

”Se on mennä kyllä eteenpäin”

Diskurssianalyysi kasvattajien lapsia koskevasta puheesta päiväkodin konsultaatiotilanteissa

Sari Rannila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rannila, Sari. 2017. "Se on mennä kyllä eteenpäin". Diskurssianalyysi kasvattajien lapsia koskevasta puheesta päiväkodin konsultaatiotilanteissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 71 sivua.

Keskustelut kuuluvat kiinteänä osana varhaiskasvatuksen työtappoihin päiväkotikontekstissa. Keskusteluissa luodaan kasvattajien välistä, yhteistä todellisuutta muun muassa ryhmän lapsista, toimintatavoista ja -ympäristöstä. Toisinaan keskusteluihin osallistuu ryhmän ulkopuolinen, kiertävä erityislastentarhanopettaja, jolloin tässä moniammatillisessa keskustelussa kasvattajien puheen kohteena ovat erityisesti tukea saavat lapset.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kasvattajat puhuvat lapsista näissä päiväkodin konsultaatiokeskusteluissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaista kuvaa kasvattajat lapsista näissä keskusteluissa puheellaan rakentavat. Myös keskusteluihin osallistuneiden kasvattajien, sekä keskustelun kohteena olevien lasten positiot olivat tarkastelun kohteina.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktionismi ja analyysimenetelmänä diskurssianalyysi. Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusaineisto koostui viidestä kasvattajien ja kiertävien erityislastentarhanopettajien välisestä, nauhoitetusta konsultaatiokeskustelusta.

Tässä tutkimuksessa kasvattajien lapsista tuottama puhe jaettiin kolmeen eri puhetapaan: vikapuheeseen, vahvuuspuheeseen ja oikeuspuheeseen. Puheentavat eivät esiinny tarkkarajaisina, vaan jokaisessa tavassa esiintyy esimerkiksi toista keskustelijaa myötäilevää puhetta ja lasta ymmärtävää puhetta. Keskustelijoiden sekä lasten positiot myös vaihtelevat samankin puhetavan sisällä.

Koska kieli ja puhe tuottavat merkityksiä ja rakentavat kuvaa lapsista, ei ole yhdentekevää, kuinka kasvattajat lapsista päiväkodin konsultaatiotilanteissa puhuvat. Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella kasvattajilla on mahdollisuus pohtia omia puhetapojaan. Lisäksi kasvattajat voivat miettiä, millaista kuvaa lapsista ja lapsuudesta he luovat näiden omien puhetapojensa kautta.

Hakusanat: lapsi, kasvattaja, puhetapa, konsultaatiokeskustelu, varhaiskasvatus, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	VARHAISKASVATUS INSTITUUTIONA.....	4
	2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja	5
	2.2 Erilaisia tapoja tarkastella lasta ja lapsuutta	8
3	KESKUSTELUT TYÖTAPANA.....	12
	3.1 Kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus	12
	3.2 Moniammatillinen kasvattajayhteisö.....	14
	3.3. Konsultaatiokeskustelujen konteksti	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	21
	5.1 Tutkimusaineisto.....	21
	5.2 Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi	25
	5.3 Aineiston analyysi	28
6	KASVATTAJIEN PUHE LAPSISTA PÄIVÄKODIN KONSULTAATIOKESKUSTELUISSA.....	32
	6.1 Konsultaatiokeskusteluista.....	32
	6.2 Vikapuhe.....	34
	6.3 Vahvuuspuhe	42
	6.4 Oikeuspuhe.....	46
7	POHDINTA.....	52
	7.1 Tulosten tarkastelu	53
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	60
	7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	63

8	LÄHTEET	66
---	---------------	----

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aihe, kasvattajien lapsista käyttämä puhe, nousee varhaiskasvatuksen arjesta ja on mielestäni aina ajankohtainen. Kiertävänä erityislastentarhanopettajana työskennellessäni kohtaan varhaiskasvatuksen ammattilaisia moninaisissa varhaiskasvatuksen tilanteissa. Olen työssäni pitkään kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka nämä ammattikasvattajat puhuvat lapsista, kuinka he kertovat lapsista ja lapsiin mahdollisesti liittyvistä huolistaan. Puheessa käytetyt käsitteet, sanat ja sanonnat ovat tärkeässä roolissa lasten kuvaamisessa. Sannoilla luomme merkityksiä ja määritämme lapsia sekä ympäristöämme. Näistä omista kokemuksista lähtien, sekä henkilökohtaisesta kiinnostuksesta suomen kieltä kohtaan lähdin tähän tutkimukseen. Kasvattajan käsitteellä tarkoitan tässä tutkimuksessa päiväkodin kasvatusvastuussa olevia työntekijöitä: lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, sekä varhaiskasvatuksen erityisavustajia.

Päiväkotikontekstissa on päivittäin monia erilaisia vuorovaikutustilanteita. Vuorovaikutusta tapahtuu lasten kesken, kasvattajien ja lasten välillä, sekä kasvattajien ja lasten vanhempien välillä. Kasvattajat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa myös keskenään. Vuorovaikutus tapahtuu pääosin kielen ja puheen avulla. Keskinäisissä keskusteluissaan kasvattajat suunnittelevat toimintaa, arvioivat sitä, sekä jakavat ajatuksiaan lapsiin liittyvistä havainnoistaan. Tutkimukseni painopiste on siinä tavassa, miten lapsista tällöin puhutaan.

Kuulen päiväkodeissa monenlaisia tapoja puhua lapsista ja heidän perheistään. Koska kieli luo merkityksiä todellisuutemme, ei ole samantekevää, millä tavoin me kasvattajina lapsista puhumme. Kielen käyttö kietoutuu yhteen muun todellisuuden kanssa, jolloin erilaiset merkityssysteemit auttavat meitä sen näkemisessä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 29). Vygotski puhui jo 1930-luvulla kielen olevan ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline, joka edellyttää

yleistystä ja sanallisen merkityksen kehitystä. Se on ilmaisemisen ja ymmärtämisen väline. Vygotskin mukaan kielen alkuperäinen funktio on kommunikatiivinen. (Vygotski 1982, 18–19.)

Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Jokapäiväisen elämän jakaminen toisten yksilöiden kanssa edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta heidän kanssaan. Kasvattajan on tärkeää tiedostaa oman vuorovaikutuksensa merkitys toiminnan kannalta varhaiskasvatuksen arjen erilaisissa tilanteissa (Lundan 2009, 11).

Vuorovaikutus muotoutuu erilaisista merkkijärjestelmistä, joista tärkein on kieli. Kieli on merkkijärjestelmistä kaikkein muuntautumiskykyisin ja monimuotoisin. (Ahonen 2015, 22–23.) Kielen merkitys korostuu kasvatustilanteissa, joissa aikuinen voi puheellaan kannustaa ja rohkaista lasta, mutta myös haavoittaa ja nolata tätä. Näin ollen kielen käyttö vuorovaikutuksessa on asioiden kuvaamisen lisäksi tekemistä. Se mitä puhumme, on jo vuorovaikutusvalinta. (Lundan 2009, 13.) Vuorovaikutuksella on tärkeä osa siinä, millaisia merkityksiä sanoilla ja teoilla kulloinkin rakennetaan (Jokinen ym. 2016, 313). Kasvattajan tulee kunnioittaa pientenkin lasten ajatuksia kuuntelemalla heitä ja osoittamalla kiinnostusta lasten näkemyksiä kohtaan (Rasku-Puttonen 2006, 121).

Tarkoitukseni on tutkia, millä tavalla kasvattajat puhuvat lapsista päiväkodin konsultaatiotilanteissa. Pyrin selvittämään, millaista kieltä ja puhetta kasvattajat lapsista käyttävät, sekä millaisia merkityksiä ja tulkintoja puhe saa. Minua kiinnostaa myös se, kuinka tämä puhe mahdollisesti määrittää lapsia. Keskeisenä tavoitteenani on diskurssianalyysin keinoin saada selville, miten kuvaa lapsista keskusteluissa rakennetaan ja miten keskustelijoiden positiot, asemoinnit puheessa rakentuvat. Tilanteissa keskustelijoina ovat päiväkotiryhmän kasvattajat sekä konsultoivassa roolissa oleva kiertävä erityislastentarhanopettaja.

Kerron raporttini aluksi varhaiskasvatuksesta instituutiona; sitä ohjaavista asiakirjoista, sekä erilaisista lapsuuden tarkastelun tavoista. Luvussa kolme lähestyn päiväkotikontekstia kuvaamalla kasvattajien keskinäistä vuorovaikutusta ja moniammatillista kasvattajayhteisöä. Sen jälkeen esittelen tutkimuskysymyksiä, josta jatkan kuvaamalla tutkimukseni aineistoa, tutkimusmenetelmää, sekä aineiston analyysin etenemistä. Tämän jälkeen avaan tutkimukseni tuloksia diskurssianalyysin avulla löytämieni puhetapojen kautta. Pohdintaosiossa tarkastelen tutkimukseni tuloksia, pohdin sen luotettavuutta, eettisyyttä ja merkitystä, sekä jatkotutkimushaasteita.

2 VARHAISKASVATUS INSTITUUTIONA

Perustan varhaiskasvatukselle ja päiväkotityölle luovat asiakirjat sekä ajatukset lapsesta ja lapsuudesta. Varhaiskasvatus on kiinteä osa yhteiskuntaa ja sen palvelujärjestelmää. Kasvatus on aina yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan.

Tästä johtuen yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset koskettavat myös varhaiskasvatusta. (Korkalainen 2009, 9.)

Yhteiskunta sisältää monia erilaisia instituutioita. Esimerkiksi uskonto, asiantuntijuus, koulutus ja päivähoido ovat yhteiskunnallisia instituutioita, joissa yhdistyvät monenlaiset roolit. Instituutiossa toimivat ja siinä kohtaavat ihmiset asettuvat siinä eri asemiin tuoden jokainen oman panoksensa instituution toimintaan. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa instituutio määritellään vaikiintuneeksi ja toistuvaksi sosiaalisesti käytännöksi ja toimintatavaksi, jota uusinnetaan ja ylläpidetään yhteiskunnassa rutiininomaisesti. (Alasuutari 2009, 55–57.) Nykysuomen sanakirjan (1978, 661) mukaan instituutio on ”laissa säädetty muoto, yhteiskunnallisen elämän muoto, oikeusjärjestys, laitos”.

Institutionalisoitumisen myötä varhaiskasvatus nähdään osana normaalia lapsuutta (Alasuutari 2009, 56; Karila 2013, 26). Instituutiot luovat tilan ja toimintamahdollisuuksia tietyntylaisille toimijoille ja toiminnoille toistuvien käytäntöjensä ja vuorovaikutustapojensa kautta. Näin myös päiväkodin elämä ja sosiaalinen todellisuus rakentuvat arkisista, toistuvista rutiineista ja tavoista (Alasuutari 2009, 57). Tämä lapsille järjestetty matka läpi instituutioiden on myös yhdenmukaistanut lasten tarpeita, toiveita, kokemuksia ja etuja. Nyt ajatellaan tiedettävän, mitä ja milloin lapset tarvitsevat, sillä hyvä lapsuus on normitettu. (Alanen 2014, 164.)

Nykylasten institutionalisoiminen kotiin, päivähoitoon ja kouluun on heidän elämänsä keskeinen piirre (Alanen 2014, 164). Myös moderni lapsuudentutkimus kiinnittää lapsen ja lapsuuden vahvasti näihin instituutioihin (Alanen 2009, 13–14). Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL 2016) tilastojen mukaan vuonna 2015 varhaiskasvatuspalveluiden piirissä oli koko maassa 68 % alle kouluikäisistä lapsista. Esiopetuksessa oli 71 % kuusivuotiaista lapsista. Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat näin ollen useimpien alle kouluikäisten lasten ja heidän perheidensä arkea.

2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja

Varhaiskasvatusta ja päiväkotitoimintaa ohjaavat erilaiset lait, asetukset ja säädökset. Toimintaa ohjataan ja säädellään niin valtion kuin kuntien taholta. Nämä erilaiset säädökset vaikuttavat esimerkiksi päiväkodin toimintaan, henkilökunnan kelpoisuuteen, sekä henkilökunnan ja lasten välisiin suhdeluihin. Esittelen seuraavassa lyhyesti tärkeimmät varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat asiakirjat.

Varhaiskasvatuksessa toimittiin vuosikymmeniä vuodelta 1973 peräisin olevan lain mukaan. Tätä *lakia lasten päivähoidosta* on täydennetty aikojen kuluessa asetuksilla ja lisäyksillä vastaamaan kulloistakin aikaa. Yhtenä merkittävänä muutoksena varhaiskasvatuksessa voidaan pitää vuonna 1996 tehtyä päivähoitolain muutosta. Tuolloin astui voimaan lasten subjektiivinen oikeus päivähoitoon. (Korkalainen 2009, 10.) Tällä oikeudella taattiin jokaiselle lapselle mahdollisuus osallistua kunnalliseen päivähoitoon perheen tilanteesta riippumatta.

Päivähoito siirrettiin valtakunnallisesti osaksi kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää 1.1.2013, jolloin sitä ei enää nähty osana sosiaalihuoltolain 17§ tarkoittamaa sosiaalipalvelua. Tällöin päivähoitoon lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. (Opetushallitus, 2017.)

Pitkään odotettu *varhaiskasvatustlaki* astui voimaan 1.8.2015. Keskeisenä uudistuksena siinä on varhaiskasvatuksen selkeä määrittely. Tämän määrittelyn mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatustlaki 2015, 1 §). Uudessa varhaiskasvatustlaissa määritellään muun muassa lapsen oikeus varhaiskasvatukseen (1§), säädetään ryhmäkoosta (5 a §), sekä lapsen ja huoltajien osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista (7 b §).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka perustuu varhaiskasvatustlakiin. Paikalliset ja lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatusta toteutetaan näiden perusteiden mukaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tulee ensimmäistä kertaa kansallinen, varhaiskasvatuksen toteutumista ohjaava normi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan laadittujen paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien tulee olla valmiita 1.8.2017, jolloin ne otetaan kunnissa käyttöön. (Opetushallitus, 2016.) Elämme parhaillaan siis murrosvaihetta, kun laadimme kuntakohtaisia suunnitelmia uusien varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden pohjalta.

Jo edelliset, vuodelta 2005 peräisin olevat, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjasivat valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista. Niiden julkaisemisen myötä päivähoidosta muodostui ennen kaikkea pedagoginen instituutio. Yhteisistä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista huolimatta eri aikakausien ajattelu ja pedagogiikka ovat päiväkodeissa läsnä. (Alasuutari 2010, 19–20.) Tämä johtuu osaltaan siitä, että varhaiskasvatushenkilöstö on erikäistä. He ovat kouluttautuneet alalle eri aikoina, jolloin heidän koulutuksissaan on ollut erilaisia painotuksia kulloisenkin yhteiskunnallisen ajan mukaisesti. Jokainen kasvattaja kantaa lisäksi mukanaan omaan elämänsäkuunsa liittyvää historiaa ja ajatuksia, koulutustaustansa ja työkokemustaan.

Lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan varhaiskasvatuslain (2015, 2 a §) mukaan tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Laki velvoittaa kirjaamaan suunnitelmaan myös lapsen mahdollisesti tarvitseman tuen, tukitoimet, sekä tukitoimien toteuttamisen. Varhaiskasvatus nähdään osana suomalaista koulutusjärjestelmää, sekä tärkeänä lapsen kasvun ja oppimisen näkökulmasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8.)

Varhaiskasvatuksessa *kehityksen ja oppimisen tuki* kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille. Lähtökohtana tuen järjestämisessä ovat lapsen vahvuudet sekä kehitykseen ja oppimiseen liittyvät tarpeet. Tuen tarpeen arvioinnissa ja sen antamisessa on yhteistyö lapsen vanhempien kanssa ja kasvattajien kesken keskeistä. Inklusioperiaatteen mukaisesti lapsen tarvitsema tuki järjestetään osana lapsen päivittäistä toimintaa hänen omassa lähipäiväkodissa tai perhepäivähoitokodissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 52–53.) Monissa kunnissa myös varhaiskasvatusikäisten lasten tarvitsemaa tukea on ryhdytty arvioimaan ja antamaan perusopetuslaista tulevan kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Kasvattajatiimin tukena kunnissa työskentelee erityislastentarhanopettajia, jotka ovat mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa lasten mahdollisesti tarvitsemia yksilöllisiä tukitoimia.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tapaan valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten yksilölliset esiopetuksen opetussuunnitelmat laaditaan ja esiopetus toteutetaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimista ohjaavat perusopetuslaki ja -asetus, sekä esiopetuksen tavoitteita määrittävä valtioneuvoston asetus. Tavoitteena esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla on laadukas, yhtenäinen ja yhdenvertainen esiopetuksen toteutuminen koko maassa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 8.)

Koska esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain piiriin, on heillä oikeus perusopetuslain mukaiseen kasvun ja oppimisen tukeen. Tällä tu-

ella on kolme tasoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Lapsilla on oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Lähtökohtana tuen saamisessa on kunkin lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on niin ikään oikeus oppilashuoltoon, joka toimii lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytysten edistämiseksi. Oppilashuolto tarkoittaa lapsen hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 44, 58.)

2.2 Erilaisia tapoja tarkastella lasta ja lapsuutta

Tuon tässä esiin joitakin lähestymiskulmia ja tutkimussuuntauksia lapsuuden tarkasteluun. Eri viitekehyksissä lapsuus ja lapsi näyttäytyvät hieman eri tavoin, vaikka esimerkiksi sosiologisesta lapsuustutkimuksesta sekä sosiaali- ja kulttuuriantropologiasta voi löytää myös yhteneväisyyksiä.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa on viime vuosina pohdittu lapsuutta sinänsä, sen olemusta ja arvoa. Jos lapsi aiemmin on nähty suojelun ja hoidon kohteena, on sen rinnalle noussut moderni lapsuudenkäsitelmä, jossa lapsi nähdään itsenäisenä, ajattelevana ja toimivana yksilönä (Jans 2004, 34; Alanen 2009, 11–13).

Alanen esittelee (2014, 178) lapsuuteen kaksi näkökulmaa. Hänen mukaansa lapsuus voidaan nähdä psykologis-pedagogisena ilmiönä, jolloin tarkastelukulmana on psykologinen ja kasvatustieteellinen näkökulma. Toinen lähestymistapa on yhteiskuntatieteet, jolloin lapsuus nähdään yhteiskunnallisena ilmiönä. Yhteiskunnallisena ilmiönä lapsuutta tarkasteltaessa huomataan, että lapsuus on varsin pysyvä ilmiö, lapset ovat aktiivisia yhteiskunnallisia toimijoita, ja että lapsuus on osa yhteiskunnan rakennetta ja toimintatapaa. Psykologia ja kasvatustieteet korostavat lapsuuden yksilöllisyyttä ja sitä, että lapsuus on ohimenevä kasvun ja kehityksen vaihe, jossa lapset tarvitsevat opetusta, kasvatusta ja suojelua.

Alasen (2014, 106, 164) mukaan varhaiskasvatus- ja kouluinstituutio tarjoavat lapselle matkalla aikuisuuteen hänen tarpeitaan vastaavaa suojelua, kasvatusta ja koulutusta. Tällöin lapsuus määritellään yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämään oppimisen ajaksi, jolloin lapsi on aikuisten ja yhteiskunnan kasvatuksen, suojelun ja kontrollin kohteena.

