin pienet ratkaisut ja tulkinat, joiden mukaan Saku ilmiselvästi lähteekin rakentamaan tietä **toivottoman** position kautta **epäonnistujaksi** ja sen jälkeen **syyllisestä selviytyjäksi**. Lissun ja Sakun välinen luottamus antaa ainekset selviytymiselle. Saku hehkuttaa saavutustaan Lissulle (rivi 5), jonka kanssa he jakavat onnistumisen ilon (rivi 6). Heille kummallekin avautuvat **onnistujan** positiot aiemman yhteisen historian kautta, jolloin molemmat myös saavat **yllättyjän** position. Episodissa tilanne alkaa monologisella tavalla, mutta päättyy varhaisdialogisuuteen. Tämä osoittaa, että lapsi osallistuu omalta osaltaan yhteisymmärryksen rakentamiseen niillä ehdoin, mitä lapselta voidaan edellyttää. Lapsen positiot kuvaavat aiemmin kehittyntä luottamuksen syntymistä, joka säilyttää lapsen aktiivista panosta. Kasvatussuhteen erityislaatuisuus pitää sisällään jonkinasteista molemminpuolisuutta, joka sisältyy varhaisdialogisuuden tunnuspiirteeksi. Jos lapsen osallistuminen on ollutkin vain näennäistä pyrkimystä tehdä positiivinen vaikutelma aikuiseen, se paljastuu jossain vaiheessa valeasuseksi varhaisdialogiksi. Yhteisymmärryksen luonne paljastuu lopullisesti vasta, jos lapsi todella pyrkii muuttamaan käyttäytymistään niin, että kasvattajan luottamukselle rakentuu pohja.

Tärkeää on, ettei kasvattajan kritiikki ole liian murskaavaa, vaan lapselle annetaan mahdollisuus näyttää osaamistaan. Kasvattaja ei ole tehnyt suljettuja luokituksia, vaan antanut mahdollisuuden lapsen pätemiselle. Riskinä on, ettei lapsi haluakaan lähestyä enää kasvattajaa. Ei ole vähäpätöistä, millä tavalla onnistumisen mahdollisuuden houkutellaan.

Episodissa 6

Matti esiintyy vahvasti **häirikkönä**, johon Leena reagoi **valvojana** (rivit 1–7). Leenan ja Matin positiot luovat jännitteitä toisilleen, jolloin tilanne pahenee (rivit 1–7). Leenan **toivottoman** positio ilmenee ivailuna, mikä ei näytä auttavan Mattia (rivi 9). Poika käyttäytyy **järjettömän** ja **toivottoman** positiossa, joka korostuu suhteessa Leenan **järkevään** toimintaan. Matti ottaa vahvasti **epäonnistujan** position käyttöönsä (rivi 10). Episodissa monologisuus on nähtävissä erityisesti ryhmätilanteen takia. Kasvattaja huomioi muiden lasten tarpeet, jolloin episodin päähenkilönä ollut lapsi jää **ulkopuoliseksi**. Matti ottaa välillä **uhkailijan** position. Leena toimii Mattia **syylolistävänä**. Leena voi suhtautua lapsen pääsärkyyn kahdella tavalla, joista ensimmäinen on positiivinen huoli lapsesta, jolloin kasvattaja voi kokea huolen myötätuntona. Tässä tilanteessa Leena sitä vastoin kokee negatiivista huolta, joka on vastuuta ilman myötätuntoa. Päiväkodin kasvattaja käyttäytyy velvollisuudentäyteisesti, jolloin lapsen käyttäytyminen ilmenee taakkana ja jopa kärsimyksenä. Vaikka negatiivinenkin huoli perustuu vastuuntunteeseen ja lapsen primaaritarpeet otetaan huomioon, kasvatushuoli poikkeaa mielekkästä auttamisvastuusta. Toisaalta Leenan tekemät ratkaisut noudattavat siltä osin varhaisdialogisuuden periaatteita, ettei hän vaadi Matilta kohtuuttomia. Leena vaatii päiväkodin sääntöjen noudattamista pedagogista auktoriteettiaan käyttäen.

Episodi 7

Matin ja Leenan alkuasetelma on alusta alkaen vahvasti jännitteinen, sillä Matti esiintyy ensin **häirikkönä**, **uhkailijana**, **taistelijana** tai jopa **konnana** (rivit 1 ja 4). Leena ei lähde mukaan Matin kutsuun (rivit 2 ja 5). Muut lapset näyttävät **liittolaisina** Mattia vastaan (rivi 3). Matti pitää puoliaan, eikä anna periksi. Hän pitäytyy itsepintaisesti **taistelijana**. Leena ei asetu vastaanottajaksi Matin sota-kutsulle, vaan painottaa vahvasti **järkevän** toimijan positiota (rivi 5). Jostain syystä Matti tulkitsee tilanteen sotatantereena ja pitää pintansa ryhdikkäästi **taistelijana** (rivi 6). Leena toimii pitkälti **valvojana**. Matin positiovaihtoehdot näyttävät lukkiutuneen. Vuorovaikutuksen käännekohtaa ei ehdi syntymään. Monologisuus heijastuu lapsen ilmauksissa, vaikka kasvattaja yrittää toimia varhaisdialogisella tavalla. Neuvottelua käydään etäisellä tasolla, jolloin positiot lukkiutuvat. Tämän episodin tarkoitus on kuvata toistuvaa, kärjekästä ristiriitaa vuorovaikutustilanteessa. Se toimii edellisen episodin kanssa vertailuasetelmana episodille 8.

Episodi 8

Matti kutsuu Leenaa ammuttavaksi (rivi 3), mutta Leena ei lähde mukaan. Matti rakentaa itsensä **avun tarvitsijaksi** (rivi 14). Episodin käännekohdaksi muodostuu Matin kiroilutulvan päättyminen (rivi 5), kun häntä itseäänkin alkaa naurattaa. Leena pitäytyy melko pitkälle **kuuntelijan** positiossa, mutta toisaalta hän toimii samaan aikaan **informaation etsijänä, informaation antajana ja informaation saajana** sekä **ongelmanratkaisijana**. Lapsi ei näytä toimivan enää häirikkönä, vaan hänet on mahdollista nähdä myös **kivana kaverina**. Matilla on ollut myös käytösään hyvin vahva **ilkeilijän** tai jonkinlaisen **konnan** positio (rivit 2, 3 ja 5). Leena lähtee viemään tulkintaansa eteenpäin ottamalla **ihmettelijän** ja **informaation etsijän** position (rivit 4, 6 ja 7). Matin positio kätkeytyy praktisen toiminnan alle (pukeminen) ilmeisesti etsiäkseen **konnan** position tilalle pehmeämpää tapaa toimia. Yhteisymmärryksen syntyminen rakennetaan kiinnostavasti kahdenkeskisenä tilanteessa rinnakkaisena toimintana. Leena pyrkii omalla tavallaan tulkitsemaan huomaamatonta vihjettä, että jotain herkkää on aistittavissa. Leena toimii **tunnustelijana** ja johdattelee kiinnostavasti tilannetta Matin kannalta suotuisammaksi otollisia paikkoja järjestämällä. Hän antaa hyvillä sattumille mahdollisuuden tarjoamalla Matille yhteiseen toimintaan kutsuvia positioita (rivit 6, 7, 9, 11 ja 13). Positiot tarjoavat Matille **liittolaisen** (rivi 10, 12 ja 14) ja **kanssatoimijan** mahdollisuuden, jonka kautta varhaisdialogisuudelle rakennetaan pohjaa. Alun monologinen tilanne muuttuu varhaisdialogiseksi kasvattajan tarjoamien mahdollisuuksien avulla, kun hän toimii myös **ymmärtäjänä**. Lapsi kutsutaan konkreettisesti yhteiseen toimintaan eli pukemiseen. Kun Leena ei lähde kaksintaisteluun, hän taituroi erilaisten positioiden avulla. Kasvattajalla on työkalupakin sosiaaliset valmiudet mukanaan, jolloin hän voi lähestyä lasta vaihtamalla toimintatapaansa. Näyttää siltä, että Leena tarttuu hetkeen. Yhtäkkiä Matti muuttuu ja päästää Leenan lähemmäksi itseään sekä fyysisesti että psyykkisesti. Matti näyttää valmiimmalta ottamaan vastaan yhteisesti rakennettua todellisuutta, kun Leena kiinnittää huomionsa Matin positiivisiin ominaisuuksiin. Lapsi saa imettyä itseensä henkistä voimaa ja itseluottamusta, joiden avulla poika kerää vajavaiseen työkalupakkiinsa uusia välineitä. Niillä hän tulkitsee sosiaalista todellisuutta uudella tavalla. Diskursiivisesti mielenkiintoista tässä episodissa on se, että kasvattaja on osannut tulkita avunpyynnöksi lapsen esittämän kutsun, vaikka se näyttää ulkopuolisesta pikemminkin uhkaukselta kuin pyynnöltä. Matin kannalta Leena mahdollistaa luottamuksen ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen syntymistä. Lisäksi on tärkeää, että kasvattaja auttaa lasta muuttamaan käsitystä itsestään huolenpidon arvoisena yksilönä: siihenhän Matti kutsuu Leenaa pukemisen kautta.

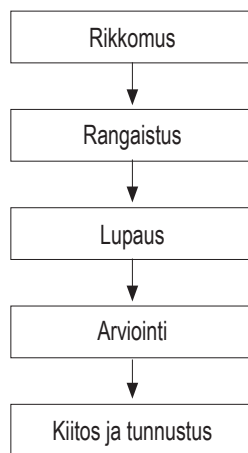
Episodi 9

Tytöt liikkuvat episodissa leikkiin kuuluvissa positioissa (rivi2). Kasvattaja toimii **valvojana** ja **sivullisena** (rivi 14). Tyttöillä leikkipositioiden kehittäminen jatkuu sujuvasti leikin juonen mukana (rivit 7 ja 10). Leikkipositioiden ja yhteenkuuluvuuden vahvistaminen rakentuu leikin lomassa (rivi 11 ja 12). Sitten Ossi saapuu paikalle yllättäen **ulkopuolisena**. Ossi vahvistaa **häirikön** positiotaan. Hän häiritsee **ulkopuolisen** positiossa mielenosoituksellisesti tyttöjen leikkiä (rivi 16 ja 19). Ulla asettuu sivullisesta **järkeväksi toimijaksi** ja **ongelmien ratkaisijaksi** (rivit 18 ja 20).

Episodi 9 näyttää siinä määrin monologiselta, että **häirikö** jää ulkopuoliseksi. Ehdot määrittävät siitä, minkälaiset tiedot ja totuudet, sosiaaliset suhteet ja positiot saavat oikeutuksen, ja millaisiksi diskurssien keskinäiset suhteet muotoutuvat. Kyseessä ei ole henkilöön liittyvä valta, vaan tilanteen tuoma valta siinä suhteessa, mitä voidaan tehdä. **Häirikö** on hankala positio. Ossi joutuu tilanteisen vallan vuoksi **toivottoman** ja **epäonnistujan** positioon. Nellin ja Tiinan leikki voi sisältää näennäistä varhaisdialogisuutta kahden osapuolen välillä, koska he ovat keksineet säännöt ja toimivat niiden puitteissa yhteisymmärryksessä. Ossi ei näytä olevan tietoinen yhteisistä leikin säännöistä, joten monologisuus näyttää selvenneenä häntä kohtaan tässä tilanteessa. Jos tilanne olisi toisenlainen, se mahdollistaisi toisenlaisen asetelman oli kyseessä kuka tahansa lapsista. Tässä episodissa ilmenee konkreettisesti tavalla, että positiot ovat vaihtuvampia kuin pysyvämmät roolit. Äidin rooli on liittyy suhteessa leikin muihin jäseniin, ja äidin roolissakin voidaan ottaa useampia aikuispositioita (apuun rientävä **hoivapositio** liittyy esimerkiksi lasten rakentamaan aikuistoimijaan, jota ei esitetä taulukossa). Lasten keskinäisessä leikissä kuvastuvat kiinnostavalla tavalla lasten ja aikuisten vuorovaikutukselliset elementit. Reaalimaailmassakin samansuuntaiset positiot liittyvät lasten ja aikuisten välisiin kontakteihin, mikä ilmeni edellä esitellyistä episodeista. Äidillä voi näin ollen olla useita positioita, kuten kasvattajallakin. Episodissa näkyy se, että roolin omaksuminen on jotakin, mihin meidän täytyy ryhtyä tietynlaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Esimerkiksi äidiksi tuleminen tuo mukanaan äidin roolin tai ainakin muut edellyttävät sitä häneltä. Hän voi kuitenkin toimia erilaisissa positioissa ja vaihdella niitä tilanteiden mukaisesti. Leikissä positioita näytti olevan yhtä aikaa. Tämä ilmeni myös reaalitilanteista, joita edellä on esitelty episodeina. Positioita on mahdollista tuottaa kielenkäytössä vivahteikkaampina ja monipiirteisempinä kuin rooleja. (ks. Potter & Wetherell 1987; Potter & Wetherell 1989; Juhila 1999, 185–201; Suoninen 2001, 57–58). Kotileikissä tytöt harjoittelivat yhteiskunnastamme ja kulttuuristamme omaksuttuja rooleja. Leikissä saattoi näkyä yhteiskuntamme pienoismalli. Mielenkiintoista on havaita, että tietynlaiset positiot uusintuvat jo leikin kautta tytöille. Jos niiden harjoitteluun tarjoutuu mahdollisuus jo leikki-iässä, silloin poikien pelitilanteet tai sotaleikit saattavat tarjota toisenlaisia positioita vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen. Episodi 9 tarjoaa kasvattajille pohdittavaa. Sen kautta voimme lukea

viestin, että päiväkodissa joillakin lapsilla ei ole valmiuksia päästä mukaan erilaisiin positioihin.

Yleinen huomioni oli, että tyttöjen leikit olivat poikien leikkejä rauhallisempia. Poikien leikeissä päiväkodin kasvattajan oli oltava valmiina välien selvittämiseen. Tytöt sen sijaan saattoivat piirrellä yksinään tai keskenään, tanssia useamman tytön ryhmässä, esittää balettiesitystä tai leikkiä kahden kesken. Tyypillistä tyttöjen väliselle toiminnalle oli rauhallisuus. Kasvattajan tarvitsi hyvin harvoin puuttua tyttöjen toimintaan. Pojat tuntuivat havainnoinnin perusteella tarvitsevan enemmän huomiota kuin tytöt. Sukupuolierot voidaan havaita selkeämmin haasteellisista tilanteista. Pojilla näytti olevan vaikeuksia puolustaa itseään päiväkodissa toisia poikia vastaan tai he tarvitsivat muutoin paljon kasvattajan huomiota. Tytöt kinastelivat toisinaan kaverisuhteistaan, mutta suurimmaksi osaksi tyttöjen väliset leikit sujuivat suuremmista ongelmista. Episodien (1)–2, 3, (4), 5 ja 8 vuorovaikutuksen kulusta voidaan päätellä, että päiväkodissa rikkomuksesta seuraa rangaistus, josta puolestaan lupaus. Tämä lupaus johtaa tilanteen arviointiin, josta ansaitaan kiitos ja tunnustus. Havaitsin, että haasteellisen tilanteen tapahtumankulusta on mahdollista esittää kaava, miten vuorovaikutus etenee rikkomuksesta sen tunnustukseen (Kuvio 2).



Kuvio 2: Vuorovaikutuksen eteneminen

Tutkimusaineiston valossa rikkomus merkitsi jotain asiaa, jossa kasvattajan ja lapsen välit kiristyivät. Kasvattaja saattoi toiminnallaan rangaista lasta ja asettaa hänet “rikollisen” asemaan. Lapsi teki oman tulkintansa, jonka jälkeen saattoi viestit-

tää juttelunomaisesti kasvattajan kanssa, miten hän lupaisi parantaa tapojaan tai muuttaa käyttäytymistään hyväksyttävämpään suuntaan. Tämän jälkeen kasvattaja arvioi, miten lupaus piti. Vuorovaikutuksen sarja huipentui lapsen palkitsemiseen. Joissakin episodeissa tunnustuksena oli halaus tai lempeät ja kannustavat jutusteluhetket kahden kesken lapsen kanssa. Merkittävää on, että vuorovaikutuksessa kasvattajan on mahdollista tehdä huomioita omasta toiminnastaan ja tarkastella kriittisesti ajattelutapojaan. Silloin hän pystyy jättämään tilaa lapselle ja tarjoamaan tälle vaihtoehtoisia positioita selviytyä menettämättä kasvojaan. Löydökseni voi antaa reflektiovälineitä kasvattajan toimintaan ja erityisesti siihen, miten lapsen kasvojen menettämisen uhkaa voidaan välttää varhaisdialogisella tavalla toimien.

Löysin aineistosta jännitteitä, joissa lapsi yritti turhaan palata mielekkääseen tulkintaan ja löytää yhteisymmärrystä kasvattajan kanssa. Samoin havaitsin, että kasvattajakin saattoi turhaan palata keljusti päättyneeseen tilanteeseen. Jatkuvuus osoittautui tärkeäksi varhaisdialogin saavuttamisen kannalta, koska siihen näytti sisältyvän mahdollisuus saavuttaa yhteinen ymmärrys pidemmällä aikajänteellä. Mikäli kasvattaja pystyi palkitsemaan ja kannustamaan lasta (tai tunnustamaan lapsen toimintatavan), varhaisdialogisuudelle tuli uusi mahdollisuus monologisista lähtökohdista huolimatta.

Tärkeimmäksi tulokseksi osoittautuu episodeissa se, että positioita ei käytetä epätarkoituksenmukaisesti. Niitä voidaan lukea vihjeinä, miten vuorovaikutus etenee. Vuorovaikutustilanteissa tapahtuvissa ongelmissa kasvattajan on mahdollista tulkita positioita vihjeinä, joiden perusteella hän voi kannustaa lasta myönteiseen toimijuuteen. Haasteellisen tilanteen ratkaisussa keinoksi osoittautuu esimerkiksi epäsuora toiminta; jokin rinnakkainen toiminta liitetään tilanteeseen (pukeminen ja kielteisen asian selvittäminen), jolloin luottamuksen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen tapahtuu vähitellen yhteisen toiminnan kautta. Lapselle muodostuu käsitys itsestään myönteisenä toimijana, joka voi onnistuneesti hoitaa asioitaan oma-toimisesti. Jos lapsi osallistuu itse haasteellisen tilanteen muuttamiseen, tuloksena voi olla yhteisymmärrys. Varhaisdialoginen suhde muodostaa vuorovaikutteisen tavan lapsen ja kasvattajan välille. Tämä voidaan kytkeä polku-tapahtumaan, jossa lapsen aiemmat tulkinnat ilmenevät vuorovaikutuksessa, johon kasvattaja omalla toiminnallaan reagoi. Lapsi oppii, mitä ja miten hänelle jokin asia sanotaan, ja pyrkii sen avulla päättämään, millainen hän on toimijana. Myönteiset positiovalmiudet tukevat lasta tämän elämänpolulla suotuisina toimintamahdollisuuksina, mikä on varhaisdialogisuuden ansiota. Kääntöpuolena on, että kielteiset positiot ilmenevät polulla epäluottamuksena, uhmana ja epäsuotuisina toimintoina.

Vuorovaikutustilanteiden lähtökohtien tunnistaminen saattaa auttaa kasvattajaa näkemään vaiheiden mahdollisuudet, jopa ennakoimaan varhaisdialogisuuden erilaisia mahdollisuuksia. En kuitenkaan tarkoita, että osapuolten välistä vuorovaiku-

tuksen kulkua ja varhaisdialogisuutta voitaisiin kontrolloida jonkin mallin varassa. Taulukoissa 1 ja 2 havainnollistetaan, miten positiot jakautuivat episodeissa.

Taulukko 1: Lasten positiot episodeissa
E=episodi, L=lapsi

Positiot	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9
Uhri	L	L							
Syyllinen				L	L				
Selviytyjä					L				
Individualistinen	L	L							L
Epäonnistuja, toivoton	L			L	L	L			L
Onnistuja		L		L	L				
Avuntarvitsija	L							L	L
Järkevä		L				L			
Viaton		L		L	L				
Puolustaja				L					
Uhkailija	L					L	L	L	
Taistelija							L		
Liittolainen							L	L	
Yllättyjä/yllättäjä			L		L				
Ihmettelijä/löytäjä			L						
Häirikkö, konna, ilkeilijä						L	L	L	L
Järjetön	L					L			
Ulkopuolinen						L	L		L
Realisti		L							
Kiva kaveri								L	
Anteeksiantaja		L							
Anteeksipyytävä		L							
Vastuunkantaja					L				

Positiokuvaukset kertovat, millaisena toimijana lapsi näyttäytyy päiväkodin vuorovaikutusepisodeissa. Jänniteisyys vaikeuttaa selvästi positioiden valintaa. Tämä ilmenee episodeissa, joissa kielteiset positiovalinnat näyttävät aiheuttavan vuorovaikutustilanteen lukkiutumisen. Taulukosta voidaan havaita, että positioita valitaan subjektiivisen tiedon varassa siten, miten tilanne kulloinkin tulkitaan. Erilaisten positiovalintojen vaihtelu näyttäisi lisääntyvän, jos vuorovaikutus etenee yhteisymmärrystä rakentaen toista kuuntelemalla ja huomioimalla. Vuorovaikutuksen toimivuus ja omien vaikutusmahdollisuuksien tunne näyttävät edellyttävän myönteisen position valintaa. Kasvattaja voi auttaa lasta sopivien positioiden tarjoamisella. Tähän nivoutuu varhaisdialoginen asenne. (ks. Värri 1997, 133, 135.) Lapsen oma avuttomuus ja kyvyttömyys ilmenevät tämän tutkimuksen perusteella lapselta puuttuvina positiovalmiuksina, joita kasvattajan on mahdollista tukea (ks. Tiilikka 2005, 126). Mikäli kasvattaja tulkitsee lapsen toimijuuden muotoutumista vuorovaikutuksen edetessä, hän voi rohkaista lasta toisenlaiseen toimijuuteen tarjotessaan myönteisiä positioita kielteisten tilalle. Vuorovaikutustilannetta vaikeuttaa erityisesti epäsovivan position valinta, joka mielletään haasteelliseksi. Se ilmenee epäuskona omaan tai toisen kykyyn ottaa vastaan muita oletuksia. Tällainen tilanne voi jarruttaa lasten ja kasvattajien toimijaulottuvuuksia, mikäli tilannetta ei havaita ajoissa. Kasvamisen mahdollisuudet eivät tarkoita positioinnin pysähtyneisyyttä, vaan muutoksia yksilötason positioinnissa, jossa lasten kyky ottaa vastaan myönteisiä positioita kasvaa. Positiointi voidaan mieltää haasteelliseksi, jos lapsen puheenvuoroissa kuultaa epäusko ja turvattomuus kasvattajan jatkuvasta kannustuksesta huolimatta. Uudenlaiset positiot toimivat episodeissa avauksena yhteistyölle, jolloin lapsen aloitteellisuus lisääntyy. Haasteellista tilannetta voidaan pitää kasvatuksellisenä vuorovaikutustilanteena, kun jokin jännite syntyy ja sitä ryhdytään purkamaan yhdessä lapsen kanssa. Tällöin jokin positiorajoitus poistuu tai tilalle annetaan mahdollisuus uudelleenlaiselle toimijuudelle (sankarina toiminen konnan sijasta).

Vastatakseni ensimmäiseen tutkimustehtävään luokittelen taulukossa esiintyneet positiot karkeammin, jotta lasten vuorovaikutuksellista toimijuutta voidaan ymmärtää päiväkodin kontekstissa.

Ensimmäisen luokan nimeämiseen vaikuttaa vuorovaikutusepisodeissa ilmenevä lapsen ja kasvattajan vastakkainen näkökulma. Se esiintyy **vastarintaa** ilmentävänä positiona, joka näyttäytyy paikka paikoin radikaalina ja voimakastahtoisena kielellisenä ilmauksena. **Toisessa luokassa** esitettävät positiot ilmentävät yksilön toiminnan **vapautta**. Lapsen toiminnassa kuvataan yhdentekeväisyyttä tai tilan ottamista enemmän kuin kasvattajien positioissa. Yhteisenä nimittäjänä on kuitenkin vapaus, vaikkakin se ilmenee eri tavoin osapuolten toiminnassa. **Kolmantena luokkana** esiintyy **yhteisymmärrystä** kuvaavat positiot. Tässä luokassa esiintyvissä positioissa yhteisenä nimittäjänä on samanmielisyys, sitoutuminen yhteisiin sään-

töihin, solidaarisuus ja demokraattisuus. **Neljäntenä luokkana on valistusta** kuvaavat positiot. Niissä heijastuu rationaalisuus.

Lasten positiot

Vastarintaa kuvaavat positiot:

uhri, syyllinen, epäonnistuja, toivoton, puolustaja, uhkailija, taistelija, järjetön ja häirikkö

Vapautta kuvaavat positiot:

individualistinen, viaton ja ulkopuolinen

Yhteisymmärrystä kuvaavat positiot:

onnistuja, selviytyjä, avuntarvitsija, liittolainen, yllättyjä, löytäjä, ihmettelijä, kiva kaveri (kanssatoimija), vastuunkantaja, anteeksiantaja ja anteeksipyttäjä

Valistusta kuvaavat positiot:

järkevä ja realistinen

Edellä esitetyn luokittelun perusteella voidaan todeta, että lasten positiot kiinnittyvät institutionaalisuuden, yhteiskunnallisuuden, yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden teemoihin. Tämä merkitsee, että lasten vuorovaikutuksellista toimijuutta voidaan kuvata myöhäismodernille yhteiskunnalle tyypillisenä muotona, jossa toiminta perustuu sopimuksellisuuteen. Sopimuksellisuuden opettelua vahvistaa vastarintaa kuvaavat positiot. Vastarinta ilmenee joko sopimuksen tai yhteisten sääntöjen rikkomisena lapsen toiminnassa. Vapaus ilmenee yksilön aktiivisena tai passiivisena toimintana suhteessa sopimuksellisuuteen. Yhteisymmärrys ilmenee yhteisesti sovittujen sääntöjen ymmärtämisessä. Valistus ilmentää sopimuksellisuutta sääntöjen mukaisena toimintana. Tämä tulos vahvistaa Lehtisen (2000) tutkimustulosta.

Lapset toimivat omalla tavallaan, pienillä repliikeillään kohdistaen valintojaan kasvattajaansa. (vrt. Lehtinen 2000, 92; Richards 1996, 206, 216–217.) Lasten positioinnissa tärkeintä ei kuitenkaan näyttänyt olevan positoiden määrä, vaan niiden tilanteinen käyttö. Lapset osallistuivat vahvasti ja välillä äärimmäisen taitavasti, vaikka välillä osapuolten toiminta ei ollut helppoa.

Alla olevassa luettelossa kuvaan episodeissa tapahtuneita käännteitä pelkistetysti:

ihmettelijänä – löytäjänä (episodi 3)

onnistujana – epäonnistujana (episodi 4, episodi 5, episodi 6, 7,8)

viattomana – syyllisenä (episodi 2– episodi 5)

järkevänä – järjettömänä toimijana (episodi 1 ja 2, episodi 8)
konnana – liittolaisena (episodi 8)
kaikkivoipana – apua tarvitsevana (episodi 1, episodi 8, episodi 9)
häirikkönä – tiimin jäsenenä (episodit 6, 7, 8, 9)

Lapsen toimintaa kuvaavat positiot esiintyvät taulukoissa irrallisina arkipäivän vuorovaikutustilanteista. Sen tarkoitus on kuitenkin osoittaa positioinnin tilanteista mielekkyyttä ja merkitystä. (vrt. Lehtinen 2000, 92–93.) Lasten ja kasvattajien vuorovaikutuksessa omatoimisuus ja aktiivisuus näyttävät lisääntyvän, kun jokin jänite syntyy. Positioiden vaihtelu on perustaltaan positiivista, koska niiden avulla on mahdollista tuoda esille uudenlaisia tapoja, puuttua tilanteisiin ja osoittaa erilaisia kehittämisperspektiivejä. Kun tiedostetaan vaihteleva joukko erilaisia positioita haasteellisissa tilanteissa, pystytään valikoimaan niistä toimivimmat ja pitämään yllä keskusteluyhteyttä. Kun hankauksia väistämättä syntyy, voidaan opetella käyttämään erilaisia vaihtoehtoja hyväksi. (vrt. Cooper 2003.)

