

Kirsi Toroi

OPETTAJASTA KANSSAKULKIJAKSI?

Aikuisen puhe lapsen identiteetin rakentajana päiväkodin aamutuokiolla

Varhaiskasvatustieteen

pro-gradu tutkielma

Syyslukukausi 2010

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Toroi, Kirsi. Opettajasta kanssakulkijaksi? Aikuisen puhe lapsen identiteetin rakentajana päiväkodin aamutuokiolla. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatuksen yksikkö, syksy 2010. 89 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia identiteettejä päiväkodin aamutuokiolla aikuisten käyttämä kieli rakentaa lapsille ja millaisen pohjan rakentuvat identiteetit luovat lapsen subjektiudelle. Tutkimuksen kannalta olennaisia kysymyksiä olivat, miten päiväkodin aamutuokiolla käytävä keskustelu rakentuu, millaista aikuisten puhe on ja millaisia sosiaalisia toimintamalleja se lapsille muovaa. Kiinnostuksen kohteena oli myös intersubjektiivisuuden syntyminen tai syntymättömyys aamutuokiokeskustelussa.

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä yleistä tietämystä aikuisen puheen merkityksestä lapsen kasvuun, paljastaa mahdollisia päiväkodin aikuisten puheeseen liittyviä epäkohtia ja nostaa niitä julkiseen keskusteluun. Näihin tavoitteisiin pyrittiin analysoimalla 3-5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmän aamutuokiolta kerättyä videomateriaalia kriittisen diskurssianalyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, että aikuislähtöisyys hallitsee edelleen päiväkodin arjen toimintaa. Aikuisten suunnittelemat aamutuokioidet eivät antaneet tilaa lapsilähtöisyydelle. Aikuisten puhe liikkui opettajuus-kasvattajuusdiskurssissa, jonka seurauksena lapsille rakentui itsetuntoa heikentävä kasvatettavan ja opetettavan identiteetti.

Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että päiväkotien aikuisten opettajanrooli on aikansa eläneenä muokattava uuteen kuosiin: kanssakulkijaksi. Tämän uuden aikuisroolin luomiseen tarvitaan työkaluja, joiden avulla aikuisen silmät ja korvat avataan näkemään ja kuulemaan lasta ja mieli tyhjennetään uuden oppimiselle ja yhteiselle pohdiskelulle. Enää ei tärkeintä ole mitä tehdään, vaan miten tehdään. Aikuisen valmiita suunnitelmia arvokkaammaksi nousevat kyky kohdata toisia ihmisiä, luottaa intuitioon, tunnistaa tunteita ja olla läsnä kaikissa arjen hetkissä.

Tämä tutkimus on omistettu kaikille niille lapsille, jotka yhtyvät erään jyvaskyläläisen päiväkotipojan ajatukseen: *Jos minulla olisi puskutraktori, ajaisin kumoon kaikki aamutuokioidet.*

Avainsanat: Varhaiskasvatus, päiväkotitoiminta, vuorovaikutus, sosiaalinen toimintamalli, identiteetti, diskurssi, kriittinen diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	PÄIVÄKODIN AIKUISTEN TOIMINTAAN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	9
2.1	Käsitykset lapsuudesta.....	9
2.2	Lapsen oikeuksia määrittävät lait ja asetukset.....	11
2.3	Erilaiset kasvatustyyli	15
2.4	Vallalla oleva pedagogiikka	16
2.4.1.	Toimintatuokiopainotteinen pedagogiikka	17
2.4.2	Vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka.....	18
2.4.3	Yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka	20
2.5	Päiväkodin toimintatuokiot	21
2.5.1	Tuokioiden historiaa	21
2.5.2	Toimintatuokioiden lähtökohta ja tavoitteet	22
2.5.3	Aamutuokio	23
3	VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODISSA	24
3.1	Kuunteleminen	24
3.2	Keskustelu	27
3.3	Puhe identiteetin rakentajana.....	30
3.4	Dialogi	32
3.4.1	Dialogin syntyminen ryhmässä.....	33
3.4.2	Intersubjektiivisuus	35
3.5	Lapselle rakentuviin identiteetteihin vaikuttavia tekijöitä	36
3.6	Opettajasta kansakulkijaksi.....	39
4	TUTKIMUSONGELMAT	41
5	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	42
5.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	42

5.2	Tutkimuskohde ja aineistonkeruumenetelmä	43
5.3	Tutkimuksen analyysimetodi	44
5.3.1	Diskurssianalyysi	44
5.3.2	Kriittinen diskurssianalyysi	46
5.3.3	Keskusteluanalyysi diskurssin tutkimuksessa	47
6	TULOKSET	49
6.1	Episodit avautuvat	49
6.1.1	Odotteluleikki	49
6.1.2	Aamujumppa	51
6.1.3	Kalenterin tekeminen	53
6.1.4	Keskustelua viikonlopusta	56
6.1.5	Keskustelua isovanhemmista	59
6.2	Vuorovaikutussuhteet aamutuokiolla	61
6.3	Kasvattajuus - opettajuusdiskurssi	66
6.4	Aikuisen puheen seurauksena lapsille rakentuvat toimintamallit	68
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	71
7.1	Aikuisten käyttämän kielen lapsille rakentamat identiteetit	71
7.2	Rakentuvien identiteettien luoma pohja lapsen subjektiudelle	72
7.3	Keskustelun rakentuminen aamutuokiolla	73
7.4	Aamutuokiokeskustelu ja intersubjektiiivisuus	74
8	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	75
8.1	Eettinen pohdinta	75
8.2	Luotettavuus	77
9	POHDINTAA	79
9.1	Kanssakulkijuusdiskurssi	79
9.2	Kanssakulkija päiväkodin aamutuokiolla	82
	Lähteet	84

1 JOHDANTO

Eräänä räntäisenä talvipäivänä mietin päiväkodin eteisessä ääneen, lähteäkö ulos vai jäädäkö sisälle. Pikkuvanha 5-vuotias kuunteli pohdintaani ja tokaisi:” Jo on aikoihin eletty, kun ei aikuinen tiedä, mikä meille lapsille on parasta!” ”Voi kuinka oikeassa oletkaan”, ajattelin, ” jo on aikoihin eletty.” Meillä aikuisilla on tahto ja pyrkimys toimia aina lapsen parhaaksi, mutta se, mikä on lapsen paras, ei ole niin yksinkertainen asia kuin luulemme. Asian ytimeen pääsemme kahden klassikkokirjoista poimimani katkelman avulla.

Näin alkaa Antoine De Saint Exuberyn tarina Pikku Prinssi:

Ollessani 6-vuotias näin kerran hienon kuvan eräässä kirjassa, jonka nimi oli ”Aarniometsän tarinoita”. Kuva esitti Boa-käärmettä, joka nieli metsän petoa. Kirjassa sanottiin: ”Boa-käärmeet nielevät saaliinsa kokonaisena, pureskelematta sitä. Sen jälkeen ne eivät enää kykene kiemurtelemaan, vaan nukkuvat kuusi kuukautta ruokaansa sulatellen.

Ajattelin paljon Aarniometsän seikkailuja ja onnistuin itse tekemään värikynällä ensimmäisen piirustukseni. Siitä tuli piirustukseni numero yksi. Näytin taideteokseni isoille ihmisille ja kysyin, pelottiko piirustukseni heitä. He vastasivat: ”Kukas nyt hattua pelkäisi?” Mutta piirustukseni ei esittänytkään hattua. Se esitti boa-käärmettä, joka sulatti elefanttia. Piirsin sitten boa-käärmeen sisäpuolen, jotta isot ihmiset ymmärtäisivät asian. Niille täytyy aina selittää kaikki. Piirsin piirustuksen numero kaksi. Mutta aikuiset käskivät minun lopettaa sekä avattujen, että suljettujen boa-käärmeiden piirtämisen ja neuvoivat harrastamaan maantiedettä, historiaa, laskentoa ja kielioppia. Sen vuoksi minä 6-vuotiaana hylkäsin loistavan taidemaalarin uran. (De Saint – Exupery, 1978, 9 – 10.)

Toinen esimerkkini on Gunilla Bergstömin kirjasta Mikko Mallikas ja syntymäpäiväkutsut:

Tässä on Mikko Mallikas. Hän on iloinen. Hän näet täytti eilen vuosia. Ja totta tosiaan: hänellä on lauantaina aivan ikiomat kutsut. Fiffi - täti tulee valmistelemaan kutsuja. Hänellä on aikaa, koska hänellä ei ole lapsia. Hän pitää kovasti Mikosta.

”Voi kuinka mukavaa! Järjestetäänkin tosi hienot ja hauskat lastenkutsut”, täti juttelee. ”Keitä kutsutaan?”

”Vikke ja Milla ja minut tietysti!”

Fiffi - täti nauraa. ”Mutta tehän leikitte aina yhdessä. Nyt pidetään OIKEAT kutsut. Kutsutaan oikein paljon vieraita. Sinä saat pyytää keitä itse haluat.”

”Mieluummin minä kuitenkin kutsuisin Viken ja Millan”, sanoo Mikko taas.

”Ehei”, nauraa täti. ”Oikeilla kutsuilla on paljon vieraita. Järjestetään tosi hienot jättiläiskutsut. Sinä saat kutsua kaikki päiväkodin lapset.”

- - - - -

Seuraavana päivänä täti kysyi; ”No, oliko hauskaa? Oletko tyytyväinen kutsuihin?”

”Voi kiitos, täti! Kakut olivat hurjan hyviä! Kiva, että leivoit niin monta. Nyt niitä riittää vielä minun omiin kutsuihini!” Kurkistapa, pöydän alle! Tänään Mikko on järjestänyt omat kutsut vain Viken, Millan ja pienten eläinten kanssa. (Bergström, 1987)

Nämä kaksi lastenkirjan aloittavaa katkelmaa ovat hyvin erityyppisistä kirjoista, mutta yhteiseksi nimittäjäksi niille voidaan nostaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen samankaltaisuus. Kummassakin kirjassa aikuinen aivan varmasti haluaa toimia lapsen parhaaksi, uskoen, että lapsen paras on se, mitä aikuinen sen olettaa olevan.

Molemmissa esimerkeissä näkyy selkeästi lapsen ja aikuisen erilainen tapa ajatella ja elää. Lapsi elää tässä ja nyt, iloiten juuri kuluvasta hetkestä, kun taas aikuisen järkevät ajatukset suuntautuvat tulevaisuuteen. Nämä kaksi ajattelutapaa törmäävät yhteen vuorovaikutuksessa; Jännittävä kertomus Aarniometsän elämästä saa 6-vuotiaan tarttumaan ensimmäistä kertaa värikyniin ja siirtämään huikeat mielikuvansa paperille tai tulevien syntymäpäivien ajattelemisen kerää vatsanpohjan täyteen perhosia. Lapsen mielikuvitus tuottaa hetkessä valmiin suunnitelman toteutettavaksi. Useasti käy kuitenkin toisin. Aikuinen katsoo asiaa aikuisen silmin ja pudottaa lapsen maan pinnalle. Hetkessä käsin kosketeltava jännitys on poissa, kupla puhkeaa ja kaiken tietävä aikuinen ohjaa lasta toimimaan viisaasti - aikuisen mielestä. Tuleeko aikuinen ajatelleeksi, mitä tämä lapsen ajatusten mitätöiminen saa aikaan lapsessa; ehkä taidemaalarin uran hylkäämisen tai suostumisen epämuikaviin syntymäpäiväjuhliin – ihan vain aikuisen mieliksi.

Kuten edellä kuvaamistani esimerkeistä huomataan, on aikuisen valta lapseen joskus pelottavan suuri. Lapsi uskoo aikuisen olevan oikeassa ja hänen omien ajatustensa olevan arvottomia ja vähäpätöisiä. Tätähän me aikuiset emme halua, joten on tärkeää pohtia, miten välttäisimme edellisten esimerkkien kaltaiset tilanteet. Miten voisimme osoittaa lapselle sen arvostuksen ja kunnioituksen, jota tunnemme häntä kohtaan.

Olen työskennellyt päiväkodissa yli kaksikymmentä vuotta ja työhistoriani aikana

nähty useita tilanteita, joissa me aikuiset, kasvatusalan ammattilaiset, onnistumme polkemaan lapsen innon omien suunnitelmien jalkoihin. Haluamme opettaa, haluamme muuttaa lapsen paremmaksi, mutta haluammeko kuunnella lapsen ajatuksia ja kohdata hänet tasavertaisena ihmisenä? Väittäisin, että haluamme, mutta emme osaa, koska meitä ei ole opetettu toimimaan niin.

Yksi suurimmista syistä osaamattomuuteemme on päiväkodin henkilökunnan ammatillisessa peruskoulutuksessa edelleen vahvana painottuva kehityspsykologinen ote (Karila 2009, 256). Reppu täynnä tietoa lapsen kehitysvaiheista siirrymme työelämään, jossa kaikki muutkin toimivat lähes samoilla eväillä varustettuna. Tiedoissamme olevat aukot täytämme näppärästi katsomalla mallia muista. Näin varhaiskasvattajat oppivat ammatillisen sosialisoinnin kautta kulttuurisen säännösten, joka sisältää yhteisön jäsenten jakaman arkitiedon siitä, miten varhaiskasvattajien on sopivaa toimia erilaisissa työtilanteissa. Kulttuurin muuttuminen on näin ollen hidasta ja edellyttää yhteisön jäsenten jakamaa kehittämisprosessia (Puroila 2002, 171; Riihelä 1996, 5; Koivisto 2007, 158; Kalliala 2008, 146).

Erityisen tärkeäksi päiväkotikulttuurin kriittisen tarkastelun tekee se tieto, että Suomessa toteutetun lapsipolitiikan seurauksena suurin osa lapsista on vanhempien työssäkäynnin vuoksi hoidossa kodin ulkopuolella. Pitkien ja vaativien työpäivien jälkeen eivät vanhemmat enää jaksaa huomioida riittävästi lasten tarpeita, joten joidenkin tutkijoiden mukaan lapset näyttävätkin jäävän yhä enenevässä määrin ammattikasvattajien hoidettavaksi. (Järventie & Sauli 2001, 36,40.)

Toteuttaaksemme YK:n lapsen oikeuksien sopimusta, jonka mukaan lapsella on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi yhteiskunnan tasa-arvoisena jäsenenä (Morrow 2005, 150) me tarvitsemme työkalupakin, jonka avulla työntekijöiden ja lasten asemia muutetaan yhteisöllisen kohtaamisen suuntaan (Karlsson 2000, 14). Perinteinen työtapa suunnitteleminen ja toimintatuokioineen on vaatinut aikuisilta tehokkuutta, organisointikykyä ja taitoa hallita arjen muuttuvia tilanteita. Näitä taitoja toki tarvitaan yhä, mutta vuorovaikutuksen näkökulmasta osaksi ammatillisuutta tulee kyetä sisällyttämään myös kyky kohdata toisia ihmisiä, luottaa intuitioonsa, tunnistaa tunteita ja olla läsnä kaikissa arjen hetkissä. Lapsilähtöisyys ei riitä toiminnan lähtökohdaksi vaan tarvitaan konkreettinen kuvaus siitä, mitä lapsilähtöisyyden avulla halutaan saavuttaa. Lapsen

kannalta päivän kokonaisvaltainen sujuminen on merkittävämpää kuin yksittäinen toimintatuokio. (Mikkola & Nivalainen 2009, 20–29.)

Tästä näkökulmasta lapsuudentutkimus nostaa keskusteluun niin varhaispedagogisen osaamisen sisällöt kuin menetelmätkin. Ammattilaisten on kehitettävä uutta pedagogista osaamista, toimintamallia, jossa on ratkaistu lasten ja aikuisten väliset suhteet uudella tavalla (Karila 2009, 267). Päiväkoteihin on luotava uusi yhtenäinen käsitys tavoiteltavasta aikuisroolista (vrt. Kalliala 2008, 228).

Viimeksi kuluneen kymmenen vuoden aikana lapsen asema päiväkodissa on ollut lukuisien tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Tutkimustulokset kertovat karua kieltään: lasta ei kuunnella, lasten ideat ja ajatukset jäävät aikuisten suunnitelmien varjoon, lapsi on edelleen toiminnan kohde (Karlsson 2000,8; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 156; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 169–186). Lapsuustutkimuksen tulokset ovat siis selkeästi ristiriidassa päiväkodissa vallitsevan lapsi- ja lapsuuskäsityksen kanssa.

Tästä alkaa tutkimusmatkani. Pakkaan videokameran laukkuun ja menen päiväkodin aamutuokiolle tarkoitukseni kuvata päiväkodin aikuisten tapaa toimia ollessaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Erityisen kiinnostunut olen aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvasta sosiaalisesta todellisuudesta ja siinä aikuisten puheellaan lapsille rakentamista identiteeteistä ja niiden mahdollisesta vaikutuksesta lapseen. Haluan myös selvittää, kuinka keskustelu aikuisen ja lapsen välillä rakentuu, muuttaako aikuinen omaa suunnitelmaansa lapsen aloitteesta? Syntykö aitoa dialogia?

Jotta ymmärtäisin paremmin, mitä kuvaamani video minulle tutkimusongelmastani kertoo, tarvitsen tuekseni tietoa, johon voin johtopäätöksissäni tukeutua. Tutkimukseni teoreettisessa osassa viritän keskustelua aiempien tutkimusten kanssa. Luvussa 2 pohdin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat aikuisen tapaan toimia ja luvussa 3 avaam sellaista aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta, joka rakentuu kuuntelusta ja keskustelusta jalostuen kohti dialogia ja huipentuen intersubjektiivisuuteen.

2 PÄIVÄKODIN AIKUISTEN TOIMINTAAN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Wakslerin mukaan aikuisuus on näkökulma ja tapa olla maailmassa (1991, vii – x). Aikuisuutta on siis olemassa useanlaista, koska jokainen aikuinen on erilainen yksilö ominaisuuksineen, vahvuuksineen ja puutteineen. Aikuisen tapaan toimia vaikuttavat hänen persoonalliset ominaisuutensa (mm. temperamentti), tietotaito (mm. vuoro-vaikutustaidot), työkokemus, omat lapsuuden kokemukset, asenteet, oma ihmiskuva ja kasvatuskäsitykset (Koivunen 2009, 119). Tärkeimmäksi päiväkotiaikuisuudessa nousee aikuisen taito kohdata lapsi lapsena.

Rakkaan satusetämme Topeliuksen mukaan lapsille lapsuus on arvokasta, jos lapsi oikeasti saa olla lapsi ja jos häntä rakastetaan (Jantunen 2007, 148). ”Lapsi ja maailma ovat lapsuudessa yhtä” (emt. 36). Meidän päiväkodin aikuisten tärkein tehtävä pitäisi olla noiden Topeliuksen ajatusten mahdollistaminen, mutta olemmeko me sitoutuneita siihen?

2.1 Käsitukset lapsuudesta

Käsitys lapsuudesta peilautuu tavassa kohdella lapsia. Lapsuudella ja sen tutkimuksella on pitkät lääketieteelliset, psykologiset ja pedagogiset perinteet, jotka vaikuttavat edelleen käsityksissämme lapsuudesta. Nämä ”lapsitieteet” ovat luoneet kuvan lapsuudesta yksilöllisenä kehitysvaiheena ja siirtymisenä vähitellen aikuisuuteen. (Prout & James 1990, 9-10.) Ajatus lapsuudesta valmistautumisena aikuisuuteen luonnollisen kasvun kautta, eräänlaisena yhteiskunnan odotushuoneena (Alanen & Bardy 1990, 11) elää vieläkin vahvana. Tästä johtuen lapsia kohdellaan vieläkin aika yleisesti keskeneräisinä, suojelua ja apua tarvitsevinä toiminnan kohteina.

1980-luvulla sosiologian piirissä kasvanut kriittisyys tieteenalan kapealaisuudesta ja riittämättömyydestä ymmärtää ja analysoida lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä synnytti uuden lapsudentutkimuksen (Alanen 2009, 10–11). Yhteiskuntatieteellinen lapsudentutkimus hylkäsi kehityspsykologisen tutkimussuuntauksen ja sosialisatio-

teorian uskomuksen objektiiviseen totuuteen pääsemisestä. Sosiaalisen konstruktionismiin viitekehyksessä lapsuudentutkimuksen tarkoituksena on paitsi osoittaa, että lapsuus rakentuu sosiaalisesti, myös tuoda näkyväksi lasten osallisuutta sosiaaliseen yhteisöön (Kallio 2006, 19).

Kun lapsuutta kuvataan sosiaalisena rakenteena, pyritään purkamaan lapsuudelle annettuja itsestäänselvyyksinä pidettyjä merkityksiä ja analysoidaan niiden muuttumista eri aikoina ja eri yhteiskunnissa. Lisäksi pyritään tunnistamaan lapsuuden monimuotoisuus sekä eroja lasten kokemuksissa ja toimijuudessa eri konteksteissa. Lasten ajatellaan heti syntymästään lähtien elävän merkitysten maailmassa, jota he rakentavat yhdessä aikuisen kanssa. (James, Jenks & Prout 1998, 26 - 28.) Näin lapsuudentutkimuksessa nousee esiin erilaisia näkökulmia, miten lapsuutta voidaan kuvata.

Kun puhutaan lapsuudesta 2000-luvulla, lapsuutta koskevissa tulkinnoissa ja määrittelyissä ovat mukana sekä käsitykset lapsuudesta biologisena, sosiaalisena, psykologisena, kulttuurisena että yhteiskunnallisena ilmiönä. (Puhakka 2003, 48.) Uudempi lapsuuskäsitys pyrkii näkemään lapsen itsessään merkittävänä ja tärkeänä toimijana kieltämättä kuitenkaan sitä biologista ja psykologista tosiasiaa, että ihmiset kehittyvät ja että sosiaaliset toimintamallit ovat opittuja.

Ihmisen varhaisvuosia voidaan siis tulkita lapsuuden kulttuurisidonnaisten tapojen ja käyttäytymismallien mukaan, eikä enää tuijoteta pelkästään lapsen ikää tai nähdä häntä vain perheen osana. Lapset ymmärretään yhteiskunnallisina toimijoina eikä vain muiden toimijoiden ja yhteiskunnallisten muutosprosessien kohteina; Alanen (2009) nostaa lapsuuden asemaksi yhteiskunnan sukupolvijärjestelmässä.

Monitieteinen lapsuudentutkimus on tuonut tärkeänä esille lapsen oman äänen kuulemisen ja lasten tiedon arvokkuuden. Aito lapsinäkökulma edellyttää tiedon saamista suoraan lapsilta, eikä muiden tahojen välittämänä. Nyt halutaan tutkia todellisia lapsia, lapsena olemisen kokemuksia ja maailmaa lapsuuden asemasta käsin. Näin huomio kiinnitetään lapseen ja lapsuuteen itseensä, eikä sitä tarkastella jonkun muun, esimerkiksi perheen tai koulutuksen sisällä. (James ym. 1998, 208.)

Yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen yksi keskeinen näkemys on kompetenssiparadigma, joka haluaa korostaa sitä, että myös lapset ovat monimutkaisen sosiaalisen toiminnan kautta omaan elämäänsä vaikuttavia toimijoita. Paradigman mukaan aikuisten ja lasten välillä on eroja, joihin perustuvat aikuisten ja lasten väliset valtaerot. Lapsuutta ei siis enää nähdä sellaisena viattomuuden ja kyvyttömyyden vaiheena niin kuin tavallisesti ajatellaan. Kompetenssiparadigma pyrkii näin osaltaan haastamaan kehityspsykologian ja valtavirtasosiologian näkemykset kaikenkattavasta sosialisatiosta, jonka avulla lapset muuttuvat ”ei-aikuisista” aikuisiksi. (Baker 1998, 49; Hutchby & Moran-Ellis 1998, 8, 17.)

Se, millä tavalla lapsuus on eri aikakausina konstruoitu, on ollut näkyvissä pienten lasten kasvatusta-, opetus- ja hoitojärjestelmien kehityksessä. Erilaiset tulkinnat lapsuudesta ovat vaikuttaneet yhteiskunnan palvelujärjestelmien kehittämiseen. Lapsuuden tulkinnat ovat määritelleet toivottavaa lapsuuden tilaa ja sijoittaneet lapsuuden laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. (Puhakka 2003, 47.)

Lasten elämää ja sosiaalisia kokemuksia määrittää konteksti, jossa he toimivat. Samalla kuitenkin lasten toiminta muokkaa lapsuutta itsessään. Lapsuudentutkimuksen yhteiskuntatieteellinen näkökulma korostaa lapsuuden kokemuksia sekä lapsuuden ja yhteiskunnan vuorovaikutteisuutta. Tässä esille tulevat päiväkotien, koulujen, kerhojen ja muiden yhteiskunnallisten instituutioiden merkitys lapsen elämässä.

2.2 Lapsen oikeuksia määrittävät lait ja asetukset

Päivähoidossa aikuisen toimintaa ohjaavat keskeiset kansainväliset lapsen oikeuksia määrittelevät sopimukset, kansalliset säädökset, muut ohjaavat asiakirjat sekä päiväkodin oma kulttuuri. Jokaiselle päiväkodille on historiansa aikana kehittynyt oma toimintakulttuurinsa. Toimintakulttuurilla ymmärretään päiväkodin työ- ja kasvatuskäytäntöjä sekä niille annettuja merkityksiä (Karila 1997,54). Arjen toimintakulttuurilla on pitkät perinteet, joita ohjaavat käsitykset lapsista ja heidän kanssaan toimimisesta (Karlsson 2000, 13).

Lainsäädännön voidaan nähdä raamittavan asiakaslähtöisyyden periaatteen toteutumista. Koska päivähoidon asiakas on lapsi, täytyy lainsäädäntöä tarkastella lapsilähtöisyyden näkökulmasta. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan pohjaavaa oppimis- ja opettamisprosessia (Hujala 2002, 61).

Lapsilähtöisyydessä lapsen ja aikuisen suhde on tasavertainen. Tällöin molemmilla on aloitteenteko mahdollisuus ja molempia osapuolia kuunnellaan. Lapsi määritellään aktiiviseksi ja sosiaaliseksi subjektiksi, joka osallistuu ja tekee päätöksiä. Hänet nähdään kansalaisena. (Kinos 2002, 124.) Lapsen liiallinen suojeleminen ja eristäminen ympäröivästä maailmasta on lapsen aliarvioimista; lasta ei oteta todesta eikä kunnioiteta. Lapsi on yksi tärkeä osa yhteiskuntaa, eikä häntä voi siitä irrottaa. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 45.)

Laki ja asetus lasten päivähoidosta luovat edellytykset lasten päivähoitolle, varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle sekä määrittävät toiminnan vähimmäisvaatimukset. Lasten päivähoito on peruspalvelua ja yhteiskunnan tehtävänä on taata laadullisesti hyvää päivähoitoa siten, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua palveluihin.

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002) on asiakirja, joka toimii pohjana kaikelle päivähoidossa tapahtuvalle toiminnalle. Siinä määritellään tarkemmin päivähoidossa tapahtuvaa varhaiskasvatusta, jonka toteutuksen lähtökohtana ovat lasten ja perheen tarpeet. Varhaiskasvatus kuvataan prosessina, joka edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista ja jossa lapsi on aktiivisena tekijänä. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista sekä tarjota kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet omien edellytysten mukaiseen kehittymiseen. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen pitäisi muodostaa saumaton kokonaisuus, joka tukee joustavasti jokaisen lapsen yksilöllisiä kehityspiirteitä. Painopisteenä on varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaminen ja tavoitteena se, että kaikissa lapsiperheiden palveluissa omaksutaan lapsilähtöiset varhaiskasvatuksen tavoitteet, toimintatavat ja yhteistyökäytännöt. Haasteena koetaan se, että päivähoito olisi nähtävä myös lapselle tärkeänä palveluna.