Perinteisessä lasta koskevassa tutkimuksessa lasta ja lapsuutta on tarkasteltu suurilta osin aikuisten lähtökohdista ja tulkinnoista käsin. Tällöin lapsi on usein nähty keskeneräisenä, vaiheittain kasvavana ja kehittyvänä, jota aikuisen tulee opettaa ja opastaa. Tämän kehityspsykologiaan pohjaavan tutkimuksen rinnalle on noussut yhteiskunnallisesti orientoitunut lapsuudentutkimus. Se avaa uusia tarkastelukulmia lapseen ja lapsuuteen. Sen tarkoitus ei ole kyseenalaistaa kehityspsykologista tulkintaa lapsesta, vaan siinä lapsia tarkastellaan sosiaalisena ryhmänä, jolloin tutkimuksen keskiöön on otettu lapset toimijoina ja osallisina. (Alasuutari 2009, 54–55; Karila 2009, 257.)

Päiväkoteihin ammattilaisia kouluttavien tahojen opetussuunnitelmissa lasta lähestytään useimmiten kehityspsykologian näkökulmasta (Karila 2009, 256), jolloin lapsi nähdään ensisijaisesti kehittyvänä olentona. Tälle perustalle rakentuvat myös kasvatusammattilaisten ajattelu- ja toimintatavat. Koska lapsuudentutkimus tuo tuoreita ja uusia ajatuksia lasten elämään, sekä päiväkotien toiminnan kehittämiseen, kannattaa siihen tutustua niin varhaiskasvatuksen koulutuksissa kuin työyhteisöissäkin (Karila 2009, 257).

Lapset ovat päiväkodissa kasvamassa ja oppimassa. He ovat aikuisten, koulutettujen kasvattajien työn kohde. Säännöt ja rakenteet, sekä päiväkodin toiminta ovat aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamaa. Tällöin aikuisilla on myös määräys- ja päätösvalta. Päiväkodin kasvatustehtävän vuoksi lapset ja aikuiset ovat erilaisissa asemassa. (Alasuutari 2010, 156–157; Siippainen 2012, 116.)

Strandell (1996) sekä Ahonen (2015) kuvaavat tutkimuksissaan, kuinka päiväkodin arkipäivän rutiineihin on rakennettu kasvattajien vallankäyttöä suhteessa

lapsiin. Lasten on heidän mukaansa sopeuduttava ja mukauduttava kasvattajien laatimiin aikatauluihin. Toisinaan päiväkodin toimintasäännöistä ja -taivoista pidetään kiinni lasten tarpeiden kustannuksella. Lasten tulee noudattaa aikuisten laatimaa järjestystä ja rutiinia, jonka taakse kasvattajat voivat myös piiloutua. (Strandell 1996, 118–121; Ahonen 2015, 186.)

Varsin myöhään, 1980-luvulta alkaen lapsuuden sosiologian kehittyessä keskusteluun on tullut ajatus lapsista sosiaalisina toimijoina yhteiskunnassa (Alanen 2014, 113). Kesti melko pitkään, yhden sukupolven ajan, ennen kuin lapsi nähtiin tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä, sillä vision lapsille paremmasta yhteiskunnasta esitti ensimmäisten joukossa, Ellen Key jo edellisen vuosituhannen alussa. Hän vaati vuonna 1900 ilmestyneessä ”Lapsen vuosisata” -nimisessä teoksessaan, että aikuisten tulee kokea lapset emotionaalisesti arvokkaina sinänsä, sen sijaan, että heissä nähdään ensisijaisesti taloudellista arvoa tulevana työvoimana. Keyn ajatukset levisivät vähitellen ympäri Eurooppaa, jolloin lasten elinoloja alettiin parantaa. Moderni lapsuuden käsitys on vähitellen muotoutunut tästä ”lapsen vuosisadan” ajatuksesta. (Alanen 2014, 162–163.)

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus vuodelta 1989 jatkaa Keyn ajatusta siitä, että lapsi on itsenäinen, ajatteleva yksilö (esimerkiksi 13. ja 14. artikla). Tämä Suomessa vuonna 1991 ratifioitu valtioita oikeudellisesti sitova sopimus toi mukanaan vahvan hyväksynnän sille, että lapsuus itsessään on tärkeä, eikä vain kulkea aikuisuuteen. Myös varhaiskasvatuksen nähdään perustuvan ajatukselle lapsuudesta itseisarvona, jolloin lapsella on oikeus ilmaista itseään ja ajatuksiinsa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19).

Niin ikään sosiaali- ja kulttuuriantropologia näkee lapset aktiivisesti omaa elämänsä ja elinympäristöään rakentavina yksilöinä. Näin toimiessaan he osallistuvat samalla ympäristönsä muovaamiseen. Lapset ovat aktiivisia toimijoita, joiden tekemiset ja tekemisten vaikutukset koskettavat yhteiskunnan kaikkia alueita aina talouteen, politiikkaan ja kulttuuriin asti. Lasten tekemiset eivät

näin ollen rajoitu vain heille varattuihin pedagogisoihiin elämänpiireihin. So-
siaali- ja kulttuuriantropologian antina uudelle lapsuustutkimukselle onkin ol-
lut lasten hyväksyminen ja tutkiminen sosiaalisina toimijoina, jotka eivät vain
elä, kasva ja kehity muiden heille valmistamissa maailmoissa. (Alanen 2014,
175.)

Lapsuudentutkimus haastaa varhaiskasvatuksen osaamisen sisältöjä, sekä lasta
koskevaa osaamista. Tarvitaan uutta pedagogista osaamista, jossa lasten ja kas-
vattajien väliset suhteet ratkaistaan uudella tavalla. Lasten oma toimijuus ja
vertaisryhmän toiminta tulee ottaa toimintakäytäntöjä kehitettäessä huomioon.
(Karila 2009, 258.) Tähän suuntaan on kirjattu oppimiskäsitys varhaiskasvatus-
suunnitelman perusteisiin. Siinä on taustalla käsitys lapsesta vuorovaikutuk-
sessa muiden kanssa oppivana ja kehittyvänä yksilönä. Lapsi nähdään aktiivi-
sena toimijana. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20.)

3 KESKUSTELUT TYÖTAPANA

Päiväkodissa toiminnan suunnittelu ja toteutus tapahtuvat pääosin kasvattajatiimissä. Jokainen tiimin jäsen tuo keskusteluun omat ajatuksensa ja havaintonsa niin lapsista, toimintaympäristöstä kuin toiminnasta yleensä. Myös kasvattajien toiminta on osa tätä keskustelua. Tiimissä yhdessä suunniteltu työ toteutetaan yhteistyössä tiimin jäsenten kesken, yhdessä sovituilla tavoilla (Koi-vunen 2009, 192; Korkalainen 2009, 220). Kun lapsiryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia, tarvitaan siellä erityispedagogista osaamista. 1.1.2007 voimaan tulleen lain muutoksen mukaan kunnilla on velvollisuus järjestää varhaiskasvatushenkilöstölleen mahdollisuus konsultoida erityislastentarhanopettajaa. Tämä on koettu hyväksi käytännöksi ja henkilöstön tukitoimeksi. (Korkalainen 2009, 201, 220.) Niinpä kasvattajatiimin keskusteluissa on toisinaan mukana erityislastentarhanopettaja antamassa tukeaan kasvattajille, konsultoimassa.

Kasvattajatiimillä on perinteisesti tarkoitettu yhden lapsiryhmän ohjauksesta vastaavaa kasvattajien ryhmää. Perinteinen kasvattajatiimi on saanut rinnalleen uusia muotoja, niin kutsuttuja joustavia tai avoimia lapsiryhmiä. (Kupila 2011, 305.) Tällaiset uudet toimintatavat haastavat kasvattajia jatkuvaan työnsä reflektointiin sekä vuorovaikutustaitojensa kehittämiseen.

3.1 Kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus

Päiväkodin työyhteisö muodostuu ammattitaustoiltaan ja persooniltaan erilaisista työntekijöistä. Moniammatillisuudesta ja työyhteisön heterogeenisuudesta johtuen samankin tiimin kasvattajilla saattaa olla hyvin erilaisia käsityksiä kasvatuksesta ja opetuksesta. (Nummenmaa 2006, 23; Karila & Nummenmaa 2006, 35.) Niinpä myös kasvatusvuorovaikutus, jonka Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen (2006, 7) määrittelevät kasvatusinstituutiossa työskentelevien kasvattajien välisen kanssakäymisen lisäksi lasten vanhempien ja kasvattajien väliseksi vuorovaikutukseksi, ja edelleen kasvattajien ja

lasten, sekä lasten keskinäiseksi vuorovaikutukseksi, muodostuu moniulotteiseksi asiaksi.

Päiväkodissa keskiöön nousee henkilökunnan keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyön rakentuminen. Kielellä ja puheella on tässä keskeinen rooli, sillä se nivoo ihmiset yhteisöksi ja sen jäseniksi. Kasvattajien tulee osata ilmaista itseään sekä kuunnella ja pyrkiä ymmärtämään toinen toistensa puhetta. Vuorovaikutus on kontekstisidonnaista (Ahonen 2015, 53). Lisäksi kielenkäytöllä on erilaisia funktioita, joista valitaan kulloiseenkin tilanteeseen sopiva. Kieli toimii viestinnän välineenä, se kuvaa ympäröivää maailmaa, se luo sosiaalisia suhteita ja identiteettejä. Eri funktioistaan johtuen kieli tarjoaa monia valinnanmahdollisuuksia sosiaaliin vuorovaikutustilanteisiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14–16.)

Ryhmään, työyhteisöön, osallistuminen voidaan nähdä aktiiviseksi prosessiksi, jossa tarvitaan kykyä keskinäisten merkitysten tunnistamiseen ja niistä neuvottelemiseen (Wenger 1998, 173–174). Kasvattajatiimissä on erilaisia rooleja, jotka rakentuvat kunkin asemasta käsin. On tärkeää, että jokainen tiimin jäsen ymmärtää oman osansa kokonaisuudessa. (Wenger 1998, 173; Kupila 2011, 306.) Tässäkin vuorovaikutuksen merkitys nousee keskeiseksi, sillä se on avain tiimin yhteiseen konstruointiin (Ahonen 2015, 52).

Jokainen yhteisön jäsen tuo vuorovaikutukseen oman osansa, ollen vastuussa omasta vuorovaikutuksestaan (Karila ym. 2006, 9). Kasvattajayhteisön jäsenten keskinäinen luottamus ja kunnioitus, sekä usko yhteistyöhön vahvistavat jokaisen siihen osallistuvan ammatillisuutta (Friend & Cook 1996, 9-11). Korkalaisen (2009, 209) tutkimuksen tulosten mukaan päiväkotien henkilöstön keskinäiseen toimintaan kaivataan enemmän yhteisöllistä toimintaa. Yhteistoiminta ja yhteinen ymmärrys toiminnasta ovatkin kasvatusvuorovaikutuksen edellytyksiä; niiden avulla luodaan yhteisöllisyyttä (Karila ym. 2006, 9).

Puheesta seuraa jotain. Kulloisenkin ilmaisun keskeinen ympäristö ja konteksti ovat se, mitä on sanottu sitä ennen. Aiempi puhe tuottaa tietyt rajaukset ja mahdollisuudet sitä seuraaville ilmaisuille, vaikkakaan ei määrää niitä. Kieli on situationaalista myös siinä mielessä, että se sijoittuu institutionaalisesti. Siten institutionaaliset roolit ja tehtävät voivat olla merkityksellisiä sen suhteen, mitä puheessa tapahtuu ja tehdään (Alasuutari 2010, 33). Kasvattajat tuottavat puheella itselleen toimintavelvollisuuksia ja vastuuta. Taustalla ovat varhaiskasvatus- ja päiväkotit-instituutioiden määrittämät vastuut ja velvollisuudet, joiden varaan kasvattajien työ rakentuu

Varhaiskasvatuksen työntekijöille on syntynyt koulutus-, työ- ja elämänhistoriansa kuluessa tietyt käsitykset päiväkotityöhön liittyvästä osaamisesta. Menneisyys on läsnä henkilöstön omissa kasvatukseen liittyvissä uskomuksissa ja käsityksissä, jotka ovat muotoutuneet heidän elämäkokemuksensa myötä. (Karila & Nummenmaa 2001, 29, 53). Kasvattajan on tärkeä tiedostaa omat arvonsa ja kasvatuspäämääränsä, mikä edellyttää jatkuvaa työn ja toimintaperiaatteiden pohdintaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13, 16).

Sitoutuminen ryhmään on keskeistä yhteenkuuluvaisuuden tunteessa. Mielikuvituksen avulla nähdään yhteyksiä ajan ja paikan välillä päättelemällä oman kokemuksen myötä. Sama kokemus luo yhteistä historiaa. (Wenger 1998, 173–174, 181–182).

3.2 Moniammatillinen kasvattajayhteisö

Karila ja Nummenmaa (2006, 34) näkevät ammattilaisten muodostaman kasvattajien yhteisön kasvatuksellisenä toimintakenttänä, jossa toteutetaan siihen osallistuvien yhteistä tulkintaa heidän perustehtävästään. Perustehtävään sitoutuminen sekä työlle asetetut arvot, tavoitteet ja vuorovaikutuksen tavat kuuluvat asioihin, jotka yhteisössä yhteisesti sovitaan ja joita jokainen pyrkii noudattamaan. Koulutustaustaltaan ja persooniltaan erilaiset kasvattajat tuovat osaamisensa yhteiseen käyttöön, jolloin myös luodaan uutta osaamista (Kupila 2011,

304; Friend & Cook 1996, 63). Moniammatillisuus määritellään yleisesti eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyöksi ja yhdessä työskentelyksi työryhmissä, joissa valta ja tieto jaetaan (Karila & Nummenmaa 2001, 75).

Useita ammatteja

Päiväkodissa työ tapahtuu pääosin lapsiryhmässä. Ammatillinen orientaatio on kaikilla siinä työskentelevillä samankaltainen, vaikka työntekijöillä on erilaisia koulutustaustoja. Lastentarhanopettaja, joka on saanut pisimmän pedagogisen koulutuksen, kantaa kokonaisvastuun lapsiryhmän pedagogiikasta. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 87; Kupila 2011, 305.) Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2010) mukaan lastentarhanopettajan rooli vastuunkantajana johtaa mielenkiintoiseen vuorovaikutukseen ja työnjakoon, joka voi pahimmillaan estää aidon tiimityön kehittymisen. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että suunniteltaessa lapsiryhmän toimintaa lastentarhanopettaja esittelee ajatuksiaan, tekee aloitteita ja päätöksiä, jolloin tiimin toiset jäsenet tukevat lastentarhanopettajan ajatuksia kertomatta omia ideoitaan (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 87). Tällainen yksipuolinen toiminta saattaa aiheuttaa eripuraa tiimin jäsenten välille tai jopa alemmuudentunnetta joissain tiimin jäsenissä. Tärkeää on saada jokaisen kasvattajan ajatukset kuuluviin ja yhteiseen käyttöön.

Erilaiset koulutustaustat nykypäivän moniammatillisessa päiväkotiyhteisössä eivät saisi olla esteenä tasapuoliselle dialogille tiimissä. Päinvastoin, moniammatillisuutta työyhteisössä tulisi tarkastella mahdollisuutena jokaisen työntekijän näkökulmien arvostamiseen. Eri koulutuksista johtuen jokaisen yhteisössä työskentelevän ammatillinen asiantuntijuus on varhaiskasvatuksen näkökulmasta eri tavoin painottunutta. Toisinaan erilainen koulutustausta heijastuu päiväkotiyhteisöissä epävarmuutena kunkin osaamisen vahvuuksista ja niihin sopivista työtehtävistä. (Karila & Nummenmaa 2001,40-43.) Työnjakoa tulisi tiimissä pohtia, ja ottaa jokaisen ammatilliset vahvuudet käyttöön. Yleensä työyhteisöissä pyritäänkin luomaan yhteisiä käytänteitä, jotta työ tulee tehtyä (Wenger 1998, 6-7).

Monenlaiseen asiantuntijuuteen perustuva oppiva ja neuvotteleva kasvattajien yhteisö kehittää parhaimmillaan jäsenilleen yhteisiä työvälineitä, kieltä ja ymmärrystä (Kupila 2011, 305). Yhteinen työ saattaa joskus johtaa siihen, että kaikki tekevät kaikkea. Näin on esimerkiksi silloin, jos työtehtävät on sidottu työvuoroihin. Kuitenkin olisi tärkeää ottaa huomioon kunkin työntekijän koulutus ja osaaminen, jolloin työyhteisön yhteisestä suunnittelusta saadaan paras hyöty (Karila & Nummenmaa 2001, 51–52).

Koulutukset, joissa koulutetaan henkilöitä varhaiskasvatuksen työtehtäviin, ovat muuttuneet yhteiskunnan muutoksen myötä. Vuonna 1995 päivähoitajien ja lastenhoitajien koulutusten tilalla alkoi lähihoitajien koulutus. Tuolloin myös lastentarhanopettajien koulutus siirtyi yliopistoihin kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnoksi. Aiempi sosiaalikasvattajien opistoasteinen koulutus on muuttunut sosionomin ammattikorkeakoulutasoiseksi tutkinnoksi 1990-luvulla. (Karila & Nummenmaa 2001, 37.) Näiden ammattiryhmien lisäksi päiväkodeissa työskentelee erityisavustajia sekä mahdollisesti muuta avustavaa henkilöstöä. Myös varhaiskasvatuksen ja erityispedagogisen osaamisen taso on noussut, sillä yhä useammalla lastentarhanopettajalla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on ylempi korkeakoulututkinto.

Jos tiimissä työskentelee erityislastentarhanopettaja, toimii hän erityiskasvatuksen asiantuntijana. Erityispedagogista asiantuntijuutta vaaditaan tänä päivänä kuitenkin jokaiselta varhaiskasvatuksen työntekijältä. Koska päiväkodeissa työn toteuttamisen perusta on tiimityössä, on tiimien tehtävänä suunnitella ja toteuttaa työ yhdessä. (Korkalainen 2009, 220.) Erityislastentarhanopettaja voi työskennellä oman lapsiryhmänsä sijaan niin kutsuttuna resurssierityislastentarhanopettajana. Tällöin hänen vastuullaan on konsultoida varhaiserityiskasvatuksen asioissa esimerkiksi kahdessa päiväkodissa ja joissakin perhepäivähoitokodeissa. Kiertävällä erityislastentarhanopettajalla on resurssierityislastentarhanopettajaa laajempi työkenttä. Hänen konsultaatio- ja koordinaatiovas-

tuullaan on useampia varhaiskasvatuksen yksiköitä ja laajempi perhepäivähoidon kenttä. Koulutus heillä on samanlainen, varhaiserityispedagogiikkaan painottunut yliopistotutkinto, mutta työtehtävät vaihtelevat kunnittain. Varhaiskasvatushenkilöstön tukeminen erityislastentarhanopettajien konsultoinnin avulla on vakiintunut ja hyväksi todettu käytäntö (Korkalainen 2009, 201).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (2016, 14) ”varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa.” Näin ollen kasvattajayhteisöltä vaaditaan sensitiivisyyttä ja sitoutuneisuutta. Kasvattajilla tulee olla tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä, jota jaetaan yhteisössä keskustellen (Karila & Nummenmaa 2001, 19).

Jatkuvaa oppimista

Varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen ja ammattitaito perustuvat henkilöstön saamaan peruskoulutukseen. Peruskoulutuksessa omaksuttu tieto ja taito yhdistyvät myöhemmin työssä saatuun kokemukseen ja työssä oppimiseen. (Korkalainen 2009, 30.) Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa kerran opiskeltu ammatti ei välttämättä riitä, vaan tarvitaan jatkuvaa uudelleen- ja täydennyskoulutusta (Hujala ym. 2007, 105).

Työntekijöiltä edellytetään aloitteellisuutta, luovuutta, liikkuvuutta ja joustavuutta laaja-alaisen ammatinhallinnan, perehtyneisyyden ja erityisosaamisen lisäksi. Tällä hetkellä työ haastaa tekijänsä muun muassa jaetun asiantuntijuuden, moniammatillisuuden, sekä sosiaalisten taitojen osaamiseen. Lisäksi korostetaan jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä ammatillisen identiteetin aktiivista muokkaamista. (Eteläpelto ym. 2011, 10; Korkalainen 2009, 209.)