Varhaisdialogisuuteen liittyvä tieto kasvatuksen menetelmistä ja päämääristä sekä kasvatussuhteen erityisluonteesta. Kasvattajan tavoitteeksi muodostuvat kasvatuksellisiin arvoihin liittyvät toimintatavat. Kasvattajan toiminnassa yhdistyy yhteinen historia lapsen kanssa, mistä hän voi ammentaa positiivisia toimintatapoja. Kun kasvattaja toimii näin vuorovaikutussuhteessa, kutsun sitä varhaisdialogisuudeksi. Positioiden avulla lasten vuorovaikutusta voidaan ymmärtää symbolisina merkityksinä kielen kautta. Lasten käyttämät positiot pitävät sisällään tunteiden ohella merkityksiä oman itsensä jäsentämisestä. Positioilla lapsi tuo esille hänen sosiaalisen asemansa eli hänen yksilöllisen ratkaisunsa suhteessa vuorovaikutuksen muihin toimijoihin. Positioinnin peruste näyttää liittyvän kasvattajan tai vertaisryhmän suhtautumiseen (vrt. Lehtinen 2000; Rauhala 1983; 33, 35–36; Värrö 1997, 121). Lasten toiminnoissa yksi tärkeä peruste position vaihtamiseen näyttää liittyvän lasten itse-tietoisuuteen ja itseyden ideaaliin, koska lapsi paljastaa position kautta toimintansa tarkoituksen. Hän arvioi kielletyn ja sallitun rajan, jolloin kussakin positiossa tiivistyy ajallis-sosiaalinen tilanne. Lapsi ilmaisee sosiaalisuuttaan kielellisillä ilmaisuiltaan, jolloin hänen omat pyrkimyksensä vaikuttavat toisiin. Lapsen onnistumisen kokemuksia leimaa se, miten muut ymmärtävät häntä ja millainen kyky hänellä on säädellä omia tekojaan.

Vuorovaikutusepisodeihin liittyvänä kiinnostavana löytönä on, että aikaisemmat tilanteet näyttivät muodostuvan välttämättömiksi toiminnan tulkinnassa. Muutoinhan esimerkiksi Sakun toiminta olisi näyttänyt varsin kummalliselta. Pidemmän ajan kuluessa Sakun ja Lissun välille syntynyt luottamus sai aikaan sen, miten Saku jäsensi tilannetta. Aikajänteen huomioiminen teki tulkinnassani Sakun toiminnan mielekkääksi. Sakun jatkovalintoja on ymmärrettävä aiempien tilanteiden kannalta,

eikä niitä voida tiukasti ankkuroida tiukasti yhteen hetkeen. Varhaisdialogisuuden lähtökohdat kietoutuivat lapsen ja kasvattajan yhteisymmärryksen rakentamiseen.

Toisaalta yllättävää oli se, että episodissa 8 selitys (sukan etsiminen) ei toiminnut kasvattajalle selityksenä, vaan arvaamattomuutena. Se oli kuitenkin mahdollista tulkita selitykseksi. Tämänkaltaisissa tilanteissa, joissa aikuisella on mahdollisuus asettua kuulijaksi ja tehdä jatkuvaa tulkintaa reflektoiden myös omaa toimintaansa, voidaan päästä yhteistoimintaan ja sitä kautta yhteisymmärrykseen. Kasvattajan reflektointi on kuitenkin aina suhteessa lapsiryhmän kokoon ja tekemisen luonteeseen. Tämä merkitsee kontekstin huomioimista myös siltä osin, mitä toiminta- ja puhetapoja kasvattaja valitsee missäkin tilanteessa. Kontekstiin liittyy paljon päiväkodin yhteiset käytännöt, mitkä ovat yleisesti hyväksytyjä tapoja ja mitkä taas eivät. Toimintatapojen valintaan voi vaikuttaa, onko paikalla muita kuulijoita.

6.4 KASVATTAJIEN POSITIOT VUOROVAIKUTUSEPISODEISSA

Kasvattajien positioiden avulla voidaan kuvata kasvattajaa vuorovaikutuksellisenä toimijana vastaavalla tavalla kuin edellä kuvasin lapsen toimintaa. Ymmärrys lapsen ja kasvattajan välisestä vuorovaikutuksesta liittyy tässä kasvattajien positiovalintoihin. Tarkasteltaessa taulukon positioita tuloksina voidaan havaita, miten kasvattaja suhtautuu lapseen toimijana. Onnistunut vuorovaikutus näyttää perustuvan kannustavaan ilmapiiriin, jossa kasvattajan ja lapsen välille kehkeytyy luottamuksellinen suhde. Tällöin esille nousevat myönteiset positiovalinnat palautteenannossa tai neuvottelussa. Positioinnit tuottavat aina uusia positioiteja. Sen vuoksi puheen- vuorot voidaan tehdä ymmärrettävämmiksi, kun tilanteita tarkastellaan kasvattajan tekemien valintojen kautta.

Episodeissa ilmenevä haasteellisuus prosessoi selvästi vuorovaikutuksen kulkua, kuten taulukossa esiintyvät positiot osoittavat. Kasvatustyössä näyttää tämän perusteella olevan kysymys siitä, miten vuorovaikutus muuttuu haasteelliseksi. Kun ratkotaan ristiriitoja tai nimetään haasteellisia tilanteita, tulkinnoilla ja toiminnoilla on seurauksia. Kanssakäymisen moninaisuus ja positioiden yhtäaikainen rinnakkainolo ovat ymmärrettävissä dialogista tulkintaa vasten. Yhden position rinnalle voidaan tuottaa toinen positio, joka toimii yhteisymmärrystä edistävinä valintoina. Aineiston perusteella kasvattajan yksittäisten positioiden valintaa tulisi tarkastella dialogisuuden valintana.

Ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyi kysymys kasvattajasta vuorovaikutuksellisenä toimijana. Tätä voidaan kuvata vastaavalla tavalla kuin lapsen toimijuutta päiväkodin kontekstissa. Kasvattajan positiot kiinnittyvät aineistossa vastaavalla tavalla institutionaalisuuden, yhteiskunnallisuuden, yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden teemoihin, kuten lasten positiotkin. Tämä merkitsee, että kasvattajien vuoro-

Taulukko 2: Kasvattajien positiot episodeissa
E=episodi, K=kasvattaja

Positiot	E1 1	E2 2	E3 3	E4 4	E5 5	E6 6	E7 7	E8 8	E9 9
Valvoja	K	K		K	K	K	K	K	K
Ei-tietäjä		K	K					K	
Keskustelija		K	K		K			K	
Sivullinen									K
Tunnustelija		K						K	
Toivoton				K	K	K			
Ymmärtäjä		K	K					K	
Syyllistävä				K	K	K			
Järkevä				K	K	K	K		K
Ihmettelijä			K					K	
Yllättyjä			K		K				
Löytäjä			K						
Informaation etsijä	K		K		K			K	
Informaation saaja			K					K	
Informaation antaja			K					K	
Kuuntelija			K		K			K	
Ongelmanratkaisija					K	K		K	K

vaikutusta voidaan kuvata vastaavasti myöhäismodernille päiväkodin toimijalle tyyppillisenä muotona, missä kasvattajan toiminta perustuu sopimuksenvaraisuuteen. Sopimuksellisuutta vahvistaa se, että lasten rikkoessa sääntöjä toimijat määrittävät heille sanktioita. Vastarinta ilmenee kasvattajan toiminnassa sopimuksellisuuden rikkomisesta syyllistämässä. Vapaus ilmenee kasvattajan toiminnassa tilan antamisena, kun lapsen toiminnassa vapaus ilmeni tilan ottamisena. Sopimuksellisuus ilmenee myös sääntöjen ymmärtämisessä ja osapuolten yhteisymmärrystä edistä-

vässä toiminnassa. Valistus ilmentää sopimuksellisuutta sääntöjen valvomisena. (vrt. Lehtinen 2000.)

Kasvattajan positiot:

Vastarintaa kuvaavat positiot:
syyllistävä

Vapautta kuvaavat positiot:
sivullinen

Yhteisymmärrystä kuvaavat positiot:
ei-tietäjä, keskustelija, tunnustelija, ymmärtäjä, ihmettelijä, yllättyjä, löytäjä, informaation etsijä, informaation saaja, informaation antaja, kuuntelija

Valistusta kuvaavat positiot:
Valvoja, järkevä, ongelmanratkaisija (keskustelija, informaation antaja)

Yhteenvedonomaaisesti voidaan todeta, että lasten ja kasvattajan vuorovaikutuksellinen toimijuus ilmenee taidokkaina valintoina päiväkodin kontekstissa. Episodien haasteellisuus ja yllättävyys näyttivät tuottavan tietynlaisia valintoja, joiden myötä positioinnin nimeämiset viittasivat osapuolten välisiin toimintoihin kasvatusvuorovaikutuksessa. Keskityin katsomaan episodeissa esiintyvän puheen kulkua, jossa tapahtuman yhteydessä nousi esille esimerkiksi neuvonantoon tai palautteeseen liittyvä keskustelu. Näissä tilanteissa tuotetaan eri tavoin asemia siitä, millainen kukin on. Kun nämä asemat eli positiot nimettiin ja luokiteltiin, oli mahdollista tehdä mikroanalyysiä ja muodostaa karkeammat luokittelut. Ensimmäisen luokan nimeämiseen vaikutti vuorovaikutusepisodeissa ilmenevä lapsen ja kasvattajan vastakkainen näkökulma. Se esiintyi **vastarintaa ilmentävänä positiona**, joka näyttäytyy paikka paikoin radikaalina ja voimakkaana kielellisenä ilmauksena. Toisessa luokassa esitettävät **positiot ilmensivät yksilön toiminnan vapautta**. Lapsen toiminnassa kuvataan välinpitämättömyyttä yhteisten sääntöjen suhteen, ja kasvattajan osalta vapaus voitiin ymmärtää enemmänkin tilan antamisena. Yhteisenä nimittäjänä on kuitenkin vapaus, vaikkakin se ilmeni eri tavoin osapuolten toiminnassa. Kolmantena luokkana esiintyi **yhteisymmärrystä kuvaavat positiot**. Tässä luokassa esiintyvissä positioissa yhteisenä nimittäjänä on samanmielisyys, sitoutuminen yhteisiin sääntöihin, solidaarisuus ja demokraattisuus. Neljäntenä luokkana on **valistusta kuvaavat positiot**. Siinä heijastuu rationaalisuus eli toimijoiden järkevyyden korostaminen. Näiden perusteella episodeissa esiintyneet positiot on mahdollista luokitella.

6.5 LAPSET JA KASVATTAJAT VUOROVAIKUTUKSELLISINA TOIMIJOINA – YHTEENVETOA

Tutkimustulokset osoittivat, että varhaisdialogisella vuorovaikutuksella oli erittäin suuri merkitys haasteellisissa tilanteissa. Tutkimustulosten perusteella voitiin todeta, että varhaisdialogisella suhtautumisella voidaan tuottaa yhteinen ymmärrys. Tutkimus osoitti, että varhaisdialoginen lähestyminen helpottaa lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta ja auttaa ymmärtämään lapsen tarpeita. Tähän kytkeytyi polku-tapahtuma, joka tarkoittaa, ettei toimijoiden aiempaa elämänhistoriaa voida irrottaa, kun tuetaan uudenlaisen toimijuuden mahdollistamista.

Varhaisdialogisuus toteutui episodeissa pedagogisina mahdollisuuksina seuraavilla tavoilla:

- 1) kahdenkeskinen kohtaaminen, jossa kasvattajan on mahdollista tulkita lasta herkemmin ja tarjota varhaisdialogisella tavalla positioita lapsen käyttöön
- 2) aiempi, yhteinen historia ja lapsen oma, aiempi historia, joista kasvattajan on mahdollista ammentaa myönteistä palautetta lapsen kasvun vahvistamiseksi ja tukemiseksi vuorovaikutusprosessin käännteissä
- 3) rinnakkainen toiminto yhteistoimintana ja yhteisymmärrystä syventävänä resurssina

Edellä kuvatut tavat auttavat ymmärtämään vuorovaikutustilanteita päiväkodin arjessa. Samalla ne tarjoavat käytännönläheisiä varhaisen puuttumisen keinoja haasteellisiin tilanteisiin.

Vuorovaikutus nähtiin sosiaalisena tilanteena, jossa lapsen kasvu mahdollistui parhaiten varhaisdialogissa lapsen kanssa. Vuorovaikutustaitoja voitiin harjoittaa ratkaisevasti positiovaihtoehtoja tarjoamalla. Positiovaihtoehtojen nähtiin kannustavan lasta itse tuotettujen ratkaisuvaihtoehtojen kehittelyyn. Varhaisdialogiseen vuorovaikutustilanteeseen kuului ennen kaikkea turvallinen ilmapiiri, jossa lapsi sai harjoitella uudenlaisten positioiden käyttöä. Oman taitavuuden kehittäminen korostui tilannekohtaisissa, nopeasti etenevissä vuorovaikutusepisodeissa, joissa oli tärkeää tiedostaa omien positioiden käyttötarkoitus. Kasvattajan oli mahdollista edesauttaa lapsen myönteisen toimijuuden harjaannuttamista tarjoamalla positioita, jotka vahvistivat lapsen mielekästä kuvaa toimijuudestaan ja osallistumisen tunteestaan. Mielekkyyteen vaikutti erityisesti se, että lapsi sai käyttöönsä monipuolisempia välineitä kielellisessä ilmaisemisessa. Lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksessa näkyi erityislaatuinen suhde, jota kuvasin varhaisdialogisuutena. Lapsen erityislaa-

tuisuus korostui, kun hän sai mahdollisuuden kokeilla uudenlaista toimintatapaa. Tämän tutkimuksen valossa vuorovaikutustoiminnan ymmärtäminen ei tarkoita lapsen kielteisen toiminnan hyväksymistä, vaan siihen puuttumista lapsen kasvua suojaavalla tavalla.

Varhaiskasvatuksen kentällä tarvitaan lapsen yksilöllistä tulkintaa, jos on epäselvyyttä siitä, miten lapsen ja kasvattajan väliset vuorovaikutustilanteet halutaan ratkaista. Kasvattajan puuttumisen keinot voivat olla tilanteittain erilaiset, mutta niiden kehittämiseen tarvitaan varhaisdialogiseen vuorovaikutuksen pyrkivää otetta. Havainnoinneissa korostuu, että käytännössä pyrkimys varhaisdialogisuuteen voi liittyä yhteisymmärryksen rakentamiseen käytännön toiminnan kautta. Positioinnin lukkiutumiseen ja jäykkiin positioinnin vaihteluihin sen sijaan vaikuttaa pelkistetysti tilanteen monologisuus. Havainnoinneissa on eroteltavissa ne tapaukset, joissa tuotetaan ennalta lukkoonlyötyjä toimijuuksia antamatta lapselle valmiuksia kehittää ratkaisuja uudenlaisen toimijuuden varaan. Parhaimmillaan tilanteita voidaan selkiyttää välttämällä turhauttavia positiointeja, joilla ei ole käyttöä myöhemässä tilanteessa. Myönteiset positiot tukevat lapsen valmiuksia sovittaa uutta vuorovaikutustilannetta yhteen uudenlaiseen positioonsa nähden. Suppeassakin merkityksessä kysymys on päivähoiton kehittämisestä tarjoamalla varhaiskasvattajille tietoa vuorovaikutuksen vaikeudesta ja positioiden käytöstä työelämässä lasten kanssa. Arkielämän vuorovaikutusta tukevia tapoja tarvitaan. Ammattilaisten puheenvuoroissa korostuu pyrkimys säilyttää ja tuottaa kulttuurisia odotuksia ja vastata koko lapsiryhmän hyvinvoinnista. Yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa tarvitaan avoimuutta uusille ratkaisuille, jotta voidaan taata tilanteen varhaisdialogisuus.

7. Kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnastaan

7.1 HAASTATTELUAINEISTOLLE ASETETUT KYSYMYKSET

Toisena tutkimustehtävänä oli kuvata ja ymmärtää kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja heidän toimintamahdollisuuksistaan. Kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnastaan tutkittiin diskurssianalyttisten tutkimuskysymysten kautta:

- Miten kasvattaja tuottaa toimijaulottuvuutensa haastattelupuheessa?
- Miten positiovaihtelu ilmenee pedagogisina toimintamahdollisuuksina vuorovaikutuksen käännteissä?
- Miten kasvattaja kuvaa työyhteisön henkilöiden välistä vuorovaikutusta? (työyhteisössä mahdollistuvat/rajoittuvat positiot)
- Miten identiteettiä kuvataan puheenvuoroissa tyypillisimmin esiintyvien diskurssien kautta (Miten kasvattajan toimijuus näyttäytyy identiteettipuheena) ja miten kasvattajan toimijuus näyttäytyy laajemmalla aikaulottuvuudella? (kasvattajan oma toimijuuskuvaus identiteettikuvausena).

7.2 KASVATTAJIEN POSITIOT OMAN TOIMINNAN KUVAUKSISSA

Tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää kasvattajien käsityksiä heidän vuorovaikutuksellisesta toiminnastaan päiväkodissa. Kasvatusihanteiden ja -tavoitteiden alueella liikutaan niiden kysymysten parissa, jotka ottavat kantaa siihen, mikä on hyvää ja arvokasta (Värri 1994c). Seuraavaksi tarkastelen kasvattajien käsityksiä omasta tavoiteajattelusta suhteessa kasvatusvuorovaikutukseen. Aluksi käsittelen eniten paino-arvoa saaneet tavoitteet oman toiminnan kuvauksissa. Haastattelutotteet nostavat esille kasvattajan arvioinnin yksilölliseltä pohjalta asetettujen tavoitteiden soveltamisesta ja mahdollisuuksista. Tätä voisi kuvata siten, että kasvattaja tasapainoilee pedagogisessa suhteessa yksilön ja yhteisön välisessä jännitteessä. Kasvattajan kommentoissa kuvataan kasvatusuhdetta, tietoista toimintatapaa ja

päiväkoti-elämän monia dimensioita, jotka paljastuvat kasvattajalle ja lapselle arjen kasvatustilanteissa. Kun kasvattaja kertoo kasvattajan asettamista rajoista ja lapsen turvallisuuden huolehtimisesta sekä konkreettisesti lasta arvostavasta välittämisestä, toteutuvat samankaltaiset suhtautumistavat kuin Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden (2003, 10) periaatteissa on ilmaistu.

“Mä uskon ihmisen sisäsyntyisyyteen, et musta tuntuu, että jokaisella ihmisellä on joku suuntaus, että kyllä oma elämäntilanne ja se oma historia.. mehän ollaan se historiamme tulos... ja siks me ollaan osiemme summa... pitää (kasvatuksessa) olla rakkaus, rajat ja rytmi...että ei rajotettais ...turhaan ja ongelmanratkasutilanteissa kokeltais, et keksiikö ne lapset itse ratkasun... .. mä pystyn sitten kun mää jaksotan omaa persoonaani tiettyihin lokeroihin, silloin mää niinkun aina paremmin jaksan... (lapsillakin) jokaisella olis kuitenkin se oma sisäinen volyyminsa....“ (Tanja)

Tanjan pohdinta nostaa esille toisaalta **rationaalisen** ja toisaalta **empaattisen** toimijan mahdollisuudet. Edellä kuvatut kommentit liittyvät kasvattajan käsityksiin omista arvoista ja toisaalta ympäristön ja lapsen arvoista. Esille tulee se, miten lapsesta välitetään vuorovaikutuksessa. Kasvattaja näkee välttämättömänä kyvyn joustaa ja edistää kasvatettavan valmiuksia omaan toimintaan. Kasvatukseen liittyy yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden elementtejä, joita puheessa peilataan yhteisöllisinä rajoina ja yksilöllisenä rakkautena sekä rytminä, joka vuorovaikutukseen sisältyy. Positioiden käytön tavoitteena näyttää olevan lasta kunnioittava auttaminen ongelmanratkaisutilanteessa, minkä tulkitsen varhaisdialogisuudeksi. Tanjan pohditiessa lasta vuorovaikutuksellisenä osapuolena puhe sisältää toiveen saada heidät mukaan **ongelmanratkaisijoiksi**. Kasvattajan toiminnan tavoitteena on olla tarvittaessa lapsen tukena. Tanjan positioissa ilmenee, että hän kantaa vastuun lapseen kohdistuvasta toiminnasta. Positioiden kautta lapsen kehitys ja motivaatio saadaan esille, jolloin pyrkimyksenä on laajentaa lapsen omaa ajattelua. Kasvattajan käsitykset voidaan tulkita viittaavan **aktiiviseen** toimijuuteen ja **kanssatoimijuuteen**.

Lapsiryhmään viitataan rikastuttavana kokemuksena, joka valmentaa sosiaalisuuden oppimiseen. Kasvattajien käsityksiä pohditaan suhteessa erilaisiin taustoihin ja luonteisiin. Esimerkiksi ei-toivotun käyttäytymisen syitä pohdittaessa voidaan löytää kontrolloinnin sijasta uudenlainen näkökulma asiaan. Kasvattaja konkretisoi kasvatustilanteiden seurauksia ja syitä **rationaalisesti ja realistisesti**. Kasvattaja ei mystifioi kasvatuksellista näyttämöä, vaan kommenteissa ilmenee avoimesti ne piirteet, jotka vaikuttavat päiväkodin vuorovaikutuksessa. Välittämistä ja luottamuksellista varhaisdialogisuuden ideaa sisältävä puhe tähtää myös lapsen tunne-elämän tukemiseen.

“Että ilman näitä (lapselle itselleen soveltuvaa ilmaisutapaa) hän olis kokenu semmosta riittämättömyyden tunnetta. Että aina sitä positiivista palautetta ja sitä, että mää oon hyväksytty tämmösenä että periaatteessa tämmösenä, mutta ne teot...täytyyhän sanoo, että joku teko on väärin ja niin ei voi tehdä, jos vaikka toista lyö ja siinä ei oo niinku selittelyyn varaa, että sillä keinolla ei hoideta asioita, mutta joillain muilla ja sä oot hyvä tyyppi...mutta että tää pitäis muuttua...että tulee semmoinen rooli ja tunne, että mä oon tosi huono ja taas mää mokasin ja että jäis semmosen mieli, että mulla on mahdollisuus yrittää parempaa ja uudestaan ja vaikka mää nyt mokasin, niin nyt lähetään puhtaalta pöydältä...” (Terttu)

Lapsiryhmä koostuu persooniltaan erilaisista lapsista. Sen monimuotoisuus voidaan nähdä kasvatuksellisesti vaativana ja rikastuttavana ympäristönä. Tertun positiointi heijastaa **realistista** toimintaa, kun hän viittaa lapsen menneisyyden ja tulevaisuuden hahmottamiseen. Tertun käsityksissä ilmenee kykyä lapsen **ymmärtämiseen** ja ymmärtämisen laajentamisen mahdollisuuksiin oman toiminnan avulla. **Empaattisen ymmärtäjän** puheessa ilmenee myös vastuullisuuden tavoite, jonka mukaan aikuisen tulee puuttua lapsen ongelmiin. Päiväkotikasvatuksen kannalta oleellista on huomata kasvatuksellisesti **analysoiva** ja **intuitiivinen** ote, joka sisältää erilaisia ratkaisumalleja. Terttu antaa aikaa kuuntelulle, kokeiluille ja pohtimiselle, jotka tulkitsen **luovaksi** toiminnaksi. Haastattelukatkelmasta ilmenee, että kasvattajan on mahdollista tunnistaa lasten yksilölliset tarpeet ja hän voi puuttua niihin yksilöllisen tuntemuksen perusteella. Kuvattu toiminta ilmentää, että suhde lapseen on varhaisdialoginen.

“...jostain niinku arkipäiväsestäkin asiasta ni, saattaa olla ihan erilainen visio ja sitte mä voin saada jonkun ajatuksen johonkin arkipäivän tilanteeseen jostakin laulusta tai jostain luetusta tarinasta tai jostain nähdystä kuvasta, että ne on mulla niinkun ajatuksissa sekottuneina ja sitte se olis semmosta aika konkreettista, mitä tekisin...” (Terttu)

Päiväkodin vuorovaikutuksessa kasvattajan käsitykset toiminnastaan vaikuttavat hänen käyttäytymisensä suuntaan. Kasvattajat kommentoivat omien käsitysten ja oman toiminnan arviointia kasvatustilanteisiin kytkeytyvänä, pedagogisena tehtävänä. Kasvattajien käsitysten suunta alkaa muotoutua päiväkodin kasvatustilanteissa ja se auttaa kasvattajaa tiedostamaan tavoitteensa ja kehittämään kykyjään (ks. Värri 1997, 133–141.)

Oman toiminnan tavoitteeksi asetetaan itsenäiseen harkintaan perustuva oikeudentunto ja moraalinen vastuullisuus päiväkotiyhteisössä. **Rationaalisen** positiossa

ilmenee **analysoiva** ote, joka sisältää tavoitteiden asettamisen ja oletuksen päiväko-
din mahdollisuudesta vaikuttaa lapseen **suunnitelmallisena** toimijana. Kasvattajat
näyttävät asettavan itselleen moraalisesti korkeatasoisia, pedagogisia vaatimuksia,
joissa toiseus huomioidaan. Maijan oikeudenmukaisuus perustuu ihmisarvoon, joka
huomioi yksilön todelliset tarpeet. Kannanottoon sisältyy ajatus siitä, että aikuisen
luomalla ilmapiirillä ja esimerkillä on ratkaiseva merkitys. Kasvattajalla on erityis-
vastuu, joka hahmottuu Maijan haastattelukommenteissa.

“...pitää niinku osata hillitä itseni ja siihen mä oon ehdottomasti pystynyt työssäni! Siellä (kotona) hermostun paljon herkemmin kun täällä niinkun siis, mä oon täällä töissä ja ...vähemmän mä täällä niinkun, mä pystyn hirveen hyvin itseni hillitsemään, eikä mulla oo mitään ongelmiakaan sen suhteen, eikä mulla oo koskaan niinkun semmonen, et hampaita alkais kiristää, et tekis mieli kirotta, et ei mulla oo työssä oikeastaan semmosta, kotona mulla sit niinku on, mut se on eri asia...mä oonki vapaalla sillon!” (Maija)

Työkulttuuri asettaa odotuksia ja vaatimuksia ammattikasvattajana olemiselle. Kasvatusilmapiirin korostaminen on olennaista, sillä lapsen oma kokemus sen laadusta on hänen kehityksensä kannalta olennainen. Kasvattajat haluavat tarjota lapselle hyväksymistä ja myönteistä tukea kunnioittaen tämän ihmisarvoa. (ks. Komiteanmietintö 1980:31, 142, 144–145; Puolimatka 1999, 25–26; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 10.) Jonna kuvaa itseään kasvattajana, esikouluopettajana ja äitinä. Positioiden rajat ja mahdollisuudet näyttävät kiinnittyvän kontekstiin. Positiot sovitetaan kussakin tilanteessa niihin osapuoliin, joiden kanssa ollaan tekemisissä. On tärkeätä oppia valitsemaan positiot tilanteen mukaan siten, miten niitä tarvitaan. Kasvattajan suhtautuminen lapseen sekä herkkyyys tunnistaa tilanteihin liittyvät olennaiset tekijät ovat keskeisiä kasvattajien puheessa. Maailmankantajan ominaisuus velvoittaa kasvattajaa valitsemaan tietynlaiset aspektit ja tuomaan niitä tietoisesti esille, mikä sisältyy erityisesti Jonnan puheeseen. (ks. Buber 1962b; Värri 1997.)