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin linjauksiin pohjaten 2003 valmistui asiakirja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (täydennettiin 2005), jonka tavoitteena on

ohjata varhaiskasvatustoiminnan sisällöllistä kehittämistä koko maassa ja luoda osaltaan edellytyksiä laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Tämän asiakirjan pohjalta kunnat ovat laatineet varhaiskasvatussuunnitelman, joka toimii sisällöllisenä perustana laadun arvioinnille ja kehittämiseksi. (Ruokolainen & Alila 2004, 34.) Päivähoitoyksiköt tekevät konkreettiset suunnitelmat varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi ja arvioimiseksi omalle yksikölleen, kasvattajatiimille sekä lapselle.

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan väliraportti *Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja* lähivuosille on valmistunut vuonna 2007. Raportissa nostetaan esiin paitsi varhaiskasvatuksen kehittämistarpeet myös varhaiskasvatustyön aseman vahvistaminen yhteiskunnassa. Varhaiskasvatukseen liittyvä kehittäminen kulminoituu lapsen edun ja hyvinvoinnin kehittämisen näkökulmaan.

Toisena painopistealueena mainitaan laadun kehittäminen, jolla on keskeinen tehtävä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Tätä kehitystyötä tehdään varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Lasten omien laatuikäilysten ja -arviointien kuuleminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkki. Lapsen kuulluksi tulemisella on siis positiivisia vaikutuksia lasten elämään, kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sitä kautta oppimiseen ja kehittymiseen. Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 180, 187) mukaan esiopetuksen laatu paranee lasten vaikuttamismahdollisuuksien lisääntyessä; hyvälaatuisissa esikouluissa lasten on mahdollista tehdä enemmän haluamiaan asioita huonolaatuisiin verrattuina.

Taulukkoon 1 olen koonnut YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksesta, Suomen perustuslaista, Lastensuojelulaista ja Laista sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista ne pykälät, jotka ohjaavat suoraan päiväkodin aikuisten toimintaa. Ne määrittävät lapsen yhteiskunnan tasa-arvoisena jäsenenä: Lasta on kuultava, lapsella on oltava mahdollisuus omien ajatusten ilmaisemiseen ja osallisuuteen tiedon ja kommunikation rakentamisessa.

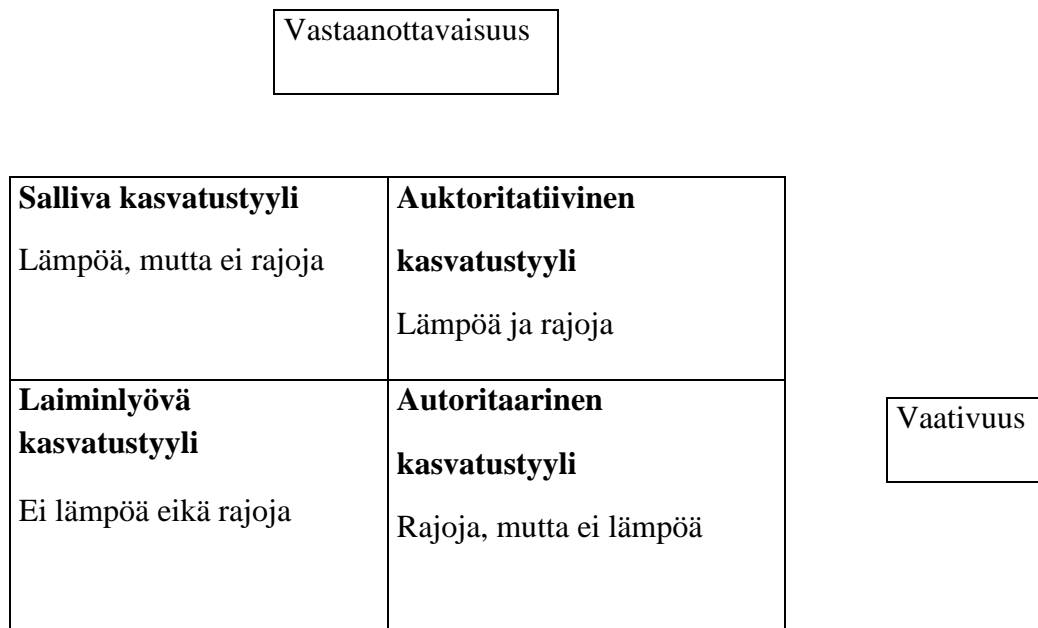
Taulukko 1 Lakien määrittämät lapsen oikeudet

<p>YK: lapsen oikeuksien yleissopimus 20.11.1989/ 1991</p>	<p>Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812</p>
<p>12 artikla Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa.</p> <p>13 artikla Lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä.</p> <p>14 artikla Sopimusvaltiot kunnioittavat lapsen oikeutta ajatuksen - omantunnon ja uskonnonvapauteen.</p> <p>29 artikla Lapsen koulutuksen tulee pyrkiä lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen</p>	<p>2. luku 4§ Asiakasta on kohdeltava niin, ettei hänen ihmisarvoaan loukata sekä että hänen vakaumustaan ja yksityisyyttään kunnioitetaan</p> <p>7§ Sosiaalihuoltoa toteutettaessa on laadittava palvelu-, hoito-, kuntoutus -, tai muu vastaava suunnitelma.</p> <p>Sosiaalihuoltoa toteutettaessa on ensisijaisesti otettava huomioon asiakkaan toivomukset ja mielipide ja muutoinkin kunnioitettava hänen itsemääräämisoikeuttaan.</p> <p>Asiakkaalle on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa palvelujensa suunnitteluun ja toteuttamiseen.</p> <p>Asiakkaan kuulemisesta ennen häntä koskevan päätöksen tekemistä säädetään hallintolaissa.</p> <p>10§ Alaikäisen asiakkaan toivomukset ja mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla</p>
<p>Suomen perustuslaki 11.6.1999/731</p>	<p>Lastensuojelulaki 13.4.2007</p>
<p>2. luku 6 § Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eriarvoiseen asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.</p> <p>Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti</p>	<p>1. luku 5§ Lapselle on hänen ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla turvattava oikeus saada tietoa häntä koskevassa lastensuojeluasiassa ja mahdollisuus esittää siinä mielipiteensä.</p> <p>6§ Laissa pidetään lapsena alle 18-vuotiasta.</p> <p>4. luku 20 § Lastensuojelua toteutettaessa on selvitettävä lapsen toivomukset ja mielipide sekä otettava ne huomioon lapsen iän ja kehitystason edellyttämällä tavalla</p>

2.3 Erilaiset kasvatustyyli

Aikuisen käsitys lapsuudesta heijastuu hänen käyttämässään kasvatustyyliä. Kasvatustyyli ilmentää kasvattajalle ominaista tapaa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Kyseessä ei ole mitä kasvattaja tekee, vaan millä asenteella hän tekee.

Aunola (2001, 13 - 14) esittelee väitöskirjassaan neljä erilaista kasvatustyyliä: salliva, auktoritatiivinen, laiminlyövä ja autoritaarinen kasvatustyyli (kuva 1).



Kuvio 1 Kasvatustyylien nelikenttä (Aunola 2005 a, 359)

Sallivassa kasvatustyyliä kasvattaja osoittaa lämpöä lasta kohtaan, mutta ei joko voi tai osaa asettaa lapselle selkeitä ja johdonmukaisia rajoja.

Laiminlyövässä kasvatustyyliä lapselle ei aseteta rajoja tai asetettujen rajojen noudattamisesta ei pidetä kiinni. Laiminlyövä kasvattaja ei luota lapseen, ei seuraa lapsen kehitystä ja toimintaa eikä kontrolloi lasta. Laiminlyövällä kasvatustyyliä on usein kielteisiä vaikutuksia lapsen itseluottamukseen ja sopeutuvuuteen.

Autoritaarinen kasvatustyyli heikentää lapsen itseluottamusta. Kasvattaja ei luota lapseen ja harjoittaa tiukkaa kontrollia. Kasvatustyyli on aikuiskeskeistä. Lapselta voidaan vaatia liikaa, asetetaan liian tiukat rajat ja kontrolloidaan lapsen kaikenlaista toimintaa. Lasta voidaan myös syyllistää, manipuloida tai häneltä voidaan vaatia liiallista itsenäisyyttä.

Auktoritatiivinen kasvatustyyli on merkittävä voimavara lapselle. Se on lapsilähtöistä kasvatusta, jossa kasvattaja itse voi hyvin. Lapsella ja kasvattajalla on hyvä suhde ja kasvattaja pitää lapsesta huolta. Huolenpitoon kuuluu mm. lapsen tunne-elämän tukeminen, lapsen toiminnan riittävä valvominen ja turvallisuutta luovien rajojen asettaminen. Lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja kiitosta. Kasvattaja on kiinnostunut lapsesta ja hänen toiminnastaan. Aikuinen on lapselle auktoriteetti, johon lapsi voi luottaa.

Päiväkodissa suurten lapsiryhmien hallitseminen edellyttää aikuisilta rajojen asettamista, joten tutkimukseni kannalta mielenkiintoiseksi nousevat autoritaarinen ja auktoritatiivinen kasvatuskäsitys. Kummassakin aikuinen asettaa lapsen toiminnalle tietyt rajat, mutta aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus rajojen sisällä poikkeaa toisistaan. Autoritaarinen kasvattaja suunnittelee ja toteuttaa toiminnan niin, että lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on mahdollisimman paljon yksisuuntaista – aikuinen kysyy ja lapsi vastaa. Auktoritatiivisen kasvatuskäsityksen omaava aikuinen näkee lapsen kompetenttina, hän haluaa antaa lapselle tilaa tukien ja kannustaen lasta omaan toimintaan uskoen ja luottaen hänen kykyihinsä; vuorovaikutus on vastavuoroista.

2.4 Vallalla oleva pedagogiikka

Aikuisten ja lasten välinen suhde oppimis- ja opetustapahtumassa on yksi varhaiskasvatustyön keskeisimmistä kysymyksistä (Puroila 2002, 62). Aikuisten pienet ja suuret valinnat arjessa perustuvat niihin periaatteisiin ja käsityksiin kasvatuksesta, jotka kasvattajayhteisössä koetaan tarkoituksenmukaisiksi ja tärkeiksi. Monimutkaiseksi asian tekee se, että tietoisuus näistä periaatteista vaihtelee paljon. (Mikkola & Nivalainen 2009, 25.)

Puroilan (2002, 170) mukaan työ päiväkodissa ei paikannu varhaiskasvattajiin yksilöinä, vaan siihen sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttään, jossa varhaiskasvattajat ja muut päiväkodin toimijat kohtaavat. Varhaiskasvatuksen kentällä on vallalla erilaisia keskenään ristiriitaisia käsityksiä siitä, miten oppiminen varhaislapsuudessa tapahtuu ja näin myös käsitykset aikuisen roolista ovat erilaisia. Tulkinnat oppimisen ja opetuksen kuulumisesta päivähoiton tehtäväkenttään vaihtelevat laidasta laitaan lähtien

voimakkaasta opetuksellisesta painotuksesta aina antipedagogisiin näkökulmiin saakka (emt. 2002, 177). Päiväkotipedagogiikka voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: toimintatuokiopainotteinen pedagogiikka, yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka ja vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka (emt. 2002, 64).

2.4.1. Toimintatuokiopainotteinen pedagogiikka

Aikuislähtöisessä, toimintatuokioita painottavassa pedagogiikassa lapsi nähdään toiminnan kohteena ja hänen oppimisensa on riippuvainen opetuksesta. Lukuisista tutkimustuloksista löytyy esimerkkejä toimintatuokiopainotteisen pedagogiikan vahvasta asemasta tämän päivän päiväkotikulttuurissa: aikuisella on auktoriteettiasema päiväkodin vuorovaikutuksessa (Riihelä 1996, 39; Strandell 1995, 118; Puroila 2002, 180; Kalliala 2008, 225). Aikuiset suunnittelevat toiminnan tarkasti eivätkä hyödynnä lasten ideoita suunnittelussaan (Riihelä 1996, 40; Holkeri-Rinkinen 2009, 159; Rusanen 2008, 137 - 141). Tuokioilla aikuiset johdattelevat lapsia pedagogisilla kysymyksillä kohti etukäteen suunnittelemaansa tavoitetta (Riihelä 1996, 131). Tällainen aikuisten tarkoitusperien arvailu usein hämmentää lasta (Kalliala 2008, 228.). Riihelän (1996, 131) ja Holkeri – Rinkisen (2009, 159) mukaan aikuiset kyllä haluaisivat ottaa lasten ajatuksia huomioon, mutta kokevat niiden sotkevan pahasti heidän tekemänsä tarkan etukäteissuunnitelman. Lapsi jää selkeästi toiminnan kohteeksi osallisuuden sijaan. (Karlsson 2000, 8; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 169–186; Tiira 2000, 43; Puolanne - Pajarinen 2001, 44; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 156.)

Tässä pedagogiikassa aikuiset eivät hakeudu vuorovaikutukseen lasten kanssa yhdessäolon vuoksi, vaan auttaakseen, opettaakseen tai ojentaakseen lasta (Riihelä 1996, 174; Karlsson 2000, 98; Kalliala 2008, 244). Aikuiset enimmäkseen kehottavat, määräävät ja käskvät (Holkeri-Rinkinen 2009, 89; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 156; Puolanne-Pajarinen 2001, 52 – 54), lapset pyytävät, kysyvät ja toteavat (Holkeri-Rinkinen 2009, 142). Kallialan (2008, 258) mukaan näyttää siltä, että aikuiset jopa karttavat läheistä suhdetta lapseen haluten säilyttää tietyn etäisyyden. Kun lapsi käynnistää vuorovaikutuksen, muuttaa aikuinen tilanteen itselleen edulliseksi alkaen hallita tilannetta ja viedä sitä eteenpäin kohti omia tarkoitusperiään. (Holkeri-Rinkinen

2009, 212, 214.) Lapset saavat harvoin aikuisilta enemmän kuin osaavat odottaa. Toisinaan he saavat mitä ennakoivatkin saavansa, mutta usein he joutuvat tyytymään vähempään. (Kalliala 2008, 230.) Tällainen aikuiskeskeisyys voidaankin määritellä kasvatusotteeksi, jossa lapsen tarpeet sivuutetaan ja aikuisen näkökulma ja tarpeet asetetaan etusijalle (Kalliala 2008, 19).

Tässä on hyvä muistuttaa, että laadukkaassa varhaiskasvatuksessa tietynlainen aikuisjohtoisuus on toiminnan kulmakivi. Aikuisjohtoisuutta ja aikuiskeskeisyyttä ei pidä sekoittaa keskenään. On selvää, että lapsi tarvitsee sääntöjä, jotka helpottavat hänen elämäänsä ja estävät lasta satuttamasta itseään tai toisia, mutta tarvitseeko lapsi sääntöjä, jotka rajoittavat tilanteesta riippumatta esim. lapsen äänenkäyttöä ja liikkumista, tarvitseeko lapsi sääntöjä olla aina aktiivinen, toiminnallinen ja aina aikuisen kehittämästä toiminnasta kiinnostunut (Waksler 1991, 95 -112).

2.4.2 Vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka

Leikki on lapsen luontainen tapa oppia uusia asioita. Leikki on miellyttävää ja iloa tuottavaa toimintaa eikä sillä ole ulkoisia tavoitteita: leikin tarkoitus on itse leikki. Leikki syntyy leikkijöiden sisäisestä motivaatiosta ja läsnäolosta – halusta leikkiä. Leikkiin osallistutaan vapaaehtoisesti ja leikin kulkua ei voi etukäteen ennakoida, mutta leikissä on kuitenkin tiettyä säännönmukaisuutta ja sisäistä logiikkaa. (Garvey 1990, 4-5.)

Vapaan leikin merkitystä korostava pedagogiikka asettuu lapsi- ja aikuislähtöisyyden akselilla selkeästi lapsilähtöisyyden puolelle. Lapsilähtöisessä toiminnassa lapselta ei odoteta vain mekaanista uusien asioiden omaksumista, vaan lapsen odotetaan ottavan vastuun toiminnastaan ja oppimisestaan. Tällöin lapsi itse päättää omasta ajattelustaan ja siitä, miten ratkaisee ongelmiaan. (Hujala 2002, 64.)

Aikuisen läsnäololla ja ohjauksella on lapsen leikkimiselle suuri merkitys. Se muuttaa leikin pitkäkestoisemmaksi ja rohkaisee arkoja ja ujoja lapsia osallistumaan leikkiin. Yhteisessä leikissä on läsnä aikuisen ja lapsen havainnot ja kokemukset, joiden yhteensovittaminen vie leikkiä eteenpäin ja auttaa lasta hallitsemaan yhä suurempia

asiakokonaisuuksia. Isompien lasten kanssa aikuisen ohjaus liittyy enemmän kannustamiseen ja yhdessä tekemiseen sekä leikin mahdollistamiseen tila- ja päiväjärjestelyin. (Mikkola & Nivalainen 2009, 55.)

Vapaan leikin merkitystä painottava varhaiskasvattaja antaa lapselle runsaasti vapauksia omaan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tämän toimintatavan varjopuolena voi tutkimuksen mukaan olla aikuisen etääntyminen lapsesta. Lasten ja aikuisten maailmojen erillisyyttä ilmenee esimerkiksi aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen vähäisyytenä sekä kasvatustyön suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden heikkenemisenä. (Puroila 2002, 178.)

Edellinen tutkimustulos on selvässä ristiriidassa varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatun kasvattajan roolin kanssa, jossa kasvattajan sitoutuminen kasvatus- ja oppimistapahtumaan tulisi näkyä herkkyytenä lapsen tunteille ja emotionaaliselle hyvinvoinnille. Kasvattajan pitäisi kuunnella lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)

Sutton – Smith (1997) haluaa ravistella käsityksiä leikistä yksinomaan kehittäväksi toimintana. Hän ei kiellä leikin kehittävästä vaikutuksesta, mutta haluaa nostaa esille sen, että kehittyminen kokonaisuudessaan on edellytys leikille. Vaikutus on kaksisuuntainen; positiivinen kehitys ei ole vain leikin tulosta vaan myös leikin edellytys. Leikin määrittely pelkästään kehittäväksi toiminnaksi palvelee lähinnä aikuisten tarkoitusperiä: vaikuttaa lapsiin leikin avulla, arvioida lapsia leikin välityksellä ja antaa oikeutus lapsen puuhille. Lapsille itselleen leikki on merkittävä henkilökohtainen kokemus, eikä siinä ole kasvun ja kehittymisen tavoitteita. (emt. 36–42, 49.)

Sutton-Smithin mielestä lapset eivät aina leiki vain ilokseen vaan joskus myös protestiksi; leikki on siis myös lapsille vallankäytön väline suhteessa aikuisiin. Koska lapsilla ei ole mahdollisuutta osallistua aikuisten todellisuuteen, lapset hakeutuvat omaan yksityiseen leikkikulttuuriinsa. Leikeissä lapset ovat aikuisten valta- ja vaikutuspiirin ulkopuolella. Leikki on siis leikkijöille kaikkea muuta kuin tuottamatonta hauskanpitoa; se on vakava asia, joka tuottaa paljon sellaista yksilöllistä ja sosiaalista pääomaa, mitä missään muualla ei voida saavuttaa (emt. 117, 125, 202, 219.)

2.4.3 Yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka

Yksilöllistä oppimista painottavassa pedagogiikassa lapsen oma-aloitteisuuden ja yksilöllisyyden korostus yhdistyy aikuisen vuorovaikutteiseen, tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen rooliin. Kyse ei ole pelkästään lapsesta tai aikuisesta lähtevästä toiminnasta, vaan siitä että aikuinen pyrkii lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden edistämään lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä. Tätäkin opetuksellista lähtökohtaa voidaan väljästi tulkiten pitää lapsilähtöisenä. Lapsilähtöisyys on kuitenkin selvästi erilaista kuin vapaan leikin merkitystä painottavassa pedagogiikassa. (Puroila 2002, 178.)

Yksilöllisen oppimisen pedagogiikka lähtee liikkeelle jokaisen lapsen kunnioittamisesta ja tarpeiden tunnistamisesta. Toiminnan suunnittelussa spontaanin oppimisen edellytykset luodaan niin, että jokainen lapsi huomioidaan yksilönä; Lapsi oppii parhaiten tuntemaan itsensä, kun hän saa toimia itse monipuolisesti ja tehdä asioita itse. Jotta lapsesta kasvaisi aktiivinen toteuttaja, hänellä tulee olla paljon omaa aikaa suunnitella, haluta ja toteuttaa. (Hakkola & Virsu 2000, 15–16.) Näin lapset luovat itselleen oman merkitysten maailman.

Näkisin yksilöllistä oppimista painottavalla pedagogiikalla ja van Mannen (Kallialan mukaan) pedagogisen tajun ajatuksella selvän yhteyden toisiinsa; aikuinen näkee sensitiivisyyttä vaativan tilanteen, ymmärtää näkemänsä merkityksen, tuntee tilanteen tärkeyden ja tietää miten toimia. Aikuisen on osattava jatkaa sen varassa, mihin lapsi on jo kiinnittynyt. Päiväkodin arjessa on tärkeää tunnistaa ns. pedagogiset hetket ja tarttua niihin silloin, kun ne ilmaantuvat. Kun aikuinen ihmettelee yhdessä lasten kanssa, vahvistetaan lasten kykyä tarttua todellisuuteen ja tuodaan kiehtova ilmiö heidän ulottuvilleen. Vastatessaan lapsen viesteihin, aikuinen korostaa lapselle, että hän on tärkeä. (Kalliala 2008, 31, 261.)

Pienen lapsen oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksen kautta kun lapsi ja aikuinen kohtaavat jakaakseen kokemuksia, käsityksiään ja tietojaan. Oppiminen ei ole järjen asia, vaan tunteilla on suuri merkitys sille, miten ylipäättään havaitsemme asioita.

Lapsen tapa oppia on kokonaisvaltaista ja pitkälti lapsen mielentilojen ja kiinnostuksenkohteiden sanelemaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 56.)

2.5 Päiväkodin toimintatuokiot

2.5.1 Tuokioiden historiaa

Toimintatuokiot ovat kuuluneet päiväkodin toimintaan jo 1840-luvulta lähtien, jolloin Fröbelin lastentarhassa lastentarhanopettajatar aloitti toimintatuokiot hiljaa, lapsiin henkisesti vaikuttavalla toiminnalla jatkaen tämän jälkeen enemmän ulkoisella toiminnalla ja päättäen tuokion hiljaa henkisellä toiminnalla. ”Aivan kuten kukka avautuu aamulla hiljaa ja sulkeutuu samoin illalla, kuu vaihtuu puolikuusta hitaasti täysikuuksi ja jälleen puolikuuksi.” (Salminen & Salminen 1986, 24.)

Suomessa 1900-luvun alun Ebeneserin lastentarhassa ”toimintatuokiot olivat oleellinen osa päivittäisestä ohjelmasta” (Hänninen & Valli 1986). Tuokioilla oli toistuva aika; tuokio alkoi etukäteen määrätyllä, päivittäin samaan aikaan toistuvalla kellonajalla ja kesti määritellyn ajan (Ojala 1993, 181).

Valmistuessani lastentarhanopettajaksi 1980-luvulla toimintatuokioita pidettiin joka päivä kaksi: aamutuokio ja iltapäivätuokio. Toiminnan sisällöllisessä suunnittelussa nojaututtiin keskusaiheisiin sekä kulttuuriperinnön sisältöalueista lähtevään suunnitteluun (Korhonen 1989, 18). Sosiaalihalitus oli 1970-luvulla julkaissut Iloiset toimintatuokiot -oppaan, josta löytyivät valmiit keskusaiheet ja niiden toteuttamiseen tarvittavat työ- ja toimintatavat lauluineen ja leikkeineen.

Viikkosuunnitelmaan tuli 3-6-vuotiaille sisällyttää päivittäin ajattelua aktivoivaa ja ongelmien ratkaisukykyä kehittävää toimintaa (kertomuksia, loru-, katselu-, keskustelu- ja kokeilutuokioita), luovaa askartelua, vapaata leikkiä, liikuntaa, musiikkia ja käytännön työtehtäviä, kuten siivousta (Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1987, 36–37).

Kasvatustavoitekomitea suositti 1980-luvulla käytettäväksi tuokioita lähinnä kielen kehittämisen, liikunnan, terveyden vaalimisen, musiikin ja kuvallisen ilmaisun,

dramatisoinnin ja käsitteiden opettamisen yhteydessä. Tärkeänä pidettiin myös lapsien tutustuttamista elinympäristönsä ilmiöihin. (Ojala 1987, 208.)

2.5.2 Toimintatuokioiden lähtökohta ja tavoitteet

Lasten tarpeet huomioiva suunnittelu on aina ollut toimintatuokioiden lähtökohta (Heikkinen & Rautakivi 1972, 24) ja elämypohjaisuus tärkeä laatukriteeri (Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1987, 34). Kasvattajien lapsille suunnittelemaat tuokioidet ovat pieni osa päivän koko ohjelmasta (Pyykkö, Salpakivi & Vuorio 1989, 77), vaikkakin tuokiosuunnittelu kattaa kaikkien toiminta-alueiden leikin, työkasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnittelun (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 127). Paitsi aikuisen aloite, toimintatuokion voi sysätä alkuun myös lapsen aloite tai materiaalit ja välineet (Brotherus ym. 1990, 53).

Aikuisen suunnittelemissa tuokioissa lapset oppivat kuuntelemaan ohjaavaa aikuista, olemaan tarkkaavaisia ja ymmärtämään, mistä kulloinkin on kyse, sekä puhumaan vuorotellen ja kuuntelemaan mitä toiset sanovat (Brotherus ym. 1990, 53). Tuokioidet lisäävät lasten motivaatiota omaan oppimiseen. Toiminta voi olla hyvin erilaista tavoitteiden ja sisällön mukaan: toisinaan se vaatii keskittymistä ja tarkkaavaisuutta, toisinaan liikettä ja liikuntaa ja toisinaan taas mielikuvitusta (Pyykkö ym. 1989, 48. 77).

Työ- ja kasvatuskäytäntöjen sekä niille annettujen merkitysten muuttaminen on hidas prosessi (Karila 1997, 54). Tuokiokulttuurin pitkä perinne velvoittaa lastentarhanopettajat tänäkin päivänä kokoamaan lapset yhteiselle tuokiolle, koska tiedetään, että lapsen oppimisessa on tärkeää hänen osallistumisensa ja toimimisen lapsen elämään luonnostaan kuuluvissa tilanteissa ja vertaisryhmässä (Kovanen 2003, 16). Kognitiiviset toiminnot, oppiminen ja tieto, kehittyvät sosiaalisen yhteistoiminnan kautta, jolloin erityisesti viestinnän näkökulma muodostuu tärkeäksi.

Tänä päivänä enemmän jalansijaa aikuisten suunnittelemissa tuokioiden rinnalla ovat saaneet lasten omaehtoisen toiminnan tukeminen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentaminen. Oppimista ei sijoiteta enää yksinomaan strukturoituihin tilanteisiin, vaan myös arkielämään ja lasten omaan aktiiviseen toimintaan (Kronqvist 2004, 102–106). Aktiivisen oppimisen edellytyksenä on ympäristö, jossa on runsaasti tilaa erilaisille

toiminnoille. Lapset oppivat parhaiten toimimaan innostavassa ja hyvin suunnitellussa ympäristössä (Hohmann ym. 1993, 10–11).

2.5.3 Aamutuokio

Aamutuokiosta on siis vuosikymmenien kuluessa muovautunut niin aikuisille kuin lapsillekin tuttu ja turvallinen toimintamalli, jossa jokainen tietää oman roolinsa.

Aamutuokio tai aamupiiri toteutetaan nimensä mukaan aamulla, yleensä aamupalan jälkeen ja siihen osallistuvat kaikki lapset. Kun ryhmässä on 3-6-vuotiaita lapsia, aamutuokion tulisi olla miellyttävä ja viihtyisä uuden päivän aloitushetki, jossa huomioidaan jokainen lapsi vaikkapa nimilaulun tai -lorun avulla.