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana on yleisesti puhuttu elinikäisestä oppimisesta. On myös havaittu, että työ itsessään opettaa aikuisia ammattiin tai ammatissa jopa tehokkaammin kuin oppi, jota on saatu formaalissa koulutuk-

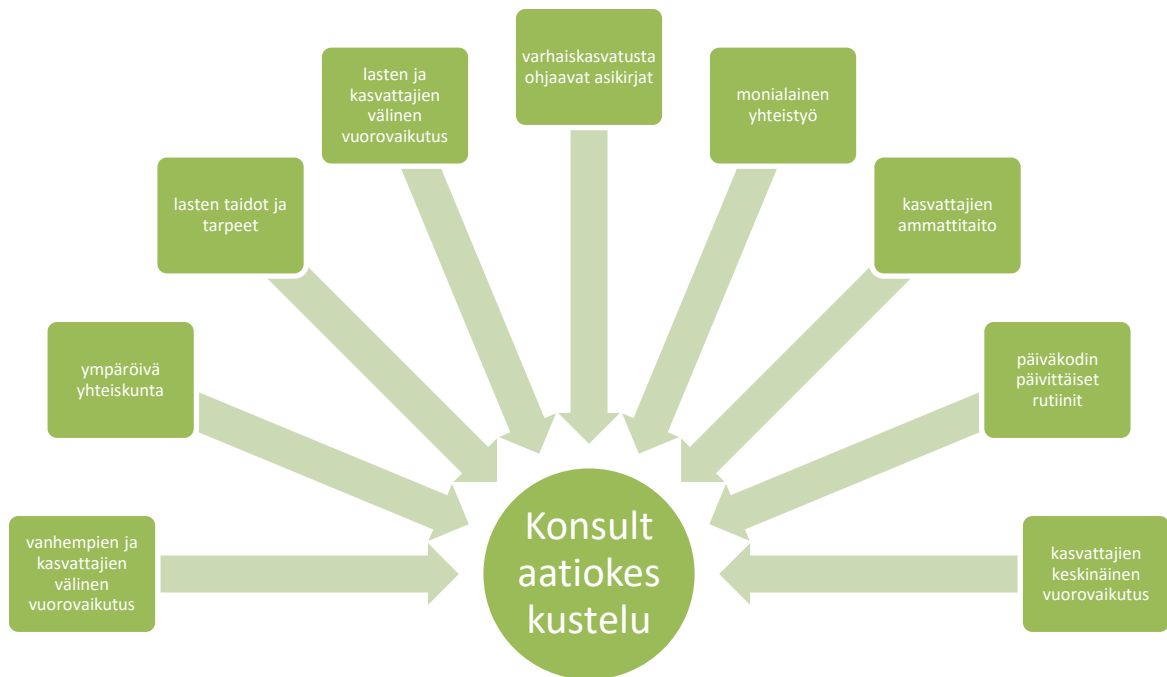
sessä. Ammatillista osaamista ja identiteettiä on mahdollista kehittää työn kontekstissa, jossa oppimisen lähtökohtana ovat usein käytännön tarpeet. Työssä oppiminen on informaalin luonteensa lisäksi usein satunnaista ja tilannesidonnaista. Työn konteksti määrittää sen, mitä työssä opitaan. Yhteistyön merkitys korostuu työssä oppimisessa, koska se tapahtuu yleensä työyhteisössä ja yhteistyöverkostoissa. (Collin 2005, 162–164; Collin 2007, 125.)

Työn sisältö on muuttunut paljon kautta linjan viimeisen sadan vuoden aikana. Uuden teknologian käyttöönotto haastaa työntekijöitä jatkuvasti uuden tiedon ja taidon omaksumiseen. (Stachon 1995, 187.) Niinpä viimeistään nyt kasvattajienkin on syytä tarkastella omia kasvatuskäsityksiään, sillä käsitykset lapsen oppimisen prosesseista ovat tutkittuun tietoon perustuen muuttuneet viimeisinä vuosikymmeninä merkittävästi. Peruskoulutuksessa saamansa opin lisäksi kasvattajat tarvitsevat jatkuvasti tukea käsitystensä ja toimintatapojensa uudistumiseksi niin työyhteisöltään kuin täydennyskoulutuksestakin. (Hujala ym. 2007, 32–33.)

3.3. Konsultaatiokeskustelujen konteksti

Päiväkodin konsultaatiokeskustelujen konteksti, tapahtumatilanne on moniulotteinen (Jokinen ym. 2016, 36) koostuen monista eri osa-alueista ja tausta-ajatuksista liittyen käsitykseen lapsesta ja lapsuudesta, sekä lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Myös ajatus kasvatuksesta sinänsä, sekä kasvatuksen kulttuuri yhdessä kasvattajien arvojen ja tavoitteiden kanssa ovat osa kontekstin taustaa. (Nummenmaa 2006, 23.) Konsultaatiokeskusteluun vaikuttavat vuorovaikutussuhteet kasvattajien ja lasten välillä, kasvattajien ja lasten vanhempien välillä, sekä kasvattajien kesken.

Kuviossa 1 on kuvattu konsultaatiokeskustelujen kontekstin moninaisuutta.



Kuvio 1. Päiväkodin konsultaatiokeskustelujen kontekstin osa-alueet

Yhteiskunnan merkitys konsultaatiokeskustelun taustalla koostuu varhaiskasvatustilanteiden ja muiden ohjaavien asiakirjojen muodossa. Ne ovat päiväkotityön perusta, ja kasvattajien odotetaan hallitsevan näiden työtään ohjaavien asiakirjojen sisällön. Kasvattajien pedagoginen ja erityispedagoginen osaaminen ja tietämys, sekä monialainen yhteistyö ovat niin ikään konsultaatiokeskustelun kontekstin taustalla. Lasten taidot ja vahvuudet, sekä kehityksen haasteet, kuten myös päiväkodin arkiset rutiinit, luovat osaltaan perustaa konsultaatiokeskusteluille vaikuttaen niiden lähtökohtiin ja sisältöihin.

Vuorovaikutuksen eri tasot ovat keskustelussa läsnä. Myös vuorovaikutus ennen varsinaista konsultaatiokeskustelua on keskustelutilanteessa läsnä, luoden sille pohjaa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata, millä tavalla kasvattajat puhuvat lapsista erityislastentarhanopettajan johdolla käydyissä konsultaatiotilanteissa. Lisäksi tarkastelen sitä, millaisia positioita keskustelijoille ja lapsille konsultaatiotilanteissa muodostuu. Tutkimus suoritetaan päiväkodeissa, joissa lasten kanssa työskentelevät kasvattajat työskentelevät ryhminä, tiimeinä.

Tiimeissä työskentely vaatii kasvattajilta hyviä vuorovaikutustaitoja, jotta he pystyvät suunnittelemaan johdonmukaisen toiminnan ryhmänsä kaikkien lasten tarpeet huomioiden. Parhaimmillaan ryhmän jäsenet neuvottelevat yhteisistä tavoitteista, tulevat vastavuoroisesti tietoisiksi toistensa näkemyksistä ja löytävät ratkaisuja esillä olleisiin ongelmiin (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 25). Jokaisella kasvattajalla on kuitenkin oma, henkilökohtainen suhteensa jokaiseen ryhmänsä lapseen. Tämä suhde muotoutuu vuorovaikutuksen ja kokemusten kautta ja on yhteydessä siihen, millaista kuvaa kasvattaja puheessaan lapsesta rakentaa. Juuri tämä kasvattajan puheellaan lapsesta rakentama kuva on mielenkiintoni kohteena.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten kasvattajat puhuvat lapsista päiväkodin konsultaatiotilanteissa?
Miten lapsia koskevaa kuvaa rakennetaan näissä keskusteluissa?
2. Millaisia positioita keskustelijoille ja keskustelun kohteena oleville lapsille konsultaatiotilanteissa muodostuu?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron tutkimukseni metodologisista lähtökohdista, sekä pyrin avaamaan käyttämiäni käsitteitä. Esittelen aluksi tutkimusaineistoani, jonka jälkeen kerron käyttämästäni aineiston analyysimenetelmästä, diskurssianalyysistä. Lopuksi selvitän aineiston analysointia.

5.1 Tutkimusaineisto

Aineiston keruu

Keräsin tutkimukseni aineiston suuren suomalaisen kunnan päiväkodeissa talvella 2016. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 165) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen kohderyhmä voidaan valita tarkoituksenmukaisesti, koska tutkimuksen kannalta oikeita tiedonantajia ei välttämättä tavoiteta satunnaisotoksella. Valitsin tutkimustilanteeksi päiväkodin tavalliseen toimintaan kuuluvia konsultaatiokeskusteluita, joihin osallistui lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, sekä varhaiskasvatuksen erityisavustajia, kiertävien erityislastentarhanopettajien toimiessa konsultoivassa roolissa (ks. taulukko 1). Aineisto koostui viidestä konsultaatiokeskustelusta. Diskurssianalyysiin, jota käytin analyysimenetelmänäni, riittää pienikin aineisto tuottamaan merkittäviä tuloksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 155).

Seurasin konsultaatiokeskustelua nauhoittaen ne ja tehden samalla itselleni kirjallisia muistiinpanoja osallistumatta keskusteluihin. Keskustelutilanteissa tallennin oli paikoillaan pöydällä, jotta kaikkien pöydän ääreen asettuneiden keskustelijoiden äänet kuuluisivat mahdollisimman selkeästi. Kaikkiaan mukana keskusteluissa oli 14 kasvattajaa, jotka kaikki olivat naisia, ja joiden työkokemus varhaiskasvatuksen tehtävissä oli eripituinen vaihdellen kahden ja 34 vuoden välillä. Keskusteluista kaksi käytiin samojen henkilöiden kesken.

keskus- telun nro	keskus- telun kesto, minuut- teja	keskus- telun tarkoi- tus	lastentarhan- opettaja	lasten- hoitaja	erityis- avustaja	kiertävä erityislas- tentarhanopettaja
1.	26	tiimipa- laveri, huoli tie- tystä lap- sesta	osallistui 1	osallistui 1	-	konsultoijan roo- lissa
2.	45	tiimipa- laveri tie- tyn lap- sen asi- oissa	osallistui 1	osallistui 2	osallistui 1	konsultoijan roo- lissa, selkeästi kelto-vetoinen
3.	52	yhden lapsen asiat	osallistui 1	-	-	konsultoijan roo- lissa
4.	37	tiimipa- laveri	osallistui 1	osallistui 1	-	konsultoijan roo- lissa
5.	40	tiimipa- laveri / tiedon siirto	osallistui 2	osallistui 1	-	konsultoijan roo- lissa, tiedon siirtäjä

Taulukko 1. Konsultaatiokeskustelut, joiden pohjalta aineiston keräsin

Konsultaatiokeskustelut

Olin läsnä päiväkotitiimien keskusteluissa, joissa oli mukana myös tiimin ulko-
puolinen kiertävä erityislastentarhanopettaja (myöhemmin tekstissä kelto). Kel-
ton tehtävässä keskeistä on varhaiserityiskasvatuksen konsultoinnin lisäksi laa-
jan maantieteellisen alueen koordinointi monenlaisine yhteistyöverkostoineen.
Keltolla ei ole lapsiryhmävastuuta, vaikka hän työskentelee lastenkin kanssa.
Kelto työskentelee kymmenien päiväkotiryhmien ja perhepäivähoitajien, sekä
avoimien varhaiskasvatuspalveluiden työntekijöiden tukena. Hänen vastuul-
laan on lisäksi monialaista yhteistyötä ja verkostoissa toimimista. Kelto tekee
yhteistyötä lasten vanhempien lisäksi muun muassa lastenneuvolan, perusope-
tuksen, oppilashuollon, eri terapiapalveluiden, sekä tutkivien tahojen henkilös-
tön kanssa.

Konsultaatiokeskustelut alkavat hyvien tapojen mukaisesti tervehtimisellä, vaikka keskustelijat olisivatkin tuttuja keskenään. Keskustelun aluksi määritellään myös tapaamiseen käytettävissä oleva aika. Yleensä kelto kokoaa käsiteltävät asiat ja johtaa puhetta huolehtien siitä, että jokainen keskusteluun osallistuva saa sanoa sanottavansa. Kelto myös nivoo keskustelun lopputulokset yhteen. Oleellista on määritellä ja sopia jatkotoimet sekä mahdolliset vastuut asioiden hoitamiseksi keskustelun päätteeksi. Keskustelu tilanteena eroaa esimerkiksi haastattelutilanteesta siinä, että keskustelijan on huolehdittava itse puheenvuoron saamisesta, koska keskustelu ei noudata välttämättä haastattelulle tyypillistä vuorotellen puhumista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 50). Näin ollen konsultaatiokeskusteluissa puheenjohtajalla on keskeinen rooli tasapuolisen keskustelun ja dialogin ylläpitäjänä.

Havainnot lapsista on koottu tilannetta varten mahdollisimman kuvaaviksi ja lyhyiksi, jotta kelto saisi lasten asioista selkeän kuvan. Sen lisäksi, että lapsiryhmän kasvattajat kertovat lapsihavaintojaan keltolle, kelto saattaa ennen konsultaatiokeskustelua osallistua lapsiryhmän toimintaan. Tällöin hänellä on mahdollisuus itse tehdä havaintoja ja arviointeja lapsista. Havainnoinnin ja arvioinnin kohteena ovat myös kasvattajien toimintatavat sekä toimintaympäristö. Nämä kelton, ulkopuolisin silmin tekemät, omat havainnot toimivat konsultaatiokeskusteluissa usein keskustelun alulle panijoina ja kasvattajien havaintoja täydentävinä.

Keskustelut, joita olin kuuntelemassa, olivat kaikki päiväkotiryhmän tiimipalaverieita, joita pyritään järjestämään kerran viikossa. Keskusteluista kaksi oli kutsuttu koolle yhden lapsen asioiden äärelle, kolmessa puhuttiin laajemmin kyseisen lapsiryhmän lasten mahdollisista tuen tarpeista. Kutsun keltolle osallistua tiimin palaveriin esittää yleensä joku lapsiryhmän kasvattajista, lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja. Toisinaan seuraava kokoontuminen sovitaan edellisessä tapaamisessa, jolloin erillistä kutsua ei tarvita. Näin toimitaan erityisesti

silloin, kun lapsiryhmässä on useita tukea saavia lapsia, tai, jos jonkun yksittäisen lapsen asia niin vaatii. Jos lapsiryhmässä nousee esille uusia huolia lapsiin liittyen, otetaan sieltä yhteyttä keltoon.

Lapsen vanhemmat voivat myös olla mukana tämän kaltaisissa keskusteluissa. Erityisesti silloin, kun laaditaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tai esiopetuksen oppimissuunnitelmaa, tai kun pohditaan lapsen mahdollisesti tarvitsemaa lisätukea, on vanhempien läsnäolo välttämätön kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Myös lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen, lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksen yksiköstä toiseen, lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen, tai oppilashuollollisissa tapaamisissa vanhemmat ovat läsnä. Perusperiaate on, että mitään ei keskustella ja suunnitella lapsen vanhempien siitä tietämättä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 32–33). Koska seuraamissani keskusteluissa oli kyse tiimien henkilöstön konsultoinnista ja tukemisesta, ei vanhempia niissä ollut mukana.

Konsultaatiokeskusteluihin pyrkii osallistumaan koko tiimi, koska silloin kaikki tiimin jäsenet voivat osallistua keskusteluun omine näkemyksineen, jolloin kaikille välittyy sama tieto samalla kertaa. Esimerkiksi, jos kelto ehdottaa joitain uusia toimintatapoja jonkun lapsen tueksi, on tärkeää, että tieto välittyy jokaiselle tiimin jäsenelle yhtä aikaa. Tällöin on myös mahdollista kysyä epäselviä asioita paikalla olevalta, konsultoivalta erityislastentarhanopettajalta. Aina ei kuitenkaan kaikkien ole mahdollista osallistua yhteiseen keskusteluun. Esimerkiksi henkilöstön työvuorot ovat tälle toisinaan esteenä. Tutkimukseni yhteen keskusteluun osallistui vain ryhmän lastentarhanopettaja kelton toimiessa konsultoivassa roolissaan. Muissa keskusteluissa oli koko tiimi läsnä. Yhdessä keskustelussa oli lisäksi mukana lapsiryhmän seuraavan toimintakauden lastentarhanopettaja, joka sai keskustelussa arvokasta tietoa tulevan toimintakauden suunnitteluun. Tällaisesta keskustelusta käytetään yleisesti nimeä tiedonsiirto-palaveri.

Keskustelijat tutkimukseni konsultaatiokeskusteluissa olivat toisilleen tuttuja työtovereita. Usein keskusteluissa jatkettiin edellisen puhujan lausetta, nyökyteltiin, hymistiin hyväksyvästi. Tuttuudesta johtuen keskustelijoiden käyttämä kieli oli rentoa ja toisinaan varsin lennokasta. Kaikille keskustelijoille olivat myös tuttuja varhaiserityiskasvatuksen käsitteet inkluusioista tuen kolmiportaisuuteen. Näitä käsitteitä ei keskusteluissa selvennetty, vaan ne soljuivat puheessa luontevasti.

5.2 Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi

Käytin tutkimusmenetelmänäni *diskurssianalyysia*, tarkemmin *diskursiivista psykologiaa*. Diskurssianalyysi kuuluu kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, joissa on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 170) ja selittää tutkittavan ilmiön laatua (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139). Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Kohdetta pyritään tutki- maan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2006, 152), sekä ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin. Pyrkimyksenä on saada tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä tai etsiä uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 59). Kvalitatiivinen aineisto on näyte tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista (Alasuutari 2011, 88).

Diskurssintutkimus on varsin nuori menetelmä. Se on kehittynyt 1980-luvulla, Suomeen vakiintuneemmin 1990-luvulla. Diskurssianalyysi käsittää useita metodeja tarjoten niille väljän teoreettisen kehyksen. Tutkimuksen kohteena diskurssianalyysissa on kielen käyttö, ei kielenkäyttäjää. Siinä tutkitaan erilaisia tapoja hahmottaa kieltä ja antaa kielelle merkityksiä. (Potter & Wetherell 1989, 175; Vehkakoski, 2014). Tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön voidaan paneutua diskurssianalyysin eri painopisteiden avulla.

Sosiaalisessa konstruktionismissa, joka on tutkimukseni laaja viitekehys, kielen merkitys on keskeinen (Ahonen 2015, 23). Siinä huomio kiinnitetään erityisesti

kielen vaihteluun (Potter & Wetherell 1989, 35), sekä pyritään tarkastelemaan, mikä funktio puheella on (Hirsjärvi & Hurme 2001, 155). Tähän laajempaan teoreettiseen viitekehykseen myös diskurssianalyysi liittyy (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12).

Keskeisenä perusajatuksena diskurssintutkimuksessa on se, että kielenkäytön ajatellaan olevan aina paitsi kielellistä, myös sosiaalista toimintaa. Kieli on lingvistisen luonteensa lisäksi myös diskursiivinen ja sosiaalinen järjestelmä. Näin ollen ajatellaan, että kieli järjestäytyy kieliopin sääntöjen lisäksi diskursiivisten ja sosiaalisten normien, arvojen ja sääntöjen mukaisesti uudistuen koko ajan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13.) Samalla kun kieli kuvaa maailmaa, se luo merkityksiä, järjestää ja rakentaa. Kieli myös uudistaa ja muuntaa olemassa olevaa sosiaalista todellisuutta. (Jokinen ym. 2016, 26.) Diskurssintutkimuksen tausta-ajatuksena nähdään kielenkäyttö ja sosiaalinen toiminta yhtäaikaista ja monikerroksista. Diskurssi on käsitteenä luonteeltaan varsin monimerkityksinen ja dynaaminen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22, 38).

Konstruktivistisen viitekehysten mukaan todellisuus rakentuu ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa kielen ja muiden semioottisten merkkijärjestelmien avulla (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 16–17). Ihminen nähdään kieltä käyttävänä olentona (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49), joka sitä käyttäessään konstruoi eli merkityksellistää kohteet, joista hän puhuu tai kirjoittaa (Jokinen ym. 2016, 26). Vuorovaikutuksessa tuotetaan niin mentaalinen kuin sosiaalinenkin maailma (Alasuutari 2012, 105). Samaan aikaan ympäröivä maailma vaikuttaa siihen, mitä kieltä käytämme. Kielen ja kontekstin suhde on siis kaksisuuntainen. Vaikka valitsemme melko vapaasti käyttämämme kielen, rajoittaa sitä käyttöympäristö. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 16–17; Jokinen ym. 2016, 26.)

Konstruktivismin todellisuuskäsitys on samankaltainen kuin konstruktionismissa; ihmisen mieli tuottaa todellisuudesta yksilöllisen kuvan. Tällöin maailman konstruoinnin prosessia tarkastellaan psykologisena ilmiönä, joka tapahtuu ihmisen mielen sisällä. Sosiaalisessa konstruktionismissa maailma rakentuu

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen tuloksena. (Alasuutari 2015.) Tarkkailemme arjessa jatkuvasti ympäristöämme ja pyrimme käyttämään kulloiseenkin tilanteeseen sopivaa, hyväksyttävää kieltä. Kielen tavan valintaan vaikuttaa keskeisesti vuorovaikutuskonteksti. Tuttavien kanssa keskustelemme vapaammin kuin esimerkiksi silloin, kun meidän odotetaan puhuvan sata päiselle kongressiyleisölle.

Diskurssianalyysiin soveltuvat muotonsa puolesta monenlaiset aineistot. Esimerkiksi haastattelut, jokapäiväisten keskustelujen ääni- ja videotallenteet, kokoustallenteet, lehtiartikkelit, tieteelliset paperit ja niin edelleen ovat soveltuvia diskurssianalyttiseen tutkimukseen (Suoninen 2016, 52). Mielestäni menetelmä sopii juuri tämän vuoksi tutkimusaiheeseeni, jonka aineiston keräsin nauhoittamalla kiertävien erityislastentarhanopettajien ja päiväkotiryhmien kasvattajien välisiä konsultaatiokeskusteluja.

Diskurssianalyysia käyttävät tutkijat puhuvat *merkityssystemien* kirjosta, jolloin sosiaalisen todellisuuden ajatellaan hahmottuvan moninaisena, rinnakkaisten tai keskenään kilpailevien systeemien kenttänä. Merkityssystemin lisäksi diskurssianalyysin keskeisiä käsitteitä ovat *diskurssi* ja *tulkintarepertuaari* (Jokinen ym. 2016, 32, 34–35). Suoninen (2016, 234) määrittelee diskurssin tarkoittavan ”verrattain eheää merkityssuhteiden kokonaisuutta tai merkitysulottuvuutta, joka rakentaa todellisuutta tietyllä tavalla.” Tulkintarepertuaari voidaan määrittellä toimintaa, tapahtumia ja muita ilmiöitä kuvaavaksi toistuvaksi kielenkäytön alueeksi, jossa käsitteiden määrä on rajattu ja joilla on yhtenäinen kielioppi- ja tyylirakenne (Alasuutari 2003, 42).

Koska kieltä tutkitaan diskurssianalyysissa sosiaalisena toimintana, on kielen käyttö nähtävä aina osana sitä ympäröivää todellisuutta, *kontekstia*. Laaja-alaisena ja monikerroksisena käsitteenä konteksti viittaa kaikkiin niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat merkityksen muodostumiseen, sekä sen tulkitsemisen mahdollistamiseen ja rajaamiseen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–30). Analyysia tehtäessä tutkittavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa. Tästä

johtuen samakin ilmaisu saa eri kontekstissa eri merkityksiä. (Jokinen ym. 2016, 36–37.) Kielen käytön konteksti siis määrittää sen, mitä kieltä käytetään. Konteksti määrittää paljolti myös sen, mitä tietystä kielen käytöstä seuraa.

Diskursiivisen psykologian keskeisiin käsitteisiin kuuluu *positio*. Siinä mielenkiinto kohdistuu siihen, mistä asemasta puhuja puhuu ja/ tai kuulija kuuntelee. (Alasuutari 2010, 33.) Kyse on toimijan tilannekohtaisesta, vuorovaikutuksessa tapahtuvasta asemoinnista (Lundan 2009, 23). Positio ei ole yksilöllä aina sama, vaan se vaihtuu arkielämän tilanteiden mukaan, vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Jokinen ym. 2016, 45), tehden ymmärrettäväksi vuorovaikutuksen käytänteitä, asenteita ja puhetapoja, samalla kuvaten toimijuutta vuorovaikutuksessa (Lundan 2009, 21). Diskursiivisen psykologian kiinnostuksen kohteena on kaiken kaikkiaan se, mitä kieli tuottaa tai rakentaa, eli se, miten kieltä tuotetaan ja mitä sillä saadaan aikaan (Alasuutari 2012, 105). Tähän positio kiinteästi liittyy.

5.3 Aineiston analyysi

Kuvaan tässä luvussa aineistoni analysoinnin etenemistä. Diskursiivisen psykologian mukaan kieltä tarkastellaan toimintana, jolloin kielen merkitys sekä konstruoijana että konstruktiona korostuu. Kieli nähdään situationaalisena, sijoittuneena tiettyyn tilanteeseen ja ympäristöön, jolloin sen tarkastelussa tulee ottaa huomioon kielen tilanteellinen käyttö. (Alasuutari 2010, 33–34.) Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 155–157) mukaan aineisto on diskursiivisessa tutkimuksessa keskeisessä asemassa. Pelkkä aineiston keruu ei riitä, vaan päämääränä on tehtyjen havaintojen tulkinta ja päätelmien tekeminen.

Konsultaatiokeskusteluja voisi tarkastella myös keskusteluanalyysin avulla, jolla tutkitaan muun muassa keskustelijoiden puheenvuorojen vaihtumista, päällekkäisyyksiä ja keskeytyksiä. Keskeistä keskusteluanalyysissä on tutkia sitä, kuinka puhe saa merkityksiä sitä edeltävästä puheesta. Diskurssianalyysi

on keskusteluanalyysiä väljemmin määritelty, ja se pyrkii löytämään puheesta ja tekstistä tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 153; Suoninen 2016, 315–318.) Koska tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on se, miten kasvattajat puhuvat lapsista, kuinka he puheellaan rakentavat kuvaa lapsista, tuntui diskurssianalyysi tarkoitukseen sopivalta analysointitavalta.

Analysoinnin aluksi kuuntelin nauhoittamani konsultaatiokeskustelut useaan kertaan, jotta saisin aineistosta kokonaiskuvan. Samalla kuuntelin keskustelijoiden äänenpainoja ja puheen taukoja. Tutkimusaineistosta voidaan tehdä sananainen puhtaaksikirjoitus (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138), joten litteroin keskustelut kuulemani perusteella mahdollisimman tarkasti. Litteroitua tekstiä kertyi 42 sivua, fontilla Times New Roman, kirjainkoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Analysoin nauhoilta tekstiksi purkamiani keskusteluja. Luin tekstejäni kirjoitus kerrallaan tehden samalla muistiinpanoja mieleeni tulleista ajatuksista ja mielenlyhtymistä. Rajasin aineistostani pois mahdolliset häiriötekijät. Jätin analyysistä pois keskustelujen kohdat, joissa esimerkiksi suunniteltiin tulevia työvuoroja tai tarkasteltiin kalentereita juuri tulleen puhelinsoiton pohjalta. Pitäydyin lapsia koskevassa puheessa.

Diskurssianalyysin tekemiseen ei ole valmista kaavaa tai etenemistapaa, joten olennaisia piirteitä etsitään aineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 155). Niinpä kiinnitin huomioni keskustelijoiden puheeseen ja kielenkäytön tapoihin. Tarkastelin keskustelijoille, sekä keskustelun kohteena oleville lapsille puheessa rakentuvia positioita. Löysin teksteistä muun muassa samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, sekä puheen tapoja, joilla lasta määritellään ja hallitaan. Merkitsin tekstiin erivärisillä kynillä yhteneväisiä kokonaisuuksia pyrkien jäsentämään tekstiäni. Pyrin tarkastelemaan kasvattajien puheenvuoroja, ja niistä edelleen puheen tapoja.

Alustavista teemoista hahmottelin puhetapojen kokonaisuuksia, jotka muotoutuivat ja jäsentyivät analyysin edetessä. Aineiston alustava jäsentely kuuluu

analysoinnin käytännöllisiin työvaiheisiin, jolloin se ei ole vielä varsinaista analyysia (Potter & Wetherell, 1989). Kuuntelin nauhoituksiani monta kertaa uudelleen, samalla täsmentäen litteraatioitani.

Kriittisesti aineistoani tarkastellen löysin siitä tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia puheen tapoja. Näitä puheen tapoja löytyi alustavasti viisi, mutta analysoinnin edetessä litteroinneistani hahmottui kolme yhteneväistä puhetapaa, joilla kasvattajat rakensivat kuvaa lapsista. Kasvattajien kuva lapsista rakentui lasten puutteiden tai vikojen kautta, lasten taitojen tai vahvuuksien kautta, sekä lasten edun nimissä, oikeuspuheena.

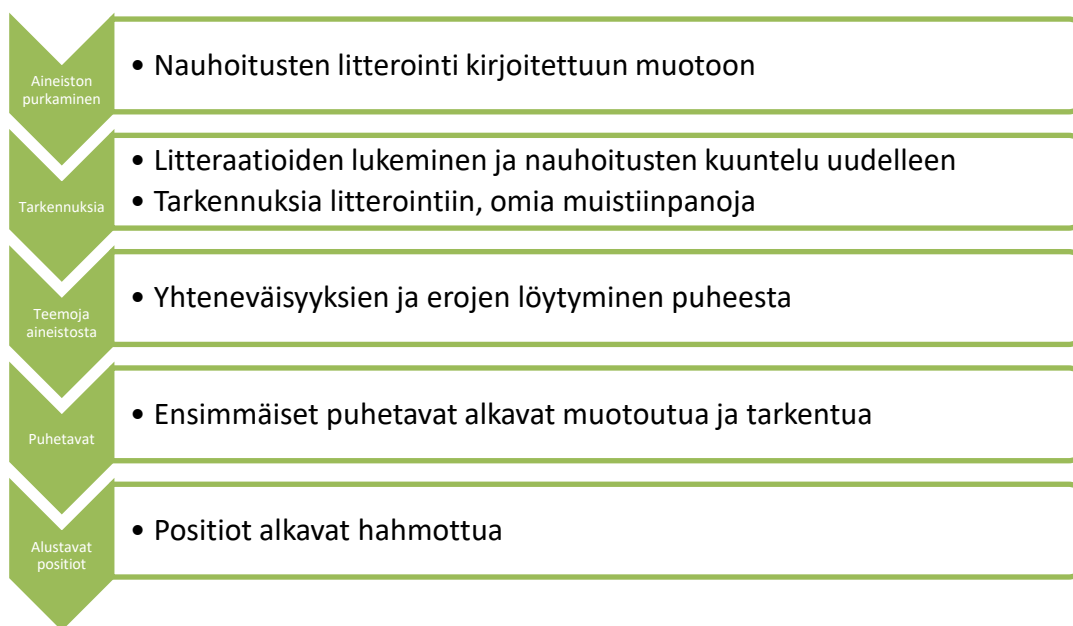
Koska kielenkäyttö käsitetään diskurssianalyysissä sosiaalisesti toiminnaksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 68), tarkastelin jonkin verran kasvattajien välistä vuorovaikutusta, johon myös aineistoni ohjasi. Erittelin kasvattajien saman mielisyyksiä, toisen keskustelijan puheenvuoron päälle puhumisia, sekä puheessa esiintyviä säröjä. Kasvattajien välinen vuorovaikutus onkin koko ajan läsnä analyysissa, ja vaikka olen kiinnostunut nimenomaan kasvattajien lapsista käyttämästä puheesta, voidaan tuloksissa esimerkiksi myötäilypuheen tulkita olevan kasvattajien keskinäistä vuorovaikutusta.

Kasvattajille rakentuu konsultaatiokeskusteluissa erilaisia positioita. Näissä keskustelijoiden asemoinneissa on kyse yksilöllisestä ja tilannekohtaisesta identiteetistä (Vehkakoski 2014), siitä, millaisiksi keskustelun eri osapuolet puheessa tuotetaan (Alasuutari 2010, 33). Toisinaan positioon vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka kauan puhuja on kyseistä työtä tehnyt. Jos positio on lukkiutunut tai annettu esimerkiksi ammattiaseman vuoksi, saatetaan kauemmin töitä tehneen puhe kokea tärkeämmäksi ja vakuuttavammaksi kuin työuransa alussa olevan (Jokinen ym. 2016, 45). Yleensä keskustelussa itsessään rakentuu keskustelijoille positioita, jolloin kuka tahansa keskustelija voi olla missä tahansa positiossa koulutuksestaan tai työurastaan riippumatta. Aineistoni konsultaatiokeskusteluissa kiertävillä erityislastentarhanopettajilla on pisin koulutus, sekä myös pitkä, yli 20-vuotinen työkokemus.

Tarkastelin analyysissä positioiden suhdetta tiettyihin puhetapoihin. Konsultaatiokeskusteluissa rakentui niin kasvattajille, keltoille kuin lapsillekin erilaisia positiota riippuen löytyneestä puheen tavasta. Jotkut positiot olivat varsin pysyviä ja samoja kaikissa puhetavoissa, mutta niihin tuli myös jonkin verran variaatioita ja erilaisia painotuksia puhetavan mukaan.

Yleensä ihminen asemoi itsensä puheessa tai tekstissä kontekstisidonnaisesti (Vehkakoski 2014), joten analysoidessani aineistoani asemoin itseni tutkijana analyytikon positioon. Kielellistä toimintaa analysoidessani pyrin pitämään oman osuuteni mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna suhteessa aineistoon. (Juhila 2016, 413.)

Kuviossa 2 esittelen aineiston analysoinnin etenemisen ja sen eri vaiheet.



Kuvio 2. Analyysin eteneminen

Analyysin pohjalta hahmottelin teksteistä löytämiäni kokonaisuuksia, joista muodostui erilaisia puhetapoja, diskursseja. Käytän tuloksia kuvatessani puhetavan käsitettä. Esittelen tulokset omissa alaluvuissaan, jotka olen nimennyt kyseisen puhetavan mukaan. Luvussa 6.1. tarkastelen konsultaatiokeskusteluita yleensä.

6 KASVATTAJIEN PUHE LAPSISTA PÄIVÄKODIN KONSULTAATIOKESKUSTELUISSA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Kuvaan sitä, miten kasvattajat rakentavat puheellaan kuvaa lapsista päiväkodin konsultaatiokeskusteluissa ja millaisia positioita keskusteluissa rakentuu. Diskurssianalyysissä eräänä keskeisenä kiinnostuksen kohteena on tutkia juuri sitä, kuinka ihmiset asemoivat itsensä erilaisiin positioihin tai rakentavat itselleen identiteettejä kielellisessä toiminnassaan (Juhila 2016, 411).

6.1 Konsultaatiokeskusteluista

Kasvattajat osallistuvat konsultaatiokeskusteluihin osana päivittäistä päiväkotityötään. Keskusteluissa on mahdollista tuoda esille myös lasten taitoja ja vahvuuksia lapsiin liittyvien huolten lisäksi. Näissä keskusteluissa kasvattajien käyttämät ilmaukset ovat kautta linjan melko lyhyitä, yleensä yhden päälauseen virkkeitä. Tavanomaista on myös se, että keskustelija puhuu edellisen puhujan lauseen päälle jatkaen sen loppuun. Keskustelijat ovat tuttuja keskenään, ja konsultaatiokeskustelu toimintatapana on heille myös tuttu. Kasvattajat ovat usein myös pohtineet samoja asioita jo aiemmin arkityössään, jolloin niistä puhuminen kelton kanssa konsultaatiotilanteessa on luontevaa ja sujuvaa.

Konsultaatiokeskusteluja luonnehtii lapsen määrittely, jonka taustalla ovat kasvattajien tekemät havainnot ja arvioinnit lapsesta. Havaintoja peilataan lapsen niin sanottuun normaaliin kehitykseen. Lasta määritellään hänen kehityksensä, ikänsä, tai ominaisuuksiensa mukaan. Muodostin aineistostani kolme erilaista kasvattajien lapsista tuottamaa puhetapaa, jotka kaikki perustuvat kasvattajien lapsista tekemiin arviointeihin ja havaintoihin. Kuvaa lapsista rakennetaan heidän taitamattomuutensa kautta, joka tuottaa niin kutsuttua *vikapuhetta*, jota aineistostani löytyi runsaasti. Toisaalta, lapsia myös kehutaan heidän osaami-

sensa tai taitojensa perusteella. Tällöin kuva lapsista rakentuu osaaviksi ja taitaviksi. Tästä puheen tavasta rakentuu *vahvuuspuhe*. Kolmanneksi puheen tavaksi nimeään *oikeuspuheen*, jossa kuva lapsista rakentuu jonkin kasvattajan heille määrittelemän oikeuden ja/ tai edun kautta.

Puhetavoissa on nähtävissä lapsuuden institutionalisoiminen, jolloin lapsi yksilönä kykenee pohtimaan ja suunnittelemaan omaa toimintaansa. Lapsilähtöisyydestä puhutaan, kun lapsi nähdään osana lapsiryhmää omine tunteineen, ajatuksineen ja kiinnostuksen kohteineen. (Alasuutari 2010, 18.) Päiväkodin toimintatavat ja rutiinit ovat läsnä kasvattajien kuvatessa ja arvioidessa lapsia. Päiväkodin institutionaalisella järjestyksellä ja lapsen arvioinnilla on johdonmukainen yhteys keskenään, jolloin lasten arvioinnista suurin osa perustuu tämän instituution rutiinien ja käytäntöjen tarkasteluun (Alasuutari 2010, 174).

Puhetavat kietoutuvat ja nivoutuvat osittain toisiinsa, jolloin niihin sisältyy osia toinen toisistaan. Esimerkiksi ymmärrystä suhteessa lapseen ja lapsen taitoihin on nähtävissä kaikissa kolmessa puheen tavassa. Kasvattajat kuvaavat ymmärtävänsä esimerkiksi lapsen iän merkityksen jonkin taidon oppimisessa. Lapsen ikä onkin usein lähtökohtana lapsen kehityksen tai taitojen arvioinnissa. Tällöin lapsen kehitystä verrataan lapsen yleiseen kehitykseen, jonka kasvattajat tuntevat koulutuksensa ja työkokemuksensa myötä. Kaikissa puheen tavoissa on läsnä myös kasvattajan hallintaa suhteessa lapseen. Voidaan ajatella, että konsultaatiokeskustelu itsessään toimii sekä vallan että vastuun työkaluna. Kasvattajat ovat vastuussa lapsiryhmänsä lasten kehityksen tukemisesta, jolloin konsultaatiokeskusteluissa etsitään kollegiaalisesti ratkaisuja lasten tukemiseksi. Ammattiasemansa vuoksi kasvattajat käyttävät valtaa suhteessa lapseen, esimerkiksi valitessaan käytettäviä tuen muotoja.

Eri puhetavoissa rakentuu erilaisia positioita niin kasvattajille kuin lapsillekin. Positiot myös vaihtelevat keskustelun kuluessa esimerkiksi kasvattajien kohdalla asiantuntijasta kuuntelijaan. Puheen kohteena olevien lasten positiot rakentuvat toiminnan kohteesta osajaan.

Käytin tulosten aineistonäytteissä seuraavia litteraatiomerkkejä:

- [] toisen puhujan päälle puhuttu osuus
- (.) alle sekunnin pituinen tauko
- (2) tauon pituus sekunneissa
- puheen painottaminen (alleviivaus)
- (()) litteroijan kommentteja tilanteesta kaksoissulkeiden sisällä

6.2 Vikapuhe

Kasvattajat tuottavat aineistossani runsaasti puhetta, jonka kautta lapsella sanotaan olevan joku ongelma. Ongelma voi liittyä lapsen yleiseen kehitykseen tai oppimisvaikeuksiin. Se voi olla myös esimerkiksi lapsen käyttäytymiseen liittyvä. Kasvattajat hakevat keskustellessaan puheessa yhteistä tulkintaa lapsen arvioinnille ja määrittelylle.

Tässä puhetavassa lapsi määrittyy osaamattomuutensa kautta, jolloin vika nähdään lapsen ominaisuutena. Yleensä kasvattajan toiminta rakentuu tässä puheessa siten, että hän yrittää auttaa ja tukea lasta, mutta juuri tämän lapsesta johtuvan pulman vuoksi kasvattajan tarjoama tuki ei ikään kuin mene perille, eikä näin ollen vie lasta ja hänen kehitystään eteenpäin. Lasta yritetään kyllä myös auttaa hänelle vaikeissa tilanteissa. Tuolloin kasvattajat pohtivat omia toimintatapojaan ja/tai toimintaympäristön järjestämistä, jolloin puheessa rakentuu lasta tukeva ja auttava kasvattaja: ”Hyötyisikö siitä, että joku ohjaa ja mallintaa?” ”Jos kirjat olisi helpommin lasten saatavilla?”

Vikapuheessa korostuu lapsen taitamattomuus suhteessa johonkin taitoon tai ominaisuuteen, joka lapsen oletetaan hallitsevan. Usein jonkin taidon oppimisen nähdään olevan yhteydessä lapsen ikään: ”kyllä jo nelivuotiaan pitäisi...”. Kasvattajat ovat näin ollen tietoisia lapsen tavallisesti etenevästä kehityksestä ja vertaavat havaintojaan siihen. Joskus lapsen iän nähdään selittävän hänen käyttäytymistään, jolloin puheessa rakentuu ymmärtämisen sävyjä: ”...niin, vastaanhan se on kohta kolme, että aika pieni...”

Seuraavassa aineistoesimerkissä lastentarhanopettaja (L) ja kelto (K) pohtivat havaintoihinsa pohjaten lapsen kehitystä:

1. K: Nyt eniten kiinnitin huomioon, kun myö luettiin tossa kaks tai kolme kirjaa, niin (3)
2. hän ei vastaa oikein kysymyksiin. (.)
3. L: ((naurahtaa)) Joo, ei vastaa (3). Hän sanoo joo.
4. K: Hän sanoo joo, tai sit hän sanoo ihan jotain muuta.
5. L: Ja sithän tuo Tiinakin on täällä kaks ja puol vuotta syöny pastilleja. Ja sitte kun kysyy,
6. et olikse purkka, se vastaa, että joo. Et mä en niinkun edelleenkaan tiedä, että eikö hän
7. kuuntele, eikö hän kuule, eikö hän ymmärrä, vai haluaako vastata mitä tahansa.
8. Edelleen mysteeri, et mikä se on itse ongelma ((naurahtaa)) aina näissä asioissa.
9. K: Hmm, nii, kyllä. ((huokaa)) Mä ajattelin, että, mitäs sä sanot, mitä luulet, että miten
10. äiti ottaa vastaan, kun mä lähettäisin Tiinan sekä puheterapia-arvioon
11. että toimintaterapia-arvioon.
12. L: Puheterapiaan tän ymmärryspuolen takiako?
13. K: Sen, ja sit tän et hän ei vastaa kysymyksiin. Hän ei oo kiinnostunu kirjoista, hän ei ole,
14. tota, hän ei mun mielestä hallitse sellasia käsitteitä, mitä neljävuotiaan jo pitäis osata.
15. L: Hmm, joo, joo. Mä uskosin, että äiti suhtautuu varmaan ihan hyvin.

Lapsi on tässä kasvattajien havainnoinnin ja arvioinnin kohteena. Niin lastentarhanopettaja kuin keltokin ovat tehneet lapsen toiminnasta ja taidoista omia havaintojaan, joita he tässä keskenään jakavat. Riveillä kaksi ja neljä kelto tuottaa puheellaan kuvaa taitamattomasta lapsesta. Lapsi on vastannut kelton esittämiin kysymyksiin eri tavoin, kuin hän oletti lapsen vastaavan. Lastentarhanopettaja myötäilee, ja jatkaa omaa esimerkkiään käyttäen kuvan luomista lapsesta, jonka ymmärryksessä hän tulkitsee olevan jotain vikaa (rivit 5 - 8). Kuun-

neltuaan lastentarhanopettajan havaintoja kelto huokaa ja rakentaa keskustelusta toimintavelvoitteita kasvattajille riveillä 9 - 11 suunnitellessaan mahdollisia terapialähetteen tekemisiä yhdessä lapsen vanhemman kanssa. Hän perustelee ajatustaan rivillä 13 sanomalla, ettei lapsi ole kiinnostunut kirjoista ja ettei tämä vastaa kysymyksiin. Perustelu jatkuu seuraavalla rivillä vertaamalla kyseisen lapsen taitoja lapsen yleisen kehityksen kulkuun: "...mitä neljävuotiaan jo pitäisi osata."

Keltolle rakentuu tässä keskustelussa asiantuntijan ja vastuunottajan positio. Hän kuuntelee lastentarhanopettajan puhetta, vertaa sitä omiin havaintoihinsa lapsesta, sekä laatii toimintasuunnitelmaa lapsen tukemiseksi. Hänen asiantuntijuutensa näkyy myös siinä, että hän ottaa lapsen vanhempia mukaan lapsen asiaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 52-53). Toisaalta, kelto osoittaa myös epävarmuutta, kun hän hakee puheenvuorossaan tukea lastentarhanopettajalta tämän arviosta äidin reaktioon lapsen terapiaan lähettamisestä (rivit 9-10). Lastentarhanopettajalle puolestaan rakentuu asiantuntijan positio hänen kuvaillessaan ja kertoessaan kokemuksiaan lapsen kanssa toimimisesta. Myös suhteessa lapsen vanhemman reagointiin hän on asiantuntija luodessaan äidistä kuvaa vastaanottavaisena vanhempana (rivi 15). Arvellessaan lapsen ymmärrystä (rivit 7-8) hänelle taas ei rakennu asiantuntijan positio. Tätä vahvistaa hänen naurahduksensa. Näin samassa keskustelussakin puhujien positiot vaihtelevat varsin nopeasti vuorovaikutuksen kulun ja tilanteiden vaihtelun mukaan. Lastentarhanopettaja myös myötäilee kelton puhetta omassa puheenvuorossaan luoden yhteistä tulkintaa siitä, että lapsi tarvitsee tukea. Molemmat keskustelijat myötäilevät puheenvuoroissaan toistensa puheita "joo"-sanalla ja hymisevät ymmärtäväisyyden merkiksi toistensa kommenteille.

Myötäilyä

Konsultaatiokeskusteluissa ilmi tulevaa myötäilyä voidaan kutsua myös saman mielisyydeksi. Tällöin keskustelu etenee jouhevasti, koska kukaan ei kyseen-

alaista tai esitä vasta-argumentteja keskustelussa esiin tuleviin asioihin. Keskustelijoiden keskinäinen myötäily ilmenee esimerkiksi hymyilynä, nyökyttelynä ja hyväksyvänä muminana. Keskustelijat eivät halua menettää kasvojaan; on helppompaa olla samaa mieltä, kuin tuoda keskusteluun kovin poikkeavia näkökantoja. Myötäilyä esiintyy tutkimukseni kaikissa puhetavoissa. Vikapuheen lisäksi myös vahvuus- ja oikeuspuheessa tämä saman mielisyyden on nähtävissä.

Seuraava aineistonäyte on esimerkki myötäilystä. Keskustelijoina ovat lastentarhanopettaja (L) ja kelto (K):

1. K: Niin, vahinkoja voi toisinaan sattua isommillekin.
2. L: Nii in, et eihän sillä ollu vaippojakaan pitkään aikaan, mut nyt sitä
3. pakitettiin.
4. K: Nii, et sellasta taantumista.
5. L: [Taantumista] joo. Nii, et (2) Että mä oon vaan töissä täällä mut kyllä tässä
6. mun mielestä jotakin kummallista on ((naurahtaa)).
7. K: On on, kyllä joo. (.) Että musta niinkun moni asia sillä lailla, et jos se olis
8. ihan tavallisesti kehittyny, vaikkei kaikkia ohjeita vielä ymmärtäiskään,
9. mutta niinkun aika monta asiaa, kuitenkin, jotka niinkun (3)
10. L: [Niin], kaikkihan ei kehity samassa tahissa, mutta jotain selittämätöntä (.)
11. että ei pelkästään, että ootellaanpa vielä vuosi.
12. K: Ei, ei. Ei voi enää ootella.
13. L: Et sit ollaan aika myöhässä, jos vielä ootellaan.
14. K: Ei meidän auta muu kuin tavata äiti ja pitää palaveri, ja käydä tota läpi (.)

Lastentarhanopettaja kertoo rivillä kaksi, että kuivaksi oppinut lapsi on palannut vaippoihin. Kelto kuuntelee, myötäilee, ja nimeää asian taantumiseksi (rivi 4). Lastentarhanopettaja, puhuen kelton viimeisen sanan päälle vahvistaa lapsen kehityksen taantumista. Kummallekin keskustelijalle rakentuu asiantuntijan positio. He luovat lapsesta yhdessä kuvaa kehityksessään taantuneeksi ja viiveiseksi. Lastentarhanopettaja jatkaa keskustelua (rivit 5 ja 6) sarkastiseen sävyn olevansa vain ”töissä täällä”. Lastentarhanopettajan puheesta käy ilmi hänen huolensa lapsen kehityksestä, vaikka naurahdus lauseen lopussa antaa lauseelle humoristisen sävyn. Tällaiset sarkastiset ja humoristiset lausahdukset voivat kertoa keskustelijoiden keskinäisestä tuttuudesta, mutta myös siitä, että

sanoja on epävarma havainnoissaan tai hän kokee olevansa hierakkisesti toista keskustelijaa statukseltaan heikompi (Suoninen 2016, 328–333).

Kelto myötäilee (rivi 7) todeten lastentarhanopettajan havainnot oikeiksi. Keskustelijoiden välinen vuorovaikutus muodostuu esimerkissä luontevaksi. Puhe etenee vuorotellen heidän kuunnellessaan toisiaan ja jatkaessaan toinen toisensa ajatusta. Yhteinen kuva lapsesta muodostuu ikäänsä nähden nuoremaksi. Rivillä 12 kelto ikään kuin vetää keskustelun yhteen, todeten, ettei enää voida odotella. Se, ”ettei enää voida odotella” on selkeä toimintavelvoite kasvatäjille. Lastentarhanopettaja myötäilee keltoa: ”et sit ollaan aika myöhässä, jos vielä odotellaan.” Molemmat keskustelijat ovat yhtä mieltä siitä, että jotain on tehtävä lapsen tukemiseksi. Ikään kuin yhteisestä päätöksestä kelto alkaa suunnitella jatkotoimenpiteitä, rivillä 14: ”Ei meidän auta muu kuin tavata äiti ja pitää palaveri” on selkeä suunnitelma, johon otetaan myös lapsen vanhempi mukaan.

Ääri-ilmaisuja

Vikapuheeseen liittyy myötäilyn lisäksi usein myös ääri-ilmaisuja, joilla tehostetaan puhetta tuoden siihen painokkuutta ja vakuuttavuutta. Nämä ilmaisut erottuvat usein muusta puheen virrasta painokkaammin ja kovaäänisemmin ilmaistuina. Ääri-ilmaisulla luodaan mielikuva toistuvasta, säännönmukaisesta toiminnasta, sekä maksimoidaan tai minimoidaan puheen kohteena olevan asian joitain ominaisuuksia (Jokinen 2016, 362-363).

Seuraavassa aineisto-otteesta on esimerkki tästä. Keskustelijoina ovat lastentarhanopettaja (L), lastenhoitaja (LH), sekä kelto (K).

1. L: Pyöräily varmaan (2) vie sitä motoriikkaa eteenpäin. Ja kunto kohoaa.
2. Veikkaan, ettei oo mikään kauheen hyväkuntoinen. (.) Ainakin kovin
3. hikinen on aina.
4. LH: Joo, se nouseminen täällä sisälläkin on hankalaa. (.) Tää on tää, yläosa
5. sillä lailla kankee, jotenkin (2)
6. L: Se on niinkun kankee.

7. K: Joo, ja ne vaipat tietysti haittaa osittain.
8. L: Joo, mut niistä ei oo nyt siis (2) puhuttu.

Lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja vahvistavat puheessaan toinen toisensa havaintoja rakentaen kuvaa huonokuntoisesta lapsesta. Havaintojensa myötä heille rakentuu asiantuntijan ja tarkkasilmäisen työntekijän positiot. Esimerkiksi riveillä 1-3 sekä 4-5 kasvattajat kuvaavat lapsen olemusta varsin varmoin sanavalinnoin. Tosin, lastentarhanopettaja aloittaa rivillä kaksi puheensa arvelulla: "veikkaan, ettei..." Samalla rivillä hänen puheessaan esiintyy myös ääri-ilmaisu "kovin". Jos tarkastellaan samalla rivillä lausuttua ilmaisua "kauheen" pelkästään sanana, voidaan sen tulkita olevan ääri-ilmaisu. Lause, johon se sisältyy pehmentää ilmaisua, jolloin lapsesta rakentuu kuva ei kovin hyväkuntoiseksi. Lastentarhanopettaja rakentaa kuvaa lapsesta lapseksi, joka tarvitsee tukea motoriseen kehitykseensä: "vie sitä motoriikkaa eteenpäin". Painokkailla sanoilla rakennetaan tulkintaa fyysisesti huonokuntoisesta lapsesta: "kauheen" sekä "kovin hikinen on aina."

Samaa lapsen huonoa fyysistä kuntoa vahvistaa lastenhoitaja sanoessaan riveillä 4-5: "nouseminen täällä sisälläkin on hankalaa. Tää on tää yläosa, sillä lailla kankee..." Lastentarhanopettaja tukee lastenhoitajan havaintoa käyttäessään puheessa samoja sanoja kuin lastenhoitaja: "Se on niinkun kankee." (Rivi 6.) Tässä on nähtävissä myös myötäilyä, sillä keskustelijat tukevat vuorotellen toinen toisensa havaintoja ja täydentävät toistensa lauseita, muodostaen yhteistä kuvaa lapsesta. Sanavalinnat ovat keskustelijoille tuttuja ja päivittäisiä päiväkotikontekstista nousevia. Ne tukevat keskustelijoiden yhteistä ymmärrystä ja yhteistä tulkintaa (Suoninen 2016, 321). Voidaan myös ajatella, että havaintojen kautta tuotetaan kasvattajille toimintavelvoitteita, sillä jos lapsi on "kankee", on hänen motorista kehitystään päiväkodissa tuettava.

Kelto antaa lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan rauhassa kertoa havainnoistaan. Kelto jää tässä esimerkissä paljolti kuuntelijan positioon. Toisaalta, myös

se, että antaa toisille ensin puheenvuoron, on osa asiantuntijuutta ja hyvää dialogia. Lopulta myös hän pohtii lapsen kankean liikkumisen syitä (rivi 7).

Kaiken kaikkiaan kasvattajat käyttävät konsultaatiokeskusteluissa runsaasti ääri-ilmaisuja kertoessaan lapsista ja kuvatessaan näiden toimintaa. Esimerkiksi ”tosi”, ”todella”, ”erittäin”, ”kauheen (huono kieli)”, ”hirveen (hajamielinen)”, ”ikinä”, ”aina” ilmaisuilla pyritään vakuuttamaan toiminnan säännönmukaisuutta, jolloin se on myös satunnaista toimintaa vakavammin otettavaa (Jokinen 2016, 363). Usein ääri-ilmaisut, vahvistussanat, ovat lyhyitä tokaisuja, joilla pyritään kuvaamaan lasta, tai sitä, mitä lapsi ei osaa. Lapsi on tässä puheessa kasvattajan arvioinnin kohteena.

Seuraavassa on aineistoesimerkkejä tästä lyhyestä puheen tavasta, jolla kasvattajat kuvaavat lapsia konsultoimaan tulleelle keltolle.

L=lastentarhanopettaja, LH=lastenhoitaja.

- L: Matti on ruokaongelmainen. Ei syö melkein mitään.
- L: Se ei todellakaan ymmärtänyt, mitä piti tehdä.
- LH: Maija on tosi arka. Et aivan niinkun tärisee.
- L: Aivan hirveesti on mennyt takapakkia.
- L: Sillä on kans kauheen huono se kieli.
- L: Se ei koskaan osallistu.
- LH: Janilla on hahmottamisen kanssa tosi paljon ongelmia.
- LH: Marko on tosi pieni. Tosi vauvamainen. Se on niin tosi vauhikas.
- L: Eetu on tosi hellyttävä tyyppi. Se on ihana.
- LH: Jaana on hirveen pikkuvauvamainen.
- L: Sirpa on mennyt hirveesti eteenpäin.

Kuten esimerkeistä huomataan, ääri-ilmaisuja käytetään tehostamaan puhetta. Samalla kasvattaja määrittelee ja kuvailee lasta vahvemmin, sekä todistaa omien havaintojensa oikeellisuutta. Vikapuheen lisäksi ääri-ilmaisuja käytetään myös lapsen positiivisten ominaisuuksien tai osaamisen korostamiseen. Aineistossani ”tosi” on yleisin tehostamiseen käytetty puheen vakuuttavuutta lisäävä ääri-ilmaisu.

Vikapuhe ja siinä rakentuvat positiot

Vikapuhe tuottaa lapsen puutteellisena ja vaillinaisena, jolloin puheen painopisteenä ovat lapsen ongelmat. Peruslähtökohtana kasvattajien puheessa on iän mukaan kehittyvä lapsi, johon tukea saavaa lasta verrataan havaintojen ja arviointien perusteella. Taustalla on nähtävissä kasvattajien tietämys lapsen normaalista kehityksestä, sekä vahva pedagoginen osaaminen tuen antamisessa. Keskusteluissa kelton kanssa kasvattajat usein myötäilevät toinen toistensa havaintoja, sekä vahvistavat niitä käyttämällä puheen tehokeinoina ääri-ilmaisuja.

Kelto hahmottuu konsultaatiokeskusteluissa yleensä kuuntelijaksi, tukijaksi ja konsultiksi, joka ohjaa kasvattajia toimimaan lasten kanssa ja hankkimaan tarvittavia erityispedagogisia menetelmiä lasten ja oman työnsä tueksi. Positioita tarkasteltaessa voidaan myös havaita sekä kelton että kasvattajan asettuvan asiantuntijan asemaan. Heistä kummallakin on omaa erityisosaamista. Kasvattaja on asiantuntija lapsen arjessa sekä tämän vanhempien kanssa työskentelyssä. Kelton asiantuntijuus painottuu erityispedagogiseen osaamiseen sekä tukijärjestelmän tuntemiseen. Kasvattajan havaintoja kuunnellessaan keltolla on mahdollisuus muodostaa käsityksiä lapsista ja ohjata kasvattajaa työssään. Vikapuheessa lapsen ohjaamisen ja opettamisen merkitys korostuu. Lapsi on vikapuheessa kasvattajan ja kelton toiminnan ja arvioinnin kohteena, jolloin hänet nähdään kehitykseensä apua ja tukea tarvitsevana.

Kuviossa 3 on kuvattu konsultaatiokeskusteluihin osallistuneiden ja puheen kohteena olevien lasten positiot silloin, kun puhetta hallitsevat lapsiin liittyvät puutteet ja viat.

Kasvattaja	Kelto	Lapsi
<ul style="list-style-type: none"> • asiantuntija lapsen arjessa ja vanhempien kanssa toimimisessa • kuultava: omat havainnot ja mielipiteet • toteuttaja • pohdiskelija 	<ul style="list-style-type: none"> • asiantuntija tukijärjestelmässä • asiantuntija erityispedagogiikassa • kuuntelija • tukija, konsultti • ohjaaja (antaa ohjeita kasvattajalle) 	<ul style="list-style-type: none"> • toiminnan, arvioinnin ja ohjauksen kohde • tukea saava • kehittyvä

Kuvio 3. Positiot päiväkodin konsultaatiokeskusteluissa, vikapuheessa

6.3 Vahvuuspuhe

Vahvuuspuheessa kuva lapsista määrittyy vikapuheen tavoin kasvattajan tekemien havaintojen ja arviointien pohjalta. Vahvuuspuheen lähtökohtana ovat lapsen taidot ja vahvuudet. Lauseet ”Kalle on motorisesti erittäin taitava” tai ”sehän leikkii ja on kavereita” kertovat positiivisella tavalla lapsen taidoista. Niissä luodaan kuvaa osaavasta, taitavasta lapsesta. Lisäksi ne kertovat siitä, että esimerkiksi motorinen taitavuus, sekä leikkitaidot ja sosiaalisuus nähdään päiväkodissa tärkeinä ja tavoiteltavina asioina.

Vahvuuspuheesta käytän esimerkkinä seuraavaa aineistokatkelmaa, jossa lastentarhanopettaja (L) ja kelto (K) pohtivat lapsen kielen kehitystä:

1. L: Kun se puhekin on epäselvää.
2. K: Se on varmaan nyt sillä rajalla, että se puhe on tulossa (3) kuulin tossa pitkiä lauseita.
3. L: Joo, se on mennä kyllä eteenpäin. Sillon kun se tuli, se ei kyllä juurikaan puhunu.

Lastentarhanopettaja välittää havaintojaan keltolle epäselvästi puhuvasta lapsesta. Puheessa kuva lapsesta rakentuu kielellisesti viiveiseksi. Kelto rakentaa omassa puheenvuorossaan kuvaa osaavasta ja kehittyvästä lapsesta, koska hän on kuullut lapsen puhuvan pitkiä lauseita. Lastentarhanopettaja myötäilee ja toteaa lapsen kehityksen edenneen. Katkelmasta voi nähdä, että kelton kom-

mentti rivillä kaksi saa lastentarhanopettajan miettimään havaintojaan uudelleen, jolloin hän löytää lapsen kehityksestä etenemistä ja osaamista. Asiantuntijan positiossa lastentarhanopettaja vertaa lapsen tämän hetken kielellisiä taitoja hänen aiempiin taitoihinsa, jolloin lapsesta rakentuu kuva kehityksessään edenneenä taitajana. Kuva lapsesta muuttuu keskustelun kuluessa keskustelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena.

Seuraava aineistoesimerkki valottaa vahvuuspuhetta edelleen. Keskustelijoina ovat lastentarhanopettaja (L), lastenhoitaja (LH) ja kelto (K):

1. K: Olikos Ristosta kielen lisäksi muuta huolta?
2. L: Ei (2). Sillä on tosi hyvä liikunnallinen taito, ja osallistuu jumppaan mielellään.
3. LH: Joo. Se on motorisesti erittäin taitava.
4. K: Kiva kuulla. Mites hienomotoriikka?
5. L: Vaikkei puheesta saa selvää, se on muuten tosi taitava, kädentaidoiltaan ja silleen (.)
6. LH: Ja niistä hän tykkää.

Keskustelussa lapsesta rakennetaan kuvaa motorisesti taitavana ja osaavana. Tätä taitavuutta sekä lastentarhanopettaja että lastenhoitaja vahvistavat käyttämällä ääri-ilmaisuja "tosi" ja "erittäin". Heille molemmille rakentuu asiantuntijan positiot, tehtyään lapsesta havaintoja päiväkodin arjessa.

Kasvattajien puheessa arviointia esiintyy myös lasten välisiä taitoja havainnoitaessa. Esimerkiksi "hän heitti palloa kaikkein parhaiten" sisältää selkeän vertailun kohteena olevan lapsen ja muiden lasten välillä, jolloin lapsiryhmää käytetään arvioinnin lähtökohtana. Lauseesta nähdään myös, kuinka kyseisen lapsen taitoja verrataan hänen aiempiin taitoihinsa. Ehkä lapsi ei ole aiemmin ollut palloista kiinnostunutkaan, mutta nyt kuva hänestä rakentuu taitavaksi pallon käsittelijäksi.

Ymmärtäminen

Lapsen taitojen ja vahvuuksien kuvaamisen lisäksi vahvuuspuheeseen kuuluu lapsen ymmärtäminen. Puheella rakennetaan ymmärrystä lasta ja hänen käyttäytymistään kohtaan. Kasvattajat tuovat keskusteluun tietoa arjen kontekstista, jonka valossa lapsen käyttäytyminen näyttäytyy ymmärrettävänä. Kasvattajat pohtivat esimerkiksi toimintaympäristön muutosten vaikutusta lapsen käyttäytymiseen seuraavasti: "Liisa saattaa reagoida, kun me muutettiin meidän systeemiä. Se saatto ottaa kovemmille sen uuden systeemin opettelu." Esimerkissä kuva lapsesta rakentuu herkästi reagoivaksi, jota reagointia myös kasvattajat ymmärtävät. Tässä arvioidaan lapsen näkökulmasta myös toimintaympäristön muutoksia, jotka ovat kasvattajien itsensä aikaansaamia.

Myös toteamus: "Lääkkeet vaikuttaa ruokahaluun, Matti ei ole ollut syömis-pulmainen" kertoo kasvattajan ymmärtävästä suhtautumisesta. Tässäkin puheessa lapsesta muodostuu kuva, jossa ympäristön toiminnan tuloksena lapsen käyttäytymisen havaitaan olevan erilaista kuin aiemmin. Arjen päiväkotikon-tekstissa Mattia lääkityksen yhteyden hänen ruokailuunsa ymmärtävät kasvat-tajat todennäköisesti huolehtivat siitä, että Matin ruoka-annos on sellainen, josta hän suoriutuu, eikä häneltä esimerkiksi vaadita lautasen tyhjäksi syömistä. Näin kasvattajat luovat itselleen toimintavelvoitteita ja vastuita samalla kun tu-kevat ja kannattelevat lasta yli hankalan tilanteen.

Ymmärtäminen on esimerkki puheen tapojen kietoutumisesta osittain toisiinsa, sillä ymmärtämistä esiintyy myös vikapuheessa esimerkiksi silloin, kun lapsen taitamattomuuden nähdään olevan yhteydessä lapsen ikään. Tällöin puheella rakennetaan kuvaa lapsesta, jolla ei ikänsä puolesta ole edellytyksiäkään osata keskustelun kohteena olevaa asiaa. Kasvattajien ymmärtämisen taustalla on tuolloin heidän tietämyksensä lapsen normaalista kehityksestä.

Vahvuuspuhe ja siinä rakentuvat positiot

Aineistossani kasvattajat tuottavat vähän vahvuuspuhetta. Lapsen taitoja kuvataan lyhyin lausein, usein ääri-ilmaisuilla vahvistaen. Vahvuuspuheessa kuva lapsesta rakentuu taitavana jonkin taidon osaajana tai kehityksessään edenneenä. Edelleen kasvattajat tuntevat lapsen normaalin kehityksen, johon he vertaavat yksittäisen lapsen taitoja.

Lapsi on vahvuuspuheessa vikapuhetta enemmän toimijan positiossa. Lapsen toiminnan nähdään vaikuttavan hänen taitojensa karttumiseen. Puheessa yritteliääksi rakentuva lapsi harjoittelee ja oppii asioita. Kasvattajalle rakentuu lapsen arjen ja kehityksen asiantuntijan positio. Kasvattajan positioiksi muodostuvat lisäksi havainnoinnin asiantuntijan ja ymmärtäjän positiot. Myös kelto on ymmärtäjän positiossa. Hän on tässä asemassa suhteessa niin lapseen kuin kasvattajaankin, jonka havaintoja hän ymmärtäen kuuntelee. Erityispedagogisen asiantuntijan asemassaan hän osaa keskusteluissa esittää lapsen kehityksen kannalta oleelliset kysymykset, joista kasvattajat edelleen muodostavat toimintavaroitteita arkeen. Näin ollen ohjaajan rooli on edelleen keltolla keskeinen.

Konsultaatiokeskusteluihin osallistuneiden ja puheen kohteena olevien lasten positiot on koostettu kuvioon 4. Kyseiset positiot rakentuvat keskustelijoiden kuvatessa lasten taitoja ja osaamista.

Kasvattaja	Kelto	Lapsi
<ul style="list-style-type: none"> • lapsen arjen ja kehityksen asiantuntija • havainnoinnin asiantuntija • ymmärtäjä 	<ul style="list-style-type: none"> • asiantuntija erityispedagogiikassa • ymmärtäjä • kuuntelija • ohjaaja 	<ul style="list-style-type: none"> • toiminnan, arvioinnin ja ohjauksen kohde • aktiivinen toimija • osaaja • taitava

Kuvio 4. Positiot päiväkodin konsultaatiokeskusteluissa, vahvuuspuheessa

6.4 Oikeuspuhe

Lapsen edulla ja oikeudella kasvattajat perustelevat ajatuksiaan ja ratkaisujaan omille toimilleen. Lapsen oikeus on ikään kuin yleismaailmallinen hyve, joka rakentaa kasvattajien puheessa kuvaa lapsesta erinäisiin asioihin oikeutettuna yksilönä. Samaan aikaan kasvattajat rakentavat keskusteluissa itsestään kuvaa varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuntijoiksi, sillä varhaiskasvatuslaki (2015, 1 §) lähtee kaikkien lasten oikeudesta varhaiskasvatukseen.

Tutkimukseni konsultaatiokeskusteluissa lapsen oikeudella perustellaan esimerkiksi lapsen siirtoa päiväkotiryhmästä toiseen. Puheessa lapsi rakentuu tukea tarvitsevaksi ja kasvattajien käyttämän vallan kohteeksi. Leavittin (1994) mukaan lapset ovat vallankäytön objekteina ollessaan kasvattajan työn kohteina. Lapsilla ei hänen mukaansa ole mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, vaan kasvattajat ohjaavat ja kontrolloivat lapsia stereotyyppisesti huolimatta lasten yksilöllisistä piirteistä.

Koulutuksen ja ammatin mukanaan tuoman aseman vuoksi kasvattajat käyttävät valtaansa suhteessa lapseen, sekä tuottavat puheella itselleen vastuuta ja toimintavelvollisuuksia. Kasvattajan ammattiaseman johdosta saama valta näkyy muun muassa tavassa, jolla kuvataan lasten toimintojen järjestämistä. ”Me erotetaan Liisa ja Kaija eri leikkeihin, kun se menee muuten mahottomaks” kertoo tavasta rajoittaa ja ohjata lasten leikkitovereiden valintaa. Puheessa kuva lapsista rakentuu riehakkaiksi leikkijöiksi. Tässä on toisaalta nähtävissä myös lapsen edun näkökulma, sillä lapsia halutaan tukea ja opetta leikkimään useampien tovereiden kanssa.

Kasvattajan valtaa kuvaa myös tapa ohjata lasta pois vaipan käytöstä: ”En haluais antaa hänelle sitä mahdollisuutta, että sinne saa pissiä.” Puheesta ei käy ilmi, miten lasta tässä ohjataan. Useat kasvattajan vaatimukset perustuvat lapsen ikään: ”kyllä neljävuotiaan pitää jo pystyä pitkäjänteisempään toimintaan”,

tai ”hän ei mun mielestä hallitse sellasia käsitteitä, mitä neljävuotiaan pitäis jo osata.”

Inklusioperiaatteen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 52) mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus saada tukea kehitykseensä ja oppimiseensa sitä tarvitessaan, osana päivittäistä toimintaa lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä. Toisinaan keskusteluissa lapsesta rakentuvan kuvan luonne on sellainen, että tämä periaate ei toteudu. Viitala (2014, 25) on tutkimuksessaan inklusiota käsitellessään osuvasti kuvannut, että ”kasvattajat ovat taipuvaisia asettamaan ehtoja sille, voiko erityistä tukea saava lapsi tulla heidän ryhmäänsä.”

Seuraava katkelma tutkimusaineistostani on tästä kuvaava esimerkki. Keskustelijoina ovat lastenhoitaja (LH), tulevan ryhmän lastentarhanopettaja (L), sekä kelto (K).

1. L: Mikä on aina se oikee paikka Sirpalle, että missä se sais sitä itteään tukevaa
2. toimintaa?
3. Et onko se siinä eskari-eppuryhmässä, mikä ei välttämättä ole se kenenkään
4. näkemyksen mukaan se paras, jossa on 10 lapsen ryhmässä, jossa on eppuja, jotka ovat
5. hyvin pitkällä jo. Onko se sitten ypriluokkaan ((johon on)) tulossa pieni lapsi, joka
6. tarvitsee tukea, et ottaisikin pienen erityisryhmän. Tuolta mansikoistakin
7. yks viiveellä oleva tulokas ja se ypriluokka
8. LH: [Sirpan kohdalla] pitää muistaa se, että se jähmettyy uusissa
9. tilanteissa, että on tosi hidas lämpiämään. Että se ei mee teidän mukaan, olis
10. leikkimässä.
11. L: Se olis ideaalein tilanne.
12. LH: Haastetta ylipäätään, kun systeemi muuttuu.
13. L: On neljä, neljä ryhmää ja eri ohjaajia.
14. K: Pakko nyt sanoa, kun on linjattu tää inklusio. Eli, tavallaan se, että tällä lapsella on
15. oikeus olla eskari-epussa, kun on sinne päin menossa.
16. Ei voida pitää näitä lapsia kronologisesti pienempien kanssa.

Kehitysvammaista lasta ei otettaisi mielellään ryhmään, jotta ”hän saisi itseään tukevaa toimintaa” (rivit 1-2). Kasvattajalle rakentuu tässä ikään kuin hyväntekijän positio, kun hän antaa ymmärtää, että hänen ammattitaitonsa ei riitä opettamaan juuri tätä lasta. Hänellä on suunnitelma valmiina, jonka mukaan muodostettaisiin erityisryhmä, koska on muitakin tukea saavia lapsia. Tätä ryhmää ohjaisi ja opettaisi sitten joku muu (ei määritellä tarkemmin), kuin hän. Etenemisvauhti hänen ohjaamassaan lapsiryhmässä on niin kova, ettei tämä kehitysvammaisen lapsi siinä hänen tulkintansa mukaan pärjäisi. Puheellaan lastentarhanopettaja luo kuvaa taitamattomasta ja ei-toivotusta lapsesta. Tämän kaltaisesta puheesta rakentuu kasvattajalle positio, jossa hän pelkää ottaa kasvatustuuta erityistä tukea saavasta lapsesta.

Kelto käyttää niin ikään lapsen oikeutta argumenttina muistuttaessaan kaikkien lasten oikeudesta eskariin (rivi 15). Rivillä 14 kelto viittaa yleiseen inklusioperiaatteeseen, jonka mukaan jokainen lapsi pyritään hoitamaan lähipäiväkodissaan: ”...on linjattu tää inklusio.” Hän piiloutuu passiivimuotoisen verbirakenteen taakse inklusiota perustellessaan. Samaisella rivillä keltolle rakentuu asiantuntijan positio hänen aloittaessa lauseensa: ”Pakko nyt sanoo...” Asiantuntijan roolissa hänen tehtävänsä on muistuttaa muita keskustelijoita varhaiskasvatuksen yleisistä linjauksista, tässä tapauksessa inklusiosta. Kelton puheessa kuva lapsesta muodostuu lapseksi, jonka oikeuksia opetukseen tulee puolustaa. Puolustaessaan lapsen oikeutta opetukseen kelto aiheuttaa keskusteluun särön. Kelto haastaa lastentarhanopettajaa pohtimaan kyseisen lapsen ryhmään sijoittelua uudelleen inklusion näkökulmasta. Särön ilmaantuessa keskusteluun keskustelun myötäilevä sävy muuttuu. Tällöin vuorovaikutus saa uusia ilmeitä, ja saattaa jopa pysähtyä hetkeksi.

Lastenhoitaja, joka on lapsen kanssa kuluvana toimintavuonna toiminut, on niin ikään asiantuntijan positiossa, kertoessaan lapsen haasteista tulevan ryhmän lastentarhanopettajalle riveillä 8-9 ja 12. Hän rakentaa lapsesta kuvaa uusissa tilanteissa jähmettyvänä, hitaasti lämpiävänä. Lastenhoitajan kommentti

rivillä 12 osoittaa myös ymmärrystä lasta kohtaan: ”Systeemin muuttuessa” lapsi on haasteiden edessä. Ymmärrystä on siis nähtävissä kaikissa nimeämisiäni puhetavoissa, niin vika, - vahvuus, - kuin oikeuspuheessakin.

Edellä kuvatussa keskustelussa lasten oikeudesta hahmottuu kahtalaista näkökulmaa. Yleensä lapsen oikeudesta ja edusta puhuessaan kasvattajat viittaavat lapsen oikeuteen osallistua vertaisryhmänsä toimintaan sekä tarkoituksenmukaiseen kasvatukseen ja opetukseen. Kasvattajien puheessaan rakentama kuva lapsesta ja hänen oikeuksistaan muodostuu erilaiseksi tarkastelukulmasta riippuen. Lapsi näyttäytyy toisaalta taitamattomana, yhtäältä ikäluokkansa edustajana. Lapsi on tässä kasvattajien työn kohde, josta käydään keskustelua. Kasvattajilla on valta ratkaista, kenen kasvattajan keskustelussa määrittelemä ”lapsen oikeus” toteutetaan. Kyseisessä esimerkissä tämä pohdinta tarkoittaa arjessa sitä, siirtyykö lapsi ikäistensä mukana päiväkotiryhmästä toiseen, vai jatkuuko hänen päiväkotitaival vielä seuraavanakin toimintavuonna samassa ryhmässä, jossa hän nyt on. Kasvattajien tavoitteena on päästä keskustelussaan johonkin ratkaisuun. On ratkaisu mikä tahansa, seuraa siitä kasvattajille toimintavelvoitteita, sillä heidän tulee suunnitella ja huomioida kyseisen lapsen tulevaa toimintavuotta.

Lapsen oikeudella kasvattajat perustelevat myös mahdollisen monialaisen yhteistyön aloittamista lapsen kehityksen tueksi. Näissä tilanteissa kelto yleensä toimii keskustelun kokoajana, ja ehdottaa sekä vanhempien, että mahdollisten yhteistyötahojen yhteistä tapaamista.

Seuraavassa on esimerkki, jossa lapsen oikeudella perustellaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimista. Keskustelijoina ovat lastentarhanopettaja (L), lastenhoitaja (LH) ja kelto (K):

1. K: Millonkohan niille vanhemmille kävis istahtaa alas?
2. L: No, täytyy kattoo, milloin saahaan se vasu.
3. LH: Katotaan vaan kalentereita (2), miten ne aikoja varailee, ja häntä pitää kyllä ehottaa
4. erikseen.
5. K: Nii, koska se on tavallaan niin kuin osa tätä, et me hoidetaan lapsi, ja jotta osataan

6. hoitaa oikein, me tarvitaan yhteistyötä vanhempien kanssa. Ja sitä varten istahetaan alas,
7. varhaiskasvatussuunnitelma lain mukaan laaditaan.
8. L: Kyllä.
9. K: Et se on sun lapses oikeus.

Päiväkotiryhmän kasvattajat ovat kertoneet keltolle havaintoihinsa perustuen huoltaan lapsen kehityksestä. Lastenhoitajan puheessa, riveillä kolme ja neljä, lapsen vanhemmasta rakentuu kuva haastavana vanhempana, koska vanhempaa ”pitää ehottaa erikseen,” että tämä tulisi päiväkotiin lapsensa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun. Lastenhoitaja toimii tässä arjen asiantuntijan positioista käsin kokemukseensa pohjaten tehtyään työtä lapsen vanhemman kanssa.

Lapsen oikeus menee esimerkissä vanhemman oikeuden edelle. Kelton puheessa (rivit 5-7) rakennetaan vanhemmille ja kasvattajille toimintavelvoitteita lapsen etuun vedoten. Keltolle rakentuu asiantuntijan positio, kun hän perustelee vanhempien tapaamisen tärkeyttä ohjaten samalla kasvattajia, melkein pälaittamalla sanoja heidän suuhunsa. Tässä konsultaatiokeskustelussa vanhemmille ei anneta mahdollisuutta kieltäytyä varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelusta. Lakiin vetoaminen (rivi 7) tuo painoarvoa keskusteluun. Lapsi jää ikään kuin jostain paitsi, jos hänen vanhempansa ja päiväkotiryhmänsä kasvattajat eivät käy varhaiskasvatuslaissa määriteltyä yhteistä varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua. Lapselle rakentuu tässä aikuisten keskustelun, suunnittelun ja toiminnan kohteena olemisen positio.

Oikeuspuhe ja siinä rakentuvat positiot

Oikeuspuheessa kasvattajat argumentoivat lapsen edulla erilaisia päiväkodin järjestelyitä ja tapoja, joilla voidaan tukea lapsen kehitystä. Lähtökohtaisesti kaikki kasvattajat puhuvat kauniisti ja tunteisiin vetoavasti lapsen edusta tai oikeudesta erinäisiin asioihin. Kasvattajilla saattaa kuitenkin olla hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, mitä lapsen etu milloinkin tarkoittaa. Lapsen etu arkisessa

päiväkotityössä saattaa esimerkiksi näyttäytyä erilaisena, kuin varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.

Keltolle rakentuu oikeuspuheessa vahvasti asiantuntijan ja ohjaajan positio. Hän perustelee puheitaan varhaiskasvatuslailla ja linjauksilla, jotka tulevat varhaiskasvatuksen instituutiosta. Kasvattajan positiot rakentuvat tässä puhettavassa moninaisiksi, esimerkiksi omien havaintojen asiantuntijaksi, sekä asiantuntijaksi lapsen ja päiväkodin arjesta. Se, että kasvattaja lapsen edun nimissä ei halua lasta ryhmäänsä, asettaa kasvattajan vastuutaan pakoilevan työntekijän positioon. Lapsen edun puolustaminen taas johtaa kasvattajan myös hyväntekijän positioon. Lapsi näyttäytyy oikeuspuheessa hoivattavana toiminnan ja arvioinnin kohteena. Lapsen positio rakentuu oikeuspuheessa passiivisemmaksi verrattu kahteen muuhun kuvaamaani puhetapaan.

kasvattaja	kelto	lapsi
<ul style="list-style-type: none"> • kysyjä, ihmettelijä • kuultava: omat havainnot ja mielipiteet • arjen asiantuntija • suunnittelija, toteuttaja • hyväntekijä lapsen edun nimissä • vastuuta pakoileva 	<ul style="list-style-type: none"> • asiantuntija erityispedagogiikassa • tukija, konsultti • keskustelun johtaja • ohjaaja (antaa ohjeita) • lapsen oikeuden puolustaja 	<ul style="list-style-type: none"> • toiminnan ja arvioinnin kohde • hoivattava

Kuvio 5. Positiot päiväkodin konsultaatiokeskusteluissa, oikeuspuheessa

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kasvattajat puhuvat lapsista päiväkodin konsultaatiotilanteissa. Tutkimuksen kohteena oli se, miten lapsia koskevaa kuvaa näissä keskusteluissa rakennetaan. Lisäksi tarkasteltiin sekä keskustelijoille, että keskustelun kohteena oleville lapsille konsultaatiotilanteissa muodostuvia positioita.

Kokemukseni mukaan päiväkodin arkisissa tilanteissa kasvattajien käyttämä kieli lapsista on erilaista kuin nyt näissä tutkimusaineistoni keskusteluissa oli. Arjen tilanteet ja kohtaamiset päiväkodeissa tulevat ja menevät nopeasti, jolloin niihin pitää reagoidakin nopeasti, eikä kieltä ehditä aina siistiä. Aineistostani ei löydy esimerkiksi lasta halventavaa puhetta, mitä joskus arjessa, useissa varhaiskasvatuksen yksiköissä työskennellessäni kuulen. Syynä tähän saattaa olla se, että kasvattajat tiesivät keskusteluja nauhoitettavan tutkimusta varten. Tällöin osa kasvattajista on saattanut kokea keskustelun virallisemmaksi kuin yleensä, ja on samalla kiinnittänyt puhetapaansa ja sanavalintoihinsa huomiota.

Konsultaatiokeskustelun luonne, jossa rajatussa ajassa yritettiin kuvata monen lapsen asioita ja mahdollisia tuen tarpeita, vaikutti myös käsittääkseni kasvattajien puheeseen. Se, että paikalla konsultaatiokeskusteluissa oli vain aikuisia, on myös eräs syy erilaiseen puhetapaan, verrattuna siihen, että paikalla olisi ollut myös lapsia. Keskustelijoiden keskinäisen tuttuuden vuoksi on vaikea uskoa, että kasvattajien puhe ja kieli olisi muuttunut kiertävän erityislastentarhanopettajan paikallaolon vuoksi. Toisaalta, en voi varmasti todeta, etteikö sillä olisi voinut olla merkitystä joissain tutkimukseni konsultaatiokeskusteluissa.

Tässä luvussa tarkastelen aluksi saamiani tuloksia. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja, ja lopuksi käsittelen tutkimuksen merkitystä, sekä esitän tuloksista nousseita jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa kasvattajien päiväkodin konsultaatiokeskusteluissa lapsista käyttämästä puheesta muodostui aineiston analyysissä kolme eri puhetaapaa: *vikapuhe*, *vahvuuspuhe* ja *oikeuspuhe*. Puhetavat nivoutuivat ja linkittyivät osittain toisiinsa, jolloin niistä kaikista löytyi esimerkiksi ymmärtämisen ja myötäilyn ulottuvuudet.

Tuloksista käy ilmi, että kyseisenlaisissa konsultaatiokeskusteluissa *vikapuheen* osuus oli suurin. Sitä selittää osaltaan tilanteen erityislaatuisuus ja konteksti. Päiväkotiryhmän kasvattajat olivat koonneet kyseistä tilannetta varten lapsista havaintoja, joita he kertoivat kiertäville erityislastentarhanopettajille. Näissä keskusteluissa pyrittiin melko nopeasti kuvaamaan lasten ominaisuuksia keltolle, jolloin lapsiin liittyvät huolet saivat pääpainon. Myös lasten vahvuuksista puhuttiin, mutta viat korostuivat. Konsultaatiokeskusteluissa kasvattajat tuottivat jaettua, yhteistä näkemystä lasten mahdollisista tuen tarpeista. Yhteisen määrittelyn avulla kasvattajat käyttivät usein myös yhteisiä käsitteitä, jolloin heidän välinen tiedonvaihtonsa muodostui sujuvaksi ja arvioinnin asiantuntijuutta vahvistavaksi (Vehkakoski 2006, 55). Määritellessään lasten ominaisuuksia kasvattajilla oli selkeämpi käsitys siitä, mitä tukea lapsille tulee tarjota. Karilain (2009, 257) mukaan ammattilaisten lapsista tekemät havainnot perustuvat tapaan, jolla he lasta ja lapsuutta ymmärtävät. Kyseisissä konsultaatiokeskusteluissa on tulosteni valossa nähtävissä kasvattajien käsitys lapsesta kehittyvänä yksilönä, hänen kulkiessaan kehitysvaiheesta toiseen.

Lapsi oli vikapuheessa kasvattajien havainnoinnin ja arvioinnin kohde. Näiden arviointien ja havaintojen pohjalta kasvattajat määrittelivät lasta. Lasta yritettiin tukea, vaikka kasvattajien puheessa kuva lapsesta rakentui osaamattomaksi. Kasvattajalle rakentui ohjaajan ja arjen asiantuntijan positio, keltton position rakentuu erityispedagogiikan ja tukijärjestelmän asiantuntijaksi.

Lapsen vikojen ja taitamattomuuden korostuminen kasvattajien puheessa perustuu osittain lapsen kehityksen vertaamiseen keskimääräiseen kehitykseen. Tätä havaintoa tukee aiempi tutkimus, sillä esimerkiksi Vehkakosken (2006, 56, 62–63) tutkimuksessa ”lapsen kehityksen arviointikriteerinä viitattiin yleisesti hänen ikää vastaavaan keskimääräiseen suoritustasoon.” Jos lapsen kehityksessä on poikkeamia ikää vastaavista normeista, kasvattajat ilmaisevat ne negatioiden kautta. Erityiskasvatuksen kielenkäyttö rakentuu Vehkakosken mukaan pitkälti kehityksen arvioinnin ja oppimisen ohjaamisen ympärille. Tällöin pohditaan lapsen kykyä oppia, hänen kehityksensä viiveisyyttä, hänen pärjäävyyttään ja sopeutuvuuttaan.

Aiempien tutkimusten mukaan kasvattajat keskittyvät keskusteluissaan ja puheissaan enemmän lapsen tarpeiden kuin osaamisen kuvaamiseen (Vehkakoski 2007; Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Sointu, Savolainen, Lambert, Lappalainen & Epstein 2014). Myös tässä tutkimuksessa voidaan havaita, että kasvattajien puhe konsultaatiokeskusteluissa oli ongelmapiinottunutta. Yhdessä konsultaatiokeskustelussa ei rakentunut osaamispuhetta lainkaan, vaan kasvattajat loivat siinä kuvaa osaamattomista, taitamattomista lapsista. Luomalla kuvaa lapsista pelkästään puutteiden kautta (Andreasson & Asplund Carlsson 2013) tulisi kasvattajien ottaa vastuuta lapsen tukemisesta. Lapsen tukemiseen voisi ajatella löytyvän ajatuksia esimerkiksi konstruktivistisista teorioista, joissa korostetaan lapsen omaa aktiivisuutta oppijana, mutta tuodaan vahvasti esille myös ohjaamisen merkitys todellisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa ympäristö kanssa (Kronqvist 2011, 19). Myös toimintaperustaisen ohjauksen perusajatus opetettävien asioiden nivomisesta lapsen arkeen voisi olla tässä käyttökelpoinen (Kovanen 2004, 43). Varhaiskasvatusinstituutiona päiväkotia asettaa lapselle tiettyjä oppimisen ja kehityksen tavoitteita, jotka toimivat päämäärinä ja periaatteina varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Jos lapsi ei saavuta näitä tavoitteita oletetussa ajassa, tulkitaan lapsella olevan pulmia kehityksessään.

Tutkimukseni nimi, ”Se on mennä kyllä eteenpäin”, on autenttinen kasvattajan kuvaus lapsesta tilanteessa, jossa kasvattaja pohtii lapsen kehityksen etenemistä tietyn ajanjakson kuluessa. Se on esimerkki *vahvuuspuheesta*, samalla kun se luo uskoa lapsen positiivisesta tulevaisuudesta rakentaen kuvaa oppivasta ja kehittyvästä lapsesta. Myös Vehkakosken (2006, 59) mukaan kuva lapsen osaamisesta muodostuu positiivisemmaksi, kun puhuja keskittyy puheessaan lapsen oppimismahdollisuuksiin. Haluan uskoa, että me kasvattajina keskitymme lasten vahvuuksiin samalla kun tuemme heitä siinä, missä he tukea tarvitsevat.

Tässä tutkimuksessa lapsen vahvuudet näyttäytyivät lapsen taitoina, sekä kehityksellisenä etenemisenä. Kasvattajat kuvasivat vahvuutena taitoja, joita yleisesti arvostetaan. Päiväkotikontekstissa näitä taitoja ovat esimerkiksi liikunnallisuus, kädentaidot, sosiaalisuus, sekä kasvattajan ohjeen mukaan toimiminen. Lapsi on vahvuuspuheessa kasvattajan arvioinnin ja ohjauksen kohteena, mutta hän on myös aktiivisempi toimija verrattuna vikapuheessa tuotettuun lapseen. Myös Strandell (1996, 10–11) on kuvannut lapsen statuksen toimijana muuttuneen. Hänen mukaansa suojelua ja huolenpitoa vastaanottavasta lapsesta ollaan siirretty näkemykseen, jossa lapsi on aktiivinen, luova, sosiaalinen, osaava ja tuottava. Myös lasten leikille on alettu antamaan yhä enemmän tilaa. Samansuuntaiseen tulokseen on tutkimuksessaan päätenyt Holkeri-Rinkinen (2009, 215), jonka mukaan kasvattajat kunnioittivat lasten leikkiä antaen sen edetä lasten ehdoilla.

Vahvuuspuhetta oli konsultaatiokeskustelun luonteesta johtuen tutkimuksessani vähän. Keskusteluissa pyrittiin lyhyessä ajassa kertomaan keltolle lapsiryhmän lapsiin liittyvät huolet. Silti lapsen vahvuuksien näkeminen esimerkiksi lapsen ei-toivotun käyttäytymisen rinnalla olisi tärkeää (Weishaar 2010), sillä kasvattaja ei saa kattavaa tietoa lapsesta, jos hän keskittyy pelkästään lapsen heikkouksien kuvaamiseen (Wilder, Braaten, Wilhite & Algozzine 2006). Puheellaan kasvattajat rakensivat myös ymmärrystä lapsia kohtaan. He pohtivat

esimerkiksi toimintaympäristön muutosten vaikutuksia lasten toimintaan ja käyttäytymiseen.

Ääri-ilmaisujen käytöllä kasvattajat vahvistivat tutkimuksessani niin lapsen positiivisia kuin negatiivisiakin ominaisuuksia. Kasvattajien puheellaan rakentama kuva lapsesta sai vakuuttavuutta tai säännönmukaisuutta ääri-ilmaisun avulla (Jokinen 2016, 363). Esimerkiksi ilmaisu "tosi" rakensi lapsesta kuvaa joko taitavana tai taitamattomana, riippuen sitä seuranneesta määrittelystä. Esimerkkinä tästä käyvät seuraavat lauseet: "tosi huono motoriikka" tai "tosi innokas laulamaan". Toisinaan ääri-ilmaisuilla vahvistettiin myös lapsen monipuolista osaamista: "Kaisalla on tosi selkeä puhe ja hän on erittäin hyvä leikkimään."

Oikeuspuheessa erilaiset perustelut lapsen edulla tuottivat jonkin verran ristiriitaisuuksia. Erityisesti tämä näkyi inkluusiokeskustelussa erityistä tukea saavien lasten kohdalla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 52-55) velvoittavat toteuttamaan varhaiskasvatusta inkluusioperiaatteen mukaisesti lapsen lähipäiväkodissa. Vaikka tässä lähtökohtana lapsen mahdollisesti tarvitseman tuen järjestelylle on käytössä olevien toimintatapojen ja oppimisympäristön tarkastelu, ei se ole arkisessa varhaiskasvatustyössä lainkaan näin selvää. Myös Viitala (2014, 24-26) on todennut tutkimuksessaan, että inklusion tulisi olla itsestäänselvyys, mutta kasvattajilla on yhä ehtoja lapsiin ja resursseihin liittyen, ennen kuin he voivat toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta. Viitalan mukaan jokaisen lapsen tarpeet kyllä huomioidaan, mutta lapsen on ensin päästävä puutteistaan riittävästi eroon päästäkseen integroidusta ympäristöstä inklusiiviseen ympäristöön.

Lapsen edulla asioiden perustelemista oli tutkimuksessani varsin paljon. Vehkakosken (2007) mukaan vetoaminen lapsen etuun tai tarpeisiin pystyy herättämään tunteita, mutta vaatii lisäksi perusteluja ja tarkennuksia. Päiväkodin

arjessa näkyy yleisesti myös sellaista puhetta, että lapsen edulla ajetaan todellisuudessa kasvattajan etua. Haastavan lapsen kohdalla saatetaan perustella että "ei ole lapsen etu, että se tulee meidän ryhmään." Tällöin voidaan pohtia, puhutaanko todella vain siitä, että kasvattaja ei halua lasta ryhmäänsä, vai onko taustalla mahdollisesti jotain syvempää, kasvattajan omaan ammatillisuuteen liittyvää. Lapsen etu ja lapsen oikeus on joka tapauksessa mielenkiintoinen sanapari, joka oikeuttaa kasvattajat tekemään ratkaisuja päiväkotikontekstissa.

Päiväkodin *konteksti ja rutiinit* näyttivät vaikuttavan siihen, miten kasvattajien lapsista käyttämä puhe rakentui ja mitä merkityksiä se sai. Jos lapsi toimi hitaasti esimerkiksi ruokailussa, häntä saatettiin kuvata seuraavasti: "on vähän hidastempoinen". Tällöin kasvattajan puheessa kuva lapsesta rakentui hitaaksi ruokailijaksi, jolloin lapsen hitaus näyttäytyi pulmana. Ruokailuun on päiväkodissa käytettävissä tietty aika, jonka puitteissa siitä tulee suoriutua. Jos lapsi toimi siinä liian hitaasti, tulkittiin hänen toiminnassaan olevan jotain vialla. Toisaalta, myös nopeus nähtiin vikana. Lause "kaikki tehdään vauhdilla" kuvaa tilannetta, jossa lapsi toimi nopeasti, ehkä hätiköiden. Esimerkiksi ruokailussa liiallinen nopeus ei ole hyväksi, koska kasvattajat eivät ehdi ruokailusta yhtä ripeästi seuraavaan tilanteeseen lapsen mukana. Puhe on siis hyvin kontekstisidonnaista, jolloin tulkinta siitä tulee suhteuttaa kulloiseenkin aikaan ja paikkaan (Jokinen ym. 2016, 37).

Kuvatessaan puheellaan ryhmänsä lapsia kasvattajat joutuvat pohtimaan jatkuvasti myös omaa toimintaansa ja toimintaympäristöä. Kasvattajien on mahdollista oppia joka päivä uutta, jos he ovat avoimina uusien toimintakäytänteiden kokeilulle. Tämä edellyttää jatkuvaa toiminnan reflektointia, jotta uusien toimintatapojen tarpeellisuus voidaan perustella. Koska konteksti muodostuu toimintatapojen kautta, kiinnittämällä kollektiivisesti huomiota toimintatapoihin ja vallitseviin käytäntöihin, saadaan muutoksia aikaiseksi ympäristössä. (Kauppi 1996, 68-70.)

Konsultaatiokeskusteluissa näkyi jonkin verran keskustelijoiden *erilaiset koulutustaustat ja työtehtävät*. Erityislastentarhanopettaja on erityispedagogiikan asiantuntija, lastentarhanopettaja on koulutetumpi kuin lastenhoitaja; työtä tehdään yhdessä, yhteistä todellisuutta jakaen. Tästä päiväkodin moniammatillisesta työyhteisöstä johtuen työntekijät ovat siinä erilaisissa rooleissa suhteessa toisiinsa. Keskusteluissa rakentuneet positiot eivät olleet sidoksissa ammattiasemaan, vaan kenen tahansa asema saattoi rakentua asiantuntijaksi keskustelun kuluessa. Kovanen (2004, 114) on sanonut asiantuntijuuden perustuvan koulutuksessa hankittuun ammatillisen tiedon lisäksi kokemuksen ja toimintaympäristön kautta karttuneeseen tietoon. Toisinaan kasvattajien erilaiset positiot aiheuttivat keskusteluun säröjä, poikkeavia mielipiteitä, jolloin keskustelun luonne saattoi muuttua. Muuttunut tarkastelukulma joko vei keskustelua uuteen suuntaan rakentavasti, tai lukkiutti sen hetkeksi.

Sekä erityispedagoginen koulutus, että työtehtävät saattavat vaikuttaa siihen, onko puhe lapsista vikapuhetta vai vahvuuspuhetta. Kasvattajat edustavat myös omaa ammattiaan ja instituutiotaan (Vehkakoski 2006, 63). Erityislastentarhanopettajat työskentelevät muita kasvattajia enemmän tukea saavien lasten parissa, joten voidaan pohtia, onko sillä osuutta heidän puhetapoihinsa. Erityisesti erityispedagogiseen instituutioon liittyvä kielenkäyttö näyttää myös Vehkakosken tutkimuksen (2006, 62) mukaan rakentuvan lapsen kehityksen arviointiin suhteessa ikätovereihinsa.

Määritellessään lasta kasvattajat tuottivat itselleen toimintavelvoitteita. Heidän täytyi osata ottaa lapsen ominaisuudet, vahvuudet ja kehitettävät asiat huomioon toimintaa suunnitellessaan. Erityisen tärkeää tämä oli, kun kyseessä oli tukea saava lapsi. Korkalainen (2009, 13) on todennut Heinämäkeen (2004) viitaten, että lasten saama erityinen tuki toteutetaan osana lapsen päivittäistä arkea. Varhaiskasvatuksen henkilöstön odotetaan tällöin hallitsevan erityisiä menetelmiä ja työtapoja, sekä olevan valmis moniammatilliseen yhteistyöhön. Myös varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (2016, 52) velvoittavat järjestämään

lapsen tarvitseman tuen osana varhaiskasvatuksen päivittäistä arkea inklusioperiaatteen mukaisesti.

Lapsista kirjoitettujen lausuntojen kielenkäyttöä tutkiessaan Vehkakoski (2007) on todennut muun muassa, että ne ovat yleensä lasta arvioivia ja kieleltään negatiivissävytteisiä. Hänen mukaansa lausunnoista ei käy ilmi lapsen omat tunteet, taidot tai toiveet. Tämä tukee omia havaintojani, sillä konsultaatiokeskusteluissa negatiivisia ilmaisuja oli paljon, jolloin kuva lapsesta rakentui puutteiden kautta (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Ilmaisut olivat usein lyhyitä tokaisuja. Tyypillisesti lyhyet lauseet olivat lasta luokittelevia, esimerkiksi: "ei se osannu", "ruokaongelmainen", "ei todellakaan ymmärtäny", "todella pahoja kielivaikeuksia", "ei osaa leikkiä", "motorista kömpelyyttä". Lasta kuvattiin siis hyvin suoraan ja lyhyesti, jolloin kuva lapsesta rakentui yksipuoliseksi.

Merkille pantavaa on myös, että kasvattajat puhuivat usein lapsista passiivissa rakentaessaan itselleen toimintavelvoitteita; "miten hyödynnettäis Raijan lauluntoa?", tai "yritetään, että oppis matkimaan". Tämän tapaisessa puheessa näkyy päiväkotitiimin yhteys laajempaan varhaiskasvatuksen instituutioon, joka on arkityön näkökulmasta melko kasvoton, mutta ohjaa käytännön työssä.

Yksittäisenä seikkana konsultaatiokeskusteluissa oli huomionarvoista, kuinka kasvattajat käyttivät puheessaan lapsista useammin pronominia "se" kuin persoonapronominia "hän". Toki kyse on puhekielisestä ilmauksesta ja tuttujen ihmisten keskinäisestä keskustelusta, mutta jäin tätä pohtimaan sitä taustaa vasten, että lemmikeistäkin kuulee nykyisin puhuttavan "hän". Pohdin tätä lähinnä siitä eettisestä näkökulmasta, kuinka haluaisimme omista lapsistamme puhuttavan?

Konsultaatiokeskusteluissa ei tullut ilmi, etteikö joku kasvattajista olisi ollut tietoinen inklusion, tuen kolmiportaisuuden tai muiden varhaiserityispedagogiikkaan liittyvien käsitteiden sisällöistä. Kukaan ei näistä kysynyt, vaan puhe

soljui eteenpäin siten, kuin nämä käsitteet olisivat olleet kaikille selviä. Erityispedagogisia termejä kasvattajat käyttivät puheessaan vähän, mutta yhteistä ymmärrystä tuen asioista luotiin viittaamalla esimerkiksi lasten kehityksellisiin pulmiin, tai eri terapeuttien kutsumisella mukaan lasten asioihin. Koska kyseessä oli konsultoivassa roolissa toimivan erityislastentarhanopettajan johdolla käytävät keskustelut, on selvää, että fokus oli lasten tuen asioissa.

Konsultaatiokeskustelut päiväkodin arkisena työtapana vaativat kaikilta siihen osallistuvilta vuorovaikutuksen taitoja. Tunnekokemukset ja aiemmat tapahtumat ovat mukana kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa, vaikuttaen uuden vuorovaikutustilanteen muodostumiseen. Erityisesti tulisi ymmärtää, mitä seurauksia puheella tuotetuilla positioilla on vuorovaikutustilanteissa. (Lundan 2009, 23.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen kuuluu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön. Luvan tutkimukseeni olin saanut kyseisen kunnan tutkimuslupakäytänteiden mukaisesti kunnan varhaiskasvatuksen kehittämisvastaavalta. Tutkimuseettisesti ajatellen tutkittavien on osallistuttava tutkimukseen tietoisesti ja vapaaehtoisesti, siten, että heidän yksityisyytensä suojataan, sekä raportointi tehdään heitä arvostaen (Alasuutari 2010, 34; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Tutkittaville tulee saattaa tietoon tutkimuksen aihe, aineiston keruutapa ja siihen kuluva aika, sekä kerättävän aineiston käyttötarkoitus, säilytys ja jatkokäyttö. Niinpä, ennen jokaista keskustelua, kysyin keskusteluun osallistuvilta kasvattajilta erikseen luvan olla mukana tilanteessa. Kerroin heille, mistä läsnäolossani konsultaatiokeskusteluissa nauhurin kanssa oli kyse. Korostin heille myös keskusteluissa mukana olevien henkilöiden anonymiteettiä, jonka mu-

kaan nimiä tai muita tunnistetietoja ei tuoda esille missään vaiheessa tutkimusraporttia. Tutkimuksen tuloksia raportoidessani käytin keskusteluissa esiin tulleista lapsista peitenimiä heidänkin anonymiteettinsä säilymiseksi. Niin ikään korostin tutkimuksessa saatujen tietojen luottamuksellisuutta. Näin tutkimukseen osallistuvat tiesivät, mistä oli kyse, ja he osallistuivat siihen vapaaehtoisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija ei ole ollut vaikuttamassa aineiston tuottamiseen (Juhila & Suoninen 2016). Tällainen niin sanottu luonnollinen aineisto perustui tässä tutkimuksessa kasvattajien ja keltojen keskinäiseen puheeseen. Luotettavuutta lisää se, että aineisto on varsin tuore, sillä konsultaatiokeskustelut on kerätty ja tallennettu talvella 2016.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin nauhoittamalla päiväkodin kasvattajien ja keltojen välisiä konsultaatiokeskusteluja. Nauhoitetut keskustelut litteroin kirjoitettuun muotoon. Analyysin edetessä minulla oli näin ollen useita kertoja mahdollista palata alkuperäiseen aineistoon kuunnellakseni keskustelijoiden puhenopeutta, äänenpainoja tai taukoja litteraatiotani tarkentaakseni. Puheen laatu on sen määrää tärkeämpi, joten pyrin olemaan analyysissäni perusteellinen (Hänninen 2016), aineistoni koostuessa viidestä konsultaatiokeskustelusta.

Päiväkodin konsultaatiotilanteet ovat monimutkaisia vuorovaikutustilanteita, mutta niiden kielellistä ilmaisua oli mahdollista analysoida diskurssianalyysillä. Tietyssä ajassa ja paikassa tuotetun puheen (Lundan 2009, 56) tutkimiseen ja kuvaamiseen aineistolähtöinen diskurssianalyysi oli sopiva menetelmä. Konsultaatiokeskusteluiden luonteesta johtuen niiden rakenne oli joka keskustelussa kutakuinkin sama. Myös sitoutuminen keskusteluun ja kommunikoinnin tavat keskustelijoiden kesken (Suoninen 2016, 335) olivat muotoutuneet jo arkisessa päiväkotityössä.

Aineiston hankkiminen konsultaatiokeskusteluja nauhoittaen oli toimiva ratkaisu. Kasvattajat ja keltot keskustelivat innokkaasti jakaen ajatuksiaan ja yhteistä todellisuuttaan. Saman työyhteisön kasvattajat saattoivat rauhassa keskustellen pohtia yhteisen arjen käytäntöjä ja jakaa keskenään havaintojaan lapsista. Samalla, suunnitellessaan toimintaa he tuottivat itselleen toimintavelvoitteita arkeen.

Hirsjärvi ym. (2006, 114) toteavat tutkijalla olevan merkittävän roolin laadullisen tutkimuksen onnistumisen kannalta, koska tutkijan on tehtävä monia valintoja läpi koko tutkimusprosessin. Vaikka tutkimukseni konteksti ja konsultaatiokeskustelut työtapana ovatkin minulle tuttuja, olen toteuttanut tätä tutkimusta ilman ennakko-odotuksia. Olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen läpi sekä tutkimusprosessin että tulosten kirjaamisen.

Tutkimuksen tulokset olen raportoinut rehellisesti ja huolellisesti. Tutkimusraportissa olen pyrkinyt kunnioittavaan kirjoittamistapaan niin konsultaatiokeskusteluissa olleita kasvattajia kuin puheen kohteena olevia lapsia kohtaan. Hyödyntämällä raportissani päätelmiäni ja tulkintojeni taustalla olevia autenttisia aineisto-otteita olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2006, 217–218.)

Kvalitatiivisissa analyysissä pyritään aineistosta tekemään tulkintoja, jotka ohjaavat näkemään asioita kokonaisvaltaisemmin samalla rikastuttaen tutkimuskohteesta saatavaa kuvaa. Tulkintoja tehdäänkin monissa vaiheissa; tutkija tulkitsee tutkittavan tulkintoja ja lukija puolestaan tulkitsee tutkijan tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151–152.) Kielelliseen rakentamiseen kohdistuvissa tutkimuksissa tulkintoja ja päätelmiä tehdään aineiston yksityiskohtiin pureutuen (Hänninen 2016).

Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 18–19) mukaan tutkimus on aina osa kulloistakin aikaa ja paikkaa, kontekstia. Siksi siinä tulee ottaa huomioon kulloinenkin historia ja kulttuuri. Tutkittavien yksilölliset kontekstit on otettava huomioon, ja tutkimuksen on mentävä ihmisten arkielämän äärelle, jolloin vasta voidaan ymmärtää yksilöllisiä merkityksiä. Myös tutkija voidaan nähdä yhtenä tutkimuksensa tutkimusvälineenä. Hän vaikuttaa monella tavalla tutkimukseensa sen eri vaiheissa. Tutkija esimerkiksi valitsee tutkimuksessaan käytettävät käsitteet ja tulkintatavan, sekä vaikuttaa aineiston keruun ja analysoinnin tapoihin, sekä tutkimuksen raportointiin.

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Se, miten kasvattajat lapsista puhuvat, miten he lapsia kuvaavat, ja mitä merkityksiä puheella tuotetaan, ei ole yhdentekevää. Lapsi saa kasvattajan puheen kautta palautetta itsestään ja toiminnoistaan, joiden pohjalta hän muovaa edelleen käytöstään ja käsitystä itsestään. Toistuvilla, negatiivisten asioiden kuulemisella itsestään on merkitystä lapsen identiteetille (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Kasvattajien puhetavalla on myös yhteys kasvatustyön käytänteisiin, jolloin esimerkiksi hitaaksi kuvattua lasta aletaan kohdellakin hitaana (Viitala 2014, 96–97). Vuorovaikutuksessa kasvattajan ja lapsen välillä tuotetaan erilaisia asemointeja siitä, millainen lapsi ja kasvattaja ovat. Tässä vuorovaikutuksessa on mukana aiempia tunnekokemuksia ja tapahtumia, jotka vaikuttavat uuden vuorovaikutustilanteen laatuun. (Lundan 2009, 22–23.)

Uskon, että tutkimukseni tulosten pohjalta kasvattajien on mahdollista herkiytyä refleктоimaan omaa toimintaansa ja puhetapaansa suhteessa lapseen, erityisesti tukea saaviin lapsiin. Toivon, että kasvattajat ymmärtävät kielensä merkityksen lasten kuvaamisessa, yhteisen vuorovaikutuksen ja todellisuuden rakentamisessa, sekä sitä kautta vastuunsa lasten kasvun tukijoina. Kasvattajilla on, niin halutessaan, mahdollisuus tietoisesti pohtia sanavalintojaan, ja vaihtaa esimerkiksi kielteisiä ilmaisujaan positiivisimmiksi (Weishaar 2010). Tutkimukseni

tulokset ovat käsittääkseni yleistettävissä päiväkotikontekstiin yleensä. Päiväkodissa tapahtuvat kasvattajien ja erityislastentarhanopettajien väliset konsultaatiokeskustelut noudattavat samaa kaavaa, jolloin niissä rakentuvien lasten kuvausten tapojen voidaan olettaa rakentuvan samalla tavalla.

Inklusio, joka määritellään kaikkien yhteiseksi oikeudeksi opetukseen ja kasvatukseen on termi, jota käytetään yleisesti, mutta jonka pohjimmainen merkitys puheessa ja siten ehkä myös käytännössä ei toteudu. Brickerin (2000, 14–15) mukaan asenteet, resurssit ja opetussuunnitelma muodostavat onnistuneen inklusion. Aineistossani lastentarhanopettaja puhuu lapsen sijoittamisesta ”ypri- luokkaan” tai ”erityisryhmään”. Tätä poislähtämisen kulttuuria olisi todella mielenkiintoista tutkia. Sekä sitä, kuinka lapsen määrittely edelleen toimii segregoivasti, vaikka inklusioajattelu on kirjattu normimuotoiseen, velvoittavaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 52), joka toimii varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavana asiakirjana.

Edelliseen liittyy myös vallankäyttöä, joka tapahtuu sosiaalisissa suhteissa edellyttäen sitä, että valtaa käyttävällä on resursseja, joita tarvitaan tavoitteisiin pääsemiseksi (Eteläpelto ym. 2011, 16). Kasvattajat ohjasivat tai rajoittivat lapsia ammattiasemansa tuoman vallan myötä. Päiväkoti olisi hedelmällinen ja mielenkiintoinen konteksti tutkia lisää lasten ja kasvattajien välisiä valtarakenteita ja -käytänteitä erityisesti nyt, kun uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) korostavat lasten osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia osana varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehystä.

Itseäni kiinnostaa lisäksi edelleen se, miten lapsista käytetty kieli näkyy kasvattajan suhtautumisessa lapseen. Kuinka puheella rakennettu kuva lapsista vaikuttaa kasvattajan toimintaan. Lasten ja kasvattajien välisestä vuorovaikutuksesta on tehty tutkimusta (esimerkiksi Lundan 2009, Roos 2015). Silti, sitä voisi tutkia lisää esimerkiksi lapsen arkisen kohtaamisen ja ohjaamisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen aineisto ohjasi myös kasvattajien välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Diskurssianalyttisen tutkimustavan mukaan en käyttänyt tähän tutkimukseen kaikkea aineistoani, vaan samalla aineistolla voisi edelleen tehdä diskurssianalyysejä kasvattajien välisestä vuorovaikutuksesta päiväkodin konsultaatiokeskusteluissa.

8 LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja. Tampere. Viitattu 18.10.2016. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, L. 2014. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupuolvi järjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2012. ”Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä”. Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot – vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131, Tiede. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta*, 103–115.
- Alasuutari, M. 2015. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät: konstruktionistinen näkökulma haastattelututkimukseen. Syventävät opinnot. Julkaisematon luentomateriaali, 3.6.2015. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. 2013. Individual Education Plans in Swedish schools: Forming identity and governing functions in pupils’ documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 55-67.
- Bricker, D. 2000. Inclusion: how the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (1), 14-19.
- Burr, V. 2004. *Social Constructionism*. London: Routledge.

- Collin, K. 2005. Työssä oppiminen – kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. *Aikuiskasvatus*. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 25 (2), 162–164.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) 2007. *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS Bookwell, 123–154.
- Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. *Luo- vuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden moni- säikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) 2011. *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. *Aikuiskasvatuksen* 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 9-30.
- Friend, M. & Cook, L. 1996. *Interactions. Collaboration Skills for School Profes- sionals*. Second Edition. New York: Longman Publishers.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2010. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teok- sessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 77– 105.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gum- merus Kirjapaino Oy.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Väitöskirja. Tampe- reen yliopisto. Sosiaalitutkimuksen laitos. Tampere. Viitattu 27.2.2017. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7692-1>
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhais- kasvatuksen*. Hyvinkää: Edufin.
- Hänninen, V. 2016. Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/2016, 109-113.
- Jans, M. 2004. Children as citizens: towards a contemporary notion of child par- ticipation. *Childhood* 11 (1), 27–44.

- Jokinen, A. 2016. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 337-368.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25-50.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 411-443.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 445-463.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A., R., Rasku-Puttonen, H. (toim.). 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A., R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A., R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34-47.
- Karila, K. & Nummenmaa, A., R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kauppi, A. 1996. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.). Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 51-109.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363. Jyväskylä. Viitattu 4.10.2016. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3616-7>
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 256. Jyväskylä. Viitattu 17.11.2016. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5119-1>

- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 13-30.
- Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 300-311.
- Leavitt, R., L. 1994. Power and emotion in Infant-Toddler Day Care. New York: State University of New York Press.
- Lundan, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 15.11.2016. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>
- Nummenmaa, A., R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A., R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19-33.
- Nyky-suomen sanakirja, 1978. Porvoo: WSOY.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksissä. Nuorten elinolot – vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131, Tiede. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisosiain neuvottelukunta, 9-21.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: SAGE.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A., R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere. Viitattu 27.2.2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2>
- Siippainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä". Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa E. Pekkarinen,

- K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot – vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131, Tiede. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, 116–127.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2014. Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2 European Journal of Psychology of Education 29 (1), 1-19.
- Stachon, K. 1995. Towards analysing conceptualising work and its effects on adult education – a research scheme. Teoksessa A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva (toim.) Adult learning in a Cultural Context, 187-194.
- Strandell, H. 1996. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Suoninen, E. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 51–73.
- Suoninen, E. 2016. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 313–336.
- Terveyden ja Hyvinvoinnin Laitos. Viitattu 28.2.2017. <https://www.thl.fi/fi/tilastot/tilastot-aiheittain/lasten-nuorten-ja-perheiden-sosiaalipalvelut/lasten-paivahoito>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 11.10.2016. <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Varhaiskasvatuslaki 2015. Finlex. Viitattu 16.10.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus.

- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 297. Jyväskylä. Viitattu 28.2.2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2699-0>
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. NMI-Bulletin 17 (4), 4-10.
- Vehkakoski, T. 2014. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät: diskurssianalyysi. Syventävät opinnot. Julkaisematon luentomateriaali, 2.4.2014. Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Jyväskylä. Viitattu 18.10.2016. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Vygotski, L., S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.
- Weishaar, P. M. 2010. Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (6), 207-210.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilder, L. K., Braaten, S., Wilhite, K. & Algozzine, B. 2006. Concurrent validity of the strength-based behavioral objective sequence. *Journal of Applied School Psychology* 22 (1), 125-139.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. Viitattu 18.9.2016. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>