“ Mä oon kuitenkin ihan eri ihminen toisaalta töissä ku kotona. Kotona mä oon äiti ja täällä mä en oo äiti. Siis mä oon kasvattaja. Mä oon tällä hetkellä eskariope ja pyrin oleen lapsille niinkun turvallinen kasvattaja...kasvattaja on se, joka sanoo mitä tehdään ja miksi tehdään ja kasvattajan ei aina tarvitse niinkun puolentunnin perustelua kertoa lapselle, miks jotain ei saa tehdä, vaan kasvattaja on se, joka tietää, mikä on turvallista ja mikä ei oo turvallista. Kasvattaja on lapsen auktoriteetti joka asiassa. Että semmoseen kaverisuhteeseen niin mä en heittäydy täällä lasten kanssa enkä heittäydy siihen kotonakaan,”

koska lapsi ei voi olla kasvattajan paras kaveri. Meillä on kaks ihan eri maailmaa, missä me asutaan. Ja meidän tehtävä on turvata se meitä pienempien maailma olemalla niille auktoriteetti ja turva.“ (Jonna)

Kun kasvattaja välittää lapselle myönteisesti kokemuksia **tukijana**, lapsen omat sosiaaliset taidot saavat tukea ja vastuunotto kasvaa. Lapsen toiseuden hyväksyminen liittyy kasvatussuhteen erityispiirteisiin. Jonnan kannanotto kuvaa lapsen kohtaamista erilaisuuden kohtaamisena, jossa sen hyväksyminen ja kunnioittaminen ovat osa arkipäivää. **Ymmärtävään** toimintaan näyttää sisältyvän toisen hyväksymistä ja kunnioittamista sellaisena kuin hän on. Lasta kunnioittava suhtautuminen voi näkyä useilla eri tavoilla. Marianne kuvaa lapsen toiseutta oman toiminnan kannalta hieman eri tavoin.

“että voi niinkun olla ihan hölmö ja...pistää ihan lörinäks muksujen kanssa välillä ja voi niinkun, ettei tartte olla niinkun et mää oon kasvattaja, täytyy koko ajan, että tietenkin on se, et kasvattajan pitää olla sillain kasvattajan roolissa, et se laps tietää, että toi on kasvattaja, ni määrättyt asiat mikkä kyllä myös riittää, kun kasvattaja vaan sanoo, että asia on näin...että kaikkee ei tarvii mennä aina edes perusteleen, et miks tehdään...et aina joutuu sitä miettiin sitä, et mikä linja tän lapsen kohdalla on, ja onko tässä kyse kasvattajan ja lapsen välisestä valtataistelusta, että mää nyt vaan haluan... vai mistä tässä on kysymys. Ja sitä ei kyl aina tottavie tie, vaikka sitä aina miettii, et teenkö mää tässä oikein vai mitä mun pitäis tehdä...joudutaan välillä, ni kun on joku käytäntö jonkun lapsen kanssa jossakin asiassa, niin joudutaan jossain välissä miettiin ja tutkaileen, et onko tää nyt sitten kuitenkaan, et jos se ei johda mihinkään... tulokseen, että onko joku muu konsti parempi...“ (Marianne)

Kommentit tukevat kasvattajien asettamaa tavoitetta sellaisen käsityksen rakentamisesta, että toisaalta kasvatuksessa liikutaan yleisellä tasolla yhteisöllisesti ja toisaalta yksilöllisesti lapsen oman kokemuksen tasolla. Tärkeänä piirteenä hahmotui kasvattaja **aktiivisena** toimijana, joka nivoo kasvatustilanteensa omakohtaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja. Kuvattu prosessi liittyy yhteen haastateltavien itsenäiset arvot ja koko inhimillisen kasvun. **Inhimillisen** toimijan puheessa rakennetaan samalla **sosiaalista** positiota.

Kommenteissa kuvataan aikuisyhteisön keskinäinen kunnioitus ja kommunikoinnin avoimuus siirtää vaikutteita myönteiseen työilmapiiriin. Tunteiden ilmaisemista pidetään kasvatustilanteesta ja kasvatussuhteesta tukevana. Työyhteisön toiminta voi verottaa positiivisuutta, ja tästä syystä toiminnalta edellytetään yhteisöllisyyttä.

“jos työpaikalla on semmoset avoimet välit, että voi puhua ja sanoa suoraan työkaverille, että mä en niinku mä en kerta kaikkiaan kestä näitä tilanteita, että nyt mua ottaa niin paljon päähän ja sitten kun toinen saattaa sanoa, että mulla on kyllä ollu samanlaista, niin se sillai helpottaa sitä. Sitten niitä pystyy yhdessä puhuun ja keskusteleen tästä asiasta ja mitä tälle asialle voi tehdä, ni se on se työkavereitten tukihan on hirveen tärkeä...” (Marianne)

Koko aineiston tarkastelu osoittaa, että kasvattajien positiointi näyttää olevan huomaamatonta arjen toimintaa. Oman toiminnan arvioiminen on jatkuvaa, eliniän kestävää ja samalla olennaista päiväkodin vuorovaikutuksessa. Oman toiminnan avulla kasvattaja rakentaa tiimejä ja on samalla työtoverinsa tukija eli **sosiaalinen keskustelija** ja **empaattinen ymmärtäjä**. Haasteellisissa tilanteissa erilaisten toimintamahdollisuuksien anti osoittautuu tärkeäksi, jotta **ei-tietäjän (epävarman ja erehtyvän)** position rinnalle saadaan vaihtoehtoisia toimintatapoja.

“...me oltiin vähän niinku et mitä me tehdään tän lapsen kanssa, et mikään ei auta... et on hyvät työkaverit, jotka tulee aina apuun semmosessa tilanteessa... hirveesti puhuttiin vanhemmille ja sit niinku, vanhemmat saatiin onneks siihen mukaan...” (Maija)

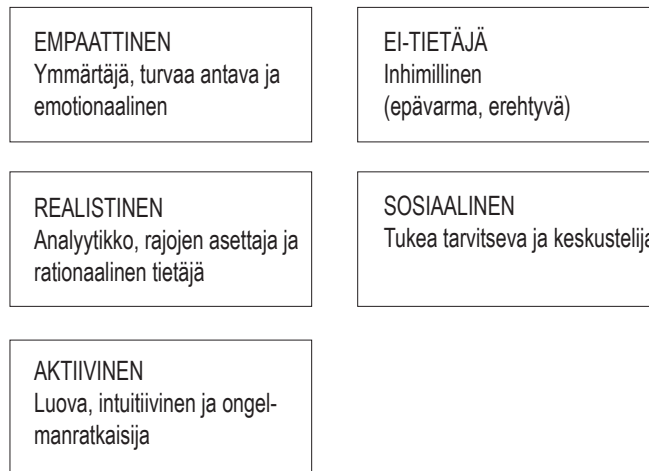
Kommenteissa heijastuu tietoinen vastuu tukea lasta. Negatiiviseksi koetuissa tilanteissa painotetaan yhteistyön merkitystä päiväkodin työntekijöiden välillä. Yhteistyön tulisi olla sopusoinnussa kasvattajien käsitysten kanssa, mutta mahdollistaa samalla uudenlaisia työskentelytapoja ja toimintamuotoja. Kommenteissa korostuu toiminnan organisointi päiväkodissa, jossa on moninaisia mahdollisuuksia erilaisten kokemusten käsittelyyn. Tässä tuodaan esille ”positioiden kierrättämisen” idea, jota olisi hyvä toteuttaa kasvatusmenetelmissä. Kukaan kasvattaja ei voi vaikuttaa yksinään samalla tavalla kuin kasvattajat voivat toimia rinnakkain toistensa kehittymisen tukena. Suvi ja Marketta korostavat oman hyvinvoinnin kasvatuksen kriteereiksi, jolloin **ei-tietäjän** positio olisi sallittu ja **sosiaalinen** positio rakennettaisiin yhdessä oppimisen kautta. Kasvatus voidaan mieltää sellaiseksi pitkäjänteiseksi toiminnaksi, jossa toimitaan yhdessä lapsen parhaaksi.

“...semmosta keskustelua mä niinku kaipaisin...vois saada tukea toisilta...et sillai mä oon tossa kokenu sen, et jokainen on vähän ollu semmonen oman veneen kuljettaja...onhan se aina haaste se työyhteisö ja työtiimi...mä hyvin ymmärrän, et se vie oman aikansa...” (Suvi)

“...helposti se on, et toi hoitakoon ton asian...mulla on niin paljon pimennossa asioita, ku täällä ei kerrota...jotkut asiat on mun mielestä semmosia, et ne

pitää kertoa...mää koen ihan näitä tämmösiä väsymyksen oireita. Enhän mä voi koko iltaa pyörittää niitä (tapahtumia) mielessä...on kädetön ja avuton“
(Marketta)

Yhteistyön merkitys koskee kaikkia kasvattajia. Se tulee esille erityisesti **sosiaalisen** (tukea **tarvitsevan** tai **keskustelijan**) ja **ei-tietäjän** (**inhimillisen, epävarman** tai **erehtyvän**) positioinnin yhteydessä. Kunkin kasvattajan on tärkeää voida keskustella positioista ilman niiden arvottamista, onko jokin positio järjetön työn kannalta. Haastateltavat esittelevät erilaisia positioita, jotka kytkeytyvät samansuuntaisiin ajatuksiin. Toisaalta toimijavalintoihin näyttää sisältyvän mahdollisuus selvittää päiväkodin vuorovaikutustilanteista, ja toisaalta niihin liittyy jatkuvasti kehitettäviä ja luovia ratkaisuja. Kaikista haastatteluista avautuu varsin monipuolinen toimijuuden kirjo, jota kuvaan seuraavan yhteenvedon avulla. Positiot sävytyvät tietäntyyppisellä toiminnalla, jota kuvataan position kohdalla taulukossa.



Kuvio 3: Kasvattaja vuorovaikutuksellisenä toimijana

Haastatteluaineiston avulla on mahdollista kuvata ja ymmärtää kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja heidän mahdollisuuksistaan.

Toimintamahdollisuudet liittyvät taidokkaisuun positiovalintoihin. Ne osoittautuvat odotettua vaihtelevammiksi tilanteiden mutkikkuudesta riippuen. Kasvattajien positiot on ymmärrettävä ensiarvoisen tärkeiksi varhaisdialogin kannalta.

Positiot toimivat merkittävinä resursseina kasvatustyössä. Samalla positioiden joustava käyttö osoittaa pedagogista osaamista ja vuorovaikutustilanteista selviytymistä. Työyhteisön merkitys näyttäytyy merkittävänä positioiden käyttämisen suhteen. Positioinnin tarve lähtee aina jostakin odottamattomasta tilanteesta, jossa toinen kasvattaja voi tukea kollegaansa laajentaen tämän positiointivalmiuksia. Tärkeää näyttää olevan, että päiväkodin arjen vuorovaikutus muodostuu joustavaksi ja yhteistyökykyiseksi. Asiantuntijaverkkona pidetään työtovereita ja lapsen vanhempia sekä muita lapsen kanssa työskenteleviä henkilöitä. Epävirallinen konsultointi lapsen vanhempien kanssa saattaa toimia välttämättömänä tietona, jonka avulla päiväkodin hoitohenkilökunnan on helpompi toimia lapsen kanssa.

7.3 KASVATTAJIEN KÄSITYKSIÄ TOIMINTAMAHDOLLISUUKSISTAAN

Päiväkodin kasvattajien kasvatustajattelu ilmenee kasvattajien käsityksistä. Tällöin kasvattajien toimintamahdollisuudet konkretisoituvat puheenvuoroissa identiteettipuheena, jonka jälkeen liitän ne kasvuun tukevaan diskurssiin. Näin analyysini tarkentuu seuraavassa luvussa.

Kasvattajien puheissa kuvataan toimijuutta laajemmalla aikaulottuvuudella verrattuna aiempiin positioita kuvaaviin puheisiin. Kasvattajien haastattelut ilmentävät avointa ja kokonaisvaltaista tapaa toimia päiväkodin arjessa.

Arvoperinteisyyttä tuottava kasvattaja

Marketan puheessa identiteetti näyttää muodostuvan toimintalinjasta, joka on muotoutunut hänen oman elämänhistoriansa kautta. Vuorovaikutuksellisiin haasteellisiin tilanteisiin liittyy hänelle tyypilliseksi muotoutunut toimintalinja. Voi sanoa, että Marketan kuvaamat ratkaisut vaativat häneltä tietoisuutta omasta toiminnastaan ja sen reflektoinnista. Tavoitteet, joita hän asettaa puheessaan, tiivistyy tulevaisuusperspektiivissä. Puheessa tuodaan esille arvokkaita tavoitteita, ihmisarvoa ja kykyä arvojen arviointiin. Marketan puheessa perusedellytyksenä on suvaitsevaisuus ja yhteistyökykyisyys. Puheessa painotetaan ihmisarvon ulottuvuutta: ihmisen arvoa sinänsä, jonka avulla ihminen löytää henkilökohtaisen täyttymyksen. Puhe kietoutuu tulkintani mukaan yksilöön, joka saisi kasvatuksen kautta sosiaalista pääomaa. Tässä määrittelyssä ei suoranaisesti puhuta onnistujista tai epäonnistujista, mutta kasvattaja pyrkii tavoitteissaan eliminoimaan pois huonoimman vaihtoehdon omalla toiminnallaan, jota korostan alleviivauksilla. (ks. Värri 1997, 135.)

“Kyl sitä aika pitkälle mielessään, et mitä sitte ku lapsi kasvaa, sen elämän kulku. Oon ehdottanut...mut...emmää saa sillai niitä omia, vanhanaikaisia”

ajatuksia kokeilla...tärkeää olis (toimintalinja), että lapsi otetaan kirkkoon eli keskusteltais rauhallisesti sen (haasteellisen tilanteen) jälkeen, kun ollaan rauhoitettu molemmat osapuolet ja kylvetään siemeniä lapsen mieleen ja toivotaan joidenkin itävän...” (Marketta)

“Kun on lähtösin tai niinkun pienemmäs...yhteisös tai ei niinku ihan maaseudulla, mutta kylällä eläny...jotain tämmösiä perinteisiä suomalaisia arvoja... omas elämässä kuitenkin on semmosia, mitä arvostaa tämmösiä aika perinteisiä arvoja varmaan...kyllä mä tykkään, et niinku se ihmissuhde on kuitenkin semmonen, et toista kunnioitetaan...et tota oman lapsen kasvatuksessa niin...kans tämmöset aika perinteiset (kasvatusperiaatteet).” (Merja)

Omien kasvatuskokemusten vaikutus tiedostetaan herkästi. Nämä kasvattajan oman historian kokemukset ovat ajallisesti ja paikallisesti kaukaisia asioita, mutta kulkevat kuitenkin kasvattajan mukana ja vaikuttavat vahvasti edelleen. (vrt. Rauhala 1983, 34; Tiilikka 2005, 150.) Marketan ja Merjan puheessa esiintyvät kasvatusarvot, joihin heidän toimintatapansa näyttivät kytkeytyvän. Identiteetti ilmenee kasvattajan pedagogisessa toiminnassa painottaen lapsen arvojen oppimista ja rikastamista. Tämä identiteettityyppi näyttää kytkeytyvän kulttuurisiin arvoihin. Voidaan sanoa, että kulttuuris-historiallisuus kuului arvoperinteisyyttä tuottavan kasvattajan toimintalinjaan, jota määrittivät perinteet ja niistä omaksutut arvot. Tyypillinen toimintalinja muotoutuu kasvattajan käyttämässä työ- ja toimintasuunnitelmissa lapsen kulttuuristen arvojen kunnioittamisena. Siihen saattaa liittyä nykyisten kasvatusmenetelmien tai yhteistyömuotojen arviointia lapsen kulttuuriperinnettä painottaen. Perinteet sisältävät arvoja, joissa ilmenee lapsikeskeinen ajattelutapa. Lapsikeskeiseen käsitykseen kytkeytyy tässä myös empaattinen toimintatapa, jolloin korostuu tunnesiteen luominen. Identiteettityyppeihin näyttää kytkeytyvän varhaisdialogisuuden merkitys. Varhaisdialogisuus näyttäytyy kuunteluna ja herkkyutenä, tietoiseksi tulemisena (lapsen tarpeista) sekä lapsen kunnioittamisena.

Merjan toimintalinjaan liittyvät arvot kumpuavat hänen omasta elämänhistoriastaan. Merja korostaa, että maaseudun perinteiset arvot ovat juurtuneet omiin käytäntöihinsä ja tottumuksiinsa. Lapsiin suhtautuminen voidaan nähdä myös ristiriitaisia tunteita herättävänä, koska siihen liittyy paljon huolta arvojen merkityksen häviämisestä. Tämä ei sinänsä saa aikaan ihanteista luopumista, vaan oma tai toisten kasvattajien epäonnistuminen herättää itekasvatuksellisen prosessin, jossa kasvattaja arvioi realistisesti kasvatustoimintaa ja sen vaikutusta kasvamisen kysymyksiin. Marketta ja Merja haluavat olla vastuussa lapsistaan jopa enemmän kuin se on päiväkodissa mahdollista. Haastattelupuhe kuvaa kasvatuksellista arvokeskustelua, joka on havaittavissa tyypillisenä, tilanteista toiseen ilmenevänä, vakiintuneena toimintatapana. Kasvattajan huolenaiheena voi tällöin olla kasvatuksellinen arvot-

tomuus ja se, miten lapsi selviytyy jatkuvasti muuttuvista arvoista kilpailuyhteiskunnassa.

Yksilöllisyyttä tuottava kasvattaja

Yksilöllisyyden tuottava kasvattaja identiteettityyppinä avaa yksilön kokemuksien ja kehitysprosessien näkökulmaa. Kasvatussuhteessa eläminen, kasvatusihanteiden luominen ja niiden prosessointi ilmenevät konkreettisen prosessin läpi elämän. Oma ja lapsen kasvua ja elämää voidaan arvioida jatkuvana, dynaamisena prosessina. Näissä arvioinneissa peilautuvat kasvattajan käsitykset vastuullisuudesta, realistisesta kasvattajuudesta ja etenevästä kehitysprosessista, jossa kasvattajalla on joustava ja ohjaava asema. Kasvuun näyttää läheisesti nivoutuvan oma kasvuhistoria, joka tiedostetaan myönteisessä mielessä kasvua kannattelevana lähtökohtana. (vrt. Hollo 1952; Tiilikka 2005.)

“Mä uskon ihmisen sisäsyntyisyyteen, et musta tuntuu, että jokaisella ihmisellä on joku suuntaus, että kyllä oma elämäntilanne ja se oma historia, niin se myös vaikuttaa...sää varmaan muistat kun mä oon puhunu niistä (viittaa aiempiin keskusteluihin), jollain lailla mä oon ruvennu miettiä, et tottakai mehän ollaan se historiamme tulos... ja siks me ollaan osiemme summa... pitää (kasvatuksessa) ...mulla ei oo sillain ammattimaisuus ja yksityisminuus, vaan ne on niinkun niveltyneinä toisiinsa. Et siinä ei saa hukata sitä omaa itseensä, niin se on se persoona siinä, mä pystyn sitten kun mää jaksotan omaa persoonaani tiettyihin lokeroihin, silloin mä niinkun aina paremmin jaksan... ...(lapsillakin) jokaisella olis kuitenkin se oma sisäinen volyyminsa...” (Tanja)

Yksilöllisyys korostuu haastateltavan puheessa. Tanja välttää puheessaan jyrkkyyttä ja kapeakatseisuutta. Hän painottaa, että jokainen on oman historiansa tulos. Tämän voi ymmärtää tarkoittavan eettistä pohdintaa ja kokonaisuuksien hahmottamista, joka laajenee humanin ihmiskuvan tavoin. Tällä tarkoitetaan, että ihmisen olemuksessa heijastuu identiteetin eheys oman itsensä tuntemisen kautta. Puhuja haastaa kasvattajat käsittelemään asiaa ja pohtimaan omia kehittymismahdollisuuksiaan.

Ajankohtaisuus aktualisoituu haastattelussa. Marianne tukeutuu erityisen painokkaasti näkemykseen, jonka mukaan ihmisen kehittymismahdollisuudet voivat vaihdella erilaisten elämäntapahtumien ja taipumusten mukaan.

“Niin sehän niinkun se tarina koko ajan kasvaa sen ihmisen elämän myötä, että sinne tulee aina jotakin uutta pientä vuosien varrelta ja näin että...sillai mä en niinku nää, että laps ois semmoinen niinkun tyhjä taulu, että siihen ruvetaan, että siihen annetaan tai aikuiset antaa ihan mitä vaan sille, että kyl-lähän se on valmiina, sehän on persoona, erilainen kuin muut aina, mutta se

että mitä se siinä elämässään kokee, jo ihan vauvasta lähtien ja väitetään jo, että kohdusta lähtien, että niin ne kokee asioita, niin siitähän se rakentuu sen lapsen koko elämä ja se mikä siitä tulee ja mikä sen tarina sitten lopulta on... niin se on aika jännittävä asia se ihmisen elämänkaari, ku sitä rupee miettiin, että et mitä siellä sitte...niin ja sillaihan ihmiset sitte kasvaa ja kehittyä erilaisiks, mitä kokemuksia kelläkin on sitte kertyny...no, sillai niinkun ehkä justiin liittyen nyt tähän mun omaan, omaan tauluun, mitä mulla on elämässä tapahtunu kaikenlaista, aika paljoki, mulle on tapahtunu ihan hirveesti asioita, kaikki ei niin kauheen mukaviakaan...” (Marianne)

Haastattelupuheissa esiintyy yksilöllisyyden huomioimista uusia ratkaisuja ja syy-seuraus-suhteita jäsentäen. Molemmat kasvattajat toteuttavat kasvatustutkimuksiin lapsen varhaisen elämäntarinan huomioiden. Kasvattaja pyrkii ottamaan vastuuta siitä, että hän voi tukea jokaisen lapsen yksilöllistä kehitystä tämän elämäntarinan valossa. Kasvatettavia ei pyritä rajoittamaan. Lapsen vapautta olla oma itsensä korostetaan, ja se edellyttää hienovaraisista ohjaamista lapsen oman potentiaalinsa tuntien. Vuorovaikutussuhteessa lasta rohkaistaan. Tähän identiteettityyppiin kuuluvan kasvattajan huolenaiheena ovat liian vakiintuneet käytännöt, jotka voivat liikaa rajoittaa lapsen yksilöllistä kasvua ja lapsen ainutkertaista potentiaalia. Toisena huolenaiheena ovat lapsen yksilöllisen kasvun rajoitukset yhteiskuntamme kasvatustutkimus- ja koulutusinstituutioissa, kuten koulumaailmassa. Haastateltavien kasvatustyö on mahdollista ymmärtää yksilöllisyydestä kumpuavina tavoitteina.

Intuitiivis-emotionaalisuutta tuottava kasvattaja

Kolmannessa identiteettityypissä korostuu intuitiivis-emotionaalisuus kasvattajan toimintalinjana. Kasvatuksen tavoitteet ja ideaalit liittyvät intuitiiviseen toimintaan. Se ei tarkoita, että kasvattaja toimisi pelkästään intuitionsa varassa, vaan että intuitio ohjaa häntä kasvatuksen sisällön ja tarkoituksen arvioimisessa. Puhuja viittaa käytännön kokemuksiinsa. Kasvatustietoisuus nähdään jatkuvasti kehittyvänä prosessina, joka ei koskaan saavuta lopullista muotoaan. Tämä näyttää olevan kasvattajan tärkeimpänä ytimenä, jonka perusteella kasvatettavaa voidaan ymmärtää. (vrt. Hirsjärvi 1980.)

“Mulle tuli joskus murrosiässä semmonen tunne, sitä vois verrata semmoseen kaipaukseen tai haikeuteen ja mietin ittekseni, mikä mulla on tämmönen sisällä tunne välillä...mä ajattelin, että mä selvitän sen ja sitte ku mulle tuli mahdollisuus...mä olin löytäny semmosen väylän (teatteri), että mä voin toteuttaa itseäni ja luovuutta, mitä se oli ja se oli tarina...huomasin, että nyt on niinku se pala löytyny...se on pikkusen surumielinen asia (esimerkki kasvatustutkimuksesta) mä kuulin korvissani ja mä vaan siis koin ja jostain syystä näin siinä

semmosen, että se (lapsen ongelma) johtuu jonkinlaisesta turvattomuudesta... täytyy olla joku johon juurtua...että pitää tukea sitä lasta, mutta myös niitä vanhempia...se musiikki ...sitten siinä ei oo yhtään laulettua sanaa... autto mua ymmärtämään ja anto mulle semmosen niinku vinikin jonkinlaisesta tunteesta, mikä voi olla, siis mitä joku laps voi mahdollisesti kokea. Mää sain ite niinkun semmosen tunne-elämyksen...kyllä mä sillä tavalla persoonana...että oon just ottanu sellasta tarinan kerrontaa...se on vaikee selittää, se mun ajatusmaailma, se menee aika paljon sellasten siis tarinoitten ja kertomusten ja jostain niinku arkipäivästäkin asiasta ni, saattaa olla ihan erilainen visio ja sitte mä voin saada jonkun ajatuksen johonkin arkipäivän tilanteeseen jostakin laulusta tai jostain luetusta tarinasta tai jostain nähdystä kuvasta, että ne on mulla niinkun ajatuksissa sekottuneina ja sitte se olis semmosta aika konkreettista, mitä tekisin...“ (Terttu)

Toinen ote tarkentaa ja laajentaa ymmärrystä siitä, miten identiteetti liittyy pedagogisiin toimintamahdollisuuksiin. Vuorovaikutukselliset esteet ja mahdollisuudet näyttäytyvät Mariannen mukaan eri valossa, kun tilannetta tarkastellaan intuitiivisten kokemusten kautta.

“Se (kirjat ja elokuvat) on jotenki semmonen oma mielikuvitusmaailma ja semmonen, että mä niinkun eläydyn hirveesti siihen, mitä mä luen ja työssänikin mä yritän sitä...mielikuvituksen ruokkimista...et mulle tulee hirveen voimakkaat mielikuvat siitä, mitä mä luen. Mää nään ihan ne paikat ja ne ihmiset, minkä näkösiä ne on ja ...et tulee semmonen kumma olo, et miten tää voi olla mahdollista et...et tää ei vastaa mun mielikuvaa ollenkaan.....mä lähdän aika paljon siitä kuvallisessa ilmasussakin... (esimerkki kasvatusintuitiosta) että sää voit tehdä siitä ihan semmosen kuin sää haluat...ei kaikki osaa asioita samalla tavalla...ei oo vain yhtä ainoota oikeeta vaihtoehto tehdä joku asia...” (Marianne)

Kasvattaja pyrkii luomaan turvallisen kasvuympäristön erilaisille lapsille ilman jäykkiä, ennalta sovittuja (kasvattajien laatimia) opetussuunnitelmia. Tämä näyttää liittyvän lapsikeskeiseen käsitykseen, jossa vältetään liiallista aikuisjohtoisuutta. Kasvattajat pyrkivät ottamaan huomioon lasten potentiaalın vahvistamisen kasvatustyössä. Tertun mukaan tämä toimintalinja kumpuaa hänen omista kokemuksistaan nuoruudessaan, jolloin hän oivalsi, miten itseään voi toteuttaa ja kehittää. Mariannen ja Tertun puheessa tarinoiden maailma avautuu elämyksinä ja uusina kehitysmahdollisuuksina. Elämyksistä saatua tietoa punnitaan, sitä haetaan aktiivisesti ja sitä osataan ottaa vastaan. Lisäksi kasvattajilla näyttää olevan tietoa, miten tietoa voidaan soveltaa esimerkiksi toimintojen valitsemisessa kuvallisessa ilmaisussa.