Tuokio alkaa usein kalenterin tarkastelulla, jolloin käydään läpi viikonpäivät, kuukausi, vuosi ja päivän sää. Lisäksi voidaan lukea lyhyt kirja, keskustella kuulumisia tai leikkiä lyhyt kiva leikki. (Koivunen 2009, 60–61.) Tuokiolla voidaan myös laulaa ja säestää soittimilla, kuunnella juttuja ja tarinoita, kertoa satuja tai keskustella jostain tulevasta erityistapahtumasta (Hohmann ym. 1993, 31–32).

Maanantain aamutuokiolla usein keskustellaan viikonlopun tapahtumista. Jotkut lapset haluavat kertoa paljon, mutta on myös lapsia, jotka eivät halua kertoa mitään. Toiset kasvattajat haluavat, että jokainen lapsi kertoo jotain omasta viikonlopustaan, joten he auttavat lapsia kysymyksillä, joihin odottavat vastausta.

Aamutuokion tarkoitus on johdatella lasten ajatukset tulevaan toimintaan. Pienemmät lapset voivat siirtyä ohjatusti tuokiolta aikaisemmin omiin toimintoihinsa ja 5-6-vuotiaiden kanssa tuokiota voidaan jatkaa pitempään. Aamupiirin vetäjänä toimii yksi aikuinen ja muut aikuiset voivat esim. erilaisin keinoin tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten keskittymistä. (Koivunen 2009, 61.)

3 VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODISSA

Kinoksen (2001, 33) mukaan päiväkotien toimintakulttuurin kannalta on keskeistä tarkastella aikuisten ja lasten maailmojen yhteensovittamista, yhteistoimintaa ja sitä, miten ne kohtaavat toisensa: siis vuorovaikutusta.

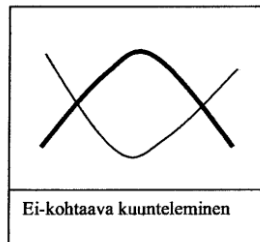
Sosiaalipsykologian näkökulmasta vuorovaikutus määritellään molemminpuoliseksi riippuvuudeksi vähintään kahden ihmisen välillä. Vuorovaikutus rakentuu tunteista, tahdosta, ajattelusta sekä toiminnasta. Hyvä vuorovaikutus jättää molemmille vuorovaikutukseen osallistuville hyvän olon tunteen, sillä molemmat saavat viestinsä perille ja molemmat tulevat ymmärretyiksi. (Kemppainen & Rouvinen-Kemppainen 1998, 2-3.) Vuorovaikutus on siis kaikkea sitä kanssakäymistä, jota me harrastamme joka päivä muiden ihmisten kanssa. Päiväkodissa sosiaalinen vuorovaikutus ympäröi lapsia ja aikuisia, lukemattomat sanalliset ja sanattomat viestit muovaavat ja muokkaavat ihmissuhteita.

Niin kuin kaikkia taitoja myös vuorovaikutusta voi ja pitää harjoitella. Vuorovaikutuksen kautta ihmisillä on mahdollisuus oppia toisiltaan, koska vuorovaikutus perustuu oppimiskykyyn ja sen käyttöön. Ryhmätilanne on vuorovaikutuksen ja itsetuntemuksen oppimistilanne. (Raatikainen 1990, 34.) Hyvän vuorovaikutuksen avaimia ovat aitous, itsensä hyväksyminen, myönteisyys ja kiinnostuneisuus. Hyvä vuorovaikutus on kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä, erilaisten viestien lähettämistä ja vastaanottamista.

3.1 Kuunteleminen

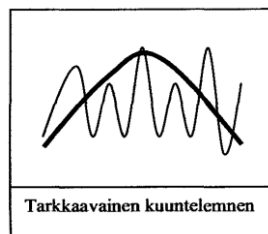
Tehokas kommunikaatio sisältää toisen kuulemisen ja ymmärtämisen. Jotta voisi todella ymmärtää toista, kuulijalta edellytetään tilanteeseen keskittymistä, huomion kohdistamista kuunneltavaan kohteeseen, asiakokonaisuuden muistissa säilymistä sekä omaa persoonallista tulkintaa. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 110.) Turtiaisen (2001, 56 – 57) mukaan kuuntelemisen edellytykset ovat herkkyys, kiireettömyys ja halu kuulla.

Stenius esittelee tutkielmassaan ”Kahden yhteinen juttu”, teoriaa kuulemisen tasoista. Alhaisin kuulemisen taso on ei-kohtaava kuunteleminen, jossa kuulija askaroi omissa mietteissään. Kertoja saattaa aloittaa asiansa vähemmän tärkeästä asiasta, joka huipentuu pääasiaan ja laimenee loppua kohti. Kuulija sen sijaan terästyy alussa, mutta hänen ajatuksensa saattavat alkaa harhailta ja näin tarinan tärkein osuus jää kuulematta.



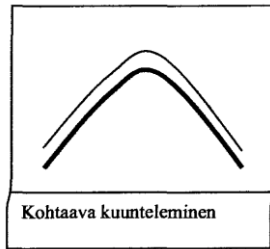
Kuvio 2 Ei-kohtaava kuunteleminen. Kertojan tarinan huipennuksen kohdalla voi kuulija olla omissa ajatuksissaan, jolloin kohtaamista ei tapahdu.

Aktiivisessa kuuntelemisessa kuulija pyrkii aktiivisesti pysymään hereillä ja tekemään kertojan kertomuksen aikana tietoisia tarkennuksia kuulemastaan. Vaarana tässä on kuuntelemisen valikoivuus; kuuntelija kuuntelee mitä itse haluaa.



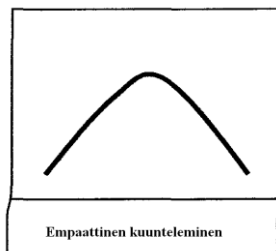
Kuvio 3 Tarkkaavainen kuuleminen. Kuulija tekee kertojan kertomuksen aikana tietoisia tarkennuksia kuulemastaan.

Korkein kuuntelemisen taso on kohtaava kuunteleminen, jossa kuulija seuraa intensiivisesti kertojan puhetta ja palauttaa ne toiselle niin kuin kuuli.



Kuvio 4 Kohtaava kuunteleminen. Kuulija seuraa kertojan tarinaa ja palauttaa kertojalle kuulemansa. (Stenius 2006, 8 – 11)

Toisin kuin Stenius minä nostan empaattisen kuulemisen kaikkien edellisten kuulemisen tasojen yläpuolelle. Empaattisella kuulemisen tasolla kuuntelijat luopuvat arvioimasta puhujan sanoja ja alkavat kokea tilannetta toisella tavalla. Kuuntelija yrittää asettua puhujan asemaan ymmärtääkseen, mitä tämä todella kokee ja tuntee. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 110.) Tämä kuulemisen taso lähestyy dialogia, yhdessä ajattelemisen taitoa.



Kuvio 5 Empaattinen kuunteleminen. Puhe muuttuu kuulijan ja puhujan yhteiseksi ajatteluksi. (Kuvio Toroi & Väisänen 2007)

Burns (2001) jakaa teoriassaan kuulemisen kuuteen eri tasoon:

1. Kuuntelematon tila, jossa omat ajatukset eivät liity puhujan sanomaan tai ne vaeltavat epäolennaisten asioiden ympärillä.
2. ”Anna kun minä kerron” tila, jossa kuunnellaan puhetta vain sillä ajatuksella, miten omat kokemukset niitä tukevat tai niistä poikkeavat.
3. Samaa tai eri mieltä - kuuntelu, jossa kuunnellaan puhetta arvioimalla, mikä puheessa on oikein tai väärin.
4. Soveltava kuuntelu, jossa kuuntelemisen tavoitteena on pyrkiä soveltamaan sitä mitä jo tiedämme.

5. Merkitysten hakeminen on tarkkaavaista kuuntelemista, jossa korostuu tarve ymmärtää, mitä jokin merkitsee suhteessa aikaisempaan tietoon.
6. Ymmärtävä kuuntelu on kuuntelemisen tavoitetilä, jota voidaan kutsua eräänlaiseksi flow - tilaksi – kuuntelija ymmärtää toisen todellisuutta olemalla avoin omille oivalluksille.

Kuunteleminen edellyttää siis todellista läsnäoloa ja kiinnostusta. Se edellyttää myös neutraalisuutta, tyhjää ja avointa mielentilaa. Kuuntelemiseen täytyy heittäytyä; on mentävä toisen lähelle muutenkin kuin konkreettisesti. Hyvä ohje kuuntelemisen opettelussa on: kuuntele toista niin kuin oma elämäsi riippuisi siitä, mitä hän sanoo. (Kaivola & Launila 2007, 95 - 97.)

3.2 Keskustelu

Lapsen varhaiset vuorovaikutuskokemukset luovat myöhemmän kommunikoinnin ja kielen kehityksen perustan. Pieni lapsi tarvitsee lähelleen kasvattajan, joka tuntee lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida. Kasvattaja eläytyy ja reagoi lapsen kontaktialoitteisiin ja näin rohkaisee lapsen halua vuorovaikutukseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.) Kielen merkitysten oppimisen kannalta tärkeitä ovat aikuisen ja lapsen yhteiset toiminnan tilanteet. Kieli palvelee sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymistä ja yhteisöllisiä päämääriä. Kielen avulla syntyy ja ylläpidetään sosiaalisia verkostoja. (Kauppila 2007, 56.)

Keskustelu on sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuoto, jossa kieltä käytetään järjestelmällisesti, luovasti ja tavoitteellisesti ihmisten kesken. Keskustelu on eräänlainen kielipeli. (Kauppila 2007, 175.) Keskusteluanalyttinen tutkimus nostaa esiin keskustelusta sen yhteistoiminnallisuuden ja tutkii toiminnan mekanismeja. Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa sitä, että keskustelua ei nähdä yksioikoisesti puhuja – kuulija - kahtiajakona, vaan katsotaan, että merkitykset syntyvät yhteistyössä neuvotteluna. (Tainio 1997, 15.)

Päiväkotipäivä sisältää monia erilaisia keskusteluja: lasten keskinäisiä, aikuisen ja lapsen välisiä, päivähoidon aikuisten keskinäisiä ja päivähoidon aikuisten ja vanhempien välisiä. Puhuminen ja kuunteleminen nostavat esille keskustelijoiden yhteiset arvot, suunnitelmat ja ongelmat. Ymmärrys lisää toisen kunnioitusta ja empatiakykyä. Aikuisen ja lapsen välisessä keskustelussa aikuinen omalla esimerkillään ohjaa lasta esim. erimielisyyksien ratkaisemiseen puhumalla. (Alderson 2000, 65 - 66.)

Lapsen asema keskustelussa riippuu keskustelijoista, keskustelutilanteesta ja keskustelun tarkoituksesta. Karlssonin (2003, 24) mukaan keskustelua, jossa lapsi on tasavertainen keskustelukumppani ja hänen ajatuksiaan kuunnellaan ja kunnioitetaan, kutsutaan soljuvaksi, dialogiseksi ja demokraattiseksi keskustelumalliksi. Dialogisessa mallissa sekä lapsella, että aikuisella on aloitteentekomahdollisuus. Ensimmäinen aloitteentekijä ei ole etukäteen tiedossa. Kummankin aloitteeseen voidaan vastata tai sitä voidaan jatkaa ja kehitellä yhdessä eteenpäin. Seuraavassa kuvitteellisessa esimerkissä dialogisuus toteutuu aikuisen ja lapsen välisessä keskustelussa.

Lapsi: me käytiin eilen illalla kävelyllä pitkä lenkki...

Aikuinen: Olitteko te siellä koko perhe...

Lapsi: äiti ei ollu...niin eikä Anni... me oltiin vaan iskä, Aki ja minä... minä ajoin pyörällä...

Aikuinen: Hei, meidän voitais järjestää sellanen pyöräretki nyt keväällä tällä eskarissa...

Lapsi: ...ei Villellä ja Kaisulla oo pyöriä, kun ne sano...

Aikuinen: niin, voishan se olla vaikeeta kaikkien hommata pyörät ...kun on niin pitkä matka...

Lapsi: mutta jos tehtäis kävelyretki vaikka sinne toiselle leikkipaikalle.

Aikuinen: Oliskohan ensi viikolla jo lämmintä...

Lapsi: ...meidän telkussa sanottiin, että aurinko paistaa...

Riihelän (1996, 157, 172–175) tekemä vuorovaikutustilanteiden analyysi osoitti, että aikuisten lukuisat arvioinnit, keskeytykset, varoitukset, tuomitsemiset, kehotukset, nimeämiset ja erilaiset kysymykset tyrehtyttivät lasten pohdiskelun. Hänen mukaansa soljuva, demokraattinen dialogi on harvinainen lapsi-instituutiossa lapsen ja aikuisen välillä.

Jos pysähtyy kuuntelemaan lasten omaehtoista leikkiä, keskustelu noudattaa yleensä dialogisen keskustelumallin kaavaa. Konkreettisessa leikkitalanteessa aito osallistuminen näkyy siinä, että kaikilla leikkiin osallistujilla on mahdollisuus kertoa

näkemyksistään, ihmetyksen aiheistaan sekä ehdottaa, miten toimitaan. Kukin otetaan vakavasti ja kaikkien ajatuksia kuunnellaan. Kunkin ajatuksiin otetaan kantaa, joko olemalla samaa tai eri mieltä, tai tuomalla esiin uusia näkökulmia. Samaa asiaa saatetaan pohtia pitkäänkin, sillä eri henkilöiden esittämät näkökulmat luovat aivan uusia ideoita. Tästä syntyy yhteinen innostus. Seuraavassa kuvitteellisessa esimerkissä dialogisuus toteutuu lasten vapaassa leikissä.

Tiina: ...näitten koti ois tuossa rappujen alla... tää äiti siivois...

Anna: ...isosisko menis ostamaan näille ruokaa...ja ottas koiran mukaan...

Maija: oisko isä kuollu ...vai oisko ne eronnu...

Tiina: ...isä ois kuollu sodassa...voisko nalle olla näitten koira...

Anna: ...tai jos Mari tulis koiraks...

Tiina: eiks Mari oo piirtämässä...kyllä nalle vois olla... laitetaan sen kaulaan tuo hyppynaru...

Maija: nää tytöt menee yhdessä kauppaan...ne yllätäs äidin...

Anna: jos ne löytäs isän...se oiskin vaan menettäny muistin

Tiina: kyllä jotkut voi hävitä sillai sodassa ja sitte löytyy...

Hakulinen (1997, 33) liittyy keskusteluun kielellisen vuorottelun, jota voisi pariskeskustelussa verrata korttipeliin tai paritanssiin. Opettajien yksinpuhelu luokissa rikkoo edellä mainittuja vuorottelun sääntöjä ja totuttaa oppilaat pelkiksi kuuntelijoiksi. Karlssonin (2000, 59 – 60) mukaan toimintaprosessia hallitsee se, jolla on aloite, sekä se, jolla on mahdollisuus päättää kenen aloitteita jatketaan. Vuorovaikutustilanteet muodostuvat usein kolmesta puheenvuorosta, jossa aikuinen tekee aloitteen esittämällä lapselle kysymyksen. Siihen lapsi antaa vastuksen. Lopuksi aikuinen arvioi lapsen vastausta. Tämän jälkeen aikuinen esittää uuden kysymyksen, josta alkaa uusi, erillinen kolmiosainen episodi. Vuoropuhelu on katkonaista ja etenee aikuisen intention mukaan.

Karlsson (2003, 27–28) kutsuu tätä institutionaalista vuorovaikutusta arvioivaksi ja kyseleväksi malliksi. Opetus- ja kasvatustilanteissa ammattilaisen aloite on usein ns. epäaito kysymys, johon työntekijä jo etukäteen tietää vastauksen. Vastaus sinänsä ei ole mielenkiintoinen vaan se tietääkö lapsi ammattilaisen ”oikeaksi” määrittelemän vastuksen. Kyselemällä pyritään saamaan lapsi aktiiviseksi ja tilanne vuorovaikutteiseksi, mutta todellisuudessa lapsi voi vain pyrkiä kertomaan ammattilaisen ennakolta suunnittelemat asiat ja työntekijä välttyy yksinpuhelulta. Tässä kolmivaiheisessa mallissa lapsella ei ole tilaa tuoda esiin omia ajatuksiaan. Sen sijaan

lapsi on aikuisen toiminnan kohteena, joka ohjataan toimimaan aikuisen suunnitelmien ja toiveiden mukaan. Seuraava kuvitteellinen esimerkki kuvaa arvioivan ja kyselevän mallin etenemistä aikuisen ja lapsen välillä.

Aikuinen: Mikä viikonpäivä on tänään?

Lapsi: ... tiistai

Aikuinen: ...eilen oli tiistai ja tänään on...?

Lapsi: ... keskiviikko...

Aikuinen: Hyvä ...tänään on keskiviikko. ja moneskojan päivä...

Lapsi: ...kolmas...

Aikuinen: ...joo tänään on kolmas päivä... kuka tietää monesko päivä oli eilen?

Lapsi: ...neljäs...

Aikuinen... Kuuntelepa kysymys tarkasti...

Lapsi: toinen...

Aikuinen: hyvä...

Tutkimusten mukaan lapsella on yleensäkin melko passiivinen osa päiväkodin keskustelutilanteissa. Päiväkodin aikuiset puhuvat itse 70–90 prosenttia kasvatukseen ja opetukseen käytetystä ajasta; lapsiryhmälle puheaikaa jää yhteensä vain 10–30 prosenttia kokonaisajasta.

Tarkasteltaessa arvioivaa ja kyselevää puhekulttuuria ryhmän näkökulmasta näkyy aikuisen osuus kahdenväliseen keskusteluun verrattuna vielä hallitsevampana. Keskustelussa aikuinen on aloitteentekijä sekä arvioija ja lapset ovat vastaajan asemassa. Lapset eivät keskustele keskenään, eikä heidän puheenvuoroillaan ole juuri merkitystä seuraavan vastauksen kannalta. Ainoastaan väärät vastukset antavat toiselle lapselle tilaisuuden kokeilla, hyväksyykö aikuinen uuden vastausehdotuksen. Aikuiselle lapsen puheenvuoroilla on merkitystä yleensä vain arvioinnin kannalta ja arviointi tapahtuu erikseen suhteessa kunkin lapsen vastaukseen. Näin lapset muodostavat käsityksen siitä, miten hyvin toisten lasten vastaukset vastaavat aikuisten odotuksia, ketä arvostetaan osajina ja ketä ei.

3.3 Puhe identiteetin rakentajana

Identiteetillä tarkoitetaan ihmisen itse itseensä tai muiden ihmisten häneen liittämiä ominaisuuksia, velvollisuuksia tai oikeutuksia. Identiteetti rakentuu mm. puheen avulla

eli puhe luo ihmisestä tietynlaisen kuvan aina kulloisessakin tilanteessa. (Holkeri – Rinkinen 2009, 238.) Sosiaalinen identiteetti rakentuu siten, että ihminen asettaa itse itsensä tai tulee muiden toimesta asetetuksi tiettyyn kategoriaan, johon on ”liimattu” tietyt ominaisuudet ja piirteet (Antaki & Widdicombe 1998, 3).

Tutkijat ovat kiinnostuneita lasten puheesta, koska puhe osoittaa sen, miten lapset ajattelevat asioista. Koska puhe on hyvin kontekstisidonnaista, ei sitä voi siirtää paikasta toiseen ilman väärinymmärryksiä. Volosinov (Maybinin mukaan) ajattelee puheen ilmaisevan ihmisten asennetta tai arviota suhteessa siihen, mitä he ovat puhumassa. Aivan kuten Karlssonin myös Bahtinin (1986) mukaan kielen käyttöön on muodostunut suhteellisen vakioita malleja eli genrejä, jotka näkyvät erilaisissa tilanteissa harjoitetuissa toiminnoissa. Esim. opettajan ja oppilaan välinen dialogi noudattaa hyvin useasti samaa kaavaa: opettaja kysyy - oppilas vastaa - opettaja arvioi vastausta. Puheen lajit tarjoavat ihmiselle vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia ihmissuhteisiin, tiedottamiseen, esittämiseen, vaikenemiseen jne. Liikkuminen puheen eri genreissä luo vahvan kulttuurisen mahdollisuuden merkitysten rakentamiselle ja luovuuden kehittymiselle. Vaikka merkitykset puheessa muodostuvat pääasiassa yhteisöllisesti, ei ihmisten välisessä viestinnässä muodostuva tieto ole aina vastavuoroisesti ymmärrettyä ja hyväksyttyä. Malinowskin (Maybinin mukaan) mielestä puhetta ei voi ymmärtää, ellei tunne puhujan toimintatapaa. (Maybin 2006, 15 – 74.)

Maybinin (2006, 31) mukaan puhe toimii todellisuuden ja identiteetin rakentajana seuraavasti:

1. Sosialisatioprosessissa ajatukset, tapa puhua, tapa toimia, ajatukset ja uskomukset välittyvät ihmiseltä toiselle.
2. Puhe on samaan aikaan sekä maailmaa kuvaavaa, ihmisten välisiä suhteita luovaa ja tunteita herättävää. Se on myös joko avoimesti tai epäsuorasti arvioivaa ja asenteita ilmaisevaa.
3. Sosiaalisessa toiminnassa puhe ilmaisee erilaisia toiminnan tiloja.
4. Puhujat rakentavat puheen avulla erilaisia merkityksiä ja tietoisuutta, joka on sidottu tiettyyn kontekstiin, vuoropuheluun ja arviointiin.

5. Puhujat muovaavat toiminnallaan omaa identiteettiään. Identiteetissä on sekä sosiaalinen että yksityinen näkökulma. Identiteetti liittyy sekä kieleen että vuorovaikutukseen. Identiteetti rakentuu siis yhtäältä lapsen oman puheen kautta ja toisaalta sosiaalisessa toiminnassa.

Puheessa merkitykset muodostuvat arvioinnin kautta. Arvioinnin avulla ihmiset peilaavat omia käsityksiään ja uskomuksiaan ja näin arvioivat sosiaalista maailmaansa ja liittävät itseensä tiettyjä toimintatapoja ja genrejä. Arviointi myös heijastaa puhujan omakohtaisia kokemuksia, paikkaa ja itsensä sekä muiden ymmärtämistä. (Emt. 93 – 94.)

Myös dialogi rakentaa merkityksiä. Punchin (2002, 184) mukaan dialogiseen merkitysten rakentamiseen vaikuttavat puheen vastavuoroisuus, kontekstuaalisuus, viittaukset aiempiin merkityksiin, puheen muokkaaminen sekä keskustelijoiden luku- ja kirjoitustaito.

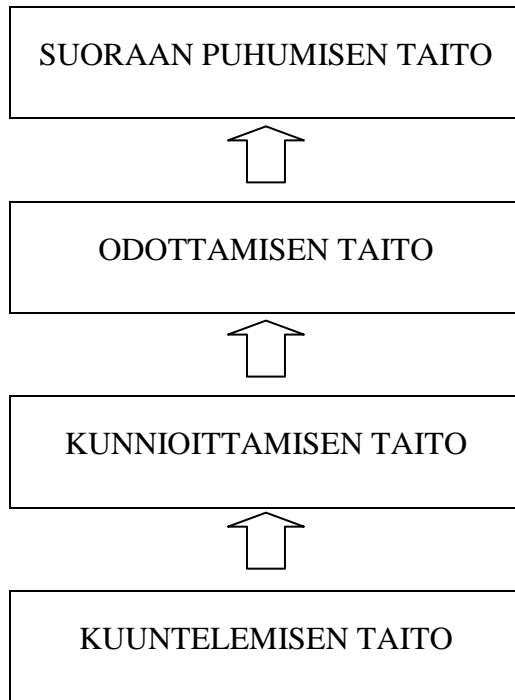
3.4 Dialogi

Dialogi on yhteisen ymmärryksen ja merkityksen muodostamista ja yhteisen tiedon tekemistä. Koivusen (2009,15) mukaan dialogisuus tarkoittaa keskinäisen ymmärryksen kehittelyä arvostavassa vuoropuhelussa. Freiren mukaan dialogi syntyy ihmisten välisestä ajatustenvaihdosta silloin, kun ihmiset pitävät toisiaan tasa-arvoisina. Dialogi edellyttää molemminpuolista luottamusta ja avoimuutta. Siihen kuuluvat myös itsenäisyyden kunnioittaminen ja tunne omasta vapaudesta. Dialogi edellyttää toisen kuulemistä ja kohtaamista. Dialogi ei ole kenenkään omaa tai salattua, vaan enemmänkin yhteistä ja ihmisten ”välissä olevaa” vapaata ajatusten virtaa. (Puro & Matikainen 2002, 8).

Isaacsin (2001) mukaan dialogin pohjana on kuuntelemisen taito, joka edellyttää taitoa hiljentyä. On tärkeää oppia kuuntelemaan muitten ja itsensä lisäksi myös omia reaktioitaan. Kunnioittamisen taito korostaa sen hyväksymistä, että kaikilla on oikeus olla olemassa ja sen ymmärtämistä, että kaikki voivat oppia toisiltaan. Odottamisen taidon omaava ei tukahduta omia ajatuksiaan, mutta ei tuo niitä esiin yksipuolisen vakaumuksen nojalla. Hän pystyy vaihtamaan ajatusten suuntaa ja katsomaan asioita

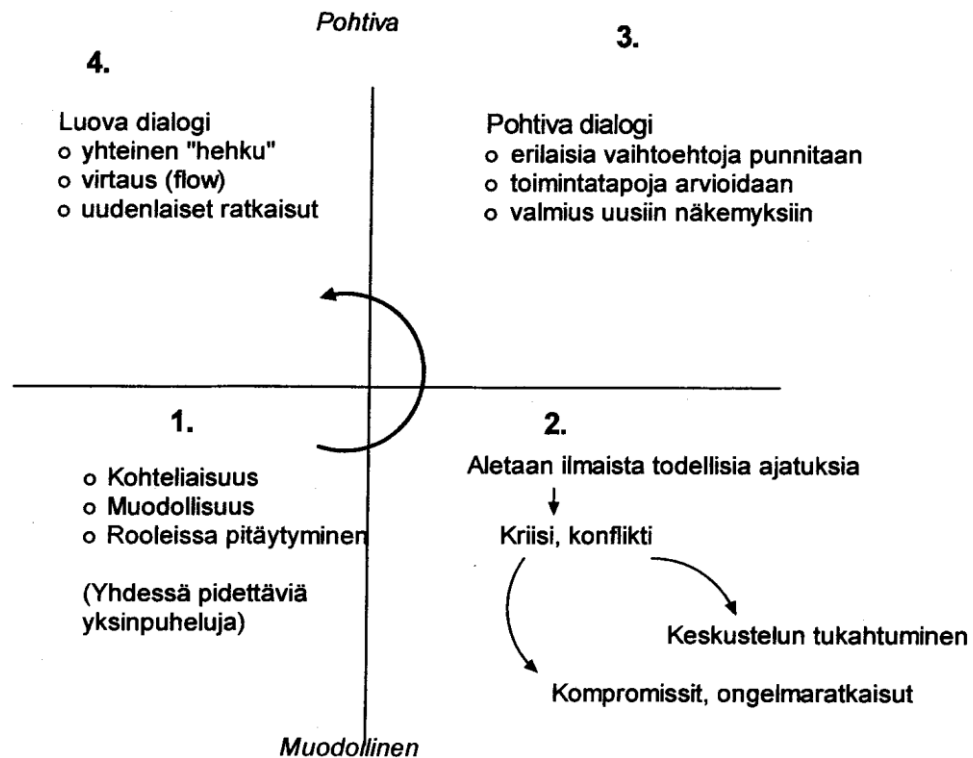
uusin silmin. Suoraan puhumisen taito vaatii päättäväisyyttä, uskoa itseen ja siihen, että omilla ajatuksilla on arvoa – taitoa astua tyhjiyteen. (Isaacs 2001, 98–99, 123, 144–145.)