Tarinoista rakentuu fiktiivisesti toimintavaihtoehtoja. Kasvattajan intensiivisessä puheessa korostuu yksilöllisyyden tarpeiden ja itsetunnon tavoitteiden täyttyminen (vrt. Buber 1962b; Rauhala 1983; Värri 1997). Haasteellisiin vuorovaikutustilanteisiin soveltuvia keinoja voidaan ratkaista myös tunteen ja intuition perusteella. Tämän kasvattajatyypin vahvuutena on arjesta irtautuminen, jonka avulla hän löytää visioita kasvatustyöhönsä. Kasvattajien huolenaiheena ovat pelkkään teoriaan ja ennako-oletuksiin perustuvat kasvatuskäytännöt, jotka rajoittaisivat lasten kasvatamista yhteiskunnan tarjoamaan malliin. Toisena huolenaiheena näyttäisi olevan yhteistyö lasten vanhempien kanssa, jotta lapsen ympäristössä ei pakotettaisi lasta kasvamaan tietyn mallin mukaan, vaan sen sijaan lapselle annettaisiin mahdollisuus tuoda esille omia tunteitaan ja tarpeitaan.

Yhteisöllisyyttä tuottava kasvattaja

Neljännessä identiteettityypissä korostuu yhteisöllisyyden merkitys kasvattajan toimintalinjana. Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa korostuvat yhteistoimintaa ja sosiaalisuutta koskevat toimintatavat. Ohjaavina arvioina pidetään opetussuunnitelmallisia tavoitteita ja aikuisjohtoisuutta. Vuorovaikutteisuus liittyy yhteisten tietojen ja taitojen välittämiseen, jossa kasvatuksen tavoitteena on lapsiryhmän yhteisen osallistumisen tukeminen.

“Meillä on paljon samanikäisiä (ryhmässä), mä en nyt tiedä sit, miten sit oteetaan (yksilöllisyys huomioon), onhan niillä omat tämmöset opetussuunnitelmat tai tehty näille lapsille jokaiselle ni vähä viittaa antavat...No, säännöt on tietysti, ne mitkä on semmoset, on semmoset yhteiset säännöt, mitkä me ollaan täällä luotu ja kyl ...niissä pysytään niinku pysytään ja kasvattaja...kuitenki niinku ohjaillee sitä lasta...on siinä mukana ne säännöt on siinä niinku aika, että sillähän me täällä niinku pelataan, että ei ne oo semmosia, että niitä nyt aletaan olla ...oleen niinku sormella osottamassa, että hyi hyi, että nyt, nyt, sä et varmaan niinku tätäkään (osaa) ...” (Maija)

“Tämä yksilöllisyyden tämmönen ihannointi ni, niin se jossain mielessä menee vähän liiankin pitkälle ... pitää muista välittämistä ja semmosta lapsille opettaa ja sitäkin, ettei pelkästään kuhan ny itte saa... monesti menee melkein koko syksy siinä, että tutustutaan toisiin ja tutustutaan niinku päiväkodin rytmiin ja et se on sillai hiljaa hyvä tulee, et ei siellä voi hienoja tavoitteita laittaa heti syksystä...ku ne on kuitenkin osa vasta alle kaksvuotiaita ja monilla on sillai, et se on ensimmäinen päiväkotit mihin tullaan, et ei oo ollu missään ja kyllähän se sillai, et jos vaikka kolmevuotias on ollu kotona siihen asti, et se on aina, ku se tulee eka kerran päiväkotiin niin kyllähän se on iso muutos siitä kodista ainakin.” (Merja)

Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenyys korostuu. Kasvatuskulttuuri mielletään juurtuvan kulttuuriseen skeemaan, jossa halutaan yhdessä osallistua demokratisoitumisen hengessä lasten kuulemiseen. Tavoitteena on lapsen kehitystason mukainen vähittäinen oikeuksien lisääntyminen ja harjaantuminen päättää omista asioista. (vrt. Airaksinen 1993, 9–31; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003; 2005.) Lapsi nähdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aktiivisena oppijana ja ryhmän jäsenenä, jossa kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen osallistumista ryhmän toimintaan. Lasten velvollisuudet ja osallistuminen arjen tehtäviin eivät tule aineistossa suoraan esille, mutta tällaiseen viitataan konkreettisin esimerkein mielikuvilla elävästä elämästä ja päiväkodin arjessa selviytymisestä. Siinä korostuu kasvatusvastuu. (vrt. Värri 1997.) Kasvattajien puheessa maailma nähdään yksilöiden muodostamina yhteisinä, joissa olisi opittava ottamaan toisten tarpeet huomioon.

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että päiväkodin vuorovaikutuksessa on erilaisista jännitteistä ja konflikteista huolimatta voimakkaasti yhteisöllinen ja yhteisiä ajattelu- ja toimintatapoja edellyttävä luonne (Puroila 2003, 151–158.) Toisaalta Keskinen (2000) mukaan työyhteisöissä on viime vuosina ilmennyt huolestuttavasti työuupumusta. Tästä syystä on tärkeä kuvata kasvattajien voimavaroja identiteetteinä, jotta varhaisdialogille jäisi tilaa lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa. Tulokintani pohjalta kasvattajien käsitykset ilmentävät luontevasti heidän toimintaansa päiväkotiyhteisössä. Kasvattaja ei voi 'kadota yhteisön ajattelun taakse', vaan kasvattajien tärkeimmäksi voimavaraksi osoittautuvat ne mahdollisuudet, joita he voivat käyttää päiväkotikasvatuksen puitteissa. Kasvattajien käsityksissä tulee ensisijaisesti esille omien ratkaisujen soveltamista käytäntöön ja tietoisuus kasvattajana tehdyistä ratkaisuista lapsen osalta. (Rauhala 1983, 33–36.) Esimerkiksi Merjan käsitykset omista toimintamahdollisuuksistaan liittyvät samalla tavoin laajempaan, suunnitelmalliseen ja tietoiseen kasvatustoimintaan, kuten muidenkin kasvattajien.

Yhteisöllisyys ilmenee jakamisena, jonka tulkitseen merkitsevän myös toisen kunnioittamista. Merjan puheessa pehmennetään kontrolloinnin merkitystä ja valitaan ilmeisen tietoisesti tapa- ja luontokasvatukselliset elementit koskemaan demokratiakasvatuksen ideaa siitä, että säännöt koskevat niin lapsia kuin aikuisiakin. Huomaavaisuutta toista kohtaan korostetaan sosiaalisuuden ihanteissa ja tavoitteissa. Tavoitteiden sisällöt koskevat tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Kasvattaja liittyy puheeseensa kulttuuriset ja yhteisölliset painotukset, jotka kuvaavat kannanottoa sosiaalis-eettisen kasvatuksen tavoitteille.

Tanja korostaa puheessaan pedagogista aikuis-lapsi-yhteisön luomista, jossa kasvattajien auktoriteetti ja valta on näkyvää. Se ei tarkoita tiukkoja käskyjä ja ehdottomia kieltoja, vaan kasvatusvuorovaikutus tapahtuu kommunikoinnin avulla yhteisesti neuvotellen. Se tarkoittaa, että kasvattaja voi ohjata lasta omien tavoitteidensa suuntaisesti, mutta se ei tapahdu käskyttämällä. Yhteisön toimivuus näkyy

kasvatusilmapiirin luomisessa. Kasvattajien puheessa korostuu, kuinka lapsi selviytyy muuttuvassa yhteiskunnassa. Kasvattajien puheessa huolenaiheena ovat syrjäytymisongelmat. Kasvattajat kantavat huolta yleisesti yhteiskunnan ulkopuolelle jäävistä jäsenistä, jotka vieraantuvat itsestään ja toisistaan.

“Et kun mä lainausmerkeissä puhun koodisanoista, et mä tiedän semmosen määrätyn tavan, millä mää otan, niin mää saan sen huomion ja se lapsi alkaa ottaa vastaan... en tarkota rajattomuutta, ymmärtämystä erilaisuudelle ja hyväksymistä tietyissä rajoissa, tarkoitan että se lapset sais mahdollisimman rauhassa kasvaa omiksi yksilöiksi silti tähän yhteiskuntaan ja näihin sääntöihin... Ja että kaikkien mielipiteet tulis kuulluksi, mun itsenikin...ehkä mä oon nyt uskaltanu vahvemmin käyttää sitä, että myös minunkin ääneni on kuuluvilla, että ehkä mä olen kuitenkin sitte kasvanu jollain lailla...” (Tanja)

”...kyl mä luulisin, et sitä on kuitenkin aika samankaltanen ihminen ollu lapsesta asti, et ei mulla oo mitään mielikuvaa siitä, et ois jossain vaiheessa tapahtunut joku muutos tai mullistus, että nyt minä haluan olla hauska, mut lapsuudesta muistan hirveesti semmosia, ku veljen kanssa ja kavereitten kanssa, ku on ollu kauheen hauskaa...(kouluaikana) no kyllä ainakin isä on sanonu aika napakastikin, se on meidän perheessä ollu jo semmonen merkki siitä, et jos ei äitin kasvatuskyvyt riitä niin...kyl mä ala-asteella olin vähän vilkkaampi, et kyl mä muistan olleeni nurkassakin, mut meillä oli ehkä koulussakin semmonen tietyllä tapaa ilonen ja vapaa ilmapiiri...siis tiettyjä yhtäläisyyksiä kyllä omalla kyläkoululla ja sitte meidän päiväkodilla...ennen ku tulin tähän päiväkotiin töihin, mulla oli aikamoinen ristiriita siinä, koska mää olin tottunu siihen, et pitää olla hirveen tehokas...ja sit ku mä tulin tänne ja täällä olikin paljo tämönen rennompi ja lepposampi ilmapiiri, niin mulla oli ensin sanotaan puoli vuotta kauheen vaikee sopeutua tänne...” (Aino)

Kasvattajat pyrkivät luomaan turvallisen yhteisön lapsia varten. Kasvattajien tehtäviin liittyy yhteisön jäsenyyteen kasvattamista. Aikuiskeskeisyys ei tarkoita lasten alistamista, vaan se nähdään kasvatuksellisten rajojen asettamisena lasten turvallisuuden edistämiseksi. Aino ammentaa omaksumansa toimintalinjansa lapsuuden kodistaan ja kyläkoulustaan. Siellä yhteisöllisyyteen näyttäisi liittyvän lasta kunnioittava perinne, oikeudenmukaisuus ja kannustava ilmapiiri. Tällaisen ilmapiirin luomisessa on keskeistä, että kasvattaja pystyy jäsentämään tilanteen, olemaan aktiivisesti läsnä ja osallistumaan lapsen eheyden säilyttämiseksi. Dialogisuuden periaate tulee esille siinä, miten myönteiset kokemukset välitetään lapselle, miten yksilöitä arvostetaan ja miten lapsi hyväksytään ilman ehtoja.

Toiseen tutkimustehtävään liittyi kasvattajan käsitykset omista toimintamahdollisuuksista, joita kuvattiin kasvattajien haastatteluissa. Identiteettien avulla kasvattajien toimintaa ja vuorovaikutusta oli mahdollista ymmärtää tilanteisuutta laajemmin, pidemmällä aikavälillä muodostuneina toimintalinjoina.

Tämän tutkimuksen avulla voidaan ohjata kasvattajia havaitsemaan yllättäviä ja haasteellisia vuorovaikutustilanteita päiväkodin arjessa. Nämä tulokset eivät lievennä vuorovaikutusongelmia, mutta auttavat ymmärtämään niitä syvällisemmin. Subjektiivinen tietämys omasta toiminnasta ei näytä haastateltavien mukaan rajoittuvan vain kasvattajan nykyhetkeen, vaan kasvattajat arvioivat toimintaansa ajallisen jatkuvuuden ja aikaansaannoksiensa kautta. Tältä pohjalta nousee keskeinen vastuukysymys, johon kasvattajien tulisi kiinnittää huomiota. Kasvattajalla on jokin käsitys tavoitteista, mutta sitä on muutettava prosessin edetessä. (ks. Rauhala 1983; Tiilikka 2005, 131; Värri 1997.) Kasvattajat joutuvat ratkaisemaan valinnoissaan lapsen mahdollisuuksien ja henkisen kasvun yhtäaikaisen huomioimisen. (Värri 1997, 135.) Tämä ilmeni haastatteluissa. Haastattelut sisältävät näkökohdan, että kasvattaja voi asettaa kehikon tavoitteiden suuntaamiselle (ks. Lehtinen 2000.) Haastateltujen kasvattajien vuorovaikutus voidaan tulkita varhaisdialogisuuden ideaan pyrkiväksi ja siinä mielessä lapsen kasvun ja kehityksen tarpeita myötäileväksi. Kasvattajat kertoivat omista toimintamahdollisuuksistaan, jotka esittelen aineistosta nousevina identiteettityyppeinä. Ne kuvaavat kasvattajan toimintaa ohjaavia käsityksiä ja kasvatustavoitteita, joita kasvattajat pitivät kasvatustyönsä merkittävänä lähtökohtina.

Alla olevassa taulukossa kuvataan tiivistetysti aineistosta nousevat identiteettityypit. Identiteetit rakentuivat osittain myös rinnakkaisiksi kasvattajien puheessa. Taulukossa 4 on identiteettikuvaus (sulkeissa rinnakkainen identiteetti):

Taulukko 4: Aineistosta nousevat identiteettityypit

IDENTITEETTITYYPPI	KASVATTAJA
Arvoperinteisyyttä tuottava	Marketta ja Aino (Merja ja Maija)
Yksilöllisyyttä tuottava	Tanja ja Jonna (Marianne ja Aino)
Intuitiivis-emotionaalisuutta tuottava	Terttu ja Marianne (Tanja)
Yhteisöllisyyttä tuottava	Suvi, Maija ja Merja

Aineistosta nousevien identiteettityyppien kuvaus osoittautui merkittäväksi, jotta kasvattajan vuorovaikutuksellista toimijuutta voidaan ymmärtää uudella, reflektiivisellä tavalla.

- **Arvoperinteisyyttä** tuottavan kasvattajan tavoitteena on, että lapsi oppii pohtimaan eettistä ja ekologista arvomaailmaa.
- **Yksilöllisyyttä** tuottavan kasvattajan tavoitteena on, että lapsi kykenee toteuttamaan itseään oma-aloitteisesti.
- **Intuitiivis-emotionaalisuutta** tuottavan kasvattajan tavoitteena on, että lapsi oppii valitsemaan luovia ratkaisuja ja itselleen soveltuvia taitoja.
- **Yhteisöllisyyttä** tuottavan kasvattajan tavoitteena on, että lapsi oppii yhteistyöhön ja pääsee osalliseksi ryhmän jäsenyydestä.

Nämä neljä identiteettityyppiä muistuttavat Puroilan (2002) kasvattajien tulkinta-kehyksissä esiintyviä tavoitteita. Neljän identiteetin esitleminen voi olla siinä mielessä harhauttavaa, että silloin uskotaan virheellisesti, että yksilöt kykenevät kertomaan itsestään objektiivisesti. Käsitukset itsestä vuorovaikutuksellisenä toimijana tekevät monivivahteiset eroavaisuudet mahdollisiksi, ne voidaan koota ja suunnata sen suuntaiseksi, jollaisina ne on esitetty haastatteluhetkellä. Sen vuoksi korostan aineistosta nousevia tulkintoja identiteettityypeistä. Identiteettityyppi ei ole lopullinen, vaan se perustuu haastatteluhetkellä tehtyyn tulkintaan omasta toiminnasta. Haastateltavat kuvasivat itseään ja omaa toimintaansa ikään kuin polku-tapahtumana siten, että he rakensivat itsensä haastattelupuheessaan tietynlaisiksi toimijoiksi päiväkodin kontekstiin. Se ei kerro sitä, miten asiat välttämättä todellisuudessa ovat, vaan mitä kasvattajat tekevät puheessa itselleen, mitä he pitävät tavoittelemisen arvoisena. Tämä yksilöiden haastattelussa suorittama itsetyöskentely voi tarjota apua vuorovaikutuksen ymmärtämiseen kasvattajan toiminnan kautta. Samalla voidaan esittää vastaväite edellä esittämälleni moitteelle, jolloin voidaan olla mukana näyttämässä suuntaa ja käsityksiä vuorovaikutuksesta, vaikka ei tutkisikaan sitä, miten asiat todellisuudessa olisivat. Kasvattajien haastatteluissa nousee esille samoja edellytyksiä, joita usein korostetaan pitkäkestoisissa kasvatus- ja hoivasuhteissa. (vrt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003; Värrä 1997.)

Samalla kun kasvattajat kuvasivat omia valintojaan (toimintaulottuvuuksiaan), he kertoivat omien ratkaisujensa perustuvan suhteessa omiin kokemuksiinsa. Identiteettityyppi voidaan nähdä toimintakuvauksena, joka halutaan välittää itsestä muille. Kasvattaja löytää tai rakentaa itselleen sopivan identiteettityypin, joka rakennetaan kussakin tilanteessa sosiaalisen vuorovaikutuskentän kanssa yksilön pään sisällä. Se on ulkoahjautuvuuden vaihtoehto. Haastateltava viittaa näin sisäiseen ajatteluunsa arvottaessaan maailmaansa ja asettuu sen myötä suhteisiin muiden osallistujien kanssa. (ks. Bakhtin 1981.) Kasvattajan toimintalinja ei näytä rakentuvan yksinomaan yhdestä tilanteesta, vaan siinä on aineksia useammista tapahtumista sekä laajemmin ihmisarvon toteutumisesta ja tavoiteajattelusta. (ks. Airaksinen 1993.) Identiteettityyppi ei anna lopullista vastausta, vaan paikasta ja tilanteesta riippuen pyrkii jättämään tilaa uusille määrityksille. Vuorovaikutuksen

merkitys päiväkodissa tulisi ymmärtää voimakkaammin kasvatuksellisenä toimintana. Päätavoitteena tulee olla kulttuurimme ja sen aikaansaaman ympäristön huomioiminen, jossa kukin kasvattaja toimii oman ymmärryksensä varassa kehittäen ja reflektoiden toimintaansa.

7.4 KASVATTAJAN IDENTITEETTI LAPSEN KASVUN TUKENA

Päiväkotikasvatuksessa toimivat kasvattajat joutuvat valintojensa seurauksesta pohtimaan kasvatussuhteen tukemista. Seuraavaksi vastaan viimeiseen diskurssianalyttiseen tutkimuskysymykseen: Miten kasvattaja toimii lapsen kasvun tukena? (identiteetti henkilökohtaisena perusteena toiminnan tavoitteille).

Kasvattajien käsitykset jäsenyivät neljään identiteettiin. Kasvattajan toiminnan mahdollisuudet konkretisoituivat identiteettityypeinä laaja-alaisena huolehtimisena. Identiteetteihin liittyi kasvattajien toimintaa kuvaavia toimintamahdollisuuksia, joita kuvaan lapsen kasvun tukena.

Tanjan virittämän tulkinnan kautta havaitsin, että identiteetti voi auttaa lapsen kasvun tukemisessa.

“... mä luulen, et se on ihan mun persoonassani. Ehkä se on kasvanu ja mä teen sitä tietosemmin ehkä ny (roolien käyttöä työssä), mutta mä luulen, että se on mun luonteeni semmonen voimavara ollu...nyt teen tietosemmin sitä, koska mä oon huomannu tässä vuosien varrella, että se auttaa...ehkä mä olen kuitenkin sitte kasvanu jollain lailla...ehkä mä olen, ehkä mä olen ollut nuorempana arempi ja mä oon sitä kasvattanu tietoisesti...kin...” (Tanja)

Kasvattaja painottaa tässä sellaisia valmiuksia, joita hän käyttää itsensä toteuttamiseen. Pitkäjänniteisyys ja subjektiuden ilmaisu kuvaavat tavoitetietoisuutta, jolla on merkitystä kasvatustoiminnassa. Käsitykset kasvattajan omista toimintamahdollisuuksista nivoutuvat lähinnä siihen prosessiin, jolla päiväkotikasvatus täydentää kotikasvatusta. Se edellyttää yksilön lujuuksiin pysyviin arvioihin ja laajempaan näkökulmaan, jota voidaan analysoida etämmältä.

Arvoperinteisyys tavoitteena vuorovaikutuksessa

Merja vahvistaa käsitystäni, että identiteetti voi toimia pedagogisena mahdollisuutena.

“no kyllä semmosta kiirettä voi yrittää välttää tai niinkun, että rauhottaa niitä leikkimisiä ja koittaa noita pieniäkin (lapsia) joskus, että kuunnelkaas ny ku linnut laulaa tai jotain et, niinku vähän herätellä niitä vähän sillai et, tai eihän

*noi pienet jaksaa pitkää aikaa, mut voi niitä sillai viestittää sen, millai itte suh-
tautuu ympäristöön et, tai voidaan just tutkia kesällä tossa pihassa muuraha-
sia ja semmosta. Et kyllähän ne pienet lapset ny varsinki nehän tykkää hirveesti
eläimistä et, oli se sitte mikä kastemato vaan, ni se on iso ihme niille. Että kyllä
voi helposti mennä mukaan.“ (Merja)*

Merja vastaa arvopohjaiseen kysymykseen, miten lasta kasvatetaan ja miten kasvat-
tajan tulisi olla lapsen kasvun tukena. Merjan kannanotot laajemmassa haastattelu-
puheessa voidaan tulkita arvoja, yhteisöä ja luontoa korostaviksi. Kasvattaja haluaa
välttää kiireistä rytmiä, nopeasti opittavan tietomäärän omaksumista ja tuottamista.
Hänellä on tietoiset kasvatusperiaatteet, jotka eivät vaihteile mielialan tai elämänti-
lanteen mukaan. Hän auttaa lapsia arvostamaan yhteisöä ja luontoa. Samalla hän
kasvattaa lasta arvostamaan itseään osana luontoa ja ympäröivää yhteiskuntaa.
Luontevinta Merjan toimimiselle näyttääkin olevan luonto, historia ja kulttuuri. Ne
näyttävät luonnehtivan kasvattajan toimintalinjaa. Tämä merkitsee, että kasvatus-
suhteen laatu on erityisen tärkeä. Lapselta ei vaadita huippusuorituksia, vaan kas-
vattajan tavoitteena on olla lähellä lapsen arkielämää. Merja sisällyttää puheeseen
tavoitteen lapsesta itsenäisesti ajattelevasta yksilöstä, jota johdonmukainen kasva-
tus tukee. Fyysisen ympäristön muokkaaminen lasten mielenkiintoa vastaavaksi ja
uusia mahdollisuuksia tarjoavaksi voidaan nähdä aktiivista subjektiutta tukevaksi
oivaltamisen ja oppimisen ilon kautta. Tämä voidaan nähdä varhaisdialogisena toi-
mintana.

Yksilöllisyys tavoitteena vuorovaikutuksessa

Tanjan puhe liittyy lapsen ohjaukselliseen vuorovaikutukseen ja lapsen itsetunnon
tukemiseen. Kasvattaja valmentaa tietoisesti lasta tämän yksilöllisistä lähtökohdis-
taan. Kasvattaja toimii lapsen kasvun yksilöllisissä vaiheissa tukien lasta ja vahvis-
taen lapsen itsenäisyyttä ja omanarvontuntoa.

*“yhelle pojalle, jolle oli vaikee puolustaa itteensä, ni, oli ihanaa, kun mää sanoin
hälle, et hän tuli sivuhuoneesta ja sanoi, et ku pojat kiusaa. Ja sitä oli tapahtunu
jo moneen kertaan, ja hän tarvi tukee siinä itsetunnon kohotuksessa ja siinä, et
pitää puolensa. Ja mä sanoin, että ei mitään muuta ku meet ja laitat kädet sillai
oikein tähän näin lanteille ja sanot et pidät puoles ja meet meet sanoon niille.
Ja poika meni kädet lanteilla sanoon: “Pidä puoles!” (Naurua) Mutta että asia
oli menny perille ja lapset kuunteli eikä mitään tapahtunu sen jälkeen. Se oli
tämmönen hauska esimerkki just että jonkunnäkösiä keinoja, ja just sitä, että
joku tarvii myös sitäkin keino, että ole sen näkönen, että minuun ei tulla, että
se täytyy niinkun neuvoa jollekin, joku taas sen osaa, mut joku hiljasempi ni
voi sanoo hiljaa, niin se tarvii mun mielestä semmosta tukee, että nyt sää kuule*

vaan ryhdikkäästi meet ja oot sen näkönen, että "ei tulla minua lyömään". Tänä tyyppisiä, että sekä niinkun siihen fyysiseen olemukseen, että sanalliseen, just siihen kokonaisvaltaseen ilmaisuun." (Tanja)

Tanja rohkaisee lapsen kasvussa omia toimintamahdollisuuksia. Hän tarjoaa lapselle yksilöllisiä keinoja, jotka auttavat tätä ilmaisemaan itseään ja pitämään puolensa. Tanja korostaa pedagogisena mahdollisuutena yksilöllisten esteiden purkamista. Tanja on havainnut, miten tärkeää lapsen yksilöllisyyden tukeminen on, jotta tämä uskaltaa olla oma itsensä myös päiväkodin ryhmässä. Puheen keskiöstä erotuu pohdinta siitä, miten lasta valmennetaan, ohjataan ja neuvotaan tämän tulevaisuutta silmällä pitäen. Lapselta odotetaan erottautumista omana itsenään ja hänen odotetaan ilmaisevan omia mielipiteitään. Näin kasvattajat olisivat tietoisia kaikesta, mikä koskee lapsen tarpeita. Lapsen ei odoteta muuttuvan näkymättömäksi, vaan häntä rohkaistaan entistä näkyvämmäksi, jotta hän tulisi kuulluksi ja ymmärretyksi. Tämä voidaan nähdä varhaisdialogisena painotuksena.

Intuitiivis-emotionaalisuus tavoitteena vuorovaikutuksessa

Intuitiivis-emotionaalisuus ilmenee toimintalinjana, jossa korostuu esimerkiksi tunteiden nimeäminen. Se toimii pedagogisena mahdollisuutena. Lapsen voi olla vaikea nimetä tunteitaan tai ymmärtää tunteidensa tarkoitusta hämmentävissä vuorovaikutustilanteissa. Kasvattaja korostaa välittömyyttä ja avoimuutta. Hän rohkaisee lasta ymmärtämään ja näyttämään tunteitaan.