Taulukko 2 Dialogin mahdollistavat taidot



3.4.1 Dialogin syntyminen ryhmässä

Isaacsin (2001, 258 - 274) mukaan dialogiin ryhmätilanteessa päästään neljän eri vaiheen kautta (Kuvio 6). Ensimmäisessä vaiheessa, jota Isaacs nimittää kohteliaisuuden vaiheeksi ihmiset eivät tuo esille todellisia ajatuksiaan ja tunteitaan. Tätä vaihetta voisi kuvata yhdessä pidettävien yksinpuhelujen vaiheeksi, jossa leimaa antavana on syyttely. Toisessa vaiheessa aletaan ilmaista omia tunteita. Ilmapiiri on kireä ja ihmisten on luovuttava omista odotuksistaan, jotta jotain uutta voisi tulla tilalle. Kriisissä pitää oppia hyväksymään, että vanhan tutun maailman merkitys muuttuu. Kolmannessa vaiheessa, jota nimitetään pohtivaksi dialogiksi, leimaa antavana on pohdiskelu. Ihmiset tutkiskelevat oletuksiaan ja ovat uteliaita näkemään, mitä on tulossa. Luovan dialogin vaiheessa on havaittavissa kollektiivista virtausta. Vuoro-vaikutuksella on uudet säännöt, ihmiset osallistuvat dialogiin omana itsenään. Kaikki ovat valmiita lähtemään yhteiselle löytöretkelle.



Kuvio 6 Dialogin syntyminen ryhmässä (Isaacs 2001)

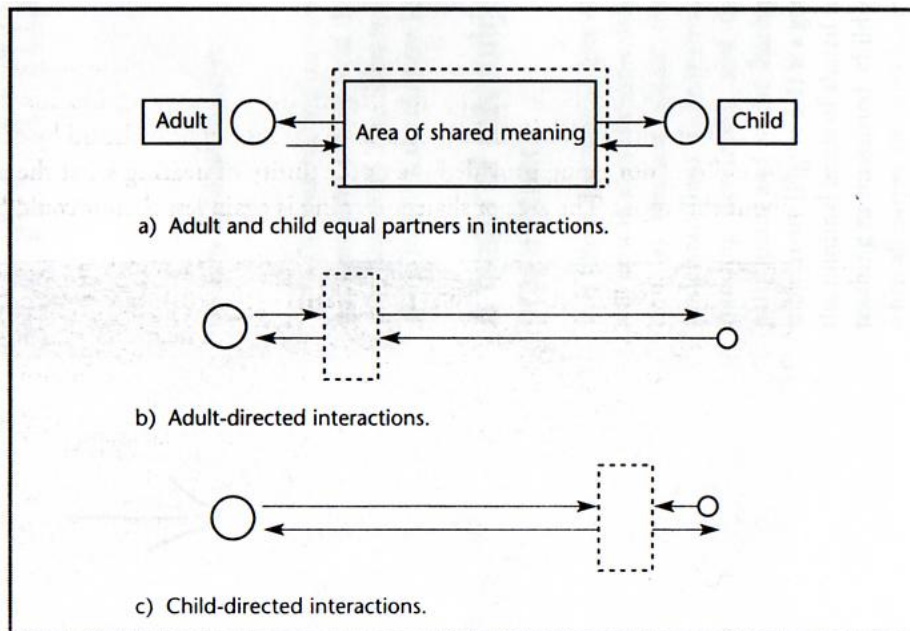
Yhteisön näkökulmasta tarkasteltuna demokraattisessa dialogissa on kaikilla mahdollisuus tuoda ajatuksiaan esille ja keskustelu etenee kaikkien kesken. Niin aikuinen kuin lapsetkin osallistuvat. Keskustelun sisältö rakentuu edellisten puheenvuorojen varaan. Lasten vastauksilla on merkitystä aikuisen lisäksi myös muille lapsille. (Karlsson 2000, 66.) Keskustelu lasten kanssa osoittaa lasten arvostamista ainutlaatuisina yksilöinä, joilla on tietoa ja vastuuta. Yhteinen keskustelu vähentää väärinymmärrystä ja ristiriitoja ja johtaa rakentaviin päätöksiin. Lisääntyvät neuvottelutottumukset lisäävät keskinäistä luottamusta, vähentävät kilpailua, kiistoja, väkivaltaa ja stressiä sekä parantavat ongelmanratkaisutaitoa. (Alderson 2000, 66, 70.)

Dialogisuudessa vastauksia tärkeämpiä ovat kysymykset. Aikuisen tehtävä on etsiä kysymyksiä ja rohkaista myös lapsia niiden etsimiseen ja esittämiseen. Dialogiin tuo rikkautta se, että kaikkien ajatukset, olivatpa ne miten kummallisia tahansa, tulevat kuulluiksi. Aikuisen tehtävä on siis tukea ujoja ja arkoja lapsia tuomaan esille omia näkemyksiään. Ohjaajan ja ryhmän välinen dialogi luo perustan onnistuneelle yhteistyölle ja ryhmän yhteiselle oppimiselle.

3.4.2 Intersubjektiivisuus

Voisiko muna olla kanaa viisaampi? Voisiko kana oppia munalta? Meidän yhteiskunnassamme tuntuu vieläkin varsin vieraalta ajatus, että lapsi nostetaan päiväkodissa työskentelevien aikuisten opettajaksi. Kuitenkin monet lasten kuulemista käsittelevät tutkimukset osoittavat, että kun päiväkodin aikuiset tietoisesti kuuntelevat lasta ja osallistuvat lapsen oman kulttuurin luomiseen, he kokevat oppivansa paljon. (Karlsson 2000, 192; Stenius 2006, 89; Tiira 2000, 98.) Kun aito dialogi lapsen ja aikuisen välillä syventyy yhteiseksi tiedon rakentamiseksi, puhumme intersubjektiivisuudesta.

Jordan (2004,36) on esitellyt intersubjektiivisuuden mallin kuvion 7 avulla:



Kuvio 7 Intersubjektiivisuuden malli; jaetun ymmärryksen tasot (Jordan 2004)

Jordan (2004, 31 – 42) jakaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen kolmeen, laadullisesti erilaiseen tasoon: lapsijohtoiseen vuorovaikutukseen, aikuisjohtoiseen vuorovaikutukseen ja vuorovaikutukseen, jossa aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisina kumppaneina.

Lapsijohtoisessa vuorovaikutuksessa (c) lapsi johtaa toimintaa ja keskusteluita. Aikuinen tarkkailee lasta ja tukee lapsen toimintaa vähäisillä kannanotoilla, ideoilla jne. Tässä tilanteessa aikuisen pitää kuulla lasta, mutta lapsi ei kuule sitä, mitä aikuinen

ajattelee ko. asiasta vaan vuorovaikutus etenee tavallaan lapsen ehdoilla ja jaetun ymmärryksen alue on hyvin pieni ja kaukana aikuisesta. Tässä tasossa toisen kuuleminen ja näkökulmien ymmärtäminen on vähäistä (Vrt. vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka).

Aikuisjohtoisessa vuorovaikutuksessa (b) aikuinen johtaa vuorovaikutustilannetta, jossa keskustelun aihe tai suunniteltu toiminta lähtee aikuisen huomioista suhteessa lapsen kiinnostukseen. Todellisuudessa lapsella on kuitenkin vähän vaikutusmahdollisuuksia vuorovaikutuksen etenemisessä ja hänen on vaikea ymmärtää, mitä aikuinen ajattelee ja odottaa. Tässä tasossa osapuolten välille voi muodostua joitakin yhteyksiä, mutta ns. molemminpuolinen ymmärrys on vielä vähäistä (Vrt. toimintatuokiopainotteinen pedagogiikka).

Kolmannella tasolla (a) ”täydellinen” intersubjektiivisuus on jo opittu eli osapuolilla on kyky kuunnella toista ja molempia voidaan pitää keskustelun aiheiden asiantuntijoina. Aikuisella ei ole opettajan roolia, vaan hän on aidosti kiinnostunut lapsen ajatuksista. Lapsen ymmärrys on yhtä paikkansa pitävä kuin aikuisenkin ja lapsella voi olla jopa enemmän asiantuntijuutta jonkin asian suhteen kuin aikuisella. Aikuinen kokee oppivansa lapselta. Molemmat osapuolet kuuntelevat toistensa ideoita ja he kehittävät yhdessä ainutlaatuisia jaettua ymmärrystä ja sen pohjalta luovat yhteistä tietoa. Ymmärtämisen välineenä kielellinen kommunikaatio ja intersubjektiivisuus edellyttävät aloitteita, toisen kuuntelemista, toisen näkökulmien ymmärtämistä sekä kielellistä vaihtoa (Kronqvist 2004, 40 - 41). (Vrt. yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka.)

3.5 Lapselle rakentuviin identiteetteihin vaikuttavia tekijöitä

Tutkimukseni teoreettisessa osassa olen käynyt vuoropuhelua aiempien päiväkodin vuorovaikutusta käsittelevien tutkimusten kanssa etsien niitä tekijöitä, joilla on vaikutusta lapsille rakentuviin identiteetteihin päiväkodin aamutuokiolla. Identiteetillä tarkoitan niitä oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita lapsi olettaa itselleen ja muille lapsille (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 39).

Perustan lapsen identiteetin rakentumiselle luo päiväkodin vuorovaikutuskulttuuri, jonka päiväkodin aikuiset rakentavat oman lapsi- ja lapsuuskäsityksensä mukaiseksi. Ei siis ole yhdentekevää, miten lapsuus ymmärretään. Halutaanko lapsia opettaa vai saada oppimaan. Halutaanko lapsia suojella vai rohkaista. Nähdäänkö se arvo, jonka lapsen äärelle pysähtyminen elämäämme tuo (Kyrönlampi – Kylmänen 2007, 195) vai kiirehditäänkö pysähtymättä eteenpäin? Lapset ovat viisaita ja oppivat nopeasti tietämään kuka pysähtyy ja kuka ei. Ohikulkijan he antavat mennä, mutta pysähtyjän he ottavat omakseen.

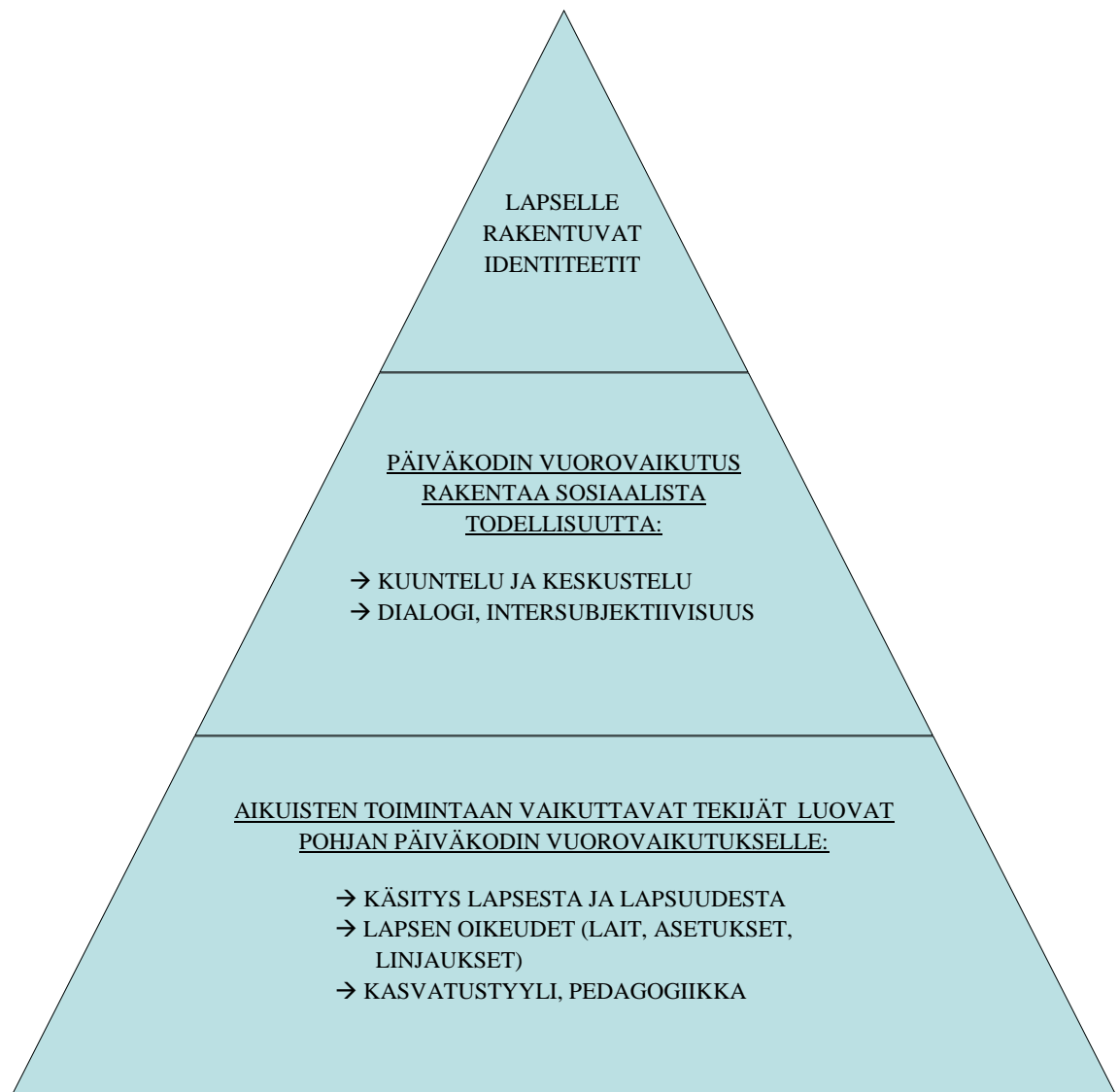
Lapsen oikeudet viitoittavat tietä jokaisen aikuisen henkilökohtaisen kasvatustyylin löytymiseen. Ei ole yhdentekevää asetetaanko lapselle rajoja ja osoitetaanko hellyyttä vai annetaanko lapsen elää epätietoisuudessa ja palella tunteettomuudessa. Ei ole yhdentekevää, millainen oppimisympäristö päiväkodissa vallitsee. Viljelläänkö ”penkittämispedagogiikkaa”, annetaanko lasten touhuta omiaan vai ovatko aikuiset aidosti lasten käytettävissä.

Lapsikäsityksen myötä valikoitunut kasvatustyyli ja pedagogiikka muovaavat päiväkodin kasvatusilmaston, jonka laatu riippuu niistä valinnoista, joita aikuiset toiminnassaan tekevät. Ei ole yhdentekevää vastataanko oikeasti lasten aloitteisiin, vai tyydytäänkö vain toteamaan ”aha”, ”hm”, ”ai sulla” tai ”ei nyt”.(vrt. Kalliala 2008, 229.) Ei ole yhdentekevää pohditaanko asioita luomalla yhteistä ymmärrystä vai sivuutetaanko lasten ideat ja kiinnostuksen kohteet.

Aikuisen puhe, joka pohjautuu aikuisen valintoihin ja niiden kautta muodostuvaan kasvatusilmastoon, tulee tehneeksi paljon enemmän kuin osaamme kuvitella. Päiväkodissa aikuinen omalla toiminnallaan muoaa kuvaa lapsesta kaikille läsnäolijoille. Jotta aikuinen pystyisi luomaan kuvan kompetentista lapsesta, täytyy hänen olla avoin vuorovaikutus, herkkä lapsen viesteille ja tilanteisille tekijöille. (Holkeri - Rinkinen 2009, 228.) Kuuntelemalla aidosti aikuinen oppii tuntemaan lapsen ja saamaan itselleen korvaamatonta tietoa lapsen elämästä. Tämän tiedon hyödyntäminen on avain kohti lapsilähtöisempää toimintaa.

Lapsen identiteetin rakentumiseen päiväkotikulttuurilla on suuri merkitys. Se, miten tunnemme itsemme yksilöinä, on läheisesti sidoksissa siihen, miten toiset meidät näkevät ja millaista palautetta saamme. Tämä oman arvon tunteemme - identiteetin tunteemme - on ehkä kaikkein tärkein osa kasvuamme (Siraj-Blatchford 1994, 4 - 6).

Kaavioon 8 olen koonnut sen aiemmista tutkimuksista kokoamani tiedon, johon pohjaan empiirisen tutkimukseni. Aikuisten toimintaan vaikuttavat tekijät luovat pohjan päiväkodin vuorovaikutukselle ja viitoittavat tien sosiaalisen todellisuuden rakentumiselle. Lapsille rakentuvat identiteetit muotoutuvat sen mukaisiksi, millainen kasvatusilmasto päiväkodissa vallitsee.



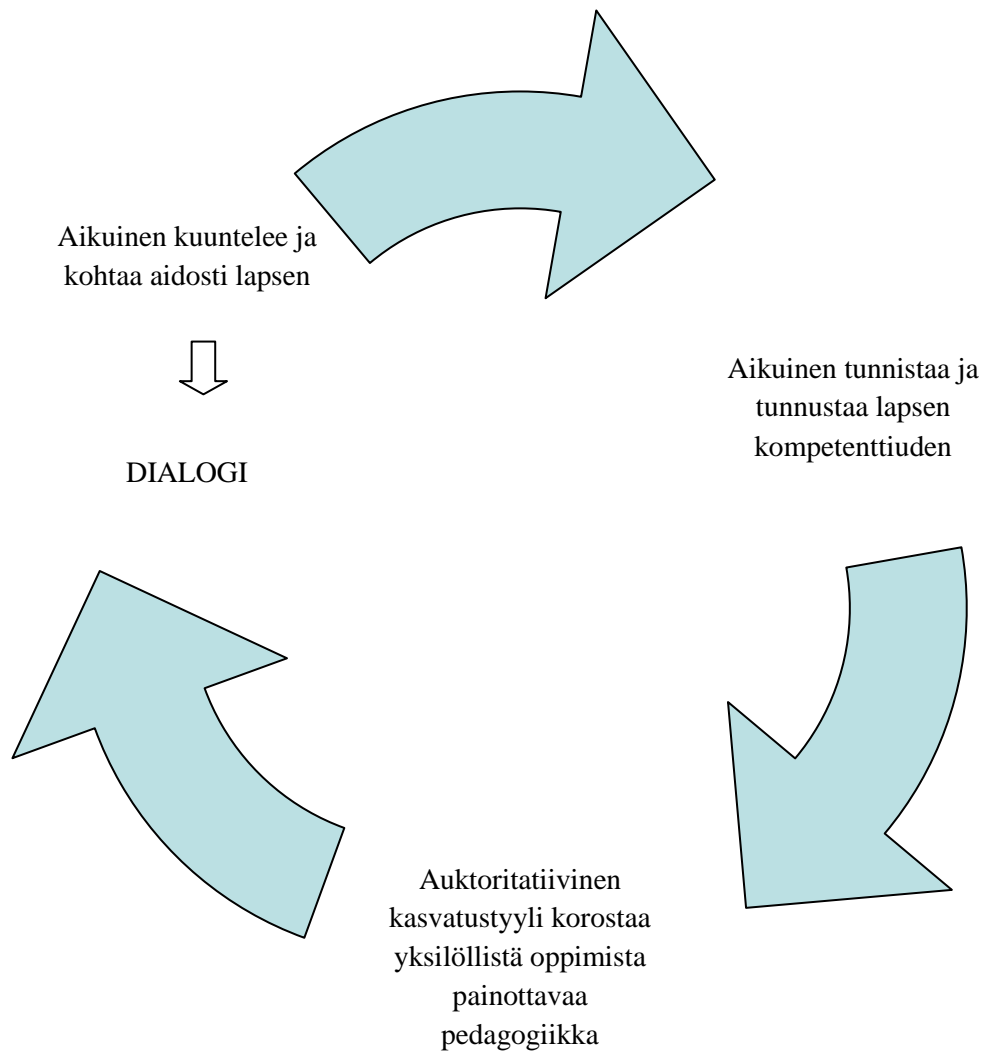
Kuvio 8 Lapselle rakentuviin identiteetteihin vaikuttavia tekijöitä

3.6 Opettajasta kanssakulkijaksi

Johdannossa esiin nostamani Kallialan ajatusta uuden tavoiteltavan aikuisroolin luomisen tärkeydestä sai vahvistusta; lapset eivät tarvitse päiväkotiin opettajaa ja kasvattajaa vaan kanssakulkijan.

Mikä sitten on opettajan ja kanssakulkijan ero? Jo Piaget on varoitellut meitä opettajan roolista sanomalla, että joka kerta, kun lapselle opetetaan enneaikaisesti jotain, minkä hän olisi voinut löytää itse, tätä lasta estetään löytämästä sitä ja siten ymmärtämästä sitä täydellisesti (Piaget & Inhelder 1977, 41). Kanssakulkija siis tukee ja kannustaa, mutta ei opeta. Hän mahdollistaa oppimisen näkemällä, kuulemalla, haistamalla tai kokeilemalla. Kanssakulkija ymmärtää, että on tärkeää toimia ja pohtia yhdessä ja siten oppia erilaisissa ympäristöissä. Näin oppimisesta muotoutuu aktiivinen ja vastavuoroinen tapahtuma, joka tapahtuu ihmisten välissä (Karlsson 2003, 23.) Lapsi tekee itse omat tulkintansa maailmasta ja näin konstruoi omat tietämysrakenteensa itselleen merkityksellisten asioiden avulla. Näen kanssakulkijan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa intersubjektivisuuden toteutuvan: kaksi asiantuntijaa kohtaa toisensa, kuuntelee toisiaan ja luo näin yhteistä todellisuutta.

Karilan (2009, 260) mukaan päiväkotien pedagogiikkaa tulisi kehittää lasten kyvykkyyden huomioivaan suuntaan. Hän pohtiikin millaisia lasten osallisuutta vahvistavia käytäntöjä päiväkotiin tulisi rakentaa? Minä uskon, että avain muutokseen löytyy juuri aikuisen roolin muuttamisesta opettajasta kanssakulkijaksi. Kun aikuiset tunnistavat ja tunnustavat lapsen kompetenttiuden, heidän kasvatustyyliinsä muuttuu auktoritatiiviseksi, jossa yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka pysäyttää aikuiset kuuntelemaan ja kohtaamaan lapsen, hyödyntämään pedagogiset hetket ja antautumaan aitoon dialogiin. Kaaviossa 9 olen kuvannut kanssakulkijan roolin mukanaan tuomaa positiivista vaikutusta lapsen subjektiivuudelle ja intersubjektivisuuden toteutumista.



Kuvio 9 Intersubjektiivisuuden kehä

4 TUTKIMUSONGELMAT

Ensimmäinen askel kohti uutta kanssakulkijan roolia on aikuisten kielenkäytön muuttuminen lasta arvostavaksi. Kuten edellä sivulla 33 todettiin, arvostuksemme näkyy tavassamme käyttää kieltä; kieli on mieli. Aikuiset puhuvat usein arjen tilanteissa lapsesta käyttämällä ilmausta `se`. Kysymme ”mitä se nyt taas teki?” Buberilaisittain esineellistämme lapsen. Jos aikuinen aidosti haluaa antaa tilaa lapsen persoonalle kohdatessaan hänet päiväkodissa – hänen tulisi sanoa ”Sinä”. Näistä kahdesta perussanasta ”Minä – Sinä” ja ”Minä – Se” muodostuu maailmassa olemisen tapamme. (Buber 1995, 33.)

Ihmisten välinen kielellinen kanssakäyminen on siis sosiaalista todellisuutta aktiivisesti rakentava ja muokkaava tekijäksi. Tapamme ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä rakentuu sosiaalisen elämän päivittäisessä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. (Burr 1995, 3 – 5.) Koska lapsuus rakentuu lapsia ympäröivän yhteisön mukaiseksi (Hutchby & Moran – Ellis 1998, 8), päiväkodilla ja siellä työskentelevillä aikuisilla on tänä päivänä tärkeä rooli lapsuuden rakentajana.

Lundanin (2009, 42) mukaan aiemmat kasvatustieteelliset tutkimukset ovat suurelta osin keskittyneet lasten yksilöllisten ominaisuuksien ja kasvuympäristön merkityksen tutkimiseen. Kielenkäyttöön ja puheenvuoroihin suuntautunutta tutkimusta on tehty enemmänkin sosiaalipsykologiassa kuin kasvatustieteessä. (Lundan 2009, 14.) Tilaus tilannekohtaisuuden tutkimiselle on siis olemassa.

Omassa tutkimuksessani tutkimustilanteena on päiväkodin aamutuokio, johon perehtymällä vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin, jotka ovat muotoutuneet tutkimusongelmien muotoon seuraavasti:

1. Miten aamutuokiolla käytävä keskustelu rakentuu?
2. Millaista aikuisten puhe aamutuokiolla on ja millaisia toimintamalleja se lapsille rakentaa?
3. Millaisia identiteettejä päiväkodin aikuisten aamutuokiolla käyttämä kieli rakentaa lapsille?

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on diskurssianalyttinen selvitys siitä, millaisia identiteettejä päiväkodin aikuisten puheessa rakentuu lapsille päiväkodin aamutuokiolla ja millaisia merkityksiä rakentuvilla identiteeteillä on lapsen subjektiudelle. Lähdän siis analysoimaan kielenkäyttöä kokonaisuutena, jossa kiinnitän huomioni sanavalintoihin ja merkityssisältöihin. Toisaalta haluan myös pohtia aamutuokiolla käytävän keskustelun rakentumista, joten käytän tutkimuksessani myös keskusteluanalyysin metodeja. Arja Jokinen (2002, 45) kuvaa näiden kahden sukulaistradition eroa seuraavasti: ”diskurssianalyysi tutkii merkityksen rakentumista vuorovaikutuksessa ja keskusteluanalyysi vuorovaikutuksen rakentumista”.

Tutkimukseni metodologiset lähtökohdat löytyvät etnometodologiasta ja sosiaalisesta konstruktionismista. Etnometodologinen tutkimus on kiinnostunut siitä, miten ihmiset toimivat arkipäivän tilanteissa ja miten arkitieto rakentuu (Heritage 1996, 18.) eli yksinkertaisesti ihmisten arkisiin käytäntöihin perehtymisestä tutkimusmielessä. (Holkeri - Rinkinen 2008, 36.) Etnometodologiassa paneudutaan siihen, miten ihmiset rakentavat todellisuuttaan, miten he tuottavat selontekoja jokapäiväisestä elämästään ja miten he niitä ymmärtävät. (Peräkylä 1990, 146.) Etnometodologisen näkökulman mukaan identiteetti rakennetaan ja sitä esitetään ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kielellisissä prosesseissa. (Holkeri – Rinkinen 2008, 58.)

Etnometodologia sisältää sosiaalisen konstruktionismin suuntauksen, jonka mukaan ihmiset rakentavat todellisuutta ja ymmärrystä yhdessä. Jaettu todellisuus on vuorovaikutuksen tuotetta ja täten se on jatkuvasti liikkuva ja muuttuva. (Burr 1995, 4.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ihmisen käsitys itsestä rakentuu tilannekohtaisessa vuorovaikutuksessa. Ihmisten luonteenpiirteet täsmentyvät keskustelussa toisten ihmisten kanssa. Konteksti muovaa vuorovaikutuskäytäntöitämme; olemme erilaisia eri ihmisten seurassa. Me luomme itseämme suhteessa muihin eikä identiteettimme löydy jostain sisältämme. (Burr 1995, 26–29.)

Tutkimukseni lähtökohtaoletuksena on näkemys todellisuudesta sosiaalisena konstruktiona, jonka mukaan kielen käytöllä rakennetaan tietoisesti ja tiedostamatta sosiaalista todellisuutta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 39.) En ole siis kiinnostunut puheesta maailman totuudenmukaisena kuvaajana, vaan niistä merkityksistä, joita puhe tuottaa. Kieli yhdessä lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen kanssa, tarjoavat minulle välineet maailman ymmärtämiseksi (vrt. Alasuutari 2010, 32.) – keskustelulle maailman kanssa. Olen siten itse toimijana myös osa tutkimukseni kohdetta. (Alasuutari 2003, 38.)

5.2 Tutkimuskohde ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimukseni aineisto on koottu keväällä 2006, eräässä etelä - savolaisessa päiväkodissa 3-5-vuotiaiden lasten ryhmän aamutuokiolla. Videokameralla kuvaamillani tuokiolla lapsia oli läsnä 14 ja aikuisia kolme: lastentarhanopettaja, lastenhoitaja ja ryhmäavustaja. Kuvasin kaikkiaan 6 tuokiota. Videonauhojen katselun perusteella havaitsemani videoimieni tuokioiden sisällöllinen samankaltaisuus ja informatiivinen yhdenvertaisuus puolsivat aineiston rajaamista. Tästä syystä käytän tässä tutkimuksessa aineistona vain 2 tuokiota (Vrt. Eskola & Suoranta 1998, 62–63).

Videoimani aamutuokiot kestivät noin neljäkymmentäviisi minuuttia. Ennen litteroimista minulla oli siis noin 5 tuntia aineistoa. Katsottuani useampaan kertaan kaikki tuokiot valitsin niistä sattumanvaraisesti 2 tuokiota litteroitavaksi. Katsoin videoita pienissä pätkissä ja kirjasin ylös tuokiolla käytävän keskustelun sanatarkasti. Tekstiä kertyi toisesta tuokiosta 9 A4- sivua ja toisesta 10 A4-sivua.

Koska tutkimukseni pääasiallinen tutkimusmetodi on diskurssianalyysi, keskitin litteraatioissa huomioni siihen, mitä sanotaan ja jätin pois keskusteluanalyysille olennaisen tarkastelukulman, miten sanotaan. En siis merkinnyt näkyviin puheen sävelkulkua, puhenopeutta, äänen voimakkuutta, hengitystä, naurua tms. Haluan kuitenkin tuoda tutkimukseeni myös keskusteluanalyttisen näkökulman, jotta voin sitoa tekemäni tulkinnat paremmin aineistoon. Tarkoitukseni on osoittaa, mikä on aamutuokiolle osallistujille ongelmallista, mikä taas preferoitua, kuinka tietyt vuorovaikutuskäytännöt osallistuvat tiettyjen diskurssien luomiseen ja miten keskustelun kuluessa rakennetaan osallistujille tiettyjä identiteettejä. (Vehkakoski 2009.)

Potterin ja Wetherellin (1987, 68) ohjeen mukaan luin videoista tekemiäni litteraatioita moneen kertaan, paneutuen tekstin pienimpiinkin yksityiskohtiin, epämääräisyyksiin ja sirpalemaisuuksiin. Helpottaakseni tekstini ymmärrettävyyttä ja tehdäkseni sen mahdollisimman helppolukuiseksi, jaoin litteroimani tuokioiden episodeihin eli tuokiolla selvästi erottuviin vuorovaikutuskatkelmiin, joilla oli selkeä alku ja loppu. Tällaisia olivat esim. odotteluleikki, aamujumppa, laulaminen, kirjan lukeminen, loruttelu ja aiheeseen liittyvät keskustelut. Litteroimissani tuokioissa oli yhteensä 13 episodtia. Aineistosta poimimissani katkelmissa olen anonymiteetin säilyttämiseksi vaihtanut kaikki nimet. Aikuisten nimet on kirjoitettu suuraakkosilla ja lasten nimet pientaakkosilla.

5.3 Tutkimuksen analyysimetodi

5.3.1 Diskurssianalyysi

Koska mielenkiintoni kohdistuu todellisuuden rakentumiseen kielen käytön kautta, sopii tutkimukseni analyysimenetelmäksi diskurssianalyysi. Laajasti ottaen diskurssianalyysillä tarkoitetaan kaikkea kielen sosiaalista ja kognitiivista tutkimusta (Eskola & Suoranta 1998, 195). Diskurssianalyysi ei ole siis varsinaisesti tutkimusmenetelmä, vaan lähestymistapa, (Suoranta 1995, 69) jonka perusajatuksena on kielenkäytön tarkasteleminen tekemisenä. Burr (1995, 163) kuvaa diskurssianalyysia sateenvarjona, jonka alta löytyy monia tutkimuskäytäntöjä. Keskeistä on se, miten kieli tuottaa sosiaalista todellisuutta (Suoninen 1999, 17). Diskurssianalyysi poimii ideoita sekä sosiaalisesta konstruktionismista että keskusteluanalyysista. (Suoninen 2002, 373.)

Diskurssianalyysin mukaan ihminen on oppiva ja sosiaalinen olento, joka toimii jokseenkin tietämättömänä, miksi valitsee tietyt, sosiaalisesti oppimansa, toimintatavat. Diskurssianalyysi pyrkii tekemään näkyviksi ja ymmärrettäviksi juuri näitä ihmisen toimintatapoja. (Remes, 2006, 289.) Diskurssianalyysissä korostetaan merkityksen ja kontekstin välistä yhteyttä, koska kaikkien merkitysten ajatellaan rakentuvan suhteessa kontekstiin.

Diskurssi on yksi diskurssianalyttisistä avainkäsitteistä. Yksinkertaisimmillaan diskurssilla tarkoitetaan sosiaalisissa tilanteissa käytettyä puhuttua tai kirjoitettua kieltä. (Potter & Wetherell 1987, 6.) Tämä määritelmä laajuudessaan sisältää runsaasti erilaisia painotusmahdollisuuksia, joten sitä on syytä täsmentää. Pällin (2002, 22) mukaan ahtaimmillaan diskurssi tarkoittaa kielenkäyttöä ja laajimmillaan diskurssissa liitetään kielenkäyttö sosiaalisiin yhteyksiin. Diskurssin käsite laajenee siis Lehtosen (1994, 34) mukaan ”staattisesta oliosta” eli kielestä ajatukseen toiminnasta. Tässä tutkimuksessani ymmärrän diskurssit sosiaalisissa käytännöissä rakentuvaksi ja sosiaalista todellisuutta rakentavaksi merkityssuhteiden systeemiksi (Pälli 2003, 22–23), joka muokkaa tietoa ja sosiaalisia käytänteitä tietynlaisiksi. (Luukka 2000, 133–160.)

Diskurssianalyysissä ei tulkita 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. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 26 – 39.) Koska puhutavat muovaavat ajattelua, nähdään diskurssit myös keskeisinä osina ideologioiden muodostumis- ja muutosprosesseja (Fairclough 2001, 231).

Diskurssianalyttisesti erittäin olennaista on *funktionaalisuus* eli kielen käytön seurauksia tuottava luonne. Kyse on kiinnostuksen kohdistamisesta siihen, mitä kielenkäyttäjät milläkin ilmaisullaan kulloinkin tekee ja tulee tuottaneeksi. Funktiot ovat siis kielenkäytön tietoisesti tai tiedostamatta tuotettuja seurauksia. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 41–44.) Funktiolla viitataan ajatukseen, että puheessa esiintyvät ilmaukset eivät vain kuvaa jotain ulkopuolista todellisuutta, vaan ”rivien välistä” voidaan löytää pyrkimys asioiden ilmaisemiseen juuri tietyllä tavalla. Puheessa esiintyvät funktiot voidaan analyysissä erottaa tarkasteltaessa ilmaisujen kontekstia. (Potter & Wetherell 1978, 33.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ollaan usein kiinnostuneita minän rakentamisesta ja rakentumisesta. Diskurssit tuovat kohteistaan esiin erilaisia puolia (Burr, 1995, 49), joten diskursseissa muotoutuu ihmisille erilaisia *identiteettejä*. Identiteetti on väljä yläkäsite, joka voidaan määritellä tarkoittamaan niitä oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen, toisille tai muut toimijat olettavat hänelle

(Peräkylä 1990, 22). Sosiaalisten prosessien tuotteena syntyy näin käsitys itsestä ja maailmasta. (Cromby & Nightingale 1999)

5.3.2 Kriittinen diskurssianalyysi

Kriittisessä diskurssianalyysissa pyritään tarkastelemaan erilaisten sosiaalisten ongelmien rakentumista ja sitä kautta sitoutuneesti vaikuttamaan niihin. Analyysia kuvastaa sitoutuminen heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien ryhmien asioiden ajamiseen valtaapitävien kielenkäyttöä analysoimalla. (Vehkakoski 2006, 30.) Koska diskurssianalyysi pystyy paljastamaan tällaisia vallankäytön аспекteja, se saattaa olla myös keino yhteiskunnallisten ongelmien arvioimiseen ja jopa ratkaisemiseen (Pellikka 1997, 152).

Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta diskurssit ovat aina sosiaalisesti, poliittisesti ja taloudellisesti latautuneita. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii näkemään yhteyksiä diskurssien takana olevien sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden, arvojen ja olettamuksien välillä. Sosiaaliset käytänteet näyttäytyvät rutiinotoimintoina, joiden kautta ihmiset toteuttavat osittain jaettuja tavoitteita ja tietoa. Kukin sosiaalinen käytänne yhtäaikaaisesti sekä luo uutta että välittää merkityksiä, sosiaalisia suhteita, identiteettejä, kulttuurisia arvoja ja tietoisuutta. (Fairclough 2001, 229–234; Rogers 2003, 33.)

Kriittinen diskurssianalyysi korostaa diskurssien ja vallitsevien sosiaalisten olojen asettamia ehtoja identiteettien muodostamiselle. Diskurssit tarjoavat ihmisille viitekehyksen, jonka avulla he voivat paremmin ymmärtää omia tai toisten kokemuksia. (Vehkakoski 2006, 31.)

Koska tutkimukseni lähtökohtana on oletus päiväkodissa vallitsevien alistussuhteiden olemassaolosta (vrt. Jokisen, Juhilan & Suonisen 1993, 86–87), mielenkiintoni kohteeksi nousee niiden sosiaalisten ja kielellisten käytäntöjen tarkastelu, joilla olettamiani alistussuhteita pidetään yllä. Tutkimusmenetelmäkseni sopi näin ollen kriittinen diskurssianalyysi, jossa pyritään tarkastelemaan sosiaalisten ongelmien rakentumista ja sitä kautta sitoutuneesti myös vaikuttamaan niihin ja nostamaan niitä esille. (Jokinen & Juhila 1999, 86.)

5.3.3 Keskusteluanalyysi diskurssin tutkimuksessa

Ammatillisen vuorovaikutuksen tutkimus diskurssi- ja keskusteluanalyttisestä näkökulmasta on vahvistunut kansainvälisesti reilun kymmenen viime vuoden aikana. Tutkimusten näkökulmana on ollut se, miten pienet ja yksityiskohtaisesti eriteltyt vuorovaikutuskäytännöt rakentavat laajempia toimintakäytäntöjä; kaventavat tai mahdollistavat osallistujien toimintamahdollisuuksia, rooleja ja toimijuutta, vahvistavat asiakas - tai asiantuntijakeskeisyyden toteutumista vuorovaikutuksessa sekä muotoilevat keskustelun moraalista järjestystä ja moraalisesti herkkien asioiden käsittelyä (Vehkakoski, 2006, 11).

Keskusteluanalyttisesti suuntautunut tutkija keskittyy tarkastelemaan sitä, miten ihmiset puhuvat ja mitä he tekevät puheellaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tällöin huomio kiinnittyy koko vuorovaikutukseen, erilaisten keskustelusekvenssien rakentumiseen, puheenvuorojen keskinäiseen muotoutumiseen ja puheenvuoron vaikutuksiin muihin vuoroihin. (Vehkakoski 2006, 32.)

Heritagén (1996, 236–238) mukaan keskusteluanalyysissä on kolme tärkeää peruseriaa: vuorovaikutus on rakenteellisesti järjestäytyntä, osallistuessaan vuorovaikutukseen osallistujat ottavat huomioon vallitsevan tilanteen ja mitään keskustelun yksityiskohdan piirrettä ei voida sivuuttaa sattumanvaraisena tai merkityksettömänä.

Keskusteluanalyysissä oletuksena on, että vuorovaikutusta jäsentävät yhteisesti noudatettavat ja jaettavat toimintaperiaatteet:

1. Vuorottelujäsennys on systeemi, jonka perusteella ihmiset tietävät kenen vuoro on kulloinkin puhua ja miten pitkään puheenvuoro voi kestää.
2. Sekvenssijäsennys kertoo sen, miten peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia toisiinsa liittyviä sekvenssejä niistä muotoutuu. Esimerkiksi vierusparit, kuten kysymys ja vastaus, tervehdys ja vastatervehdys, pyyntö ja hyväksyntä ovat tällaisia sekvenssejä.

3. Preferenssijäsennyksen mukaan käytettyihin puheenvuoroihin sisältyy odotus tietynlaisesta reaktiosta esim. kutsun hyväksyvä kannanotto.
4. Korjausjäsenitys on puolestaan käytäntö, jonka avulla puhujat käsittelevät puhumisessa, kuulemisessa ja ymmärtämisessä esiintyviä pulmia. (Hakulinen 1997)

Aineistoni soveltuu keskusteluanalyttiseen tutkimukseen, koska se on kuvattu luonnollisesta päiväkotitilanteesta, jota tutkimuksen tekeminen ei muuttanut millään lailla (Vrt. Tainio 2007, 28).

6 TULOKSET

6.1 Episodit avautuvat

Koska tutkimukseni fokuksessa on aikuisten käyttämä kieli ja sen funktionaalisuus, aloin perinpohjaisen aineistoon tutustumisen jälkeen luokitella sekä aikuisten vuorovaikutusaloitteita että aikuisten reaktioita lasten vuorovaikutusaloitteisiin. Aikaisemman tutkimustiedon (Holkeri-Rinkinen 2009, 89 - 91; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 156; Puolanne-Pajarinen 2001, 52–54) ja oman kokemukseni ohjaamana jaoin aikuisten vuorovaikutusaloitteet kolmeen kategoriaan:

- Aikuinen ohjaa lasta (toimintaohjeet ja ohjeet yleensä)
- Aikuinen toteaa (erilaiset arvioivat ja arvelevat toteamukset)
- Aikuinen kysyy (aidot ja epäaidot kysymykset)

Aikuisten reaktiot lasten aloitteisiin jaoin kahteen kategoriaan:

- Aikuinen vastaa lapsen kommenttiin useammalla sanalla
- Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen yhdellä sanalla tai jättää aloitteen huomiotta

6.1.1 Odotteluleikki

Ensimmäinen episodi on aivan aamutuokion alusta, jolloin osa lapsista on siirtymässä aamupalalta tuokiolle ja osa saapumassa vasta päiväkotiin. Odotellessa leikitään vahtikoira-leikkiä.

1 (vahtikoira leikki)

01 MAIJA: *shh(.)shh*

02 Tea: *hau, hau*

03 MAIJA: *Tule Timokin istumaan tule(.)tässä on esimerkiksi hirveen hyvä paikka. sä voit siihen ihan hyvin ruveta istumaan*

05 Timo: *Ei kun mie meen tuohon*

06 MAIJA: *Kellosta pikkusen ääntä, että koira kuulee(.) nyt pittää olla tosi tarkka koira, kun minäkään en [kuule]*

08 Anssi: *[Minä] kuulen.*

- 09 PÄIVI: *Vähän äänimerkkiä nyt*
 10 Tea: *hau, hau*
 11 Esa: *Missä minulle sit paikka*
 12 MAIJA: *No niin(.)istu tuota(.)tuossa*
 13 Liina: *Maija*
 14 MAIJA: *Mene Asta tuonne päin*
 15 PÄIVI: *No niin(.)hyvää huomenta kaikille(.)*
 16 Lapset: *Hyvää huomenta*

MAIJA ja PÄIVI ovat alkaneet leikkiä lasten kanssa vahtikoiraleikkiä lasten siirtyessä aamupalalta tuokiolle. Osa lapsista tulee päiväkotiin vasta nyt. MAIJA osoittaa Timolle hyvän istumapaikan, mutta Timo ei halua istua siihen, vaan valitsee itse paikkansa (rivit 1-2). MAIJA ohjaa kellon selkensä taakse piilottanutta lasta kilistämään kelloa kovemmin, koska hän ei kuule kilinää (rivit 6-7). Vaikka Anssi kertoo kuulevansa kellon äänen (rivi 8), PÄIVI jatkaa vaatimustaan kellon kovemmasta äänestä (rivi 9). Vahtikoirana ollut Tea löytää kellon. Esa pyytää apua paikan löytämisessä (rivi 11) ja MAIJA ohjaa häntä. Liinalla on jotain kysyttävää MAIJALTA (rivi 13), mutta se hukkuu MAIJAN ohjatussa Astaa paikalleen (rivi 14). Kun kaikki ovat paikalla, myös ryhmän kolmas aikuinen KATA, PÄIVI toivottaa kaikille hyvää huomenta ja lapset vastaavat kuorossa.

Tässä episodissa aikuinen ohjasi lapsia istumaan omille paikoilleen mahdollisimman äänettömästi ja leikkiä häiritsemättä (rivit 1, 3-4, 12, 14). Ohjausta lapset saivat myös odotusleikin leikkimisessä (rivit 6-7, 9). Istumapaikalle ohjaamisessa aikuinen vastasi lapsen kysymykseen useammalla sanalla (rivi 12). Muut lasten aloitteet jäivät huomiotta (rivit 5-6, 8-9, 13-14). Taulukkoon 3 olen koonnut episodissa 1 esiintyneet vuorovaikutussuhteet.

Taulukko 3 Episodissa 1 esiintyvät vuorovaikutussuhteet

EPISODI 1	Aikuinen ohjaa lapsia	Aikuinen toteaa	Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen useammalla sanalla	Aikuinen jättää lapsen aloitteen huomiotta
ODOTTELU-LEIKKI	rivit 1, 3-4, 6-7, 9, 12, 14	rivi 15	rivit 12	rivit 5-6, 8-9, 13-14

Episodissa voidaan nähdä aikuisille ja lapsille muotoutuneet roolit. Tuokiolla MAIJA oli apuohjaajana leikkien odotteluleikkiä ja ohjailleen lapsia paikoilleen. Ohjailminen tapahtui mahdollisimman lyhytsanaisesti, jotta se ei häiritsisi leikkiä. Hiljaisuuden ja rauhallisuuden tavoittelusta johtuen kaikkiin lasten aloitteisiin ei vastattu. Lapsilla oli kuitenkin mahdollisuutta vaikuttaa jossain määrin esim. omaan istumapaikkaansa.

Edellä avaamani esimerkki on kuvaus aamuisesta hetkestä, jossa lapset ja aikuiset tapaavat toisensa ensimmäistä kertaa kyseisenä päivänä. Osa lapsista on virkeitä ja innokkaita, osa vielä unisia ja haluttomia. Joillekin lapsille on illan, yön ja aamun aikana saattanut tapahtua jotain, mistä haluaisi kertoa muille, tai jotain, joka painaa mieltä ja estää keskittymisen. Tuokion alku ei kuitenkaan mahdollista asioiden jakamista, vaan aikuinen vaatii lapsia nollaamaan ajatuksensa ja aloittamaan aamun puhtaalta pöydältä. Aikuisten väliseen kohtaamiseen kuuluu luonnollisena osana kuulumisten vaihto. Miksi aamutuokio ei voisi alkaa kysymyksellä: ”Mitä teille kuuluu tänään?”

6.1.2 Aamujumppa

- 01 PÄIVI: *Nyt on kaikki suurinpiirtein palanneet(.)tota(.)alotettanpas aamu ihan*
 02 *pienellä venyttelyllä(.)noustaan ylös(.)nousehan Timokin*
 03 Veera: *Minun paikka on sit keskellä*
 04 PÄIVI: *Joo(.)otetaan(.)ruvetaan(.)marssiaskelia(.)ihän lähetään paikallaan*
 05 *marssimaan(.)ei liikuta eteenpäin(.)otetaan ihan kunnollisia*
 06 *marssiaskelia(.)nostetaan polvi ylös(.)oikein ylös(.)näin*
 07 MAIJA: *Kokeilkaas miten korkeelle teidän polvi nousee(.)kaikilla nousee(.)just*
 08 PÄIVI: *Tomi, Tomi, Tomi ota ihan rauha(.)tästä näin marssit niin kun kävelisit*
tuolla tiellä(.) Ja nyt kun on kaikilla hyvä tahti, niin otetaan kädet
mukaan(.) otetaan vuoro niin kun marssittas ihan vuorotahtia(.) [hyvä]
 11 Heikki: *[Mulla] menee näin ylös*
 12 PÄIVI: *Ei.: heilauteta ylös, vaan kokeilepas taakse heilauttaa sitä kättä*
 13 Tea: *Ai elä töni*
 14 Antti: *Kyllä minä saan liikkua(.)Tea minä*
 15 MAIJA: *Nosta polvi(.)toinen käsi*
 16 PÄIVI: *Mars näin(.)elä nosta jalkaa [penkille]*
 17 Antti: *[Tea]*
 18 MAIJA: *Hyvä ja sitten seis*

PÄIVI toteaa kaikkien saapuneen ja aloittaa suunnittelemansa aamujumpan (rivi 1).

PÄIVI ohjaa Timoa osallistumaan jumppaan mainiten hänet nimeltä (rivi 2). Veera

ilmoittaa, että hänen paikka on keskellä (rivi 3), johon PÄIVI toteaa *joo* (rivi 4) ja jatkaa jumpan ohjausta (rivit 4-6). PÄIVI jatkaa jumpan ohjausta, mainiten Tomin nimeltä kolme kertaa (rivit 8). Lopuksi hän toteaa ”hyvä” (rivi 10). Heikki haluaa aikuisen huomaavan, kuinka taitava hän on heilauttamaan kättään (rivi 11), mutta PÄIVI palauttaa hänet toimimaan ohjeensa mukaan (rivi 12). Tea ja Antti kinastelevat tilan ahtauden vuoksi (rivit 13–14). Heidän kinastelunsa aikuinen jättää huomiotta. Jumppa loppuu MAIJAN toteamukseen ja ohjeeseen ”Hyvä ja sitten seis” (rivi 18).

Selkeästi suurin osa aikuisen puheenvuoroista oli lasten jumpan ohjausta (rivit 2, 4-10, 12, 15–16). Nimeltä mainiten aikuinen ohjasi Timoa, koska hän ei olisi halunnut nousta jumppaamaan, Tomia, joka jumppasi liian vauhdikkasti ja Heikkiä, joka esitti jumppaan keksimäänsä muunnelmaa. Aikuinen mainitsi nimeltä siis vain niitä lapsia, jotka eivät toimineet aikuisen suunnitelman mukaisesti. PÄIVI vastasi Heikin aloitteeseen useammalla sanalla palauttaessaan Heikin jumppaamaan suunnitelmansa mukaan (rivit 11–12). Muut lasten aloitteet syntyivät jumpan aiheuttamasta tilan ahtaudesta ja ne aikuinen jätti huomiotta (rivit, 3. 13–14). Taulukkoon 4 olen koonnut episodissa 2 esiintyneet vuorovaikutussuhteet.

Taulukko 4 Episodissa 2 esiintyvät vuorovaikutussuhteet

EPISODI 2	Aikuinen ohjaa lapsia	Aikuinen toteaa	Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen useammalla sanalla	Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen yhdellä sanalla tai jättää aloitteen huomiotta
Aamujumppa	rivit: 2, 4-10, 12, 15-16	rivit 1-2, 7, 10, 18	rivit 12	rivit 3-4, 13-15

Koska tämä episodi on suoraan jatkoa ensimmäiselle episodille, huomataan, ettei keskustelua lasten aamuisista tunnelmista tai illallisista tapahtumista käyty odotusleikin jälkeenkään, vaan siirryttiin suoraan jumppaamaan. Lasten erilaisia vireystiloja ei huomioitu nytkään, vaan kaikki jumppasivat yhtäaikaan ja juuri samoilla liikkeillä. Penkeiltä nouseminen ja liikkuminen aiheutti selkeästi osassa lapsia levottomuutta ja äreyttä paikan löytymisessä ja tilan saamisessa.

Aikuisen sanalliset jumppaohjeet olivat tarkat eivätkä jättäneet tilaa lasten luovuudelle. Jos aikuinen olisi tarttunut Heikin ehdotukseen liikkeen muuntamisesta, olisi jumppa muuttunut vuorovaikutteisemmaksi. Aikuinen oli valinnan edessä: hyväksyäkö Heikin ehdotus ja ottaa se riski, että ehdotuksia tulee lisää, vai vetää jumppa loppuun tutusti ja turvallisesti. On selvää, että mitä enemmän aikuinen antaa lapsille tilaa, sitä enemmän kaaosta hänen täytyy sietää. Juuri tästä syystä moni aikuinen valitseekin mieluummin tarkasti ohjeistetun toiminnan lasten omaehtoisen toiminnan sijaan.

Tuokiolla mainittiin lapsia nimeltä vain silloin, kun toiminta ei tyydyttänyt aikuista. Lapset oppivat helposti, että opettaja mainitsee ”tuhmia” lapsia nimeltä nuhdellakseen heitä. Kiltit lapset eivät kuulu.

6.1.3 Kalenterin tekeminen

- 01 MAIJA: *Niin perjantaina lähetettiin viikonloppua viettämään(.) se oli se viimeinen työpäivä(.)Mikä on tää ensimmäinen työpäivä (.)[Veera]*
- 03 Timo: *[Hei:: sä] näytit äsken Loortin merkkiä*
- 04 Veera: *Maanantai*
- 05 MAIJA: *Maanantai (.) tuus ottaa tästä maanantai ja laita tuohon puuhun maanantai(.)siinä on maanantai (.)[hyvä]*
- 06 *maanantai (.)[hyvä]*
- 07 Timo: *[Hei Maija](.) sä näytit Loortin merkkiä äsken*
- 08 MAIJA: *Siihen laitetaan maanantai.*
- 09 Esa: *Millanen se merkki on?*
- 10 Tomi: *[On]*
- 11 Timo: *[Et] kyllä tiää*
- 12 MAIJA: *Maanantai(.) shh:: [maanantai]*
- 13 Timo: *[Tää on]se merkki*
- 14 PÄIVI: *Ja nyt on tuota marraskuun(.)marraskuun*
- 15 Esa: *Ei oo*
- 16 MAIJA: *Eilen oli yhdeksästoista päivä(.)niin monesko päivä [tänään on]*
- 17 Timo: *[Mistä tiesit]*
- 18 Veera: *Kolmastoista*
- 19 PÄIVI: *Yhdeksästoista oli eilen(.)tänään on(.)Esa*
- 20 Esa: *Kahdeksantoista*
- 21 PÄIVI: *Eilen oli yhdeksästoistapäivä(.) tänään on:: Heikki*
- 22 Heikki: *Kolmastoista*
- 23 PÄIVI: *Yhdeksästoista oli eilen ja tänään on:: Antti*
- 24 Antti: *Kahdeksantoista*
- 25 PÄIVI: *Kahdeskymmenes(.)niin[just]*
- 26 Anni: *[Se sa]no kahdestoista*

- 27 PÄIVI: *Niin sano, mutta se on kahdeskymmenes päivä*
 28 Asta : *Aika pitkällä mennään kyllä*
 29 Satu: *Päivi(.) koko ajan tuntuu, että mie oon kippee*
 30 PÄIVI: *Siinä on kaksikymmentä(.)sen vielä [värität]*
 31 Asta: *[Vielä] on lissää värittämättä*
 32 MAIJA: *Niin(.) vielä on päiviä tässä [kuussa]*
 33 Satu: *[Mitäs] jos kaikki lähettäs tästä pois*
 34 PÄIVI: *Se näyttää jo aika värikkäältä*

Tuokiolla MAIJA haluaa opettaa lapsille viikonpäiviä, joten hän tiedustelee lapsilta, mikä päivä tänään on (rivi 2). Samalla hän huomaamattaan laittaa sormensa asentoon, joka Timosta muistuttaa, juuri televisiossa nähneensä, Lordin käsimerkkiä. Timo kertoo MAIJALLE, että hän teki Loortin merkin (rivi 7). MAIJA haluaa kuitenkin tehdä kalenterin loppuun, eikä antaudu keskusteluun käsimerkistä (rivi 8). Esa kuitenkin kiinnostuu merkistä ja Tomikin alkaa pohtia merkkiä (rivit 10-11). Tuokiolla on havaittavissa kaksi rinnakkaista keskustelua. MAIJA ja PÄIVI puhuvat kalenterista ja pojat keskustelevat ”Loortin” merkistä.

Kun viikonpäivä on laitettu seinälle, alkaa MAIJA kysellä, monesko päivä on (rivi 16). Lapset alkavat arvailla numeroita. Antti ehdottaa numeroa kahdeksantoista (rivi 18). PÄIVI haluaa saada kalenterin nopeasti tehtyä, joten hän muuttaa Antin vastauksen oikeaksi: ”*Kahdeskymmenes(.)niin just*” (rivi 25). Anni on kuitenkin huomannut, ettei Antti vastannut oikein, mutta ei muista enää, mitä Antti sanoi ja väittää, että Antti sanoi kahdestoista (rivi 26). PÄIVI myöntää Antin olleen väärässä, mutta ei halua pohtia asiaa sen enempää, ilmoittaa vain, että ”*Niin sano, mutta se on kahdeskymmenespäivä*” (rivi 27).

Satukaan ei enää jaksaisi keskittyä kalenteriin ja ilmaisee tuntemuksensa, että hän taitaa olla kipeä (rivi 29). PÄIVI sivuuttaa Sadun kommentin ja jatkaa sinnikkäästi kalenterin loppuun, vaikka Satu ilmaisee jo suuremmin, ettei jaksaisi enää. Hän ehdottaa tuokion lopettamista (rivi 33). PÄIVI toteaa kalenterin näyttävän jo melko värikkäältä, eli kuukauden olevan jo loppupuolella (rivi 34).

Kolmas episodi oli oiva esimerkki aikuisen tavasta opettaa lasta ns. epäaitojen kysymysten avulla. Kun aikuinen kysyy lapselta viikonpäivää tai päivämäärää, lapsi ymmärtää aikuisen tietävän asian ja esittävän kysymyksen vain testatakseen, tietääkö lapsi vastauksen (rivit 2, 16, 19, 21, 23). Esimerkissä lapset yrittivät arvailla oikeaa

vastausta. Toteamuksillaan aikuinen johdatteli lasten ajatuksia ja yritti auttaa lapsia vastaamaan oikein (rivit 1, 5, 6, 8, 12, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 27, 30, 32, 34). Kommentoimalla useammalla sanalla lapsen aloitteeseen aikuinen toisti lapsen ajatuksen (rivi 4), muunsi lapsen ajatusta (rivit 24, 26) tai laajensi lapsen ajatusta luoden orastavaa yhteistä ymmärrystä (rivi 31–32). Timon, Esan ja Tomin keskustelun (rivit 3, 7, 9, 13, 15, 17, 24, 26) sekä Satun kommentit väsymyksestä (rivit 29, 33) aikuinen jättää huomiotta. Taulukkoon 5 olen koonnut episodissa kolme esiintyneet vuorovaikutussuhteet.

Taulukko 5 Episodissa 3 esiintyvät vuorovaikutussuhteet

EPISODI 3	Aikuinen ohjaa lapsia	Aikuinen toteaa	Aikuinen kysyy ”epäaitoja” kysymyksiä	Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen useammalla sanalla	Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen yhdellä sanalla tai jättää sen huomiotta
Kalenterin tekeminen	rivit: 5, 12	rivit: 1, 5, 6, 8, 12, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 27, 30, 32, 34	rivit: 2,16,19, 21, 23	rivi 5, 25, 27, 32	rivit: 3-4, 7-8, 9-10, 13-14, 15-16, 17-18, 29-30, 33-34

Tuokiolla virisi kaksi rinnakkaista keskustelua; aikuisen kalenterikeskustelu ja poikien keskustelu ”Loortin merkistä”. Aikuinen jätti poikien kommentit huomiotta viedäkseen kalenterin tekemisen loppuun. Jättäessään poikien mielenkiinnon kohteen huomiotta, aikuinen tuli viestittäneeksi, ettei poikien asia ollut hänestä tärkeä – etteivät pojat hänestä olleet tärkeitä. Hylätessään lasten aloitteen, aikuinen viestitti koko ryhmälle, etteivät ”kiltit ja kuuliaisit” lapset poikkea aikuisen viitoittamalta tieltä. Hyväksyessään Antin väärän vastauksen ja muuttaessaan sen oikeaksi, aikuinen puolestaan viestitti, että lasten vastauksia tärkeämpää on tuokion eteneminen.

Sadun yritykset viestittää huonovointisuuttaan, joka todennäköisesti johtui väsymyksestä kalenterin pitkälliseen pohtimiseen, eivät tulleet mitenkään huomioiduiksi. Aikuinen todennäköisesti pelkäsi väsymyksen ”tarttumista” muihinkin ja katsoi viisaammaksi olla kommentoimatta asiaa. Jälleen kerran aikuisen suunnitelman toteutuminen ohitti lapsen tarpeen. Useammalla sanalla aikuinen

kommentoi lasten ajatuksia, silloin kun ne liittyivät hänen suunnitelmaansa. Astan ja MAIJAN kalenterikeskustelusta (rivit 31–32, 34) välittyi tunne yhteisen pohtimisen idusta.

6.1.4 Keskustelua viikonlopusta

- 01 PÄIVI: *Hei(.)nyt otetaanpas tässä tota(.)nyt saatte kertoa viikonlopun touhuista(.)kun tuutte viikonloppua viettämästä(.)mitä kaikkea ootte touhunneet(.)alotetaan vaikka Esasta(.)mitäs tuli puuhasteltua*
- 04 Esa: *Tein melkein (-)*
- 05 PÄIVI: *Joo olit ulkona*
- 06 Esa: *En*
- 07 PÄIVI: *yhym(.)mitäs Veera*
- 08 Veera: *(-)*
- 09PÄIVI: *Sinä leikit ulkona*
- 10 Veera: *Mun kaverin kanssa leikin ulkona*
- 11 PÄIVI: *Joo(.)entäs Timo(.)onko mittään mielessä(.)ei(.)entäs Heikki*
- 12 Heikki: *Iskä on heittänyt pieniä kiviä mun päähän*
- 13 PÄIVI: *Aha:::siis hiekotti teitä ja hiekat lenteli (he he)*
- 14 Heikki: *Joo*
- 15 PÄIVI: *Entäs Antti*
- 16 Antti: *Söin suklaata ja mitäs(.) mitäs(.) mitäs*
- 17 PÄIVI: *Joo(.) semmosta kaikkee puuhastelua(.) entäs Liina*
- 18 Liina: *Myö käytiin äitin ja isän kanssa Siwassa*
- 19 PÄIVI: *Joo:: semmosta yhessä oloa(.) entäs Anni*
- 20 Anni: *leekoilla*
- 21 PÄIVI: *Leikit leekoilla*
- 22 Anni: *Pikku kakkosen*
- 23 PÄIVI: *ahaa.*
- 24 MAIJA: *Katoit sie Pikkukakkosen?*
- 25 PÄIVI: *Entäs Topi*
- 26 Topi: *Mie tein kotona semmosta, että mä leikin magneetti ukolla(.) katoitin kasetteja*
- 28 PÄIVI: *Katoit kasetteja*
- 29 MAIJA: *Mitä kasetteja katoit*
- 30 Topi: *Kaikkee sellasta*
- 31 PÄIVI: *Muistat sä yhtään mimmosia kasetteja katoit*
- 32 Topi: *En mä muista niitten nimmee*
- 33 PÄIVI: *Et muista nimmee(.)entäs Tea*
- 34 Tea: *Myö käytiin hiihtokaupassa(.)ostettiin mulle hiihtokengät(.)kun toiset on mulle liian pienet*
- 36 PÄIVI: *Nyt toivotaan vaan lunta, kun olet saanut uudet hiihtokengät(.)päästään kunnolla hiihtämään(.)entäs Tomi*
- 38 Tomi: *Pelasin pleikkarilla*
- 39 PÄIVI: *Pleikkarilla pelasit(.)entäs teitkös muuta*

- 40 Tomi: *En mittää muuta*
 41 PÄIVI: *Entäs Satu(.) no kerrohan nyt kaikki*
 42 Satu: *Minä kävin elokuvissa, pulkkamäessä, uimahallissa*
 43 PÄIVI: *No on sulla ollu kaikkee(.)onpa tosiaan*
 44 Satu: *Niin ja käytiin mäkkärissä Ellun kanssa(.) Riitan kanssa käytiin elokuvissa, siinä on paljo*
 46 PÄIVI: *No on siinä paljo(.)yhelle viikonlopulle*

PÄIVI johdattelee keskustelun viikonlopun tapahtumiin ja kysyy ensimmäisenä Esalta viikonlopun kuulumisia (rivit 1-3). PÄIVI ei saa selvää Esan puheesta, joten hän arvaa Esan tarkoittaneen ulkoilua (rivi 5). Kun Esa sanoo ”ei” (rivi 6), PÄIVI jättää Esan asian sikseen ja siirtyy Veeraan. Kun hän ei saa Veeran puheesta selvää, hän ehdottaa taas ulkoilua (rivi 9). Veera hyväksyy ehdotuksen ja täydentää sitä (rivi 10). PÄIVI sivuuttaa Timon ja jatkaa kysymällä Heikin viikonlopusta (rivi 11). Heikki kertoo isän heittäneen pieniä kiviä hänen päähänsä (rivi 12). PÄIVI keksii selityksen Heikin tarinaan ja jatkaa eteenpäin (rivi 13). PÄIVI keskeyttää Antin ajatukset ja siirtyy Liinaan (rivi 17). Liinan kertomuksen Siwassa käynnistä PÄIVI ohittaa vain sanomalla ”joo”. Anni mainitsee Pikkukakkosen (rivi 22). MAIJA tarkentaa, tarkoittiko Liina katsoneensa Pikkukakkosen, mutta Liinalle ei tarjoutu tilaisuutta jatkaa, koska PÄIVI kysyy jo Topin kuulumisia (rivit 24-25). MAIJA kiinnostuu Topin kasettien katsomisesta ja tekee lisäkysymyksen, millaisia kasetteja Topi on katsonut. Topi ei muista kasettien nimeä ja PÄIVI kysyy Tean kuulumisia (rivit 26-32). Tean kertomusta uusista monoista PÄIVI jatkaa toivomuksella päästä hiihtämään (rivi 36) PÄIVI pyytää Satua kertomaan viikonlopustaan kaikki. Tämä viittaisi siihen, että PÄIVILLÄ oli ennako-oletus siitä, että Satun viikonloppuun kuuluu paljon monenlaista tekemistä (rivi 41). PÄIVI vielä toistaa Satun kommentin tapahtumarikkaasta viikonlopusta (rivi 46).

Näytteen keskustelu eteni aikuisen toteamuksesta (rivit 1-3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 19, 23, 28, 33, 36-37, 39, 43, 46) aikuisen kysymykseen (rivit 3, 7, 11, 15, 17, 19, 21, 24, 25, 29, 31, 33, 37, 39, 41) ja lapsen vastaukseen. Aikuiset kommentoivat useammalla sanalla joko keksien selityksen lapsen vastaukselle (rivit 4, 12), hyväksyäkseen lapsen vastuksen (rivit 16, 18), osoittaakseen lapselle, että on kuullut lapsen asian (rivit 20, 22, 26, 32, 38) sekä osoittaakseen kiinnostusta lapsen asialle (rivit 34, 42, 44). Aikuinen kommentoi yhdellä sanalla lapsen ajatusta hyväksyäkseen lapsen ajatuksen ja

päästäkseen asiassa eteenpäin (rivit 6, 10). Taulukkoon 6 olen koonnut episodissa 4 esiintyneet vuorovaikutussuhteet.

Taulukko 6 Episodissa 4 esiintyvät vuorovaikutussuhteet

EPISODI 4	Aikuinen toteaa	Aikuinen kysyy ”aitoja” kysymyksiä	Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen useammalla sanalla	Aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen yhdellä sanalla tai jättää sen huomiotta
Keskustelua viikonlopusta	rivit: 1-3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 19, 23, 28, 33, 36-37, 39, 43, 46	rivit: 3, 7, 11, 15, 17, 19, 21, 24, 25, 29, 31, 33, 37, 39, 41	rivit 5, 13, 17, 19, 21, 24, 28, 31, 33, 36, 39, 43, 46	rivit: 6-7, 10-11,

Episodi 4 kuvaa aiemmin odottamaani keskustelua lasten kuulumisista. Lapset istuivat piirissä ja saivat kertoa viikonlopun tapahtumista vuorotellen istumajärjestyksessä. Aikuiset antoivat jokaiselle lapselle mahdollisuuden kertomiseen ja yrittivät auttaa ja tukea mahdollisuuksien mukaan. Puheenvuoron saava lapsi mainittiin nimeltä. Useimmille lapsista tehtävä oli vaikea ja poikkesi päiväkotilapsen roolista. Loiko vuoron eteneminen järjestyksessä jännitystä, joka muutti keskustelun tenttaamiseksi vapaan ajatusten vaihdon sijaan, vai eikö ajankohta keskustelulle ollut sopiva?

Vaikka aikuiset yrittivät luoda hetkeen vuorovaikutteisuutta, välittyi episodissa kiire; aikuiset eivät pysähtyneet lasten vastausten äärelle tekemään lisäkysymyksiä, vaan tyytyivät saadessaan jokaiselta lapselta jonkin kommentin. Välillä kävi niin, ettei lapsi ehtinyt vastata ollenkaan (rivit 22-25), kun aikuinen jo esitti seuraavan kysymyksen. Tilanne muistutti enemmän puhe- ja kuunteluharjoitusta, kuin aitoa kiinnostusta muiden kuulumisia kohtaan. Aikuiselle tyypillinen tapa kommentoida lapsen vastauksen oli sanoa yhym. joo, ahaa. Aikuisten aito kiinnostus lapsen asiaa kohtaan näkyi PÄIVIN kommentteissa Tean uusista suksista (rivit 34–36) sekä PÄIVIN ja MAIJAN innostuksesta Sadun viikonlopuntouhuja kohtaan (rivit 41–46).

6.1.5 Keskustelua isovanhemmista

PÄIVI luki lapsille kirjan isovanhemmista

- 01 PÄIVI: *Semmonen isoäiti oli siinä(.) nyt voitte mennä istumaan takas paikoillenne(.)oli aika hurja isoäiti siinä(.)onkos teijänki mummot ja vaarit, ukit ja mammat ja papat tuommosia(.) ajeleeko ne mopoilla*
- 04 Lapset: *ei*
- 05 PÄIVI: *Entäs onko niillä(.)lentokone*
- 06 Lapset: *ei*
- 07 PÄIVI: *Tomi laita paita nätisti(.)no kuinka moni käy surffaamassa koskissa*
- 08 Lapset: *ei*
- 09 PÄIVI: *Kenekä mummi leipoo(.)*
- 10 Satu: *Minun*
- 11 Heikki: *Minun*
- 12 Veera: *Minun*
- 13 PÄIVI: *Peukku pystyyn kenen mummi leipoo(.)varmaan kaikki joskus leipoo(.)jotkut leipoo vähän vähemmän ja jotkut vähän enemmän (.) mutta se on kuulkaa aika useasti niin, että ne mummien ja isovanhempien kakut ovat juuri niitä [herkkukakkuja]*
- 17 Anni: *[Mun selkä] on kipeä*
- 18 PÄIVI: *Selkä on kipeä(.)voi mahoton*
- 19 Tomi: *Mun jalka on kipeä*
- 20 Antti: *Ja mua kutittaa tohon*
- 21 PÄIVI: *Mites meille on tullu nyt näin raihnaasta porukkaa*
- 22 Anni: *Meijän pitäs jumpata*
- 23 Satu: *Ja mua koskee päähän*
- 24 PÄIVI: *Me voitaa muuten ruveta ottaa aamujumppaa tässä jossain vaiheessa*
- 25 Satu: *Päivi(.) mua koskee päähän*
- 26 Antti: *Ja mua kutittaa*
- 27 PÄIVI: *Nyt meijän pitää saaha päät liikeelle(.)tuota päät(.) otetaas ensin voitaa kaikki heilutella päätä näin puolelta toiselle, että saahaan varmasti pää liikkeelle ja siellä sisällä kuulkaa kaikki aivonystyrät liikkumaan, koska nyt me lähetään tekemään tehtäviä*
- 31 Antti: *Koko ajan kutittaa*
- 32 PÄIVI: *Yritä(.)kohta pääset toiselle puolelle(.)jos se auttaa(.) tämmönen*
- 33 Antti: *Siks mä teen näin*
- 34 PÄIVI: *Tässä lukee vanhusten viikko(.)se viime viikkohan oli meillä se vanhusten viikko(.)tässä ensimmäisessä lokosessa*
- 36Antti: *Tälleen auttaa*
- 37 PÄIVI: *Antti kuuntelepa tarkkaan(.) ensimmäinen ylä laatikko täällä lukee näin torstaina 5. kymmenettä vierailimme vuodeosastolla ilahduttamassa vanhuksia(.)tässä kuvassa esitän(.)tähän saat piirtää itsesi esittämään vanhuksille(.)mitäs me esitettiin*
- 41 Esa: *Joo(.)mä teen [vaikka]*
- 42 PÄIVI: *[Joo] te voitte miettiä tarkkaan mitä me esitettiin(.)siellä oli kasvislaulua ja siililaulua.*

Edellisellä viikolla tehdyn esiintymisretken tiimoilta PÄIVI johdattelee keskustelua vanhuksiin lukemalla aiheeseen sopivan kirjan. PÄIVI toteaa kirjan isoäidin olleen aika hurja ja aloittaa keskustelun kyselemällä, millaisia lasten ukit ja mummot ovat (rivit 1 – 16). Anni ilmoittaa selkänsä olevan kipeä (rivi 17). Päivi toteaa asian vähätellen (rivi 18). Tomi ja Anttikin valittavat vaivojaan (rivit 19–20). PÄIVI kysyy edelleen vähättelevään sävyyn että ”*mites meille on tullu nyt näin raihnasta porukkaa*” (rivi 21). Anni ehdottaa jumppaamista (rivi 22). Satu ilmoittaa, että hänen päänsä on kipeä (rivi 23). PÄIVI toteaa, että voidaan jumpata ”*jossain vaiheessa*” (rivi 24). Satu ja Antti jatkavat vaivojensa valittamista (rivit 25–26). PÄIVI on suunnitellut seuraavaksi tehtävien tekemistä ja korvaa lasten toiveen jumpasta pienellä pään heiluttelulla (rivit 27–30). Antin kutina ei lakkaa, joten PÄIVI kannustaa Anttia jaksamaan vielä vähän aikaa (rivi 32). PÄIVI toivoo Antin nyt unohtavan kutinansa ja keskittyvän kuuntelemaan ohjeita (rivi 37). Esa innostuu asiasta ja haluaa kertoa, mitä aikoo piirtää (rivi 41), mutta PÄIVI sivuuttaa Esan sanomalla *joo* ja jatkaa ohjeiden antamista (rivit 42–43).

Tässä episodissa keskustelun tarkoitus oli motivoida lapsia tekemään tehtävä vuodeosastolle suuntautuneesta retkestä. Aikuinen ohjasi lapsia käyttäytymään tuokiolla asianmukaisesti (rivit 1-2, 7, 32, 37), pientä pään heiluttelua (rivit 27–30) sekä tehtävän tekemistä (rivit 39-40). Aikuinen totesi ajatuksia isovanhemmista (rivit 1-2, 13–16), lasten vaivoja (rivit 18–32), jumppaamisen aloittamista (rivit 24–27) sekä tehtävään liittyviä ajatuksia (rivit 34-35, 37-39, 42-43). Kysymyksiä esitettiin isovanhemmista (rivit 2-3, 5, 7, 9,13), lasten vaivoista (rivi 21) sekä tehtävän tekemisestä (rivi 40). Huomiotta jäivät lasten kommentit huonovointisuudesta (rivit 22–23, 25, 26, 33) ja Esan pohdinta tulevasta tehtävästä (rivi 41). Taulukkoon 7 olen koonnut episodissa 5 esiintyneet vuorovaikutussuhteet.

Taulukko 7 Episodissa 5 esiintyvät vuorovaikutussuhteet

EPISODI 5	Aikuinen ohjaa lapsia	Aikuinen toteaa	Aikuinen kysyy	Aikuinen vastaa lapsen kommenttiin enemmän kuin yhdellä sanalla	Aikuinen sivuuttaa lapsen kommentin tai kommentoi yhdellä sanalla
Keskustelu isovanhemmista	rivit: 1-2, 7, 27-30, 32, 37, 39-40	rivit: 1-2, 13-16, 18, 24, 27, 32, 34-35, 37-39, 42-43	rivit: 2-3, 5, 7, 9, 13, 21, 40	rivit 18, 21, 24, 32, 37	rivit: 22-24, 25-27, 33-34, 41-42

Episodissa aikuinen motivoi lapsia tulevaan tehtävään lukemalla kirjan, jossa isoäiti ajeli mopolla. Keskustelussa aikuinen rakensi lapsille kuvaa hyvästä isoäidistä, joka leipoo herkullisia kakkuja eikä ajele mopolla tai lentokoneella.

Tämä episodi päätti aamutuokion. Tuokiolla oli selkeästi havaittavissa lasten väsymystä ja ehkä aikuistenkin. Vaikka Anni valitti kipeää selkäänsä, Tomi jalkaansa, Anttia kutitti ja Satua koski päähän, ei aikuinen muuttanut suunnitelmaansa, vaan jatkoi sinnikkäästi loppuun. Aikuisen hyvä ajatus höystää isovanhemmuutta huumorilla valui hukkaan, koska lapset eivät enää jaksaneet innostua asiasta. Tuokio oli selvästi kestänyt liian kauan.

6.2 Vuorovaikutussuhteet aamutuokiolla

Systemaattisen aikuisten puheenvuorojen luokittelun pohjalta aineistoni jakautui viiteen vuorovaikutusaloitteeseen, joista kolmessa aloitten tekijänä oli aikuinen ja kahdessa lapsi. Aikuinen oli vuorovaikutuksen aloittavana osapuolena ohjatessaan lasta käyttäytymään asianmukaisesti sekä todetessaan asiantilan tai kysyessään lapsilta jotain. Lapsi aloitti vuorovaikutuksen kertoakseen jonkin hänelle tärkeän asian. Aikuinen suhtautui lapsen aloitteisiin joko toteamalla lapsen asian, tai sivuuttamalla sen. Pitkäkestoisiiin keskusteluihin lasten aloitteet eivät johtaneet.

Taulukkoon 8 olen koonnut aineistostani löytyneet edellä mainitsemani vuorovaikutussuhteet. Rajat eivät ole yksiselitteisiä, koska joiltakin osin asetelmat menevät

päällekkäin. Esim. aikuisen toteamus voi olla myös aikuisen useampisanainen kommentti lapsen aloitteeseen.

Taulukko 8 Aineistosta löytyneet vuorovaikutussuhteet ja niiden esiintyminen

EPISODI	Aikuinen ohjaa lasta	Aikuinen toteaa	Aikuinen kysyy	Aikuinen vastaa lapsen kommenttiin enemmän kuin yhdellä sanalla	Aikuinen sivuuttaa lapsen kommentin tai kommentoi yhdellä sanalla
ODOTTELU-LEIKKI	rivit 1, 3-4,6-7, 9, 12, 14	rivi 15		rivi 12	rivit 5-6, 8-9, 13-14
AAMU-JUMPPA	rivit: 2, 4-10, 12, 15-16	rivit 1-2, 7, 10, 18		rivi 12	rivi 3-4, 13-15
KALENTERIN PÄIVITTÄMINEN	rivi 5, 12	rivit: 1, 5, 6, 8, 12, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 27, 30, 32, 34	rivit: 2,16, 19, 21, 23	rivi 5, 25, 27, 32	rivit: 3-4, 7-8, 9-10, 13-14, 15-16, 17-18, 29-30, 33-34
KESKUSTELU VIIKONLOPUSTA		rivit: 1-3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 19, 23, 28, 33, 36-37, 39, 43, 46	rivit: 3, 7, 11, 15, 17, 19, 21, 24, 25, 29, 31, 33, 37, 39, 41	rivi 5, 13, 17, 19, 21, 24, 28, 31, 33, 36, 39, 43, 46	rivi: 6-7, 10-11
KESKUSTELU ISOVANHEMMISTA	rivit: 1-2, 7, 27-30, 32, 37, 39-40	rivit: 1-2, 13-16, 18, 24, 27, 32, 34-35, 37-39, 42-43	rivit: 2-3, 5, 7, 9, 13, 21, 40	rivi 18, 21, 24, 32, 37	rivit: 22-24, 25-27, 33-34, 41-42
YHTEENSÄ	31 havaintoa	56 havaintoa	29 havaintoa	24 havaintoa	19 havaintoa

Kuten yllä olevasta taulukosta voidaan havaita, aikuisten aloitteita oli määrällisesti huomattavasti enemmän (116 havaintoa) kuin lasten aloitteita (43 havaintoa). Aineistoesimerkeistä voidaan havaita, että lasten aloitteissakin aikuinen oli keskustelua eteenpäin vievänä osapuolena.

Aamutuokiolla kaikkein hallitsevimpana olivat aikuisen *toteamukset*. Toteamuksillaan aikuinen johdatteli lasten ajatuksia ja tuokion kulkua sekä kertasi tärkeinä pitämiään asioita.

(Esim. 1)

- 01 PÄIVI: *Hei(.)nyt otetaanpas tässä tota(.)nyt saatte kertoa viikonlopun touhuista(.)kun tuutte viikonloppua viettämästä(.)mitä kaikkea ootte touhunneet(.)alotetaan vaikka Esasta(.)mitäs tuli puuhasteltua*
- 04 Esa: *Tein melkein (-)*
- 05 PÄIVI: *Joo olit ulkona*
- 06 Esa: *En*

(Esim. 2)

- 24 Antti: *Kahdeksantoista*
- 25 PÄIVI: *Kahdeskymmenes(.)niin[just]*
- 26 Anni: *[Se sa]no kahdestoista*
- 27 PÄIVI: *Niin sano, mutta se on kahdeskymmenes päivä*

Aikuisen kysymyksiä ja ohjaamista oli määrällisesti suurin piirtein yhtä paljon. Ohjaaminen oli joko lapsen toiminnan muuttamista aikuisen toivomaan suuntaan (esim. 1), lapsen rauhoittamista (esim. 1) tai ohjaamista tehtävien tekemiseen (esim. 2).

(Esim 1)

- 08 PÄIVI: *Tomi, Tomi, Tomi ota ihan rauha(.)tästä näin marssit niin kun kävelisit tuolla tiellä(.) Ja nyt kun on kaikilla hyvä tahti, niin otetaan kädet mukaan(.) otetaan vuoro niin kun marssittas ihan vuorotahtia(.) [hyvä]*
- 11 Heikki: *[Mulla] menee näin ylös*
- 12 PÄIVI: *Ei.: heilauteta ylös, vaan kokeilepas **taakse** heilauttaa sitä kättä*

(Esim. 2)

- 37 PÄIVI: *Antti kuuntelepas tarkkaan(.) ensimmäinen ylä laatikko täällä lukee näin torstaina 5. kymmenettä vierailimme vuodeosastolla ilahduttamassa vanhuksia(.)tässä kuvassa esitän(.)tähän saat piirtää itsesi esittämään vanhuksille(.)mitäs me esitettiin*
- 41 Esa: *Joo(.)mä teen [vaikka]*
- 42 PÄIVI: *[Joo] te voitte mieltä tarkkaan mitä me esitettiin(.)siellä oli kasvislaulua ja siililaulua.*

(Esim. 3)

- 12 Heikki: *Iskä on heittäny pieniä kiviä mun päähän*
 13 PÄIVI: *Aha::siis hiekotti teitä ja hiekat lenteli (he he)*

(Esim. 4)

- 34 Tea: *Myö käytiin hiihtokaupassa(.)ostettiin mulle hiihtokengät(.)kun toiset on mulle liian pienet*
 36 PÄIVI: *Nyt toivotaan vaan lunta, kun olet saanut uudet hiihtokengät(.)päästään*
 37 *kunnolla hiihtämään*

Kun aikuinen kommentoi useammalla sanalla lasten omiin, aikuisen suunnitelmasta poikkeaviin aloitteisiin, puheen sävy oli negatiivinen.

- 17 PÄIVI: *Selkä on kipeä(.)voi mahoton*
 18 Tomi: *Mun jalka on kipeäl*
 19 Antti: *Ja mua kutittaa tohon*
 20 PÄIVI: *Mites meille on tullu nyt näin raihnasta porukkaa*
 21 Anni: *Meijän pitäs jumpata*
 22 Satu: *Ja mua koskee päähän*
 23 PÄIVI: *Me voitais muuten ruveta ottaa aamujumppaa tässä jossain vaiheessa*
 24 Satu: *Päivi(.) mua koskee päähän*
 25 Antti: *Ja mua kutittaa*

Yhdellä sanalla aikuiset kommentoivat lapsen aloitteeseen silloin, kun halusivat osoittaa kuulleensa, mutta eivät halunneet kommentista aiheutuvan jatkokysymyksiä.

- 10 Veera: *Mun kaverin kanssa leikin ulkona*
 11 PÄIVI: *Joo(.)entäs Timo(.)onko mittään mielessä(.)ei(.)entäs Heikki*

Huomiotta jäivät sellaiset lasten aloitteet, jotka eivät liittyneet aikuisen suunnitelmaan.

(Esim 1)

- 13 Liina: *Maija*
 14 MAIJA: *Mene Asta tuonne päin*

(Esim. 2)

33 Satu: *[Mitäs] jos kaikki lähettäs tästä pois*

34 PÄIVI: *Se näyttää jo aika värikkäältä*

6.3 Kasvattajuus - opettajuusdiskurssi

Diskurssianalyttisena tutkijana minua kiinnostavat sosiaalisissa käytännöissä rakentuvat ja sosiaalista todellisuutta rakentavat merkityssystemit eli diskurssit ja erityisesti niiden seuraukset. Haluan päästä käsiksi siihen, mikä ei näy kielessä, vaan kielen käytön rakentamassa kulttuurissa, sillä päiväkotikulttuurissa aikuisten puhe rakentaa lapsuutta ja rakentuva lapsuuskuva luo tietynlaista toimintaa.

Kuten edellä esitellyistä tuloksista näkyy, aineistoni aikuiset olivat suunnitelleet toimintansa tarkasti etukäteen. Aikuiset ohjasivat, totesivat ja esittivät kysymyksiä niin, että saivat lapset toimimaan tekemänsä ennakkosuunnitelman mukaisesti. Lasten aloitteet pyrittiin palauttamaan aikuisen alkuperäiseen suunnitelmaan. Kun lapsia ohjattiin mainiten heidän nimensä, lapsille ja muulle ryhmälle rakentui kuva joko osaavasta ja ”kiltistä” tai osaamattomasta ja ”tuhmasta” lapsesta.

Selkeästi havaittavissa oleva aikuislähtöinen, toimintatuokiopainotteinen pedagogiikka kertoo kehityspsykologian vahvasta otteesta, jonka mukaan aikuisen tehtävä on lapsen opettaminen ja kasvattaminen. Aikuisten asenteet ja mielipiteet muodostavat lapsesta kuvaa toiminnan kohteena ja toiminta tuokiolla muovautuu sen mukaisesti aikuislähtöiseksi. Olen nimennyt aikuisten puheesta ja toiminnasta rakentuvan merkityssystemin kasvattajuus - opettajuusdiskurssiksi.

Ajatus lapsesta toiminnan kohteena rakentaa aikuislähtöisiä sosiaalisia käytänteitä, joissa aktualisoituu lasta ohjaava ja opettava puhetapa. Kun aineistossani aikuinen ohjasi lasten toimintaa ennakkosuunnitelmansa mukaiseksi, hän ei rohkaissut lapsia tekemään kysymyksiä tai esittämään omia ideoitaan. Lasten oma-aloitteisuus olisi voinut suistaa aikuisen suunnitelman raiteiltaan, joten aikuinen kehui lapsia, jotka toimivat aikuisen toiveiden mukaan. Päiväkodissa kiltit lapset haluavat miellyttää

aikuista, eivätkä näin ollen kyseenalaista aikuisen toimia. Näin toimiessaan aikuinen *rajoitti* lapsen valinnan vapautta.

Toinen tapa pitää langat tiukasti omissa käsissään oli aikuisen tapa todeta asioita. Aikuinen vei keskustelua eteenpäin pitäen puheenvuorojen aiheet itselleen turvallisissa rajoissa. Lasten toiveet aikuinen huomioi näennäisesti, pitäen huolen, että tuokiolle asettamansa tavoitteet toteutuivat. ”Väärille” urille joutumisen aikuinen esti *johdattelemalla* tuokion kulkua ammatillisen hienotunteisesti.

Vanhan opettamisen perinteen mukaan opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Opettaja välttyy turhilta yllätyksiltä kysyessään vain sellaista, johon itse tietää vastauksen. Tällainen ns. kuulustelu vie vuorovaikutusta eteenpäin aikuisen suunnitelman mukaan. Opettaja odottaa oikeaa vastausta ja jatkaa kysymistä niin kauan, että saa sen. Väärät vastaukset eivät johda keskusteluun. Aineistossani esim. kalenterin päivittäminen on otollinen esimerkki epäaitojen kysymysten esittämisestä. Aikuinen kysyi viikonpäivää tai päivämäärää, haluten *opettaa* lapsia.

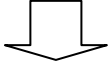
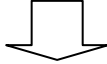
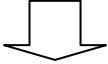
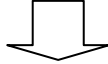
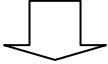
Samanlaista ennakkoinnin mahdollisuutta eivät tarjoa ns. aidot kysymykset, joissa tarkoituksena on saada tietoa kysyjälle tuntemattomasta asiasta. Aineistossani näitä kysymyksiä löytyi esim. episodista neljä, jossa keskusteltiin lasten viikonlopun tapahtumista. Aikuinen kysyi jokaiselta lapselta vuorollaan ja lapset vastasivat hyvin lyhyesti. Aikuisella oli kiire joutua eteenpäin, joten hän johdatteli lapsia, jotka eivät keksineet mitään sanottavaa. Ehdotuksillaan aikuinen tuli rakentaneeksi kuvaa osaavasta lapsesta, joka esim. harrastaa viikonloppuna terveellistä ulkoilua (rivit 03 – 14.) Aikuisen malttamattomuus odottaa lapsien vastauksia näkyi läpi koko episodin; tilanteesta välittyi enemmän keskustelukäytäntöjen opettaminen ja lasten rohkaiseminen puhumaan yksin ryhmässä kuin aito kiinnostusta lasten viikonlopun tapahtumiin.

Aineistossani aikuinen reagoi lasten aloitteisiin joko vaikenemalla, kommentoimalla yhdellä sanalla tai useammalla sanalla. Aikuinen torjui kilpailevat aloitteet ymmärrettävästi saadakseen lapset pysymään aikuisen valitsemassa asiassa: Onhan mahdotonta huomioida neljäntoista lapsen yhtäaikaiset aloitteet tasapuolisesti. Aikuinen ajatteli tilanteen sujumista, mutta tuli samalla viestittäneeksi lapsille, että heidän asiansa ovat *mitättömiä*.

Aikuisen useampisanainen kommentti ilmaisi yleensä joko lapsen asian hyväksymistä tai lapsen asian kuulluksi tulemistä. Vaikka mukana oli myös aitoa kiinnostusta lapsen asiaa kohtaan, eivät aikuiset kuitenkaan esittäneet jatkokysymyksiä perehtyäkseen lapsen asiaan syvällisemmin. Tämä on toisaalta ymmärrettävää ottaen huomioon suuret lapsiryhmät, mutta taas toisaalta aikuisen kommentti pelkästään lapsen *vaientavana* ja vuoron seuraavalle siirtävänä merkinä tuntuu lapsen aliarvioimiselta.

Taulikkoon 9 olen koonnut aineistostani löytyneet sosiaalisen toiminnan käytänteet ja sen millainen puhetapa näissä käytännöissä aikuiselle aktualisoituu.

Taulukko 9 Kasvattajuus ja opettajuus- diskurssin sosiaaliset käytänteet ja aktualisoituvat puhetavat

KASVATTAJUUS - OPETTAJUUS DISKURSSI					
	Aikuisen vuorovaikutusaloite			Lapsen vuorovaikutusaloite	
Aikuislähtöisen toiminnan sosiaaliset käytänteet	Aikuinen ohjaa lapsen toimintaa suunnitelmansa mukaiseksi	Aikuinen toteaa ohjatakseen tuokion kulkua suunnitelmansa mukaisesti	Aikuinen kysyy sekä epäaitoja kysymyksiä että aitoja kysymyksiä, jotka eivät kuitenkaan johda keskusteluun	Aikuinen vastaa lapsen kommenttiin enemmän kuin yhdellä sanalla, mutta lapsen aloitteesta ei synny keskustelua	Aikuinen sivuuttaa lapsen kommentin tai kommentoi yhdellä sanalla
					
Aikuisen aktualisoituva puhetapa	Rajoittaminen	Johdatteleminen	Opettaminen	Vaientaminen	Mitätöiminen

6.4 Aikuisen puheen seurauksena lapsille rakentuvat toimintamallit

Opettajuus – kasvattajuusdiskurssin sosiaaliset käytänteet aktualisoituvat aineistossani rajoittamisena, johdattelemisena, opettamisena, vaientamisena ja mitätöimisena.

Seuraavaksi pohdin, millaisia toimintamalleja lapsille saattaa rakentua aikuisten puheen seurauksena.

Aineistossa aikuinen ohjasi/määräsi lasta toimimaan aikuisen ennakkosuunnitelman mukaisesti. Toimiessaan näin aikuinen ei suonut lapselle osallisuuden kokemusta, vaan jätti lapsen ulkopuoliseksi toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen suhteen. Kun lasta johdatellaan, eikä hyväksytä hänen omia ajatuksiaan ja ideoitaan, hän oppii, että oma ajattelu on turhaa ajan hukkaa, koska siitä ei ole kukaan kiinnostunut ja *passivoituu*.

Aikuinen johdatteli tuokion kulkua toteamalla asioita. Aikuisen johdatteleminen rajoitti lapsen luovuutta ja mielikuvitusta. Kun lasta ohjataan ja määrätään, eikä anneta mahdollisuutta omaan pohtimiseen ja löytämiseen, lapsi *turhautuu*, eikä viitsi enää yrittää itse.

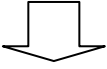
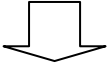
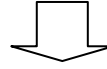
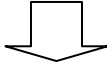
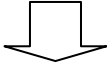
Aikuinen halusi opettaa ja arvioida lapsen taitoja kysymystensä avulla. Samalla hän tuli tyrehdyttäneeksi lasten pohdiskelun kysymysten sisältämien piiloviestien vuoksi (vrt. Riihelä 1996, 157). Kun lasta opetetaan ja kasvatetaan, eikä anneta hänen löytää itse vastauksia, hänen *motivaationsa* sammuu.

Kun aikuinen vastasi lapsen aloitteeseen useammalla sanalla, hän useimmiten halusi vaientaa lapsen ja siirtää puheenvuoron seuraavalle, ettei tuokio venyisi liian pitkäksi. Aikuinen toisti lapsen vastauksen, jotta lapsi tiesi aikuisen kuunnelleen ja hyväksyneen vastauksen. Näin lapsi oppii, että on suotavaa vastata aikuisen odotuksen suuntaisesti, eikä keksiä omaperäisiä tai liian pitkiä tai syvällisiä vastauksia. Kun lapsi *vaiennetaan*, ja hänen ajatuksensa katkaistaan ajan puutteen vuoksi, hän oppii, ettei aikuinen ole kiinnostunut hänen syvimmistä tunnoistaan eikä enää kerro niistä.

Kun lapsi keskeytti aikuisen kertomalla mieleensä juolahtaneen, hänelle tärkeän asian, aikuinen usein kommentoi lyhyesti yhdellä sanalla tai jätti lapsen aloitteen kokonnan huomiotta. Aikuinen ei ilmaissut kiinnostusta lapsen asiaa kohtaan, vaan jatkoi tuokion kulkua oman suunnitelmansa mukaan. Lasten toistuviin, aikuiselle epämieluisiin aloitteisiin, aikuinen kommentoi vähättelevästi, välillä jopa hieman ivallisesti. Tällainen lasta ja lapsen ajatuksia mitätöivä toimintatapa viestittää lapselle aikuisen välinpitämättömyyttä lapsen ajatuksia kohtaan ja *muuttaa lapsen näkymättämäksi*. Lapsi ei enää yritä tuoda esille omia ajatuksiaan, vaan tyytyy noudattamaan aikuisen

suunnitelmaa. Taulukkoon 10 olen koonnut aktualisoituvan puhetavan seurauksena lapselle rakentuvat toimintamallit.

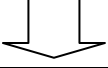
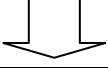
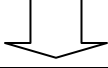
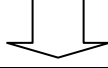

Taulukko 10 Puheen seurauksena rakentuvat toimintamallit kasvattajuus - opettajuus diskurssissa

Aikuisen aktualisoituva puhetapa	Määrääminen 	Johdatteleminen 	Opettaminen 	Vaijentaminen 	Mitätöiminen 
Aikuisen puheen seurauksena lapselle rakentuvat toimintamallit	Passiivinen lapsi	Turhautunut lapsi	Motivoitumaton lapsi	Hiljainen lapsi	Näkymätön lapsi

Sosiaalisten prosessien tuotteena lapselle syntyy tietynlainen identiteetti eli käsitys itsestä ja ympäröivästä maailmasta.

Aineistoni vuorovaikutuksessa lapselle syntyi kuva viisaasta ja kaikkietävästä aikuisesta, jonka tehtävä on muuttaa lasta enemmän ja enemmän kaltaisekseen, jotta lapsi selviäisi tulevassa elämässä hyvin. Lapselle rakentui itsestään kuva ulkoapäin kasvatettavana ja opettavana pienenä ihmisenä, jonka on mahdotonta ilman aikuisen kasvatusta tai opetusta koskaan tulla yhtä täydelliseksi kuin aikuinen. Taulukossa 11 kuvaan aikuisen puheen seurauksena lapselle rakentuvien toimintamallien vaikutusta lapselle muotoutuviin identiteetteihin.

Taulukko 11 Toimintamallien seurauksena lapsille muotoutuvat identiteetit

Aikuisen puheen seurauksena lapselle rakentuvat toimintamallit	Passiivinen lapsi 	Turhautunut lapsi 	Motivoitumaton lapsi 	Hiljainen lapsi 	Näkymätön lapsi 
Lapselle muotoutuvat identiteetit	KASVATETTAVA, OPETETTAVA				

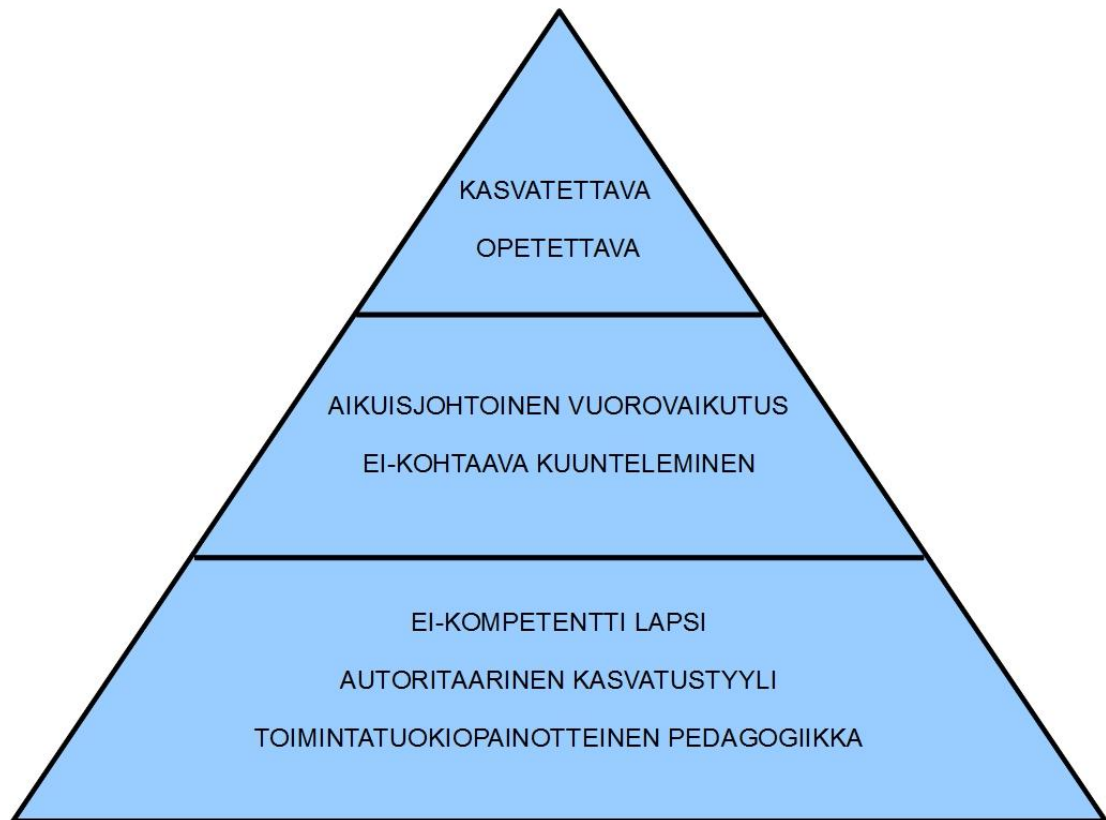
7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Aikuisten käyttämän kielen lapsille rakentamat identiteetit

Kohtelemme lasta sen mukaan, miten ymmärrämme lapsuuden. Aikuisen tapa kohdella lapsia rakentaa lapsille ja aikuiselle tietynlaisen identiteetin, jolla ymmärrän yksilön itseensä tai muiden ihmisten häneen liittämiä ominaisuuksia, velvollisuuksia ja oikeuksia; siis tietynlaista roolia. Aineistossani aikuiset kohtelivat lapsia tyhjinä astioina, joihin he halusivat kaataa tietoa; aikuiset halusivat opettaa lapsia tulevaa elämää varten. Lapset olivat kompetentteja ottamaan vastaan tietoa erilaisista yhteiskunnallisesti tärkeistä asioista mm. siitä, mikä päivä on tänään, monesko päivä tänään on, millaisia vanhukset aikuisten mielestä ovat, mitä isovanhemmat aikuisten mielestä tekevät tai mitä hyvään lapsen viikonloppuun aikuisen mielestä kuuluu. Eikompetentteja lapset olivat vastavuoroiseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

Aineistossa näkyi selkeästi autoritaariselle kasvatustyyliille ominainen aikuiskeskeisyys. Aikuinen piti tiukasti kiinni ennakkoon tekemistään suunnitelmista, vaikka lapset yrittivät lähes koko ajan muuttaa toiminnan suuntaa. Aikuinen teki parhaansa kasvattajan ja opettajan roolissaan ja samalla rakensi lapselle kasvatettavan ja opetettavan identiteetin.

Aikuinen ei uskaltanut heittäytyä kuuntelemaan lapsia, koska hän pelkäsi putoavansa tyhjän päälle; hän ei siis luottanut joko lapsilta tulevien ideoiden kantavaan voimaan tai omaan taitoonsa hallita muuttuvaa tilannetta. Tuokiokeskeisen suunnittelutradition hallitsevuutta selittääkin se, että aikuisen johtamiin opetus- ja toimintatuokioihin on perinteisesti kulminoitunut lastentarhanopettajien opettajaidentiteetti. (Korhonen 1989, 62.) Paradoksaalista tässä on se, että mitä enemmän aikuinen yritti opettaa lapsia pitämällä tiukkaa kontrollia yllä, sitä enemmän hän mahdollisesti heikensi lasten itsetuntoa. Kaaviossa 10 olen kuvannut identiteettien rakentumista opettajuus – kasvattajuus diskurssissa.



Kuvio 10 Lapselle rakentuviin identiteetteihin vaikuttavia tekijöitä opettajuus-kasvattajuus diskurssissa

7.2 Rakentuvien identiteettien luoma pohja lapsen subjektiudelle

Siljanderin (2002, 48) mukaan itsenäinen subjekti on persoona, joka kykenee uutta luovaan toimintaan ja omaa itsenäisen kyvyn ja tahdon määrittää omaa suhdettaan ympäröivään maailmaan (vrt. kompetentti lapsi). Subjektiudelle ominaisia elementtejä ovat siis lapsen omatoimisuuden ja omien ajatusten arvostaminen; lapsen ja aikuisen välinen yhteistyökumppanuus, jonka ansiosta lapsi saa vaikuttaa suoraan ja konkreettisesti ratkaisuihin ja päätöksentekoon.

Ainalyysini pohjalta aikuisten puheessa lapselle rakentuneet kasvatettavan ja opetettavan identiteetit eivät nosta lasta tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa, vaan jättävät lapsen aikuisen toiminnan kohteeksi. Sanoista kasvatettava ja opetettava nousee heti kuva siitä, että kasvaminen ja oppiminen tapahtuu jonkin ulkopuolisen tahon ansiosta. Kun lasta kasvatetaan, hän kasvaa; kun lasta opetetaan, hän oppii.

7.3 Keskustelun rakentuminen aamutuokiolla

Aamutuokiolla vallitsi institutionaalisen vuorovaikutuksen arvioiva ja kyselevä malli. Keskustelu eteni päiväkotimaisesti aikuisen aloitteesta lasten toimiessa vain vastaajina. Keskustelu oli katkonaista ja kommentit olivat lyhyitä, eivätkä ne välttämättä liittyneet toisiinsa. Lasten keskinäistä keskustelua ei toivottu, joten lasten omiin kysymyksiin tai pohdintoihin ei kannustettu. Aikuinen koki omaan suunnitelmaansa kuulumattomat lasten kommentit enimmäkseen tuokion häiritsemisenä, joten hän yrittää minimoida ne.

Tuokiolla lapset askaroivat välillä omissa mietteissään; Burnsian kuuntelemattoman tilan elementit olivat läsnä, kun lasten ajatukset eivät välttämättä liittyneet aikuisen sanomaan ja ne vaeltelevat tuokion sisältöön nähden epäolennaisten asioiden ympärillä.

Keskusteluanalyysi korostaa keskustelun yhteistoiminnallisuutta ja tutkii tämän toiminnan mekanismeja (Hakulinen 1997, 15). Keskustelussa olennasta on vuorottelu. Vuorottelujäsenyyksen avulla keskustelua säädelään niin, että vain yksi henkilö puhuu kerrallaan (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 15). Päiväkotikeskustelussa lapset olivat selvästi tottuneet siihen, että aikuinen toimi puheenjohtajana jakaen puheenvuorot, joita pyydettiin viittaamalla.

Päiväkotikeskustelun sekventaalisuus eli peräkkäisten puhetoimintojen liittyminen toisiinsa näkyi aikuisen kysymysten ja lasten vastausten vuorotteluna. Aikuksen kysymys ja lapsen vastaus muodostivat vierusparin, jossa kysymys määritteli tiukasti lapsen vastuksen. Lapsen vastaaminen aikuisen kysymykseen oli preferoitua kun taas esim. lapsen oma kommentti jostain muusta asiasta oli preferoimaton. (Vrt. Heritage 1996, 263.)

Päiväkotikeskustelussa puhumisessa, kuulemisessa tai ymmärtämisessä ilmenevät pulmat ratkasi aikuinen. Mikäli lapsen vastaus ei sopinut aikuisen aikomukseen tai käsiteltävään asiaan (Kleemola 2007,7), aikuinen muutti sen mieleisekseen.

Taulukkoon 12 olen koonnut keskusteluanalyysin vuorovaikutusta jäsentävät toimintaperiaatteet ja niiden näkymisen aamutuokiolla käytävässä keskustelussa.

Taulukko 12 Keskusteluanalyysin toimintaperiaatteet aamutuokion keskustelussa

VUOROTTELU-JÄSENNYS	SEKVENSSI-JÄSENNYS	PREFERENSSI-JÄSENNYS	KORJAUS-JÄSENNYS
Aikuinen jakoi puheenvuorot ja ohjasi keskustelun kulkua, keskustelu oli suunniteltu ennakkoon.	Keskustelu rakentui kysymyksistä ja vastauksista, pyynnöistä ja hyväksynnästä.	Lasten preferoimattomat puheenvuorot jätettiin huomiotta. Aikuinen hyväksyi vain ne lasten puheenvuorot, jotka liittyvät hänen suunnitelmaansa.	Aikuinen korjasi lasten vastauksia. Yhteistä ymmärrystä ei välttämättä muodostunut.

7.4 Aamutuokiokeskustelu ja intersubjektiivisuus

Kun aikuinen puhui viikonpäivistä tai veti aamujumppaa ja lapset miettivät Lordin käsimerkkiä tai lääkkeen ottamisesta, oltiin aika kaukana intersubjektiivisuudesta. Aikuisen etukäteen suunnittelema tuokio, ei jättänyt tilaa lasten ajatuksille, eikä näin ollen dialogisuudelle. Aineistoesimerkeissä ainoastaan aikuisella oli mahdollisuus kysymyksillään viedä keskustelua eteenpäin. Jos lapsi esitti kysymyksen/ pyynnön, se sivuutettiin mahdollisimman nopeasti ja huomaamattomasti. Aikuinen ei rohkaissut lapsia kysymysten esittämiseen, eikä näin ollen lasten näkemykset tulleet huomioiduksi. Aikuisen tapa toimia esti onnistuneen yhteistyön ja ryhmän yhteisen oppimisen. Näyttäisi siis siltä, että niin kauan kun aikuiset vuorovaikutuksen suunnittelun sijaan suunnittelevat toimintaa, ei dialogisuudelle anneta mahdollisuutta.

8 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

8.1 Eettinen pohdinta

Pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä Pietarisen (1999) tutkijoille asettaman kahdeksan hyveen avulla.

Ensimmäiseksi hyveeksi Pietarinen nimeää *kiinnostuksen vaatimuksen*: Oman tutkimusaiheeni valitsin juuri kiinnostavuuden ja ajankohtaisuuden perusteella. Eskolan ja Suorannan (2005, 34-35) mukaan aiheen täytyy olla tutkijalle kiinnostava, mutta se ei saa olla liian läheinen. Pitkä työhistoriani päiväkodissa oli aiheeni valinnalle siis paitsi hyöty myös haitta. Tämän tiedostaen olen pyrkinyt avoimeen kriittisyyteen niin tutkimustani kuin myös omaa tutkijanrooliani kohtaan. Koska tutkimukseni sysäsi liikkeelle ongelma, on selvää, että kriittisyys näkyy työssäni kautta linjan. Haluni kyseenalaistaa päiväkodissa toimivien aikuisten puhekuluttuuria näkyy punaisena lankana läpi koko työni.

Kriittinen lähestymisote tuo diskurssianalyysiin reflektiivisen ajattelun, johon kuuluu, että tutkimustyön taustalla olevat kiinnostuksen kohteet tuodaan esiin. Tarkoituksena oli pohtia omia taustaoletuksia ja tavoitteita sekä niitä käsitteitä, joilla tutkimus jäsentää ja kuvaa tutkimuskohdetta. Refleктоivan ajattelun myötä tarkastelin kriittisesti erilaisia itsestään selvinä pidettyjä teoreettisia normeja ja käsitteitä; halusin kyseenalaistaa kautta aikojen hyväksytyyn ajatuksen opettajasta, joka opettaa lapsia. Tavoitteenani oli päästä parempaan teoreettiseen itseymmärrykseen. (Vrt. Pietikäinen 2000, 203.)

Rehellisyyden ja vaaran eliminoimisen vaatimuksen mukaan pyrin perehtymään aikaisempiin, eri tutkijoiden tekemiin, tutkimuksiin perusteellisesti, jotta olemassa olevan tiedon ja oman aineistoni välinen vuoropuhelu olisi mahdollisimman totuudenmukaista ja rikasta. Selkeillä lähdeviittauksilla pyrin pitämään kunnian niillä, joille se kuuluu. Tutkimukseni luotettavuuteen olen pyrkinyt myös huolellisilla metodi- ja tutkimusanalyysikuvauksilla.

Tunnollisuuden vaatimus, ihmisarvon kunnioittaminen sekä sosiaalisen vastuun vaatimus koskevat sekä tutkittavien kohtelua että tutkimuksen ja sen tulosten

mahdollisia seurauksia. Tutkimuksen tekeminen ei saa loukata ihmisarvoa yleisesti eikä kenenkään ihmisen tai ihmisryhmän moraalista arvoa. Lapsi- ja lapsuuden tutkimuksissa eettiset kysymykset ovat nousseet uuden lapsuuskäsityksen myötä entistä tärkeämpään asemaan. Koska lapset ovat nousseet aikuisten rinnalle toimijoiksi, ei heidän tutkimuksiin osallistumistaan tasa-arvoisina informanteina voi enää vähätellä (Strandell 2005). Aldersonin mukaan lapsetkin on mahdollista ottaa mukaan tutkimuksen avustajiksi ja tiedon kerääjiksi (Morrow 2005, 154).

Ennen videointien aloittamista hankin kirjalliset tutkimusluvut päivähoitojohtajalta sekä lasten vanhemmilta (Punch 2002, 325). Päiväkodin henkilökunta lupautui tutkimukseeni mukaan suullisesti. Lasten mielipiteiden sivuuttaminen niin menetelmien valinnassa (Hill 2006, 71) kuin tutkimuslupien hankinnassakin, ei ole enää eettisesti hyväksyttävää, joten tässä kohtaa oma toimintani ja tutkimukseni tavoite ovat selkeässä ristiriidassa keskenään. Onneksi päiväkodin henkilökunta oli toiveestani kertonut lapsille videoinnista, joten lapset olivat asiasta tietoisia ja heillä olisi ollut mahdollisuus halutessaan jäädä pois tuokiolta. Keskustelin videoinnin jälkeen ryhmän aikuisten kanssa, joiden mielestä videointi ei ollut muuttanut lasten käyttäytymistä millään tavalla.

Tein tutkimukseeni osallistuville selväksi, etten tule käyttämään videonauhoja mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin tutkimukseni aineistoksi. Lupasin tuhota nauhat käytön jälkeen, jotta ne eivät missään tapauksessa joutuisi ulkopuolisten käsiin. Kerroin aineistossani esiintyneille työntekijöille vaihtavani kaikkien videolla esiintyvien nimet sekä pitäväni huolta, etten käytä sellaisia kuvauksia, joista heidät voitaisiin tunnistaa. (vrt. Kuula 2006, 88-89.)

Ammatinharjoituksen edistämisen vaatimus ja kollegiaalinen vastuu nostaa esiin sekä lapsuustutkimuksen tärkeyden päiväkodissa tehtävän työn kehittäjänä että tutkijoiden arvon tutkimuksen toteuttajina. Lasten asema aikuiskeskeisen yhteiskunnan väliinpuotoajina (Punch 2002, 325) on epäkohta, jonka poistamistalkoisiin minäkin haluan osallistua tällä pienellä tutkimuksellani. En halua ajaa omaa etuani, en ammattikuntani etua, vaan osallistua siihen keskusteluun, joka antaa lapselle äänen.

8.2 Luotettavuus

Tynjälän mukaan (1991, 396) kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kyse koko tutkimusprosessin luotettavuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä - ei objektiivista totuutta. Tämän vuoksi perinteiset luotettavuuskäsitteet, joiden mukaan on vain yksi konkreettinen totuus, eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi. (Emt. 1991, 387–390.) Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) ovat esittäneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereiksi mm. uskottavuuden, siirrettävyyden, vahvuuden ja vahvistettavuuden.

Uskottavuus liittyy aineiston merkittävyyteen, riittävyteen sekä analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Koska tutkijan lähtökohtien, ajatuskulkujen ja toimenpiteiden seurattavuus on nähty keskeisenä kriteerinä kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuutta arvioitaessa (Tynjälä 1991, 390), olen pyrkinyt tuloksiin johtavien päättelypolkujen mahdollisimman selkeään avaamiseen. Sanatarkasti litteroimani aineistokatkelmat mahdollistavat lukijan oman analyysiprosessin syntymisen. Olen esittänyt tutkimustulokseni ja johtopäätökseni loogisesti etenevänä prosessina, koska Potterin ja Wetherellin (1987, 170 – 172) mukaan tulkintojen paikkansapitävyyttä tarkasteltaessa kiinnitetään huomio juuri analyysin sisäiseen johdonmukaisuuteen, siitä syntyviin uusiin kysymyksiin sekä osuviin päätelmiin. Uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös perehtymällä valitsemaani aiheeseen huolellisesti ja perustelemalla näkökulmani kattavasti. Pitkäjänteisyyttä työskentelyssäni osoittaa se, että aloitin aiheeseeni perehtymisen jo keväällä 2006.

Siirrettävyys on laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä verrattavissa kvantitatiivisen tutkimuksen yleistettävyyden, ulkoisen validiteetin, vaatimukseen eli siihen, missä määrin tulosten voidaan olettaa soveltuvan myös laajempaan perusjoukkoon. Olen pyrkinyt kuvaamaan päiväkotikulttuuria ja aamutuokioperinnettä niin laajasti, että tutkimuksen lukijat saavat kuvan tutkimuksen sovellusarvon määrittämiseen eri konteksteissa. Tutkijana en voi yksin tehdä johtopäätöksiä tulosten siirrettävyydestä, vaan vastuu tutkimuksen sovellusarvosta jää suureksi osaksi tutkimuksen hyödyntäjille. (Vrt. Tynjälä 1991, 390 -392.)

Vahvuus ja vahvistettavuus tarkoittaa samanlaisiin tutkimustuloksiin pääsemistä eri menetelmillä: tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista tai triangulaatiosta (Tynjälä 1991, 391-392). Koska Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen tulkintoja eli tutkimuksen vahvistettavuutta on mahdollista tarkastella teoriataustassa esitettyjen, vastaavaa aihetta käsittelevien tutkimusten avulla, olen perehtynyt aiempiin tutkimuksiin niin laajasti kuin on ollut mahdollista. Omien tutkimustulosteni vahvistettavuudesta kertoo aiempien päiväkotikontekstissa tehtyjen tutkimusten tulosten samansuuntaisuus omien tutkimustulosteni kanssa.

Tämä tutkimus on yksi puheenvuoro puheenvuorojen ketjussa (Jokinen ym. 1999, 85). Ei ole olemassa absoluuttista, kaikille samanlaista todellisuutta, vaan todellisuutemme perustuu subjektiiviseen tulkintaan. Tämä tutkimus perustuu minun tulkintaani, johon vahvasti vaikuttavat sekä pitkä kokemukseni päiväkotityöstä että sammumaton janoni etsiä, tutkia ja oppia. (Vrt. Wetherell 2001, 395–396; Hirsjärvi & Hurme 2000, 17 – 18

Roolini tässä tutkimuksessa on ollut olla sekä aktiivinen tulkinnan tekijä että päiväkodin vuorovaikutuskeskusteluun osallistuja (vrt. Willman 2001, 80). Olen lasten asialla olevana asianajaja pyrkinyt herättämään keskustelua päiväkotikulttuurin aikuislähtöisen toimintatavan vaikutuksista lapsen kuvaan itsestä ja ympäröivästä yhteiskunnasta.

9 POHDINTAA

Aloittaessani tätä tutkimusta kuvittelin tutkimustulokseni näyttävän hienolta monine diskursseineen ja lukuisine identiteetteineen. Toisin kuitenkin kävi. Diskurssianaalyyttinen tutkimukseni aamutuokiolla käytetyn kielen lapsille rakentamista identiteeteistä päätyi hyvin yksinkertaiseen lopputulokseen: Opettajan ja kasvattajan roolissa oleva aikuinen rakentaa lapselle kasvatettavan ja opetettavan roolin. (vrt. Holkeri-Rinkinen 2009, 238.) Tulos on kuitenkin kaikessa yksinkertaisuudessaan tärkeä. Meillä päiväkodissa työskentelevillä aikuisilla on vielä paljon oppimista.

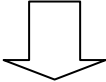
Johdannossa nostin esiin ajatuksen yhtenäisen ja tavoiteltavan aikuisroolin luomisesta päiväkotiin. Luvussa 3.6 nimesin tuon uuden roolin kanssakulkijaksi. Lähdän nyt pohtimaan, antoiko tutkimukseni minkäänlaisia työkaluja kanssakulkijan roolin rakentamisen työkalupakkiin.

9.1 Kanssakulkijuusdiskurssi

Tutkimuksessani nimesin löytämäni aikuisten tavan ajatella ja puhua lapsista opettajuus- ja kasvattajuusdiskurssiksi. Aikuiset pitivät puheellaan yllä valtaansa lapsiin nähden; aikuinen aloitti keskustelun, päätti keskustelun kulusta ja päättymisestä, aikuinen valitsi keskustelun aiheet ja keskustelutavan. Rivien välistä oli luettavissa aikuisen halu alistaa lapsi valtansa alle. Aikuisen puhetavoissa aktualisoituivat määrääminen, johdatteleminen, opettaminen, vaientaminen ja mitätöiminen.

Aloittakaamme ajatusleikki, jossa luomani opettajuus – kasvattajuusdiskurssin rinnalle nostetaan kanssakulkijuus diskurssi. Nämä kaksi diskurssia eroavat toisistaan perustavanlaatuisesti. Käsitys lapsesta ja lapsuudesta muuttuu diskurssien välillä ei-kompetentista sosialisointituloksesta kompetenttiin lapseen. Aikuislähtöinen, tiukan kontrollin autoritaarisuus vaihtuu lapselle voimavarana toimivaan auktoritatiivisuuteen ja kulminoituu lopuksi yhteisen tiedon rakentamiseen ja rakentumiseen. Lasten suojelun sijaan nousee vaatimus kuulla lasta. Aikuisen tarkasti etukäteen suunnittelemaat toimintatuokioiden siirtyvät syrjään yksilöllisen oppimisen tieltä. Taulukkoon 13 olen koonnut diskurssien oleelliset erot.

Taulukko 13 Opettajuus – kasvattajuusdiskurssin ja kanssakulkijuusdiskurssin erot

	OPETTAJUUS – KASVATTAJUUS- DISKURSSI	KANSSAKULKIJUUS- DISKURSSI
Käsitys lapsuudesta ja lapsesta	Kehityspsykologinen näkemys, sosiaalisaaiteoria -> ei-kompetentti lapsi	Sosiaalinen konstruktionismi -> kompetentti lapsi
Kasvatustyyli/ vuorovaikutus	Autoritaarinen -> aikuiskeskeisyys -> tiukka kontrolli -> voi heikentää itsetuntoa Aikuisjohtoinen vuorovaikutus	Auktoritatiivinen -> lapsilähtöisyys/ aikuisjohtoisuus -> lapselle voimavara Dialogisuus  Intersubjektiiivisuus -> yhteinen tiedon rakentaminen
Lain määrittäminen	Lasta on suojeltava, kehitettävä, ohjattava	Lasta on kuultava
Pedagogiikka	Toimintatuokiopainotteinen	Yksilöllinen oppiminen

Kanssakulkijuus diskurssissa aikuisten ajattelutavan muutos uudistaa aikuisen puheen. Aikuinen ei enää määrää toimintaa johdattelemalla lapsia, opettamalla mekaanisesti lapsille tarpeelliseksi katsomiaan asioita tai vaienna ja mitätöi lasten omia ehdotuksia. Kanssakulkijuusdiskurssissa aikuinen pohtii lasten kanssa yhdessä, hän tukee ja kannustaa omaan ajatteluun ja muuttaa lapsen ideat ja ehdotukset käytännön toiminnaksi. Näin lapselle rakentuu toimintamalli, jossa hän on osallistuva, aktiivinen ja motivoitunut toimija, joka pohdiskelee asioita ja uskaltaa näkyä ja kuulua. Suurin muutos onkin lapsen identiteetin muuttuminen kasvatettavasta ja opetettavasta kasvajaksi ja oppijaksi. Nyt identiteetti kertoo lapsen omasta aktiivisuudesta tapahtuvaan muutokseen (kuvio 11).

OPETTAJUUS-KASVATTAJUUS DISKURSSI	KANSSAKULKIJUUS DISKURSSI
Määrääminen → Passiivinen lapsi	Kannustaminen → Osallistuva lapsi
Johdatteleminen → Turhautunut lapsi	Pohtiminen → Aktiivinen lapsi
Opettaminen → Motivoitumaton lapsi	Kannustaminen → Motivoitunut lapsi
Vaientaminen → Hiljainen lapsi	Kuunteleminen → Pohdiskeleva lapsi
Mitätöiminen → Näkymätön lapsi	Huomioiminen → Näkyvä lapsi
KASVATETTAVAN JA OPETETTAVAN IDENTITEETTI	KASVAJAN JA OPPIJAN IDENTITEETTI

Kuvio 11 Aikuisen puheen seurauksena lapselle rakentuvien toimintamallien ja niiden synnyttävän identiteetin muutos siirryttäessä opettajuus-kasvattajuus diskurssista kanssakulkijuus diskurssiin.

Ajatusleikki on vain mahdollisen kuvittelua. Onneksi elämä ei ole niin musta-valkoista, kuin tutkimukseni tulokset. On selvää, että luomani diskurssit kuvaavat aikuisen toiminnan äärilaitoja, joita harvoin sellaisenaan löytyy päiväkodin arjesta. On muistettava, että tutkimukseni aineistona on vain yksi pieni hetki yhden päiväkodin arjesta. Tulos on kuitenkin suuntaa antavana nostanut esiin monia jatkotutkimusaiheita liittyen opettajan roolin muuttumiseen kanssakulkijaksi. Olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan luomani kanssakulkijuus diskurssin rakentumista empiirisen tutkimuksen avulla; miten aikuisen muuttuminen opettajasta kanssakulkijaksi vaikuttaisi lasten toimintamalleihin ja sitä kautta identiteettiin. Mielenkiintoista olisi myös laajentaa

tutkimusta peruskoulun puolelle. Toteutuvatko koulun tavoitteet, jos luokassa opettajan sijaan onkin kanssakulkija.

9.2 Kanssakulkija päiväkodin aamutuokiolla

En halua olla puskutraktorin kuljettaja, joka ajaa nurin kaikki aamutuokiot, vaan haluan olla lakaisukoneen kuljettaja, joka lakaisee aamutuokiolta kaiken turhan ja jättää tilaa uusille tuulille. Lapset tarvitsevat aamutuokion. Aamutuokio on lapsille tärkeä, turvallisuutta luova hetki, koska se on päivän ensimmäinen kokoontuminen, jossa luodaan raamit alkavan päivän toiminnalle. Lapset tarvitsevat aamutuokiolle aikuisen, kanssakulkijan, jonka avulla tuokiolle yhdessä luodaan tunnelmaltaan ja sisällöltään lapsia motivoiva ja mielenkiintoinen ilmapiiri. (Vrt. Koivunen 2009.) Kauan päiväkodissa työskennelleenä tiedän, ettei päiväkotia voi toimia sen enempää lasten kuin aikuistenkaan toiveiden jukeboxina. Kanssakulkijoina voimme kuitenkin luoda yhteisöömme sellaiset yhteiset puitteet ja pelisäännöt, joilla pelaaminen mahdollistaa perimmäisen arvomme, ihmisen kunnioituksen, toteutuvan toiminnassamme.

Kasvatuskumppanuus on päivän sana päiväkodeissa. Kumppanuus muodostuu varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien välisestä tasavertaisesta vuorovaikutuksesta (Vasu 2005, 31). Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, lapsen edun ja oikeuksien toteutumisesta. Kasvatuskumppanuuden periaatteisiin kuuluvat toisen kuuleminen, kunnioittaminen, luottamus ja dialogisuus. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32.) Nyt haluaisinkin peräänkuuluttaa aikuisen ja lapsen välille muodostuvaa kasvunkumppanuutta. Niin aikuinen kuin lapsikin kasvavat yhdessä kohdatessaan toisensa tasa-arvoisina kumppaneina.

Tätä kumppanuutta rakentamaan tarvitsemme yhteisöllisen kohtaamisen työkaluja: vuorovaikutusosaamista, herkkyyttä lasten ja aikuisten viesteille, tilanteisille tekijöille sekä kumppaneista kertynyttä tietovarastoa (vrt. Holkeri – Rinkinen 2009, 228, 184). On siis tärkeää, että myös aikuinen avautuu lapselle eikä vain toisinpäin. Jos lapsilta aamulla kysytään, mitä heille kuuluu, ei heillä ole tarvetta kertoa kuulumisiaan kesken muun toiminnan. Jos aikuinen kertoo aamulla nukkuneensa huonosti, ei lasten tarvitse

mieltä, miksi aikuinen on väsynyt ja kireä. Jos 3-4-vuotiaat lapset vapautetaan kalenterihetkiltä, koska heidän aikakäsitteensä ei ole vielä hahmottunut, ei lasten tarvitse kuluttaa turhaan energiaa penkillä pyörimiseen, yrittäen ymmärtää asiaa, johon heillä ei vielä ole valmiuksia.(vrt. Koivunen 2009, 60.) Jos lapsilla on mahdollisuus aikuisten kanssa yhdessä suunnitella ryhmänsä tulevaa toimintaa, ei heillä ole tarvetta valittaa ikävyyttävistä tuokioista. Jos lapset ja aikuiset yksi kerrallaan, nostetaan vuorollaan viikon henkilöiksi, jolloin he saavat viikon ajan esitellä omia mielenkiinnon kohteitaan, lelujaan, valokuviaan, toiveleikkejään jne. (Liukko 1999, 79–80) ei heillä ole tarvetta hakea huomiota muilla keinoin.

Kanssakulkijan rooli, valjastaessaan aikuiset tasavertaiseksi oppijoiksi lasten rinnalle, vapauttaa meidät kasvattajan rooliin sisältyvistä yli-ihmisen odotuksista, jonka mukaan aikuinen on aina hyvä, pyyteettömästi huolehtiva ja aina myönteinen ja joka osaa toimia lasten kanssa aina oikein. (Koivunen 2009, 126.) Oppijoina olemme samalla viivalla lasten kanssa.

Ajatus kasvunkumppanuudesta asettaa lapsen aikuisen kanssakulkijaksi. Nyt lapset näkevät aikuiset uudessa valossa. Aikuinen muuttuu maailman tulviksi, kasvun auttajaksi, joka sallii lapselle maailman ”vastustuksen” kokemukset ja näin mahdollistaa lapselle hyvän elämän, itseksi tulemisen ja vastuuseen kasvamisen (Värrä 2000,30). Kalliala (2006) puhuu kolmesta kasvattajien ammatillisesta kiusauksesta: halusta vetäytyä toisten aikuisten seuraan lasten seuran sijaan, halusta syyttää ulkopuolisia tekijöitä työn toimimattomuudesta ja halusta karttaa moraalisia kannanottoja. Kanssakulkijana vapaudumme näistä kiusauksista. Herätettyämme lapsen täydellisen luottamuksen, lapsi tietää, että vaikka aikuinen näyttää kiireiseltä tietokoneellaan, harmistuneelta paperiensa keskellä tai tavoittamattomalta jutellessaan toisen aikuisen kanssa, hän on silti minun kanssakulkijani, joka on käytettävissäni aina kun häntä tarvitsen. Ohikulkevalta aikuiselta saatu pienikin hymy tai hiusten sipaisu kertoo lapselle, että aikuinen on minun kasvunkumppanini joka luo minusta sellaista tarinaa, jota minun on hyvä jatkaa...

Älä kulje edelläni, en ehkä seuraa.

Älä kulje perässäni, en ehkä johda.

Kulje rinnallani ja ole ystäväni.

- Albert Camus -

Lähteet

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Porvoo:WSOY.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Sosiaalihallituksen julkaisuja.12.
- Alanen, L.2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. s. 9 – 28.
- Alasuutari, M.2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere. Vastapaino.
- Alderson, P., 2000. Young Children's Rights, Exploring Beliefs, Principles and Practice. London and Philadelphia: Kingsley.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. 1998. Identity as an achievement and as a tool. Teoksessa Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.): Identities in talk. London: Sage Publications, 1-14.
- Asetus lasten päivähoitosta 1973. 239/16.3.1973
- Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment.. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 178. University of Jyväskylä
- Aunola, K. 2005 a. Kasvatus ja vanhemmuus. Tutkimuksen traditiot ja haasteet. Psykologia 40(4), 356 – 369.
- Baker, R. 1998. Runaway street children in Nepal: Social competence away from home. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and social competence. Arenas of Action. London: Falmer Press, 46–63.
- Bergström, G. 1987. Mikko Mallikas ja syntymäpäiväkutsut. Weiling+Göös
- Brotherus, A, Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Buber, M. 1995. Minä ja Sinä. Juva: WSOY.
- Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. London. New York: Routledge.
- Cromby, J. & Nightingale, D. J. 1999. What's wrong with social constructionism? Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.), Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice. Buckingham: Open University Press, 1-20.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond quality in early childhood education and care. Lontoo: Routledge.
- De Saint-Exupery, A. 1978. Pikku prinssi. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fairclough, N.2001. The discourse of new labour: Critical discourse analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates. Discourse as data: aguide for analysis. Milton Keynes: Open University Press, 229–266.
- Garvey, C.1990. Play. Enlarged edition. Cambridge: Harvard University Press.
- Hakulinen, A.1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 13-17.

- Hakulinen, A. 1997. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelu-analyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 32-55.
- Hakkola, K. & Virsu, M. 2000. Entäs jos. Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Tampere: Tammi.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.
- Heikkinen, A. & Rautakivi, S. 1972. Esikouluikäisten ohjaus. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen-Peitsoma, A. & Rautakivi, S. 1987. Esikouluikäisten ohjaus. (5. uudistettu painos.) Jyväskylä: Gummerus.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Hill, M. 2006. Children's voices on ways having a voice. Children and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood* 13(1), 69-89.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D.P. (1993). Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa esiopetukseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Children and social competence. Arenas of action. London: Falmer Press.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Jyväskylä: Gummerus.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa: Topeliuksen sadut ja kasvatuserittely. Juva: PS-kustannus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A. 2002. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jordan, B. 2004. Scaffolding learning and co-constructing understanding. Teoksessa K. Anning, J. Cullen, & M. Fleer (toim.) Early childhood education – society and culture. Lontoo: Sage, 31 – 42.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233-252.
- Järventie, I. & Sauli, H. 2001. Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Kaivola, T. & Launila, H. 2007. Hyvä työpaikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalliala, M. 2006. Lastentarhanopettajan ammatilliset kiusaukset. *Lastentarha* 1/2006, 20 – 22.
- Kalliala, M. 2008. Kato Mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.

- Kallio, K. P. 2006. Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila, (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249 – 262.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro - Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto: Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus, avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: PS-kustannus.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes, Oppaita 63. Vaajakoski: Gummerus.
- Kauppara, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Juva: PS-kustannus.
- Kemppainen, P. & Rouvinen-Kemppainen, K. 1998. Tee jotakin toisin. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33 (2), 119-132.
- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuuriin kehittäminen lasten itsetuntoa vastaavaksi. Jyväskylä: University Printing House.
- Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: PS-kustannus.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntösokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kovanen, P. 2003. Varsu - varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Johdanto. Juva: PS-kustannus.
- Kronqvist, E.-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? – Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopisto. Väitöstutkimus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalifenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laki lasten päivähoitosta 1973. 36 / 19.1.1973
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 2000. 812/22.9.2000.
- Lastensuojelulaki 2007. 417/13.4.2007.
- Lehtonen, M. 1994. Kyklooppi ja Kojootti. Subjekti 1600 – 1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa. Tampere: Vastapaino.
- Liukko, S. 1999. Ilmaisua ipanoille. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Lundan, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Tampereen yliopisto. Väitöstutkimus.
- Luukka, M - R. 2000. Näkökulma luo kohteen. Diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 133-160.
- Maybin, J. 2006. Children's voices. Talk, knowledge and identity. Houndmills, Basingstoke: Palgrave.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Pedatieto. Saarijärven Offset Oy.
- Morrow, V. 2005. Ethical issues in collaborative research with children. Teoksessa A. Farrell. (toim.) Ethical research with children. Maidenhead: Open University Press, 150 – 165.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Pellikka, I. 1997. Big talk and small talk. T. Sjöblom (toim.), *Tutkija, tekstit ja uskonto*. Helsinki: Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos, 150-164.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa S.Lötjönen (toim.) *Tutkijan ammattietiikka*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja, 9-19.
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen- Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 191–217.
- Potter J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prout, A. & James, A. 1990. *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Puhakka, J. 2003. Kasvatus, opetus- ja hoitojärjestelmän yhteiskunnallinen muotoutuminen sekä pikkulasten koulu toimintapoliittisena ideana. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 46–57.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same of different from research with adults? *Childhood* 9(3), 321-341.
- Puolanne - Pajarinen, O. 2001. Lapsi subjektina päiväkodissa. Lasten kokemuksia toimijuutensa mahdollisuuksista päiväkodin arjessa. Jyväskylän yliopisto. varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Puro, U. & Matikainen, J. 2002. *Dialogi – yhdessä ajattelemisen taito*. Ylöjärvi: TSL.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Oulun Yliopisto.
- Pyykkö, A., Salpakivi P. & Vuorio, J - M. 1989. *Päivähoidon kasvatustoiminta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pälli, Pekka. 2003. Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina. Tampereen yliopisto. Väitöstutkimus.
- Raatikainen, H. 1990. *Itsetuntemus vuorovaikutustaidoksi*. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J.Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki:International Methelp, 285-374.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. *Stakesin tutkimuksia* 66. Helsingin yliopisto.
- Rogers, R. (toim.) 2003. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruokolainen, R. & Alila, K. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. *Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja* 2004:6.
- Rusanen, E. 2008. *Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruusuvuori, J. Haakan, M. & Raevaara, L. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L.Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Tietolipas 178. Pieksämäki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 11-38.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. *Lastentarhatoiminta - osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. P17. Jyväskylä: Gummerus.

- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's conception of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169-194.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Siraj-Blatchford, I. 1994. The early years laying the foundations for racial equality. Staffordshire, England: Trentham Books.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17 – 36.
- Suoninen, E. 2002. Vuorovaikutus, kokemus, merkitys – Diskursiivisen sosiaalipsykologian mahdollisuudet kokemuksen tulkinnassa. *Psykologia* 5/2002, 372-384.
- Sutton-Smith, B. 1997. The ambiguity of play. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Suomen perustuslaki 1999.731/11.6.1999.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos: kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 10.
- Stenius, T. 2006. Kahden yhteinen juttu – Vastavuoroinen kuunteleminen harjoituksena ja toimintakäytäntönä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Työpapereita 4/2005.
- Tainio, L. 1997. (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino
- Tainio, L. 2007. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmia keskusteluanalyysiin*. Helsinki: Gaudeamus, 15–60.
- Tiira, K. 2000. Yhteistä kieltä etsimässä – pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa. Helsingin yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22; 5 - 6, 387 - 398.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Stakesin oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus.
- Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja lähivuosille. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriö. *Selvityksiä* 2007:13.
- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriö. *Julkaisuja* 2002: 9.
- Vehkakoski, T. 2006. *Leimattu lapsuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Vehkakoski, T. 2009. Luentomoniste Keskusteluanalyysi diskurssin tutkimuksessa. 6.4.2009. Jyväskylän yliopisto.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto.
- Waksler, F.C. 1991. *Studying the Social Worlds of Children*. New York: Falmer.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Väitöstutkimus.

Wetherell, M. 2001. Debates in discourse research. Teoksessa: M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) Discourse theory and practice: a reader. London: Sage, 380–399.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/16.8.1991