"jos joku on lähdössä pois ja on kyyneleet silmissä, niin kasvattajakin voi olla surullinen ja joku ajattelee, että mikä sulla on hätänä. Tärkeetä on, että selittää sitäkin, että ilostakin voi joskus itkeä, että mä oon niin ilonen, mutta että se vaan on niin semmosta herkkää. Plus sitte se, että se ei oo aina negatiivista, se jos sanoo, että mua suututtaa, että voi sanoo lapsille, että nyt mä oon vihanen, kun se näkyy naamasta ja mun koko olemuksestani, että lapsillekin voi sanoa, että hyvä, että sää sanoit. Jos lapsi ei sitte osaa pukee sitä sanoiks niin on hyvä tukeekin, että oonko mä oikeessa, että mä huomaa nyt, että sää oot vihanen taikka, että sää oot surullinen tai hei, että sulla on joku kiva juttu, että oot ilosen näkönen, että mikäs se on että, kerrotko mullekin, että olis kiva, että kun mä oon nähny siitä olemuksesta ja hyppelyistä ja ilosesta ilmeestä, että nyt on jotain mukavaa, ni että justiin se kehonkieli on tärkeessä asemassa." (Terttu)

Tertun toiminta lähtee intuitiosta ja emootioista. Toisen tunteiden aistiminen ja herkkiin tunnetiloihin reagoiminen on Tertun mukaan auttanut häntä itseään tunnistamaan lasten tarpeita. Sen vuoksi hän tarjoaa tätä tapaa myös lapsille. Tertun toimintalinja perustuu siihen, että hän yrittää aistia lapsen tunnetilan haasteellisessa

tilanteessa. Sillä tavoin hän purkaa jännitteen ja luo luottamuksellisen ilmapiirin. Tertun mukaan kommunikoinnin merkitys on tärkeää varhaislapsuudessa, jolloin ollaan hankkimassa sosiaalisia taitoja. Taidot eivät aina kehity itsestään, vaan kasvat-tajan on tarvittaessa autettava lasta. Lasten erityinen ominaislaatu korostuu aidoissa ilmauksissa ja välittömissä konflikteissa, joihin kasvattaja välittää omat kulttuuriset tavat, tiedot ja taidot. Kasvatettavan on opittava itse arvioimaan hänelle tarjoutuvat tavat, jotta hän kykenee paikantamaan itsensä ja muut johonkin tunnetilaan tai elä-mäntilanteeseen. Tertun puhe sisältää tahtomisen, tekemisen ja tuntemisen aspek-tit, joita voi yhdistää varhaisdialogiseen vuorovaikutukseen.

Yhteisöllisyys tavoitteena vuorovaikutuksessa

Suvin toimintalinja perustuu siihen, miten yhteisön tulisi tukea yhteenkuuluvuutta. Lasten keskinäistä yhteistoimintaa korostamalla Suvi tukee vuorovaikutusta. Yhteis-ten sääntöjen avulla vuorovaikutus helpottuu. Suvi korostaa yhteisön merkitystä uusien asioiden oppimisessa. Kun päiväkotia on yhteisönä lapsen tukena, lapsi ei jää oman onnensa nojaan. Yksilö elää yhteisössä ja yhteiskunnassa, joissa pysyminen on ehto myönteiselle kasvulle. Hän tekee tulkintaa ihmisten välisistä suhteista. Kasvat-tajana hän haluaa ennaltaehkäistä yhteisöstä syrjäytyvää lasta ja pyrkii katsomaan kasvatustilannetta yhteisön tai yhteiskunnan ulkopuolelle joutuneen näkökulmasta. Suvin identiteetti toimii tällä tavalla pedagogisena mahdollisuutena lapsen kasvun tukemisessa.

“oli ruokailutilanne ja mä olin siinä yksistäni lasten kanssa ja sitte samassa pöydässä kaks poikaa alko nauraa yhden lapsen, tän lapsen puheelle ja matki-maan sitä sitte tää poika ei ymmärtäny sitä ottaa sillä tavalla, tai loukkaantua tai ottaa itteensä, että hänelle nauretaan. Ja mä sitte puutuin siihen sillai, että ei olis sopivaa nauraa ja, et jos jollakin on puhe epäselvää, niin hän opettelee sitä taitoa ja ei niinku sille naureskella. No, sit se jatku vaan kielloista huoli-matta, ni sitten mä päädyin siihen, mitä mä olin sanonu muutamana kerran, että jos tää ei tällä tavalla lopu, ni sit täytyy lopettaa tää tilanne, ja jonkun täy-tyy lähtee sitte pois siitä tilanteesta. Niinpä mä jouduin sitte siirtämään yhden lapsen käytävän puolelle. Se rauhottu se tilanne.” (Suvi)

Suvi pyrkii huomioimaan lasten kasvamisen yhteisön jäseniksi. Hänen puhetapansa mahdollistavat toisesta huolehtimisen ja samalla pysäyttää toisten lasten loukkaavat puheet. Suvin toimintalinjaa kuvaa se, että hän auttaa tukemaan lapsen suotuisaa kasvua vuorovaikutusvalintojensa avulla. Tapausesimerkki havainnollistaa, miten Suvi toimii päiväkodin arjessa varhaisdialogisella tavalla.

Kaiken kaikkiaan haastatteluaineisto osoittaa, että kasvattajan identiteetti voi-daan nähdä lapsen kasvun tukena. Identiteetin merkitys nousee lapsen kasvua

tukevista tekijöistä. Identiteetit liittyvät aineiston perusteella kiinteästi kasvattajan kasvatustavoitteluun, erityisesti kasvamaan saattamisen prosessiin, sillä niiden nähdään tukevan kasvattajaa vuorovaikutuksellisenä toimijana. Haastattelujen kommentteissa heijastuu kasvatustavoittelu, johon kasvattajien käsitykset pohjautuvat. Hollon (1952) kasvamaan saattamisen ajatus liittyy samalla kulttuurisiin tapoihin, joihin yhdistyy kasvattajan yksilöllinen mahdollisuus tukea lapsen kasvua. Kasvatustavoittelu näyttäytyy kasvattajien yksilöllisenä mahdollisuutena tukea lapsen kasvua. Kasvatustavoittelu näyttäytyy kasvattajien yksilöllisenä mahdollisuutena tukea lapsen kasvua. Kasvatustavoittelu näyttäytyy kasvattajien yksilöllisenä mahdollisuutena tukea lapsen kasvua. Kasvatustavoittelu näyttäytyy kasvattajien yksilöllisenä mahdollisuutena tukea lapsen kasvua.

Tässä tutkimuksessa identiteettien avulla piiryy kuva haastatteluun osallistuneista kasvattajista varhaisdialogisen periaatteen tarkastelun kautta. Kasvatustavoitteluun liittyvät dialogisuuden edellytykset 1) kuunteleminen (kasvatustavoittajat pitävät tärkeänä kuuntelevaa asennetta) 2) tietoisiksi tuleminen (kasvatustavoittajat ovat kiinnostuneita lapsen tarpeista) ja 3) lapsen hyväksyminen (kasvatustavoittajat korostavat lapsen ehdotonta kunnioittamista ja hyväksymistä sellaisena kuin hän on). Näitä pääperiaatteita korostetaan eri toiminnan keinoin identiteettipuheissa, kukin kasvattaja omalla tavallaan niitä painottaen.

Havainnointi- ja haastatteluaineisto auttaa ymmärtämään, miten kasvattajat tekevät jatkuvasti herkkää tulkintaa vuorovaikutustilanteissa. Haastatteluaineistossa toimintamahdollisuudet muotoutuvat vastaavalla tavalla kuin havaintoepisodien kohdalla: positioita käytetään haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa sen hetkisen tulkinnan ja tietämyksen perusteella. Haastatteluaineiston yhteydessä varhaisdialogisuus ilmenee kasvatusta ja vuorovaikutusta koskevissa käsityksissä ja ulottuu niihin kasvatustavoitteisiin, joita kasvattajat pitävät tärkeinä varhaiskasvatuksessa. Kasvatustavoitteluun liittyvät dialogisuuden edellytykset 1) kuunteleminen (kasvatustavoittajat pitävät tärkeänä kuuntelevaa asennetta) 2) tietoisiksi tuleminen (kasvatustavoittajat ovat kiinnostuneita lapsen tarpeista) ja 3) lapsen hyväksyminen (kasvatustavoittajat korostavat lapsen ehdotonta kunnioittamista ja hyväksymistä sellaisena kuin hän on). Näitä pääperiaatteita korostetaan eri toiminnan keinoin identiteettipuheissa, kukin kasvattaja omalla tavallaan niitä painottaen.

8. Tutkimustulosten tarkastelua

8.1 TUTKIMUSTULOKSET TIIVISTETTYNÄ

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli kuvata ja ymmärtää lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodin kasvatustilanteissa. Havaittiin, että kahdenkeskinen tilanne oli selvästi ryhmätilannetta onnistuneempi varhaisdialogisuuden kannalta. Tätä havaintoa on tarpeen problematisoida. Ne erot, jotka tekivät vuorovaikutustilanteista episodeina kuvattuna varhaisdialogisen, osoittautuivat havainnointiaineistossa seuraavanlaisiksi:

- 1) kasvattajalla oli enemmän aikaa tulkita lapsen tarpeita
- 2) kasvattajan oli mahdollista ammentaa myönteistä palautetta osapuolten aiemasta, yhteisestä historiasta
- 3) kasvattajan oli mahdollista käyttää rinnakkaista toimintaa yhteisymmärrystä edistävänä resurssina

Havainnointiaineistossa nämä kolme kohtaa näyttivät helpommin aktualisoituvan kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa. Toisaalta monologisissa episodeissa oli mukana vastaavanlaisia elementtejä, jotka olisivat osin tai kokonaan saattaneet muuttua tilanteen edetessä varhaisdialogisuutta edistäviksi. Tämä ilmeni monologisesti alkaneissa tilanteissa, jotka vuorovaikutuksen kulun myötä muuttuivat varhaisdialogisemmiksi niiden alkutilanteeseen verrattuna. Kasvattajien kekseliäisyys ja sinnikkyys positioiden käyttämisessä toimivat olennaisesti varhaisdialogisuutta tuottavana, vuorovaikutteisena toimintana olemassa olevien asenteiden tai pyrkimysten lisäksi. Tämä varsin kiinnostava seikka ilmeni esimerkiksi havainnointiaineistossa vertailuepisodeista, joissa samojen henkilöiden välinen tilanne muotoutui hyvin erilaiseksi riippuen siitä, miten kasvattaja kulloinkin toimi asenteiden tai pyrkimysten ollessa samoja. Molempien aineistojen perusteella kasvatusta määritteli neuvotteluksi, johon kietoutuvat lapsen ymmärrys itsestään ja kasvattajan tulkinta kasvatuksesta. Kekseliäisyys ja sinnikkyys ilmenevät sekä havainnointi- että haastatteluaineistossa tilanteisesti vaihtelevina positiomahdollisuuksina. Rauhallista ja kahdenkeskistä tilannetta korostettiin dialogisuuden pääperiaatteet mahdollistavana vastaavalla tavalla molemmissa aineistoissa.

Toisena tutkimustehtävänä oli kuvata ja ymmärtää kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja heidän toimintamahdollisuuksiaan. Haastatteluaineistosta ilmeni, että positiovaihtelun joustavuudella oli merkitystä pedagogisiin toimintamahdollisuuksiin. Positioiden taidokas vaihtelevuus ilmensi erityisesti sitä kirjoa, mikä kasvattajilla oli käytössään päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Työyhteisön väliset keskustelut kuvattiin merkittävänä varhaisdialogisuuden muotoutumisen kannalta. Työtovereiden väliset keskustelut mahdollistivat laajemman ymmärryksen kasvattajana toimimiselle. Aineistosta erottuivat selkeimmin seuraavat kasvattajien positiot:

- 1) empaattinen
- 2) realistinen
- 3) aktiivinen
- 4) ei-tietäjä
- 5) sosiaalinen

Haastatteluaineistossa kasvattajien positiot olivat tilannesidonnaisia ja niiden merkitys korostui mutkikkaissa kasvatustilanteissa kuten havainnointiaineistossakin. Positiovalinnat ymmärrettiin ensiarvoisen tärkeiksi pedagogisessa osaamisessa, ja ne toimivat siten merkittävänä resurssina kasvatustyössä. Positioinnin tarve näytti lähtevän usein jostakin odottamattomasta tilanteesta, jossa kasvattajan oli mahdollista edetä ymmärryksessään vaihtoehtoisten positioiden avulla.

Toiseen tutkimustehtävään liittyi kasvattajien toimijuuden kuvaaminen heidän käsitystensä kautta. Identiteetikuvaukset mahdollistivat kasvattajien laajemman kasvatustilanteiden esiintuomisen kasvattajien käsityksien kautta. Identiteettien avulla oli mahdollista ymmärtää kasvattajien käsityksiä reflektiivisellä tavalla, jolloin he rakensivat itsestään monivaihtoisia kuvauksia vuorovaikutuksellisen toimijana seuraavasti:

- 1) Arvoperinteisyyttä tuottavana
- 2) Yksilöllisyyttä tuottavana
- 3) Intuitiivis-emotionaalisuutta tuottavana
- 4) Yhteisöllisyyttä tuottavana

Identiteetit muodostuivat kasvattajien omista käsityksistä, kun he kuvasivat haastattelussaan itseään vuorovaikutuksellisin toimijoina. Identiteetti rakentui haastatteluvaiheiden käsityksistä, jotka olivat muotoutuneet pidemmällä aikavälillä erilaisista kasvatustilanteista. Samalla, kun haastateltavat kuvasivat kasvatuksellista toimintaansa, he kertoivat ratkaisujensa perusteista, arvoista ja kasvatustavoitteista. Nämä näyttivät ilmentävän heidän toimintalinjojaan ja heidän pyrkimystään kasvatuksen ihan-

teisiin, dialogisuuteen. Kasvattajien identiteettipuhe sisälsi kasvatuksellisia arvoja ja päämääriä, jotka olivat heidän kasvatuksellisen toimintansa perustana. Tätä ei voitu kuvata tilanteisesti vaihtuvien positioiden avulla havaintoepisodeissa, mutta identiteettien avulla oli mahdollista ymmärtää toiminnan taustalla olevat kasvatuksen perusteet.

Tiivistetysti molempien aineistojen tulokset osoittivat, että lapset ja aikuiset ottivat monipuolisia positioita haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa. Tuloksista voidaan päätellä, että kasvattajien tehtävänä on positioiden tarjoaminen sellaisessa tilanteessa, jossa vuorovaikutusosapuolten välinen toiminta muutoin lukkiutuisi. Puutteellinen tai lukkiutunut positioiden käyttö ilmeni niissä haasteellisissa tilanteissa, joita kuvasin monologisina tilanteina erityisesti havainnointiaineiston avulla.

Tutkimus toi läpileikkauksen siitä, millaisia positiovalintoja lapset ja aikuiset tekevät päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Lasten ilmaisukyvyttömyys näkyi varsin selvästi puutteellisina positiovalmiuksina. Yksi tärkeä toiminta näytti liittyvän siihen, miten kasvattaja mahdollisti yhteistoiminnan myönteisiä positioita tarjoamalla. Vuorovaikutuksen ristiriitoja pyrittiin esimerkiksi purkamaan sopivilla sanavalinnoilla tai pehmenneillä sävyillä, jolloin kasvattaja ei siirtänyt haasteellista tilannetta pois päiväjärjestyksestä, vaan käsitteli sitä kiireettömästi kahdenkeskeisellä tasolla. Ristiriitoja ei siirretty toisen ominaisuudeksi tai syiksi (vrt. Cooper 2003). Parhaimmillaan voitiin väistää toimintakyvyttömyys, syytely tai toisen vähättely. Tämän tärkeys ilmeni sekä havainnointi- että haastatteluaineistossa. Kasvattajan tehtävänä oli löytää vuorovaikutuksesta ne intressit ja motiivit, jotka olivat johtaneet jännitteeseen. Vuorovaikutuksen merkitys muuttui tilanteesta riippuen. Jos osapuolet olivat tulkinneet tilanteen väärin, oli tärkeää että, näihin virhetulkintoihin oli mahdollista palata myöhemmin yhdistämällä siihen tiimimäisemmän toiminnan piirteitä lasten parissa toimittaessa. Toisaalta tämä ilmeni myös työtiimin ja kasvattajien välisen yhteistoiminnan merkityksen korostamisena haastatteluissa.

Osa yllättävistä tai jännitteisistä vuorovaikutustilanteista osoittautui varhaisdialogiseksi, jolloin osapuolten oli mahdollista päästä yhteisymmärrykseen. Yhteisymmärrys oli mahdollista tulkita Martin Buberin (1962b) dialogisuusperiaatteiden avulla varhaisdialogiseksi vuorovaikutustoiminnaksi. Kasvattajien positiointi osoittautui varhaisdialogisissa tilanteissa kekseliääksi ja joustavaksi. Aineiston perusteella kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta oli mahdollista kuvata identiteetteinä. Niiden kautta kuvasin myös kasvattajien toimintamahdollisuuksia. Identiteetit kuvasivat kasvattajan toimintaa ohjaavia käsityksiä ja kasvatustavoitteita, joita kasvattajat pitivät kasvatustyönsä merkittävänä lähtökohtina. Identiteetit näyttivät liittyvän kiinteästi kasvattajan kasvatuseräajatteluun, sillä niiden nähtiin tukevan kasvattajaa vuorovaikutuksellisenä toimijana. Kasvatukselliset vuorovaikutustilanteet tulkitsin kasvamaan saattamisen prosessina J.A. Hollon (1952) tavoin.

Vuorovaikutuksen kokonaisrakennetta analysoitaessa voitiin nostaa esille kasvatustilanteiden muuttuva luonne. Tässä tutkimuksessa pyrittiin välttämään yksilön leimaamista joksikin. Sen vuoksi tutkimus jakautui kahteen tutkimustehtävään, jotta vuorovaikutuksellista toimintaa voidaan tarkastella eri näkökulmista. Positiivisia tai identiteettejä ei pyritty yhdistämään toisiinsa, koska ne ilmenivät eri tavoin vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksessa ilmeni, että kasvatustilanteissa tulisi tarkastella yksilöiden ominaisuuksien, asenteiden tai pyrkimysten sijasta tilanteen tuomia ehtoja, joiden varassa toimijat etenivät. Vuorovaikutuksen kulun lopputuloksen kannalta tärkeät erot löytyivät konkreettisesta toiminnasta, eivätkä niinkään yksilöllisistä asenteista tai ominaisuuksista.

Tutkimus ei tarjoa käyttöön yhtä ratkaisua tai yhteistä tapaa puuttua vuorovaikutustilanteeseen, koska tilanteet edellyttävät niiden herkkää tulkintaa. Kasvattajat voivat osallistua eri tavoin ja omien oivallustensa kautta kasvatussuhteeseen varhaisdialogisuutta toteuttamalla. Tutkimus voi kuitenkin antaa aineksia oman toiminnan pohdintaan. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että dialogisuusperiaatteet – kuunteleminen, lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen ja toisen hyväksyminen – ovat kahdenkeskisessä tilanteessa helpommin toteutettavissa. Vuorovaikutuksen luontevuus ja välittömyys liittyivät myös tuttuuteen ja jatkuvuuteen. Ne näyttivät rauhoittavan tilannetta, ja tällainen kiireettömyys näytti samalla vähentävän jännitteiden syntymistä. Tämä tuli esille molemmissa aineistoissa.

8.2 TUTKIMUKSENI TULOKSET SUHTEESSA MUIHIN TUTKIMUSTULOKSIIN

Päiväkotivuorovaikutusta ja kasvatusta ohjaavista käsityksistä tehdyt tutkimukset ovat suuntautuneet joko lasten keskinäisiin toimintoihin tai kasvattajien käsityksiin, jolloin niitä ei ole voitu tarkastella saman tutkimuksen yhteydessä. (vrt. Lehtinen 2000; Puroila 2002; Strandell 1995.) Vuorovaikutustoiminnan tarkastelussa on usein myös pitäydytty yksilöpsykologisissa teorioissa, jolloin tutkimustuloksia on sovellettu enemmän terapia- ja auttamistyössä kuin varhaiskasvatuksen kentällä (ks. esim. Cooper 2003; Greene 2006; Sinkkonen 2002). Dialoginen ote kertoo ilmiöstä ja on osoituksena luontevasta ajattelutavasta, joka kytkeytyy päiväkodin kasvatus-toiminnan painopistealueisiin. (Buber 1962b; Cooper 2003; Rauhala 1983; Värrä 1997). Tässä mielessä olen toteuttanut holistista ajattelutapaa, jonka tavoitteena on tuoda esille tutkittavan ilmiön luonne.

Liikun tutkimuksessani kahdella tasolla tutkimuskysymysten avulla kuvaten kasvattajien ja lasten välisiä vuorovaikutustilanteita ja toisaalta kasvattajien käsityksiä sekä heidän toimintamahdollisuuksiaan. Yhdistin nämä tasot teoreettiseen ja kriittiseen tarkastelutasoon. Kasvattajien käsitykset vuorovaikutuksellisina toimi-

joina muodostuivat tulkintani mukaan puheenvuoroiksi osana kasvatuksen arvo-keskustelua. Tulkintani tavoitteena oli saavuttaa Airaksisen (1993) kuvaaman arvo-keskustelun kaksitasoisuus, kuten Tiilikkakin (2005) oli tutkimuksessaan tehnyt äitien käsityksiin liittyen.

Greene (2006) on tarjonnut tutkimuksellaan valmiita malleja, joiden avulla aikuiset voivat suoraviivaisesti toimia haasteellisissa tilanteissa. Itse vältän valmiiden mallien tarjoamista, sillä tarkoitus on auttaa ymmärtämään vuorovaikutuksen ennalta-arvaamatonta luonnetta ja valintojen seurauksia. Korostan, että ongelmanratkaisun sijasta on mahdollista löytää vaihtoehtoisia tapoja toimia. Greenen (2006) tutkimuksesta poiketen tämä tutkimus linjautuu kasvatustieteeseen ja sisältää vuorovaikutuksen mikroanalyttisen tarkastelutavan.

Pyrin tulkinnoillani tavoittamaan yksilöllisen ja yhteisöllisen merkityksen, sillä tutkittava ilmiö on konstrukttiivinen. Se merkitsee, että etenin esiyymmärryksen kautta kuvaten informanttien kieltä ja kulttuuria. Se auttoi ymmärtämään päiväkotikulttuurin sisältämiä, kielellisiä merkityksiä dialogissa tutkittavien kanssa. Tämä mahdollisti sen, että tutkittavien ääni saatiin kuuluville tulkintojen pohjaksi. Sosiaalisen todellisuuden ymmärtäminen rakentui kielellisesti ja symbolisesti 'kasvatus-todellisuudessa'. Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen on edellyttänyt päiväkodin kielen ja kulttuurikoodien avaamista (vrt. Cooper 2003) eri aineistojen avulla. Se puolestaan tarjosi tutkijalle mahdollisuuden laajentaa ja rikastaa hänen aiempaa ymmärtämystään aiheesta. Episodit toimivat tutkijan esiyymmärrystä laajentaen siinä järjestyksessä kuin ne on esitetty. Niiden avulla laajensin tulkintaani edeten episodista seuraavaan.

8.3 HAVAINNOINTI- JA HAASTATTELUAINEISTON NÄKÖKULMAT

Havainnointiaineisto tarjosi yhteisöllisen näkökulman päiväkodin haasteellisista vuorovaikutustilanteista. Havainnoidut episodit kuvasivat kasvattajan ja lapsen vuorovaikutusta päiväkodin muuttuvissa tilanteissa. Vertailuepisodit antoivat mahdollisuuden tarkastella vuorovaikutuksen alun tulkintaa suhteessa sen jatkumiseen. Näin kielellinen tuote määrittyi tutkijan tulkinnoissa. Episodit tarjosivat tutkijalle tietoa, miten vuorovaikutus muotoutui. Kaikki tutkimusraportissa esitellyt episodit tarjosivat tutkijalle tärkeää informaatiota vuorovaikutuksen luonteesta.

Vuorovaikutuksen sävyt osoittautuivat erityisen tärkeiksi varhaisdialogisuuden tuottamisessa. Tarkastelun ulkopuolelle jäivät monet muut varhaisdialogisuuden virittämisen tavat. Sovellusmahdollisuuksiin vaikuttaa lasten ikä ja kehitys, mutta tässä tutkimuksessa erityisen tärkeäksi näytti muotoutuvan varovasti kokeileva sävy, joka yhdistyi luovaan taitoon yhdistellä luontevasti erilaisia toimintoja samassa

puheenvuorossa. Yhteisen ymmärryksen ja dialogisuuden tuottaminen ei näyttänyt tämän tutkimuksen perusteella riippuvan vain henkilökohtaisesta asenteesta, vaan paljolti myös tilannekohtaisista konteksteista. Jos halutaan kehittää vuorovaikutuksen mikroanalyttistä ymmärrystä, on tarpeen ottaa tutkimuksen kohteeksi myös pidemmällä aikavälillä muotoutuneet toimintalinjat identiteetteinä. Kasvattajien käsitykset ja niiden seuraukset näkyvät siinä, miten identiteetti voi toimia lapsen kasvun tukena (vrt. Hermans & Hermans-Jansen 1995; Verhofstadt-Denéve 2002). Olen demonstroinut tutkimuksessani muutamia positioita ja identiteettejä, jotka rakentuivat näkyvimmin kasvattajien puheeseen. Niiden tarkoitus on avata vuorovaikutustutkimusta ja antaa erilaisia välineitä vuorovaikutuksellisen tutkimuksen tekemiseen.

Haastatteluaineisto tarjosi puolestaan yksilöllisen näkökulman päiväkodin haasteellisista vuorovaikutustilanteista. Kasvatustoiminnan painopistealueet tuodaan esille kasvattajien käsitysten tulkinnoissa. Olen antanut tutkimukseni avulla tutkittavilleni äänen käyttämällä sitaatteja tulkintojeni lähtökohtina. Identiteetti oli eräänlainen jännitysmomentti, joka näytti uudelleenorientoituvan kasvattajien tähänastisen elämänhistorian valossa kasvattajan haastattelupuheessa. Identiteetti ei siten anna varauksetonta tukea kaiken mahdollisen toiminnan läpivientiin, vaan kasvattajien on rakennettava uudenlainen identiteetti, mikäli hän on epävarma olemassa olevan identiteetin toimivuudesta. Jatkuva identiteetin uudelleentyöstäminen näytti tämän tutkimuksen perusteella mahdollistavan muutosprosessin ja itsensä kehittämisen. (vrt. Hermans-Hermans-Jansen 1995; Verhofstadt-Denéve 2002.)

Tämän tutkimuksen perusteella identiteetti tuotettiin sen ymmärryksen ja tulkinnan varassa, joita toimija itselleen tai muut toimijat olettivat hänelle. Päiväkodin kasvattaja saattoi identiteettinsä avulla mahdollistaa erilaisten toimintojen esilletulemisen, jolloin hän määrittä itsensä itselleen sopivalla tavalla päiväkodin kontekstissa ja arkielämän tilanteissa. Tällä tavalla kasvattajat rakentuivat ainutlaatuisina toimijoina, yksilöllisine toimintalinjoinen. (vrt. Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003; Hermans & Hermans-Jansen 1995; Marsh 2002; Verhofstadt-Denéve 2002.) Näin ollen kasvattaja joutui tekemään jatkuvaa tulkintaa itsestään ja muista vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kasvattajia ei voida palauttaa yksiselitteisesti vain yhteen luokkaan 'kasvattajiksi'. Jokaisen kasvattajan käsitykset itsestä vuorovaikutuksellisenä toimijana vahvistuivat tai muuttuivat kokemuksen myötä. Tutkimukseni vahvistaa tässä mielessä Puroilan (2002) tulosta vivahteikkaista tulkintakehyksistä, joita on mahdollista vaihdella työssä. Kehyksissä ilmenneet tulkinnat ilmenivät samansuuntaisesti myös kasvattajien positioinnissa. On tärkeää, että kasvattajaa ei nähdä esimerkiksi vain hoivaavana kasvattajana, vaan hänellä on liikkumavaraa toimia samanaikaisesti myös tutkivana kasvattajana. Korostan iden-

titeettien ja positioiden moninaisuutta vastaavalla tavalla kuin Korhonen (1994b) on korostanut äitien kasvatustietoisuutta tutkiessaan. Tutkimuksessani esille tulleet positiot (*empaattinen, ei-tietäjä, realistinen, sosiaalinen ja aktiivinen*) olivat yllättävän samansuuntaisia kuin Korhosen (1994b) tutkimuksessa esitetyt tyypit (*ymmärtävä huolehtija, tietoinen kasvattaja, yksilöllisyyttä korostava ja puuskittainen äiti*). Yleisesti voidaan tulkita, että ne kuvasivat samankaltaista toimintaa. Kasvattajien identiteeteissä näytti myös olevan yhdensuuntaisuutta Korhosen (1994b) kuvaamiin kasvattajatyyppeihin.

9. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

9.1 TUTKIMUKSEN SYIDEN, TEHTÄVIEN JA PROESSIN ARVIOINTIA

Tarve tutkimuksen toteuttamiselle liittyi pitkälti käytännöllisiin syihin. Päiväkodissa havaitsemani haasteelliset vuorovaikutustilanteet ovat olleet tämän tutkimuksen pontimena. Monia kiistatilanteita voidaan tehdä ymmärrettävämmäksi, kun ne analysoidaan yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä vuorovaikutuksen yksityiskohdista ja kasvattajien tietoisuutta heidän toimintamahdollisuuksistaan.

Henkilökohtaiset syyt tutkimuksen tekemiselle löytyivät itselle oivalluksia avaneista kokemuksistani varhaislapsuudessa ja kouluaikana. Tämä tutkimus lisää vuorovaikutuksen huomaamattomien valintojen tarkoituksenmukaisuutta ja tuo niille ymmärrettävän merkityksen. Teoreettiset syyt tutkimuksen toteuttamiselle liittyivät siihen, ettei varhaiskasvatuksen kentältä löytynyt vastaavaa tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin vuorovaikutuksen yksityiskohtia ja toisaalta vuorovaikutusta laajempien kasvatusideaalien kautta kasvattajan käsityksinä. Tässä tutkimuksessa käytin analyysiasetelmia, joissa vuorovaikutusta tarkasteltiin positioiden avulla yksityiskohtaisina siirtoina ja reagoineina, mutta myös laajemmin kasvattajan tuottamana toimintalinjana eli identiteetteinä.

Tutkimuksen tehtävät koskivat kahta näkökulmaa: 1) kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksellista toimintaa sekä 2) kasvattajien käsityksiä heidän vuorovaikutuksellisesta toiminnastaan ja toimintamahdollisuuksistaan. Tutkimustehtävien avulla käsitelin molempia näkökulmia tutkimuksessani. Tämä moninäkökulmaisuus teki teoria- ja tulos-osuudesta raskaan, mutta toisaalta asioiden rinnakkainen käsittely auttoi ymmärtämään niiden asiayhteyden. Tämän tutkimuksen antina on, että kasvattajat voivat pysähtyä pohtimaan vuorovaikutuksen yksityiskohtaisia siirtoja ja sävyjä. Tutkimustulokset voivat toimia virikkeenä, miten kasvattaja voi reflektoida ja muuttaa toimintatapojaan vuorovaikutustilanteissa. Ymmärtämällä vuorovaikutuksen yksityiskohtien merkitystä syvällisemmin, voidaan lisätä tietämystä vuorovaikutuksesta tilannekohtaisella tasolla ja laajemmin.

Aihe on merkittävä pedagogisen toiminnan kehittämisen ja ammattilaisten oman työn reflektoinnin kannalta. Tutkimuksellani pyrittiin vastaamaan sellaisiin

vuorovaikutuksellisiin kysymyksiin, jotka edellyttivät aiempaa tutkimusta tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa vuorovaikutuksen analyysiä. Tulkintaa täydentämässä käyttämäni Buberin dialogisuus tarjosi mikroanalyytisessä tarkastelussa käytännöllisen ulottuvuuden kasvatusvuorovaikutuksen laajempaan kenttään. Aiemmissä tutkimuksissa on usein tutkittu vuorovaikutustilanteita yksilöpsykologisella tavalla, jolloin tilanteiden aiheuttamat reagoinnit on unohdettu. Toisaalta se, ettei lapsen tai aikuisen toimintaa tutkita pysyvänä ominaisuutena, antoi mahdollisuuden vuorovaikutustilanteiden etenemisen tarkasteluun.

Tässä tutkimuksessa korostui kasvatuksellinen vuorovaikutus erityisesti J.A. Hollon (1949) kasvamaan saattamisen näkökulmasta, mikä puolestaan kytkeytyi dialogiseen kohtaamiseen. Dialogisuus näyttäytyi syvällisesti aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa laajemmin kuin pelkän hyväksymisen saamisena. Siihen liittyi luottamuksellisuus, joka toimi perustana myöhemmille tapahtumille. Dialogisuudessa ei ollut tärkeää se, että osapuolet sanovat juuri oikeat sanat oikealla hetkellä, vaan se, että vaikeaan tilanteeseen voidaan palata ymmärryksen kehittyessä. Näin yhteisen ymmärryksen rakentuminen ei tarkoita pelkästään päätöksentekoa tai sopimuksen tekemistä, vaan luo luottamuksellisen perustan nähdä uudenlaisia vaihtoehtoisia tapoja toimia. Tällainen neuvottelu voidaan nähdä kasvamaan saattamisena, jolloin lapselle muodostuu uusi ymmärrys myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle. Kasvun jatkuvuus perustuu lapsen ymmärrykseen itsestään, ja samalla tavoin kasvattajan tulkinta kasvatuksesta perustuu hänen omiin kokemuksiinsa.

Tutkimuksen avulla kuvattiin lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodissa. Kasvattajan asema ja asemointi erosivat kasvatuksellisuutensa vuoksi lapsen asemasta ja asemoinnista. Vuorovaikutuksellisena erona oli erityisesti se, että lapselle jotkut sosiaaliset käytännöt tuottivat vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Omalla tavallaan lapset olivat äärimmäisen taitavia selviytymään vaikeista tilanteista pienillä repliikeillään. He osallistuivat spontaanisti ja vahvasti. Kasvattajana toimimiseen sisältyi moraaliset tavoitteita, jotka edellyttivät tietynlaista toimintaa sekä kasvattajalta että lapselta. Päiväkodin institutionaalinen kasvatustehtävä osoittautui yhteiskunnan kontrollin alaiseksi heijastaen sellaisia asemia, jotka mahdollistivat toiminnan ymmärrettäväksi tekemisen päiväkodin kontekstissa. Kasvatustyössä ratkotaan ristiriitoja, joissa tuotetaan erilaisia tulkintoja itsestä ja muista. Haasteellisten tilanteiden tarkastelu ilmeni toimintavaihtoehtoissa, joita aineistosta esiteltiin. Aineisto lisää ymmärrystä vuorovaikutustilanteiden sensitiivisyydestä ja avaa ristiriitojen ymmärrettävyyttä. Tutkimuksen edustama lähtökohta auttaa lukemaan aineistoja kahdenlaisen kontekstin kautta, jolloin voidaan lähestyä ihmisen vuorovaikutusta positio- ja identiteetti-käsitteiden avulla. Vuorovaikutus todettiin kasvatuksen lähtökohdaksi ja tavoitteeksi, jota kohti pyritään. Sen eteen on tehtävä töitä, jotta varhaisdialogisuus mahdollistuisi lapsen ja kasvattajan välillä.

Tutkijan tehtävänä on arvioida koko tutkimusprosessia. Tämän tutkimuksen merkittävyys ja hyödynnettävyys ilmenee kolmella tavalla:

- 1) tämän tutkimuksen avulla päiväkodin vuorovaikutusta voidaan kuvata ja ymmärtää yksityiskohtaisesti
- 2) tämän tutkimuksen kautta voidaan esitellä erilaisia teorioita, joiden avulla vuorovaikutusta voidaan analysoida (positio- ja identiteetti-analyysi)
- 3) tutkimuksella on myös yhteiskunnallinen tilaus aikana, jolloin keskustellaan lasten yksilöllisyyden ja erityisyyden huomioimisesta päiväkodin vuorovaikutuksessa

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kritiikki kohdistuu usein sen huonoon yleistettävyyteen. Tällä tarkoitetaan, voitaisiinko saada samansuuntaisia tuloksia, jos tutkimus toistettaisiin jossain muualla. On huomattava, että laadullisessa tutkimuksessa saatuja tuloksia ei tavallisesti yleistetä koskemaan suurempaa ihmisjoukkoa, vaan puhutaan teoreettisesta yleistämisestä. (ks. Kirk & Miller 1986, 32–41.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetilla tarkoitetaan luotettavuutta, joka liittyy aineiston käsittelyyn ja analyysin luotettavuuteen. Tutkimukseni reliabiliteetti ilmenee siitä, miten systemaattisesti olen edennyt ja kuinka hyvin olen saavuttanut tutkimukselle asetetun päämäärän. Reliabiliteetin sijasta Varto (1992, 103–104) puhuu tutkimuksen luotettavuudesta, jolla tarkoitetaan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Poikkeavat tapaukset on tuotava esille tutkimusraportissa. Tässä tutkimuksessa havainnointiin ja haastatteluun perustuvat aineistot pyrittiin kuvaamaan tarkasti ja yksityiskohtaisesti, jolloin tutkittavan ilmiön moninaisuus saatiin mahdollisimman hyvin näkyville. Haastattelu- ja havainnointiaineiston tarkoituksena oli avata eri näkökulmia vuorovaikutuksen ilmiön tarkasteluun.

Varton (1992, 103) mukaan tutkimukselta edellytetään lisäksi pätevyyttä. Tutkimuksen validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pätevyys on keskeinen piirre, koska yleistykset tehdään tutkimuksen kuluessa ja esitetään tutkimustuloksina. (Eskola & Suoranta 1996, 66.) Käytän Guban (1981) esittämiä käsitteitä tutkimukseni arvioinnissa. Sisäisestä validiteetista tulee uskottavuus, ulkoisesta validiteetista siirrettävyys, reliabiliteetista varmuus ja objektiivisuudesta vahvistuvuus. (Lincoln & Guba 1985, 219). Tässä tutkimuksessa uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta sekä vahvistuvuutta pyrittiin parantamaan käyttämällä rinnakkaisia, toisiaan täydentäviä aineistonkeruumenetelmiä. Havainnoinnilla kiinnitettiin huomiota vuorovaikutuksen yksityiskohtiin

ja haastattelulla voitiin puolestaan luontevasti jäsentää ja syventää vuorovaikutus-
ilmiötä.

Vuorovaikutus on ymmärrettävä muuttuvana prosessina. Olen pyrkinyt helpot-
tamaan analyysin arvioitavuutta tarjoamalla lukijalle yksityiskohtaiseen analyysiin
sopivia käsitteitä ja teorioita, joiden avulla olen pyrkinyt laajentamaan teoriassa
esiintyvien käsitteiden merkitysten tulkintaa. Positio ja identiteetti ovat tulleet käsit-
teinä tutuiksi. Olen tulkinnut haasteellisia vuorovaikutustilanteita dialogisuus -käsit-
teen avulla, erityisesti Buberin dialogisuuteen tukeutuen. Vuorovaikutustilanteissa
positiot kuvasivat lasten ja kasvattajien valitsemia yksityiskohtaisia siirtoja ja sävyjä.
Identiteetti-käsitteellä oli mahdollista kuvata laajemmin kasvattajien vuorovaiku-
tuksellista toimijuutta toimintalinjana. Tutkimukseni kohdistuu yksittäisiin tutki-
mustilanteisiin, joita tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää kokeellisiksi asetelmiksi.
Yleistettävyyden kysymystä on tarkasteltava laadullisessa tutkimuksessa toisin kuin
tilastollisessa kyselytutkimuksessa. Olen pyrkinyt ymmärtämään tutkimuksessani
esille tulleita inhimillisen kokemuksen merkityksiä (ks. Bogdan & Biklen 1992, 34).
Pattonin (1990) mukaan merkitysten tutkiminen edellyttää sellaisia tiedonkeruu-
tapoja, joiden avulla tutkittavien kokemukset voivat tulla esiin. Näitä ehtoja olen
pyrkinyt noudattamaan aineistoa kerätessäni.

Tarkasteltaessa kvalitatiivisen tutkimuksen sisäistä ja ulkoista validiteettia, huo-
mio kiinnittyy lähinnä tapausten valintaan, edustavuuteen ja tulosten siirrettävyy-
teen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on pystyttävä osoittamaan, että hänen
valitsemillaan tapauksilla voidaan vastata tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyk-
siin. Tutkijan tulee arvioida, päteekö esitetty tulkinta koko tutkimusaineistossa ja
-ympäristössä sekä yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Jotta tilanteiden välinen
vertailu olisi mahdollista, tutkimuksen tulee kuvata tutkittavaa asiaa tai ilmiötä
mahdollisimman tarkasti. Jos vertailu osoittaa, että tilanteet ovat samanlaisia, voi-
daan olettaa, että tutkimuksen tulokset pitävät paikkansa myös toisessa tilanteessa.
(Lincoln & Guba 1985, 298.) Tässä tutkimuksessa periaatteena on ollut, että tapa-
uksia pyritään kuvaamaan tarkasti siinä kontekstissa, jossa tutkimus on toteutettu.
Tutkimuksessa esiteltyjä vuorovaikutustilanteita voidaan verrata vastaaviin kahden-
keskisiin kohtaamisiin päiväkodissa tai jossain määrin myös kodeissa.

Tutkimuksen varmuutta eli siirrettävyyttä tarkasteltaessa on syytä kiinnittää
huomiota siihen, kuinka yksityiskohtaisesti tutkimusprosessi on raportoitu, ja mil-
laisia tuloksia eri menetelmien avulla on saatu (Syrjälä & Numminen 1988, 143–
145). Tutkimuksen varmuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomio tutkimukseen
ennustamattomasti vaikuttaviin virhetekijöihin (Lincoln & Guba 1985, 299). Olen
pyrkinyt tutkimuksessani selvittämään tutkimusprosessin kulun ja eri menetelmien
avulla saavutetut tulokset niin yksityiskohtaisesti, että tutkimuksen toistettavuus
olisi mahdollista. Tutkimuksen varmuutta tarkasteltaessa on kuitenkin huomioi-
tava, että tutkijan maailmankuva, henkilöhistoria ja persoonallisuus vaikuttavat

tutkimusprosessiin aina jollakin tavalla. Näin ollen se ei koskaan voi olla täysin samanlainen kahden tutkijan välillä eikä tutkijan saama tulos voi olla lopullinen totuus, vaan ainoastaan hänen näkemyksensä tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen vahvistuvuus ei tarkoita tutkijan vaan tutkimusaineiston objektiivisuutta (Lincoln & Guba 1985).

Tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen, koska hänen käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa vaikuttavat tutkimuksen eri vaiheissa aina tutkimusongelmien valinnasta tutkimustuloksiin. Objektiivisuus muodostuu tutkijasta riippuvista ja riippumattomista aineksista. Tutkijasta riippuva tekijä on ollut (erityisesti) haastattelun tekeminen. Haastattelut ovat syntyneet tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutuksen tuloksena: niihin olen vaikuttanut kysymyksilläni ja olemuksellani. Näin ollen haastatteluun vaikuttaa se, kuinka onnistuneita kysymykset ovat.

9.2 AINEISTONKERUUN ARVIOINTIA

Yhdistin tutkimuksessani kahden eri tavalla kerätyn aineiston antia, jotka olin kerännyt havainnoimalla ja haastattelemalla. Nämä toimivat rinnakkaisina aineistonkeruumenetelminä. Tutkimuksessa esiintyvien vuorovaikutustilanteiden ulkopuolelle jäi luonnollisesti paljon kiinnostavaa aineistoa. Tutkijana jouduin tekemään valintoja siitä, millaisia aineistoja pitäisi ottaa lähilukuun ja millaisia voisi jättää kokonaan pois tutkimusraportista. Valitsin lähilukua varten vain tutkimustehtävän kannalta olennaisimmat vuorovaikutusepisodit ja haastatteluotteet. Kvalitatiivisen aineiston analyysin vaatimuksena ei ole, että kaksi tutkijaa tulee sen perusteella samaan lopputulokseen, vaan että lukijalle annetaan edellytykset ja mahdollisuus hyväksyä tai riitauttaa tutkijan ratkaisut (Mäkelä 1990, 58). Tutkimuksen arvioitavuus tarkoittaa tässä ennen kaikkea sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja hänellä on näin edellytykset hyväksyä ja riitauttaa tutkijan tulkinnat.

Havaintomuistiinpanojen kirjaaminen sopi luontevasti tämän tyyppisen tutkimuksen tekemiseen. Keskityin tilanteisiin, joissa vuorovaikutusta oli mahdollista kuvata ja ymmärtää yksityiskohtaisesti. Näin painottuivat vuorovaikutusosapuolten siirrot ja sävyt. Arvot ja toiminnan taustalla piilevät tavoitteet korostuivat tutkimustehtävän toisessa osassa, kasvattajien kuvailemien toimintalinjojen yhteydessä.

Havainnoinnit kestivät keskimäärin muutamia minuutteja kerrallaan. Käytännössä havaintojen kirjaaminen tapahtui päivän aikana havainnoitujen tilanteiden tallentamisena siten, että kirjasin havainnot muistilapuille ja sitten tietokoneelle. Kirjasin havainnoiteihin tilanteen yleisvaikutelman, kun se oli vielä tuoreessa muistissa. Kuvailin, millaiseen tunnetilaan tai ympäristöön havainnoimani tilanne oli liittynyt. Päivän jälkeen kirjasin ylös myös lasten iät ja muita tutkimuksen kannalta oleellisiksi katsomiani tietoja. Jälkeenpäin vaihdoin henkilöiden tunnis-

tettavuuteen liittyvät tiedot, jotta ulkopuolinen ei pystyisi tunnistamaan osallistujia. Tutkijan position ja sijaisen position rinnakkainolo mahdollistivat esiyymärykseni laajenemisen ja luontevan tavan kerätä aineistoa päiväkodin arjesta. Olin havainnoija osallistujana, koska tutkijan roolini oli tutkimusluvan vuoksi julkisesti tiedossa. Siinä mielessä olin kuitenkin osallistuja havainnoijana, että tein tutkijan roolin osittain salaiseksi. En paljastanut etukäteen yksityiskohtaisia mielenkiinnon kohteita, koska se olisi voinut muuttaa kasvattajien käyttäytymistä. Oleellista oli kertoa tutkimuksen aihe, mutten voinut etukäteen tarkemmin kertoa havainnoitavasta vuorovaikutustilanteesta. Haastattelusta sovittiin etukäteen, jotta haastattelut voitiin ajoittaa päiväkodin viikko- ja päiväohjelmaan. Haastattelukysymyksiä ei kerrottu etukäteen, koska lähtökohtana oli ajatus siitä, mitä kasvattajat tuottavat haastattelutilanteessa. Toisaalta heille annettiin mahdollisuus täydentää haastatteluaan uusintahaastattelulla.

Tässä tutkimuksessa ei ole kysymys pitkittäistutkimuksesta, jossa halutaan saada tietoa lapsen kehittymisestä eri ikäkausina. Tällöin olisi pitänyt kerätä havainnointiaineistoa pidemmältä aikaväliltä ja -ulottuvuudelta. Seuranta tutkimuksen kaltainen vaihtoehto olisi ollut tutkimuksellisesti mielenkiintoinen, mutta se olisi ollut vaikeasti toteutettavissa tämän tutkimusjoukon parissa, koska muutamia tutkimukseen osallistuneista ei olisi enää tavoittanut Tampereen päiväkodeista. Osa tutkimukseen osallistuneista kasvattajista siirtyi eläkkeelle, osa puolestaan vaihtoi työpaikkaansa toiseen päiväkotiin tai toiselle paikkakunnalle aineistonkeruun päättymisen jälkeen. Seuranta tutkimuksen etuna olisi ollut myös mahdollisuus vertailla kasvattajien toimintaa ja puhetta. Lisäksi olisi ollut kiinnostavaa saada tietoa, miten samat lapset ja aikuiset toimisivat vuosien aikana vastaavissa tilanteissa ja miten kasvattajien positiot ja käsitykset olisivat muuttuneet jonkin ajanjakson aikana. Seuranta tutkimuksen toteuttamista olisi vaikeuttanut esimerkiksi tutkijan jatkuva läsnäolo ja samojen henkilöiden vuorovaikutuksen taltiointi. Lopulta päädyin lyhytkestoisten vuorovaikutustilanteiden havainnointiin, ja se soveltui päiväkodin vuorovaikutuksen yksityiskohtien tutkimiseen. Vuorovaikutustilanteiden tutkimisen vaikeutena on, millaisia niiden tulisi olla, jotta niistä saataisiin olennaista tietoa.

Joskus lapsitutkimuksissa turvaudutaan vanhempiin tai opettajiin, kun halutaan tietoa lapsesta. Lapsitutkimuksen piirissä on viime vuosina käyty keskustelua siitä, että lapsen antama tieto on arvokasta. On pohdittu, millä tavalla kasvattaja tutkija voi tavoittaa lapsen maailman. On herätty huomaamaan, että aikuiskeskeisyys (adultcentrism) on sitä, että tulkitsemme lasten puhetta kasvattajan maailmasta käsin. (Lämsä & Syrjälä 1993). Sijaisuuksia tehdessäni havaitsin, että monet aikuisille tutut käsitteet eivät vielä kuulu lapsen käsitevarastoon, jolloin tulkintani voi poiketa lapsen tulkinnoista. Harkitsin lapsihaastattelua, mutta päädyin havainnointeihin lasten kohdalla, koska vaarana olisi voinut olla väärinkäsitykset tai -tulkinnat. Tämä olisi

saattanut vaikeuttaa haastattelutilanteita. Lisäksi Breakwell (1990, 91) varoittaa, että lapsilla on taipumus vastata "en tiedä", jolloin haastateltaessa on suuri vaara vastata lapsen puolesta niissä tilanteissa, kun lapsi on epäröivä tai saattaa vastata lyhyesti "kyllä" tai "ei". (ks. Greig & Taylor 1999, 1–3, 118–134, 144–160; Woodhead & Faulkner 2000, 9–35.)

Kirmasen (2000) tutkimus on puolestaan osoittanut, että lapsihaastattelut voivat tuoda onnistuneesti tietoa muun muassa lapsen peloista. Tarkoin harkittuani eri aineistonkeruuvaihtoehtoja, tulin siihen tulokseen, että havainnoinnilla tavoitan autenttisia vuorovaikutustilanteita. Tutkimukseni ei painottunut lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Mikäli olisin painottanut tätä näkökulmaa, olisin esittänyt lapsihaastatteluissa konkreettisia kysymyksiä, joihin lapsen olisi ollut helpompi vastata. Havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija tarkkailee tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnista muistiinpanoja. Havainnointi on visuaalista aineiston keräämistä. Tutkijan on myös tunnettava tutkimuskohteensa hyvin, että hän voi tarkastella tilanteita kulttuurin omista lähtökohdista käsin. (Adler & Adler 1994, 378; Bogdan & Biklen 1992, 88; Grönfors 1985, 102–104; Grönfors 2001, 124–141; Metsämuuronen 2001, 43–44.)

Lasten tutkimisessa on otettava huomioon monia sellaisia tekijöitä, joita Greig ja Taylor (1999, 83–143) ovat kirjassaan painottaneet. Greig ja Taylor (1999, 2) muistuttavat, että lapsi on aina erityistapaus. Tutkijan on huomioitava ihmisen käyttäytymiseen liittyvät kulttuuriset, vuorovaikutukselliset ja kasvatukselliset tekijät. Lasta tulisi tarkastella tutkimuksessa erityisenä persoonana. Lapsen toimintaa ei millään menetelmällä voida tutkia tyhjentävästi. Sen vuoksi pyrin välttämään tutkimuksessani ahtaita tai yksiselitteisiä luokituksia nostamalla esille lapsen ainutkertaisen olemuksen tilanteisesti muuttuvien positioiden avulla. Vuorovaikutustilanteisiin liittyvät yllättävät ja hienovaraiset elementit. Näiden tunnistaminen ja ymmärtäminen edellyttävät lapsen perspektiivin kuulemista ja näkemistä. (ks. Woodhead & Faulkner 2000, 9–35.)

Haastattelu sopii luontevasti tähän tutkimukseen rinnakkaiseksi aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnille. Haastattelutilanne eteni kasvattajien kanssa keskustelunomaisesti. Se edellytti haastateltavan kuuntelemista, jolloin painotin dialogisuutta. Annoin haastateltavalle mahdollisuuden kertoa itsestään kasvatuksellisena toimijana omin sanoin ja omalla tavallaan. (ks. esim. Eriksson 1992, Hirsjärvi & Hurme 1988; Kidd & Kidd 1990; Saastamoinen 2003a, 135–162; Saastamoinen 2003b, 163–197; Widdershoven 1993). Keskustelun virittäminen haastattelukysymyksillä osoittautui ratkaisevaksi dialogisuuden saavuttamiseksi. Dialogisessa haastattelussa voidaan keskittyä yhteen tai useampaan ihmiseen, esimerkiksi 10–15 henkilöön. (ks. Heikkinen 2001, 116–132; Moustakas 1990.) Haastattelijana toimiessani en tietoisesti virittänyt tai johdatellut haastateltavia kertomaan itsestään

tietyllä tavalla. Kunkin omissa kertomuksissa nousi esille tietynlaiset toimijuudet ja toiminnan perusteet ilman haastattelijan pyrkimystä vaikuttaa niihin. Kertomukset ja kuvaukset itsestä toimijana eivät vastaa toisiaan, koska ne ovat tietynlaisista tilanteista nousevia kertomuksia, jotka tuotetaan aina sen tilanteen mukaan, mitä toimija-asemaa kulloinkin halutaan korostaa missäkin yhteydessä. Samankin ihmisen kuvaus itsestä ja positioista voi vaihdella sen mukaan, missä tilanteessa hän kulloinkin on toiminut.

Kenttätutkimus voi osoittautua omalla tavallaan itseohjautuvaksi prosessiksi. Kenttätutkimuksen alustava analyysi saattaa usein johtaa siihen, että tutkija voi valita useamman aineistonkeruumenetelmän samaan tutkimukseensa. (ks. Alasuutari 1994, 244–245.) Näin tapahtui tässäkin tutkimuksessa. Kenttätutkimukseni osoittautui siinä mielessä jatkuvaksi kerätyn aineiston analysoinniksi, että etenin alustavien tulkintojen varassa aineiston keräämisessä ja aihetta käsittelevän tutkimuksen tai kirjallisuuden parissa. (ks. Alasuutari 1994, 244–245.)

Käsitykseni mukaan onnistuin luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa, mikä on auttanut monipuolisen tiedon keräämisessä. Kvalen (1996) mukaan tulosten sisällön rikkaus on osa tutkimuksen luotettavuutta. Havainnoinnin ja haastattelun tuottama aineisto lisää tutkimuksen sisällön rikkautta ja samalla luotettavuutta. Haastattelu olisi voinut painottua toisinkin. Jälkeenpäin ajateltuna haastattelurunko tuntui järkevältä ratkaisulta, koska näillä kysymyksillä saadut vastaukset ovat syventäneet tutkittavan ilmiön luonnetta. Sijaisuuksieni aikana karttunut esiymmärrykseni päiväkodin vuorovaikutuksesta on auttanut tutkimuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tutkimuksen kokonaisluotettavuutta on lisännyt todennäköisesti se, että tutkimukseen osallistuneet ovat halunneet kuvata itseään riittävän yksityiskohtaisesti. Olennaista on ollut löytää tutkimukseen henkilöitä, jotka ovat osoittautuneet yhteistyökykyisiksi ja ovat halunneet tulla ymmärretyiksi tutkimuksessa analysoitujen ja tulkittujen keskusteluiden kautta.

9.3 TAPAUSTEN ARVIOINTIA

Laadullisessa tapaustutkimuksessa ilmiöt tutkitaan niiden luonnollisessa kontekstissa. Ilmiön ja kontekstin rajat eivät ole selvästi osoitettavissa. Useita tietolähteitä käytetään hyväksi ja ”miten”- ja ”miksi”-kysymyksiin annetaan vastaus. Laadullisessa tapaustutkimuksessa on tarkoituksenmukaista kiinnittää huomiota valittuihin tapauksiin. Tutkimusstrategiana tapaustutkimus tarkoittaa sitä, että tutkimukseen on valittu tutkittavan ilmiön kannalta informatiivisia tapauksia. Hyvä tapaus edustaa tutkittavaa ilmiötä. (ks. Wahlström 1992; Wahlström 2001.)

Tavoitteenani oli kerätä empiirinen aineisto, joka auttaisi tutkijaa kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä monimuotoisesti. Halusin tutkimukseeni

nimenomaan kaksi erilaista tarkastelutasoa, jolloin havainnollistuu vuorovaikutuksen moninaisuus. Onnistuin tavoittamaan elävän elämän tilanteita, jotka edustavat tutkittavaa ilmiötä. Haastatteluihin osallistuneet kasvattajat kertoivat avoimesti aiheeseen liittyvistä kokemuksistaan, jotka kuvasivat tutkittavaa ilmiötä. Tapaus- tutkimuksessani tapaukset edustavat koko aineistokorpusta. Tässä tutkimuksessa tapauksiksi määrittyvät vuorovaikutusepisodit ja haastateltavat. Koko aineistokorpus sisälsi 30 episodtia, joista valitsin yhdeksän tapausta tutkimusraporttiini. Haastatteluista valitsin ne otteet, jotka parhaiten kuvasivat tutkittavaa ilmiötä ja edustivat koko aineistoa. Näiden avulla vastasin tutkimustehtävääni.

Rajasin tutkimuksessani esittämieni havainnointiepisodioiden ulkopuolelle vuorovaikutusepisodeja, jotka kuvasivat esimerkiksi lautapeli-, sisäleikki-, satuhetki-, askartelu- ja tanssitilanteita. Havaittiin, että haasteellisuus rajasi episodit kiinnostaviksi, koska niissä puheteot tiivistyivät. Kasvatustyössä on usein kysymys haasteellisten tilanteiden pohtimisesta, ja tämän vuoksi valitsin lähilukuun kasvatuksellisesti haasteellisena ilmenneitä tilanteita. Diskurssianalyttiset kysymykset painottuivat tutkimustehtävässä esitetyllä tavalla.

Tarkoituksena on esitellä episodit siten, että ne nimetään haasteelliseksi, jolloin astutaan lähemmäs ristiriitaa ja arkista kanssakäymistä. Käytännössä episodeiksi voitaisiin valita jokin helpompi tilanne, mutta havaintojeni mukaan niissä positointi ei ollut yhtä tiivistä. Kasvatuksessa on usein kysymys haasteellisista tilanteista, jolloin molemmilta osapuolilta odotetaan jotakin. Tämä liittyy kasvatuksen moraaliseen tehtävään, joka määrittyy yhteiskunnan odotuksina ja päivähoitoa koskevissa julkisissa asiakirjoissa.

Ensimmäisessä episodissa korostui pelitilanteessa muodostunut konflikti, jossa kasvattaja joutui tilanteen selvittäjäksi. Episodeissa 1–2 ilmeni, miten vuorovaikutuksen jännitteisyys syntyi ja miten vuorovaikutus eteni ja millä perusteella siirtoja tehtiin. Episode 3 lapsen ja kasvattajan keskustelutilanteessa sain havainnollistettua käännekohdan, kun esitin yksityiskohtaisesti lapsen esittämät kysymykset suhteessa kasvattajan vastauksiin. Yllättävät elementit ja hämmästyksen sävyt kietoutuivat episodissa tilanteiden välisten yhteyksien tulkintaan. Episodeissa 4 ja 5 havainnollistettiin, miten puhe keskeytettiin ja millainen kuuntelija kasvattaja oli. Samalla kuvasin yhteistyön rakentamisessa ilmeneviä siirtoja: kuka teki aloitteita ja millä tavalla niihin reagoitiin. Episode 6 lisäsi ymmärrystäni siitä, mitkä tekijät olivat olennaisia lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksellisisa haasteellisissa tilanteissa. Seurasin ja vertailin samojen henkilöiden välistä yhteisymmärryksen luomista jatkumona kolmen episodin ajan (6, 7 ja 8). Ne tarkensivat kuvaa siitä, miten eri tavoin positiovalintoja tehtiin samojen osapuolten kesken, kun ainoastaan yksi tekijä tilanteessa muuttui.

Otin tarkoituksellisesti mukaan juuri nämä kolme episodtia (6, 7 ja 8), joissa Matti ja Leena joutuivat kiperiin tilanteisiin. Näissä episodeissa oli mahdollista kuvata ryhmätilanteen ja kahdenkeskisen tilanteen eroavaisuuksia. Tämän tutki-

muksen viimeinen episodi 9 havainnollisti lasten keskinäisiä leikki-tilanteita. Siinä pyrin kuvaamaan roolin ja position eroavaisuutta sekä sitä, millä tavalla positioiden vaihtelua harjoiteltiin mielikuvitusroolien avulla leikin tiimellyksessä. Samalla pääsin käsiksi siihen, miten positioinnin mahdollisuuksia ja rajoituksia tulkittiin leikissä muodostuneiden valintojen kautta ja kasvattajan ollessa sivullisena. Kaikissa episodeissa pyrittiin tuomaan selvästi esille, mitkä tekijät edistivät tai estivät yhteisymmärrystä ja mikä merkitys kielenkäytöllä oli sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Aineistoja analysoitiin diskurssianalyysillä. Yhdistin analyysiini dialogisuuden ja erityisesti varhaisdialogisuuden tulkinnan korostamaan varhaiskasvatuksellista lähtökohtaa.

Taylor ja Bogdan (1984, 83–84) korostavat, että laadullista tutkimusta suunniteltaessa on aika vaikea päättää, kuinka monta henkilöä pitäisi haastatella. Jotkut tutkijat pyrkivät valitsemaan haastateltaviksi mahdollisimman monta henkilöä, kun toiset korostavat tutkittavien valinnassa heidän tietämystään aiheesta. Tutkijan tehtävänä on hahmotella kysymykset siten, että haastateltavan on helppo vastata niihin. (ks. Kvale 1996, 102.) Tutkijan tehtävänä olikin arvioida haastateltaviensa kertomuksia ja suhteuttaa niitä teoreettisiin käsitteisiin johdonmukaisesti, kun haastateltava kuvaa ilmiötä omin sanoin. Tutkimusaineistossa ilmenee esimerkiksi roolin käsite, jota pyrin suhteuttamaan loogisesti siihen, miten olin roolin ja position itse määritellyt teoreettisen viitekehyksen perusteella. Vuorovaikutuksen käsite saateen ymmärtää hyvinkin suppeasti, joten dialogisuuden määrittely tekee siitä moni-ilmeisemmän. Pyrin välttämään outojen käsitteiden käyttöä siten, ettei haastateltavalle jäänyt epäselväksi, mitä tutkimuksessa tutkitaan. Tähän auttoi se, että olimme keskustelleet aiheesta jo aiemmin sijaisuuksieni aikana. Haastattelut osoittautuivat kattaviksi ja monipuolisiksi. Kaikille tutkimukseen osallistuneille annettiin mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijaan myöhemminkin, jos informanteille olisi tullut jotakin olennaista mieleen.

9.4 ANALYYSIMENETELMÄN ARVIOINTIA

Tutkimuksen kuluessa olen löytänyt ratkaisun, miten itse määrittelen diskurssianalyysin, diskursiivisuuden ja diskursiivisen lukutavan käsitteinä. Tutkimukseni määrittyy sosiaalipsykologiseksi diskurssianalyysiksi ja perustuu pitkälti brittiläiseen Loughborough'n diskurssianalyttiseen suuntaukseen. Tutkimukseni sisältää sanavalintoja, joiden painotukset, suhteet ja riskit liittyvät käsitteihin. Olen pohtinut, ovatko diskurssianalyysi, diskursiivisuus tai diskursiivinen lukutapa synonyymeja toisilleen. Tässä työssä on käytetty sujuvuuden vuoksi näitä käsitteitä lähes synonyymien tapaan. Jos kuitenkin tarkemmin halutaan puntaroida niiden eroa, niin

diskurssianalyysi on hieman kankeampi sanavalinta, ja sillä viitataan laajempaan, vakiintuneeseen traditioon. Diskursiivinen lukutapa puolestaan liittyy eläytymiseen ja tulkittamiseen. Diskurssianalyysiä voidaan soveltaa metodina monissa erilaisissa aineistoissa, kuten olen tehnyt tässä tutkimuksessani.

Olen pitänyt yllä diskurssianalyttisiä taitojani koko tutkimuksen ajan, että olen tehnyt aineistojen välillä säännöllistä työskentelyä datasessioissa. Olen saanut käytännön ohjausta siitä, miten litterointi tehdään, miten aineistosta havaitaan erilaisia ilmiöitä, miten aineistosta tehtyjen havaintojen analyyseja perustellaan ja miten laajemmat yleistykset tehdään. Ohjauksesta huolimatta olen ollut oman tekstini auktori. Sosiaalinen todellisuus luodaan ihmisten välisissä suhteissa, joten tutkimusprosessi on sisältänyt vuorovaikutteista tulkintaa ja sen arviointia. Diskurssianalyysin etnometodologinen ajattelu näkyväksi tekemisestä on antanut tämän tyyppiselle tarkastelulle perustan. Diskurssianalyysi onkin suunnannut ainutkertaisten sävyjen analysoimiseen ja tulkintaan, jota esimerkiksi keskustelunanalyysissä vierastetaan.

Merkintätapani voivat näyttää liiankin pelkistetyiltä harjaantuneen keskustelunanalyysin tekijän näkökulmasta. Voitaneen ajatella myös niin, että tässä tutkimuksessa valinta on ollut tarkoituksenmukainen. Vaikka olen lainannut välineitä keskustelunanalyysistä, niin olen välttänyt liian tiukan ja selvärajaisen metodin käyttämistä sellaisenaan. Valintani diskurssianalyysin käytöstä ovat suunnanneet ymmärrystäni eteenpäin. On huomioitava, että aineiston analyysi rajautuu aina tutkijan tapaan lukea sitä tavalla, jota tietyt metodiset näkemykset ovat ohjanneet.

Eräs kiinnostavimmista vuorovaikutuksen tutkijan peruskysymyksistä on, missä määrin tutkija pääsee totunnaisuuksista eroon ja pystyy kuvaamaan tutkittavaa vuorovaikutusta luontevasti ja spesifisti. Analyysivaiheeni on edennyt monien data-sessioiden yhteydessä, jossa asiantuntijakeskustelu on ollut lisäämässä tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Analyysiin ja tulkintaan on palattu yhä uudestaan tarkentamalla ja syventämällä jo olemassa olevaa. Käytännössä olen lukenut jo tutuksi tullutta aineistoa rivi riviltä esittäen uusia kysymyksiä. Tämä on mahdollistanut sen, että tutkijana olen voinut tarttua ennalta arvaamattomiin kohtiin ja toisaalta myös itsestäänselvyksiin.

Tutkimuksessani painottui analyysin terävyys diskurssianalyysillä ja tulkintojen täydentäminen dialogisuusfilosofian avulla. Diskurssianalyysi mahdollisti käsityöläismäisen otteen tarjoamalla runsaan työkalupakin aineiston ohjaamana.

9.5 KÄSITTEELLISEN VIITEKEHYKSEN ARVIOINTIA

Monet vuorovaikutuksen tutkijat pitäytyvät sosiaalisen konstruktionismin taustalla olevassa ihmiskäsityksessä, kuten itekin olen tehnyt. Jyrkkä sosiaalinen konstruktionistinen ymmärrys olisi voinut muodostua ongelmaksi, jos se olisi ollut liian deter-

minististä. Tutkimuksessani on pyritty avarakatseisempaan vaihtoehtoon, jossa on etsitty vaihtoehtoisia konstruktioita, joita vuorovaikutustoimijat ovat rakentaneet. Näin olen voinut houkutella esille erilaisia positioita ja identiteettejä.

Tutkimuksen viitekehykseen on sisällytetty rinnakkaisten tulkintojen mahdollisuus. Näin ollen tulkinnoissa ei pyritty valmiisiin, teoreettisiin luokituksiin, vaan kunnioitettiin aineistolähtöisyyttä. Näin jälkeinpäin on todettava, että aineisto osoittautui varsin moninaiseksi ja rikkaaksi kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä.

Dialogisuus käsitteenä ja ideana on kiteytynyt hyvin Buberin Ich und Du -teoksessa, joka ilmestyi vuonna 1923. (Buber 1962e, 787; Cohen 1983, 25, 32–33; Friedman 1988, 21; Hilliard 1973, 43, Laine 1993, 126; Värrä 1997, 87.) Ich und Du on Buberin varsinainen ensimmäinen työ, joka on käännetty englanniksi. I and Thou on vanha kielellinen muoto, joka antaa kirjalle merkityksiä tuonpuoleisesta, vaikka vain kirjan viimeinen osa kertoo Jumalan mukaan tulosta. Kirjan käyttäjän on mahdollista liikkua sen eri merkitysalueilla eri tavoin, avoimena erilaisille tulkinnoille. Heikkoutena on, että dialogisuus voidaan nähdä ilman vaihtelevan soveltamisen mahdollisuuksia. Kirjan vahvuutena ovat lukijan käytössä olevat tulkintavaihtoehdot erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa eri ikävaiheista toisiin. Dialogisuus voidaan nähdä ymmärrystä täydentävänä tulkintana kontekstiin soveltaen. Dialogisuutta voidaan pitää ihanteena, jota kohti tulisi pyrkiä, mutta yksiselitteisen oikeita ratkaisuja tai menetelmällisiä ohjeistuksia on vältettävä ainutkertaisuuden tunnistamiseksi. (ks. Ahlman 1993, 29, 35; Bernasconi 1988; Buber 1993; Frankenstein 1968, 229–241; Kaufmann 1992; Levinas 1967, 133–150; Reed 1986, 73–82; Rotenstreich, 1967; Tallon 1973, 62–83; Theunissen 1984.)

Sosiaalisen konstruktionismin ja dialogisen kasvatustieteiden lähtökohdaluokista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutusta voidaan kuvata vastavuoroisena suhteena, jossa molempien osallisuus on tärkeää. Kasvatustieteiden piirissä samansukuista ajattelutapaa on korostettu dialogisessa kasvatustieteessä, jota Martin Buber tässä tutkimuksessa edustaa. Buberin dialogisuusajattelu ei kuitenkaan ole suoraan käännettävissä metodologiaksi. Buberin tulkinnan vahvuutena on, että hänen ajattelussaan päämääränä ei ole maailman selittäminen, vaan sen ymmärtäminen. Dialogisuuskeskustelujen muita kivijalkoja ovat esimerkiksi Emmanuel Levinasin (1906–1995) ja Mihail Bakhtinin (1895–1975) filosofiset näkemykset dialogisuudesta. Bakhtinin (1986) dialogisuudessa etsitään totuutta ja koetellaan käsitysten totuudenmukaisuutta. Levinas (1967) puolestaan korostaa kasvojen merkitystä kohtaamisessa, jolloin ilmeet ja eleet ovat tärkeitä luottamuksen syntymisessä ja kohtaamisen etiikassa. Hän ei kuitenkaan pidä dialogista kohtaamista tasa-vertaisena kohtaamisena Buberin tavalla. Levinasin (1967) mukaan toinen on aina toista ylempänä. Tämä liittyy siihen ajatukseen, miten olen määritellyt varhaisdialogisuuden ja miten erilaisia tulkintavaihtoehtoja ja ymmärrystavoitteita ovat, kun vuorovaikutuksen osapuolet ovat eri-ikäisiä. Jo iän ja kokemuksen tuoma tieto heijas-

tuu kasvatussuhteessa siten, etteivät kasvattaja ja lapsi voi olla samalla tietämyksen tasolla toisiinsa nähden. Tästä huolimatta tai juuri sen vuoksi osapuolten mukanaan tuoma erilaisuus voi edistää ainutkertaisuuden tunnistamista. Tämän vuoksi dialogisuuden käsityksessäni korostuu varhaiskasvatussuhteen erityislaatu, jota korostan tutkimuksessani (ks. luku 3).

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) on myös tunnettu dialogisuuskeskusteluissa. Gadamerilaisittain dialogi voidaan nähdä pelinä, joka kertoo dialogisuuden tapahtumaluonteisuudesta ja siitä, että siihen tarvitaan kaksi. Peliä ei voi pelata yksin. (Gadamer 1986.) Nicholas Burbulesin (1993) mukaan dialogisuus suuntautuu uuden oppimiseen ja opettamiseen, jolloin hän määrittelee dialogisuuden kasvattajalle suunnatuksi keskusteluksi, kyselemiseksi, väittelemiseksi tai mielipiteiden vaihdoksi. Tämän teorian heikkoutena olisi käytännössä ollut se, ettei lapsen ja kasvattajan vuorovaikutusta olisi voitu tarkastella erityistapauksena. Burbulesin dialogisuus voi toteutua kasvattajien välillä. Tätä näkemystä edustaa myös Paolo Freire. Freiren (1972) mukaan dialogisuus perustuu sokraattiseen metodiin, jossa edellytetään kyseenalaistamista ja keskustelutaitoja. Lapsilta ei voida edellyttää vastaavanlaista taitoa kyseenalaistaa ja keskustella kuin aikuisilta. Aikuiskasvatuksessa dialogi voi olla jopa tietynlaista oppijan ja opettajan välistä väittelyä (Freire 1972, 60–64; Burbules 1993, 80–82). Tällöin dialogisuuteen liittyy esimerkiksi reflektiivisyyttä, sitoutumista ja kärsivällisyyttä, joita ei voida edellyttää lapsen ja kasvattajan välillä varhaisdialogisuudessa. (ks. Bakhtin 1986; Buber 1993; Lehtovaara 1996; Lehtovaara 1996a; Lehtovaara 1996b; Levinas 1967.) Aikuiskasvatukseen liittyvän dialogisuuden määrittelyn erilaisuuden vuoksi *varhaisdialogisuus-käsite* muotoutui tutkimukseeni aineiston tulkinnasta erityisesti Buberin dialogisuuden ehdoista.

Buberin dialogisuus soveltui tutkimukseni tulkintavälineeksi, koska tulkinnat soveltuivat luontevasti pedagogiseen ympäristöön. (ks. Cohen 1983; Värrin 1997, 114). Dialogisuuden peruslähtökohdat ovat kasvattajien kesken hyvin toisenlaiset verrattuna lapsen ja kasvattajan väliseen kasvatussuhteeseen.

9.6 TULKINTOJEN ARVIOINTIA

Paikannan itseni vuorovaikutuksen tutkijaksi. Tulkintani on tehty varhaisesta vuorovaikutuksesta päiväkodin kontekstissa. Käytin tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä sosiaalista konstruktionismia, joka ohjasi tietynlaisten teoreettisten käsitteiden käyttöön aineiston tulkinnassa. Teoreettinen lähestymistapani mahdollisti mikrososiaalisten prosessien tutkimisen kasvatusvuorovaikutuksessa, johon oli mahdollista yhdistää vuorovaikutuksen sisällöllinen näkökulma. Kavensin tulkintojani tulkitsemalla vuorovaikutusta läheltä positioiden avulla ja laajensin sitä analysoimalla vuorovaikutustilanteita etäämmältä identiteettien kautta. Tämä mahdollisti

Buberin dialogisuusajattelun osaksi tulkintaani, kun kuvasin ja nimesin aineistossa esiintyviä positioita ja identiteettejä. Luokittelin ja kategorisoin nimeämäni positiot ja identiteetit tässä tutkimuksessa esitetyn teoreettisen viitekehyksen perusteella. Samaa aihetta voidaan lähestyä eri lähtökohdista, jolloin voidaan olettaa, että nyanssitulkinnat voivat muodostua hyvinkin erilaisiksi.

Tulokseni vahvistavat aiempia tutkimuksia (Eriksson ja Arnkil 2005; Arkil, Seikkula & Eriksson 2001), joissa on kiinnitetty huomiota varhaiseen puuttumiseen ja yhteistyön tarpeisiin. Lisäksi tutkimukseni sisältää tietoa mutkikkaista vuorovaikutustilanteista, joita on usein tutkittu lapsen tai aikuisen ongelmakäyttäytymisenä, kuten esimerkiksi Greenen (2006) tuloksissa turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämisessä ja kasvattamisessa. Hän on tuloksiansa perusteella esittänyt, miten kasvattaja voi edetä tietoisella toiminnallaan suunnitelmasta a suunnitelma b:hen. Tämän tutkimuksen perusteella ei päädytty suoraviivaisten ohjeistusten esittämiseen, vaan vuorovaikutuksen ja toiminnan sekä toimintamahdollisuuksien ymmärtämiseen. Greenen (2006) tavoin kuvasin vuorovaikutusongelmia episoodeina. Kasvattajan toiminnan ja tuen tärkeyttä on korostettu myös muissa aiemmissä tutkimuksissa vastaavalla tavalla, jota tutkimustulokseni tukevat. (ks. Lämsä & Syrjälä 1993; Pihlaja 2000; Rusanen 1996.)

Tavoittaakseni vuorovaikutuksen rikkauden ja monimuotoisuuden, keskityin aihepiiriin, jossa tuotettiin erilaisia asemia kielenkäytön seurauksena. Esittelin käytökelpoisia esimerkkejä vuorovaikutustilanteista päiväkodin varhaiskasvatustyössä. Tutkimustani voidaan käyttää varhaiskasvatustyön kehittämiseen sekä alan koulutuksen pohjaksi. Paneuduin analyysissäni ja tulkinnoissani lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen pieniin yksityiskohtiin kuvaamalla haasteellista vuorovaikutusta käsitteillä, jotka perustuivat tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen ja osoittautuvat olennaiseksi tämän tyyppisessä vuorovaikutuksen tutkimisessa.

Tulkintani vahvistivat tässä Cooperin (2003) ja Estolan, Erkkilän ja Syrjälän (2003) tutkimustuloksia. He painottivat vastaavalla tavalla lapsen ymmärtämistä positioiden kautta. Puroilan (2002) ja Lehtisen (2000) tutkimusten tulokset avasivat tulkintojani päiväkodin toimijuuteen liittyen, samoin kuin Huttusen (1989) esittämät päivähoitohenkilöstön roolitypologiat. Roolitypologiat esiteltiin opettamista, hoitoa ja kasvattamista korostavina sekä lasten hallintaa ja valvontaa yhteistyötä korostavina rooleina (Huttunen 1989, 66–70). Ne korostivat varhaiskasvattajan työn merkitystä samansuuntaisesti kuin identiteettikategoriani.

Tutkimukseni nosti esille uudenlaisen tavan tarkastella vuorovaikutusta verrattuna aiempiin tutkimuksiin. Tutkijat ovat varsin usein tarkastelleet vuorovaikutusongelmia yksilöpsykologisesti siten, että ongelmien syitä on etsitty toimijoiden ominaisuuksista. Tässä tutkimuksessa tarkasteluni lähti liikkeelle vuorovaikutuksen yksityiskohdista. En liikkunut pelkästään vuorovaikutuksen mikroanalyyysin tasolla, vaan pyrin tekemään päätelmiä laajempiin kontekstitasoihin: päiväkodin konkreet-

tinen toimintakontekstin ja siellä muotoutuvien ehtojen huomioiminen kasvattajan ja lapsen toiminnassa. Uudenlaisella tarkastelutavalla tarkoitan vuorovaikutussiirtojen ja valintojen yhdistämistä laajempaan kontekstiin tutkimalla samalla kasvattajien käsityksiä itsestään vuorovaikutuksellisia toimijoina. Vuorovaikutuksen tutkimisen kannalta tärkeät elementit näyttivät löytyvän pikemmin konkreettisen vuorovaikutuksen kuin asenteiden tai ihanteiden tutkimisesta. Tutkimukseni perusteella näyttää vahvasti siltä, että dialogisuusfilosofian periaatteiden (kuunteleminen, lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen ja toisen hyväksyminen sellaisenaan) ovat toteutettavissa sellaisissa tilanteissa, jossa kasvattajan on mahdollista tukea lasta myönteisesti positioiden ja identiteetin avulla.

En ole kuvannut ongelmien syitä toimijoiden ominaisuuksina, mutta on kuitenkin huomattava, että sukupuolella näytti olevan jonkin verran merkitystä. Tätä huomiota ei voida täysin sivuuttaa, koska poikien konfliktitilanteet olivat tämän tutkimuksen valossa huomattavasti yleisempiä kuin tyttöjen. Olen joutunut rajamaan sukupuoleen kohdistuvat tutkimuskysymykset tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne olisivat muodostaneet kokonaan oman tutkimuksensa. Olisi kiinnostavaa tietää, miten tyttöjen ja poikien kohtaaminen eroaa toisistaan ja mitä tämä merkitsisi esimerkiksi varhaiskasvatuksen koulutuksessa, mikäli tässä havaittaisiin eroavaisuuksia. Sukupuolikysymysten tunnistaminen ja ymmärtäminen on hyödyllinen lähtökohta jo lasten tarpeidenkin huomioimisen kannalta. Tämä tuntuma minulle tuli erityisesti havainnointia tehdessäni ja haastattelutekstejä analysoidessani. Havaintomateriaalissani ilmeni yllättävän paljon poikien toimintaa vaikeuttavia tekijöitä tai toistuvia ristiriitaisuuksia.

Mielenkiintoista tutkimusaineiston tuottamisessa tuloksissa on, että varhaisdialogisuus näytti kehkeytyvän suotuisimmin kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuksen kulku voi syystä tai toisesta myös vaikeutua, jolloin jännitteet lisääntyivät ja varhaisdialogisuus vaikeutui helpommin ryhmätilanteissa. Jännitteiden purkaminen voi olla kiinni pienistä eleistä tai ilmeistä, joita kahdenkeskisessä tilanteessa on mahdollista tarjota enemmän kuin isossa ryhmässä. Tätä voitaisiin kutsua eräänlaiseksi ”kielipeliksi”. (ks. Wittgenstein 1981). Kielen kautta ilmeni, millaisia positiota ja identiteettimäärityksiä vuorovaikutuksessa tuotetaan.

Inhimillinen käyttäytyminen oli monimutkaista ja kontekstisidonnaista. Tulkitessani lasten leikkiä, episodi yhdeksän osoittautui varsin kattavaksi lasten keskinäisenä vuorovaikutustilanteena. Havaitsin lasten siirtyvän sujuvasti erilaisista positioista toisiin, jolloin positiot vaihtelivat leikistä todellisuuteen ja takaisin leikissä sovittuihin positioihin. Yllätyin erityisesti siitä, mitä vuorovaikutuksessa tapahtui Ossin astuessa tyttöjen leikkeihin. Kaiken kaikkiaan ymmärrän nyt, etteivät vuorovaikutukselliset siirrot ole sattumanvaraisia, vaan niillä on useimmiten jokin syy ja seuraus. Aineistojen esittämisessä pohdin, ettei tutkijan tulisi typistää ihmisyyden moninaisuutta ja jättää aineiston rikkautta huomaamatta. Diskurssianalyttisessä

tutkimuksessa kielelliset ilmaisut korostuivat, sillä vuorovaikutus oli ikään kuin paikannettavissa positioiden ja identiteettien avulla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille vuorovaikutuksen toimintamahdollisuuksia ja korostaa aineiston vivahteikkoutta. Aineistosta tehtyjen tulkintojen vaarana voi olla positioiden tai identiteetikategorioiden jähmettäminen pysyviksi ja hierarkkiseksi. Jähmeiden tulkintojen sisältämät kehäpäätelmät voivat synnyttää noidankehän, joka merkitsisi staattista kuvaa vuorovaikutteisesta kasvatussuhteesta. Erilaiset aineistot ovat avanneet vuorovaikutuksen kentän rikkauteen, ei yhdenmukaisuuteen, jolloin vuorovaikutuksessa tuotetut positiot tai identiteetit esitettäisiin pysähtyneenä kehikkona, josta ei ole ulospääsyä. Tutkimukseni tarkoitus ei ole pyrkiä palauttamaan kasvattajaa tai lapsia yleiseen tai vertailtavaan luokkaan, vaan tuoda esille kasvatussuhteen inhimillisyyttä, omaperäisyyttä sekä ainutkertaisuutta.

9.7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS

Tutkimuksen eettisyys on pyritty huomioimaan tutkimusprosessin alusta loppuun asti. (ks. Angrosino & Mays de Pérez 2003, Christians 2003, 208–243.) Tutkimuksen tekemiseen on anottu yleinen tutkimuslupa. Sen lisäksi tutkimukseen osallistuneilta on varmistettu lupa tutkimusaineiston julkaisemiseen. Tutkimuksessa esille tulleet henkilötiedot muutettiin tunnistamattomaan muotoon, jolloin varmistettiin henkilöiden anonymiteetti. Tutkimuseettiset ratkaisuni perustuivat luottamuksellisuuden säilyttämiseen. Tästä johtuen olen jättänyt pois kahdenkeskiseksi tarkoitettut keskustelut.

Noudatin eettistä tutkimuslinjaa, johon kuului ennen kaikkea salassapitovelvollisuus. Tämä pitää sisällään esimerkiksi sen, etten voi tarkoin määrittellä, ketkä haastateltavista ovat mukana niissä havainnointi-episodeissa, jotka tässä tutkimuksessa esittelen. Kasvattajien tai päiväkotien tarkempi määrittely, kuvaaminen tai nimeäminen on tehty eettisistä syistä siten, ettei näitä voida tunnistaa. Tutkimusaineisto on raportoitu siten, että sen alkuperäistä kontekstia on kunnioitettu. Tutkijan tulkinnoilla ei ole häivytetty mitään olennaista. Tutkijan roolin ja aseman vaikutukset on myös raportoitu tarkasti. Tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet väitöskirjan käsikirjoituksen luettavakseen ennen esitarkastusta, jolloin mahdolliset tulkintavirheet olisivat tulleet esille tutkimukseen osallistuneiden palautteissa.

LÄHTEET

- Adler, P. A. & Adler P. 1994. *Observational Techniques*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 377–392.
- Ahlman, E. 1993. Kasvatuspäämäärien ongelma. Teoksessa L. Nukari (toim.) Erik Ahlman. Artikkeleita (2). Teokset IX. Filosofian laitos. Julkaisu 57. Jyväskylän yliopisto. (Alkuteksti aikakausjulkaisussa *Kasvatus ja Koulu*, 105–113).
- Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: Väline, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) *Hyvän opetus*. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustutkimus. Helsinki. 9–31.
- Alasuutari, M. 2004. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. 2. painos. (1. p. 2003.) Tampere: Tammer-Paino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. (1. p. 1993.) Tampere: Vastapaino.
- Angrosino M. V. & Mays de Pérez, K. A. 2003. *Rethinking Observation: From Method to Context*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage. 107–154.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (toim.) 1998. *Identities in Talk*. London: Sage.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntutkimus ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Arnkil, T. E. 2004. Kuntoutusta, ymmärrystä, dialogia sosiaalisissa verkostoissa. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) *Kuntoutus kanssamme. Ihmisyden toimijuuden tukeminen*. Stakes. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. 192–207.
- Arnkil, T. E., Seikkula, J. & Eriksson, E. 2001. Avoimet dialogit ja ennakoitdialogit. *Sosiaaliset verkostot psykososiaalisessa työssä*. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (2). 97–110.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995. 21.4.1995/576.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2000. 2000/327.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 1992. 1992/804.
- Austin, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. 1986. *The Problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An Experiment in Philological Analysis*. Teoksessa C. Emerson & M. Holquist (toim.) *Speech Genres & Other Late Essays*. Translated by V. McGee. Austin: University Press of Texas.
- Berg, L.-E. 1999. *Developmental Play Stages in Child Identity Construction: an Interactionist Theoretical Contribution*. *International Journal of Early Childhood*. Published by OMEP in UK reg. Vol 31, (1). 11–24.
- Berger, L. & Luckman, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkimus. (Alkuperäinen *The Social Construction of Reality*, 1966). Suom. ja toim. V. Raiskila. Jälkisanat T. Aittola & V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bernasconi, R. 1988. *Failure of Communication as a Surplus: Dialogue and Lack of Dialogue between Buber and Levinas*. Teoksessa R. Bernasconi & D. Wood (toim.) *The Provocation of Levinas: Rethinking the Other*. London: Routledge. 100–135.

- Blumer, H. 1962. *Society as Symbolic Interaction*. Teoksessa A. M. Rose (toim.) *Human Behaviour and Social Processes: an Interactionist Approach*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. London Pimlico. (First published by The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis 1969; Pimlico Edition 1997.)
- Breakwell, G. M. 1990. *Interviewing*. British Psychological Society: Leicester.
- Bruner, J. 1987. *Life Narrative*. *Social Research* 54 (1987). 1.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, H. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Brown, P. & S. Levinson. 1978. *Universals in Language Use: Politeness Phenomena*. Teoksessa E. Googy (toim.) *Questions and Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press. 56–289.
- Brown, P. & S. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buber, M. 1953. *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. 1962a. *Die Frage an den Einzelnen* Teoksessa M. Buber Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider. 217–265.
- Buber, M. 1962b. *Ich und Du*. Teoksessa M. Buber Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider. 79–170.
- Buber, M. 1962c. *Das Problem des Menschen*. Teoksessa M. Buber Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider. 309–407.
- Buber, M. 1962d. *Über Charaktererziehung*. *Reden über Erziehung*. Teoksessa M. Buber Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider. 817–832.
- Buber, M. 1962e. *Über das Erzieherische*. *Reden über Erziehung*. Teoksessa M. Buber Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider. 787–808.
- Buber, M. 1962f. *Zwiesprache*. Teoksessa M. Buber Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider. 173–214.
- Buber, M. 1967a. *Autobiographical Fragments*. Teoksessa P.A. Schilpp & M. Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber*. *The Library of Living Philosophers*. Vol. XII. Open Court: Cambridge Type University Press. 3–39.
- Buber, M. 1967b. *Replies to My Critics*. Teoksessa P. A. Schilpp & M. Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber*. *The Library of Living Philosophers*. Vol. XII. Open Court: Name Cambridge Type University Press. 689–744.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. (Alkuperäisteos *Ich und Du*, 1923). Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in Teaching: Theory and Practise*. New York: Teachers College Press.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Suom. Jyrki Vainonen. (Alkuperäisteos *The Person in Social Psychology*, 2002). Tampere: Vastapaino.
- Christians. C.G. 2003. *Ethics and Politics in Qualitative Research*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks. CA: Sage. 208–243.
- Cohen, A. 1983. *The Educational Philosophy of Martin Buber*. Rutherford, Madison, Teaneck: Name Fairleigh Name Dickinson Type University Press.
- Cooper, M. 2003. "I-I" and "I-Me": Transposing Buber's Interpersonal Attitudes to the Intrapersonal Plane. *Journal of Constructivist Psychology*, 16:131–153.

- Edwards, A. & Knight, P. (toim.) 1996. *Effective Early Years Education*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Eriksson, E. & Arnkil, T.E. 2005. *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Stakes 2005.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1). 43–63.
- Davies, B. & Harré, R. 1999. Positioning and Personhood. Teoksessa R. Harré & L. Van Langenhove (toim.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell. 32–52.
- Davies, B. & Harré, R. 2001. Positioning: The Discursive Production of Selves. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (toim.) *Discursive Theory and Practice*. London: Sage, 261–271.
- Dewey, J. 1966. *Lectures in the Philosophy of Education 1899*. Edited and Introduction by Reginald D. Archambault. New York: Random House.
- De Roten, Y. & Darwish, J. & Stern, D. & Fivaz-Depeursinge, E. & Corboz-Warnery, A. 1999: Non-verbal Communication and Alliance in Therapy: The Body Formation Coding System. *Journal of Clinical Psychology* 55, 425–438.
- Diamond, M-L. 1967. *Dialogue and Theology*. Teoksessa P.A. Schilpp & M. Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber. The Library of Living Philosophers. Vol. XII*. Open Court: Cambridge University Press. 235–247.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdanto laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Tampere.
- Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. 2003. A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice. Vol. 9 (3)*. 239–256.
- Foucault, M. 1983. The Subject and Power. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow (toim.) *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press. 208–226.
- Frankenstein, C. 1968. Buber's Theory of Dialogue: A Critical Re-examination. *Cross Currents: Spring 1968*. 229–241.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Books.
- Friedman, M. 1967. The Basis of Buber's Ethics. Teoksessa P. A. Schilpp & M. Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber. The Library of Living Philosophers. Vol. XII*. Open Court: Cambridge University Press. 171–200.
- Friedman, M. 1988. *Martin Buber's Life and Work. The Middle Years, 1923–1945*. Detroit: Wayne University Press.
- Gadamer, H-G. 1986. *Gesammelte Werke. Band 1. Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr. (Paul Siebeck).
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, (N. J.): Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. 1974. The Origins of the Term 'Ethnomethodology'. R. Turner (toim.). *Ethnomethodology. Selected Readings*. Harmondsworth. Penguin.
- Gergen, K. J. 1985. The Social Constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40, 266–275.

- Gergen, K. J. 1994a. *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. 1994b. *Mind, Text and Society. Self-Memory in Social Context*. Teoksessa U. Neisser & R. Fivush (toim.) *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-Narrative*. Cambridge: Name Cambridge Type University Press. 78–103.
- Gergen, K. J. 1995. *Social Construction and the Educational Proses*. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ Erlbaum. 17–39.
- Gilbert, G. N. & M. Mulkay. 1984. *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*. Name Cambridge University Press.
- Goffman, E. 1955. *On Face Work*. *Psychiatry*, 18. 213–231.
- Goffman, E. 1983. *The Interactional Order*. *American Sociological Revue*, 48:1–17.
- Greene, R. W. 2006. *Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen*. Finn Lectura.
- Grice, H. P. 1975. *Logic and Conversation*. Teoksessa P. Cole & J. L. Morgan (toim.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*, New York: Academic Press. 41–58.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. *Havaintojen teko aineistonkeruumenetelmänä*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 124–141.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hammersley, M. & Foster, P. 2000. *Introduction*. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Method. Key Issues, Key Texts*. London: Sage.
- Harré, R. 1998. *The Singular Self. An Introduction to Psychology of Personhood*. London: Sage.
- Harré, R. & Van Langenhove L. 1999 a. *The Dynamics of Social Episodes*. Teoksessa R. Harré & L. Van Langenhove (toim.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell. 1–13.
- Harré, R. & Van Langenhove L. 1999 b. *Introducing Positioning Theory*. Teoksessa R. Harré & L. Van Langenhove (toim.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell. 14–31.
- Harré, R. & Van Langenhove L. 1999c. *Reflexive Positioning: Autobiography*. Teoksessa R. Harré & L. Van Langenhove (toim.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell. 60–73.
- Harva, U. 1963. *Systemaattinen kasvatustiede*. 3.p. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 116–132.
- Hermans, H. J. M. 2001a. *The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning*. *Culture and Psychology*, 7. 243–281.
- Hermans, H. J. M. 2001b. *The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice*. *Culture and Psychology*, 7. 323–365.
- Hermans, H. J. M. & Hermans-Jansen, E. 1995. *Self-narratives: The Construction of Meaning in Psychotherapy*. New York Guilford.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P. 1992. *The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism*. *The American Psychologist*, 47. 23–33.

- Hilliard, F. H. 1973. A Re-Examination Of Buber´s Address on Education. *British Journal of Educational Studies* 21. 40–49.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Tutkimusraportti 88. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Teemahaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1993. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hollo, J. A. 1949. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin. Neljäs painos. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. WSOY: Porvoo.
- Hollo, J. A. 1959. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin. 5. painos. Porvoo: WSOY.
- Husa, S. 1999. Diskurssianalyttinen näkökulma dokumenttiaineistoon. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Suomen Kaupunkiliitto.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. *Tiedepolitiikka* 20 (3). 5–14.
- Ikonen-Varila, M. 2001. Koulutus ja työ valintana. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alavalinnasta ja työstä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170.
- James, A., Jenks, C. Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulastraditioihin. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila K. & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993a. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 9–14.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 17–47.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 233–252.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 54–97.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1996. Intertekstuaalisuus ja interaktiivisuus asunnottomuuspuheissa. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila (toim.) *Merkitykset ja vuorovaikutus. Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta*. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 510. Tampere: Tampereen yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos. 185–201.
- Jokinen, A. & Suoninen, E. 2000. Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino.
- Juhila K. 1996. Muistot resurssina. Entisten asunnottomien menneisyyspuheiden tarkastelua. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila (toim.) *Merkitykset ja vuorovaikutus. Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta*. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 510. Tampere: Tampereen yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos. 185–201.

- Juhila, K. 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssi-analyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 201–232.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 233–252.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen, Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34–47.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen, (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus. 13–24.
- Kaufmann, W. 1992. Nietzsche, Heidegger and Buber. London: Transaction Publishers.
- Keskinen, S. 2000. Henkilökunnan hyvinvointi lasten oppimisympäristön laatuna. Teoksessa Lastentarhatyö 100 vuotta Turussa. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisuja nro 4B. 26–40.
- Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kidd, S. & Kidd, J. 1990. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage.
- Kirk, J. & Miller, M. 1986. Reliability and Validity in Qualitative Research. Beverly Hills: Sage.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 311. Jyväskylän yliopisto.
- Komiteanmietintö 1980/31. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Helsinki:Valtion painatuskeskus.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Korhonen, M. 1994a. Kielen synty (U.-M. Kulonen, toim.). Juva: WSOY.
- Korhonen, M. 1994b. Keski-ikäisten naisten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Psykologian tutkimuksia nro 15. Joensuun Yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985. Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. London:Verso.
- Lahikainen A. R. & Rusanen E. 1991. Uuteen päivähoidoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Sosiaali- ja terveyshallituksen ”Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa” -projektin loppuraportti, osa 3. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, T. 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Laki lasten päivähoidosta. N:o 36/1973.
- Lakoff, R. 1973. The Logic of Politeness, or Minding Your p’s and q’s, Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. 292–305.
- Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) 1996. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. (3. uudistettu painos 2000; 5. painos 2003, Helsinki: Palmenia.)

- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Lehtinen, A.-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Sosiologian väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä Toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto. 29–55.
- Lehtovaara, M. 1996a. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto. 79–107.
- Lehtovaara, M. 1996b. Oppiminen postmodernin kontekstissa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto. 135–157.
- Levinas, E. 1967. *Martin Buber and the Theory of Knowledge*. Teoksessa P.A. Schilpp & M. Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press. 133–150.
- Leiwo, M. 1985. *Lapsen kielen kehitys*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino. (Ensimmäinen painos 1980, Tampere: Gaudeamus.)
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Lundán, A. (2003). *Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa*. *Kasvatus* 34 (5). 476–487.
- Lundán, A. & Suoninen, E. 2006. *Haasteellisen lapsen kohtaaminen*. *Kasvatus* 37 (5). 453–462.
- Lämsä, A.-L. & Syrjälä, L. (toim.) 1993. *Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana? Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54.
- Malinda J. Colwell & E. W. Lindsey 2003. *Teacher-Child Interactions and Preschool Children's Perceptions of Self and Peers*. *Early Child Development and Care*. Vol. 173 (2–3). 249–258.
- Marsh, M. M. 2002. *The shaping of Ms. Nicholi: The Discursive Fashioning of Teacher Identities*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol 15 (3). 333–347.
- Mead, G. H. 1934. (1962). *Mind, Self and Society*. Edited and with Introduction by C. W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia – sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Morris, C. 1938. *Foundations of the Theory of Signs*. Teoksessa *International Encyclopedia of Unified Science*, Chicago: Chicago University Press. 78–137.
- Moustakas, C. 1990. *Heuristic Research. Design, Methodology and Applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mäkelä, K. 1990. *Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus. 42–61.
- Naukkarinen, A. 1998. *Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena. 182–202.
- Niikko, A. 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu University Press Oy.
- Nikula, T. 2000. *Pragmaattinen näkökulma kieleen*. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies. 331–358.
- Pakkanen, M. 2008. *Valittaminen dialogisessa oppimisympäristössä*. *Kasvatus* 39 (5). 468–480.
- Parker, I. 1992. *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Peräkylä, A. 1997a. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 177–203.
- Peräkylä, A. 1997b. Reliability and Validity in Research Based on Transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage. 201–220.
- Peräkylä, A. Yhteiskuntatieteen teorian luento. Tampereen yliopisto. 15.3.2001.
- Pihlaja, P. 2000. Työntekijä ja lapsi. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) *Ulos umpikujasta – Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Helsinki: WSOY. 135–153.
- Potter, J. 1996a. *Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background*. Teoksessa J.T.E. Richardson (toim.) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: BPS Books. 125–140.
- Potter, J. 1996b. *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social Psychology*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 2001. *Unfolding Discourse Analysis*. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse Theory and Practice A Reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prawatt, R. S. 1996. Constructivisms, Modern and Postmodern. *Educational Psychologist* 31. 215–225.
- Puchta, C. & Potter, J. 1999. Asking Elaborate Questions: Focus Groups and the Management of Spontaneity. *Journal of Sociolinguistics* 3. 314–335.
- Puchta, C. & Potter, J. 2002. Manufacturing Individual Opinions: Market Research Focus Groups and the Discursive Psychology of Attitudes. *British Journal of Social Psychology*, 41 (3). 345–363.
- Pulkkinen, L. 2005. Perustutkimuksesta tiedon soveltamiseen. *Psykologia* 40 (3). 307–316.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa -kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis E* 51.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Toinen uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Raitakari, S. 2006. Neuvottelut ja merkinnät minuuksista vuorovaikutuksellisuus ja retorisuus nuorten tukiasumisyksikön palaverissa ja tukisuunnitelmissa. *Acta Universitatis Tampereensis*; 1183. Tampere University Press.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Reed, C. 1986. Levinas' Question. Teoksessa R. Cohen (toim.) *Face to Face with Levinas*. New York: State University of New York Press 1986. 73–82.
- Richards, R. 1996. *Learning Through Science in the Early Years*. Teoksessa G. M. Blenkin & A.V. Kelly (toim.) *Early Childhood Education a Developmental Curriculum*. 2nd ed. London: Paul Chapman. 205–217.
- Rotenstreich, N. 1967. The Right and the Limitations of Buber's Dialogical Thought. Teoksessa P. A. Schlipp & M. Friedman (toim.), *The Philosophy of Martin Buber* (pp. 97–132) London: Cambridge University Press.

- Rusanen, E. 1996. Ongelmalapset päivähoitossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämistä päiväkodeissa ja perhepäivähoitossa. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena. 101–105.
- Saastamoinen, M. 2003a. Elämäankaari, elämäkerta ja muistelemineen. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö* Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21. Kuopio. 135–162.
- Saastamoinen, M. 2003b. Elämäntapayhteisöt ja yhteisöllistämisen teknologiat – identiteetti, ekspressiivisyys ja hallinnointi. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö*. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21. Kuopio. 163–197.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Language* 50. 696–735.
- Saikkonen, T.-L. & Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: Lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 31 (3). 266–279.
- Salmela, M. 1999. Suomalaiset filosofit Kansan oppimestareina. Teoksessa T. Airaksinen & K. Kaalikoski (toim.) *Opin filosofiaa – Filosofian opit*. Helsinki: Yliopistopaino. Helsinki University Press. 11–22.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.
- Searle, J. 1975. *Indirect Speech Acts*. Teoksessa P. Cole & J. L. Morgan (toim.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press. 59–82.
- Shotter, J. 1993. *Conversational Realities – Constructing Life through Language*. London: Sage.
- Shotter, J. 1997. The Social Constructivism of Our 'Inner' Selves. *Journal of Constructivist Psychology*, 10(1). 7–24.
- Shotter, J. 1999. Life Inside Dialogically Structured Mentalities: Bakhtin's and Volshinov's Account of Our Mental Activities as Out in the World Between Us. Teoksessa J. Rowan & M. Cooper (toim.) *The Plural Self: Multiplicity in Everyday Life* (pp. 71–92). London: Sage.
- Silvén, M. & Vienola, M. 1995. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kiintymyssuhteeseen. *Psykologia* 30, 445–457.
- Silverman, D. 1985. *Qualitative Methodology and Sociology: Describing The Social World*. Aldershot: Gower.
- Silverman, D. 1997. *Discourses of Counselling. HIV Counselling as Social Interaction*. London: Sage.
- Stake, Robert E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Robert E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage. 435–454.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia Sarja A Nro 24. Tampere.
- Suoninen, E. 1999a. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 17–36.
- Suoninen, E. 1999b. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 101–125.

- Suoninen, E. 2001. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? (2. Painos). Acta Universitatis Tamperensis 580. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoninen, E. & Lundán, A. (2005). Encountering an Uneasy Child. Teoksessa N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (toim.) Narrative, Memory & Everyday Life. Narrative & Memory Research Group. University of Huddersfield. 223–229.
- Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 16.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tallon, A. 1973. Person and Community. Buber's Category of the Between. Philosophy Today. Vol. XVII, Spring 1973. 62–83.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings. Wiley and Sons.
- Theunissen, M. 1984. The Other. Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre and Buber (Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart). Kääntänyt Christopher Macann. London: The MIT Press 1984.
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatusteiteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Acta Universitatis Ouluensis E 76. Oulu.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki. 30.9.2003. (verkkoversio www.stakes.fi/varttua.)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Sosiaali- ja terveysministeriö. Työryhmämuistioita 1999: 4. Helsinki.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. (30.9.2003). Helsinki. (Verkkoversio www.stakes.fi/varttua.)
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Verhofstadt-Denéven L. M.F. 2003. The Psychodramatical “Social Atom Method”: Dialogical Self in Dialectical Action. Journal of Constructivist Psychology 16:183–212.
- Vilkko, A. 1988. Tarina tarinasta. Erään naisomaelämäkertaa-aineiston tarkastelua. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia 1.
- Volosinov, V. 1990. Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. (Alkuperäisteos Marksizm i filosofija jazyka, 1929). Suomentanut Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.
- Värrä, V.-M. 1994a. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Julkaisussa A. Heikkinen & M. Lehtovaara & V.-M. Värrä (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteistä. Opetusmonisteet B 10. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto. 13–21.
- Värrä, V.-M. 1994b. Kasvatuksen perusteista. Kasvatustieteiden tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 21. Tampere: Tampereen yliopisto. 237–267.
- Värrä, V.-M. 1994c. Menonin paradoksi “neliulotteisessa” kasvatustodellisuudessa. Niin & Näin 2 (1994). 58–59.
- Värrä V.-M. 1996. Kasvattajan esiympäristön kasvatustieteellisen hyvän ehtona. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. – ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto. 109–123.

- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Wahlström, J. 1992. Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa: Diskurssianalyttinen tutkimus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, Nro. 94.
- Wahlström, J. 2001. Laadulliset menetelmät; Kurssinmateriaali. <http://www.psykonet.helsinki.fi/psykonet/Perus/Perus.nsf.17.3.2005>.
- Wetherell, M. & J. Potter. 1988. Discourse Analysis and the Identification of Interpretative Repertoire. Teoksessa C. Antaki (toim.) *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London: Sage. 168–183.
- Widdershoven, G.A.M. 1993: The Story of Life: Hermeneutic Perspectives on the Relationship Between Narrative and Life History. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The Narrative Study of Lives*. Vol. 1. London: Sage. 1–20.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatustilofosofian luonnos. Jyväskylä:Atena Kustannus Oy.
- Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. Porvoo: Wsoy.
- Woodhead, M. 1997. Psychology and the Cultural Construction of Children’s Needs. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press. 63–77.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. 2000. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Teoksessa P. Chistensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press. 9–35.
- Wright, C., Diener, M. & Kay S. C. 2000. School Readiness of Low-Income Children at Risk for School Failure. *Journal of Children & Poverty* Vol. 6(2). 99–117.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA:MIT Press. (Alkuperäinen julkaistu 1934).
- Yin, R. K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods* (2nd Edition). Sage. Newbury Park, CA.
- Zembylas M. 2003. Emotions and Teacher Identity: a Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 9 (3). 213–238.

Painamattomat lähteet

- Kantsila, Arja. 2000. Toisen kohtaaminen – Opiskelijoiden näkemyksiä seminaaritulatuiden dialogisuudesta. Pro Gradu tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Lundán, Arja. 2002. Kohtaamisia elämänpolulla – Oppilaan ja opettajan kohtaaminen lukiossa Martin Buberin dialogisuusfilosofia valossa. Lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto.

LIITE 1

HAASTATTELUN TEEMOJA

Kysymyksiä lapsen ja kasvatukseen liittyen

1. Miten näet lapsissa heidän minuuden kehittymisen? Kuvaile ryhmääsi tai ryhmästäsi joidenkin lasten minuuden kehittymistä. Miten se tulee esille? Kerro esimerkki.
2. Mitkä asiat auttavat lapsen itsetunnon kehittymiseen ja miten tuet sitä?
3. Miten suhtaudut lapsiin työssäsi? Miten toivoisit muiden suhtautuvan? Kerro jokin esimerkkitapaus.
4. Miten pyrit huomioimaan lapsen yksilönä?
5. Minkälaisia lapsia ryhmässäsi on, löytyykö lapsista erilaisia tyyppisiä ja voiko heitä kategorisoida eri luonteenpiirteiden mukaan?
6. Miten suhtaudut erilaisiin luonnetyyppeihin ja miten päiväkodeissa yleensä suhtaudutaan?
7. Tuleeko mieleesi jokin ongelmatilanne lapsen kanssa, johon on liittynyt vahvoja tunteita ja miten tilanne on ratkennut/ on edennyt? Kerro esimerkkitapauksia.

Kasvattajan minäkuva, ammattimaisuus ja minuuden eri puolet resursseina

8. Minkälainen olet luonteeltasi? Mitkä asiat ovat ominaisia sinulle? Mistä ne johduvat tai mihin ne perustuvat?
9. Entä läheistesi silmin, minkälaiseksi he sinut kuvailisivat, jos kysyisin heiltä? (Kerro muiden näkemys itsestäsi?)
10. Onko tässä minuutesi rakenne vai tulisiko jotain muuta vielä mieleen, mitä haluaisit kertoa itsestäsi? Mitä harrastat ja teet mieluiten vapaa-aikanasi? Mistä harrastuksesi kumpuaa?
11. Oletko mielestäsi muuttunut, jos tarkastelet elämääsi ajallisesti taaksepäin tästä hetkestä?
12. Mikä on tärkeintä kasvatuksessa ja mistä oma tyylini/toimintani lähtee?
13. Miten käytät minuutesi/kasvattajuutesi eri osia lasten kanssa toimiessasi? Onko sinulla eri rooleja, joita otat käyttöösi eri tilanteissa?
14. Mitä mieltä olet erilaisista kasvatuskäsitteistä ja miten omiin näkemyksiisi suhtaudutaan päiväkodissa?

LIITE 2

TUTKIMUSLUPA

Tutkimuslupa havainnointi- ja haastattelututkimukseen myönnettiin Tampereen kaupungin Sosiaali- ja terveystoimesta 26.9.2002. Päätöspöytäkirja 6881/403/2002. Lupa edellyttää tutkijan sitoutumista noudattamaan ehdotonta vaitiolovelvollisuutta ja luovuttamaan korvauksetta tutkimuksesta yhden kappaleen Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimelle.