

Lasten ja aikuisten kohtaamisia päiväkodissa
Arvot vuorovaikutusta ohjaamassa
Sanna Kaski

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaski, Sanna. 2015. Lasten ja aikuisten kohtaamisia päiväkodissa. Arvot vuorovaikutusta ohjaamassa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 138 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia päiväkodin jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa lapsiryhmän opettajien arvojen näkökulmasta. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia kysymyksiin, millaisia arvoja ryhmän opettajat pitävät tärkeinä lapsen kohtaamisessa sekä miten nämä arvot tulevat esille erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksen kohteena oli erään kristillisen päiväkodin 5–6-vuotiaiden lasten ryhmä sekä heidän kaksi opettajaansa. Tutkimus suoritettiin etnografista lähestymistapaa hyödyntäen. Tutkimusaineisto kerättiin ryhmän vuorovaikutustilanteita havainnoimalla ja videoimalla. Opettajien arvoja selvitettiin myös kyselylomakkeen kautta. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysiä soveltaen.

Ryhmän opettajien arvopohja oli kristillinen. Lapsen kohtaamisessa opettajat pitivät tärkeänä lapsen ainutlaatuisen arvon kunnioittamista, jonka pohjalta muut arvot nousivat esille. Tällaisia arvoja olivat lapsen ja hänen mielipiteitensä kuunteleminen, ystävällinen puhetyyli, toisen kunnioittava kohtelu, hyvät tavat, lapsen subjektiivisuuden kunnioittaminen, henkilökohtainen vuorovaikutussuhde lapsen kanssa, tasa-arvo sekä yksilöllinen huomiointi. Nämä arvot tulivat esille monin eri tavoin sekä opettajien kohdatessa itse lapsen, että opettaessa lapselle toisen ihmisen kohtaamista. Sama vuorovaikutustilanne saattoi sisältää useita eri arvoja ja sama arvo saattoi tulla esille eri tavoin.

Tulokset lisäsivät ymmärrystä vuorovaikutustilanteissa kielen kautta tapahtuvasta merkitysten muodostumisesta arvojen pohjalta. Tutkimus tarjoaa lasten parissa työskenteleville aikuisille näkökulman tarkastella omaa ammatillisuutta rakentavaa vuorovaikutustaan.

Hakusanat: vuorovaikutus, opettaja-oppilassuhde, arvot, päiväkotit

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODISSA	8
2.1	Tutkimuksia aikuisten ja lasten välisistä kohtaamisista	8
2.2	Kohtaaminen ja vuorovaikutus	16
3	ARVOT TOIMINTAA SUUNTAAMASSA	20
3.1	Arvot yhteiskunnassa.....	20
3.2	Arvot kasvatuksessa.....	23
3.3	Arvot kristillisessä kasvatuksessa	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1	Tutkimusote	30
5.2	Tutkimuspäiväkoti.....	33
5.3	Kentälle meno.....	33
5.4	Aineiston keruu.....	36
5.5	Tutkijan rooli	44
5.6	Tutkimusaineiston analyysi	46
5.7	Eettisyys.....	51
6	LAPSEN AINUTLAATUINEN ARVO	57
6.1	Kuunteleminen ja kertominen	58
6.2	Neuvotteleminen.....	66
6.3	Ohjeiden antaminen ja niiden noudattaminen	77
6.4	Kohteliaiden tapojen opettaminen ja oppiminen.....	81
6.5	Toisen kunnioittava kohtelu.....	84
6.6	Lapsen kohtaaminen tuntevana, pystyvänä, ajattelevana ja tahtovana yksilönä	88
6.7	Kutsu tasa-arvoiseen minä-sinä-vuorovaikutussuhteeseen	95
6.8	Kutsu tasa-arvoisuuteen suhteessa kavereihin ja aikuisiin	99
6.9	Yksilöllinen huomiointi.....	107

6.10 Tulokset tiivistettynä	115
7 POHDINTA.....	120
7.1 Päätulokset.....	121
7.2 Johtopäätökset ja tutkimuksen arviointia.....	123
LÄHTEET	130
LIITTEET.....	135

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia päiväkodin jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Näitä vuorovaikutustilanteita tarkastelen lapsiryhmän opettajien arvojen näkökulmasta. Etsin vastauksia kysymyksiin, millaisia arvoja ryhmän opettajat pitävät tärkeinä lapsen kohtaamisessa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa sekä miten nämä arvot tulevat esille lasten ja opettajien kohtaamisissa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa? Pysin selvittämään, miten ryhmän lapset kohdataan vuorovaikutustilanteissa, joissa opettajat kielen kautta rakentavat merkityksiä ja tuovat esille lapsen kohtaamisessa tärkeinä pitämiään asioita.

Tutkimuksessa tarkastelen lasten ja aikuisten kohtaamisia etnografista lähestymistapaa hyödyntäen erään kristillisen päiväkodin 5–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Tutkimukseni paikantuu varhaiskasvatuksen vuorovaikutustutkimukseen sekä yleiseen arvotutkimukseen. Tutkimusaineistona olen käyttänyt lapsiryhmässä havainnointijakson aikana tekemiäni havainnointimuistiinpanoja ja videointeja sekä lapsiryhmän opettajille suunnattua kyselylomaketta. Tutkimusaineiston analysoin diskurssianalyysiä soveltaen nähden vuorovaikutuksen merkitysten syntyvän kielen kautta (Suoninen 2002, 18–19). Tarkastelen lasten ja opettajien kohtaamisessa käytettyä kieltä myös välineenä nähdä vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavat arvot.

Lasten ja aikuisten välinen kohtaaminen vuorovaikutustilanteissa näyttäytyy laajana ja monitahoisena ilmiönä. Useat tutkijat ovat tarkastelleet ilmiötä kukin hieman erilaisista näkökulmista käsin (ks. esim. Riihelä 1996; Metsomäki 2006; Kalliala 2008; Holkeri-Rinkinen 2009; Lundán 2009; Saari 2009; Gjems 2011; Tholin & Jansen 2012). Tällaisia näkökulmia ovat olleet muun muassa vuorovaikutuksen tarkastelu dialogisuutena (Lundán 2009; Saari 2009) tai vuorovaikutuksen tarkastelu neuvottelun ja vallankäytön näkökulmista (Metsomäki 2006).

Tämän tutkimuksen näkökulmaksi muotoutui lasten kohdatuksi tulemisen kuvaaminen päiväkodin vuorovaikutustilanteissa ryhmän opettajien arvo-

pohjasta käsin tarkasteltuna. Tutkimuksen teoreettisena käsitteenä vuorovaikutusta kuvaamaan käytän tanssi-metaforaa, kuvaten vuorovaikutusta tanssina (Suoninen 2000, 70). Suonisen (2000) kuvaama tanssi-metafora ja käsitteistö tarjoavat välineitä tarkastella vuorovaikutuksen rakentumista. Tutkimuksessa kasvatuksen ja arvojen suhde nähdään erottamattomana. Kasvatuksen nähdään pohjautuvan ja sitä toteutettavan aina arvolähtökohdista käsin, joko tiedostaen tai tiedostamatta (Kallio 2005, 12). Tutkimus tekee näkyväksi sitä, miten opettajat ilmaisevat kielen avulla arvojaan ja lapsen kohtaamisessa tärkeänä pitämiään asioita, miten lapset tulevat kohdatuiksi sekä sitä, minkälainen arvopohja lasten kasvuympäristöksi muodostuu.

Viimeaikainen kehitys varhaiskasvatuksessa Euroopassa on painottanut lapsen ja aikuisen välisen dialogin tärkeyttä (Egan 2009, 43). Lasten ja aikuisten välisiä keskusteluja tutkinut Liv Gjems (2011, 512) korostaa, että sekä tutkimusten että varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen pitäisi keskittyä täsmällisemmin jokapäiväisiin konteksteihin tärkeinä oppimisen areenoina sekä kiinnittää huomiota opettajaksi opiskelevien taitoihin suhteessa lapsen ja aikuisen väliseen dialogiin ja halukkuuteen löytää paremmin lasten kiinnostuksen kohteet. Tämä tutkimus tarjoaa lasten parissa työskenteleville ammattilaisille yhden näkökulman tarkastella oman ammatillisuuden sisältöä ja rakentumista kielen kautta lapsen ja aikuisen välisenä vuorovaikutuksena. Lapset ovat aikuisten huolenpidon ja kontrollin kohde instituutioissa ja toivon tutkimuksen avaavan näkökulmia, jotka auttavat lasten entistä hienovaraisemmassa kohtaamisessa ja ohjauksessa (ks. Strandell 2010, 104). Toivon tutkimuksen saavan lasten kanssa työskentelevät aikuiset pohtimaan omia arvoja ilmentäviä vuorovaikutustapojaan, niiden vaikutusta lapseen sekä sitä, miten itse kunkin lapsen kohtaa.

Tutkimusraportin alussa johdannon jälkeen esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa, aikaisempia lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen kytkeytyviä tutkimuksia sekä käyttämäni teoreettista käsitteistöä (luvut 2 ja 3). Tutkimustehtävän kuvaan tarkentaen luvussa 4, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimuksen toteuttamista luvussa 5. Kuvaan yksityiskohtaisesti tutkimuksen etnografista kenttätyövaihetta ja tutkijan rooliani sekä soveltamaani

diskurssianalyysiä. Tarkastelen tämän luvun sisältöä tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen peilaten. Luvussa 6 esittelen tutkimukseni tuloksia yhdeksään eri luokkaan jaettuna. Luvun loppuksi esitän tulokset tiivistetysti. Viimeisessä luvussa 7 tarkastelen saamiani tutkimustuloksia ja arvioin tutkimuksen onnistumista sen luotettavuuden kannalta.

2 VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODISSA

2.1 Tutkimuksia aikuisten ja lasten välisistä kohtaamisista

Tutkijat ovat tarkastelleet lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia erilaisista näkökulmista käsin. Monika Riihelä (1996) on tutkinut eri lapsi-instituutioiden: neuvolan, päiväkodin, koulun ja kirjaston työntekijöiden lasten kysymyksiin liittyviä käytännön työtapoja. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä työntekijät odottavat ja tavoittelevat ollessaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa, miten lasten kysymyksiin reagoidaan ja miten lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus etenee. Lisäksi tutkimuksessa eriteltiin niitä edellytyksiä, joita instituutio lasten ja aikuisten väliselle yhteistyölle mahdollistaa. Analysoinnin kohteena olivat myös instituutioiden lapsikäsitukset. Tulosten mukaan ammatillinen ja lapsitutkimuksellinen käsitteistö on muokkautunut lasten neuvonnan, kasvatuksen ja opetuksen piirissä pitkällä aikavälillä aikuisten vaikutusmahdollisuuksia tukeväksi, mutta lasten osallistumismahdollisuuksia heikentäväksi. Tutkimus osoitti, että lasten oma-aloitteisuutta tukevan toimintaympäristön kehittämiseksi tarvitaan syvällistä tietoa lapsen ja aikuisen välisen yhteistyön luomisesta ja lasten tekemistä kysymyksistä.

Riihelän (1996) tutkimuksen tulosten mukaan Suomessa eri instituutioiden lapsi- ja oppimiskäsitukset eroavat merkittävästi toisistaan. Tutkimuksen mukaan kirjaston työntekijöillä on ollut otollisimmat mahdollisuudet muodostaa lasta kuulevia käytänteitä suhteessa muihin tutkimuksen kohteena olleihin instituutioihin. Kirjasto korostaa ohjeissaan lapsen omaehtoisuutta ja tiedonhalua. Päiväkodissa, koulussa ja neuvolassa keskiössä ovat aikuisten määrittelyt lapsen parhaasta sekä niiden työmenetelmät sivuuttavat lasten kysymyksiä. Lasten kysymykset ovat myös näkymättömiä, mutta ne saavat tilaa siellä, missä oppimiskäsitys on yhteisöllinen eikä keskustelu korosta aikuisen osaamista. Neuvonta-, kasvatusta- ja opetustehtävissä toimiville ammattilaisille tyypilliset pedagogiset kysymykset, joiden tavoitteena on opettaa ja arvioida lasta, tyrehdyttä-

vät lasten omia kysymyksiä. Nämä kysymykset saavat lapset miettimään sitä, mihin aikuinen kysymyksillään pyrkii.

Marjo Metsomäki (2006) on tutkinut lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Metsomäki tarkastelee ruokailutilanteissa esiintyviä lasten ja aikuisten välisiä valta- ja neuvottelusuhteita. Tutkimuskohteena olleissa ruokailutilanteissa esiintyi kolme erilaista aikuisen ja lapsen välisen kohtaamisen tyyppiä. Ensimmäisessä kohtaamistyyppissä ”vastarintaa tekevä lapsi ja määräävä aikuinen” lapsen mielipiteellä ei juurikaan ollut tilaa kohtaamisessa. Toiselle ”keskusteleva lapsi ja keskusteleva aikuinen” sekä kolmannelle kohtaamistyyppille ”valtaistuva lapsi ja kannustava aikuinen” oli ominaista lapsen näkökulman sensitiivinen huomioiminen.

”Vastarintaa tekevän ja määräävän aikuisen” kohtaamistyyppille oli ominaista tiukatkin vallankäytön ja neuvottelun tilanteet koskien lasten syömistä ja ruokailun järjestyksiä. Metsomäen mukaan ruokailutilanteissa useiden eri näkökulmien huomioiminen samanaikaisesti tekee aikuisen ja lapsen välisistä kohtaamisista ruokailutilanteissa haasteellisia. Myös lapset käyttivät valtaa suhteessa perhepäivähoitajiin osoittaessaan vastustusta syömiskäytänteitä kohtaan. Tämänkaltainen lasten valta oli kuuluvaa ja näkyvää sekä konkreettista. ”Valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen” kohtaamisille oli tyypillistä lasten näkökulmien huomioiminen aikuisten päätöksenteossa ja ristiriitatilanteiden ratkaisuisissa. Tällaiset kohtaamiset olivat lämpimiä ja positiivisia. ”Keskustelevan aikuisen ja keskustelevan lapsen” kohtaamiset olivat ilmapiiriltään lasta kunnioittavia ja hänen äänelleen tilaa antavia. Näissä paljon keskustelua sisältäneissä syömistilanteissa ei vallankäytön prosessit aktivoituneet. Näitä keskustelutilanteita Metsomäki tarkasteli opetuksen ja dialogin perspektiivistä. (Metsomäki 2006, 200–206.)

Kalliala (2008) kuvaa laajempaan vuonna 2002–2003 toteutettuun Kengu-Ru-tutkimushankkeeseen osana kuulunutta tutkimustaan, jossa oli tarkoitus selvittää, voidaanko Kengu-Ru-hankkeen intervention avulla vaikuttaa työnteekijöiden sensitiivisyyden kasvuun ja aktivointitaitoihin alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä. Tutkimuksen tuloksien mukaan kahdentoista lapsen ryhmä-

koko ei havainnoiduissa tilanteissa selittänyt työntekijöiden epäsensitiivisyyttä, vetäytymistä tai lasten tarpeetonta rajoittamista. Intervention avulla kyettiin parantamaan henkilökunnan toimintaa, mikäli heidän motivaationsa intervention alkaessa oli riittävä. Kuitenkin laatuerot tutkimusryhmien välillä olivat suuret ja laatu saattoi vaihdella ryhmän sisälläkin. Kalliala toteaa, että laadukkaan varhaiskasvatuksen edistämiseksi jatkuvasti epäsensitiivisten työntekijöiden toimintaan olisi kiinnitettävä huomiota. Edelleen hän pohtii onko tällöin kyse kehittämisen tarpeesta osaamisen, motivoituneisuuden vai ammattietiikan alueella? Aikuisilla on myös valta päättää koska antautuvat vuorovaikutukseen lasten kanssa ja koska kuuntelevat heidän tarpeitaan tai kohtaavat heidät välipitämättömästi. Alle kolmevuotias lapsi ei pysty vaikuttamaan aikuisen päätöksiin vaihtaa keskittyminen lapsen sijasta omiin ”aikuisten” asioihinsa. Koko henkilökunnan ollessa sensitiivisiä, ammattietiikan pohjalta toimivia, sisäisesti motivoituneita ja innokkaita oman työnsä kehittämiseen, on mahdollista saavuttaa laadukasta toimintaa. (Kalliala 2008, 70, 182–188, 266–268.)

Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) on tutkinut aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Tarkastelun kohteena oli, millaisia aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen asetelmat ovat ja millaisia identiteettejä asetelmissa puheen avulla muodostuu. Edelleen selvitettiin, millaisia seurauksia nämä asetelmat ja niissä esiintyvä puhe synnyttävät. Holkeri-Rinkinen jäsentää vuorovaikutustilanteet aikuisten tekemiin ja lasten tekemiin aloitteisiin. Aikuiset käyttivät useita eri tapoja jatkaa aloittamia vuorovaikutustilanteita, kuten lasten omien kokemuksien hyödyntämistä, myönteistä palautetta, kyselemistä, havainnollistamista, huomiota toisaalle suuntaavien virikkeiden torjumista ja ystävällistä suhtautumista lapseen. Holkeri-Rinkisen mukaan vuorovaikutustilanteissa resursseina voidaan hyödyntää lapselta dialogin kautta saatuja tietoja sekä yhteisiä kokemuksia. Myös aikuisten tyyliä puhua lapsille näkyi hieman yksilöllistä vaihtelua. Tyypillistä monisanaiselle ja -suuntaiselle puheelle oli, että se oli välillä lapselle hieman vaikeaa seurata. Tämä puhe oli kuitenkin usein ystävällistä ja sisälsi pieniä täytesanoja ja pehmennyksiä suojellen mahdollisesti näin lasten kasvoja vuorovaikutustilanteissa. Tämä tyyli ei kuitenkaan

osoittautunut tehokkaaksi tilanteissa, joiden päämääränä oli määräys tai kehoitus. Voimavarana ja ilona vuorovaikutustilanteissa ilmapiirin kannalta näyttäytyivät leikittely ja huumori sekä kielikuvilla leikittely. Myös niin sanotut rupattelun hetket aikuisten ja lasten välillä olivat tunnelmaltaan miellyttäviä.

Lasten tekemiä aloitteita tarkastellessaan Holkeri-Rinkinen (2009) toteaa lapsilla olleen monia asioita, jotka he halusivat kertoa aikuisille. Mahdollisuuksia asioiden jakamiseen oli vaihtelevasti, joskus vuoroa oman asiansa kertomiselle oli erittäin vaikea saada. Lapset käyttivät useita keinoja aikuisen huomion saamiseksi, kuten aikuisen nimellä puhuttelu, silmiin katsominen, koskettaminen, luo meneminen ja asian toistaminen. Lapset saattoivat myös kertoa asiansa ilman vuoron pyytämistä tai odottaa sopivaa taukoa käynnissä olevassa keskustelussa ottaakseen puheenvuoron. Leikin vuorovaikutustilanteissa aikuiset kunnioittivat lasten leikille muodostamia ehtoja ja merkityksiä lasten hallitessa sisällöllisesti leikin kehyksiä luontevasti. (Holkeri-Rinkinen 2009, 214–215.)

Tutkimuksensa johtopäätöksinä Holkeri-Rinkinen (2009) toteaa lasten olleen välillä vaikea saada oma äänensä kuuluviin ja kilpailun huomatuksi tulemisesta olleen monesti kovaa. Aikuisilla näytti kuitenkin olevan halua vuorovaikutukseen, mutta mahdollisuudet siihen olivat usein kehnot. Kuitenkin Holkeri-Rinkinen tähdentää, että tutkimuksensa kohteena olleessa lapsiryhmässä todella myös kuunneltiin lapsia, mikä kävi ilmi konkreettisissa havainnoituissa vuorovaikutustilanteissa sekä keskustelujen sisällöissä. (Holkeri-Rinkinen 2009, 216–219.)

Arja Lundán (2009) on tutkinut kasvattajan ja lapsen haasteellista vuorovaikutusta päiväkodissa. Lisäksi Lundán on tutkinut kasvattajien käsityksiä vuorovaikutuksesta sekä heidän toimintamahdollisuuksiaan päiväkodin kasvatustilanteissa. Vuorovaikutusta hän tutki dialogisuuden ja sosiaalisen konstruktionismien näkökulmista. Tutkimustulosten mukaan sensitiivisyys ja ristiriidan ymmärtäminen ovat päiväkodin dialogisissa vuorovaikutuksissa tärkeitä tekijöitä. Yhteisen ymmärryksen rakentumista lapsen ja aikuisen välille hankaloitti tilanteiden lukkiutuminen. Vuorovaikutuksen rakentumisen lopputuloksen kannalta merkittäviä eroja muodostui konkreettisen toiminnan kautta ennem-

min kuin yksilöiden ominaisuuksien ja asenteiden vaikutuksesta. Kasvattajat näkivät toimintansa asettamiensa tavoitteiden näkökulmasta. (Lundán 2009.)

Saari (2009) on tutkinut kasvatussuhteen dialogisuutta suomalaisissa kristillisissä kouluissa. Tutkimuksen aineistosta nousi esiin dialogisuudessa tärkeiksi nähtävinä tekijöinä kasvatussuhteen tietoinen rakentaminen, oppilaan luovuttamaton arvon näkeminen, dialoginen puhetapa, toisen huomioon ottaminen ja kokemusten ymmärtäminen, kunnioitus, totuudellisuus, empatiakyky, oppilaista välittäminen, aito kohtaaminen, kuunteleminen, oppilaan kuulluksi tulemisen kokemus, opettajan aitous sekä huomion ja ajan antaminen oppilaalle. Lisäksi aineistossa korostui kasvatussuhteen perustana kristillinen rakkaus ja sen osoittaminen sekä arjen yhdessä eläminen. (Saari 2009.) Kristillisten koulujen opettajat näkivät sellaiset arvot kuin kunnioitus, tasa-arvoisuus, empatia, totuudellisuus sekä toisten huomioiminen tärkeiksi yhteyttä mahdollistaviksi tekijöiksi (Saari 2009, 166).

Liv Gjems (2011) on tarkastellut Norjassa vuorovaikutuksellisesti rakentuneita selityksiä jokapäiväisessä keskustelussa tärkeinä pedagogisina konteksteina. Hän tutki sitä, kuinka opettajat kutsuivat lapsia osallistumaan jokapäiväisten keskustelujen selitysten yhteiseen rakentamiseen sekä sitä, mitä lapset oppivat tästä. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 3–5-vuotiaita. Selityksiä tarkasteltiin jokapäiväisissä tilanteissa, joissa lapset ja opettajat sitoutuivat vapaaehtoisesti yhteiseen toimintaan. Tutkimuksen tulokset osoittivat lasten ja joskus opettajienkin osoittaneen parempaa ymmärrystä keskustelun aiheesta silloin kuin opettajat osallistuivat lasten kanssa vuorovaikutuksessa yhdessä rakentamaan ymmärrystä tapahtumista ja ilmiöistä. Kaikki opettajan tekemät kysymykset selitysten yhdessä rakentamisessa sitoutuivat lapsen keskusteluun siitä, kuinka ilmiöistä ja tapahtumista kerrotaan. Selitysten yhdessä rakentumiselle muodostui merkityksellinen konteksti. Opettajat käyttivät kyselemistä ja tutkivaa vuorovaikutusta yhteisen rakentamisen kautta muodostuneessa selittämisessä. He käyttivät myös äänensävyä ja ruumiinkieltä, kuten hymyä. Kuitenkaan opettajat eivät osoittaneet suurta kiinnostusta lasten tutkimusaiheiden sisällöllisen tiedon lisäämisessä keskusteluissa eivätkä laajentamaan lasten an-

tamia vastauksia. Opettajat näyttivät olevan tyytyväisiä mihinkä tahansa vastaukseen, jonka lapsi antoi. Opettajan tutkivalla asenteella näyttäisi olevan suuri merkitys selitysten yhdessä rakentamiselle. Tutkimus tuki käsitystä koko aineisto huomioitaessa, että selitysten yhdessä rakentamista tapahtuu päiväkodissa harvoin. (Gjems 2011, 501, 505–506, 510–511.)

Gjems (2011) toteaa myös mielenkiintoisena havaintona tutkimuksestaan sen, ettei kukaan lapsi pyytänyt opettajaa antamaan selitystä ja että he harvoin pyysivät opettajaa etsimään vastauksia ja kehittämään heidän tietojaan. Gjems mainitseekin tärkeänä kysymyksenä olevan, minkälaisia odotuksia lapset ovat hankkineet opettajaansa kohtaan heidän yhteistyönsä kautta. Edelleen hän pohdii lasten voineen oppia, että opettaja tekee vain kysymyksiä ja on helposti tyytyväinen. (Gjems 2011, 511.)

Kristin R. Tholin ja Turid T. Jansen (2012) ovat tutkineet Norjassa esikouluopettajien kielenkäyttöä ja sitä, kuinka he rohkaisevat kielenkäytöllään lapsia osallistumaan sisällöltään kohdennettuihin demokraattisiin keskusteluihin. He tutkivat opettajien ja lasten välisiä keskusteluja meneillään olevien projektipohjaisten työskentelyjen aikana sekä sitä, miten opettajien tekemät kutsut lapsille edistivät demokraattisia käytäntöjä kasvatuksellisessa ympäristössä. Lisäksi Tholin ja Jansen tutkivat erilaisia kielellisiä strategioita suhteessa siihen, miten opettajat tekivät kysymyksiä, kuinka he ilmensivät kuuntelemisen tapojaan, kuinka he antoivat lapselle aikaa miettiä ja kuinka opettajat asettivat lasten mielipiteet ja kokemukset etusijalle. Keskusteluja tutkittiin lasten teemaan sitoutumisen ja kysymysten projektiin liittymisen näkökulmista. (Tholin & Jansen 2012, 35–36, 40.)

Tutkimus osoitti demokraattisen lähestymistavan tulleen esille silloin tällöin keskustelujen aikana. Projektien temalla oli tärkeä merkitys lasten kielenkäytössä ja sitoutumisessa. Lasten tulee olla kiinnostuneita siitä, mistä kulloinkin puhutaan. Opettajat tekivät usein kysymyksiä lapsille, mutta kuitenkin useat kysymykset eivät näyttäneet edistävän lasten osallisuutta. Usein epäaito kyseleminen, jossa opettaja kysyi ja korjasi lapsen vastausta, ei rohkaissut lasta edistymään demokraattisessa keskustelussa suhteessa omiin ajatuksiinsa, ko-

kemuksiinsa ja itsenäisiin näkemyksiinsä. Käyttäessään kuuntelua strategiana, opettaja salli lasten ilmaista erilaisia kokemuksiaan, toisti heidän toteamuksiin, kuunteli heidän näkemyksiään, vastasi heidän kertomuksiinsa sekä käytti vastaanottavaista kehonkieltä, kuten äänensävyä. Tholin ja Jansen toteavat aktiivisen kuuntelun olevan välttämätöntä demokraattisen käytännön saavuttamisessa. Hiljaisuutta strategiana käyttäessään opettaja antoi lapsille aikaa muis-
taa, miettiä aihetta ja puhua omaa vauhtiaan, jolloin opettaja viestitti lapsille, että heillä on aikaa. Opettajan käyttäessä strategiana lasten kokemusten ja näkemysten etusijalle laittamista, opettaja teki myöntävällä vastauksellaan näkyväksi lasten ehdotukset korostaen niiden tärkeyttä. (Tholin & Jansen 2012, 35, 42–44.)

Amanda Bateman (2013) on tutkinut Uudessa Seelannissa lasten ja opettajan välisiä kysymys-vastaus-sarjoja ongelmaperustaisen tutkimisen aikana. Tutkimuksessa keskusteluanalyysin kautta selvitettiin, mitä kysymyksiä opettaja kysyy, kuinka lapset vastaavat kysymyksiin ja kuinka opettajat reagoivat lasten vastauksiin. Tutkimuksen tulosten mukaan ongelmaperustaisen tutkimisen aikana tehtävään kytkeytyviin ja tunneperäisiin ongelmiin suhtauduttiin samalla tavalla. Tuloksissa korostui vuorovaikutuksen monimutkaisuus opettajien tarjotessa sekä kasvatuksellista tukea että huolenpitoa tunne-elämän suhteen. (Bateman 2013, 275.)

Tulosten mukaan lapsen vastauksen toistaminen havainnollistaa, että kysyjä kuuntelee, mitä vastaaja on sanonut ilman että tuomitsisi tai arvioisi hänen vaikutustaan tilanteessa. Vaikka kysymys-vastaus-toisto-tyyliset rakenteet olivat tulosten mukaan merkittäviä aineistossa, tätä järjestystä ei ole kuitenkaan tarkoitettu kaavaksi prefektille käytännölle. Ennemminkin tärkeää on tarkastella laajempia seurauksia, jotka nousevat jokaisen peräkkäisen ilmauksen yksityiskohtaisesta ja monimutkaisesta analyysistä. Toistamalla tai muotoilemalla lapsen vastauksen voi osoittaa hyväksyvänsä lapsen ilmauksen ilman arviointia vastauksen oikeellisuudesta. Ottamalla lapsen vastaus mukaan seuraavaan kysymykseen voi varmistaa lapselle laajat mahdollisuudet tehdä olettamuksia ongelmasta antamatta suorita vastauksia. Näin tilanne rakentuu myös vuoro-

vaikutuksen yhteiselle rakentamiselle. Tällöin sekä tehtävään kytkeytyvää ongelmanratkaisua että tunneperäistä ongelmanratkaisua on mahdollista käsitellä samalla tavoin. On merkillepantavaa edistää tietoisuutta lasten vastauksien kuuntelemisen ja tarkoituksenmukaisella tavalla vastaamisen tärkeydestä kun heiltä on kysytty kysymys. Aikuisten ollessa tietoisia lasten kanssa keskustelun vuoronoton prosessista, he voivat seurata lasten kiinnostuksen kohteita. (Bate-
man 2013, 281, 285–286.)

Jenni Salminen (2014) on tutkinut suomalaisten esiopetusryhmien opettajien roolia lapsen oppimisen ja kehityksen tukijana. Hän kuvasi lasten ja opettajien välisen vuorovaikutuksen ja pedagogisen toiminnan laatua. Tätä laatua Salminen tarkasteli opettajan toiminnan näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutuksen laadun kannalta korostui opettajan emotionaalisesti positiivinen vuorovaikutus sekä sujuvat toiminnan organisointitaidot. Toiminnan selkeät tavoitteet luottamuksellisessa ilmapiirissä vaikuttivat ohjauksellisen tuen korkeaan laatuun. Tutkimuksen johtopäätöksissä korostetaan jatkuvien ja luottamuksellisten opettaja-oppilassuhteiden merkitystä oppimistilanteiden laadun kannalta. Laadukkaissa oppimistilanteissa opettaja tunnista lasten tarpeita ja taitoja niin yksilö- kuin ryhmätasolla, huomioi lasten kiinnostuksen kohteet pedagogisesti sensitiivisellä tavalla sekä kohtaa jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet niihin sensitiivisyyttä tuoden. (Salminen 2014, 83, 85–86.)

Lasten ja aikuisten vuorovaikutusta tarkastelleet tutkijat ovat lähestyneet ilmiötä hyvin erilaisistakin näkökulmista käsin. Tämä ilmentää vuorovaikutuksen, niin tutkimusaiheena kuin ilmiönä, monikerroksisuutta ja -mutkaisuutta. Tutkimuskohteena vuorovaikutus vaikuttaa loputtoman laajalta kentältä kytkeytyen lasten oppimisen edistämiseen, kasvatukseen, emotionaalisen tuen antamiseen, valtasuhteisiin, dialogiseen kohtaamiseen ja jopa etiikkaan toisen ihmisen kohtaamisena. Eri näkökulmat luovat kokonaiskuvaa vuorovaikutuksen rakentumisesta lapsen ja aikuisen välillä. Edellä esiteltyt muutamat tutkimukset antavat yhdessä viitteitä siitä, että vuorovaikutus on kontekstisidonnainen ja monitasoinen tapahtuma, jossa kaksi tai useampi ihmistä kohtaa. Tutkimusten valossa vuorovaikutus näyttäytyy tutkimuskohteena, jonka kautta voidaan löy-

tää uutta lisäymmärrystä vuorovaikutuksen rakentumisesta ja merkityksestä lasten hoidossa, kasvatuksessa ja opettamisessa sekä heidän sensitiivisessä kohtaamisessaan. Monenlaiselle vuorovaikutustutkimukselle näyttäisi olevan tarvetta.

2.2 Kohtaaminen ja vuorovaikutus

Vuorovaikutus on päivittäistä eleiden ja sanojen vaihtoa muiden kanssa. Nämä vaihdot tapahtuvat toisinaan luonnollisesti ilman tarkempaa miettimistä, kun taas välillä jonkin asian ilmaisemiseen liittyy paljon pohdintaa siitä, miten asian ilmaisisi. Opettajan vuorovaikutus lapsen kanssa vaikuttaa siihen, kuinka lapsi oppii ja kuinka hän kokee itsensä. Opettajan tunneäly, ammatillinen kehitys sekä se, minkälainen opettaja hän on, vaikuttavat päätöksentekoon siitä, mitä hän tekee ja lapsille sanoo ollessaan heidän kanssa vuorovaikutuksessa. Opettajan hymy, huumorintaju, äänensävy, sanavalinnat, kiinnostuksen kohteet ja uteliaisuus ovat tekijöitä, jotka tekevät opettajasta juuri omanlaisensa. (Dombro, Jablon & Stetson 2011, 12.)

Joka päivään sisältyy lukuisia vuorovaikutustilanteita lasten kanssa (Dombro, Jablon & Stetson 2011, 12). Päiväkotikontekstissa aikuisen ja lapsen välinen kohtaaminen on ainutlaatuinen ja sisällöltään ja päättymiseltään ennaltamäärittelemätön tilanne. Kumpikaan vuorovaikutuksen osapuoli ei voi tietää etukäteen sen kulkua. (Holkeri-Rinkinen 2009, 240.) Vuorovaikutus voi vaihdella lyhyestä rohkaisevan hymyn osoittamisesta koko päivän kestäväan lapsen ohjaukseen auttaen häntä ilmaisemaan tunteitaan sanoin (Dombro, Jablon & Stetson 2011, 12).

Suoninen (2000) kuvaa vuorovaikutusta ja siinä muuttuvien vuorovaikutusasetelmien tarkastelua "tanssi"-metaforan ja kulttuurisen tanssin-käsitteen kautta. Hänen mukaansa vuorovaikutus muodostuu vähintään kahden osapuolen välille ja yhteisesti aikaansaatu vuorovaikutus vaatii aina kummankin osapuolen läsnäoloa. Vuorovaikutuksessa voi "tanssi"-metaforan mukaisesti hakea

eli tehdä aloitteen vuorovaikutukseen, viedä eli käyttöä valtaa ja suostua tanssin kutsuun tai antaa pakit. (Suoninen 2000, 70.)

Päiväkodin arki sisältää tyypillisesti monenlaisia tällaisia vuorovaikutustilanteita, joita voidaan tarkastella Suonisen (2000, 70) tavoin tanssi-metaforan kautta. Välillä koko lapsiryhmä on kokoontunut yhteen, kuten usein ruokailuissa, joskus toimitaan pienryhmissä, pareittain tai itsekseen. Päiväkodin arki mahdollistaa kuitenkin myös kahdenkeskisiä kohtaamisia ja keskusteluja lasten ja aikuisten välillä.

Aloitteen vuorovaikutukseen voi tehdä sekä lapsi että aikuinen. Aina toisen aloite ei kuitenkaan saa vastausta. Myös hiljaisuus tai vuorovaikutusaloitteen torjuminen on toisen aloitteeseen reagoimista viestittäen muun muassa, että toinen ei ole tervetullut kanssakäymiseen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 108–109, 179–180, 206.) Tällöin vuorovaikutusaloite jää yksisuuntaiseksi, eikä vastavuoroista vuorovaikutusta synny. Silloin tanssi-metaforan mukaisesti tanssiin haki ja saa pakit, eikä tanssiin kutsu synnytä yhteistä tanssia. Vuorovaikutus onkin valintojen tekemistä vastatako toiselle ja miten vastata (Holkeri-Rinkinen 2009, 231).

Tanssi-metaforan mukaisesti myös tanssissa vieminen eli vallankäyttö ilmenee päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan ilman aikuisen valtasuhdetta suhteessa lapseen, ei voisi olla kasvattajakasvatettava-suhdettakaan. Vain valtaa omistava voi jakaa sitä eteenpäin. Lapsen valtaistaminenkaan ei olisi silloin mahdollista. Aikuisen tiedostaessa oman ohjaavan asemansa kasvattajana suhteessa lapseen, hänellä on mahdollisuus jakaa valtaa lapselle siinä määrin kuin lapsella on ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti edellytyksiä päättää ja hoitaa asioita. (Holkeri-Rinkinen 2009, 160–161, 226.)

Tanssilajilla puolestaan Suoninen (2000) tarkoittaa sitä kehystä, josta vuorovaikutuksessa on sillä hetkellä ymmärryksemme mukaan kyse. Vuorovaikutuksessa voi muodostua esimerkiksi tiedonjaon asetelma, jossa vuorovaikutuksen toinen osapuoli kutsuu toisen kuuntelijaksi. Yhteinen tanssi syntyy kun vuorovaikutuksen molemmat osapuolet tunnistavat asetelman ja suostuvat sii-

hen. Vuorovaikutus etenee sujuvasti silloin kun kummallakin osapuolella on käsitys siitä, mikä tanssilaji kulloinkin on kyseessä. Kumpikaan vuorovaikutuksen osapuolista ei etukäteen tiedä, kuinka kauan aloitettua tanssilajia jatketaan. Saman vuorovaikutusepisodin sisällä voidaan myös tanssia useampiakin tanssilajeja yhtä aikaa, kuitenkin usein niin, että jokin perusasetelma säilyy päätanssilajina. Joskus vuorovaikutuksen osapuolille voi olla myös epäselvää, millaisesta asetelmasta kulloinkin on kyse. Aina vuorovaikutuksen tanssilaji ei olekaan helposti tunnistettavissa. Tanssilajista muodostuu vuorovaikutuksen asetelma silloin kun molemmat osapuolet suhtautuvat siihen yhteensopivalla tavalla, kuten toinen asettumalla kannustajaksi ja toinen sen vastaanottajaksi. (Suoninen 2000, 70–72, 100–101.)

Päiväkodin arjessa aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen taustalla on nähtävissä useita erilaisia ja monitahoisia viestinnän päämääriä ja siten syntyviä vuorovaikutuksen asetelmien muodostamia tanssilajeja. Lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa tutkineen Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna päiväkodin toiminnot näyttäytyvät monifunktionaisina. Hänen tutkimuksensa tulosten mukaan esimerkiksi ruokailutilanne saattoi sisältää useita eri funktioita ja merkityksiä, kuten lapsen perustarpeista huolehtimisen lisäksi ulottuvuudet koskien opetusta, järjestystä, täyteohjelmaa, viihdyttämistä, arviointia, palkitsemista ja pienryhmän korostamista. Aikuisen puheen kautta vuorovaikutuksen kokonaisuudesta muodostuukin paljon moniulotteisempi kuin yksittäinen havainnoitu toiminta muodollisesti viestittää. (Holkeri-Rinkinen 2009, 229–231.) Shotter (1993, 39) mainitseekin vuorovaikutuksen osapuolten aikomusten ja toiveiden ja vuorovaikutuksen tulosten ja seurausten olevan usein kaksi aivan eri asiaa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on päiväkodin toiminnassa ilmenevät vuorovaikutustilanteet ryhmähetkistä aina kahdenkeskisiin lapsen ja aikuisen välisiin kohtaamistilanteisiin. Kohtaaminen määritellään lapsen ja aikuisen välisessä kasvatussuhteessa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Vuorovaikutus nähdään tutkimuksessa sosiaalisena vuorovaikutuksena, sanattomana tai sanallisena viestintänä ja kasvokkain olemisena toisen ihmisen kanssa. Vuoro-

vaikutuksen sanallisen viestinnän tarkastelu painottuu tässä tutkimuksessa. Vuorovaikutustilanteet ovat kontekstissaan rakentuvia ainutlaatuisia kohtaamisia, joissa vuorovaikutuksen osapuolet tuovat tilanteeseen mukanaan oman persoonallisuutensa ja päämääränsä.

3 ARVOT TOIMINTAA SUUNTAAMASSA

3.1 Arvot yhteiskunnassa

Ojanen (2011, 7) toteaa arvokeskustelun olevan niin laajaa, ettei ole tarkoituksenmukaista rajata ja määritellä heti aluksi arvoja mihinkään lokeroon hätiköidysti. Pyrin seuraavaksi kuvaamaan arvojen olemusta ja merkitystä yhteiskunnassa ja tämän jälkeen kasvatuksessa. Tuon esille eri tutkijoiden määritelmiä arvoista pyrkien rakentamaan näin monipuolista kokonaiskuvaa arvoista ja niiden merkityksestä. Arvoista puhuttaessa Ojasen (2011, 8) mukaan keskustellaan siitä, mitä arvot ovat sekä niiden luonteesta, alkuperästä, merkityksestä ja olemassaolosta. Näitä tekijöitä pyrin seuraavaksi tarkastelemaan.

Arvot ovat yksilölle tärkeitä asioita, jotka ohjaavat yksilön kokemuksilleen antamia merkityksiä (Juuti 1989, 258). Arvot ovat yksilön tai yhteisön toimintaa ja valintoja suuntaavia periaatteita (Karila & Nummenmaa 2001, 78). Juutin (1989, 258) mukaan arvot toimivat abstraktioina, jotka määrittävät mitä toivotaan ja tavoitellaan sekä kriteereinä, jotka ohjaavat ihmisten ja yhteisöjen valintoja.

Arvojen katsotaan sisältävän materiaalisia ja fyysisiä, teoreettisia, taloudellisia, esteettisiä, sosiaalisia, poliittisia, uskonnollisia ja eettisiä arvoja. Lisäksi voidaan puhua itseisarvoista ja välinearvoista. Itseisarvo on sinänsä arvokas ja itsessään tavoiteltava asia, välinearvon kautta tavoitellaan jotakin muuta arvokasta. (Hirsjärvi 1997, 65.)

Arvot käsitteenä saakin kirjallisuudessa ja arkipuheessa useanlaisia määritelmiä ja käyttöyhteyksiä ja arvo-käsitettä voidaan käyttää laveastikin kuvaamaan eritasoisia asioita arkipuheessa. Arvoja jäsentävät luokittelut ovat välttämättömiä tämän käsitteellisen ongelman ja epämääräisyyden välttämiseksi. (Launonen & Pulkkinen 2004, 14–16; Launonen 2000, 33–34.) Turunen (1992, 18) jakaa arvot neljään eri luokkaan: varsinaisiin arvoihin, ihanteisiin, arvostuksiin ja inhimillisesti arvokkaisiin kokemuksiin. Varsinaisia arvoja ovat totuus, kauneus ja hyvyys ja niiden olemukseen kuuluu, että niitä voidaan tavoitella, mutta

ei koskaan täysin saavuttaa. Ihanteet, kuten tasa-arvo, rehellisyys, uskollisuus ja huomaavaisuus, ovat ihmisten tai yhteisöjen ominaisuuksia ja ehdoton osa inhimillistä sosiaalista todellisuutta. Ihanteena voidaan nähdä myös muun muassa joku ihminen, elämäntapa tai tietty ulkomuoto. Arvostuksia, kuten raha, hiljaisuus, vaatteet, terveys ja julkisuus, on todella runsaasti ja niillä on usein selvä kohde. Ne vaikuttavat siihen, miten kohtaamme ja arvioimme todellisuutta, sen tapahtumia ja ihmisiä. Inhimillisesti arvokkaita voivat olla henkilökohtaiset kokemukset muun muassa harrastuksista, leikistä ja rakkaudesta. Kokemuksella on tässä arvojen luokassa aivan erityinen merkitys. (Turunen 1992.)

Arvojen pohjalta hyvinä pidetyt asiat asetetaan järjestykseen myös yhteiskunnassa. Yhteiskunnan muodostumista ymmärtääksemme, on tärkeää tarkastella yhteiskuntaa arvovalintojen näkökulmasta. (Ahokas, Lähteenoja, Myllyniemi, Myyry & Pirttilä-Backman 2005.) Schwartz (2005) nostaa esiin kymmenen perusarvoa, jotka ilmenevät hänen mukaansa kaikissa eri yhteiskunnissa. Tällaisia perusarvoja ovat valta, suoriutuminen, hedonismi, virikkeisyys, itseohjautuvuus, universalismi, hyväntahtoisuus, perinteet, yhdenmukaisuus sekä turvallisuus. (Schwartz 2005, 216–223.)

Universalismiarvoja, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus sekä hyväntahtoisuutta, kuten avuliaisuutta pidetään useimmissa yhteiskunnissa suuressa arvossa. Näiden arvojen merkitys kuitenkin vaihtelee eri yhteiskuntien välillä. Eri yhteiskuntien välillä voidaan nähdä eroja siinä, kuinka laajan ihmisjoukon katsotaan kuuluvan siihen piiriin, johon sovellamme näitä arvoja. Tätä kutsutaan moraalisen universumimme laajuudeksi. Arvojen todellinen universaalisuus merkitsee sitä, että yhteiskunnassa näitä arvoja sovelletaan yhteisöön, joka kattaa kaikki yhteiskunnan ryhmät uskontokuntaan, etniseen ryhmään tai muuhun ominaisuuteen katsomatta. Universalismiarvot näyttäisivät olevan yhteydessä yhteiskunnan laajaan moraaliversumiin silloin kun arvojen soveltamisen kohdistuminen nähdään universaalina. Universalismiarvojen soveltamisalue kohdistuu pääasiallisesti koko ihmiskuntaan sekä luontoon, kun taas hyväntahtoisuusarvot viittaavat useimmiten läheisten ihmisten hyvinvoinnista huolehtimiseen. (Schwartz 2005, 216–223.)

Schwartzin (2005) mukaan näyttäisi siltä, että yhteiskunnan moraaliliuniversumin laajuuteen vaikuttaa yhteiskunnan tasa-arvosuuntautuneisuus. Voimakkaasti tasa-arvosuuntautuneissa yhteiskunnissa sen jäsenet sosiaalistuvat näkemään toisensa samanarvoisina yksilöinä, joilla on yhteiset edut. Puolestaan niissä yhteiskunnissa, joissa kulttuurisuuntaus kohdistuu sisäryhmään rajoittaen nykytilannetta, solidaarisuutta ja perinteistä järjestystä horjuttavia toimintoja, moraaliliuniversumi on suppeampi. Tällaisille yhteiskunnille on tyyppillistä yksilöiden kollektiiviin kiinnittyminen ja yhteiseen elämäntapaan osallistuminen. Lisäksi yhteiskunnan poliittinen järjestelmä, erityisesti demokraattisuus on yhteydessä yhteiskunnan moraaliliuniversumin laajuuteen. Demokraattisissa maissa niin rakenne kuin ideologiakin tukevat kansalaisten laajan moraaliliuniversumin muodostumista. Ihanteellisissa demokraattisissa yhteiskunnissa yksilön oikeudet, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo nähdään kaikille kuuluvina ja ne korostuvat. (Schwartz 2005, 226–228.)

Helkama (2015) toteaa suomalaisten perusarvoina voitavan pitää rehellisyyttä, tasa-arvoa, työtä ja sivistystä. Hänen mukaansa ihmisillä on taipumus ylikorostaa arvomuutosta. (Helkama 2015, 203, 230). Pohjanheimo (2005) toteaa arvojen tärkeysjärjestysten muutoksien yhteiskunnan tasolla olevan useimmiten hitaita ja ilmenevän painotusten kohdistumisina arvojärjestelmässä. Suomalaisessa yhteiskunnassa tärkeimpinä pidetyt elämänarvot, kuten hyväntahtoisuus, turvallisuus, universalismi ja yhdenmukaisuus ovat pysyneet 1970-luvulta suhteellisen muuttumattomina kärkiarvoina. Näiden moraalisten arvojen tärkeys on ollut suomalaisessa yhteiskunnassa suuri. Suomalaista yhteiskunnan arvoperustaa leimaa turvallinen elämä ja tasapaino sekä vastuullinen toiminta. Suomalaisten arvojen tarkastelu yleisesti ottaen osoittaa melko suurta pysyvyyttä. Tämän pysyvyyden rinnalla suomalaisessa yhteiskunnassa on nähtävissä yksilöarvojen ja muutosavoimuuden voimistumista. Näin arvoalueissa on hieman tapahtunut painotusten muutosta. Lisäksi arvojen eriytyminen yhdenmukaisuudesta sirpaleisempaan muotoon ilmentää oletettua suomalaista arvomaailman muutosta. Eriytyvä arvomaailma näyttäytyy eri väestöryhmien välisinä eroina arvostettavissa asioissa. Eri ikäryhmien, koulutustasojen ja sosi-

aaliryhmien välisten arvoerojen voidaan nähdä kasvaneen. (Pohjanheimo 2005, 245–256.)

Suomalainen arvomaailma muokkautuu verkkaisesti kytköksissä muuhun yhteiskunnalliseen kehitykseen. Kansainvälinen talous, teknologinen kehitys, koulutustason nousu ja kansainvälisyys ovat suomalaiseen arvomaailmaan liittyviä muutostekijöitä. Kansainvälisyyden yhteydet suomalaiseen arvomaailmaan näkyvät muun muassa siinä, että opiskeluala vaikuttaa arvovalinnoissa kansallisuutta enemmän. Ihmiset sosiaalistuvat omaan ammattiryhmäänsä omaksuen työhönsä ja ammattialaansa sisältyviä arvoja jo opiskeluvaiheessa. (Pohjanheimo 2005, 253, 256.)

Helkama (2015) toteaa suomalaisten arvoissa tapahtuneen yksilökeskeisyyden kasvua 1970-luvun ja 1990-luvun alun välisenä aikana. Vuonna 2005 suomalaisten arvot kuitenkin jälleen kääntyivät yksilökeskistymisestä yhteisöllisempään suuntaan. (Helkama 2015, 220.) Solasaari (2011) toteaa tämän hetken arvotrendinä olevan aikakauslehtien ja median tarjonnan mukaisesti kotiin keskittymisen arvostaminen. Tämä ”homing”-termillä tunnettu trendi käsittää kodikkuuden, käsillä tekemisen, itse valmistetun ruoan, lähi-ihmisten ja kodin arvostamisen. Tälle ajalle on Solasaaren mukaisesti tyypillistä myös yksilöä kunnioittamaton julkinen nöyryyttäminen, jonka kautta tavoitellaan mielihyvää. Myös nöyryytetyn itsensä näkökulmasta hetkellinen julkinen esillä olo näyttää nousevan arvona koskemattomuuden edelle. (Solasaari 2011, 35.)

Seuraavaksi tarkastelen varhaiskasvatukseen kytköksissä olevia arvoja ja niiden syntymekanismia sekä kasvatuksen ja arvojen välistä suhdetta.

3.2 Arvot kasvatuksessa

Kasvatuksen arvoista puhuttaessa keskustelu kohdistuu siihen, mitä kasvatuksella tavoitellaan ja mihin siinä pyritään sekä mitkä periaatteet kasvatustoimintaa ohjaavat. Tällöin keskustellaan siitä, mitä kasvatuksessa pidetään tavoittelemisen arvoisena ja hyvänä. Kasvatuksen arvoista keskustelemisen voikin melkein pä rinnastaa kasvatuksen etiikasta keskustelemiseen. Arvot ovat meillä

oleva kokonaisuus, eikä keskustelussa arvoista ole kysymys pelkästään yksittäisistä arvoista, joiden pohtiminen on vain osa arvokeskustelua. (Ojanen 2011, 8.) Lähden seuraavaksi tarkastelemaan arvojen suhdetta kasvatukseen.

Kasvatus- ja opetustyö pohjautuu laaja-alaisiin vakaumuksiin ihmisyyden ja arvojen luonteesta. Kasvatuksellisten ratkaisujen perusteleminen vaatii näiden lähtökohtien tiedostamista sekä arviointia. Kulttuuristen ja yksilöllisten mielipide-erojen takaa on nähtävissä luovuttamattomia arvoja, jotka asettavat raamit ihmisen kohtelulle. Ihmistä ei saa koskaan kohdella välineenä. Kasvatus on arvokkaiden valmiuksien kehittämistä kasvatettavassa. Kasvatusta määriteltäessä ei voida vain kuvailla, millaista kasvatus on, vaan on ilmaistava, millaista kasvatuksen tulisi olla. Kasvatuksen menetelmien tulee kunnioittaa kasvatettavien ihmisarvoa. (Puolimatka 2010, 12, 25.)

Hirsjärven (1997) mukaan kasvatus välittää ja tuottaa vahvasti arvoja. Ideologialla hän tarkoittaa arvojen joukoksi, järjestelmiksi ryhmittymistä toiminnassa. Kasvatuksen ja arvojen keskinäistä suhdetta Hirsjärvi kuvaa kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen kautta. Ideologia arvojen joukkona vaikuttaa kasvatukseen ohjaten valintojen tekemistä. Kasvatus puolestaan tuottaa arvoja ja huolehtii jatkuvuudesta. (Hirsjärvi 1997, 63–64.)

Kallio (2005) toteaa kasvatuksen pohjautuvan ja sitä toteutettavan aina arvolahtokohdista käsin, joko tiedostaen tai tiedostamatta. Opettajan opetustoiminta kuvastaa opetussuunnitelman ohella myös hänen omaa arvopohjaansa, joka tulee esille esimerkiksi hänen ihmis- ja lapsikäsitteissään. Lapsikäsitteillä tarkoitetaan osana ihmiskäsitteitä sitä, millaisena opettaja lapsen ja hänen kyvykkyytensä näkee. Arvojen ilmentämä päämäärä, johon tähdätään, tietty ihmisihanne, suuntaa kasvatusta. (Kallio 2005, 12–14.)

Millaiseksi vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välisessä kohtaamisessa muodostuu, on sidoksissa monenlaisiin tekijöihin. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen lapsikäsitteet ohjaa häntä, minkälaista vuorovaikutusta hän lapsen kanssa tavoittelee (Kalliala 2008, 12). Värri (2004) toteaa kasvatuskäsitteiden, joihin muun muassa ihmiskäsitteet kuuluvat, tulevan ilmi lapsen ja aikuisen välisessä kasvatussuhteessa. Kasvatuskäsitteiden tulisi mukautua tässä kasvatussuhteessa

lapsen yksilöllisyyttä kunnioittaviksi. Ihmiskäsitys sisältää kasvattajan käsitykset muun muassa ihmisidealista, kasvun tarkoituksesta, kasvatettavan oikeuksista sekä kasvatusoikeudesta, -vastuusta ja -velvollisuudesta. (Värri 2004, 35.)

Arvopohjalla on niin yhteisöllinen kuin yksilöllinenkin puolensa. Opettajien muun muassa odotetaan sitoutuvan opetussuunnitelmissa määriteltyyn yhteiseen arvopohjaan. (Kallio 2005, 41–42.) Työyhteisön sitoutuminen yhdessä sopimiinsa arvolähtökohtiin on olennaista. Arvojen voidaan nähdä toimivan kasvatusyhteisön toiminnan pedagogisina perusteina. (Lehmuskallio 2003, 87.) Koulun arvot ilmenevät etenkin koulun toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa ja opetuksen sisällöissä (Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Arvot ovat yhteisöllisiä määritellen sitä, miten ihmiset kohtaavat toisensa (Puolimatka 2010, 14). Yhteisön tai yksilön arvojen voidaan katsoa muodostavan toimintasuuntaavan jäsentyneen merkityssysteemin (Karila & Nummenmaa 2001, 78). Arvot vaikuttavat päämäärien kautta tavoitteisiin ja tavoitteet edelleen toimintaan toimintasuunnitelmien myötä (Juuti 1989, 258).

Lehmuskallion (2003) mukaan ihmisen identiteetti on sidoksissa hänen arvoihinsa. Ihmisten käyttäytyminen, toiminta, sanat ja väittämät kuvastavat heidän arvojaan. (Lehmuskallio 2003, 27, 83.) Arvot ovat hyvin yksilöllisiä, sillä niiden kautta ihminen ratkaisee, kuka hänestä tulee (Puolimatka 2010, 14). Arvot opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä kasvatuksen kautta (Launonen & Pulkkinen 2004, 14). Puolimatka (2010) toteaa kasvattajan voivan välittää kasvatettavalle arvokokemuksen oman persoonansa kautta. Rakastettuna oleminen tunne on kasvatettavan lapsen ensimmäisiä arvokokemuksia. Persoonansa kautta kasvattaja ilmentää arvoja. Lapsessa herää kiinnostus kehittää itsessään vastaavia ominaisuuksia aitojen arvokokemusten kautta lapsen kohdalla ihmisen, jonka esikuvallisuus vetoaa hänen arvotietoisuuteensa. Arvot puhuttelevat kasvatettavaa lasta ennemminkin persoonallisuuksina kuin abstrakteina periaatteina. (Puolimatka 2010, 125, 128.)

Hirsjärvi (1997, 65–66) toteaa, että arvot eivät ole irrallisia ajatusjärjestelmässämme, maailmankatsomuksessamme. Seuraavaksi tarkastelen arvoja kristillisessä kasvatuksessa.

3.3 Arvot kristillisessä kasvatuksessa

Muhonen ja Tirri (2008, 81) määrittelevät kristillisen kasvatuksen ”kristillisiin arvoihin pohjautuvaksi päämääräsuuntautuneeksi toiminnaksi, joka toteutuu pedagogisessa suhteessa ja tähtää ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun”. Kristillisiä kouluja on tutkittu Suomessa melko vähän (Saari 2009, 1). Myöskään kristillisiä päiväkoteja ei ole juuri tutkittu. Saari (2009) on tutkinut kristillisiä yksityiskouluja Suomessa. Hänen tutkimukseensa osallistui seitsemän kristillistä peruskoulua. Saari kuvaa kristillisten koulujen opetussuunnitelmien arvoulottuvuutta. Kristillisten koulujen opetussuunnitelmissa todetaan kristillisen näkemyksen mukaan olevan yleispäteviä arvoja. Nämä arvot määrittelevät ihmisen olemuksen. (Saari 2009, 3–4, 53.) Puolimatka (2010) puhuu arvototuudesta, joka on riippumaton siitä, onko se yleisesti hyväksytty. Perusarvot ovat inhimillisen elämän edellytys. Ne eivät ole ihmisten luomia. Ne mahdollistavat vaihtoehtojen paremmuuden kriittisen arvioinnin. Perusarvot kytkeytyvät oletukseen, että ”ihmisen elämä saa arvonsa ja mielekkyytensä jonkin sellaisen valossa, joka on ihmistä suurempi”. (Puolimatka 2010, 32.)

Saari (2009) toteaa Jumalan olevan perusarvo ja yksilön luovuttamattoman arvon olevan ydinarvo tarkastellessaan kristillisiä kouluja Turusen (1999) arvo- luokittelun kautta. Esteettiset arvot ilmaistaan ainekohtaisesti ja kasvatustavoitteet sisältävät ihanteita. Koulujen maailmankatsomuksellinen perusta määritellään peruslähtökohdissa. Muun muassa kasvatussuhteen kuvaukset tuovat esille inhimillisesti arvokkaita asioita. Valtakunnalliset perusopetuksen arvot Saari mainitsee olennaisena osana kristillisten koulujen arvopohjaa. Kristillisissä kouluissa korostetaan myös suomalaisen kulttuuriperintöön pohjautuvia arvolähtökohtia sekä vastuulliseen kansalaisuuteen kytkeytyviä päämääriä. (Saari 2009, 53–54.)

Kristillisten koulujen arvopohja käsittää: ”1. Kolmiyhteisen Jumalan kunnioittaminen ja rakastaminen sekä Raamatun kunnioittaminen Jumalan sanana; 2. Lähimmäisen kunnioittaminen ja rakastaminen; 3. Oman ihmisarvon kunnioittaminen; 4. Ympäristön kunnioittaminen” (Saari 2009, 55). Oppilaita opete-

taan kunnioittamaan toisia, vanhempia ja auktoriteetteja. Toisten kunnioittamisen oppimiselle nähdään olennaisen tärkeänä opettajien positiivinen malli toisen kohtaamisesta sekä oppilaiden omat kokemukset kunnioitetuksi tulemisesta. Opetussuunnitelmissa todetaan kaiken saaneen alkunsa Jumalasta. Jumala on kaiken Luoja ja myös ihmisellä on kyky luoda uutta, vaikkakin rajallisesti, Jumalan kuvana. Erityinen arvo tunnustetaan sellaisille kohtaamisille, joissa tuetaan ihmisen suhdetta Jumalaan. Kouluissa tavoitteena on, että oppilaat saavat arvokokemuksia niin yksilöinä kuin yhteisöön kuuluvina jäseninä. Tällöin korostuu yhteisiin sääntöihin ja toisen kunnioittavaan kohtaamiseen sitoutuminen sekä vuorovaikutustaidot. Opetussuunnitelmissa korostetaan vuorovaikutustilanteiden ja -suhteiden luonnetta arvostusta välittävinä, mistä kouluyhteisön on merkityksellistä olla tietoinen. Lisäksi opetussuunnitelmissa tuodaan esille tavoitetta luoda kannustava ja levollinen ilmapiiri lasten oppimiselle ilman suorituskeskeisyyttä. (Saari 2009, 55.)

Kristillisten koulujen opetussuunnitelmissa tarkennetaan käsitettä kristillisestä arvopohjasta, joka on laaja ilmaisu. Opetussuunnitelmissa kristillisyyttä perustellaan Raamatun perusteella. Kultaisessa säännössä, 10 käskyssä ja rakkauden kaksoiskäskyssä tiivistyy kristillinen etiikka ja moraalit. Opetussuunnitelmissa todetaan Raamatun mukaan Jumalan olevan lopullinen arvo ja arvo sinänsä. Kristillisyydestä kumpuavat arvot suhteutuvat täten Jumalan lopulliseen arvoon. (Saari 2009, 56.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata aikuisten ja lasten välisiä kohtaamisia päiväkodin jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Näitä vuorovaikutustilanteita tarkastellaan ryhmän opettajien arvojen näkökulmasta. Pyrin selvittämään, miten ryhmän lapset kohdataan vuorovaikutustilanteissa, joissa opettajat kielen kautta rakentavat merkityksiä ja tuovat esille lapsen kohtaamisessa tärkeinä pitämiään asioita. Tutkimus kohdistuu myös siihen, millaisia lapsen kohtaamiseen kytkeytyviä arvoja opettajat pitävät tärkeänä lapsen kohdatessaan ja opettaessaan lapsille toisen ihmisen kohtaamisesta.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja siinä sovelletaan etnografista tutkimusotetta. Tutkimuskohteena on erään kristillisen päiväkodin lapsiryhmä, jossa lapset ovat iältään 5–6-vuotiaita. Tutkimuksen tavoitteena on myös kuvata tutkimuksen kohteena olevan päiväkotiryhmän opettajien esiin tuomaa omaa määrittelyään vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa arvokkaina pitämilleen asioille. Tutkimus tekee näkyväksi sitä, minkälainen arvopohja lasten kasvuympäristöksi muodostuu. Miten lapset tulevat kohdatuiksi ja miten ryhmän arvot näkyvät näissä kohtaamisissa? Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia arvoja ryhmän opettajat pitävät tärkeinä lapsen kohtaamisessa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa?
2. Miten nämä arvot tulevat esille lasten ja opettajien kohtaamisissa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa?

Tarkastelun kohteena on niin opettajien ja lasten kahdenkeskiset kuin opettajien ja koko lapsiryhmän väliset vuorovaikutustilanteet. Jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet käsittävät päiväkodin arjessa niin ohjatut vuorovaikutustilanteet kuin spontaanit lasten ja aikuisten väliset kohtaamiset päivän aikana.

Tämä tutkimus kohdistuu erityisesti yleiseen vuorovaikutuksen tutkimukseen, eikä tutkimuksen tavoitteena ole varsinaisesti kristillisen päiväkodin

tai kristillisten arvojen tutkimus. Samalla tutkimus tuottaa kuitenkin tietoa aikuisten ja lasten välisistä kohtaamisista kristillisessä päiväkodissa ja kontekstissa. Tämä konteksti nähdään sellaisena, ettei sitä voi irrottaa tutkimuskohteesta, vaan tutkimusta ja sen tuloksia tarkastellaan tämän kontekstin valossa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusote

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Uusitalon (1996) mukaan muun muassa tutkittava ilmiö ja sen luonne suuntaa tutkijaa tutkimusotteen valinnassa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä. Singulaarinen ilmiö tutkimuskohteena on Uusitalon (1996, 79) sanoin ”jokin tietty, yksilöitävissä oleva ilmiö tai tapahtuma tai tapahtumaketju”. Tapaustutkimukset soveltuvat tällaisten ainutkertaisten singulaaristen ilmiöiden tarkasteluun. (Uusitalo 1996, 79–80.) Tämän tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on luonteeltaan juuri tällainen yksilöitävissä oleva ilmiö: tietyn toimintakauden lapsiryhmän lasten ja aikuisten väliset kohtaamiset ainutkertaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu lisäksi tutkimuksen lähtökohdaksi, sillä tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä konkreettisesti arjen kontekstissaan ja tuoda esille vuorovaikutuksessa ilmeneviä ja tutkittavien tärkeänä pitämiä arvoja.

Tutkimuksessa sovellan etnografista tutkimusotetta. Etnografisten tutkimusmenetelmien on katsottu soveltuvan hyvin juuri lapsuuden instituutioissa, kuten päiväkodeissa, tehtävään tutkimukseen (Strandell 2010, 94). Etnografisen tutkimuksen päämääränä on osallistuvan havainnoinnin kautta ymmärtää ja analyttisesti kuvata tutkittavaa yhteisöä (Metsämuuronen 2008, 214). Etnografia soveltuu tutkittavien sosiaalisesta maailmastaan tekemien tulkintojen ja merkitysten tarkastelemiseen. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija ei testaa hypoteeseja eikä pyri tuloksillaan yleistettävään teoriaan. Ennemmin tutkija opettelee tutkimansa sosiaalisen ryhmän tapoja, kieltä ja oletuksia. Etnografialle on tyypillistä yhteisöjen havainnointi ja tarkkailu niiden luonnollisessa ympäristössä, jolloin tutkija menee tutkittavien luokse. Osallistuvaa havainnointia käyttäessään tutkija on usein pitkän aikaa läsnä kentällä. (Emond 2005, 124–125, 136.) Etnografian kenttätyössä tutkija elää tutkimansa yhteisön arkea, kuunte-

lee, kyselee ja katselee oppiakseen kokemuksen kautta sen ajattelu- ja toimintatapoja sekä yhteisön kulttuuria (Eskola & Suoranta 2008, 105).

Käytän etnografisen havainnoin lisäksi tutkimuksessa myös videointia, minkä vuoksi tutkimukseni voisi laskea kuuluvan visuaalisen etnografian piiriin. Paju (2009) toteaa visuaalisen etnografian kautta voitavan saada esille sellaista tietoa, mitä ilman videointia ja tilanteiden tallentumista ei saataisi. Visuaalinenkin etnografia kuuluu kuitenkin etnografian piiriin, jolloin visuaalinen aineisto nähdään tutkijan kentästä muodostaman ymmärryksen valossa. Tätä ymmärrystä ei kuitenkaan voi saavuttaa ainoastaan audio-visuaalisella tallentamisella. Etnografiassa korostuu tutkijan ymmärryksen muodostuminen näkemisen, hajujen, äänten ja tuntojen kautta ruumiillisena kokemuksena tutkittavien parissa. (Paju 2009, 222.)

Tutkimusaineiston analyysissä sovelletaan diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysissä tarkastellaan erilaisia kielellisiä ilmaisuja (Lundán 2009, 56). Diskurssianalyysin voidaan määritellä olevan ”kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä” (Suoninen 2002, 19; Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 9–10). Lundán (2009) toteaa diskurssianalyysin avulla voitavan kuvata ja ymmärtää vuorovaikutusta. Tällöin päiväkodissa kasvattajien ja lasten välinen puhe litteroidaan tekstiksi ja tulkitaan näitä tekstejä. Analysoimalla kielen kautta esille tulevia toiminnan perusteluja, saadaan tietoa tutkimuksen kohteena olevasta vuorovaikutuksesta. (Lundán 2009, 55.)

Diskursiivisia analyysitapoja on monenlaisia ja ne ovat toisistaan vaikeasti erotettavissa. ”Diskursiivisilla analyysitavoilla” ei tarkoiteta formalisoituja analyysitapoja vaan ennemminkin väljää tekstin analyysiin erilaisilla metodisilla työvälineillä kytkeytyvää teoreettista ideaa. (Eskola & Suoranta 2008, 196.)

Diskurssianalyysissä todellisuuden nähdään rakentuvan toisillemme viestittämisen kautta. Kielenkäyttöä tutkitaan monesti sellaisena kuin kanssatoimijat sen vastaanottavat. Diskurssianalyysissä tarkastellaan toimijoiden kielenkäytöllä asioiden ymmärrettäväksi tekemisen tapoja. Siinä korostuukin miten-

tyyppiset kysymykset. Kielenkäytön kuvauksia tietyllä tapaa toimimisen syistä, ei tulkita kausaaliseksi selityksiksi tarkasteltavalle ilmiölle. Ilmiöille ei pyritä antamaan selityksiä palauttamalla toiminnan syitä niitä selittävään kulttuuriseen teoriaan. Näihin toiminnan syitä etsiviin miksi-kysymyksiin voidaan kuitenkin palata miten-kysymysten jälkeen. (Juhila & Suoninen 2002, 247–248; Suoninen 2002, 18.)

Juhila ja Suoninen (2002) toteavat ettei diskurssianalyysi ole kuitenkaan teorialontta, vaikka siinä kaihdettaisiin ihmisten toimintaa selittäviä teorioita ja puhuttaisiin aineistolähtöisyydestä. Tutkija käyttää analyysissä metodologista teoriaa, teoreettista käsitteistöä, suuntaamaan tarkastelunsa aineiston joihinkin ominaisuuksiin tai yksityiskohtiin. (Juhila & Suoninen 2002, 249.) Tällaisena analyysiä ohjaavana teoreettisena käsitteenä tutkimuksessani on toiminut vuorovaikutuksessa muodostuva tanssilajin käsite. Myös aikaisemmat tutkimukset sekä teoreettinen tieto ovat esiyttäen olleet vaikuttamassa tämän tutkimuksen analyysiin (esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Suoninen 2000).

Diskurssianalyysiä tehdessä tutkija raportoi tutkimustulokset siten, että lukijan on helppo seurata analyysin etenemistä ja tehdä omat tulkintansa. Monesti tutkija kuvaa aineistoaan useiden suorien sitaattien avulla. (Eskola & Suoranta 2008, 198.) Olen pyrkinyt tutkimustuloksista raportoidessani kirjoittamaan tarkasti aineistoesimerkein tekemistäni tulkinnoista, jotta lukija voi arvioida itse tutkimuksen pätevyyttä. Diskurssianalyysissä myös lukijoilla on oikeus tehdä tulkintoja vuorovaikutuksen tuntijoina (Juhila & Suoninen 2002, 235).

Tutkimukseni analyysi ei kuitenkaan edusta puhtaasti diskurssianalyysiä. Olen tutkimuksessani kiinnostunut vuorovaikutuksessa kielen kautta syntyvistä merkityksistä, mutta myös kielen ja toiminnan taustalla olevista päämääristä ja arvoista. Diskurssianalyysissä aineiston litterointi on perinteistä litterointia tarkempaa muun muassa taukojen korostuessa (Eskola & Suoranta 2008, 197). Tutkimusaineistoni olen kuitenkin litteroinut merkitsemättä taukoja, puheen voimakkuutta tai päällekkäispuhetta tarkasti. Olen kuitenkin litteroinut aineiston sanatakkaisesti ja selkeyteen pyrkien. Tarkemmin olen kuvannut tekemääni

tutkimusaineiston analyysiä ja diskurssianalyysin soveltamista luvussa 5.6 Tutkimusaineiston analyysi.

5.2 Tutkimuspäiväkoti

Keräsin tutkimusaineiston eräässä kristillisessä päiväkodissa. Tutkimuspäiväkodin valintaa ohjasi tutkimustehtävä tarkastella juuri kristillisen päiväkodin lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ja lasten kohdatuksi tulemistä. Tarkastelun kohteena ei ollut kuvata tai arvioida, miten kristilliset arvot toteutuvat ja näkyvät vuorovaikutustilanteissa, vaan selvittää, minkälaisia arvoja vuorovaikutustilanteissa ilmenee. Tällaisenaan tutkimus olisi voitu toteuttaa myös muussa kuin kristillisessä päiväkodissa. Halusin kuitenkin selvittää, minkälaiseksi vuorovaikutus muodostuu ja miten lapset kohdataan juuri kristillisessä kasvuympäristössä.

Tutkimuksen aineiston keräsin päiväkodin 5–6-vuotiaiden lasten ryhmästä. Ryhmässä työskenteli kahden kokoaikaisen opettajan, sosionomin ja lastentarhanopettajan, lisäksi päiväkohtaisesti myös tiettyinä ajanjaksoina päiväkodin muiden lapsiryhmien henkilökuntaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kuitenkin vain ryhmän kahden kokoaikaisen opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta jättämällä muut ryhmässä työskennelleet päiväkodin henkilökunnan jäsenet tarkastelun ulkopuolelle. Tutkimukseen osallistui 21 lapsen ryhmästä yhteensä 18 lasta. Niin lasten kuin ryhmän opettajien nimet on muutettu tähän raporttiin. Opettajia kuvaan yleisesti peitenimillä Kaisa (opettaja 1) ja Kiira (opettaja 2). Aineistoesimerkeissä opettajien nimet ovat selvyuden vuoksi isoilla kirjaimilla kirjoitettuna. Kullekin lapselle on myös keksitty oma peitenimensä.

5.3 Kentälle meno

Ottaessani yhteyttä tutkimuspäiväkotiin sen henkilökunta osoitti halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Päiväkodin johtaja ja tutkimukseen osallistuvan lapsiryhmän henkilökunta antoivat kirjalliset tutkimusluvut. Myös lasten van-

hemmilta (liite 2) ja lapsilta itseltään (liite 3) keräsin kirjalliset tutkimusluvut. Ennen kenttätöskentelyn aloittamista olin käynyt päiväkodilla juttelemassa ryhmän toisen opettajan kanssa tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta sekä heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Henkilökunta pohti sitä, minkälaisen kuvan tutkimus tuottaisi päiväkodista. Korostin minulla tutkijana olevaa vastuuta kuvata havainnoimani tilanteet ja saamani tutkimustieto valmiissa tutkimusraportissa eettisesti vastuullisesti tutkimukseen osallistujia kunnioittaen (ks. Strandell 2010, 110).

Aloittaessani kenttätöskentelyn kerroin ensimmäisenä päivänä yhteisesti lapsille aamupiirillä kuka olen ja mitä olen tekemässä. Kerätessä aineistoa havainnoimalla, tutkija kertoo lapsille, minkälaisista toiminnoista hän on kiinnostunut (Ruoppila 1999, 38). Kerroin kirjoittavani vihkooni ja videoivani mitä aikuiset sanovat heille ja mitä he aikuisille sekä mitä he tekevät yhdessä aikuisten kanssa. Lapset saivat kirjoittaa etunimensä tutkimukseen osallistumiseksi heille tarkoitettuun lupakaavakkeeseen (liite 3). He saivat valita tarran kiitokseksi jo etukäteen. Osa lapsista ei tahtonut osallistua tutkimukseeni heti ensimmäisenä päivänä. Strandell (2010) toteaaakin, että lapsilta saatava suostumus tutkijan läsnäololle ei ole kysyttävissä kertaluontoisesti. Suostumuksen saamista lapsilta on pidettävä esillä jatkuvasti, muun muassa tarkkailemalla myös lasten ei-verbaalisia viestejä sekä pyytämällä lupaa olla läsnä eri tilanteissa. (Strandell 2010, 96–97.) Lapsilla on myös oikeus osallistua tutkimukseen siitä ensin kieltäytyttyään, joten mahdollisuutta osallistua tulee samoin tarjota lapselle uudelleenkin.

Ensimmäisenä havainnointipäivänä kuusi lasta ilmoittivat, etteivät tahdo osallistua tutkimukseen. Olin olettanut kaikkien lasten tahtovan osallistua tutkimukseeni, jonka vuoksi tämä muutaman lapsen osallistumattomuus aiheutti minussa tutkijana hämmennystä. Pohdin ensimmäisinä päivinä tutkimuksen onnistumista ja sitä, vaikuttaisiko lasten osallistumattomuus kerättävän tutkimusaineiston käytettävyyteen. Päätin kuitenkin kysyä tutkimukseen osallistumisen halukkuutta näiltä aluksi kieltäytyneiltä lapsilta uudestaan vielä myöhemmin. Ryhmän henkilökunta arveli, että osa lapsista ei ehkä tahtonut osallis-

tua siksi, että heille läheinen kaverikin kieltäytyi. Tutkimukseen osallistumisen halukkuutta olisin voinut kysyä myös jokaiselta lapselta henkilökohtaisesti, jolloin tämänkaltainen ilmiö ei olisi päässyt vaikuttamaan.

Tutkimuskentälle pääsy merkitsi kuitenkin eri asiaa kuin todella sisälle tutkittavien yhteisöön pääseminen (Emond 2005, 132). Vuorovaikutustilanteiden havainnointi näyttäytyi alussa haasteelliselta muutamien lasten tutkimusluvan puuttuessa. Aluksi oli vaikeaa erottaa tutkimukseen osallistuvia lapsia niistä, jotka eivät sillä hetkellä vielä tahtoneet olla mukana tutkimuksessani. Ensimmäiset havainnointipäivät koin tärkeinä lasten ja henkilökunnan luottamuksen saavuttamiseksi ja heihin tutustumiseksi.

Tutkimuksen kenttättyövaiheen edetessä tarkistin muutamien lasten halukkuutta osallistua tutkimukseen ja suuri osa niistä lapsista, joilta asiaa tarkistin tahtoi osallistua. Eerola-Pennasen (2013, 53) mukaan lasten luottamuksen saavuttamisessa on tutkimusta tehdessä tärkeää tutkijan oma mielenkiinto sitä kohtaan, mikä lapsia kiinnostaa. Muutaman lapsen kohdalla juttelin heidän kuulumisistaan heidän piirtäessään pöydän äärellä ennen tutkimusluvan tarkistamista. Koin tällaisen arkisista asioista jutteleminen tärkeänä lasten luottamuksen saavuttamisen ja heihin tutustumisen kannalta. Näiden lasten tutkimusluvan saamista olen kuvannut kenttäpäiväkirjassani seuraavasti.

”Kysyin tutkimuslupia tytöiltä, jotka viikon alussa eivät halunneet osallistua tutkimukseen. Nyt he halusivat. Juttelin heille: ”Olisi kiva, jos te auttasitte mua siinä tutkimuksessa.” Tiina, Vilma ja Satu sanoivat haluavansa auttaa, vaikka olivatkin jo aikaisemmin luvanneet osallistua ja ehkä toisten tyttöjen innokkuus sai toisetkin tytöt haluamaan osallistua.” (Tutkimuspäiväkirja 2.5.2014)

Ryhmän lapsista kolme ei osallistunut tutkimukseen. Yhden heistä vanhemmat eivät antaneet suostumusta tutkimukseen ja kaksi lasta kieltäytyi itse osallistumasta. Lasta ei voi kuitenkaan pakottaa tutkimukseen (Strandell 2010, 96–97), minkä vuoksi pyrin kunnioittamaan niiden lasten päätöstä, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, mutta kuitenkin tarjoamaan jatkuvan mahdollisuuden osallistua niin halutessaan. Eräs lapsi, joka ei ensimmäisenä päivänä tahtonut osallistua tutkimukseen, otti minuun koko havainnointiajan kentällä ollessani paljon kontaktia ja jutteli kanssani. Hänen kohdallaan pidin tutkimusetiikan

mukaisesti osallistumisoikeutta esillä joka hetki siltä varalta, jos hän haluaisikin osallistua tutkimukseeni. Kysyin häneltä kaksi kertaa ensimmäisen kieltäytymisen jälkeen halukkuutta osallistumiseen. Arvelin lapsen ehkä haluavan osallistua, sillä hän oli melko läheisesti vuorovaikutuksessa kanssani ja selvästi otti minuun mielellään kontaktia. Kyseinen lapsi ei kuitenkaan tahtonut osallistua tutkimukseen. Se, että tämä lapsi pysyi päätöksessään loppuun asti, kertoi siitä, että hän oli ajatellut asiaa ja koki voivansa turvallisesti myös kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Osallistumattomuus ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että hänellä ei olisi ollut oikeutta vuorovaikutussuhteeseen tutkijan kanssa, sillä tutkijan on kohdattava tutkimusetiikan mukaisesti kaikki kentällä tapaamansa lapset ja aikuiset, osallistuivatpa he tutkimukseen tai eivät. Lapsi voi olla kiinnostunut tutkimuksesta ja tutkijasta haluamatta kuitenkaan itse osallistua tutkimukseen. Lapsella on tällöin täysi oikeus osallistua tapahtumiin sivusta seuraamalla.

5.4 Aineiston keruu

Havainnointi

Havainnoinnin kautta pyrittiin vastaamaan molempiin tutkimuskysymyksiin. Havainnoinnin kohteena oli lasten ja aikuisten väliset kohtaamiset päiväkodin vuorovaikutustilanteissa niin sanattoman kuin sanallisen viestinnän osalta. Havainnoin ryhmän lasten ja opettajien välistä vuorovaikutusta kolmen viikon sisällä keväällä 2014 yhteensä kolmentoista päivän ajan. Havainnoin ryhmää esiopetusajan noin kello 9.00–13.00 jatkuvasti. Jaottelin aineiston havainnoidesani selkeyden vuoksi lapsiryhmän päivän kulun tapahtumien mukaisiksi tilanteiksi, kuten aamupiiri, ruokailu ja siirtymätilanne ulkoiluun.

Etnografiaan kuuluu keskeisesti kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen (Lappalainen 2007, 114). Keräsin osallistuvan havainnoinnin kautta tutkimuksen kenttämuistiinpanojen kirjallisen havainnointiaineiston. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimansa ryhmän toimintaan (Eskola & Suoranta 2008, 98). Seurasin lasten toimintaa ja heidän vuorovaikutustaan aikuisten

kanssa pääasiallisesti sivusta kirjatun samalla huomioitani ylös, mutta myös juttelin lasten kanssa. Välillä lapset pyysivät lukemaan kirjoja tai muuhun yhteiseen toimintaan. Osallistuin silloin mahdollisuuksien mukaan.

Eskola ja Suoranta (2008) kuvaavat havainnointia subjektiivisena toimintana, jossa tutkija itse ennako-odotuksineen ja elämäkokemuksineen vaikuttaa havainnoinnin tuloksiin. He näkevät tutkijoiden tulkintojen runsauden ja subjektiivisuuden kuitenkin myös rikkautena ja tutkimuksen objektiivisuuden syntyvän tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 2008, 17, 102.) Tutkijan onkin tärkeä tehdä näkyväksi ja tiedostaa oman subjektiivisen ajattelunsa vaikutukset tutkimusaineistoon. Havainnoidessani kentällä pohdin kenttäpäiväkirjassani havaintojeni subjektiivuutta:

”Analyysi alkaa jo aineistoa kerätessä, oma ajatus ohjaa. Näenkö, mitä haluan?”
(Tutkimuspäiväkirja 2.5.2014)

Tutkija tekee työtään aina oman ajattelunsa kautta, minkä vuoksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusraportissa avoimesti tutkimuksen kulkua, jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Vuorovaikutustilanteiden puheen sanatarkka kirjaaminen käsin oli kentällä usein haasteellista vuorovaikutustilanteiden varsin nopean kulun vuoksi. Kaikkea sanallista vuorovaikutusta en ehtinyt kirjaamaan ylös ja jouduin tiivistämään vuorovaikutustilanteiden kulkua paljon omin sanoin. Videointiaineistossa tutkimuksessa tuki havainnointiaineistosta saatua kuvaa vuorovaikutustilanteista, sillä sen kautta pystyi palaamaan pienimpiinkin vuorovaikutuksen eleisiin, ilmeisiin ja äännähdyksiin. Pyrin havainnoidessani kirjaamaan ylös kaiken vuorovaikutuksen kannalta olennaisen ja näin havainnointiaineisto oli videointiaineistoa tiivistetympää tutkimuskysymysten kannalta ajateltuna. Pelkän videointiaineiston käyttö olisi ollut mahdotonta litteroinnin aikaavievyyden vuoksi. Havainnoinnin kautta sain paljon ja pitkältä aikaväliltä tiivistettyä aineistoa, jota videointiaineiston sanatarkat vuorovaikutustilanteiden kuvaukset tukivat. Pelkällä videointiaineistolla ei olisi saavuttanut kaikkia tärkeitä vuorovaikutustilanteita, joita päivän aikana saattoi tapahtua samanaikaisesti eri

paikoissa ja tiloissa. Tämä olisi vaatinut lisäksi tutkittavien seuraamista kamera kädessä, mikä olisi saattanut tuntua tutkittavista epämuikavalta.

Lapset olivat koko kenttätyövaiheen ajan hyvin kiinnostuneita siitä, mitä vihkooni kirjoitin ja kyselivät kirjoittamiseen liittyvistä asioista minulta. He pohtivat, mitä vihkooni kirjoitan tai miksi en kirjoittanut joitain asioita. Välillä luin lapsille, mitä olin vihkooni kirjoittanut ja se oli heistä mielenkiintoista. Jutta teki tarkkoja havaintoja kirjoittamisestani ja hänelle oli tärkeää, että hänen sanomansa asiat tulivat kirjattua ylös.

Lapset tulevat sisälle ulkoa.

Jutta: *"Voi ei mä oon ihan märkä."*

Jutta: *"Mikset sä kirjota sitä?"*

Sanna: *"No mäpä kirjotan."*

(Jutta oli jo hetki sitten kysynyt, että kirjoitinko yhden asian, mitä hän sanoi.)

(Tutkimuspäiväkirja 12.5.2014)

Tutkijana olin eettisten valintojen edessä koko ajan lapsia havainnoidessani: mitä kirjoitan lapsista ylös? Kuten Jutta edellisessä tutkimuspäiväkirjani otteessa kysymyksellään viestittää, myös kirjoittamatta jättäminen on eettinen valinta. Lapsi voi tällöin joutua pohtimaan, miksi hänen sanomisiaan ei kirjata ylös.

Videointi

Videoinnin kautta pyrittiin vastaamaan koko tutkimustehtävään. Videoinnin kohteena oli lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus päiväkodin arjessa. Videoin ryhmässä havainnoimani kolmen viikon jakson aikana sellaisia tilanteita, joissa paikalla oleva lapsiryhmä muodostui pelkästään tutkimukseen osallistuneista lapsista. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa kahden lapsen pienryhmissä tapahtuvat askarteluhetket sekä esikoulutuokio. Videointiaineistoa tuli yhteensä viidestä erilaisesta tuokiosta, joiden kesto yhteensä oli 2 tuntia 52 minuuttia.

Videointiaineisto muodostui vain lapsiryhmän toisen opettajan ohjaamista tuokioista. Ryhmän opettajien työnjako rakentui niin, että Kaisa sattui ohjaamaan enemmän sellaisia tilanteita, joissa oli vain tutkimukseen osallistuvia lapsia, minkä vuoksi videointiaineistot koskivat ainoastaan Kaisan ja lasten välistä

vuorovaikutusta. Ryhmän opettajien toiminta vuorovaikutustilanteissa ei tekemieni havaintojen mukaan eronnut suuresti toisistaan, minkä vuoksi katson, ettei videointien rajoittuminen vain toisen opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun vaikuta videointiaineiston luotettavuuteen ja käytettävyyteen merkittävästi. Molempien opettajien vuorovaikutukselle oli tyypillistä lempeä ja ystävällinen puhetyyli (ks. myös Holkeri-Rinkinen 2009, 232–233).

Videointi tapahtui tilanteissa, kuten tuokioilla, joissa ei liikuttu erityisesti paikasta tai huoneesta toiseen. Asetin videokameran tilan reunalle siten, että jokainen lapsi ja tuokion tapahtuma näkyi kuvassa. Samalla havainnoin itse tilannetta kameran vierestä, kuitenkin tekemättä kuin muutamia muistiinpanoja. Tarkkailin näin samalla vuorovaikutusta etnografin näkökulmasta (Tainio 2007, 298). Paju (2009) kuvaa etnografista tutkimusta päiväkodissa tehdessään kohdannutta haastetta videoimisessa. Hän koki irtaantuvansa kuvattavasta kohteesta ja lasten todellisuudesta tilannetta kameran linssin läpi katsoessaan. (Paju 2009, 214–215.) Itse en kokenut videoimisessa tällaista haastetta voidessani tarkastella tapahtumia sekä samaan aikaan havainnoiden kameran vieressä että myöhemmin videoitua tilannetta katsoessani.

Videointi käsin kirjoitettujen havaintojen tukena oli perusteltua vuorovaikutustilanteiden luonteen vuoksi. Tilanteissa tapahtui monensuuntaista ja -tasoista sekä päällekkäistä vuorovaikutusta samaan aikaan ja videon avulla myös sanattomaan viestintään oli helpompi palata jälkeenpäin.

Ensimmäisinä päivinä muutama lapsi tuli varta vasten pyytämään minua kuvaamaan heitä. Videointi osoittautui pääsääntöisesti lapsia kiinnostavaksi ja heille mieleiseksi tavaksi kerätä aineistoa. Lapset olivat kiinnostuneita siitä, miksi kuvaan, ja pohtivat sitä ensimmäisellä kuvauskerralla. Samana päivänä olin aikaisemmin kertonut lapsille tutkimuksestani ja siitä, että videoisin.

Esikoululaisilla on satuhetki ja he ovat lattialla piirissä. Kerron heille kameran olevan nyt päällä.

Leevi: *"Miks toi kuvaa?"*

Sanna: *"Joo." ... "Nyt se on päällä."*

Matias: *"En tiiä."*

KAISA: *"Koska Sanna kerto sillo aamulla, että se liittyy sihe siihen tutkimiseen, että siihen tutkimiseen liittyy se kirjoittaminen, mutta välillä Sanna myös kuvaa. Mutta nyt se kuvaaminen..."*

Leevi: *"Mikse kuvaa?"*

KAISA: *"Koska Sanna haluaa kattoo, että mitä me täällä..."*

Matias: *"Se ottaa videoita."*

KAISA: *"...mitä me täällä jutellaan..."*

Matias: *"Se ottaa videoita."*

KAISA: *"...ni Sannaa kiinnostaa se, että mitä me jutellaan."*

Sanna: *"Mä kuvaan siks koska, jos mä koko ajan kirjottaisin niin mä en taho ehtiä kirjoittamaan kaikkea, mitä täällä tapahtuu ni sitte videolta mä voin tarkistaa jälkeinpäin, että...moneen kertaan kattoo..."*

KAISA: *"Nii... Että muistaa mistä...muistaa mistä me ollaan keskusteltu. Hei mutta tänään eskarilaiset, koska me viime viikolla tehtiin nämä hienot kellot niin tänään..."*

(Videointi 28.4.2014)

Ensimmäisellä videointikerralla Leevi pohtii sitä, miksi kuvaan. Matias ehtii antamaan Leeville vastauksen ennen opettajaa toteamalla, ettei hänkään tiedä. Kaisan vastauksen jälkeen Leevyä edelleen mietityttää se, miksi kuvaan heitä. Matias toteaa tähän väliin hänelle riittävän vastauksen: *"Se ottaa videoita."* Koko kenttätyövaiheen aikana osa lapsista osoitti suurempaa mielenkiintoa videointiani kohtaan kuin toiset. Myös kirjoittamani havainnot käsin kiinnostivat toisia lapsia selkeästi enemmän. Videointikerrat jäivät kuitenkin sen verran harvoiksi, että videointi tuntui erikoiselta ja ehkä jännittävältäkin muutamista lapsista.

Lapset tekevät äitienpäiväaskartelua pienryhmässä. Elias edellisestä pienryhmästä on saanut työnsä valmiiksi ja lähtenyt ulos ateljee-huoneesta Tiinan jäädessä vielä viimeistelemään työtään. Seuraavana askartelemaan saapuu Leevi ja Joel.

KAISA: *"Joel ja Leevi voitte tulla. Tulkaa pöydän ääreen istumaan."*

Sanna: *"Leevi ja Joel sopiiko teille, että mä kuvaan?"*

Joel: *"Joo."*

Leevi: *"Äää!"* (Leevi huudahtaa sanomatta muuta Joelin nielaistessa leikkisästi kauhistuneena ja näyttäessä kieltä kameralle.)

Sanna: *"Sopiiko Leevillekin?"*

Leevi: *"Okei."* (Leevi toteaa myöntyvällä äänensävyllä.)

KAISA: *"Leevi sä pääset tohon siniseen tuoliin."*

Leevi kiertää koko pöydän ympäri paikalleen ja nauraen toteaa: *"Kiersin tän koko ympäri."*

Joel: *"Mä näytin tohon ööö tohon kameraan kieltä."*

Leevi nauraa: *"Näytitkö ihan oikeasti?"* (Leevi näyttää kieltä kameralle ja heiluttaa käsiään ja päätään kameraan päin.)

KAISA: *"Hei nyt siitä kamerasta meidän ei tarvikaan välittää, koska se ei liity tähän askarteluun vaan Joel voi tulla tänne puolelle,..."* (KAISA rupeaa kertomaan työskentelyohjeita ja Leevi ja Joel aloittavat askartelun.)

(Videointi 7.5.2014)

Joelille ja Leeville videointi tuntuu aluksi jännittävältä ja se poikkeaa esikoulun totutusta arjesta. Varmistan pojilta aluksi, sopiiko, että videoin heitä, sillä tehtäessä tutkimusta lasten parissa on tärkeää lunastaa lasten suostumus tutkimukseen pitämällä suostumusta jatkuvasti esillä pyytämällä muun muassa lupaa

olla läsnä eri tilanteissa (Strandell 2010, 97). Aluksi kamera häiritsee poikien askartelun aloittamista ja opettaja toteaa pojille, ettei heidän tarvitse välittää kamerasta pyytäen heitä näin keskittymään askarteluun ja ohjeiden kuuntelemiseen. Tiinaa ja hänen kanssaan samaan aikaan askartelun aloittanutta Eliasta kamera ei kuitenkaan näyttänyt häiritsevän missään vaiheessa työskentelyä. Lapset näyttivätkin tottuvan kameraan hyvin yksilöllisesti.

Tutkimuksen teossa on tärkeää pohtia eettisesti kestäviä aineistonkeruumenetelmiä ja niiden luotettavuutta relevanttina aineistona. Jäin pohtimaan, kuinka paljon kameralla kuvaaminen vaikutti tilanteiden kulkuun. Edellä esittämiäni aineistoesimerkkien mukaisesti kameran läsnäolo vaikutti tutkittaviin yksilöllisesti. Joidenkin tutkittavien käytökseen kameran läsnäolo näyttäisi vaikuttaneen etenkin aluksi (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 17). Tainio (2007, 299) toteaa, ettei hänen kokemuksensa mukaan luokkahuoneen tiheät vuorovaikutusverkostot ja monipuolinen vuorovaikutus oppitunnilla jätä kuitenkaan oppilaille aikaa kameran ja kuvaajan pohtimiselle tai vastaavasti opetustyötä tekevä opettaja ei juurikaan ehdi keskittyä muuhun kuin opetukseen. Tutkimusaiheeni kannalta en koe kameran vaikuttaneen tutkittavien käyttäytymiseen tutkimusaineiston luotettavuutta heikentävästi.

Kuvaaminen on näkyvämpää kuin havaintojen kirjoittaminen käsin ja kuvaamisella voitiinkin lisätä tutkittavien mahdollisuutta vaikuttaa heistä kerättävään aineistoon (Paju 2009, 217). Voidaan katsoa tutkittavien olleen tietoisempia heistä kerättävästä aineistosta kameran ollessa näkyvillä ja näin toimittu tutkimuksen eettisyyttä varmistaen. Tätä käsitystä tutkittavien tietoisuuden lisäämisestä tuki eräästä videointiaineistosta tekemäni havainto. Aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa esikoulutuokio on loppumassa ja lapset vilkuttavat kameralle.

Jutta: *"Heippa kamera."*

KAISA: *"Niin. Me jatketaan tätä toisella kerralla, mutta hei nyt me tehdään sillä tavalla..."*

Tytöt heiluttavat kameralle. KAISA nauraa.

KAISA: *"...vilkutetaan kameralle loppuvilkutus..."*

Satu: *"Ja sunkin pitää."*

KAISA: *"Joo. Hei hei kamera."* (vilkuttaa kameralle)

(Videointi 28.4.2014)

Jutta toteaa *"Heippa kamera."* , mikä voidaan tulkita niin, että Jutta tiedostaa tuokion päättymisen olevan yhteydessä kameran läsnäoloon. Hän tiedostaa, että kameran kuvaus loppuu tähän, kun he siirtyvät seuraavaan toimintaan. Lapset heiluttavat kameralle hyvästiksi, mille Kaisa antaa positiivisen vahvistuksen jatkamalla lausettaan lasten toimintaan sopivalla tavalla: *"...vilkutetaan kameralle loppuvilkutus..."*. Satu saa myös Kaisan mukaan vilkuttamaan kameralle. Tutkittavat yhdessä määrittelevät näin tietoisuuttaan kamerasta ja videokuvausten kautta antamastaan tutkimusaineiston kestosta.

Tutkimuspäiväkirja

Tutkimuspäiväkirjaan kirjataan päivittäin teoreettisia ideoita sekä tutkijan ajatuksia ja tuntemuksia (Emond 2005, 132). Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa aineistonkeruuvaiheessa havainnoidessani lapsiryhmää kentällä. Kirjasin ylös asioita aina kun jokin teoreettinen ajatus tai hahmotelma vuorovaikutuksessa näkyvistä arvoista tuli mieleeni. Näin aineiston analyysi alkoi jo aineistonkeruuvaiheessa kenttäpäiväkirjan muodossa. Kirjasin päiväkirjaan ylös myös tuntemuksiani tutkimuksen kulusta, roolistani ja kentälle sisälle pääsemisestä, kuten luottamussuhteiden muodostumisesta tutkittavien kanssa.

Tutkimuspäiväkirjaan laitoin ylös kohtaamistani tutkittavien kanssa sekä ne hetket, jolloin olin mukana päiväkodin arjessa ja sen tapahtumissa. Emond (2005, 132) toteaaakin tutkimuspäiväkirjaa voitavan hyödyntää tarkasteltaessa tutkijan vaikutusta ympäristöönsä. Tutkimuspäiväkirja tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden jälkikäteenkin tarkastella muistiinpanojensa avulla tutkimuksen kenttätöväaiheen etiikkaa ja aineiston luotettavuutta.

Kyselylomake

Lapsiryhmän opettajille suunnatun avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen (liite 1) kautta pyrittiin saamaan tietoa koko tutkimustehtävään, erityisesti kuitenkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, vastaamiseksi. Kyselylomakkeeseen vastasivat lapsiryhmän kaksi kokoaikaista opettajaa. Kyselylo-

makkeen annoin heille kenttätyövaiheen alussa ja siihen oli aikaa vastata kuu-kauden ajan. Kyselyn avulla selvitettiin opettajien työtä ohjaavaa arvopohjaa. Lisäksi lomakkeen avulla saatiin tietoa niistä tekijöistä, joita opettajat pitävät tärkeänä lapsen kohtaamisessa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Kyselyllä kartoitettiin, miten nämä opettajien tärkeänä pitämät asiat tulevat heidän mielestään esille vuorovaikutustilanteissa ja minkälaisia haasteita niiden välittymisen kannalta voi ilmetä. Lomakkeella selvitettiin myös minkälaisiin asioihin opettajat kiinnostavat huomion omassa toiminnassaan lasta kohdatessaan ja minkälaisia arvoja tämä ilmentää. Kyselyllä kartoitettiin myös, miten ryhmän arvopohja näkyy lasten toiminnassa opettajien ja lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksessa yhdistettiin eri aineistoja keskenään aineistotriangulaatiota käyttäen. Kyselylomakkeella kerättiin tietoa kattavan kuvan saamiseksi tutkimuskohteesta yhdessä havainnoinnin ja videoinnin kanssa. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 68–69.) Kyselylomakkeen avoimien kysymysten kautta annettiin tutkittavien äänelle, näkökulmille ja merkitystodellisuudelle tilaa. Kyselylomake myös mahdollisti tutkittavien rauhassa pohtia ja vastata tutkimuskysymyksiin (Jyrinki 1976, 25). Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö oli luonteeltaan sellainen, jonka pohtiminen edellytti aikaa ja refleksiivisyyttä tutkimukseen osallistuneilta opettajilta.

Tutkimuksen pääaineistona käytettiin havainnointi- ja videointiaineistoa tutkimuskohteena olevan ilmiön luonteen vuoksi. Solasaari (2011) toteaa, ettei yhteisön arvopohjaa voi selvittää oikoteiden kautta. Hänen mukaansa kyselyillä voi saada oikeansuuntaisia viitteitä arvomaailmasta, mutta ne voivat johtaa myös harhaan. Ihmisen sisäistetyt ja todelliset arvot näkyvät tietyiltä osin jo ensikohtaamisessa ihmisen kanssa hänen katseessaan, eleissä ja ilmeissä, äänensävyssä, olemuksessa ja kehon asennoissa. Ihmisen arvomaailmaa syvemmin kartoitettaessa Solasaaren mukaan on elettävä hänen lähellään muun muassa arjessa, kiireessä, juhlassa, paineen keskellä sekä hyvällä ja huonolla päällä ja seurattava hänen reaktioitaan. (Solasaari 2011, 34.) Kyselylomakkeen kautta

kerätty aineisto toimi kuitenkin tärkeänä lisäinformaationa tutkimuksen kokonaisuuden kannalta.

Kyselylomakkeen kautta saatavan tiedon luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että vastaajat ovat voineet ymmärtää kysymykset eri tavalla kuin tutkija (ks. Valli 2010, 103–104). Käytettäessä haastattelua oltaisiin voitu tehdä tarkentavia tai täydentäviä kysymyksiä niissä kohdin, joissa tutkijan ja vastaajan tulkinnat kysymyksistä eivät mahdollisesti kohtaa. Kyselylomakkeen käyttö oli kuitenkin tässä tutkimuksessa perusteltua ja sopivaa. Tutkimuksessa nähdään kyselylomakkeiden kautta saatava tieto vastaajien oman ymmärryksen ja kokemuksen kautta muodostuvana aineistona.

5.5 Tutkijan rooli

Käytettäessä osallistuvaa havainnointia tutkimusmenetelmänä, on ratkaisevan tärkeää rakentaa hyvä suhde lapseen (Emond 2005, 131). Tutkijan roolissa koin välillä ristiriitaisena tämän luottamussuhteeseen pyrkimisen sovittamisen osallistuvan havainnoijan roolin kanssa. Eräs lapsi pyysi minua useana päivänä leikkimään kanssaan sellaisissa tilanteissa, joissa tutkijana jouduin keskittymään havaintojen kirjaamiseen. Havainnointijakson aikana oli muutamia muidakin lasten aloitteita yhteiseen tekemiseen, kuten kirjan lukemista, jotka kuitenkin oli helppo sovittaa rooliini kentällä. Olin kertonut lapsilleni roolistani havaintojen kirjoittajana ja videoijana, mutta kuitenkin kaikille roolini ei ollut täysin selvä. Ote tutkimuspäiväkirjastani kuvaa hyvin tällaista tilannetta, jossa eräs lapsi varmistaa rooliani.

Aamulla tullessani (klo: 9.00) Leevi sanoi minulle: *"Ai niin mä unohdin, että sä tuut tänään. Ooksä harjoittelija?"* (Roolini ei ollut ilmeisestikään lapselle selvä.)

Sanna: *"Mä teen sitä tutkimusta."* ...

(Tutkimuspäiväkirja 29.4.2014)

Lapset osoittivat kiinnostusta tutkimustani kohtaan ja kyselivät siitä, mitä teen. Julia pohtii ryhmässä jo kaksi viikkoa oltuanikin vielä rooliani ja sitä, mitä olen tekemässä, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Muutama lapsi odottelee ulkorappusilla oman ryhmän aikuista ja lupaa lähteä päiväkodin pihaan leikkimään. Julia kysyy minulta: *"Mitä sä teet?"*
 Sanna: *"Mä teen sitä tutkimusta. Muistaksä kun mä kerroin sillon siitä?"*
 Julia: *"Joo."*
 (Tutkimuspäiväkirja 8.5.2014)

Julia selvästi muisti tiedollisesti sen, että olin tekemässä tutkimusta päiväkodilla hänen hyväksyessä antamani lyhyen vastauksen. Kuitenkin jokin häntä mietitytti siinä, miten tutkimusta tein hänen kysyessään vielä myöhemmin minulta: *"Miks sä kirjotat kaikkea höpöä?"* Lapsen näkökulmasta tutkimukseni ja toimintani näyttivät ehkä vieraalta ja oudoltakin. Pysin kuitenkin aina vastaamaan lasten kysymyksiin selkeästi lapsen käsityskykyyn soveltuvalla tavalla, kuitenkin kertomalla samalla avoimesti tutkimuksestani. Lapset pohtivat myös toimintaani arjessa, sillä se selvästi erosi ryhmän opettajien toiminnasta. Eräs poika pohti ruokailun aikana:

Elias: *"Miksä et syö ikinä?"*
 Sanna: *"No koska mä kirjotan niin mä en voi syödä samalla. Mä käyn sit syömässä tän jälkeen."*
 (Tutkimuspäiväkirja 6.5.2014)

Tutkijan roolin lisäksi oli muutamia tilanteita, joissa toimin vastuullisen aikuisen roolin edellyttämällä tavalla (Strandell 2010, 101–102). Tällaisia tilanteita oli muun muassa, jos lapsi kysyi minulta toimintaohjeita tai tarvitsi neuvoa tai apua tilanteessa. Tilanteisiin, jotka olisivat voineet johtaa vaaratilanteisiin tai kiusaamiseen, puutuin vastuullisen aikuisen roolin mukaisesti (Strandell 2010, 101–102). Koska muutoin noudatin puuttumattomuuden periaatetta lasten ja henkilökunnan luottamuksen saavuttamiseksi (Strandell 2010, 101) ja vaikuttaakseni mahdollisimman vähän vuorovaikutustilanteiden kulkuun, tällaiset harvat tilanteet, joihin puutuin, koin hieman haasteelliseksi ja ristiriitaisiksi tutkijan roolin näkökulmasta.

Roolini tutkijana säilyi melko samanlaisena koko kenttätyövaiheen ajan. Havainnoidessani osallistuin melko vähän meneillään olevaan toimintaan kirjan sivummalla havaintoja ylös. Juttelin lasten kanssa kun minulla oli taukoa havaintojen kirjoittamisesta ja vastasin heidän vuorovaikutusaloitteisiinsa. Suhde lapsiin muuttui läheisemmäksi kenttätyövaiheen edetessä tutustuessani

heihin. Havainnointijakson lopussa vuorovaikutukseni heidän kanssaan oli laadultaan hieman syvempää eikä enää kovin muodollista alkuun verrattuna. Lisäksi juttelin heidän kanssaan enemmän. Tätä vähittäistä tutustumisprosessia olen kuvannut tutkimuspäiväkirjassani viimeisimpinä päivinä.

”Pelasin Helmin kanssa labyrinthi- peliä, sillä hän pyysi minua siihen: ”Mä haluaisin pelata sun kanssa jotain.” Suostuin, totta kai. Ote tutkimukseen on viimeisinä päivinä hieman rennompaa, on ehkä herkempi vastaamaan lasten aloitteisiin ja suostumaan niihin. Ja sekin vaikuttaa kun aineistoa alkaa olla jo riittävästi niin tulee sellainen olo, että voihan tästä kenttätyövaiheesta vähän nauttiakin ja olla lasten kanssa. Aluksi joutui ihan välillä kieltäytymäänkin pyynnöistä hippaleikkeihin yms. Mutta jo se, että lapset pyytävät leikkiin, kertoo, että ryhmässä vallitsee sellainen kulttuuri, että lapset ja aikuiset ovat paljon vuorovaikutuksessa keskenään.”

(Tutkimuspäiväkirja 15.5.2014)

Tutkimuspäiväkirjastani oleva ote kuvaa kuinka tutkimuksen edetessä ja aineiston kertyessä tutkijan roolini muuttuu rennommaksi tutkimuksenteon paineiden hellittäessä. En kuitenkaan tutustunut tai samaistunut tutkittaviin liian läheisesti tai menettänyt tutkijan analysoivaa otetta, (Hammersley & Atkinson 2007, 87–88) mikä olisi vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen. Koin tällaisen tutustumisprosessin luonnollisena etnografista lähestymistapaa rikastuttavana ja näkökulmia avaavana asiana.

5.6 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysitavat usein kietoutuvat toisiinsa ilman selviä erottavia rajoja. Harvoin aineiston tarkastelussa pystytään soveltamaan vain yhtä analyysitapaa. (Eskola & Suoranta 2008, 161.) Olen soveltanut analyysissä teoriaohjaavaa teemoittelua sekä diskurssianalyysin piirteitä hyödyntävää aineistolähtöistä analyysiä.

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla aineiston sanatarkasti. Havainnointiaineiston kirjoitin puhtaaksi omista muistiinpanoistani. Havainnointiaineistoa kertyi tietokoneella rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12 puhtaaksi kirjoitettuna yhteensä 40 sivua. Videointiaineiston litterointi oli erittäin aikaavievää ja jouduin kuuntelemaan monia vuorovaikutustilanteita useaan otteeseen saadakseni selvää puheesta ja erottaakseni päällekkäispuheenvuorot toisistaan. Vide-

ointiaineistoa kertyi tietokoneella rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12 puhtaaksi kirjoitettuna yhteensä 103 sivua. Havainnointi- ja videointiaineistoa kertyi rivivälillä 1,5 litteroituna yhteensä 143 sivua. Videointiaineistoa kertyi yhteensä 2 tuntia 52 minuuttia. Tästä aineistosta jätin sanatarkasti litteroimatta sellaiset videolle tallentuneet hetket, joissa lasten keskinäistä vuorovaikutusta oli pidemmän aikaa, tai videolla kuului kuvaruudun kuvaaman alueen ulkopuolelta jonkun muun tutkimukseen osallistumattoman opettajan ääni. Lisäksi litteroimatta jätin tietoturvasyistä myös lyhyen tilanteen, jossa keskusteltiin lasten nimistä. Näitä tilanteita oli vain muutamia ja ne kestivät yhteensä noin viidentoista minuutin ajan. Laadullisessa analyysissä on tärkeää tuntea tutkimuksen aineisto tarkasti (Eskola & Suoranta 2008, 151). Aineistoa litteroidessa ja videoaineistoa useampaan kertaan kuunnellessa aineisto ehti tulla hyvin tutuksi laajuudestaan huolimatta. Käytin litteroinnissa seuraavia merkkejä:

- ... = puhe jäänyt kesken tai alkaa kesken/ puhe jatkuu samanaikaispuheena/aika kuluu
- = poistettu puhetta, esimerkiksi samanaikaista lasten keskinäistä juttelua
- (p) = poistettu puhetta pitkä jakso

Vuorovaikutustilanteiden litteroinnissa käytin rivinumerointia kuvaamaan yhtä puheenvuoroa, toimintaa tai puheenvuoroa ja siihen kytkeytyvää toimintaa yhdessä. Olen nimittänyt näitä numerointeja riveiksi ilmaisun selkeyden vuoksi, vaikka yksi numero voikin pitää sisällään useampia rivejä sanan varsinaisessa merkityksessä.

Litteroinnin jälkeen aloin käymään aineistoa läpi merkitsemällä tulostamiini havainnointi- ja videointiaineistoihin huomioitani käyttämällä teoreettisina työkaluina aineistoa jäsentämään luvussa 2.2 tarkemmin esittelemiäni käsitteitä. Tällaisena teoreettisena käsitteistönä toimi Suonisen (2000) kuvaama vuorovaikutuksen tanssi-metafora ja sen käsitteet. Analysoin aineistoa systemaattisesti Suonisen (2000) tanssilajin-käsitteen kautta. Tarkastelin opettajien ja lasten päämääriä tilanteissa sekä sitä, mitä tilanteessa tehtiin ja mistä tilanteessa oli kyse. Tanssilajilla tarkoitetaan ymmärrystä siitä, mistä vuorovaikutuksessa kulloinkin on kyse ja mitä vuorovaikutuksellista kehystä juuri nyt noudatetaan (Suoninen 200, 70). Tarkastelin myös opettajien ja lasten tekemiä vuorovaiku-

tusaloitteita ja vastauksia niihin. Kunkin käynnissä olevan tanssilajin tulkintaan vaikutti sekä sanomisen tapa, ilmaisumuodon sävy ja tyyli että sanojen sisällöt. Sanomisen tavat ohjasivat vuorovaikutustilanteiden merkityssisältöjen ymmärtämistä. (ks. Suoninen 2000, 100–103.) Suonisen (2000, 70) mukaan tanssilajien ja -tyylien tarkastelu on merkityksellistä sen vuoksi, että vuorovaikutusasetelmien ja kommunikoinnin sävy vaikuttaa vuorovaikutuksen merkityssisältöjen tulkintaan.

Merkitsin aineistoihin kunkin vuorovaikutustilanteen päätanssilajin. Usein vuorovaikutustilanteissa voi olla jokin perusasetelma, vaikkapa tiedonjako, johon palataan lyhytaikaisen toisen tanssilajin tanssimisen jälkeen (Suoninen 200, 72). Päätanssilajilla kuvasin sitä vuorovaikutustilanteessa muodostuvaa tanssilajia, joka tilanteessa oli hallitsevin toiminnan sisältö ja päämäärä. Aineiston olin jo litterointivaiheessa järjestänyt erillisiksi vuorovaikutustilanteiksi, kuten ruokailu, askarteluhetki, siirtymätilanne ulkoa sisälle ja futispeli. Näitä vuorovaikutustilanteita analysoin erikseen tilanne kerrallaan. Vuorovaikutustilanteen päätanssilajin lisäksi merkitsin eri värisillä tusseilla tekstin marginaaliin tilanteessa vaihtuvia tanssilajeja sekä opettajien ja lasten päämääriä. Huomatesani toistuvia tanssilajeja saatoin piirtää sivun marginaaliin kyseiselle tanssilajille jonkin symbolin. Lisäksi kirjasin tekstiin muita huomioitani, joita vuorovaikutustilannetta lukiessa mieleeni nousi. Tällaisia olivat muun muassa ensimmäiset tulkintani opettajien toimintaa ohjaavista syistä tai arvoista. Alleviivasin ja ympyröin tekstistä myös ilmaisuja, joissa sanamuodot ja -valinnat loivat konkonaistilanteen tai opettajien päämäärän kannalta tärkeitä merkityksiä. Lisäksi kirjoitin tekstiin huomioitani lasten tekemistä vuorovaikutusaloitteista ja heille annetuista vastauksista.

Varsinkin alkuun aineiston analyysi ei edennyt täysin systemaattisesti, mutta analyysi kehittyi laadultaan, mitä pidemmälle ajallisesti se eteni. Ensimmäiseksi analysoin havainnointiaineiston. Analyysin keskivaiheilla aloitin tekemään tietokoneella analyysiä poimimalla aineistossa toistuvasti esiintyviä teemoja tarkemmin tarkasteltaviksi diskurssianalyysiä soveltaen. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan aineistoa analysoitaessa teemoittelun kautta siitä

nostetaan esiin teemoja tutkimuskysymysten suunnassa. Tutkimustehtävän kannalta tärkeät aineistossa keskeisesti ilmenevät aihealueet voidaan nostaa esille. Teemoittelussa on keskeistä teorian ja empirian kytkeytyminen toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2008, 174 – 175.) Tarkempaan tarkasteluun nousi myös aineistoesimerkkejä, joihin kytkeytyvä teema ilmeni aineistossa sellaisessa muodossaan muutaman kerran.

Jatkoin analyysiä videointiaineistoa tarkastelemalla. Tässä kohdin analyysiä merkitsin sivun marginaaliin jokaisen vaihtuvan tanssilajin ja vuorovaikutuksen päämäärän. Esille nousi sellaisia tanssilajeja, joita aikaisempi analyysi ei ollut paljastanut havainnointiaineistosta. Analyysin myötä ikään kuin harjaannuin näkemään tarkemmin vuorovaikutuksessa ilmenneitä eri tanssilajeja ja päämääriä. Myös tutkimuskirjallisuuden lukeminen antoi lisäymmärrystä analyysiin auttamalla näkemään vuorovaikutustilanteiden päämäärien taustalla olevia syitä ja toiminnan motiiveja. Tämä uusi ymmärrys syvensi edelleen myös havainnointiaineiston analyysiä. Diskurssianalyysiin liittyvää osaamista onkin tarkoituksenmukaista vahvistaa koko tutkimusprosessin ajan (Lundán 2009, 57). Myös videointiaineistoa ryhdyin tarkastelemaan tietokoneella analysoiden diskurssianalyysiä hyödyntäen. Tässä kohdin olin järjestänyt aineiston teemoitellen sen eri tanssilajeja ja päämääriä sisältäviksi kokonaisuuksiksi. Teemat olivat kuitenkin vielä hajallaan aineiston sisällä ja koostuivat hajanaisesti niin erilaisista tanssilajeista kuin vuorovaikutuksen päämääristä ja toiminnan syistä. Analyysiltä puuttui vielä selkeä rakenne.

Tarkempaan analyysiin nostamiani aineistoesimerkkejä lähdin tarkastelemaan diskurssianalyysiä soveltaen. Vuorovaikutuksen osapuolet luovat sanojensa ja tekojensa kautta erilaisia merkityksiä tiedostamattaankin (Lundán 2009, 57). Analyysiä jatkaessani tutkin niitä merkityksiä ja toiminnan perusteita, joita aineiston vuorovaikutustilanteissa syntyvät tanssilajit ja niiden vaihdokset sisälsivät. Diskurssianalyysissä katsotaan pääsisällön muodostuvan puheessa muun muassa sanavalintojen, painotusten ja tauotusten kautta (Juhila & Suoniemi 2002, 239). Analysoin aineistoa niiden merkitysten valossa, joita sanavalinnat tilanteeseen toivat. Tällaisia olivat muun muassa persoonapronominien

käyttö: ilmaistiinko jokin asia minä- vai me-muodossa. Huomioin analyysissä myös laajemmat tekstin sisältämät linjaukset yksityiskohtien ohella.

Tarkastelin aineistoa kolmivaiheisen analyysin kautta. Ensimmäisessä vaiheessa jäsenin aineistoa sen sisältämien eri tanssilajien näkökulmasta, jonka jälkeen toisessa vaiheessa tarkastelin vuorovaikutustilanteissa esiintyviä toiminnan päämääriä kielen kautta syntyvien perustelujen ja merkitysten valossa diskurssianalyysiiä hyödyntäen. Lopuksi tein erilaisia mahdollisia tulkintoja näistä toiminnan perusteluista ja niiden pohjautumisesta opettajien arvoihin. Suoninen (2002) toteaa, ettei diskurssianalyysissä teoille pyritä antamaan syitä suoraan, vaan ensiksi tutkitaan toimijoiden ilmiölle nimeämiä syitä sellaiseenaan. Vasta tämän jälkeen tavoitteena on selittää sosiaalisen todellisuuden rakentumista. (Suoninen 2002, 18.) Pyrinkin ensin tarkastelemaan aineistoa niiden merkitysten ja perustelujen kautta, joita vuorovaikutuksen osapuolet toiminnalle kielen kautta antoivat ja tämän jälkeen tehdä varovaisia tulkintoja toiminnan perusteiden taustalla olevista arvoista ja lasten kohtaamisessa opettajien tärkeänä pitämistä asioista.

Analyysin loppuvaiheilla nostettuani aineistosta tarkemmin tarkasteltaviksi sellaiset aineistoesimerkit, jotka pääsääntöisesti kuvastivat usein esiintyviä teemoja, listasin paperille kaikki aineistossa vielä esiintyvät teemat ja vuorovaikutuksen päämäärät. Hyödyntsin kvantifioimista (Eskola & Suoranta 2008, 164–174) laskemalla näiden jäljellä olevien teemojen esiintymismäärän aineistossa. Kvantifioimisen jälkeen nostin tarkemmin tarkasteltaviksi vielä kaksi yleisintä teemaa.

Analyysi näyttäytyi hieman selkiytymättömältä eri teemojen muodostamien kokonaisuuksien ollessa tietokoneella sekalaisessa järjestyksessä. Pyrin löytämään eri vuorovaikutuksen päämääriä ja tanssilajeja yhdistäviä yleisempiä luokituksia. Välillä analyysi tuntui menevän eteenpäin kun taas välillä palattiin taaksepäin. Viimein aineisto muokkaantui kuitenkin lopullisiin luokkiinsa, joita yhdistävä tekijä saattoi olla yhteinen tanssilaji tai vuorovaikutuksen päämäärien taustalta löytyvä yhteinen toimintaa selittävä päämäärä tai arvo. Kyseisten tutkimuksen tuloksia kuvaavien luokkien syntyyn vaikuttivat tutkittavan ilmi-

ön luonne. Arvojen ja toiminnan suhde ei ole aina yksiselitteinen, vaan sama arvo voi ilmetä käytännössä eri tavoin tai sama toiminta voi ilmentää useampaa arvoa (Helkama 2015, 14–15). Tämän vuoksi tuloksia kuvaavat luokat muodostuivat tässä tutkimuksessa yläkäsitteistä, joiden alle mahtui aineistoesimerkkejä liittyen sekä samoihin että erilaisiin tanssilajeihin ja vuorovaikutuksen päämäärien taustalla oleviin tekijöihin.

Kyselylomakkeen analysoin käyttäen videointi- ja havainnointiaineistojen analyysissä syntyneitä luokkia. Kyselylomaketta en analysoinut systemaattisesti, vaan päähuomio oli kyselylomakkeen tarkastelemisessa valmiiden luokkien läpi. Analyysin tarkoituksena oli toimia tutkimustuloksia vahvistavasti ja näin tutkimuksen luotettavuutta lisäävästi. Tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden näkökulmasta tutkijan on varmistettava, vastaako hänen tutkimustuloksensa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Kyselylomakkeen kautta tutkimukseen osallistuvat opettajat kuvasivat lapsen kohtaamisessa tärkeänä pitämiään asioita. Näin tutkimusaineiston analyysissä tuli huomioitua myös tutkittavien näkökulmaa.

5.7 Eettisyys

Etnografista lähestymistapaa käyttävän tutkijan on tärkeää pohtia hyviä tutkimuskäytäntöjä oman tutkimuksensa kontekstissa (Emond 2005, 130). Tutkimuksen tekemiseen liittyvät tutkimuseettiset kysymykset koskevat lapsitutkimuksessa erityisesti aineiston keruun vaihetta, kuten tutkittavien suostumusta ja luottamuksellisuuden saavuttamista, kenttätöitä ja sinne pääsyä. Tutkimuseettiset pohdinnat kohdistuvat myös siihen, minkälaista kuvaa lapsuudesta tuotamme, miten suhtaudumme lasten suojelun ja osallistumisen periaatteisiin sekä siihen, tarvitaanko lapsia tutkittaessa ylipäänsä erityisiä ikäpohjaisia eettisiä lähestymistapoja. (Strandell 2010, 93–95). Monet näistä kysymyksistä ovat tulleet esille kuvatessani tutkimuksen toteuttamista ja rooliani tutkijana aikaisemmin tässä luvussa. Keskityn tässä kohdin tarkastelemaan eettisyyttä kuitenkin vielä erikseen tutkimukseni teon kannalta.

Etnografisessa lapsitutkimuksessa aineistonkeruuvaiheeseen ja tutkijan eettiseen toimintaan kentällä tulee kiinnittää erityistä huomiota. Suostumus tutkimukseen kysyttiin päiväkodin johtajalta, ryhmän opettajilta sekä lapsilta itseltään että heidän vanhemmiltaan. Tutkimukseen osallistuneille lapsille, heidän vanhemmilleen ja lapsiryhmän opettajille korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja aineiston käsittelyn ja tulosten raportoimisen luotamuksellisuutta. Tutkimusprosessissa kiinnitettiin huomiota tutkittavien anonymiteetin säilymiseen niin, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa tutkimusraportista.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tutkittavien lasten näkeminen pätevinä sosiaalisina toimijoina ja informantteina, jotka ovat kykeneviä antamaan luotettavaa tietoa omasta kokemusmaailmastaan käsin (ks. Strandell 2010, 93–94). Tutkimuksen lähtökohdat antoivat näin tutkijana minulle kentällä toimimisen ja tutkittavien kohtaamisen peruseriaatteet. Strandell (2010) toteaa, että tutkittavien on tärkeää ymmärtää osallistumisen vapaaehtoisuus. Lisäksi lapsen toimijuuden tunnustamisen tulisi näkyä siinä, miten heitä lähestytään ja pyydetään mukaan tutkimukseen. (Strandell 2010, 96–100.)

Kysyessäni lapsilta halukkuutta osallistua tutkimukseen ensimmäisenä havainnointipäivänä pyrin tekemään selväksi, että osallistuminen on vapaaehtoista ja ne, jotka tahtovat osallistua saavat allekirjoittaa kirjallisen tutkimuslupakaavakkeen. Lapset ymmärsivät ainakin joiltakin osin vapaaehtoisuuden periaatteen, sillä lapsiryhmässä oli sekä niitä lapsia, jotka tahtoivat osallistua tutkimukseen sekä niitä, jotka kieltäytyivät. Joku lapsi saattoi toki toimia hänelle läheisen kaverin toimintaa seuraten ilman, että olisi miettinyt omaa suhtautumistaan osallistumiseen. Tämänkaltainen ryhmäpaine ei vaikuttanut kuitenkaan ainakaan koko lapsiryhmän tasolla. Pyysin joitakin lapsia, jotka eivät ensimmäisenä päivänä joko halunneet osallistua tai olleet paikalla vielä henkilökohtaisesti auttamaan minua tutkimuksen tekemisessä. Monet heistä tahtoivat silloin mukaan tutkimukseen.

Kunnioitin niiden lasten päätöstä, jotka eivät tahtoneet osallistua tutkimukseeni. Suostumuksen saamista lapsilta oli kuitenkin pidettävä esillä jatku-

vasti, muun muassa tarkkailemalla myös lasten ei-verbaalisia viestejä sekä pyytämällä lupaa olla läsnä eri tilanteissa (Strandell 2010, 96–97). Niin aikuisten kuin lasten havainnoiminen vaati tilannekohtaista sensitiivisyyttä tutkijana toisen viesteille siitä, saako olla läsnä tilanteessa havainnoiden. Ensimmäisiä kertoja videoidessani kysyin lapsilta, sopiiko heille, että kuvaan heitä.

Erään lapsen vanhemmat eivät antaneet suostumusta lapsen osallistumiseksi tutkimukseen. Lapsi olisi itse tahtonut osallistua ja kirjoittikin nimensä kirjalliseen lapsille annettuun sopimukseen. Tutkimuseettisesti olisi ollut tärkeää jutella kyseisen lapsen kanssa asiasta, jotta lapsi ei olisi jäänyt virheelliseen tietoisuuteen siitä, että hän osallistuu tutkimukseen, vaikkei hän todellisuudessa osallistunutkaan. Vuorisalo (2010, 114) kuvaa tutkimusta tehdessään kohtaamaansa samankaltaista tilannetta, jossa lapsen osallistumisesta keskusteleminen hänen kanssaan olisi ollut eettisesti kestävä ratkaisu tutkijalta ja olisi saattanut mahdollistaa tutkimusluvan tarkistamisen vanhemmilta vielä uudelleen.

Arvioitaessa tutkimuksen eettisyyttä vapaaehtoisuuden periaatteen toteutumisen näkökulmasta, on syytä tarkastella myös aikuisten tutkittavien vapaaehtoisen osallistumisen toteutumista. Pyrin selvittämään lapsiryhmän opettajille tutkimusprosessin kulun ja tutkimuksen tarkoituksen selvästi. Tutkijana olisin voinut keskustella opettajien kanssa vielä enemmän tutkimuksestani, sen tarkoituksesta ja heitä mietityttävistä asioista varmistaakseni täyden vapaaehtoisuuden periaatteen toteutumisen. Aloituskeskustelussa vain toinen lapsiryhmän opettajista oli paikalla. Tärkeää olisi ollut vielä tarkemmin varmistaa tutkimuksen aluksi, oliko opettajilla jotain kysyttävää tutkimuksesta tai mietittykö vielä jokin asia siihen osallistumisessa. Joltain osin tieto tutkimuksestani muotoutui ja selvisi kokonaisuudessaan havainnointijakson alkamisen aikoihin. Toiselle opettajista oli jäänyt käsitys, että havainnoisin useampia aikuisia päiväkodin henkilökunnasta. Selvitimme heti nämä tutkimuksen kohderyhmään liittyneet epäselvyydet. Tutkimusprosessista ja sen tarkoituksesta vielä tarkemmin informoiminen olisi ehkä estänyt tätä epäselvyyttä. Vapaaehtoisuuden täyden toteutumisen varmistaminen oli kuitenkin haasteellista. Myös aikuisten

tutkittavien suostumuksen myöntämisen taustalla saattaa lasten tavoin vaikuttaa henkilön oman tutkimukseen osallistumisen motivaation ulkopuolella olevat asiat, kuten ryhmäpaine ja työmoraali.

Keskustelimme lapsiryhmän opettajien kanssa havainnointijakson loppupuolella vielä saamastani tutkimusaineistosta ja arjessa tapahtuneista vuorovaikutustilanteista aineiston pohjana. Opettajat olivat pohtineet vuorovaikutustilanteiden kulkua ja omaa toimintaansa niissä. Pysin korostamaan tutkimusryhmän opettajille, että en ole tutkimassa vuorovaikutustilanteiden onnistumista, vaan arvoja niiden taustalla. Sitä opettajat olivat keskenäänkin pohtineet.

Tutkijan on varmistettava, että osallistujat ymmärtävät tutkimusprosessin täysin ja huomioitava, että tämä vaatii tutkijalta aikaa ja joustavuutta lasten kanssa (Emond 2005, 127). Kerroin lapsille ensimmäisenä havainnointipäivänä tutkimuksestani, mutta lapset tahtoivat jutella ja kuulla tutkimukseen liittyvistä asioista lisää pitkin kenttätyövaihetta. Osalle heistä tutkimusprosessin ymmärtäminen syveni havainnointijakson edetessä heidän pohtiessa tutkimuksen tekemiseen liittyviä asioita. Seuraava ote kenttäpäiväkirjastani kuvaa, kuinka Tiina pohtii tarkasti tutkimuksen aineiston keräämistä. Paitsi, että hän pyrkii ymmärtämään prosessia, hän esittää huolensa siitä, minkälainen kuva heidän päiväkotiryhmästään saattaa tutkimukseeni tulla. Tiina myös toivoo minun videoivan heitä. Tiina astuu lisäksi ymmärtämistä seuraavalle tasolle esittäen oman ehdotuksensa siitä, miten voisin toimia tutkimusta tehdessäni. Hän on ymmärtänyt oman oikeutensa osallistua tutkimukseen ja ikään kuin toimia kanssatutkijana. Ote sisältää monia eettisesti tärkeitä näkökohtia lapsitutkimuksen kannalta.

Ulos lähtiessä luen tytöille, mitä olen kirjoittanut. Tiina kysyy, koska videoisin. Kerron, että en ehkä tänään kuvaa, koska kaikki lapset eivät halunneet, että heitä kuvataan ja että pienryhmiä voin kuvata. Että kuvaan ehkä joku päivä tällä viikolla.

Tiina: *"Kirjotiksä niitä vessasanoja?"* (Viittaa poikien leikkiin)

Sanna: *"En mä niitä kirjottanu."* (Kerron miksi en kirjoittanut: jos tiedän jo valmiiksi etten laita niitä tutkimukseen.)

Tiina toteaa, että jos niitä tulee videolle niin sitten en vain kirjoita niitä ja sitten poistan ne videolta. Kerron, että poistan kaikki videot, kun kirjani on valmis. Tiina toteaa, että ne olisi hyviä muistoja heistä. Yritän selittää, miksi poistan videot, että se liittyy tutkimuksen tekemiseen.

(Tutkimuspäiväkirja 12.5.2014)

Tutkimuspäiväkirjan otteessa Tiina kysyy minulta, koska videoisin heitä. Hän selvästi odottaa ja toivoo videointia. Tutkijana jouduin eettisesti hieman ristiriitaiseen tilanteeseen. Olin aluksi luvannut lapsille, että videoisin heitä. Kuitenkaan kaikki lapset eivät tahtoneet osallistua tutkimukseen, jonka vuoksi en videoinut kovin usein, vain silloin kun toimittiin pienryhmissä ja sen lapset tahtoivat osallistua. Tiina hyväksyi ja ymmärsi kuitenkin selitykseni siitä, että kuvaan niissä hetkissä, joissa se sopii kaikille lapsille. Seuraavaksi Tiina ilmaisee huolensa siitä, olinko kirjoittanut vihkooni poikien aikaisemmassa leikissä sanomia ”vessasanoja”. Vakuutin hänelle, etteivät kyseiset sanat tulisi tutkimukseeni. Tiina ottaa huomioon myös videoinnit, joihin hänen mielestään tutkimukseen ”kelpaamattomia sanoja” on saattanut tulla, ja esittää oman ratkaisunsa tilanteeseen.

Tiinan kanssa käymäni keskustelu tutkimusaineistossa mahdollisesti esiintyvistä sanoista liittyy läheisesti tutkimuksen teon etiikkaan. Tiina selvästi huolehti, millainen kuva heistä mahdollisesti muodostuisi jos ”sellaisia sanoja” pääsisi valmiiseen tutkimukseen. Strandell (2010) kuvaa tällaisia eettisiä näkökohtia tutkijan vastuuna siitä, millaisia representaatioita hän lapsista tuottaa ja minkälaista kuvaa lapsuudesta hän tutkimuksessaan tuo esille. Lapsitutkimuksessa nämä eettiset ongelmat painottuvat erityisesti lasten ja aikuisten välisten epätasaisten valta-asemien vuoksi. Lapsilla ei ole juurikaan valtaa vaikuttaa siihen kuvaan, joka heistä tutkimuksen kautta muille välittyy. (Strandell 2010, 105–107.) Tiinalle olikin tärkeää, että vakuutin hänelle ikään kuin olevani tarkkana siinä, ettei aineistoon päätyisi mitään hänen tai muiden lapsien kunniaa loukkaavaa, joka antaisi heistä vääränlaisen kuvan. Tiina oli päivällä aikaisemmin leikkinyt poikien kanssa samassa huoneessa ja kuullut heidän ”sopimattoman” käytöksensä. Kyse saattoi olla myös Tiinan halusta estää institutionaalisesti ”sopimattoman” käytöksen tulemistä esille julkisesti luettavaksi tutkimuksessa.

Tutkimuspäiväkirjani otteessa käyn Tiinan kanssa lopuksi mielenkiintoisen keskustelun videointiaineiston säilyttämisestä. Kerron Tiinalle hävittäväni kaiken videointiaineiston tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tiinan vastaus

yllätti minut ja sai pohtimaan tutkimuksen etiikkaa lapsen näkökulmasta. Tiina ehdottaa, että voisin säilyttää videot muistoina heistä. Tällainen menettely olisi lasta kunnioittavaa ja arvostavaa. Heikko yritykseni vastata hänelle, miksi en voisi säilyttää videoita kuulosti korvissani melkein tekosyyllä. Jos tutkijana olen niin kiinnostunut lapsiryhmän lasten toimista, että kirjaan ylös pienimätkin heidän sanomansa asiat ja osoitan näin välittäväni heistä, miksi en sitten säilyttäisi tätä hienoa muistoa heistä videon muodossa? Tutkimusetiikan mukaisesti tietoturva ja aineiston eettinen käsittely videon hävittämisenä meni tässä kohdin lapsen näkökulman edelle. Tiinan ehdotus herätti minut pohtimaan kuitenkin lasten asemaa lapsitutkimuksessa. Tutkimuksenteon ytimen tulisi olla tutkittavien mielipiteen kunnioittamisessa ja heidän eettisesti kestävässä kohtaamisessaan tutkimuskentällä.

Luottamuksen saavuttamisessa tutkittavien kanssa on tärkeää puuttumattomuuden periaate. Tutkijan on kuitenkin toimittava monen eettisen periaatteen mukaisesti, kuten puuttuttava tilanteeseen vastuullisena aikuisena kiusaamistapauksissa. (Strandell 2010, 101–102.) Pysin havainnointijakson aikana solmimaan luottamukselliset suhteet ryhmän aikuisten ja lasten kanssa tutkijan roolissa ollen. En puuttunut meneillään oleviin tapahtumiin, vaan seurasin pääasiallisesti sivusta. Tutkijan rooliin kuitenkin yhdistyi vastuullisen aikuisen rooli niissä tilanteissa, jotka eettisyydeltään vaativat aikuisen puuttumista tilanteeseen muun muassa lasten erimielisyyksien selvittämiseksi. Tällaisia tilanteita, joihin puutu oli vain muutamia, eikä niissä ollut ison riskin vaaraa.

6 LAPSEN AINUTLAATUINEN ARVO

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, minkälaisia arvoja lapsiryhmän opettajat pitävät tärkeinä lapsen kohtaamisessa. Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten nämä arvot ilmenevät lasten ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa päiväkodissa. Vastaan molempiin tutkimuskysymyksiin rinnakkain läpi koko tulososion, enkä erota niitä vielä tässä kohdin omiksi osaluokseiksi. Tulosten lopussa tiivistän tulokset erittelemällä niitä molempien tutkimuskysymysten valossa (luku 6.10). Opettajien arvot ilmenivät sekä siinä, miten he itse kohtasivat lapsen sekä siinä, mitä he lapsen kohdatessaan opettivat tälle toisen ihmisen kohtaamisesta. Luvuissa 6.1, 6.2, 6.6, 6.7, 6.8 ja 6.9 korostuu opettajien arvojen ilmeneminen heidän kohdatessa lapsen itse. Luvuissa 6.3, 6.4, 6.5 ja 6.8 painottuu puolestaan opettajien opetukset lapsille liittyen toisen ihmisen kohtaamiseen.

Lasten ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa muodostui saman toiminnan aikana useita erilaisia tanssilajeja, joissa opettajien päämäärät vuorovaikutuksen suhteen vaihtelivat tanssilajin mukaan. Joskus saman tanssilajin sisällä saattoi nähdä myös useita erilaisia päämääriä. Useimmiten lasten ja opettajien päämäärät olivat samansuuntaisia ja muodostivat vuorovaikutukselle yhteisen tanssilajin. Välillä kaksi eri tanssilajia limittyivät toisiinsa siten, että tilanteessa saattoi ilmetä kahdenlaisia päämääriä ennen toisen vakiintumista lapsen ja opettajan väliseksi yhteiseksi tanssilajiksi. Joskus lapsi ja opettaja tanssivat myös eri tanssilajia hetken aikaa. Pääsääntöisesti tanssilajista toiseen siirtyminen tapahtui luontevasti joko lapsen tai opettajan aloitteesta.

Aineiston vuorovaikutustilanteille oli tyypillistä useiden tanssilajien lisäksi niiden taustalla vaikuttavien arvojen ja opettajien lasten kohtaamisessa tärkeänä pitämien asioiden monikerroksisuus. Sama vuorovaikutustilanne saattoi sisältää useita erilaisia arvoja ja toiminnan syitä. Opettajien lapsen kohtaamisessa tärkeänä pitämät arvot tulivat aineistossa monin tavoin esiin. Vuorovaiku-

tustilanteet olivat tässä mielessä rikkaita sisältäen monia eri ulottuvuuksia. Tutkimustulokset esitän sellaisia luokkia käyttäen, jotka kuvaavat aineistoesimerkeistä nousevia vuorovaikutuksen päämerkityksiä. Aineistoesimerkit sisältävät tämän tilanteen päämerkitystä kuvaavan luokan lisäksi monia muita arvoja ja päämääriä, eikä niitä voi irrottaa kontekstistaan pelkästään yhden luokan alle. Olen koonnut luokat kuitenkin lukemisen ja tulosten seuraamisen helpottamiseksi sekä tuloksia jäsentämään.

Aineisto oli hyvin moniulotteista opettajien kielen kautta esille tulleiden lapsen kohtaamisessa tärkeänä pitämien asioiden suhteen. Aineistoa läpäisevänä arvona kokonaisuudessaan näkyi kuitenkin lapsen ainutlaatuisen arvon tunnustaminen. Monet vuorovaikutustilanteet muodostuivat sellaisiksi, joissa opettajien toiminnan lähtökohtana oli lapsen näkeminen ainutlaatuisen arvokkaana. Kaisa kuvaa omaa kasvatustyötään ohjaavaa arvopohjaansa muun muassa seuraavanlaisesti.

”Kristilliset arvot: kaikki rakkaita, arvokkaita, Jumalan luomia, täydellisiä omina itsenään. Kaikilla lahjoja, kykyjä, Jumala ohjaa ja auttaa ja käyttää meitä työssään. Ihmisen tehtävä ei ole tuomita, vaan kuunnella Jumalaa ja rakastaa lähimmäistään.” (KAISA, kyselylomake)

Lapsen näkeminen arvokkaana näkyi aineiston vuorovaikutustilanteissa monin tavoin. Ensimmäisenä lähdin tarkastelemaan lasten kuuntelemista. Kuunteleminen on viesti lapselle, että hän on arvokas (Holkeri-Rinkinen 2009, 220). Olen aineistoesimerkkejä kuvatessani toisinaan korostanut tekstissä alleviivaten ja tummentaan niitä kohtia ja sanamuotoja, jotka kokonaistilanteen rakentumisen kannalta nousivat merkittävään asemaan vuorovaikutustilanteissa.

6.1 Kuunteleminen ja kertominen

Tanssilajit vaihtuvat lapsen aloitteesta

Tutkimusryhmän opettajien ja lasten välistä vuorovaikutusta leimasi vahva molemminpuolinen kuuntelu. Lasten aloitteet otettiin huomioon herkästi ja vuorovaikutuksessa annettiin tilaa näille lasten tekemille aloitteille yhteisestä tanssila-

jista. Vuorovaikutusta leimasikin tasa-arvoisuus siten, että lasten aloitteita kun-
noitettiin keskustelun ja tanssilajin vaihdon synnyttäjinä. Ryhmän lapset saivat
usein vaikuttaa aktiivisesti kulloinkin vuorovaikutuksessa voimassaolevaan
tanssilajiin, jonka sisällä keskustelu ja toiminta tapahtui. Heillä oli myös taitoa
vaihtaa vuorovaikutuksen tanssilajia toiseen. Näille lasten aloitteille annettiin
tilaa niin, että ohjatun toiminnan aikana tanssilaji saattoi vaihdella lasten aloit-
teesta muun muassa leikin ja vitsailun, toiminnasta neuvottelun, avun saamisen
ja antamisen, keskustelun sekä ohjauksen ja tiedonjaon tanssilajien välillä. Las-
ten kuuntelu ja aloitteisiin vastaaminen oli lasten ja opettajien vuorovaikutusta
leimaava piirre.

Aineistoesimerkki 1

1. KAISA: *"Täällä takana on tämmönen ripustuslenkki, sen saa siitä laitettua sitte tonne seinälle naulaan. Mä laitan teille sellaset tähän kiinni. Tää on vähän semmosta hommaa että aikuisen pitää se tehdä ku nää on vähän teräviä."*
2. Tiina: *"Mut mistä tota saa?"*
3. Elias: *"Nii."*
4. KAISA: *"Mitä sanoit, et mistä mitä mitä tarkoitat?"*
5. Tiina: *"Mistä noita saa?"*
6. KAISA: *"Mulla on täällä ämpärissä, mä annan sitte kohta ku ruvetaan tekemään."*
7. Tiina: *"Niin mutta mistä sitä saa ku sitä on tossa ni mistä sitä saa."*
8. KAISA: *"Täällä on kattokaapa, täällä. Voitte tulla kurkistaa jos haluuotte, tää on vähän tässä... (epäselvää) mutta. Täällä on säkissä tämmöstä, se o ollu tällästä ihan niinku tämmöstä kuivaa paperia. Sitte mä oon laittanu siihen vettä ja sitte siitä tulee sellasta märkää massaa mitä me sit käytetään."*
9. Tiina: *"Mä haluan tehdä sydämen."*
10. KAISA: *"Me ei tehdä nyt tällä kertaa näit sydämiä ku meil on semmone..."*
11. Tiina: *"Mutta kuka sen teki?"*
12. KAISA: *"Se on mun semmonen harjotus mut se ei ihan onnistunu se meni vähän pieleen. Ni me sen takia ei voia tehdä nyt sitä kun sei siitä ei tullu niin onnistunu."*
13. Tiina: *"Entäs voiko tehdä..."*
14. KAISA: *"Niin me tehään tällaset tämmöset kulmikkaat peilit koska meillä on kulmikkaan muotokset ne peilin palaset."*
15. Tiina: *"Eiks voi tehdä ympyrää?"*
16. KAISA: *"Tällä kertaa katoppa mä näytän. Täällä on sitten ne peilit ni. Me saatiin tämmöset hienot peilit ja ne on tämmöset kulmikkaat ni sen takia me ei tehdä niitä mitään ympyränmuotosia. Kun nää peilit on vähän sellasia että niitä ei pysty sahata kun vaan sellasella..."*
17. Tiina: *"Tää... (epäselvää)"*
18. Tiina koskee edessään olevaa peiliä.
19. KAISA: *"Joo, älä älä koske vielä mä sanon sitte ku voi aloittaa ku niissä on vähän teräviä reunoja."*
20. Tiina: *"Oottekste repiny ne jostain peilistä?"*
21. KAISA: *"Sen just olin kertomassa niin ni ne peilit on semmosia että ne pitää semmosella erikoissahalla sahata ja me ollaan saatu ne semmosesta semmosesta kaupasta, missä myydään peilejä. Et mekään ei meillä ei oo päiväkodilla sellasia peilinsahausvälineitä, vaan ne tulee ihan semmosesta kaupasta, missä missä ne*

tekee noita peilejä. No nyt mä oon laittanu teille nää pohjat valmiiksi. Sitten seuraavaks."

22. Elias: *"Meillä on kaksi e sahaa. Toinen on sellane jättisaha."*
23. KAISA: *"Joo."*
24. Tiina: *"Masaa."*
25. Elias: *"Semmos semmonen... (epäselvää)"*
26. KAISA sanoo jotain (epäselvää).
27. Tiina: *"Voidaanko lai voidaanko laittaa jo masa myyrää?"*
28. KAISA: *"Mitä voiko laittaa?"*
29. Tiina: *"Voiko laittaa jo masa myyrää?"*
30. KAISA: *"Masa myyrää?"*
31. Tiina: *"Ei vaan masaa tosta. Masaa tii masa myyrää."*
32. KAISA: *"Ai sitä massaa sä tarkoitat."*
33. Tiina: *"Masaa."*
34. KAISA: *"Joo. Mut ensin me liimataan nää peilit tähän. Ja se peilin liimaus on sellanen hauska homma että...mä laitan tän peilin tähän sulle ja lirautetaan siihen vähän liimaa ja Tiina sä voit sillä, Elias voi levittää vaikka tolla."*

(Videointi 7.5.2014)

Aineistoesimerkissä (1) Tiina ja Elias ovat tekemässä äitienpäiväaskartelua Kaisan kanssa. Tilanne alkaa tanssilajilla, jossa Kaisa antaa ohjeita askartelun tekemistä varten sekä kertoo askartelusta (rivi 1). Tiina vaihtaa vuorovaikutuksen tanssilajia tiedonjaon tanssilajiksi kysyen Kaisalta: *"Mut mistä tota saa?"* (rivi 2). Elias liittyy välittömästi tähän tanssilajiin mukaan todeten: *"Nii."* (rivi 3) vahvistaen näin Tiinan aloitetta tanssilajin vaihtoon ja ilmoittamalla samalla tahtovansa myös tietää, mistä askartelussa käytettävää massaa saa. Kaisa pyytää Tiinaa tarkentamaan, mitä hän tarkoittaa kysymyksellään (rivi 4). Samalla Kaisa heittäytyy mukaan Tiinan aloitteen aikaansaamaan tanssilajin vaihtoon valmiina vastaamaan tämän kysymykseen. Tiinan toistettua kysymyksensä Kaisa vastaa massaa löytyvän ämpäristä, josta hän heille kohta antaisi sitä (rivit 5–6). Tiina muotoilee kysymyksensä uudelleen (rivi 7), sillä ei saa haluamaansa vastausta Kaisan ymmärtäessä eri tavalla tämän kysymyksen. Kaisa vastaa heti uudelleen ymmärrettyään Tiinan kysymyksen kertoen, miten massaa voi valmistaa (rivi 8).

Tiina vaihtaa tanssilajia tiedonjaon tanssilajista toiminnasta neuvottelun tanssilajiin todeten: *"Mä haluun tehdä sydämen."* (rivi 9). Kaisa huomioi Tiinan aloitteen siirtymällä itse samaan tanssilajiin vastaten Tiinalle: *"Me ei tehdä nyt tällä kertaa näit sydämiä ku meil on semmone..."* (rivi 10). Ilmaisullaan *"tällä kertaa"* Kaisa viestittää Tiinalle olevansa samassa tanssilajissa, vaikka tällä kertaa ei voikaan huomioda Tiinan ehdotusta. Kaisa on aloittamassa kertomaan Tiinalle,

miksi ei voi huomioida hänen ehdotustaan: *"...ku meil on semmone..."* (rivi 10), mutta Tiina ehtii kysyä tältä, kuka esillä olevan sydänpeilin on tehnyt (rivi 11). Kaisa vastaa sydänpeilin olleen hänen tekemä harjoitustyö ja perustelee Tiinalle, miksi he eivät voi tehdä sellaisia nyt (rivi 12). Tiina jatkaa neuvottelun tanssilajissa aloittaen: *"Entäs voiko tehdä..."* (rivi 13), mutta Kaisa jatkaa vielä perusteluun, miksi ei voi toteuttaa Tiinan ehdotusta (rivi 14). Tiina esittää vielä toisen toiveensa: *"Eiks voi tehdä ympyrää?"* (rivi 15), johon Kaisa vastaa kertoen, miksi he tekevät kulmikkaat peilit (rivi 16). Kaisa aloittaa todeten, että näyttää Tiinalle, miksi he eivät voi tehdä ympyränmuotoisia peilejä: *"Tällä kertaa katoppa mä näytän."* Ilmaisullaan *"tällä kertaa"* Kaisa viestittää Tiinalle tanssivansa edelleen samaa tanssilajia hänen kanssaan, vaikkei Tiinan toivetta voidakaan tällä kertaa toteuttaa. Kaisa ilmaisee konkreettisesti näyttävänsä Tiinalle, miksi hänen toivettaan ei voida toteuttaa ja perustelee asiaa hänelle pitkästi. Kaisa ei ehdi kuitenkaan kertoa asiaansa loppuun ohjeistaessaan Tiinaa välillä odottamaan lupaa askartelun aloittamiseen (rivi 19).

Tiina siirtyy takaisin keskustelemaan Kaisan kanssa kysyen häneltä tietoa peilien saamisesta: *"Oottekste repiny ne jostain peilistä?"* (rivi 20). Ohjeiden antamisen ja vastaanottamisen tanssilaji alkaa näin Tiinan aloitteesta vaihtumaan tiedonjaon tanssilajiksi. Kaisa vastaa Tiinalle kertoen loppuun perustelunsa vastaten samalla hänen uuteen kysymykseensä. Kaisa lopettaa vastauksensa kuvaten samalla, missä vaiheessa askartelun valmistelua hän on: *"No nyt mä oon laittanu teille nää pohjat valmiiksi. Sitten seuraavaks."* (rivi 21). Elias tarttuu häntä kiinnostavaan asiaan Kaisan vastauksessa kertoen heilläkin olevan kaksi sahaa (rivi 22). Näin siirrytään Eliaksen aloitteesta kahdenkeskisen keskustelun tanssilajiin. Kaisa vastaa *"Joo."* ja Elias jatkaa aiheesta, joka kuitenkin videolla kuuluu epäselvästi (rivit 23 ja 25). Muodostuu kahdenkeskinen valssi, jota tanssitaan lyhyen hetken. Tiina toteaa itsekseen *"Masaa."* Kaisan juttellessa Eliaksen kanssa (rivi 24).

Tiinan aloitteesta vaihdetaan tanssilajia askartelun etenemisestä neuvotteluun. Tiina tahtoi jo jatkaa askartelua seuraavaan vaiheeseen ja toteaa: *"Voidaanko lai voidaanko laittaa jo masa myyrää?"* (rivi 27). Samalla Tiina siirtyy leikit-

telyn tanssilajiin huomattessaan sanojen "massa" ja "masa myyrä" välisen kielellisen yhteyden. Kaisa siirtyy välittömästi Tiinan tarjoamaan neuvottelun tanssilajiin, mutta joutuu pyytämään Tiinaa toistamaan kysymyksensä (rivi 28). Tiina toistaa kysymyksensä, mutta Kaisa ei ymmärrä, mitä Tiina tarkoittaa ja toteaa kysyvästi: "*Masa myyrää?*" (rivit 28–30). Tiina vastaa ja auttaa samalla Kaisaa pääsemään mukaan leikittelyn tanssilajiin selittäen hänelle tarkoittavansa askarteluun tarkoitettavaa massaa sekä ilmaisten hauskan sanaleikin idean: "*Ei vaan masaa tosta. Masaa tii masa myyrää.*" (rivi 31). Kaisa vastaa Tiinan kysymykseen ymmärrettyään Tiinan tarkoittavan askartelun massaa todeten massan laittamista ennen olevan vielä toinen askartelun vaihe (rivit 32 ja 34). Näin Kaisa siirtää keskustelun luontevasti ohjauksen tanssilajiin huomioiden vastauksessaan Tiinan toiveen päästä jo toimimaan ja askartelemaan.

Edellä kuvatun aineistoesimerkin (1) tavoin lasten kuunteleminen ilmeni lasten ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa lapsen aloitteiden huomioimisena ja näiden aloitteiden pohjalta muodostuneen tanssilajin kunnioittamisena. Opettajat vaihtoivat vuorovaikutuksen tanssilajia joustavasti ja lasta arvostaen. Opettajat mainitsivat lasten aloitteisiin vastaamisen yhtenä vuorovaikutusta ohjaavana arvoperiaatteenaan.

"Lapsen keskustelun aloitteisiin kuuluu reagoida ja kuunnella ja vastata. Lapsi tulee aina ottaa tosissaan." (KAISA, kyselylomake)

"Lapsen tulee saada tulla kuulluksi ja olla osallinen häntä koskeviin asioihin." (KIIRA, kyselylomake)

Todetessaan "*Lapsen keskustelun aloitteisiin kuuluu...*" Kaisa vahvistaa sanavalinnallaan "*kuuluu*" ilmaisun voimakkuutta. Näin Kaisa näyttäisi viestittävän lapselle vastaamisen olevan aikuisen velvollisuus, joka kuuluu tehdä. Kiiran ilmaisu "*Lapsen tulee saada tulla kuulluksi...*" näyttäisi viestittävän lisäksi myös lapsen oikeutta saada tulla kuulluksi.

Aikaa kohtaamiselle

Lapsen kuunteleminen nähtiin tutkimusryhmän opettajien vuorovaikutuksen yhtenä perusarvona. Lapsen kuuntelemiselle ja hänen kanssaan henkilökohtai-

sesti keskustelemiselle tahdottiin taata kiireetön ilmapiiri ja aikaa. Lahikainen (2000) toteaa ajan antamisessa toiselle voitavan huomioida ajan kaksi puolta: ajan kestollisuus ja kuluminen sekä ajan hetkellisyys, tässä ja nyt -olemus koetuna ja elettyinä kokemuksena. Toisen kohtaamisessa läsnä on hetkellisyyteen sidoksissa oleva yhteinen ajallinen tila, joka on jaettu. (Lahikainen 2000, 267.) Seuraavassa aineistoesimerkissä (2) Leevi tekee aloitteen kahdenkeskiseen keskusteluvalssiin siirtymisestä. Tässä tanssilajissa opettaja on läsnä tässä ja nyt -hetkessä antaen Leevin kohtaamiselle aikaa läsnäolonsa intensiivisyydellä. Kahdenkeskinen valssi vuorovaikutuksen tanssilajina näyttäisi muodostavan hyvät mahdollisuudet lapsen kohtaamiselle ajan antamisen molemmat puolet huomioiden. Kahdenkeskinen valssi mahdollistaa keskittymisen yhteen yksilöön ja tämän kohtaamiseen.

Aineistoesimerkki 2

1. KAISA tulee ruokailuhuoneeseen.
2. Leevi: *"KAISA voiksä tulla tähän pöytään?"*
3. KAISA: *"Joo kyllä mä vois in tulla."*
4. (KAISA juttelee hetken Matin kanssa.)
5. Leevi: *"Tykkääksä oliivista?"*
6. KAISA: *"Joo tykkään."*
7. Leevi: *"Määkin."*
8. Leevi: *"Tykkääksä kukkakaalista?"*
9. KAISA: *"Tykkään."*
10. Leevi: *"Joel ei, mutta mä tykkään."*
11. KAISA ja Leevi puhuvat siitä, mitä KAISA ei ole tottunut syömään.
12. Leevi: *"Matti röyhtäs."*
13. KAISA: *"Niin."*

(Havainnointi 12.5.2014)

Leevi on jo syömässä kun Kaisa tulee huoneeseen. Tämä pyytää Kaisaa ruokailemaan hänen pöytänsä. Tähän Leevin kutsuun lähteä kahdenkeskiseen valssiin Kaisa vastaa myöntävästi *"Joo kyllä mä vois in tulla."* (rivi 3). Leevi aloittaa keskustelun kysymällä Kaisalta tykkääkö hän oliiveista (rivi 5). Leevin ja Kaisan välinen kahdenkeskinen valssi päättyy tässä kohdin Leevin todetessa Matin röyhtäisseen (rivi 12). Kaisa ei kuitenkaan vaihda tanssilajia ohjeiden jakamiseen koskien hyviä ruokailutapoja Leevin toteamuksen myötä, vaan pysyy viimeiseen asti Leevin kanssa keskustelun tanssilajissa vastaten Leeville vain *"Niin."* (rivi 13). Opettajat mainitsivat itse vuorovaikutustaan ohjaaviksi arvoik-

si muun muassa juuri kiireettömän kohtaamisen ja henkilökohtaisen keskustelun lasten kanssa.

"Kiireettömyys ja rauha tärkeää. Aikaa kohtaamiselle ja kuulemiselle. Jokainen lapsi kohdataan myös yksilöllisesti, kahdenkesken aikuisen kanssa." (KAISA, kyselylomake)

Toisinaan henkilökohtaisen ja kiireettömän ajan löytäminen lasten kohtaamiselle koettiin päiväkodin arjessa myös haasteena. Opettajat myös mainitsivat haasteista huolimatta aikaa löytyvän kahdenkeskiselle vuorovaikutukselle lasten kanssa. Vuorovaikutuksen haasteiksi opettajat mainitsivat muun muassa seuraavia asioita:

"Kiire ja meteli ovat suurimmat haitat vuorovaikutuksessa." (KIIRA, kyselylomake)

"Rauhan ja ajan löytäminen keskusteluille ja kohtaamisille lasten kanssa. Päiviin helposti kertyy paljon "pakollista" ohjelmaa: retkiä, juhlia, vierailijoita tms. ja aamupiirit ja muut kohtaamishetket lyhenevät ja tunnelma saattaa muuttua kiireiseksi." (KAISA, kyselylomake)

"Kahdenkeskisten vuorovaikutustilanteiden löytäminen lasten kanssa välillä haastavaa. Kuitenkin esim. eteisessä, leikeistä siirryttäessä, ulkoilussa ja ruokailussa tilanteita löytyy." (KAISA, kyselylomake)

Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan lapsen kuunteleminen viestittää hänelle, että hän on arvokas. Lapsi tarvitsee tulla kuulluksi arkisissa käytännön asioissa, kuten avun tarvitsemisessa, mutta aikuisen aito kiinnostus kuunnella myös lapsen omaan kokemuspäiriin kuuluvia asioita tapahtumiseen on erittäin merkittävä viesti lapsen arvostamisen näkökulmasta. (Holkeri-Rinkinen 2009, 220.) Ohjausvuorovaikutuksen näkökulmasta kiireen näyttäminen ohjattavalle osoittaa, ettei hän ole ohjaajalle tärkeä (Lahikainen 2000, 268). Aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella myös ohjausvuorovaikutuksen näkökulmasta. Ajan antamisen kestoa tärkeämpää onkin ajan organisoiminen ja käyttö ohjattavan kannalta parhaiten (Lahikainen 2000, 268). Seuraava aineisto esimerkki kuvaa tällaista tilannetta, jossa käytössä oleva aika käytettiin lapsen kohtaamiseen niin, että lapselle osoitettiin hänen tärkeyttään lyhyenkin kohtaamisen aikana läsnäolon intensiteetin kautta. Lapsen kohtaamiselle järjestettiin aika ja ilmaistiin, koska tämä aika on.

Aineistoesimerkki 3

1. Lapset ovat lähtemässä ulkoilemaan. KIIRA juttelee toisen opettajan kanssa, kun Johanneksella on hänelle asiaa. KIIRA selittää tämän jälkeen Johannekselle, että kun juttelee jonkun muun kanssa niin silloin pitää hetki malttaa odottaa.
2. KIIRA: *"Mutta nyt mä ehin keskittymään suhun. Oliko sulla minkälainen asia?"*
(Havainnointi 16.5.2014)

Johanneksella on edellä kuvatussa aineistoesimerkissä asiaa opettajalle, Kiiralle. Kiiralla on keskustelu käynnissä kuitenkin toisen opettajan kanssa. Keskustelun jälkeen hän kertoo Johannekselle, että silloin pitää malttaa odottaa vuoroaan, kun opettaja keskustelee jonkun toisen kanssa. Kiira ilmaisee Johannekselle selvästi, että nyt hänellä on aikaa tälle *"Mutta nyt mä ehin keskittymään suhun"* (rivi 2). Ilmaisuu viestittää Johannekselle, että nyt Kiira on vain hänen asiaansa varten, mikä on Johannekselle tärkeää kuulla. Kiira tekee itse aloitteen kysyen Johannekselta, mikä tämän asia oli (rivi 2) ja näin osoittaa huomanneensa, että Johanneksella on hänelle asiaa ja että asia on hänelle niin tärkeä, että hän itse palaa siihen. Myös seuraava aineistoesimerkki (4) kuvaa tilannetta, jossa lapselle luvataan hänen kohtaamiselleen järjestettävän hieman myöhemmin enemmän aikaa.

Aineistoesimerkki 4

1. Ruokailu on loppuillaan. Matias sanoo, että haluaisi siivota pulpetin.
2. KAISA: *"No tehdään niin, että kun mä oon syönyt niin katotaan sit ennen nukaria."*
3. Matias: *"Mä otan kansion valmiiksi."*
4. ... (Ruokailu jatkuu.)
5. KAISA: *"Nyt mä voisin kattoa sun kanssa sen pulpetin. Hups tässä onkin maitoa."*
6. KAISA hakee paperin kuivatukseen pulpetin.
7. KAISA: *"Nyt mä kurkkaan tän Matiaksen, kun mä lupasin sen. No niin, tän sä oot saanu valmiiks, hyvä."*
(Havainnointi 15.5.2014)

Matias tekee aloitteen kertoen toiveenaan olevan, että hän saisi siivota pulpettinsa. Kaisa ei ehdi heti toteuttamaan Matiaksen toivetta, sillä ruokailu on vielä kesken. Kaisa lupaa kuitenkin, että hänen syötyään he voivat katsoa Matiaksen pulpettia. Kaisan lupaus viestittää Matiakselle, että hänen asiansa on tärkeä, sillä sen katsomiseen järjestetään aika heti kun mahdollista. Kaisan toteamus *"Nyt mä kurkkaan tän Matiaksen, kun mä lupasin sen."* (rivi 7) vahvistaa edelleen viestiä siitä, että Matiaksen kohtaaminen on Kaisalle tärkeää. Tämä toteamus ei

ole suunnattu varsinaisesti Matiakselle vaan ryhmän toiselle opettajalle. Toteamus viestittää kuitenkin Matiaksellekin, että hänen asiansa on lupauksen pitämisen arvoinen.

Minkälaiseen tanssiin aikuista kutsutaan?

Lasten aloitteisiin vastattiin herkkänä siitä, minkälaiseen tanssiin lapsi opettajaa kutsui. Tilannekohtainen oikeudenmukaisuus toimi periaatteena, jonka mukaisesti lasten vuorovaikutuksen aloitteisiin vastattiin. Joskus lapsi saattoi kutsua opettajaa sellaiseen tanssilajiin, johon hän ei voinut suoraa lähteä.

Aineistoesimerkki 5

1. Osan lapsista kanssa ollaan keskusteltu aikaisemmin siitä, että tusseilla piirrettäessä alusta tai vihko on hyvä olla paperin alla. Aikaisemmin Olivia oli piirtäessään ollut vain papereita alusena. Olivia on juuri lopettanut piirtämisen.
2. Olivia: *"KAISA tolla Satulla ei ollu tätä alustaa mut mulla oli."*
3. KAISA: *"No hyvää kun sulla oli."*

(Havainnointi 13.5.2014)

Kaisa tunnistaa tanssilajin, johon Olivia häntä kutsuu. Olivia pyytää toteamuksellaan *"KAISA tolla Satulla ei ollu tätä alustaa mut mulla oli."* (rivi 2) Kaisaa kommentoimaan tyttöjen toimintaa. Olivia erottaa oman toimintansa Satun toiminnasta, joka ei ollut toiminut samalla tavalla kuin hän. Tällä tavalla Olivia pyrkii erottautumaan edukseen toimittuaan tietämänsä säännön mukaan. Kaisa kiittää Oliviaa hänen toiminnastaan todeten *"No hyvää kun sulla oli."* (rivi 3) mutta ei kommentoi Satun toimintaa moittivasti Olivian eduksi. Kaisa lähtee mukaan siihen tanssilajiin, jossa voi kommentoida ja kiittää Oliviaa ohjeiden noudattamisesta, mutta ei siihen, joka nostaisi Olivian toiminnan onnistumista toisen lapsen yläpuolelle.

6.2 Neuvottelemisen

Vuorovaikutuksen tanssilajiksi muodostui usein toiminnasta neuvottelemisen niin lasten kuin opettajien aloitteesta. Tämän päämäärän taustalla oli nähtävissä lasten mielipiteen ja ideoiden kuuntelu, huomiointi ja mahdollisuuksien mu-

kaan toteuttaminen. Jattu-Wahlström ja Kallio (1992) määrittelevät neuvottelun olevan yhteistoiminnan muoto ja keskustellen etenevä vuorovaikutustilanne, jonka tavoitteena voi olla ongelman ratkaiseminen, yhteisen sopimuksen muodostaminen, suunnitteleminen tai tapahtumien analysoiminen. Neuvottelun osapuolet vaikuttavat toisiinsa tiedostaen tai tiedostamattaan. Halu aidon vuorovaikutuksen rakentamiseen on yksi merkittävimmistä neuvotteluvalmiuksista. Vapautunut ja aito ilmapiiri toimii vuorovaikutusta edistävästi kun taas pelokkaan tai kireän ilmapiirin vuoksi vuorovaikutus on estynyttä, niukkaa tai ylikontrolloitua. (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 5–6, 15.)

Solberg (1994) toteaa lapsen ja vanhemman välisessä neuvottelussa olevan joitakin erottuvia piirteitä, kuten valtasuhteet. Erilaisesta sosiaalisesta asemastaan huolimatta lapset eivät neuvotteluissa passiivisesti mukaudu, vaan vaikuttavat neuvottelun tuloksiin sen mukaan, minkä havaitsevat itselleen myönteiseksi. (Solberg 1994, 106.) Käytän tässä kohdin neuvottelua kuvaamaan sitä keskustelua, joka lasten ja opettajien välille syntyy, jossa opettajat pyrkivät huomioimaan lasten mielipiteet ja toteuttamaan lasten toiveita mahdollisuuksiensa mukaan. Neuvottelu ei merkitse tässä kohdin opettajan ja lapsen mielipiteiden ja tavoitteiden vastakkainasettelua tai ratkaistavaa ristiriitaa, vaan tarkoittaa lähinnä esiteltävien vuorovaikutustilanteiden luonnetta siitä, että lapsen asia huomioidaan ja opettajat keskustelevat yhdessä lasten kanssa siitä, miten toiminta etenee.

Lapset otetaan mukaan toiminnasta päättämiseen

Tutkimusryhmän opettajien vuorovaikutukselle lasten kanssa oli tyypillistä lasten mielipiteiden ja toiveiden huomiointi asioista ja toiminnasta päätettäessä. Seuraavassa aineistoesimerkissä (6) Kaisa tekee aloitteen kutsuen lapset näin mukaan toiminnan järjestelyistä päättämiseen.

Aineistoesimerkki 6

1. KAISA: *"Okei. No hei mutta seuraavana..."*
2. Satu: *"Olipas kiva aamupiiri."* (kuiskaten)
3. KAISA: *"...seuraavanapa me päästäiski ulkoilemaan tai vai oliko jollakin ne piirustelut semmosessa vaiheessa että että pitäiskö ne tehdä loppuun vai missä vaiheessa teillä oli ku te alotitte ne piirtämishommat?"*

4. Tiina, Silja ja Vilma viittaavat.
 5. Satu: *"Mulla ei ollu oikeen missään."*
 6. KAISA: *"Tiina oliks sulla kesken?"*
 7. Tiina: *"Yy."*
 8. KAISA: *"Sullois vielä."*
 9. Lähes kaikki lapset ilmoittavat piirustuksensa olevan kesken.
 10. Roosa: *"Mullakin olis."*
 11. KAISA: *"No tehään niin että..."*
 12. Satu: *"Kaikki väritti mun kynillä."*
 13. KAISA: *"...että meette väritlemään nytten ne omat jutut loppuun (osa lapsista nousee ja lähtee) ja sitte sen jälkeen lähetään ulos. Kyllä me keretään."*
 14. Tiina: *"Minne mä tän... (epäselvää)"*
 15. KAISA: *"No sä saat pitää sitä päässä jos sä tahot mutta sen voi myös laittaa si..."*
 16. Satu: *"KAISA, pitääks mun."*
 17. KAISA: *"...mut ku sä oot synttärisankari ni sä saat pitää sitä."*
 18. Satu: *"KAISA."*
 19. KAISA: *"No."*
 20. Satu: *"Ööö mitenköhän mun kynille nytte käy?"*
 21. KAISA: *"Kuinka niin?"*
 22. Satu: *"Koska kaikki väritti mun kynillä."*
 23. KAISA: *"No sä saat nyt ite valita."*
 24. Satu menee sopimaan ja neuvottelemaan asiasta muiden lasten kanssa, jotka piirtelevät pöydän ääressä hänen kynillään. He tahtoisivat käyttää niitä, mutta Sofian avustuksella Satu selvittää asian, että tahtoo lähteä heti ulos ja siksi hän ei voi jättää kyniään muille. Satu laittaa kynänsä omaan pulpettiinsa ja lähtee pukemaan ulos.
 25. Sofia: *"KAISA, KAISA."*
 26. Satu: *"KAISA, me halutaan mennä jo ulos."*
 27. KAISA: *"Okei, te voitte lähtee jo pukemaan."*
- (Videointi 2.5.2014)

Aineistoesimerkissä (6) aamupiiri on loppumassa. Kaisa liikkuu aluksi ohjaamisen tanssilajissa todeten lapsille seuraavaksi olevan ulkoilua (rivit 1 ja 3). Kaisa siirtyy kuitenkin omasta aloitteestaan nopeasti neuvottelun tanssilajiin ottaen näin lapset mukaan toiminnan suunnitteluun kysyen heidän mielipidettään: *"...tai vai oliko jollakin ne piirustelut semmosessa vaiheessa että että pitäiskö ne tehdä loppuun vai missä vaiheessa teillä oli ku te alotitte ne piirtämishommat?"* (rivi 3). Ilmaisullaan Kaisa viestittää lapsille, että lapset itse ovat ainoita, jotka tietävät asiaan vastauksen. Kaisa ilmaisee lapsille samalla, että heidän ei tarvitse jättää töitään kesken, vaan saavat tehdä ne loppuun ennen ulkoilua. Lähes kaikki tytöt ilmoittavat piirustuksensa olevan kesken paitsi Satu: *"Mulla ei ollu oikeen missään."* Kaisa siirtyy ohjeiden antamisen tanssilajiin kertoen lapsille, että ulos lähdetään, kun lapset ovat saaneet väritystyönsä loppuun (rivit 11 ja 13). Kaisa toteaa vielä, että kyllä he kerkeävät. Ilmaisulla Kaisa viestittää samalla, että ai-

katauluista voidaan joustaa tärkeän asian tähden, jotta tyttöjen ei tarvitse jättää väritystöitään kesken.

Satu toteaa kesken Kaisan lauseen kaikkien värittäneen hänen kynillensä (rivi 12). Satulla olisi selvästi asiaa Kaisalle, mutta hän aloittaa toisen kerran asiansa kesken Kaisan lauseen ja lopettaakin lauseensa huomattessaan Kaisan puhuvan Tiinalle: *"KAISA, pitääks mun."* (rivi 16). Satu toistaa Kaisan nimen (rivi 18) ja tämän aloitteesta Kaisa siirtyy välittömästi kahdenkeskiseen valssiin Satun kanssa. Satu ilmaisee Kaisalle huolensa siitä, mitä hänen kynilleen käy, kun kaikki värittivät niillä, mutta hän itse ei ole jäämässä nyt enää värittämään. Kaisa toteaa Satulle *"No sä saat nyt ite valita."* (rivi 23) ilmaisten näin, että asia on sellainen, jonka Satu saa itse valita. Kaisa viestittää samalla, että asia on sellainen, että Satu osaa ratkaista sen itse. Satu selvittääkin asian Sofian avustuksella kertoen toisille tytöille, ettei voi lainata enää omia kyniään. Kaisa antoi näin Satulle vastuuta sellaisessa asiassa, jonka Satu pystyi kaverinsa avulla hoitamaan. Samalla Kaisa viestittää, että tilanteessa ei tarvitse liikkua neuvottelutanssilajissa, vaan Satu saa itse päättää asiasta. Sofian aloitteesta hänen toistaessaan Kaisan nimeä (rivi 25) siirrytään toiminnasta neuvottelun tanssilajiin. Satu ilmaisee heidän haluavan lähteä jo ulos (rivi 26). Kaisa toteaa myöntävästi *"Okei, te voitte lähteä jo pukemaan."* (rivi 27) huomioiden näin Satun ja Sofian toiveen.

Neuvottelua aikataulujen kanssa

Neuvottelua voitiin toisinaan katsoa käytävän aikataulullisten toiminnan reunaehto- jen kanssa, jolloin opettajalla ja lapsella näyttäisi olleen sama päämäärä, jonka toteutumisen opettaja pyrki mahdollistamaan. Seuraavassa aineistoesimerkissä (7) Kaisa huomioi Joelin toiveen päästä ulos pelaamaan jalkapalloa.

Aineistoesimerkki 7

1. Pienryhmä askartelea äitienpäiväkortteja. KAISA neuvoa askarteluun kuuluvaa ompelua. Kaisa on aikaisemmin kannustanut Matiasta jatka- maan työtään toteamalla hänen ehtivän paremmin ulos. Camilla ja Roosa ovat saaneet työnsä valmiiksi. KAISA katsoo Joelin työtä.
2. KAISA: *"Katsotaas, joo nyt sä taas...sä teit tommosen loikkauksen."*
3. KAISA neuvoa Joelia ja kannustaa häntä.

4. KAISA: *"Eiku sä opit tän. Matiaskin osas noin hienosti. Just noin. Sit mihin taas laitat?"*
 5. Joel: *"Pääsenks mäkin ulos?"*
 6. Matias: *"Ei jäädä haaveilemaan."*
 7. KAISA: *"Kyllä sä pienen hetken ehdit olemaan ulkona."*
 8. KAISA pyytää Matiasta kirjoittamaan lopuksi työhönsä vielä nimensä.
 9. KAISA: *"Just noin, tosi hyvin. Aivan loistavasti. Sää voit lähteä (ulos)."*
 10. Joel jää vielä jatkamaan työtään.
 11. KAISA: *"Kyllä se Joel siitä sujuu."*
 12. KAISA katsoo Joelin työtä ja auttaa häntä eteenpäin.
 13. KAISA: *"Joo sä teit taas vahingossa loikkauksen. Ei ku etpäs tehny, se meni vaan tohon sakaraan."*
 14. KAISA lupaa Joelille, että hän pääsee ulos pelaamaan futista, koska tämä tahtoi sitä niin paljon.
 15. KAISA: *"Kyllä me ehditään ihan hyvin tänään. Järjestetään niin..."*
 16. ---
 17. KAISA: *"Hyvä, tosi hyvin menee. Hyvä Joel siis säähän opit tosi nopeasti ton. Nyt sulla näyttää...Määpäis vaihdan sulle ton langan...(vaihtaa langan)...Noin ja sit jatkuu Joel tosta noin."*
 18. Joel: *"Pitääks tää ommella?"*
 19. KAISA: *"Mikä?"*
 20. Joel: *"Toi."*
 21. KAISA: *"Joo lopuksi. Mää käyn KIIRALLE huikkaan tohon ulos, että Joel pääsee vielä ulos. Mä tuun ihan just takasin."*
 22. Joel: *"KAISA."* (Näyttää korttiaan KAISALLE.)
 23. KAISA: *"No ni aivan loistavaa. Hyvä Joel."*
 24. ...
 25. Joel: *"Mä meen finaaliin (jalkapallo)."*
 26. Joel koristelee korttia laittamalla timanttitarroja ompelimensa tähden sisälle.
 27. KAISA: *"Toi onki hauska kun sä laitat ne tonne."*
 28. Joel saa korttinsa valmiiksi.
 29. Joel: *"Tehty."*
 30. KAISA: *"No ni sit lähet vaan pukemaan, hyvä Joel."*
 31. Joel lähtee, Vilma jää tekemään korttiaan.
 32. KAISA: *"Nyt Vilma saakin tehdä kaikessa rauhassa."*
 33. KAISA katsoo Vilman työtä.
 34. KAISA: *"Siitä tulee tosi hieno."*
 35. Joel: *"KAISA. Voiksä tulla solmimaan nää mun nappikset?"*
 36. KAISA: *"Joo mä tuun, laita vaan jalkaan ensin."*
 37. KAISA käy auttamassa Joelia kengännauhojen solmimisessa.
- (Havainnointi 5.5.2014)

Ompelutyö tuntuu Matiaksesta ja Joelista haasteelliselta. Kaisa kannustaa heitä eteenpäin työskentelyssä: *"Eiku sä opit tän. Matiaskin osas noin hienosti. Just noin."* (rivi 4). Kaisa viestittää näin luottavansa Joeliin, että hän oppii ompelun. To-teamuksellaan, että Matiaskin osasi, Kaisa viestittää, että ompelun oppiminen on mahdollista. Joel ilmaisee Kaisalle huolensa kysyen häneltä: *"Pääsenks mäkin ulos?"* (rivi 5). Ilmaisulla "mäkin" Joel viittaa Matiakseen, joka on askartelussa Joelia pidemmällä ja jota Kaisa on kannustanut aikaisemmin eteenpäin toteamalla hänen ehtivän paremmin sitten ulos. Matiaksen toteamus *"Ei jäädä haavei-*

lemaan.” (rivi 6) edelleen vahvistaa kuvaa siitä, että ulkoiluaika jää sitä lyhyemmäksi, mitä pidempään askartele. Kaisa vastaa Joelille luvaten hänen pääsevän ulos: *”Kyllä sä pienen hetken ehdit olemaan ulkona.”* (rivi 7).

Matias saa työnsä valmiiksi ja lähtee ulos. Joel jää tekemään askartelua Kaisan kannustaessa häntä eteenpäin: *”Kyllä se Joel siitä sujuu.”* (rivi 11). Kaisa lupaa Joelille uudestaan, että hän pääsee ulos, sillä Joel tahtoo ulkoilemaan niin paljon. Kaisa viestittää näin empaattisesti sitä, että tahtoo huomioida Joelin toiveen erityisesti, sillä Joel tahtoo niin kovasti ulos. Kaisan toteamus: *”Kyllä me ehditään ihan hyvin tänään. Järjestetään niin...”* (rivi 15) voidaan tulkita niin, että neuvottelua Joelin ulosmenosta käydään aikataulujen reunaehtojen kanssa. Kaisa viestittää, että Joelin toive on niin tärkeä, että on vain järjestelykysymys, jotta toive voidaan toteuttaa. Eerola-Pennanen (2013) toteaaakin joustavien aikataulujen olevan yksi edellytys lasten oman kulttuurin esille tulemisen mahdollistamiseksi. Tällöin lapset voivat olla toimintaansa nähden subjekteja ja lasten omista asioistaan päättäminen mahdollistuu. (Eerola-Pennanen 2013, 94–95.)

Joel jatkaa edelleen työtään Kaisan kannustaessa häntä ja todeten hänen oppineen nopeasti (rivi 17). Kaisa kertoo Joelille käyvänsä sanomassa ulkoilussa olevalle Kiiralle, että Joel pääsee vielä ulos (rivi 21). Näin Kaisa toimii varmistuen Joelille antamansa lupauksen toteutumisen, kun ryhmän toinenkin opettaja on tietoinen tästä lupauksesta. Kaisan palatessa Joel näyttää askarteluaan Kaisalle tehden itse aloitteen. Kaisa kehuu Joelia tämän tekemästä askartelusta: *”No ni aivan loistavaa. Hyvä Joel.”* (rivi 23). Hetken kuluttua Joel toteaa menevänsä finaaliin pelaamaan (rivi 25). Joelin toteamus edelleen ilmentää sitä, kuinka tärkeäksi hän kokee ulkoiluun pääsemisen. Ulkoilussa osa lapsista pelaa usein jalkapalloa, jonka finaaliin Joel viittaa. Joelin saadessa korttinsa valmiiksi Kaisa toteaa hänelle: *”No ni sit lähet vaan pukemaan, hyvä Joel.”* (rivit 28 ja 30). Joelin pyynnöstä Kaisa auttaa häntä vielä jalkapallokenkien nauhojen solmimisessa. Kaisa pitää näin lupauksensa toimien sen mukaisesti loppuun asti huolehtien, että Joel pääsee ulos.

Lapset vaikuttavat toimintaan

Seuraava aineistoesimerkki (8) kuvaa tilannetta, jossa Tiina ja Elias ovat askartelemassa peilejä. Kaisa huomioi tilanteessa Tiinan ehdotuksen siitä, miten peilin voisi koristella, vaikka hänellä alunperin oli toisenlainen ajatus koristelusta. Tiina saa vaikuttaa arjen ratkaisuisissa lyhyen toiminnasta neuvottelun tuloksena.

Aineistoesimerkki 8

1. KAISA: *"...No niin Elias voit ruveta, sä et ihan näitä kaikkia tarvii, että voit ruveta tekeen tämmösen kehyksen siihen peilin ympärille, mut ihan saat valita minä värejä vaan."*
2. Elias: *"Hei mä haluan myös tollasii."*
3. KAISA: *"Joo hei muuten totta."*
4. Tiina: *"Mäkin haluan."*
5. KAISA: *"Niitä on tossa. Niitä on tossa. Niin voi jokainen ottaa."*
6. KAISA tuo kipollisen lasihelmiä.
7. KAISA: *"Näistä vois valita vaikka just sen kolme itelle sopivinta."*
8. Tiina: *"Miksei saa neljää?"*
9. KAISA: *"Riittäisköhän niistä neljäki?"*
10. Tiina: *"Niin."*
11. KAISA: *"Kyllä niistä saattais neljäki riittää."*
12. Tiina: *"Jokaiseen reunaan..."*
13. KAISA: *"Mut ei..."*
14. Tiina: *"...miksi..."*
15. KAISA: *"Nii justiin."*
16. Tiina: *"...yksi."*
17. KAISA: *"No se on kyllä totta ihan hyvä idea."*
18. Tiina: *"Tost näkyy."* (laittaa peiliin lisää massaa)
19. KAISA: *"Niin neljä on se mitä voi ottaa ja sitte..."*
20. Elias: *"Mä otin kolme."* (naurahtaa)
21. KAISA: *"Joo kolme kolme riittää kans. Ja voi ottaa siis yhdenki vaan tai kaks etä."*
22. Tiina: *"Tai ei yhtään."*
23. Elias: *"Mä otin kolme eri väristä."*
24. KAISA: *"Joo, niin, kyllä. No niin. Eli Elias katoppa nyt mä neuvon sua. Eli sä voit valita..."*

(Videointi 7.5.2014)

Aineistoesimerkissä (8) Kaisa ottaa Tiinan idean tosissaan häntä kuunnellen ja muuttaa suunnitelmia Tiinan ehdotuksen mukaisesti pohdittuaan onnistuuko tämä muutos. Näin Tiina saa osallistua arjen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen tämän lyhyen neuvotteluprosessin myötä. Tiina osoittautuu sellaiseksi neuvottelijaksi, jolla on annettavaa ja toteutuskelpoisia ideoita koko ryhmän toimintaa ajatellen. Tiinaan suhtaudutaan neuvottelijana, jolla on arvokkaita mielipiteitä ryhmän toiminnan kannalta.

Tällaisen lasten oman mielipiteen kuuntelemisen pienissä arjen asioissa voidaan nähdä olevan lapsen subjektiivisuuden kunnioittamista ja hänen valtaistamistaan. Holkeri- Rinkinen (2009) toteaa, että ilman aikuisen valtasuhdetta suhteessa lapseen, ei voisi olla kasvattaja-kasvatettava-suhdettakaan. Vain valtaa omistava voi jakaa sitä eteenpäin. Lapsen valtaistaminenkaan ei olisi silloin mahdollista. Aikuisen tiedostaessa oman ohjaavan asemansa kasvattajana suhteessa lapseen, hänellä on mahdollisuus jakaa valtaa lapselle siinä määrin kuin lapsella on ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti edellytyksiä päättää ja hoitaa asioita. (Holkeri-Rinkinen 2009, 160–161, 226.)

Lapsen valtaistamista on lapselle annettavat pienet mahdollisuudet vaikuttaa arjessa tulevilla spontaaneilla ideoillaan arkipäivän tilanteissa ja vapautta vaikuttaa konkreettisiin pieniin valintoihin käytännössä. Lapset elävät hetkessä, tässä ja nyt, aikuisten liikkuesssa suunnittelussaan erilaisilla aikaväleillä. Kaikkea lasten ideoita ei ole aina mahdollista toteuttaa, mutta tärkeää on, että lasten ajatukset tulevat huomioituiksi. Nämä arjen pienet vaikutusmahdollisuudet tuovat lapselle tunteen valtaistumisesta, mitä pelkät ideologiset puheet lapsilähtöisyydestä eivät välttämättä itsessään tuo. (Holkeri-Rinkinen 2009, 227.) Edellä kuvatussa aineistoesimerkissä Tiinan spontaani idea peilin koristeiluun liittyen huomioitiin ja hän sai vaikuttaa arjen konkreettiseen asiaan.

Lapsille annetaan vastuuta

Lapsille annettiin vastuuta heidän pystyvyyteensä luottaen. Lapsen valtaistamisen näkökulmasta voidaan tarkastella myös seuraavaa aineistoesimerkkiä (9), jossa Jutalle ja Satulle annetaan vastuuta omatoimisen toiminnasta toiseen siirtymisen suhteen.

Aineistoesimerkki 9

1. KIIRA muistuttaa lapsia, että on viisi minuuttia aikaa ennen kuin lähdetään satuhetkelle. Jutta ja Satu kuuntelevat soivaa laulukirjaa. Satu laulaa mukana Prinsessa Ruususta. KIIRA kyykistyy tyttöjen viereen ja puhuu heille lempeästi.
2. KIIRA: *"Jutta sä kerkeät kuuntelemaan. Kun tää laulu on loppu niin sit tulkaa."*
3. Jutta ja Satu kuuntelevat laulun loppuun. KIIRA poistuu huoneesta.
4. Jutta: *"Jatkuuks tää vielä?"*
5. Satu: *"Ei."*

6. Jutta: *"Nyt meidän pitää mennä kuuntelemaan."*
 7. Jutta ja Satu laittavat kirjan takaisin hyllyyn ja jutellen lähtevät huoneesta yhdessä satuhetkeen.
- (Havainnointi 29.4.2014)

Kiira antaa Jutalle ja Satulle vastuuta. Kiira osoittaa sanansa erityisesti Jutalle todetessaan tyttöjen saavan kuunnella laulun loppuun ennen satuhetkeä: *"Jutta sä kerkeät kuuntelemaan. Kun tää laulu on loppu niin sit tulkaa."* (rivi 2). Voidaan ajatella, että näin Kiira antaa päävastuun siitä, että tytöt tulevat laulun loputtua satuhetkelle Jutalle, sillä hän antaa ohjeen Jutan nimen mainiten ja sanat tälle kohdistuen. Kiira voi myös tahtoa vakuuttaa erityisesti Jutalle, että hän ehtii kuunnella laulun loppuun. Aineiston perusteella voi kuitenkin vain arvailla, miksi Kiira kohdistaa sanansa erityisesti Jutalle. Kuitenkin hänen sanansa koskettavat molempia tyttöjä, jotka saavat vastuuta tulla seuraavaan toimintaan hieman myöhemmin. Kiiran vuorovaikutuksesta Jutan ja Satun kanssa välittyä myös joustavuus ja lapsen käynnissä olevan toiminnan kunnioittaminen, sillä hän korostaa Jutalle, että hän ehtii kuunnella laulun loppuun ilman kesken lopettamista.

Jutta ja Satu kuuntelevat laulun loppuun, jonka jälkeen Jutta varmistaa Satulta: *"Jatkuuks tää vielä?"* (rivi 4). Näin Jutta omalla toiminnallaan jakaa tilanteessa päävastuuta Satun kanssa. Kun Satu toteaa hänelle, ettei laulu enää jatku, Jutta ilmoittaa, että heidän täytyy nyt lähteä satuhetkeen. Jutta ja Satu poistuvat huoneesta satuhetkeen Kiiran antamien ohjeiden mukaisesti. Esimerkissä Kiira näyttäisi toimineen neuvottelijana itse tyttöjen puolesta huomioiden heillä kesken olevan toiminnan ja mahdollisesti sen jatkumisen. Lasten toive ei tässä esimerkissä muodostu sanallisesti, vaan Kiira huomaa herkästi tytöillä kesken olevan toiminnan ja ilmoittaa itse heille ohjeen muodossa, miten toimitaan, jotta he saavat kuunnella laulun loppuun. Kiira huomioi jo valmiiksi lapsen näkökulman, minkä vuoksi tilanne ei muodostu sellaiseksi, jossa neuvottelukeskustelun kautta saataisiin lapsen mielipide ja toiveet esille. Aikuisetkaan eivät pidä siitä, jos käynnissä oleva toiminta keskeytyy. Toimiiko Kiira tilanteessa juuri tältä pohjalta lasten asemaan asettuen kohdaten aikuisen kanssa tasa-arvoisen subjektin?

Lasten asiat otetaan tosissaan

Edellä esitetyissä esimerkeissä, joissa ollaan liikuttu neuvottelun tanssilajissa, lasten mielipiteet ja toiveet on otettu tosissaan huomioon lasta kuunnellen. Tämänkaltainen vuorovaikutus oli tyypillistä ryhmän opettajille. Opettajat mainitsivat myös itse omassa vuorovaikutuksessaan tärkeiksi lapsen ideoiden ja asioiden tosissaan ottamisen ja toteuttamisen sekä lapselle vastuun antamisen häneen luottaen.

"Lapsi tulee aina ottaa tosissaan. Luottamus lapseen tärkeä: antaa lapselle vastuuta, toteuttaa lapsen ideoita." (Kyselylomake, KAISA)

Aina lapsen toivetta ei pystytty heti toteuttamaan, mutta se otettiin kuitenkin tosissaan ja lapselle vastattiin hänen ideaansa kunnioittaen. Lasten toiveita luvattiin myös toteuttaa myöhemmin, jos niitä ei heti pystytty toteuttamaan.

Aineistoesimerkki 10

1. Lelupäivän aamupiirillä katsotaan jokaisen tuomaa lelua vuorotellen.
2. Camilla: "KAISA..."
3. KAISA: "No?"
4. Camilla: "...että kaikista muista on aina aloitettu paitsi musta."
5. KAISA lupaa, että toisella kertaa voidaan aloittaa hänestä, että nyt aloitetaan Helmistä.

(Havainnointi 12.5.2014)

Camilla kertoo Kaisalle huolensa siitä, että hänestä ei olla koskaan aloitettu lelunesittelykierrosta. Kaisa ottaa Camillan toiveen tosissaan nähden asian Camillalle tärkeänä ja lupaa, että hänestä voidaan aloittaa toisella kertaa. Kaisa ei voi toteuttaa Camillan pyyntöä saman tein, mutta lupaa tälle toteuttavansa hänen toiveensa joku toinen kerta.

Aikuinen päättää asioista

Lasten mielipiteiden kuuntelemisen lisäksi ryhmän opettajat toivat esille aikuisen vastuun ja roolin lapsesta huolehtijana ja rajojen asettajana. Tätä aikuisen vastuuta aikuisen ja lapsen välisessä kasvatussuhteessa Kiira ja Kaisa kuvaavat kertoessaan työtään ohjaavasta arvopohjasta ja lapsen kohtaamisessa tärkeänä pitämistään asioista seuraavanlaisesti:

"Lapsen tulee saada tulla kuulluksi ja olla osallinen häntä koskeviin asioihin. Vastuu on kuitenkin aikuisella ja siksi hänen tehtävänsä on loppupelissä päättää, mistä voi neuvotella ja mitkä asiat aikuinen päättää. Lapselle ei tule antaa suurempaa vastuuta kuin minkä hän jaksaa kantaa." (Kyselylomake, KIIRA)

"Aikuinen on auktoriteetti ja asettaa rajat myös vuorovaikutustilanteissa." (Kyselylomake, KAISA)

Kiira korostaa opettajilla olevaa vastuuta kasvattajina tehdä raja niiden asioiden välille, joista lapsi voi päättää ja jotka aikuiset päättävät. Kiira näyttäisi näkevän työnsä yhtenä sisällöllisenä ulottuvuutena lapsesta huolehtimisen todetessaan, ettei lapsen tarvitse ottaa vastuuta sellaisista asioista, joita lapsi ei jaksaa kantaa. Kiiran kuvauksesta välittyy myös sopivan vastuun antamisen lapselle olevan aikuisen tehtävä hänen ilmaistessa *"Lapselle ei tule antaa..."*. Kiiran käyttämä sanamuoto *"antaa"* kuvastaa opettajia vastuun haltijoina ja tämän vastuun eteenpäin antajina. Aikuisella on näin vastuu päättää ja jakaa vastuuta sopivasti. Seuraava aineistoesimerkki (11) kuvaa vuorovaikutustilannetta, jossa Camilla ja Kiira keskustelevat tästä aikuisen vastuusta päättää asioista.

Aineistoesimerkki 11

1. Tytöt värittelevät tusseilla. KIIRA istuu heidän kanssaan pöydän ääressä ja juttelee heidän kanssaan. Lapset ovat juuri keskustelleet KIIRAN kanssa päiväkodin johtajasta.
2. Camilla: *"Oisko hassua jos lapset sais päättää?"*
3. KIIRA: *"No ois. Kukakohan ne riidat sitten selvittäisi jos lapset sais päättää?"*
4. Camilla: *"Lapset. Sanottais vain riita poikki ja voita väliin."*
5. Keskustelu jatkuu ja muuttuu siihen, millainen ja kuinka pitkä kunkin matka kotoa päiväkodille on.

(Havainnointi 13.5.2014)

Kiira istuu tyttöjen kanssa pöydän ääressä tyttöjen väritellessä tusseilla. Camilla jatkaa käynnissä olevaa keskustelua todeten *"Oisko hassua jos lapset sais päättää?"* (rivi 2). Näin hän kutsuu Kiiraa siirtymään leikittelyn tanssilajiin. Camillan toteamus viestittää, että hän tietää aikuisten päättävän asioista, sillä hän yhdistää lasten päättämisen johonkin hauskaan ja hullunkuriseen, jolloin asiat eivät olisi niin kuin ne ovat. Kiira vastaakin Camillan aloitteeseen *"No ois."* myöntäen itsekkin tällaisen tilanteen olevan hassu (rivi 3). Kiira jatkaa leikittelyn tanssilajissa kysyen Camillalta, kuka riidat silloin selvittäisi, jos lapset päättäisivät. Samalla Kiira tuo opettamisen tanssilajin hauskanpidon rinnalle, sillä hä-

nen toteamuksensa viestittää aikuisten tärkeää roolia lasten riitojen selvittämisessä.

Camilla jatkaa edelleen hauskanpidon tanssilajissa vastaten lasten selvittävän riidat. Hänen vastauksensa viestittää hänen leikittelevän ajatuksella, mutta ei todella tarkoittavan, että lapset voisivat selvittää kaikki riidat keskenään: *"Lapset. Sanottais vain riita poikki ja voita väliin."* (rivi 4). Aineistoesimerkistä Kiiran toiminnasta käy ilmi aikuisen rooliin sisältyvän vastuun tärkeänä pitäminen. Kiira lähtee mukaan leikkittelyn tanssilajiin, mutta tuo esille kuitenkin samalla aikuisen vastuullisuuden tärkeyden riitojen selvittämisessä.

6.3 Ohjeiden antaminen ja niiden noudattaminen

Tutkimukseen osallistuneen lapsiryhmän opettajien puhetyylille oli ominaista lempeä ja ystävällinen sävy. Ohjeet lasten toiminnalle annettiin heitä kunnioittavaan sävyyn, mutta kuitenkin määrätietoisesti. Opettajien puhetyylille ohjeiden antamisessa oli monesti tyypillistä *"nyt voit"*-muotoinen ilmaisutapa, jonka voidaan nähdä toimivan käskymuotoa lievempänä ja pehmeämpänä tapana ilmaista lapsille heiltä haluttua toimintaa (ks. myös Holkeri-Rinkinen 2009, 232–233). Usein ohjeita ilmaistiin myös sen kautta, että lapsia kehoitettiin muistamaan toimia pyydetyllä tavalla. Vuorovaikutustilanteita, jotka sisälsivät tällaista puhetta oli aineistossa lukuisia.

Aineistoesimerkki 12

1. Osa lapsista lähtee piiriltä yksitellen pukemaan ja ulkoiluun. KAISA jututtaa piirille vielä jääneitä lapsia. Matiaksella on asiaa, mutta hän unohtaa viitata.
2. KAISA: *"Matias sä tiedät tosi hyvin asioita, mutta sun pitäs muistaa viitata."*
3. KAISA pyytää lapsia auttamaan häntä ja keräämään istuinalustat ennen kuin kaikki lähtevät ulos.

(Havainnointi 30.4.2014)

Aineistoesimerkki 13

1. Lapset tulevat aamupiirille.
2. KIIRA: *"Te voitte nyt laittaa hyvän asennon itsellenne. Ja hiljaisuudesta aloitetaan."*

(Havainnointi 5.5.2014)

Tämänkaltaisen opettajien puhetyylin taustalla voidaan katsoa olevan lapsen kunnioittavan kohtaamisen periaate. Toisinaan opettajien puhetyyli oli myös suurempi ja ehdottomampi, kuten joidenkin sääntöjen noudattamisen kohdalla. Tällöin ohjeet lasten käyttäytymiselle ilmaistiin suorina kieltoina. Seuraava aineistoesimerkki (14) on tilanteesta, jossa Kaisa ohjaa poikien jalkapallopelejä ulkoilun aikana. Tämän vuorovaikutustilanteen viestinnän päämääränä opettajalla näyttäisi olevan turvallisuuden ja järjestyksen ylläpitäminen sekä valvonta. Tilanne on kuitenkin monifunktionen siten, että opettajalla voidaan katsoa olevan useita päämääriä, kuten myös opettamisen päämäärä. Tilanteessa korostuu kuitenkin turvallisuuden ja järjestyksen ylläpitäminen ja säännöistä kiinnipitäminen. Näiden sääntöjen voidaan toisaalta katsoa nousevan myös pohjimmiltaan toisen kunnioittavan kohtaamisen arvostamisesta.

Aineistoesimerkki 14

1. Lapset ulkoilevat. KAISA ohjaa poikien jalkapallopelejä päiväkodin piha-aidan ulkopuolella nurmikentällä. Yksi pojista on pelijäähyllyä.
2. KAISA: "*Oho, hattu lens Johannekselta. Johannes nappaappa hattu. Nonii Matiaksella viimeiset hetket jäähyllä.*" (Peli jatkuu.)
3. KAISA: "*No ni nyt Matias palaa takas. Leevi älä sillo potki kun...Semmonen sääntö tulee muistaa...Onko kaikilla nyt säännöt selvillä?*" (KAISA jatkaa pelin ohjeistamista ja kannustaa samalla maalissa olevaa lasta.)
4. KAISA: "*Hei leikkimökin takana ei voi pelata. Ei saa potkia toista päin, siinä voi nimittäin sattua. Hyvä torjunta, hyvä.*"
5. Leevi: "*Mulla on tutti suussa.*" (Leevi pitää takkinsa kiinnitysnauraa suussaan.)
6. KAISA: "*Ei kannata juosta se suussa. Voi sattua...*" (KAISA ohjeistaa Leeviä henkilökohtaisesti, minkä jälkeen ilmoittaa lapsille jäljellä olevan peliajan.)
7. KAISA: "*Kymmenen minuuttia peliaikaa sitten me lähetään sisälle. Se on aika lyhyt aika.*"
8. Peli jatkuu. KAISA antaa yhdelle pelaajista keltaisen kortin hänen nimitellessä toista lasta. KAISA jatkaa pelin ohjeistusta. Pelissä on epäselvä tilanne, onko maalia tullut vai ei.
9. KAISA: "*Tolpan läpi ei voi tulla maali. No ni pojat, viimeiset viis minuuttia alkaa, nyt on enää lyhyt aika.*"
10. Johannes: "*Hä hä hä, siitä sait Matias.*" (Johannes kokee pelin käänteen omaksi edukseen.)
11. KAISA: "*Johannes kaikki tommoset lällättelyt on kielletty, siitä tulee keltanen kortti.*"..."*Matias nyt lähtee viimeiset kaksi minuuttia. Kuuliko kaikki?*" (Peli jatkuu kunnes KAISA ilmoittaa jäljellä olevasta peliajasta lapsille.)
12. KAISA: "*No ni viimeinen minuutti, kohta loppuu.*"..."*Leevi ei tönitä toista.*"..."*Hyvä torjunta.*" (KAISA ohjeistaa Leeviä henkilökohtaisesti ja kannustaa maalissa sillä hetkellä olevaa lasta.)
13. KAISA: "*Viimesen kerran pallo kentälle.*" (Peli jatkuu hetken.) "*Ja peli loppu tähän. Joel nyt loppu peli. Pojat ootatte portilla.*" (Pojat lähtevät portille johon odottamaan päiväkodin pihalle ja sisälle pääsyä pelin päättyttyä.)

(Havainnointi 28.4.2014)

Kuvattu ote jalkapallopelein tilanteesta alkaa Kaisan todetessa Matiaksen pian pääsevän jäähyiltä pois. Jäähyille jalkapallopelissä joutuu, jos rikkoo yhdessä sovittuja sääntöjä. Kaisa muistuttaa lapsia kuitenkin lähes läpi koko jalkapallopelein säännöistä, joita tahtoo lasten noudattavan. Kaisa kutsuu lapsia ohjeiden antamisen ja noudattamisen tanssilajiin, mutta lapset eivät heti vastaa tanssin kutsuun. Lapset eivät ehkä ole selvillä kaikista jalkapallopelein säännöistä, jolloin tilannetta voisi kuvata niin, että heillä ei ole tietyn tanssilajin (sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen) askelkuviot selvillä. Kaisa antaa ohjeita tapahtuvien tilanteiden myötä lisää pitkin peliä. Kuvatun tilanteen alussa Kaisa varmistaa lapsilta, että heillä on säännöt selvillä sekä muistuttaa lapsia niistä (rivi 3). Tilanteen edetessä hän näkee kuitenkin tärkeäksi yksittäisten sääntöjen esille nostamisen aina sääntöjen rikkoutuessa. Tämä tukisi käsitystä, että lapsilla ei oleetkaan säännöt aivan selvillä tai lasten oman toiminnan päämäärä jalkapallopelissä eroaa opettajan päämäärästä vaikeuttaen näin yhteisen tanssilajin syntymistä.

Jalkapallopelein edetessä Kaisa antaa pelaajille ohjeen todeten: *"leikkimökin takana ei voi pelata"* (rivi 4). Ohjeistaessaan lapsia hän toteaa tällaisen pelialueen rajoihin liittyvän säännön neutraalisti sanoilla *"ei voi"*. Seuraavaksi yksi lapsista rikkoo kuitenkin sääntöä, joka kohdistuu toiseen lapseen. Potkaistessaan palloa, se osuu toiseen pelaajaan. Kaisa ohjeistaa tällöin lasta suoran kiellon kautta: *"ei saa potkia toista päin"* (rivi 4). Ilmauksesta käy selväksi, että tämänkaltainen toiminta ei ole sallittua. Kaisa selittää lapsille samalla myös säännön taustalla olevan syyn: *"siinä voi nimittäin sattua"* (rivi 4). Sääntöjen taustalla vaikuttaa periaate kaikkien lasten turvallisuuden takaamisesta.

Seuraavaksi jalkapallopelissä Leevi pitää suussaan takkinsa narua. Turvallisen pelin periaate nousee Kaisan ohjeistuksessa taas esille: *"Ei kannata juosta se suussa. Voi sattua..."* (rivi 6). Kaisan ohjeistus on tällä kertaa lievempi kuin täysi kieltö *"ei kannata"*, koska siinä voi satuttaa itsensä. Turvallisuuden vaarantuminen ei ole niin ilmeistä kuin edellisen kiellon kohdalla, sillä Kaisa vain kehottaa Leeviä toimimaan toisin. Tämän jälkeen Kaisa ilmoittaa lapsille käytettävissä olevan peliajan ja peli jatkuu. Yksi lapsista rikkoo sääntöjä nimittelemällä toista

pelaajaa. Toiseen lapseen kohdistuva sääntöjen rikkominen on kiellettyä ja toista lasta nimitellyt lapsi saa keltaisen kortin oikean jalkapallopelin tapaan. Kaisa selvittää tämän jälkeen lapsille, minkälaisissa tilanteissa maaleja voi tulla. Lapset pelaavat kentällä, jossa kuvitteellisten maalien ja maalitolppien merkiksi laitetaan esimerkiksi puukepit. Kaisa toteaa, kuten aikaisemmin pelialueen rajoja koskevan säännön kohdalla, neutraalisti, että *"Tolpan läpi ei voi tulla maali."* (rivi 9).

Jalkapallopelin loppuvaiheilla Kaisa ilmoittaa useaan otteeseen lapsille jäljellä olevan peliajan. Kaisa nostaa esille vielä kaksi sääntöä. Pelin kulku kääntyy Johanneksen mielestä hänen joukkueensa eduksi ja hän toteaa Matiakselle: *"Hä hä hä, siitä sait Matias."* (rivi 10). Kaisa toteaa Johannekselle lällättelyjen olevan kiellettyjä ja lällättelystä tulevan keltainen kortti (rivi 11). Kuitenkaan siihen, miksi Johannes alunperin koki hänellä ehkä olevan takaisin annettavaa Matiakselle, ei palata tarkemmin. Johannes kuitenkin suostuu tähän käytävään tanssilajiin, sillä ei sano vastaankaan mitään. Hieman ennen pelin loppua Kaisa ohjeistaa Leeviä vielä sanoen *"ei tönitä toista"* (rivi 12).

Kokonaisuudessaan kyseisessä otteessa jalkapallopelistä käy selvästi ilmi, että Kaisa pitää säännöistä kiinni. Säännöistä kiinni pitämisen taustalla on turvallisuuden säilymisen lisäksi toisen kunnioittavan kohtelun periaate. Otteessa Kaisan ohjeistukset sääntöjen noudattamiseksi kohdistuvat pääsääntöisesti useammin toisen kunnioittavan kohtelun periaatteeseen kuin itse jalkapallopelin perinteisiin pelillisiin sääntöihin. Toisen kunnioittavan kohtaamisen periaatteet korostuivat otteessa kytkeytyen jalkapallon pelillisiin sääntöihin ja niiden rikkomisesta seuraavaan keltaiseen korttiin. Tärkeintä pelissä ei ollut jalkapallon oikeaoppinen pelaaminen rajasääntöineen vaan kiellot toisen nimittelystä, "lällättelystä" ja tönimisestä. Näistä toiseen lapseen kohdistuvista "rikkeistä" sai pelissä keltaisen kortin.

Jalkapallotilanteen havainnointiotteesta käy ilmi Kaisan aikuisena lapsille tekemä vuorovaikutusaloite yhteiseen tanssiin. Kaisa ohjaa peliä sääntöjen ja käytettävissä olevan ajan määrittelyn kautta ja pyrkii sellaisen pelin muodostumiseen, jossa sääntöjä ei rikottaisi. Lapset hyväksyvät Kaisan aloitteen yhteis-

seen tanssiin, mutta eivät täysin taivu yhteiseen tanssiaskelistöön. Tilanteessa muodostuu kuitenkin vuorovaikutusasetelma ohjeiden ja sääntöjen antamisesta ja noudattamisesta. Sääntöjen taustalla on nähtävissä arvot turvallisuuden takaamisesta ja toisen kunnioittavasta kohtelusta. Lapsen turvallinen olo nousi esille myös Kiiran kuvatessa lapsen kohtaamisessa tärkeänä pitämiään asioita.

"Vuorovaikutustilanteet pyrin rauhoittamaan mahdollisuuksien mukaan niin, että tilanne olisi positiivinen ja sellainen, että lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi oikein. Tärkeänä koen lapsen tasolle asettumisen ja katsekontakti on erityisen tärkeä. Tarkoitin lapsen tasolle asettumista siis fyysisesti niin, että katsekontakti on mahdollinen. Myös ns. nuhtelutilanteessa vältän korkealta sanelemista, jotta lapsi kokee tilanteen turvalliseksi ja tasavertaiseksi." (KIIRA, kyselylomake)

Kiira korostaa lapsen kokonaisvaltaista turvallisuuden tunnetta, joka ei rajoitu vain fyysiseen turvallisuuteen. Lapsen on tärkeää kokea tulevansa ymmärretyksi tasavertaisessa ja turvallisessa ilmapiirissä.

6.4 Kohtelioiden tapojen opettaminen ja oppiminen

Ohjeiden antaminen kytkeytyi aineistossa turvallisuuden takaamisen lisäksi usein myös vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaan hyvien tapojen ja toisen kunnioittavan kohtelun opettamiseen. Hyviä tapoja ja kohteliasta käytöstä korostavaa ohjeiden antamista esiintyi erityisesti ruokailutilanteissa. Nämä säännöt liittyivät monesti sellaisiin hyviin tapoihin kuin kiittäminen ja ruokailutavat.

"Arvoissamme näkyy myös yleisten hyvien tapojen arvostaminen ja suomalainen kulttuuriperinne." (KIIRA, kyselylomake)

Seuraavissa aineistoesimerkeissä lapsia ohjeistetaan hyvien tapojen ja kohtelioiden käytöksen muistamiseen. Hyvien tapojen arvostaminen tulee ilmi myös opettajien omassa toiminnassa ja hyvien tapojen noudattamisessa.

Aineistoesimerkki 15

1. Satu tulee pyytämään pastillia KIIRALTA, joka nyökkäilee myöntymisen merkiksi.
 2. KIIRA: "Yummy."
 3. Satu: "Sä vaan nyökkäilet."
 4. KIIRA: "Ruoka suussa ei saa puhua."
- (Havainnointi 29.4.2014)

Kuvattu aineistoesimerkki (15) on ruokailutilanteesta, jossa Satu on syönyt ja tulee hakemaan Kiiralta pastillia. Kiira itse syö vielä pöydässä ja vastaa Satun pyyntöön nyökkäilemällä. Satu toteaa opettajan reaktion ääneen: *"Sä vaan nyökkäilet."* (rivi 3). Satun voidaan katsoa mainitsevan tämän huomionsa ääneen sen vuoksi, että on tottunut saamaan sanallisen vastauksen vastaavanlaisissa tilanteissa. Sanomalla huomionsa ääneen Satu ikään kuin kutsuu opettajaa kommentoimaan itsekin Satun tekemää huomiota opettajan reaktiosta. Satu on voinut myös kokea tilanteen hauskana ja kiinnostavana ja tahtoo siksi kommentoida opettajan toimintaa. Kiira vastaa Satulle toimintaansa selittäen: *"Ruoka suussa ei saa puhua."* (rivi 4). Aineistoesimerkin tilanteessa Kiira omalla toiminnallaan vahvistaa antamansa ohjeen noudattamista toimien itse sen mukaisesti. Ohjeen taustalla voidaan katsoa olevan hyvien ruokailutapojen kunnioittaminen ja arvossa pitäminen. Seuraavat aineistoesimerkit (16, 17 ja 18) kuvastavat sellaisten kohteliaitten tapojen kuin tervehtiminen sekä sanojen *kiitos* ja *ole hyvä* käytön arvostamista. Lapsiryhmässä viettämäni havainnointijakson aikana sanojen *kiitos* ja *ole hyvä* käyttäminen kuului niin aikuisten kuin lasten jokapäiväisiin hyviin tapoihin erityisesti ruokailun aikana. Seuraavissa esimerkeissä opettajat muistuttavat lapsia kiittämään (esimerkki 18) ja tervehtimään (esimerkki 17) sekä toimivat itse kohteliaitten käytöstapojen mukaan (esimerkit 16, 17 ja 18).

Aineistoesimerkki 16

1. Lapsset ovat lähdössä ulkoilemaan. Helmi on pukeutunut ja on valmis lähtemään ulos.
 2. Helmi: *"Menen portaille."*
 3. KIIRA: *"Ole hyvä vain, saat mennä."*
- (Havainnointi 8.5.2014)

Aineistoesimerkki 17

1. Lapsset ovat aamupiirillä. Jutta saapuu paikalle.
 2. KAISA: *"Ja Jutta mahtuu tohon. Huomenta Jutta. Ja mitäs Jutta sitten sanotaan (kun toinen sanoo huomenta)?"*
 3. Jutta: *"Huomenta."*
- (Havainnointi 13.5.2014)

Aineistoesimerkki 18

1. Lapsset ruokailevat. Anna on syönyt ja hakee pastillin.
 2. KAISA: *"Ole hyvä...Mites sanotaan Anna?"*
 3. Anna: *"Voinksmä mennä piirtään?"*
 4. KAISA: *"Joo voit. Kun mä sanon ole hyvä niin silloin voi sanoa kiitos."*
- (Havainnointi 15.5.2014)

Kohteliaitten käytöstapojen lisäksi ohjeiden antaminen kytkeytyi myös toisten kunnioittavan kohtelun opettamiseen. Seuraava aineistoesimerkki (19) kuvaa kohteliaitten käytöstapojen arvostamisen lisäksi toisen oikeudenmukaista kohtelua.

Aineistoesimerkki 19

1. Lapset ruokailevat. Johannes on syönyt ja nousee pöydästä.
 2. KAISA: *"Johannes hei sanoiksä kiitos?"*
 3. Johannes: *"Sanoin. Kiitos."*
 4. Joel: *"Kiitti."*
 5. KAISA: *"Ole hyvä."*
 6. Leevi: *"Maito tänne."*
 7. KAISA: *"Sä voit itse nousta ja hakea sitä."*
 8. Osa pojista siirtyy syötyään pelaamaan lautapeliä, Satu ja Olivia piirtelevät, Tiina syö vielä. KAISA jatkaa syömistä.
 9. Tiina: *"Kiitos."*
 10. KAISA: *"Ole hyvä."*
 11. Salla ja Camilla tulevat pastillia hakemaan. Camilla tulee vahingossa ensimmäisenä tulleen Sallan eteen jonossa.
 12. KAISA: *"Salla oli ensin jonossa."*
 13. KAISA: *"Ole hyvä."*
 14. Salla: *"Kiitos."*
 15. KAISA: *"Ole hyvä."*
 16. KAISA: *"Mites sanotaan, kun saa pastillin?"*
 17. Camilla: *"Kiitos."*
- (Havainnointi 14.5.2014)

Aineistoesimerkki (19) kuvaa tilannetta, jossa ruokailu on loppumassa. Johannes on syönyt ja nousee pöydästä valmiina lähteäkseen. Kaisa muistuttaa Johannesta hyvistä tavoista kysymällä kiittikö hän jo ruoasta (rivi 2). Johannes toteaa jo sanoneensa kiitos, mutta kiittää heti uudestaan (rivi 3). Myös Joel on valmis syötyään ja kiittää ruoasta (rivi 4). Kaisa vastaa Joelille *"ole hyvä"* (rivi 5). Leevi ruokailee vielä ja pyytää Kaisaa antamaan hänelle maitoa. Leevi toteaa lyhyesti *"Maito tänne"* (rivi 6). Kaisa ruokailee itse samalla ja vastaa Leeville kehottaen häntä itse hakemaan maitoa. Tässä kohdin Kaisa ei kuitenkaan ohjeista Leeviä kohteliaaseen maidon pyytämiseen vaan kehottaa häntä itseään toimimaan. Kaisan ilmaisun *"Sä voit itse nousta ja hakea sitä"* (rivi 7) voidaan katsoa toimivan rohkaisuna Leeville viestittäen, että Kaisa uskoo hänen pystyvyytensä hakea itse maitoa. Ilmaisun voi viestittää samalla myös opetusta siitä, että sen minkä pystyy itse tekemään, voi tehdä itse. Tätä oletusta tukee Kaisan toteamuksen muoto *"sä voit itse nousta"*. Kun jonkun asian tekee itse, jonkun toisen ei tarvitse tehdä sitä silloin. Kaisan ohjeistuksen takana voidaan katsoa ole-

van myös ruokarauhan korostaminen hänen kehottaessa Leeviä itseään nousemaan.

Aineistoesimerkissä (19) ruokailu jatkuu edelleen. Tiina kiittää ruoasta syötyään ja Kaisa vastaa hänelle kohteliaasti ”ole hyvä” (rivit 9–10). Salla ja Camilla ovat syöneet ja tulevat hakemaan pastillia Kaisalta. Salla saapuu ensimmäisenä hakemaan pastillia, mutta Camilla tulee huomaamattaan hänen eteensä jonossa. Kaisa toteaa Camillalle ”*Salla oli ensin jonossa*” (rivi 12) viestittäen sillä, että Camilla ei ollut huomannut ohittaneensa Sallan. Kaisan toiminnan taustalla voidaan katsoa olevan oikeudenmukaisuuden toteutumisen tärkeänä pitäminen. Kaisan toteamuksen Camillalle siitä, että Salla oli ensin jonossa, taustalla voidaan nähdä myös toisen kunnioittavan ja reilun kohtelun arvostaminen. Kohdistessaan sanansa Camillalle, ne toimivat samalla myös ohjeena siitä, kuinka toisiin suhtaudutaan oikeudenmukaisesti ja kunnioittavasti. Kaisa antaa Sallalle pastillin sanoen ”*ole hyvä*” ja Salla kiittää häntä (rivit 13–14). Kaisa antaa samoin Camillalle pastillin sanoen samalla ”*ole hyvä*”, johon Camilla ei kuitenkaan vastaa mitään (rivi 15). Opettaja muistuttaa Camillaa kiittämisen tärkeydestä ilmaisulla ”*Mites sanotaan, kun saa pastillin?*” (rivi 16). Camilla kiittää vielä lopuksi pastillista.

6.5 Toisen kunnioittava kohtelu

Toisten kunnioittava kohtelu ja sen opettaminen näkyi lasten ja opettajien välisen vuorovaikutuksen taustalla edellä kuvattujen aineistoesimerkkien (14) ja (19) lisäksi monin eri tavoin. Monet turvallisuutta koskevat säännöt ja ohjeet ilmensivät niiden taustalla olevaa arvoa toisen kunnioittavasta kohtelusta (aineistoesimerkki 14). Toisen kunnioittava kohtelu kytkeytyi myös vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaan opettamiseen toisen hyvästä kohtelusta ja siihen liittyvistä oikeudenmukaisuuden säännöistä (aineistoesimerkki 19). Toisen kunnioittavan kohtelun arvostaminen näkyi opettajien toiminnassa lasten kunnioittavana kohtaamisena vuorovaikutustilanteissa sekä niissä tilanteissa, joissa opettajien vuorovaikutuksen päämääränä näyttäisi olleen toisten kunnioittavan

kohtelun pelisääntöjen opettaminen lapsille. Aikuisen rooli nähtiin myös mallina lapsille opetettaessa toisen kunnioittavaa kohtaamista.

"Kunnioitus molemmin puolin on asia, minkä koen tärkeänä opettaa myös lapselle." (Kyselylomake, KIIRA)

"Aikuinen ohjaa kauniiseen kielenkäyttöön ja ohjaa toisen ihmisen kohtaamisessa. Lapsi ottaa aikuisen toiminnasta mallia." (Kyselylomake, KAISA)

Lasta ohjattiin toisen kunnioittavaan kohteluun monin eri tavoin. Seuraavat aineistoesimerkit (20, 21 ja 22) ovat vuorovaikutustilanteista, joissa opettajien päämääränä näyttäisi olevan toisen kunnioittavaan kohteluun ohjaaminen ja opettaminen muistuttamisen, epäkunnioittavan toiminnan kieltämisen ja sääntöjen asettamisen kautta.

Aineistoesimerkki 20

1. Silja: *"Kiitos."*
 2. KIIRA: *"Ole hyvä."*
 3. Silja nousee pöydästä ja lähtee pois.
 4. KIIRA: *"Kun sä kerrot sitä juttua Siljalle..."*
 5. Helmi: *"Mä kerroin jo."*
 6. KIIRA: *"Aa okei. Mutta muistatte, että aina kun sipitätte niin mennään johonkin toiseen huoneeseen."*
 7. Helmi: *"Tässä pöydässä ei ollu muita."*
- (Havainnointi 13.5.2014)

Kiira aloittaa keskustelun Helmin kanssa todeten: *"Kun sä kerrot sitä juttua Siljalle..."* (rivi 4). Helmi kommentoi Kiiran keskustelualoitteeseen jo ennen kuin Kiira ehtii sanoa asiaansa loppuun. Tämän vuoksi Helmin toteamuksen siitä, että hän kertoi asiansa jo Siljalle (rivi 5) voidaan katsoa merkitsevän sitä, että Helmi oletti Kiiran antavan hänelle ohjeita liittyen kaverin kanssa keskustelemiseen. Helmin toteamuksen voidaan tulkita viestittäneen Kiiralle, että ohjeita ei enää tarvita, sillä Helmi kertoi jo asiansa Siljalle. Helmin voidaan katsoa toteamuksellaan myös samalla kertoneen Kiiralle, että kyseinen tilanne meni jo ohi.

Tämänkaltaista tulkintaa vahvistaa Kiiran seuraava toteamus, jossa hän hyväksyy Helmin kommentin todeten *"Aa okei"* ja jatkaa haluten silti muistuttaa Helmiä siitä, miten toimitaan kohteliaasti suhteessa muihin. Kiira muistuttaa Helmiä tällaisesta kohteliaasta toiminnasta jatkaen: *"Mutta muistatte, että aina kun sipitätte niin mennään johonkin toiseen huoneeseen."* (rivi 6). Voidaan olet-

taa, että Helmi on kuullut tämänkaltaisen ohjeen jo aikaisemmin, sillä Kiira haluaa vain muistuttaa Helmiä tästä säännöstä. Tätä olettamusta tukee myös Helmin viimeinen kommentti keskustelussa: *"Tässä pöydässä ei ollu muita."* (rivi 7). Voidaan olettaa, että Helmi oli jo tietoinen tästä ohjeesta, sillä kommentillaan, että pöydässä ei ollut muita, hän viittaa ohjeen taustalla olevaan ajatukseen siitä, että muiden seurassa ei ole kohteliasta kuiskia. Toteamuksellaan Helmin voidaan tulkita viestittävän myös sitä, että ohjeen antaminen tässä kohdin oli turhaa, sillä hän noudatti ohjeen taustalla olevaa ajatusta siitä, että kuiskiminen niin, että joku lapsi jäisi ulkopuolelle kuulematta asiaa, on epäkohteliasta. Aineistoesimerkissä Kiira asettui ohjeen antajaksi ja toisten kunnioittavan kohtelun pelisääntöjen opettajaksi. Helmi puolestaan omalla toiminnallaan näyttäisi viestittäneen, että jo toimi ohjeen mukaisesti, eikä sen vuoksi asettunut suoraan ohjeen vastaanottajaksi. Kiiran toiminnassa korostuivat arvot toisen kunnioittavasta kohtelusta ja sen opettamisesta lapsille.

Seuraavassa aineistoesimerkissä (21) opettajat pyytävät ryhmän lapset kokoontumaan piiriin kuuntelemaan opettajilla olevaa tärkeää asiaa. Kaisa aloittaa keskustelun kertomalla, mikä tärkeä asia on ja mitä asian korjaamiseksi on tehtävissä. Aineistoesimerkissä kuvataan alkua siitä keskustelusta, jota lapset ja opettajat kävivät tilanteen ratkaisemiseksi.

Aineistoesimerkki 21

1. Lapset pyydetään kokoontumaan sohville ja lattialle.
 2. KAISA: *"Tää on semmonen tärkeä juttu. Se liittyy siihen, että meidän ryhmästä on töniny tai nimitelty pienempiä tai toisia. Se on tosi vakava asia, sellasta meidän päiväkodissa ei saa tehdä."*
 3. ...
- (Havainnointi 14.5.2014)

Kaisa aloittaa korostamalla lapsille hänen asiansa olevan tärkeä: *"Tää on semmonen tärkeä juttu"*. Kaisa jatkaa asian olevan todella vakava ja heidän päiväkodissaan kiellettyä. Kaisan ilmaisu *"...sellasta meidän päiväkodissa ei saa tehdä."* viestittää, että juuri heidän päiväkodilleen on tyypillistä se, että töniminen ja nimittely on kiellettyä. Tämän tulkinnan voi tehdä Kaisan toteamuksesta *"meidän päiväkodissa"*, jossa me-muotoinen ilmaisutapa viestittää, että asiasta on yhteisesti sovittu koko päiväkodin kesken ja että sama sääntö koskee koko päiväkodin lap-

sia ja henkilökuntaa. Myös seuraava aineistoesimerkki (22) ruokailusta kuvaa samankaltaista vuorovaikutustilannetta, jossa säännöt toisten kunnioittavasta kohtelusta esitetään voimakkaina kieltoina. Tämä ehdottomuus liittyen toisen kunnioittavaan kohteluun kytkeytyvien sääntöjen kohdalla ja niiden noudattamisen vakavuuden esille tuominen korostaa näiden sääntöjen taustalla olevien arvojen tärkeyttä. Näiden sääntöjen taustalla voidaan nähdä tärkeinä pidettävänä asioina jokaisen ihmisen loukkaamaton arvo, toisen ihmisen kunnioittava kohtelu sekä toisten kaunis kohtaaminen. Olen alleviivaten korostanut niitä ilmaisuja, joissa tällaiset arvot erityisesti nousevat keskiöön.

Aineistoesimerkki 22

1. Olivia: "KAISA, KAISA, KAISA. *Toi Leevi sano et mulla on paita väärinpäin.*"
2. Leevi: "KAISAA..." (Oliviaa matkien ja ääntään muuttaen)
3. KAISA tulee selvittämään asiaa.
4. KAISA: "*Mutta tietkö mitä meillä on kiusaamiset kielletty.*"
5. KAISA selvittää tilanteen Olivian ja Leevin kanssa. Ruokailu jatkuu.
6. Olivia: "*KIIRA toi Leevi sano mua valepukiksi.*"
7. KIIRA selvittää asiaa kertoen Leeville, että se on nimittelyä, että valepukiksi sanominen on kiellettyä.
8. Leevi: "*No entäs joulupukki? Sä näytät vähän joulupukilta, kun sulla on punainen paita.*"
9. KIIRA: "*Niin...*"
10. KIIRA jatkaa kärsivällisesti asian selvittämistä varmistuen, että asia on kunnossa molempien lasten mielestä.

(Havainnointi 30.4.2014)

Kaisa tulee juttelemaan Leevin ja Olivian kanssa ja selvittämään heidän asiaansa. Hän toteaa Leeville: "*Mutta tietkö mitä meillä on kiusaamiset kielletty.*" (rivi 4). Ilmaistessaan säännön me-muodossa Kaisa viestittää, että kiusaamisen kieltö on yhdessä sovittu sääntö, jota tulee ehdottomasti noudattaa. Me-muodon käyttö lisää säännön voimakkuutta, sillä yhteiset koko tiettyä ryhmää koskevat säännöt kohdistuvat juuri yhteisön jäseniin tehden säännöstä näin yksilöidymmän ja henkilökohtaisemman kuin yleiset eettiset hyvän käytöksen toimintatavat. Ruokailu jatkuu edelleen.

Aineistoesimerkissä (22) ruokailun jatkuessa Olivia tahtoo kertoa asiansa vuorostaan Kiiralle todeten: "*KIIRA toi Leevi sano mua valepukiksi.*" (rivi 6). Kiira tulee vuorostaan selvittämään Olivian ja Leevin kanssa asiaa. Kiira toteaa Leeville nimittelyn ja valepukiksi sanomisen olevan kiellettyä (rivi 7). Leevi vastaa Kiiralle kysyen, onko joulupukiksi sanominen nimittelyä: "*No entäs joulupukki?*"

Sä näytät vähän joulupukilta, kun sulla on punainen paita." (rivi 8). Voidaan olettaa, että Leevi todellisuudessa ei tahtonut selvittää, onko joulupukiksi sanominen nimittelyä, vaan keskustelusta harmistuneena sanoi niin. Leevi saattoi myös nähdä sanojen "valepukki ja joulupukki" välisen foneettisen yhteyden ja pitää hauskana asiana kysyä Kiiralta, onko joulupukiksi sanominen väärin. Kiira vastaa Leeville "niin" ja jatkaa kärsivällisesti asian selvittämistä Olivian ja Leevin kanssa. Lopuksi Kiira varmistaa, että kummallekaan lapselle ei jäänyt paha mieli tilanteesta, vaan että asia on kunnossa molempien mielestä.

Aineistoesimerkissä (22) muodostuu vuorovaikutustilanne, jossa opettajien toiminnan päämääränä näyttäisi olevan lasten ristiriitojen selvittäminen sekä sääntöjen antaminen. Kiiran päämääränä voidaan tulkita olevan myös vahvasti huolenpidollinen näkökulma hänen varmistaessaan, ettei kummallekaan lapselle jäänyt kurja mieli tapahtuneesta. Tämän toiminnan taustalla on nähtävissä toisen kunnioittavan ja kauniin kohtelun arvostaminen sekä jokaisen lapsen arvon luovuttamattomuuden tunnustaminen. Lapsia ohjattiin monin tavoin toisen ihmisen kunnioittavaa kohtelua ilmentävään käyttäytymiseen.

"Arvoista siis puhutaan ja epäkunnioittavaan käytökseen puututaan." (KIIRA, kyselylomake)

"Luottamus pohjana: ketään ei kiusata, lyödä, tönitä, nimitellä. --- Anteeksi pyytäminen ja antaminen." (KAISA, kyselylomake)

Toisen kunnioittaminen näkyi vahvasti myös opettajien omassa tavassa kohdata lapset arjen vuorovaikutustilanteissa. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan opettajien toiminnassa ilmenneitä vuorovaikutustapoja kohdata lapset kunnioittavasti sekä heidän subjektiuttaan ja itseyyttään arvostaen.

6.6 Lapsen kohtaaminen tuntevana, pystyvänä, ajattelevana ja tahtovana yksilönä

Pohjolan (1999) mukaan tarkasteltaessa lasta asiakkaana lapsi voidaan nähdä toimivana subjektina, kun hänet kohdataan tuntevana, tahtovana ja ajattelevana yksilönä. Tällöin lapsi huomioidaan omassa asiassa tasavertaisena toimijana.

(Pohjola 1999, 119.) Nuutinen (1994, 35) tarkoittaa subjektilla *”ajattelevaa, toimivaa ja tuntevaa valtarelaation osapuolta, jonka akteille valta antaa erityisen luonteen”*. Tutkimusryhmän aikuisten ja lasten väliselle vuorovaikutukselle oli tyypillistä lasten tarpeiden sensitiivinen huomiointi. Aikaisemmin olen kuvannut lasten tarpeisiin vastaamista lasten kuuntelemisen, heidän mielipiteidensä huomioimisen sekä heidän aloitteisiinsa vastaamisen kautta (ks. luku 6.1). Seuraavassa aineistoesimerkissä (23) Kaisa huomaa Joelilla olevan huono mieli. Lapsen tarve näyttäytyy esimerkissä emotionaalisen tuen tarpeena, johon Kaisa vastaa. Kaisa kohtaa Joelin näin tuntevana yksilönä.

Aineistoesimerkki 23

1. Ruokailu on alkamassa ja lapset istuvat odottamassa omilla paikoillaan. Joel nojaa pulpettiin pää painuksissa.
2. KAISA: *”Joel onko sulla joku harmi? Joel onko sulla paha mieli jostain? Sä näyttät nyt siltä, että sulla on paha mieli jostain.”*
3. KAISA menee Joelin luokse selvittämään asiaa. Asia ei kuitenkaan vielä selviä.
4. Leevi: *”Tänään on ruokana, öö mitä se...”*
5. *...uunimakkaraa ja perunamuusia ja juustoraastetta, eiku porkkanaraastetta.”*
6. KAISA: *”Sitte Anna ja Joel voi tulla.”*
7. Anna lähtee hakemaan ruokaa, Joel jää istumaan pulpettiin ja makaa sen päällä. Siljan pöydässä istuvat lapset pyydetään hakemaan ruokaa ja seuraavaksi Tiinan pöydässä istuvat lapset.
8. KAISA: *”Tiinan pöytäläiset pyydetään. Ja Joel, sulle on sanottu jo aiemminkin sä saat tulla.”*
9. Joel tulee ruokajonoon. KAISA juttelee hänen kanssaan. Asia, joka häntä harmitti, selviää.
10. KAISA: *”Olisit kertonu heti mulle, niin mä olisin tienny.”*

(Havainnointi 14.5.2014)

Kaisa huomaa Joelilla olevan paha mieli jostain ja kysyy tältä, onko hänellä jostain paha mieli. Kaisa ei kuitenkaan saa vastausta muotoiltuaan kysymyksen kaksi kertaa Joelille. Kaisa toteaaakin Joelin näyttävän siltä, että hänellä on jostain paha mieli (rivi 2). Kaisa huomaa selvästi Joelin tarpeen ja ilmoittaa Joelille huomanneensa hänellä olevan paha mieli. Joelin tunteen ja tarpeen tunnistaminen ja huomaaminen on Joelille viesti Kaisan huolenpidosta häntä kohtaan. Kaisa lähtee Joelin luokse puhumaan asiasta tämän kanssa. Asia ei kuitenkaan vielä selviä.

Ruokailu jatkuu ja vuorotellen lapsille annetaan lupa tulla hakemaan ruokaa. Joel ei kuitenkaan nouse pöydästä omalla vuorollaan (rivi 7), vaan vasta kun Kaisa toteaa toisen kerran Joelilla olevan lupa tulla hakemaan ruokaa: *”Ja*

Joel, sulle on sanottu jo aiemminkin sä saat tulla." (rivi 8). Ruokajonossa Kaisan juttellessa Joelin kanssa uudestaan selviää, miksi Joelilla on paha mieli. Kaisa pysyy huolenpidon tanssilajissa, jonka rinnalla ohjaa ruokailun tapahtumia, niin kauan kunnes selviää, miksi Joelilla on paha mieli. Tämä on viesti siitä, että Kaisa tahtoo selvittää Joelille huonon mielen aiheuttaman asian pysyessään saman tanssilajin sisällä loppuun asti. Kaisa toteaa viimeiseksi Joelille: "Olisit ker-tonu heti mulle, niin mä olisin tienny." (rivi 10). Tämä Kaisan toteamus edelleen vahvistaa viestiä siitä, että Kaisa olisi toivonut jo alussa tienneensä, miksi Joelilla on huono mieli, jotta olisi voinut auttaa häntä. Kaisan vuorovaikutuksessa Joelin kanssa esille nousee myös Kaisan suhtautuminen empaattisesti Joelin huoleen.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä (24, 25 ja 26) lapsilta kysytään heidän mielipidettään nähden lapset tuntevina ja tahtovina yksilöinä. Lapset nähdään pätevinä ja pystyvinä kertomaan omista tunteistaan ja tekemään omaan jaksamiseen ja toimintaan liittyviä päätöksiä. Lapset nähdään näissä esimerkeissä sen tiedon haltijoina, joka koskee heitä itseään.

Aineistoesimerkki 24

1. Tiinan syntymäpäiväjuhlien viettäminen on alkamassa.
 2. KAISA: "Haluatko laittaa tällästä kruunua tänään?"
 3. Tiina: "Joo."
 4. KAISA: "Yhm. Koska tää liittyy (syntymäpäiväjuhlien viettämiseen)."
- (Videointi 2.5.2014)

Aineistoesimerkki 25

1. Anna on tehnyt kaksi esikoulutehtävämönistettä valmiiksi.
 2. KAISA: "Anna sä pääset sinne sinne kirjastuhuoneen porukkaan."
 3. ---
 4. KAISA: "Vai olisitsä vielä jaksanu tehdä?"
 5. Anna: "En."
 6. KAISA: "Et. Niin mä aattelin ku sä oot tehny nyt jo pari. Ei tarvi enää. Mee sinne kirjastuhuoneeseen... (epäselvää)"
- (Videointi 14.5.2014)

Aineistoesimerkki 26

1. Matti on leikkinyt Leevin kanssa ritarileikkiä. Matti sanoo, ettei halua enää leikkiä ritarileikkiä. KIIRA ehdottaa Leeville ja Matille, että leikkiä voisi jatkaa muutenkin kuin miekkailemalla.
 2. Matti: "Mut mä en halua."
 3. KIIRA: "Ei tietenkään tarvi jos sä et halua." (Ehdottaa värityskuvia.)
- (Havainnointi 8.5.2014)

Edellisissä aineistoesimerkeissä Tiina saa valita laittaako syntymäpäiväjuhliinsa kruunua, Anna puolestaan saa valita jaksako hän tehdä lisää esikoulutehtäviä. Viimeisimmässä aineistoesimerkissä Kiira kunnioittaa Matin päätöstä vaihtaa leikkiä. Kiiran toteamuksen sanamuoto *"Ei tietenkään tarvi..."* korostaa Matin oikeutta valita tilanteessa itse. Seuraavassa aineistoesimerkissä (27) Kaisa näkee empaattisesti vuorovaikutustilanteen lapsen kannalta suhtautuen lapseen tuntevana yksilönä. Esimerkki kuvaa vuorovaikutustilannetta, jossa Kaisa näyttäisi omalla toiminnallaan pyrkivän säilyttämään lapsen kunnian ilman että lapsi menettäisi kasvonsa tilanteen tähden.

Aineistoesimerkki 27

1. Esikoululaiset ovat kokoontuneet satuhetkelle, jossa harjoitellaan kellonaikoja.
 2. KAISA: *" --- Kuka muistaa mikä tää tää lyhyt viisari oli? Mitä tää lyhyt viisari...mi millä nimellä tätä voitiin sanoa?"*
 3. Satu, Anna, Sofia, Jutta ja Tiina viittaavat.
 4. KAISA: *"Sofia."*
 5. Sofia: *"Se oli minuuttiviisari."*
 6. KAISA: *"Tää oli just se toinen. Muistatko mikä se toinen nimi oli?"*
 7. Sofia: *"Tunti."*
 8. KAISA: *"Joo. Tää lyhyt...tää on tuntiviisari tää tää lyhyt. Ja tää aina näyttää mitä tuntia kohti ollaan menossa, mitä numeroa. Esimerkiks vois näyttää että että on yhdeksäs tunti eli kello on tulossa yhdeksän, sitä se vois näyttää. Ja Sofia kerto aivan oikein sen toisen nimityksen ja se on tää sininen, tämä on minuuttiviisari. ---"*
 9. --- (p)
 10. KAISA: *"...Näytelmä kertoo metsäneläimise eläimistä ja Miika on kettu. Ja nyt me varmaan tietään kuka se Miika tässä on. Matias näyttäppä, missä se kettu voi olla."*
 11. Matias osoittaa kirjan sivua sormellaan.
 12. KAISA: *"Onks toi kettu?"*
 13. Matias: *"Jo."*
 14. KAISA: *"Ketulla on yleensä tää valkoinen hännänpää, mä veikkaan et se on tää."*
 15. Jutta: *"Yymy. Määkin."*
- (Videointi 28.4.2014)

Esikoululaiset ovat satuhetkellä, jossa luetaan kellonajoista kertovaa kirjaa. Lapsilla on itse tehdyt pahvikellot mukana, joiden avulla he harjoittelevat kellonaikoja siirtäen kelloa sadun tapahtumien aikaa seuraten. Kaisa kysyy lapsilta kellon lyhyen viisarin nimeä. Sofia vastaa viisarin olevan minuuttiviisari (rivi 5). Kaisa korjaa kohteliaasti Sofian väärän vastauksen todeten lyhyen viisarin olevan *"...just se toinen."* (rivi 6). Kaisa antaa Sofialle mahdollisuuden uuteen yritykseen kysyen, muistaako hän, mikä toinen viisari oli nimeltään (rivi 6). So-

fia vastaa toisella yrittämällä oikein *"Tunti."* (rivi 7). Kaisan antaman toisen mahdollisuuden vastata oikein voidaan katsoa toimivan näin Sofian kunniaa suojaavasti. Jatkaessaan opetustaan Kaisa vielä toteaa *Ja Sofia kerto aivan oikein sen toisen nimityksen ja se on tää sininen, tämä on minuuttivoisari.*" (rivi 8). Ilmaisullaan Kaisa korostaa edelleen Sofian vastanneen aivan oikein ja paikkaa näin Sofian ensimmäisen väärän vastauksen Sofian eduksi: Sofia osasi kertoa molempien viisarien nimet. Näin Kaisa suojelee Sofian kasvoja korostaen Sofian onnistumista tilanteessa koko ryhmän lapsille.

Kaisa jatkaa kirjan lukemista, kunnes pyytää Matiasta näyttämään kirjan sivulta, missä sadun päähenkilö voisi olla. Sadussa on selvinnyt, että päähenkilö esittää kettua, joten Kaisa toteaa: *"Ja nyt me varmaan tietään kuka se Miika tässä on."* (rivi 10). Kaisa käyttää ilmaisussaan verbiä *tietää* ilmaisten näin asian olevan sellainen, jonka he osaavat päätellä ja tietävät tosiasiana. Matias näyttää kuvasta jotain henkilöä, joka Kaisan mielestä ei ole kettu. Kaisa kuitenkin varmistaa asian Matiakselta kysyen tältä: *"Onks toi kettu?"* (rivi 12). Kysymyksellään Kaisan voidaan olettaa esittävän eriävän mielipiteensä, mutta toisaalta myös tahtovan saada Matiaksen näkemyksen selville. Matias ilmoittaakin olevansa sitä mieltä, että hänen osoittamansa henkilö esittää kettua. Kaisa toteaa Ketun olevan toisaalla kuvassa todeten sen hienovaraisesti Matiaksen vastausta kunnioittaen: *"Ketulla on yleensä tää valkoinen hännänpää."* (rivi 14). Sanamuoto *yleensä* pehmentää Kaisalla opettajana hallussa olevan tiedon oikeellisuutta suhteessa Matiaksen vastaukseen. Matiaksen vastaus ei vaikuta niin virheelliseltä, sillä Kaisan käyttämä sanamuoto *yleensä* kuvastaa Kaisan tiedon todennäköisyyttä, mutta myös muun (kuten Matiaksen) tiedon mahdollisuutta.

Kaisa jatkaa todeten: *"mä veikkaan et se on tää."* (rivi 14). Aikaisemmin Kaisa on käyttänyt verbiä *tietää* ilmaistessaan heidän nyt tietävän, missä sadun päähenkilö on ketuksi pukeutuneena. Nyt Kaisa kuitenkin näyttäisi laskevan tietämisen tasoa *veikkaamiseksi* säilyttäen näin Matiaksen kasvot. Näin Kaisa ei aseta omaa tietoaan Matiaksen tiedon yläpuolelle vaan kohteliaasti tuo tietämyksensä esille kumoamatta Matiaksen vastausta. Jutta vahvistaa Kaisan veikkauksen oikeellisuutta todeten veikkaavansa samaa: *"Yymy. Määkin."* (rivi 15).

Näin Jutta näyttäisi määrittävän itsensä Kaisan kanssa tasaveroiseksi toiminnassa ja tietämisessä. Kaisan voidaan katsoa osoittavan itsellään olevan opettajan tietämyksen, mutta käyttävän sanamuotoa *veikata* osoittamaan Matiaksen tasa-arvoa toimijana ja opittavan asian kanssatutkijana. Kaisa näyttäisi estävän näin Matiaksen joutumisen sellaiseen asemaan, jossa hänet olisi voitu määritellä tietämättömäksi ja näin suojelevan hänen kunniaansa. Seuraavassa aineistoesimerkissä (28) Kaisa kohtaa Joelin ja Satun empaattisesti heidän tunteensa tunnistaen.

Aineistoesimerkki 28

1. Lapset tekevät esikoulutehtäviä. Joel on saanut tehtävänsä valmiiksi ja tarkistaa KAISAN kanssa monistettaan.
2. KAISA: "Katotaan mikä on kaikista pyöreiden tehty. Kato tuolla on tuom tuomonen pieni öö. Tää on tosi hyvää, tää on ihan tuolta ylhäältä alas."
3. Joel: "Niin ja tos on pienet pisteet. Se mua..."
4. KAISA: "Sekö sua harmitti? No kyl sä oisit voinu tehdä siihen vielä päälle vaikka isommat...niistä pisteistä."
5. ---
6. KAISA: "Mikäs on tosi pyöreesti?"
7. ---
8. KAISA: "No se on kyllä kaikista pyörein varmaan jos siihe eikä noi pisteetkään oo mun mielestä huonot."
9. Joel: "Mun mielestä o."
10. KAISA: "Mun mielestä se on hyvää. Mä laitan siihen kruunun kun se on niin pyöree."
11. ---
12. KAISA: "Se on tosi hyvää."
13. ---
14. KAISA: "Pistä omaan kansioon. Joelki, onks sun pulpetissa muita tehtäviä?"
15. ---
16. Joel: "En mä tiä."
17. KAISA: "Tarkistappa."
18. Satu: "KAISA mä oon valmis."
19. KAISA: "Hyvä. Tuu käymään tässä."
20. ---
21. KAISA: "Hyvin väritit."
22. ---
23. KAISA: "Hienosti."
24. ---
25. KAISA: "Katsotaas mitä sulle. Sullon menny ny vähän vauhdikkaaks nää. Ei oo menny ihan pisteitä pitkin." (KAISA katsoo hymyillen Satua.)
26. Satu hymyilee.
27. ---
28. KAISA: "Oho. No ei se haittaa." (hymyillen)
29. Satu naurahtaa iloisesti.

(Videointi 14.5.2014)

Joel on saanut esikoulutehtävänsä valmiiksi ja näyttää sitä Kaisalle, joka rupeaa tarkistamaan monistetta. Kaisan toteamus "Katotaan mikä on kaikista pyöreiden

tehty.” (rivi 2) viestittää, että hän kutsuu Joelia tarkistamaan tehtävää yhdessä hänen kanssaan. Kaisan ilmaisu *”katotaan”* viestittää, että tehtävän tarkistaminen on heille yhteinen tehtävä ja samalla Kaisa osoittaa näkevänsä Joelin pätevänä ja pystyvänä oman tehtävänsä tarkistamiseen ja arviointiin. Kaisa kertoo oman mielipiteensä siitä, mikä Joelin tehtävän ö-kirjaimista on parhaiten onnistunut: *”Tää on tosi hyvää, tää on ihan tuolta ylhäältä alas.”* (rivi 2). Joel siirtyy Kaisan kanssa yhteiseen arvioinninkehykseen todeten yhdessä kirjaimessa olevan liian pienet pisteet. Joel jatkaa *”Se mua...”* (rivi 3), mutta ei sano lausettaan loppuun. Kaisa arvaa kuitenkin empaattisesti, mitä Joel tarkoittaa jatkaen: *”Sekö sua harmitti?”* (rivi 4) ja vastaa Joelin tarpeeseen saada kannustusta tekemästään tehtävästä ja sen onnistumisesta. Kaisa toteaaakin, että Joel olisi voinut isontaa pisteitä pienten pisteiden päälle.

Kaisa toistaa uudelleen kysymyksensä siitä, mikä kirjaimista on kaikista pyöreimmin tehty (rivi 6). Kaisa toteaa, mikä kirjaimista on pyörein ja lisää vielä ettei hänen mielestään pisteenkään ole huonot (rivi 8). Joel toteaa hänen mielestään pisteiden olevan huonot (rivi 9). Kaisa kannustaa Joelia empaattisesti todeten kirjaimen olevan hyvin tehty: *”Mun mielestä se on hyvää. Mä laitan siihen kruunun kun se on niin pyöreä.”* (rivi 10). Kaisa huomioi Joelin tunteen epäonnistumisesta ja kannustaa tätä näkemään tehtävänsä onnistuneet puolet. Kuitenkin Kaisa samalla kunnioittaa Joelin omaa mielipidettä, sillä liikkueessaan sanavalinnoissaan mielipiteen eikä tiedon tasolla hän osoittaa oman arviointinsa (*”Mun mielestä...”*) olevan vain yksi vaihtoehto ja kunnioittavansa Joelin omaa arviointia. Kaisa toistaa vielä mielipiteensä Joelia kannustaen *”Se on tosi hyvää.”* (rivi 12) vahvistaen näin sitä viestiä Joelille, että hänen tehtävänsä on onnistunut. Kaisa pyytää Joelia tarkistamaan vielä pulpetistaan, onko siellä muita tehtäviä.

Kaisa jatkaa tehtävien tarkistamista Satun tullessa Kaisan luokse. Kaisa antaa Satulle positiivista palautetta tehdystä työstä kehuen hänen värittäneen hyvin ja tehneen tehtävän hienosti (rivit 21 ja 23). Kaisa tarkistaa Satun tekemiä kirjaimia ja toteaa hymyillen: *”Katsotaas mitä sulle. Sullon menny ny vähän vauhdikkaaks nää. Ei oo menny ihan pisteitä pitkin.”* (rivi 25). Kaisa toteaa palautteensa

Satulle lempeästi ja hyväntuulisesti. Satu itsekin hymyilee ja nauraa. Kaisa koh-
taa Satun ymmärtäväisesti todeten vielä ”*Oho. No ei se haittaa.*” (rivi 28). Kaisa
ilmaisee näin hyväksyntää Satun tehtävää ja samalla Satua itseään kohtaan.
Kaisan kohtaaminen Satun kanssa viestittää samalla Satulle jokaisen olevan ar-
vokas taidoistaan tai onnistumisistaan riippuen. Kaisa viestittää näin Satulle
virheiden olevan sallittuja ja ymmärrettäviä.

6.7 Kutsu tasa-arvoiseen minä–sinä-vuorovaikutussuhteeseen

Ryhmän opettajien vuorovaikutuksessa korostui kunkin lapsen arvostaminen
yksilönä. Seuraava aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa lapset askartelevat
pienryhmässä sirkushattuja. Tilanteessa opettajan (Kaisa) vuorovaikutuksessa
näyttäisi painottuvan useita eri päämääriä. Tilanteessa syntyy tanssilaji, jossa
opettaja antaa ohjeita ja lapset vastaanottavat niitä. Tilanteessa toteutuu myös
vastaavanlainen tanssilaji, jossa lapset toimivat ohjeiden kysyjinä ja opettaja
asettuu vastaajaksi. Näiden vuorovaikutuksen tanssilajien lisäksi tilanteessa
ilmenee opettajan kutsu molemminpuoliseen tasa-arvoiseen vuorovaikutuk-
seen sekä kutsu minä–sinä-vuorovaikutussuhteeseen. Minä–sinä-
vuorovaikutussuhteella tässä yhteydessä tarkoitetaan lapsen ja opettajan välillä
olevaa henkilökohtaista ja tasa-arvoista vuorovaikutussuhdetta, jonka taustalla
on nähtävissä lapsen yksilöllisyyden ja itseyden arvostaminen.

Seuraavassa aineistoesimerkissä (29) Kaisan ja lasten väliselle vuorovaiku-
tukselle on tyypillistä sen perustuminen henkilökohtaiseen kasvatussuhteeseen,
jonka taustalla on nähtävissä vastavuoroisuus, lapsen luovuttamattoman arvon
tunnustaminen sekä lapsen subjektiivisuuden kunnioittaminen. Esimerkistä välittyy
myös, kuinka tähän vuorovaikutussuhteeseen kuuluu olennaisena asiana arjen
eläminen yhdessä. Yhtenä Kaisan päämääränä näyttäisi olevan myös lasten ke-
huminen. Olen alleviivaten ja tummentaan korostanut tilanteen kuvauksessa
niitä vuorovaikutuksen ilmaisuja, jotka ilmentävät Kaisan päämäärää kehua
lapsia, kohdata heidät heidän yksilöllisyyttään kunnioittaen sekä kutsua heitä
tasa-arvoiseen minä–sinä-vuorovaikutussuhteeseen.

Aineistoesimerkki 29

1. Lapset askartelevat pienryhmässä sirkushattuja. KAISA ohjaa heitä askartelun etenemisessä.
2. KAISA: "No ni nyt päästään hommiin. Joo elikkä näistä voitte tulla kattoon...että onko näissä sopivan väristä."
3. KAISA hakee lisäksi liilaa kartonkia valittavaksi.
4. KAISA: "Hei Anna ja Sofia, mä kävin eilen ostamassa lisää näitä koristeita...Just neljä on sopiva määrä laittaa niitä." (Opettaja1 ohjeistaa lapsia koristeiden käytössä.)
5. Anna: "Mihin tämä tyhjä luiska laitetaan?"
6. KAISA: "Roskikseen, se on ihan roska."
7. Satu on edennyt jo askartelun viimeisiin vaiheisiin, ja KAISA ohjeistaa häntä.
8. KAISA: "Sä voit olla teipinlaittaja niin mä oon se hatunpyöräyttäjä."
9. Sofia: "Liimataaks nää sitten siihen?" (Sofia pyytää ohjeistusta koristeiden laittamiseen.)
10. KAISA: "Joo liimataan."
11. Sofia kertoo oman ideansa, miten koristeita voisi laittaa hattuun.
12. KAISA: "Niin että laittas ihan täyteen, se on ihan totta."
13. Satu: "Monta noita (koristeita) sai ottaa?"
14. KAISA: "Mitä?"
15. Yksi lapsista vastaa Satulle, kuinka paljon kutakin koristetta saa ottaa.
16. KAISA: "Hei pitäskö meidän hakea tähän peili, tai sää voit kertoa mikä tässä on etu- ja takapuoli."
17. KAISA sovittaa Sofian hattuun narua sopivanpituisiksi.
18. Satu: "Opettaja saaks näitä ottaa neljä?" (Satu osoittaa koristeita.)
19. KAISA: "Hei jee Sofialle tuli tosi hieno." (Sofian hattu tuli valmiiksi.)
20. Jutta tulee huoneeseen. Hänellä on päällään hopeinen paljettitakki.
21. KAISA: "Onpas sulla taas tosi hieno toi takki, mäkin haluaisin tollasen."
22. Annan hattu tulee valmiiksi.
23. KAISA: "Jee vähän hieno! Näyttäkääpäs pojille. Kattokaas miten hienot tuli. Käykää vaan kattomassa peilistä." (Ne lapset, joiden hatut ovat jo valmiita menevät katsomaan peilistä.)

(Havainnointi 29.4.2014)

Kuvattu aineistoesimerkki alkaa kun Kaisa toteaa kaiken olevan valmista askartelun aloittamiseen. Kaisan ilmaisussa "nyt päästään hommiin" (rivi 2), korostuu me-muoto. Kaisa puhuu näin tulevasta askartelutehtävästä, joka on hänelle ja lapsille yhteinen. Tämän ilmaisumuodon voidaan katsoa samalla toimivan ikään kuin kutsuna lapsille tasaveroiseen vuorovaikutussuhteeseen. Kaisa aloittaa askartelun ohjeistamisen sanomalla lapsille, että he saavat valita haluamansa värisen kartongin askartelua varten. Kaisan ilmaisu "onko näissä sopivan väristä" (rivi 2) osoittaa, että lapset saavat valita heille itselleen mieluisan värisen kartongin. Kaisa kunnioittaa näin lasten ainutlaatuista itseyttä ja subjektiivutta.

Haettuaan liilaa kartonkia muiden väri vaihtoehtojen lisäksi, Kaisa puhuttelee Annaa ja Sofiaa nimeltä kertoen hakeneensa lisää koristeita askartelua varten. Kaisan puhutellessa lapsia henkilökohtaisesti nimillä hän huomioi heidät

yksilöllisesti kertoessaan heille tärkeän jutun uusista käytettävistä koristeista. Nimellä puhuttelu myös ikään kuin vahvistaa Kaisan lapsille tekemää kutsua henkilökohtaiseen lapsen subjektiutta kunnioittavaan vuorovaikutussuhteeseen. Satu etenee pian askartelun viimeisiin vaiheisiin ja opettaja toteaa hänelle: "Sä voit olla teipinlaittaja niin **mä** oon se hatunpyöräyttäjää." (rivi 8). Ilmaisussa Kaisa ehdottaa Satun tehtäväksi teipin laittamisen ja omaksi tehtäväkseen hatunpyöräyttämisen. Hän rinnastaa molemmille, Satulle ja itselleen, kuuluvat tehtävät samanarvoisiksi. Tämä ilmaisu kuvastaa vahvasti kutsua minä–sinä-vuorovaikutussuhteeseen elämään arkea yhdessä. Seuraavaksi Sofia kysyy Kaisalta neuvoja hatun koristelua varten ja pian ehdottaa omaa ideaansa. Kaisa vahvistaa, että Sofian idea on hyvä ilmaisullaan "...se on ihan totta." (rivi 12). Näin Kaisan voidaan katsoa osoittavan Sofialle, että arvostaa hänen ideoitaan ja ajatuksiaan.

Kuvatussa aineistoesimerkissä lapset tekevät Kaisalle useita kysymyksiä, joihin hän pääsääntöisesti vastaa. Näin muodostuu vuorovaikutuksen tanssilaji, jossa lapset asettuvat ohjeiden kyselijöiksi ja opettaja asettuu kysymyksiin vastaajaksi. Satu kysyy Kaisalta, kuinka monta kappaletta koristeita sai hattuun laittaa. Kaisa ei kuule kysymystä kunnolla, vaan pyytää Satua toistamaan sen. Satu saa kuitenkin vastauksen toiselta lapselta kysymykseensä. Kaisa ei itse anna Satulle muuta vastausta, vaan näyttäisi siltä, että tilanteessa toinen ryhmän lapsi sai siten toimia yhtä tasaveroisena ohjeiden antajana Satulle kuin opettaja olisi ollut. Tämän voidaan katsoa toimivan lasta valtaistavalla tavalla luotettaessa hänen taitoihinsa ja toimintaansa. Satu kuitenkin myöhemmin varmistaa Kaisalta saako koristeita ottaa neljä. Tähän Satu ei saa opettajalta vastausta sanallisesti, sillä tämä sovittaa samaan aikaan Sofialle hattua päähän ja mittaa kiinnitysnarun pituutta. Näyttäisi siltä, että joskus lapsiryhmässä opettajan ollessa vuorovaikutuksessa yhden lapsen kanssa, jonkun toisen lapsen asia voi hetkellisesti jäädä kuulematta. Tällaisia tilanteita aineistossa esiintyi kuitenkin melko harvoin. Kaisan vastaus on voinut myös havainnoidessani jäädä minulta huomaamatta.

Aineistoesimerkissä Kaisa sovittaa Sofian hattua hänelle sopivaksi. Kaisa ehdottaa, että pitäisikö heidän hakea peili, jotta Sofia näkisi kummin päin hattu kuuluu. Kaisan ilmauksessa *"Hei pitäskö meiän hakea tähän peili, tai sää voit kertoa mikä tässä on etu- ja takapuoli."* (rivi 16) painottuu edelleen me-muoto. Tämänkaltaisen ilmaisu vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta lapsen ja opettajan välillä kuvastaen vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta. Kaisa ilmaisee peilin hakemisen tehtävän olevan heille yhteinen, joka edelleen toimii vahvistaen lapselle kuvaa siitä, että opettaja tahtoo henkilökohtaisesti jakaa arjen tämän kanssa. Kysymysmuoto *"pitäiskö"* samalla ikään kuin viestittää Kaisan haluavan tietää Sofian mielipiteen siihen voisiko peilistä olla apua. Kaisa kuitenkin keksii heti toisenlaisen ratkaisun, ettei peiliä tarvitse lähteä hakemaan. Tämä ratkaisu osoittaa lapselle, että hän saa vastuuta Kaisan ilmaistessa, että lapsi itse saa kertoa kumpi hatussa on etupuoli ja kumpi takapuoli. Kaisan voidaan katsoa näin ilmaisevan lapsen oman työn ja pystyvyyden kunnioitusta. Kaisa ilmaisee lapselle luottavansa, että lapsi itse tietää, miten päin hattu on mielekkäintä asettaa. Voidaan katsoa Kaisan näin ilmaisevan, että hän arvostaa lasta ja näkee hänet taitavana ja pärjäävänä.

Aineistoesimerkki jatkuu tilanteella, jossa Kaisan toiminnan päämäärää leimaa lasten kehuminen. Kaisan aito innostus lasten töitä kohtaan välittyy hänen toimintansa kautta. Kaisa innostuu Sofian hatun valmistuttua kehuaan todeten: *"Hei jee Sofialle tuli tosi hieno."* (rivi 19). Pian Jutan tullessa huoneeseen paljettitakki yllään Kaisa kehuu Jutan vaatteita. Ilmaisulla *"Onpas sulla taas tosi hieno toi takki, mäkin haluaisin tollasen."* (rivi 21) Kaisa viestittää Jutalle, että hänen takkinsa on todella hieno. Tätä kehua vahvistaa Kaisan toteamus siitä, että hänkin haluaisi samanlaisen takin. Kehun luotettavuutta edelleen vahvistaa Kaisan käyttämä sanamuoto *"...taas..."*. Tämä sanamuoto viestittää, että Kaisa on aikaisemminkin pannut merkille, että Jutalla on hieno takki. Kyse saattaa olla samasta takista, jota Jutta on mahdollisesti käyttänyt aikaisemminkin. Voidaan olettaa Kaisan ilmaisun toimivan nimenomaan kehua vahvistavasti. Sanamuoto *"Onpas..."* voidaan tulkita lisäävän edelleen kehun aitoutta tuoden ilmaisuun spontaania kepeyttä.

Kuvatussa esimerkissä Kaisan kehuttua Jutan takkia Annan hattu valmistuu ja Kaisa kehuu hänen hattuansa: "*Jee vähän hieno!*" (rivi 23). Kaisan oma innostus valmistuneista hatuista toimii positiivisena palautteena lapsille tehdystä askartelusta. Kaisa kehottaa tyttöjä näyttämään pojille, kuinka hienoja hatuista tuli. Tällä ehdotuksella hän vahvistaa kehuansa: hatut ovat sen arvoisia että niitä kannattaa näyttää ylpeänä muillekin. Kaisa itse vielä kehottaa poikia katsomaan, kuinka hienoja hattuja tytöt ovat tehneet. Kehumisen uskottavuus on niissä tilanteissa vahvaa, joissa ihmistä kehutaan jollekin toiselle kuin hänelle itselleen. Tällöin mielistelyn tai turhaan kehumisen mahdollisuus kehutun näkökulmasta pienenee, jos kehuja kehuu häntä jollekin ulkopuoliselle. Kun kehuja vaivautuu kertomaan asiasta jollekin toisellekin, kehu ei tällöin todennäköisimmin ole turha. Lopuksi Kaisa kehottaa niitä lapsia, jotka siihen mennessä olivat saaneet hattunsa valmiiksi, käymään katsomaan hattujaan peilistä. Aineistoesimerkissä korostuu opettajalle tyypillisenä vuorovaikutuksen taustalla ilmenevät arvot lapsen ja hänen subjektiivensa kunnioituksesta sekä ihanne tasa-arvoisesta ja henkilökohtaisesta vuorovaikutussuhteesta, jossa arki jaetaan yhdessä.

6.8 Kutsu tasa-arvoisuuteen suhteessa kavereihin ja aikuisiin

Tasa-arvoisuuden tärkeys näkyi ryhmän lasten ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa sekä opettajien toimintaa ohjaavana periaatteena suhteessa jokaiseen lapseen että lapsille opetettavan asian kohteena. Tämä ilmeni kaikkien lasten tasa-arvoisena kohteluna niin, että heille annettiin yhtäläiset mahdollisuudet tiettyihin toimintoihin halutessaan. Lasten kiinnostuksen kohteet otettiin kuitenkin huomioon (ks. luku 6.2) niin, että lasten yksilöllisiä mielipiteitä ja toiveita toiminnan suhteen kuunneltiin ja mahdollisuuksien mukaan toteutettiin. Lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa tasa-arvon tärkeänä pitäminen näkyi lisäksi tilanteissa, joissa vuorovaikutuksen tanssilaji muodostui opettamiseksi. Tällöin lapsia ohjattiin tasa-arvoiseen suhtautumiseen niin kavereita kuin aikuisiakin kohtaan. Seuraava aineistoesimerkki (30) on ruokailutilanteesta,

jossa opettajien päämääräksi tilanteessa näyttäisi muodostuvan opettaminen. Lapsia ohjataan tässä tilanteessa näkemään kaikki ihmiset, niin lapset kuin aikuiset, tasa-arvoisina riippumatta heidän taidoistaan tai muista ominaisuuksistaan.

Aineistoesimerkki 30

1. Pojat tulevat syömään jalkapalloa pelaamasta.
2. Leevi: *"KAISA, mun joukkue voitti viis neljä."*
3. Pojat kertovat toisen joukkueen hävinneen, koska KIIRA ei torjunut melkein yhtään. KAISA vastaa, että he ovat puhuneet siitä, että kaikki saa harjoitella.
4. KAISA: *"Myös opet saa harjoitella."*
5. Pojat ottavat ruokaa tarjoilupöydältä. Joel kommentoi jalkapallopelejä sanoen olevansa muita parempi. KAISA vastaa hänelle, että on kurja kun hän sanoi niin.

(Havainnointi 5.5.2014)

Kiira on ollut poikien mukana pelaamassa jalkapalloa. Pojat kertovat Kaisalle sisään tullessaan heidän mielestään toisen joukkueen häviöön johtaneen syyn toteamalla, että Kiira ei torjunut maalissa ollessaan melkein yhtään vastustajan maalipotkua. Kaisa muistuttaa poikia siitä, että kaikki saavat harjoitella sekä siitä, että he ovat puhuneet aiheesta aikaisemmin. Kaisan toteamuksen: *"Myös opet saa harjoitella."* (rivi 4) taustalla voidaan nähdä ajatus siitä, että harjoittelu on sallittu kaikille, niin lapsille kuin aikuisillekin, eikä kaikkea tarvitse osata. Tämän tulkinnan voi tehdä myös Kaisan toteamuksen ilmaisumuodosta *"myös opet..."*. Toteamuksen taustalla voidaan nähdä aikuisten ja lasten näkeminen tasa-arvoisina niin, että kaikille annetaan oikeus opetella ja harjoitella taitoja.

Aineistoesimerkki (30) jatkuu poikien ottaessa ruokaa tarjoilupöydältä. Joel jatkaa käytävää keskustelua jalkapallopeleistä ja sanoo olevansa muita parempi pelaaja. Kaisa vastaa Joelille, että on kurja kun hän sanoi niin. Kaisan vastauksen taustalla voidaan tulkita olevan ajatus siitä, että jokainen on yhtä arvokas riippumatta taidoista, vahvuuksista ja heikkouksista. Voidaan ajatella Kaisan vastauksen myös osittain viestittävän nöyrän asenteen arvostusta ohjaten Joelia siihen, että omista taidoistaan saa olla iloinen, mutta toisia ei ole kohteliasta sanoa huonommiksi taitojensa perusteella. Näin tilanteessa muodostuu opettamisen näkökulmaan sijoittuva tanssilaji Kaisan ohjeistaessa lapsia omak-

sumaan tärkeänä pitämiään asioita jokaisen luovuttamattomasta arvosta sekä jokaisen kohtaamisesta arvokkaana riippumatta hänen taidoistaan.

Oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden tärkeänä pitäminen ja niiden taustalla oleva tasa-arvo näkyivät myös vuorovaikutusta ohjaavana periaatteena niin lasten kuin opettajien toiminnassa. Tasavertaisen osallistumisen mahdollisuuden takaaminen lapsen niin halutessa nähtiin tärkeänä. Seuraava aineistoesimerkki (31) on kuvaus lasten lelopäivän aamupiiriltä, jossa Satu huolehtii tasapuolisuuden toteutumisesta yhdessä opettajan kanssa. Lapset ovat saaneet tuoda päiväkotiin jonkun lelun kotoaan. Aamupiirillä he saavat jokainen vuorotellen esitellä oman lelunsa. Salla on tullut aamupiirille myöhemmin jo alettua ja puheenvuoro on kiertänyt jo Sallan paikan ohi aamupiirillä. Kaikki muut ovat ehtineet kertoa lelustaan. Kierros päättyy ja Salla on vielä kertomatta omasta lelustaan.

Aineistoesimerkki 31

1. KIIRA: *"No ni nyt me ollaan kaikki saatu..."*
2. Satu keskeyttää KIIRAN.
3. Satu: *"Ei ku Salla."*
4. KIIRA: *"No eiku mä jatkan vielä kato, mut hyvä kun huomasi."*
5. Salla saa vuoron esitellä oman lelunsa.

(Havainnointi 5.5.2014)

Kuvattu aineistoesimerkki (31) alkaa Kiiran toteamuksella: *"No ni nyt me ollaan kaikki saatu..."* (rivi 1). Kiira ei ehdi kuitenkaan sanoa lausettaan loppuun Satun keskeyttäessä hänet. Kiira olisi todennäköisesti jatkanut lausetta kertoen, että nyt kaikki on saanut kertoa lelustaan paitsi Salla, joka tuli aamupiirin kesken paikalle, joten annetaan Sallalle puheenvuoro. Näin voidaan olettaa, sillä Satu kommentoi Kiiran aloittamaan lauseeseen *"Ei ku Salla."* (rivi 3). Voidaan olettaa, että Satulle oli niin tärkeää, että myös Salla saisi puheenvuoron, että hän keskeyttää Kiiran sen vuoksi. Satun voidaan katsoa haluavan oikaista väärinymmärrys, jonka hän mahdollisesti luuli tilanteessa olevan. Satun voidaan tulkita luulleen, että Kiira ei huomannut, että Salla ei vielä ollut saanut esitellä leluaan. Kiira vastaa Satulle, että hän vielä jatkaa viestittäen näin, että hän kyllä muistaa antaa Sallalle puheenvuoron: *"No eiku mä jatkan vielä kato, mut hyvä kun huomasi."* (rivi 4). Kiira kiittää Satua vielä tarkkaavaisuudesta todeten olleen hyvä,

että hän huomasi Sallalle kuuluvan vielä puheenvuoron. Tämän kiitoksen voidaan katsoa toimivan positiivisen käytöksen vahvistamisena. Kiira piti tärkeänä Satun huomiota siitä, että yksi lapsista ei vielä ollut saanut puheenvuoroa. Näin Kiiran kiitos Satun tarkkaavaisuudesta vahvisti samalla sellaisen käytöksen toivottavuutta, jonka taustalla vaikuttavat arvot oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta. Tämän lisäksi Kiiran toteamuksen Satulle voidaan katsoa viestittäneen myös sitä, että on tärkeää pitää huolta ystävistään ja heidän oikeuksistaan. Myös seuraava aineistoesimerkki (32) kuvaa opettajien toimintaa ohjaavan tasapuolisen osallistumisen takaamisen tärkeänä pitämistä.

Aineistoesimerkki 32

1. Osa lapsista tekee esikoulutehtäviä. Leevi on jo saanut oman tehtävänsä valmiiksi ja tahtoi leikkiä aamupiirillä esitellyillä uusilla ritarileikin välineillä. KAISA sanoo Leeville, ettei ritarileikin välineitä voi vielä ottaa.
 2. Leevi: *"Sä lupasit, että aamupiirin jälkeen."*
 3. KAISA kertoo, että myöhemmin. KAISA käy toisessa huoneessa. Leevi ottaa sillä välin ritarileikin tavaroita.
 4. KAISA: *"Hei Leevi mä en ollu vielä antanu lupaa näihin."*
 5. Pojat rupeavat varailemaan itselleen ritaritavaroista tiettyjä kilpiä yms.
 6. KAISA: *"Näitä ei tarvi kenenkään varata."*
 7. KAISA käy muualla ja palatessaan lupaa, että nyt kaksi mahtuu ritarileikkiin, ja että se arvotaan, ketkä pääsevät.
 8. Leevi: *"Sä lupasit et mä saan. Sä oot epäreilu."*
 9. KAISA: *"Kaikille olen luvannut et tänään pääsee miekkailemaan."*
- (Havainnointi 6.5.2014)

Aineistoesimerkki (32) kuvaa tilannetta, jossa osa lapsista tekee esikoulutehtäviä. Leevi on saanut omansa jo valmiiksi ja tahtoi leikkiä ritarileikkiä, joka on uutena leikkimahdollisuutena esitelty sinä päivänä aamupiirillä. Kaisa kertoo Leeville, että ritarileikin välineitä ei vielä voi ottaa (rivi 1). Leevi vetoaa Kaisan lupanneen hänelle: *"Sä lupasit, että aamupiirin jälkeen."* (rivi 2). Voidaan olettaa, että Leevi tahtoi todella paljon ritarileikkiin, sillä hän vetoaa Kaisan lupaukseen. Kaisa selittää Leeville, että ritareilla leikkiminen on mahdollista myöhemmin (rivi 3). Voidaankin kysyä tarkoittaako Kaisan lupaus ritarileikin aloittamisesta aamupiirin jälkeen aikuiselle ja lapselle ajallisesti eri asioita. Leevi oletti saavansa leikkiä sillä hetkellä, kun hänen edellinen tekemisensä oli lopussa ja aamupiiri ohi. Leevi vetoaakin Kaisan lupanneen, että aamupiirin jälkeen ritarileikki voidaan aloittaa. Siinä missä Leevi tahtoi lunastaa lupauksen tässä hetkessä Kaisan voidaan katsoa toimivan tilanteessa täyttäneen lupauksensa heti

kuin se on mahdollista. Kaisan toiminnassa nähtävät eri päämäärät ohjaavat hänen vuorovaikutustaan Leevin kanssa. Yhtäältä hänen toimintaansa kuuluu esikoulutehtäviä tekevien lasten ohjaaminen ja opettaminen sekä niiden lasten leikkien valvominen, jotka ovat saaneet tehtävänsä jo valmiiksi. On mahdollista, että Kaisan toimintaa ohjaa aamupiirin jälkeisen ajan hahmottaminen pidempänä ja liukuvampana ajanjaksona, kokonaisuutena lasten leikkiaikana ennen seuraavaa toimintaa. Kaisan toimintaa voidaan katsoa ohjaavan koko ryhmän lasten ohjaaminen tässä kokonaisuudessa, jota suhteutetaan tuleviin päivän tapahtumiin. Näin Kaisa toimii vuorovaikutuksessa Leevin kanssa huomioiden toiminnassaan koko ryhmän lapset sekä päivän tulevat tapahtumat ennakoiden.

Myöhemmin palatessaan toisesta huoneesta Kaisa kertoo lapsille, että nyt ritarileikki voidaan aloittaa ja ensimmäisenä leikkiin pääsevät arvotaan (rivi 7). Leevi toteaa tähän *"Sä lupasit et mä saan. Sä oot epäreilu."* (rivi 8). Kaisan vastaus *"Kaikille olen luvannut et tänään pääsee miekkailemaan."* (rivi 9) viestittää Leeville, että Kaisa aikoo pitää lupauksensa. Kuitenkin Kaisa samalla täsmentää Leeville, että lupaus koskee koko ryhmän lapsia ja siksi ensimmäisenä leikkimään pääsevät arvotaan. Kaisan toiminnan taustalla on nähtävissä tasapuolisuuden korostaminen tilanteessa. Kaikille lapsille mahdollistetaan leikkiin pääseminen yhtäläisin oikeuksin.

Aineistoesimerkissä (32) niin Leevin kuin Kaisan toiminnan päämääräksi näyttäisi muodostuvan annetun lupauksen ritarileikistä toteutuminen. Leevi tahtoi päästä heti ritarileikkiin, minkä vuoksi tilanteesta muodostuu sellainen, jossa Kaisa joutuu tasapainoilemaan yksilöllisen huomioon ja tasapuolisuuden koko ryhmän lapsia koskien välillä. Kaisan toiminnan päämääränä näyttäytyy opettaminen. Kaisa korostaa tasapuolisuuden tärkeyttä Leeville toteamalla hänen antamansa lupauksen koskevan kaikkia ryhmän lapsia, jotka haluavat leikkiin tulla. Seuraavassa aineistoesimerkissä (33) kuvataan vastaavanlainen tilanne, jossa lapsi pyytää opettajaa toimimaan haluamallaan tavalla hänen lupaukseensa vedoten.

Aineistoesimerkki 33

1. Esikoululaiset pyydetään ruokailuun istumaan pöytiin.
2. KAISA: *"Nyt voi eskarit tulla pöytiin, laita kirja kauniisti koriin."*
3. Satu: *"KAISA sä eilen lupasit tulla meidän pöytään."*
4. KAISA: *"Mutta tänään mä meen Joelin pöytään kun Joelilla ei ole ketään kaveria. Mä oon ollu teidän pöydässä."*

(Havainnointi 8.5.2014)

Lapset ruokailevat pienissä pöytäryhmissä. Satu toteaa Kaisalle, että hän eilen lupasi tulla ruokailemaan heidän pöytänsä (rivi 3). Satun toteamus toimii samalla kutsuna Kaisalle tulla heidän pöytänsä ruokailemaan. Kaisa vastaa Satulle menevänsä tänään Joelin pöytään ruokailemaan (rivi 4). Hän ei kommentoi eilistä lupastaan millään tavalla. Voidaan kuitenkin olettaa, että Kaisa on Satun kanssa samaa mieltä siitä, että hän eilen lupasi Satulle jotain. Kaisan toteamuksen muoto *"Mutta tänään mä meen Joelin pöytään..."* (rivi 4) kuitenkin kuvaa, että Kaisa ottaa Satun pyynnön tosissaan, mutta tänään ei voi sitä toteuttaa. Kaisa jatkaa perustelemalla Satulle menevänsä siksi Joelin pöytään, että tällä ei ole pöydässään sillä hetkellä muita kavereita paikalla. Kaisa opettaa näin Satulle samalla, että tärkeintä on, ettei kenenkään tarvitse olla yksin. Kaisa toteaa vielä olleensa Satun pöydässä jo ruokailemassa: *"Mä oon ollu teidän pöydässä."* (rivi 4). Kaisan vastauksesta Satulle ilmenee tasapuolisuuden arvostus Kaisan viestittäessä näin samalla, että koska hän on jo ollut Satun pöydässä, hän menee nyt Joelin pöytään ruokailemaan. Näin Kaisa joutuu tasapainoilemaan tasapuolisuuden koko ryhmän lapsiin nähden ja yksilöllisen huomioon välillä.

Myös oikeudenmukaisuus nousee aineistoesimerkissä (33) esille. Kaisan vastauksen Satulle (rivi 4) voidaan nähdä kuvastavan myös sitä, että opettajat toimivat tilannekohtaisesti oikeudenmukaisimmalla tavalla. Vaikka Satu vetoaa Kaisan lupaukseen, Kaisa perustelee Satulle toimintansa oikeudenmukaisuutta tilannekohtaisuudella. Tällä kertaa Satun pyynnön edelle menee se, ettei kenenkään tarvitse olla yksin yhteisöllisyyden korostuessa Kaisan toiminnassa. Haapaniemi (2011) määrittelee yhteisöllisyyden arvoksi, joka toteutuessaan tuo yhteisöön kuuluville jäsenille tunteen osallisuudesta ja turvallisuudesta. Tällöin kukaan ei saisi jäädä yksin. (Haapaniemi 2011, 76, 80.) Yhteenkuuluvuus arvona nousi esille myös opettajien kuvatessa ryhmänsä arvopohjaa.

"Kristillisyyys: lähimmäisen rakkaus, ketään ei jätetä yksin, kuulumme samaan ryhmään." (KAISA, kyselylomake)

Aineiston pohjalta tarkasteltuna näyttäisi siltä, että ryhmän opettajat joutuivat työssään tasapainoilemaan lasten kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan kahden eri arvon toteutumisesta huolehtien. Tällaisia arvoja olivat toisaalta tasapuolisuuden toteutuminen sekä lasten yksilöllinen huomiointi. Näiden arvojen välillä tasapainoilu näyttäisi tuottaneen ryhmän aikuisten toimintaa leimanneen tasa-arvon esille tulemisen. Vuorisalo (2013) kuvaa tasavertaisuutta arvona, jonka opettajat haluavat lapsille opettaa, ja joka ohjaa opettajien omaa toimintaa lapsiryhmässä. Tasavertaisuus merkitsee jokaisen lapsen yhtäläisiä osallistumisen mahdollisuuksia sekä sitä, että jokainen lapsi on yhtä tärkeä. Kuitenkin tasavertaisuus ilmenee arjessa monesti samojen asioiden tekemisenä kasvattajien osallistaessa lapsia toimintaan, jolloin tasavertaisuudesta voi tulla osittain osallistumisen pakkoa lapsen näkökulmasta. Lasten erilaisuudelle annettava arvo ei pääse tällöin oikeuksiinsa. Samanlaisuuden tavoittelu kasvatuksessa tasavertaisuuden nimissä voi tällöin kääntyä erilaisuuden muuttumiseksi eriarvoisuudeksi. Lasten toimintaresurssit pääomana ja asemat ryhmässä vaikuttavat osallistumisen mahdollisuuksien jakautumiseen epätasa-arvoisesti lapsiryhmässä. Tietyt toimintaresurssit pääomana ja lapsen asema mahdollistavat sellaiset osallistumistavat, joita pidetään muita arvokkaampina. (Vuorisalo 2013, 106–107, 177–178, 186.) Seuraavissa aineistoesimerkeissä (34 ja 35) kunnioitetaan lapsen osallistumista yksilöllisten toimintaresurssiensa mukaisesti ilman vaatimusta samanlaisuuteen pyrkivästä tasavertaisesta osallistumisesta ja osallistumisen pakosta (ks. Vuorisalo 2013, 192).

Aineistoesimerkki 34

1. KAISA: *"Hei sitten alotetaan aamupiiri. Meillä on tänään kiva aamupiiri kun alotetaan."*
 2. KAISA kysyy lapsilta, mikä päivä tänään on.
 3. Joel: *"Torstai."*
 4. KAISA: *"Ei ookkaan torstai vaan siitä seuraava päivä. Muistatko mikä?"*
 5. Joel: *"Perjantai."*
 6. Matias: *"Miks Joel sai kaks kertaa?"*
 7. KAISA: *"Koska mä tiesin, että Joel tietää sen."*
- (Havainnointi 16.5.2014)

Kaisa antaa Joelin yrittää vastata uudestaan hänen esittämänsä kysymykseen. Matias kysyy Kaisalta, miksi Joel sai vastata kaksi kertaa. Matiaksen kysymys voi viitata oletukseen siitä, että jokaisella lapsella on ryhmän toimintakulttuurissa tasapuolisesti vastausvuoroja. Matiaksella näyttäisi olleen oletus, että jokainen saa yrittää kerran vastata oikein. Kaisa vastaa Matiakselle *"Koska mä tiesin, että Joel tietää sen."* (rivi 7) ilmoittaen näin syyn Joelin toiseen mahdollisuuteen. Kaisa osoittaa samalla lapsille, että tällaista määrällistä sääntöä vastausvuoroista tärkeämpää on tilannekohtainen oikeudenmukaisuus. Koska Kaisa luotti Joelin osaavan vastata kysymykseen, hän tahtoi antaa hänelle uuden mahdollisuuden. Kaisan avustuksella Joel osasi vastata oikein. Perustelemalla toimintansa syyn lapsille (*"Koska mä tiesin, että Joel tietää sen."*) Kaisa samalla viestitti, että hän toimi näin tietoisesti suhteessa Matiaksen esittämään kysymykseen.

Matiaksen kysymys viestitti Kaisalle lisäksi kysymyksen siitä, miksi Joelin kohdalla toimittiin hänen oletuksensa tasapuolisuudesta vastaisella tavalla. Kaisan vastaus viestitti, että lapsien oikeudenmukaiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun sisältyy tasapainoilu sekä yksilöllisen huomioinnin että koko ryhmän lasten tasapuolisen huomioinnin välillä. Kaisan vastaus siitä, että hän tiesi Joelin osaavan vastata ja siksi antoi hänelle uuden vastausmahdollisuuden, toimi näin opetustilanteena siitä, mitä oikea tasapuolisuus ja -arvoisuus tarkoittaa tilannekohtaisesti toteutettuna ja ryhmän toimintakäytäntönä.

Aineistoesimerkki 35

1. Lapset kertovat leluistaan aamupiirillä.
 2. Camilla: *"Mulla on taas tää (pehmolelukoira)."*
 3. KAISA: *"Sulla on se. Haluatko kertoa miksi sulla on se?"*
 4. (Camilla ei halua.)
 5. KAISA: *"Haluatko kertoa jotain muuta siitä?"*
 6. (Camilla ei halua.) Siirrytään seuraavan lelun esittelyyn.
- (Havainnointi 12.5.2014)

Aineistoesimerkissä (35) esitellään aamupiirillä lelupäivän leluja. Camillan vuoro on esitellä tuomansa lelu. Camilla esittelee tuomansa pehmolelukoiran todeten *"Mulla on taas tää."* (rivi 2). Camillan ilmaisu *"taas"* viestittää, että hänellä on ollut sama lelu aikaisemminkin, eikä hän sen takia esitele leluaan uudestaan.

Kaisa kysyy Camillalta, haluaako hän kertoa, miksi hänellä on kyseinen lelu mukanaan tai haluaako hän kertoa lelustaan jotain muuta (rivit 3 ja 5). Camilla ei kuitenkaan tahdo kertoa muuta, joten siirrytään piirissä seuraavan lapsen lelun esittelyyn. Kaisa antaa kysymyksillään Camillalle mahdollisuuden halutessaan kertoa lisää. Camillan päätöstä olla kertomatta muuta kuitenkin kunnioitetaan siirryttäessä eteenpäin. Näyttäisi siltä, että lapset valitsevat aamupiirilä opettajajohtoisesti käytävissä keskusteluissaan kerrottavakseen merkittäviä kokemuksia, joiden kautta voivat tuoda resurssejaan näkyviin lapsiryhmässä (Vuorisalo 2013, 114). Yhtenä tulkintana voitaisiin nähdä, ettei Camilla ehkä kokenut merkitykselliseksi kertoa lisää tuomastaan lelustaan, mitä päätöstä Kaisa myös toiminnassaan kunnioitti.

6.9 Yksilöllinen huomiointi

Lasten ja opettajien vuorovaikutukselle oli tyypillistä jokaisen lapsen henkilökohtainen huomiointi. Henkilökohtaista huomiota annettiin monin tavoin muun muassa antamalla aikaa (ks. luku 6.1), osoittamalla keskustelujen kautta kiinnostusta lasten asioita kohtaan, lasten tarpeiden ja mielipiteiden huomioinnilla (ks. luvut 6.2 ja 6.6), lasten paikallaolon aktiivisella huomioinnilla sekä henkilökohtaisella kannustamisella.

Henkilökohtaista kannustusta aktiivisen kuuntelun kautta

Lahikainen (2000) kuvaa ohjaus- ja neuvontatyön yhdeksi lähtökohdaksi kuntoutuksessa huomion antamisen. Lahikaisen mukaan huomion antaminen on toisesta ihmisestä välittämisen perusta (perusmalli). Huomion antaminen on ensisijaisesti asiakkaan aktiivista kuuntelua ja sen varmistamista, että asiakas kokee tulevansa kuulluksi. Aktiivinen kuuntelu merkitsee muun muassa asiakkaan käsitysten ja väärinkäsitysten kuuntelemista liittyen asiakkaan määriteltyyn omaan tilanteestaan ja tulevaisuudestaan. Tietoa siitä, minkälaista tukea asiakas mahdollisesti tarvitsee saadaan aktiivisen kuuntelun kautta. Asiakkaan kertomat väärinarvioinnit tilanteestaan, omien mahdollisuuksien vähättelemi-

nen, kokemus vaikeuksista ylitsepääsemättöminä, epätietoisuus omista mahdollisuuksista, liian korkeat suoritustavoitteet sekä vaikeus hyväksyä omia rajoitteita antavat tietoa asiakkaan tarvitsemasta tuesta. (Lahikainen 2000, 271–276.) Tarkastelen seuraavaksi lasten yksilöllistä huomioon ottamista tällaisena aktiivisena kuuntelemisena. Seuraavassa aineistoesimerkissä (36) Kiira tunnistaa aktiivisen kuuntelun kautta, minkälaista tukea Leevi tilanteessa tarvitsee. Tilanteessa muodostuu rohkaisemisen tanssilaji, jossa Kiiran päämääränä näyttäisi olevan Leevin kannustaminen muovailussa eteenpäin ja samalla sen viestittäminen Leeville, että hän on arvokas.

Aineistoesimerkki 36

1. Leevi ja Joel muovailevat. KIIRA juttelee Leevin ja Joelin kanssa heidän muovailustaan. Leevi kommentoi omaa muovailuaan.
 2. Leevi: *"Koska mä oon huono muovailija."*
 3. KIIRA kysyy Leeviltä, muistaako hän, mitä he ovat puhuneet itsestään puhumisesta: kannattaa puhua hyviä asioita niin huomaakin sen. Ihmiset ovat hassuja, kun uskovat sen, mitä sanovat.
 4. Leevi: *"No ku te vaan haluutte olla meille kilttejä, että aina kun me tehään jotain hölmöä niin te vaan sanotte, et se on hienoa."*
 5. KIIRA kertoo, että he kyllä sanovat, jos lapset tekevät jotain hölmöä.
 6. Leevi pyytää hetken päästä KIIRAN uudestaan katsomaan muovailua.
 7. KIIRA: *"Noo sää osaat tehdä tosi hyvin. Nyt en kyllä sanonu yhtään...(turhasta). Renkaatkin ja."*
 8. Leevi: *"Kato."* (Toistaa useasti.)
 9. KIIRA: *"No ni."*
 10. Leevi: *"Nyt se rusahti uudestaan."* (Lysähtää surullisena tuolilleen.)
 11. KIIRA: *"Ei kannata lannistua. Tää on muovailuvahaa. Jos se lösähtää niin se vaan kuuluu asiaan."*
 12. KIIRA neuvoa muovailua Leeville. Hän kertoo, että Leevi voi laittaa muovailunsa hyllylle esille. Leevi haluaisi näyttää muovailuaan myös KAISALLE saadakseen tietää, onko muovailu hieno hänen mielestään. KIIRA kertoo, että se ei juuri nyt kuitenkaan onnistu.
 13. Leevi: *"Mä haluan pestä kädet."*
 14. KIIRA: *"No se on hieno ajatus."*
 15. KIIRA neuvoa Leevyä ensin siivoamaan muovailuvahat, jos hän ei enää jatka. KIIRA poistuu huoneesta. Leevi jää jatkamaan muovailua.
 16. ---
 17. Leevi näyttää vielä uutta muovailuaan KIIRALLE.
- (Havainnointi 7.5.2014)

Leevi kokee epäonnistuvansa muovailussa ja toteaa perustellen *"Koska mä oon huono muovailija."* (rivi 2). Kiira tunnistaa Leevin tarpeen saada rohkaisua ja vahvistusta omille taidoilleen ja muistuttaakin Leevyä itsestä kauniisti puhumisen tärkeydestä (rivi 3). Tämä toteamus itsestä kauniisti puhumisen tärkeydestä

viestittää jokaisen yksilön arvoa: siinä on suora viesti Leeville, että hän on arvokas, eikä itsestä kannata puhua kuin kauniisti.

Huomion antamisessa tarkoituksena on tunnistaa empaattisesti asiakkaan tunteet, kokemukset ja arvot, sekä jakaa ne asiakkaan kanssa (Lahikainen 2000, 273). Kiira tunnistaa empaattisesti Leevin kokemuksen ja tunteen itsestä huonona muovailijana ja vastaa tämän pohjalta Leevin tarpeeseen saada rohkaisua taidoistaan ja omasta arvostaan. Leevin toteamus Kiiralle viestittää Leevin epäilystä siitä, voiko opettajien kehuihin ja kommentteihin lasten taidoista ja tekemisistä luottaa: *"No ku te vaan haluutte olla meille kilttejä, että aina kun me tehään jotain hölmöä niin te vaan sanotte, et se on hienoa."* (rivi 4). Kiira tunnistaa Leevin toteamuksessa omasta näkökulmastaan väärinarvioinnin, joka ohjaa häntä rohkaisemaan edelleen Leeviä ja vakuuttamaan opettajien positiivisen palautteen lapsille olevan totta (rivi 5).

Leevi pyytää pian Kiiran uudestaan katsomaan muovailuaan. Leevi tekee näin aloitteen vuorovaikutukselle. Leevin ja Kiiran edellisen keskustelun pohjalta voidaan tulkita Leevin tahtovan palautetta tekemästään muovailusta. Kiira kehuu Leevin muovailua *"Noo sää osaat tehdä tosi hyvin."* (rivi 7) mutta lisää heti perään ettei tällä kertaa ainakaan sanonut yhtään turhasta. Leevi pyytää edelleen Kiiraa katsomaan työtään, johon Kiira toteaa kannustavasti *"No ni."* (rivit 8–9). Pian Leevi kuitenkin lannistuu uudestaan ja lysähtää surullisena tuolillaan hänen muovailunsa mennessä rikki. Kiira kannustaa Leeviä jatkamaan muovailua todeten *"Ei kannata lannistua. Tää on muovailuvahaa. Jos se lösähtää niin se vaan kuuluu asiaan."* (rivi 11). Kiiran ilmaisu viestittää, että muovailun "lösähtäminen" johtuu muovailuvahan ominaisuudesta, eikä Leevin taidoista.

Kiira jatkaa neuvoen Leeviä muovailussa ja ohjaten häntä laittamaan työnsä hyllyyn esille. Tämä viestittää Leeville, että hänen tekemänsä muovailutyö on esille laittamisen arvoinen. Leevi tahtoi näyttää työtään Kaisallekin, mikä ei kuitenkaan sillä hetkellä onnistu. Leevi on tilanteesta rohkaistunut ja toivoessaan toisenkin opettajan näkevän työnsä, pystyy jo iloitsemaan tekemästään muovailusta. Leevi jää vielä jatkamaan muovailua. Leevi rohkaistui luottamaan omiin taitoihinsa, arvoonsa ja opettajien kannustuksen totuudellisuuteen Kiiran

aktiivisen kuuntelun, kannustamisen ja rohkaisun kautta. Lapsen itsetunnon tukeminen sekä kannustaminen nousivat esille myös opettajien kuvatessa lapsen kohtaamisessa tärkeänä pitämiään asioita sekä ryhmän arvopohjaa.

"Keskeistä tukea lapsen minäkuvaan ja itsetuntoa ja identiteettiä." (KAISA, kyselylomake)

"Lasta kehutaan ja kannustetaan, kuitenkin niin ettei kehu koe inflaatiota. (Harkittavasta kehuu, ei todellakaan kaikista koko ajan.)" (KIIRA, kyselylomake)

Positiivisen palautteen antaminen ja kannustus olivatkin opettajien ja lasten vuorovaikutusta leimaavia piirteitä. Positiivista palautetta annettiin niin koko lapsiryhmälle kuin yksilöllisen huomioon kautta.

Aineistoesimerkki 37

1. Lapsen ovat esiintyneet sirkusjuhlassa. Kaikki lapset kokoontuvat piiriin keskustelemaan esiintymisistä ja juhlasta.
2. KAISA: *"Kiitos kaikille. Teillä oli tosi hieno esityksiä. Annetaan vielä aplodit kaikille."*
3. ---
4. KAISA: *"Mä olin teistä kaikista ihmeissään miten taitavia te olitte."*
(Havainnointi 30.4.2014)

Aineistoesimerkki 38

1. KAISA siivoaa Matiaksen kanssa tämän pulpettia.
2. KAISA: *"Ooksä värittänyt tän vai Joel? Ooksä näin hyvä värittää? Huh, huh, vähäksä oot hyvä!"*
(Havainnointi 14.5.2014)

Aineistoesimerkissä (37) Kaisa kehuu koko ryhmän lapsia heidän hienoista esityksistään sirkusjuhlassa. Kaisan kehu vahvistuu hänen todetessaan *"Mä olin teistä kaikista ihmeissään miten taitavia te olitte."* (rivi 4). Kaisan toteamuksen ilmaisumuoto *"ihmeissään"* viestittää lapsille, että heidän esityksensä olivat niin onnistuneita, että Kaisa yllättyi lasten taidoista. Kaisa ei ollut osannut aavistaa, kuinka taitavia lapset ovat.

Aineistoesimerkissä (38) Kaisa siivoaa Matiaksen kanssa tämän pulpettia ja järjestelee siellä olevia papereita ja tehtäviä. Kaisa löytää Matiaksen värityksen ja kysyy tältä, onko hän värittänyt sen vai Joel. Aineiston pohjalta ei voida tehdä päätelmää siitä, onko Joel todellisuudessa Matiasta parempi värittämään, vaikka Kaisan toteamus kuitenkin viittaa siihen, että näin voisi olla, sillä hän pohtii, onko Matias itse värittänyt kuvan. Kuitenkin Kaisan toteamus ja kysy-

mykset Matiakselle kertovat tämän yllättyvän, kuinka taitava Matias on: *"Ooksä näin hyvä värittäään? Huh, huh, vähäksä oot hyvä!"*. Kaisan kysymys *"Ooksä näin hyvä värittäään?"* voidaan nähdä lähinnä retorisena pohdintana ja ihmettelynä siitä, kuinka hän ei ole huomannut, kuinka taitava Matias on. Tähän kysymykseen Kaisa ei odotakaan vastausta Matiakselta. Havaintoja kirjoittaessani Matiaksen reagoinnit näihin kysymyksiin on jäänyt kuitenkin kirjaamatta, joten aineiston pohjalta voi tehdä vain mahdollisen tulkinnan. Kaisa toteaa lopuksi vastauksena omiin kysymyksiinsä *"Huh, huh, vähäksä oot hyvä!"*. Kaisa antaa tilanteessa Matiakselle positiivista palautetta aidolla tavalla ihmetellen siinä hetkessä ääneen, kuinka taitava Matias on. Palautteen aitoutta vahvistaa se, että Kaisa on aidosti hämmästynyt ja miettii voisiko työ olla toisen lapsen tekemä. Tilanteesta ei kuitenkaan välity negatiivista epäilyä siitä, etteikö työ voisi olla Matiaksen tai vertailua toiseen lapseen, sillä Kaisa vastaa itse omaan ihmettellynsä toteamalla lopulta Matiaksen työn olevan taitavasti tehty.

Lasten läsnäolon huomioimista aktiivisesti

Lapsiryhmän opettajat osoittivat lapsille aktiivisesti huomanneensa heidän läsnäolonsa ja näin lasten olevan tärkeitä ryhmässä. Lapsen huomioiminen omalla nimellään vahvisti lapsen läsnäolon huomioinnin henkilökohtaisuutta.

Aineistoesimerkki 39

1. Aamupiiri on alkamassa. Joel saapuu huoneeseen.
 2. KAISA: *"Huomenta Joel, just sopivasti aamupiirille."*
- (Havainnointi 8.5.2014)

Aineistoesimerkki 40

1. KIIRA saapuu aamulla huoneeseen.
 2. KIIRA: *"No ni. Camillalle on sanottu huomenta. Huomenta Silja. Sulla on ihanat hiukset."*
 3. Silja kertoo hiustensa olleen leteillä, joten siksi ne ovat nyt kiharalla. KIIRA toivottaa huomenta vielä muillekin tytöille.
- (Havainnointi 12.5.2014)

Ensimmäisessä esimerkissä (39) Joel saapuu aamupiirille. Kaisa toivottaa Joelille henkilökohtaisesti huomenta ja toteaa hänen tulleen juuri sopivasti aamupiirille. Kaisan toteamus viestittää samalla, että Joel oli toivottu ja odotettu, sillä hän ehti juuri sopivasti tulemaan ennen kuin aamupiiri alkaa. Jälkimmäisessä

esimerkissä (40) Kiira saapuu töihin ja toivottelee samalla lapsille huomenta. Kiira toteaa ääneen sanoneensa jo Camillalle huomenta. Tämä toteamus viestittää kuitenkin, että Kiira pitää tärkeänä, että hän huomioi jokaisen lapsen ja toivottaa jokaiselle huomenta. Toteamus edelleen vahvistaa, että Kiira on huomannut Camillan läsnäolon, sillä hän muistaa ja tiedostaa sanoneensa hänelle jo huomenta. Kiira toivottaa vielä Siljalle huomenta ja kehuu hänen hiuksiaan. Tämä kehu toimii yksilöllisen huomioinnin vahvistajana Kiiran todetessa Siljan jotain henkilökohtaista. Samalla kehu toimii keskustelun aloitteena Siljan jatkaessa hänen hiustensa olleen leteillä ja siksi nyt kiharoilla. Kiira toivottaa vielä muillekin tytöille huomenta. Kaisa mainitsi myös itse lasten henkilökohtaisen huomioinnin tärkeänä asiana heitä kohdatessaan.

"Aito välittäminen: hymy, sanat, syli, halaukset. Jokainen lapsi huomioidaan päivittäin: katsekontakti, tervehtiminen, kuuntelu." (KAISA, kyselylomake)

Kaisa korostaa lapsen päivittäisessä huomioinnissa olevan tärkeää aidon välittämisen. Tämä välittäminen pitää sisällään lapsen kokonaisvaltaista huomiointia niin sanallisesti kuin sanattomasti.

Kiinnostumisen osoittamista lapsen asioita kohtaan

Seuraavassa esimerkissä (41) Kaisa osoittaa henkilökohtaista huomiota Helmille ja Johanneselle osoittamalla kiinnostusta heidän asioistaan. Kaisan aloitteesta vuorovaikutuksessa muodostuu keskustelun tanssilaji, jossa Kaisan päämääränä näyttäisi olevan Helmin ja Johannesen kuulumisten kuuleminen.

Aineistoesimerkki 41

1. KAISA syö Helmin ja Johannesen kanssa samassa pöydässä.
 2. KAISA: *"Mitäs opettelite uimakoulussa tänään? Oliko sukeltamista?"*
 3. Helmi ja Johannes: *"Joo."*
 4. Helmi: *"Matkustusta pelkästään."*
 5. KAISA: *"Oliko mitään kellumista?"*
 6. Helmi: *"Joo."*
- (Havainnointi 14.5.2014)

Kaisaa kiinnostaa tietää, mitä lapset ovat oppineet tänään uimakoulussa. Kaisa osoittaa kiinnostuksensa lasten kuulumisia kohtaan tekemällä useita kysymyk-

siä siitä, mitä uimakoulussa ollaan opittu. Tässä kohdin keskustelu pysyy melko lyhyenä, mutta osoittaa kuitenkin Kaisan kiinnostusta lasten asioita kohtaan.

Lapset toivotetaan tervetulleiksi

Seuraava aineistoesimerkki (42) kuvaa vuorovaikutuksen tanssilajia, jossa niin lasten kuin opettajan päämääränä näyttäisi olevan päiväkotiin kesken Tiinan synttär juhlia saapuvan Sofian huomiointi. Sofian tulo kesken juhlia huomioidaan monin pienin tavoin.

Aineistoesimerkki 42

1. Vietetään Tiinan syntymäpäiviä. Syntymäpäiväohjelma alkaa olla loppupuolella. Lapset ovat herkutelleet ja onnitelleet Tiinaa. Sofiasta tulee tieto, että hän saapuu pian paikalle.
2. Satu: *"Sofian pitää saada herkkuja."*
3. KAISA: *"Hei laitetaas Sofialle paikka tähän."*
4. Salla: *"Sofia saa kaks."* (Salla lähtee hakemaan lakuja.)
5. Tiina: *"Hei Salla, minä jaan ne."*
6. KAISA: *"Laitetaanko Sofialle oottaan tähän vai haluuksä jakaa?"*
7. Tiina: *"Mä voin jakaa."*
8. KAISA: *"Sä haluisit jakaa?"*
9. Tiina nyökkää.
10. KAISA: *"No laitetaan näin ni sä voit, sä saat tosta sitte."*
11. Satu: *"Mä pistän tänne tänne penkin alle hetkeks toi oottaa."*
12. KAISA: *"Yymy. Mäpä käyn kattoo...sanoo Sofialle että voi tulla."*
13. --- (Tiina kerää herkuista tulleita roskia.)
14. KAISA tulee takaisin huoneeseen.
15. KAISA: *"Tervetuloa Sofia, sä voit siihen istua."*
16. Tiina: *"No ei ne pikkuroskat nytte haittaa. Mä sain tällasen."* (näyttää Sofialle samaansa lelua)
17. KAISA: *"Mäpä otan tän roskiksen niin tähä voi laittaa sitte."*
18. Satu: *"Mä olin posteljooni."*
19. KAISA tuo roskiksen lasten luokse.
20. KAISA: *"Tähän hei, laitetaan tähän ne roskat ni ei jää sitte."*
21. Tiina: *"Taa mun kortti."* (Sofialle)
22. KAISA: *"Keneltäköhän on jääny tähän lattialle."* (laittaa roskan roskakoriin)
23. Tiina: *"Tää o mun laku. Syö ne."*
24. Silja: *"Ää mä en saa tätä alaspäin."*
25. Sofia: *"Montako mä saan ottaa?"*
26. Satu: *"Kaks."*
27. KAISA: *"Kaks voit ottaa."*
28. KAISA: *"Tiiätkös monta vuotta Tiina täyttää?"*
29. Sofia: *"Seittemän."*
30. KAISA: *"Yymy...(epäselvää)"* (nyökkää samalla)
31. Vilma: *"KAISA sultakin tippu."* (ojentaa roskan KAISALLE)
32. KAISA: *"Joo kiitos."*
33. Satu syö lakua ja katsoo KAISAA.
34. KAISA: *"Yymy."*
35. Satu: *"Tää on tyttöjen päivä Sofia."*
36. KAISA: *"Haluatko Tiina näyttää Sofialle myös mitä sä sait lahjaks?"*
37. Tiina: *"Mä näytin."*

38. KAISA: *"Ai sä näytit jo. Okei, joo. Mä en kerenny vaa."*
 39. Tiina: *"Tällasen. En tiedä."*
 40. KAISA: *"Yym."*
 (Videointi 2.5.2014)

Lapset viettävät Tiinan syntymäpäiviä ja ovat juhlien loppupuolella. Toinen opettaja tulee ilmoittamaan Sofian tulevan pian paikalle. Satun aloitteesta siirrytään Sofian henkilökohtaisen huomioon tanssilajiin hänen todetessaan tärkeän asian siitä, että myös Sofian tulee saada herkkuja (rivi 2). Kaisa siirtyy heti Satun kanssa samaan tanssilajiin todeten Sofian tarvitsevan paikan piirissä. Salla tarttuu Satun aloitteeseen ja ilmoittaa Sofian saavan kaksi lakua. Salla on edellä aineistossa toiminut Tiinan apulaisena jakaen tämän tarjoamia lukuja muille lapsille. Nyt Tiina haluaa kuitenkin jakaa itse lakut Sofialle. Kaisa huomioi Tiinan toiveen osittaen näinkin yksilöllistä huomiota puolestaan Tiinalle varmistaen tältä vielä haluaako hän itse jakaa vai laitetaanko Sofialle lakut vain odottamaan (rivit 6–9). Tiina haluaa kuitenkin itse jakaa lakut. Kaisa laittaa lakut esille niin, että Tiina voi ne helposti Sofian tultua jakaa (rivi 10). Kaisa lähtee huoneesta Sofiaa vastaan sanomaan tälle, että voi tulla. Näin Kaisa pysyy edelleen Sofian henkilökohtaisen huomioon tanssilajissa.

Kaisa palaa takaisin huoneeseen ja Sofian tultua toivottaa tämän henkilökohtaisesti tervetulleeksi: *"Tervetuloa Sofia, sä voit siihen istua."* (rivit 14–15). Oman paikan osoittaminen Sofialle toimii viestinä tälle, että hän on tervetullut ja odotettu ja kuuluu ryhmään. Tiina näyttää Sofialle lahjaksi saamaansa lelua ja korttiaan (rivit 16 ja 21), jotka muut lapset ovat jo aikaisemmin nähneet. Näin Tiina jatkaa Sofian huomioimisen tanssilajissa. Myös Satu kertoo Sofialle olleensa posteljooni (rivi 18) tuoden Tiinan syntymäpäiväkortin tälle. Satu ja Tiina kertovat Sofialle heille merkityksellisistä tapahtumista, mikä toimii Sofian huomioimisena siten, että tämä saa tietoa tapahtumista tullessaan kesken juhlien paikalle. Tiina myös tarjoaa Sofialle lukujaan (rivi 23).

Kaisa liikkuu hetken aikaa tanssilajissa, jossa hän ohjeistaa lapsia roskien keräämisessä, mutta palaa Sofian huomioon tanssilajiin tämän kysyessä, monta lakua saa ottaa. Myös Satu vastaa Sofialle tämän saavan ottaa kaksi lakua (rivi 26). Kaisa jatkaa samassa tanssilajissa kysyessään Sofialta, tietääkö tä-

mä, monta vuotta Tiina täyttää (rivi 28). Kaisa vastaa myös Vilman ja Satun henkilökohtaisiin vuorovaikutusaloitteisiin (rivit 31–34) keskustelujen kestäessä kuitenkin vain lyhyen hetken. Satun kysymys Sofialle siirtää yhteisen tanssilajin taas voimakkaasti Sofian huomiointiin. Satu toteaa Sofialle tämän päivän olevan tyttöjen päivä (rivi 35), sillä paikalla on vain tyttöjä. Aikaisemmin ennen Sofian tuloa ollaan aiheesta keskusteltu yhdessä. Näin Sofialle kerrotaan yhdessä koettuja tärkeitä asioita, jotka myös hänelle halutaan jakaa. Tämä on vahva viesti Sofialle tämän kuulumisesta tärkeänä yksilönä joukkoon, sillä hänen halutaan tietävän samat asiat, mitkä muut jo tietävät.

Kaisa pyytää Tiinaa näyttämään Sofialle saamaansa syntymäpäivälahjaa. Kaisa kysyy Tiinan mielipidettä asiaan kunnioittaen hänen tahtoaan ja tunteitaan: "*Haluatko Tiina näyttää Sofialle myös mitä sä sait lahjaks?*" (rivi 36). Ilmaisumuodolla "*haluatko*" Kaisa viestittää pyyntönsä kohteliaasti Tiinan subjektiutta kunnioittaen. Tiina toteaa jo näyttäneensä lelua Sofialle, mutta näyttää kuitenkin vielä uudestaan. Aineiston pohjalta ei selviä näyttääkö Tiina lelua Sofialle Kaisan vuoksi, sillä tämä ei ehtinyt nähdä kun hän aikaisemmin näytti lelua Sofialle ("*Ai sä näytit jo. Okei, joo. Mä en kerenny vaa.*") vai tahtooko hän Sofian vuoksi näyttää lelua uudestaan. Tiinan toteamus "*Tällasen. En tiedä.*" (rivi 39) viittaisi kuitenkin ensimmäiseen tulkintaan. Tiina näyttää leluaan ja toteaa "*tällasen*", mutta jatkaa "*en tiedä*", jonka voidaan yhtenä tulkintana katsoa viittavan siihen, ettei hän tiedä miten muuten hän esittelisi leluaan tai toimisi Kaisan toivomalla tavalla. Näin Tiinan voidaan katsoa siirtyneen hieman myös Sofian huomioimisen tanssilajin ulkopuolelle, sillä tämän huomio kohdistuu Kaisaan enemmän. Näin siitäkin huolimatta, että Kaisa esittää toiveensa Tiinan tahtoa kunnioittaen.

6.10 Tulokset tiivistettynä

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitin, millaisia arvoja ryhmän opettajat pitivät tärkeinä lapsen kohtaamisessa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Opettajat mainitsivat arvopohjansa olevan kristillinen. Aineistosta nousi päätu-

loksena opettajien pitävän tärkeänä lapsen ainutlaatuisen arvon kunnioittamista. Tämä arvo toimi pohjana useille muille arvoille, kuten tasa-arvolle ja lapsen kuuntelemisen ja yksilöllisen huomioimisen arvostamiselle.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitin, miten opettajien tärkeänä pitämät arvot tulivat esille vuorovaikutustilanteissa. Lapsen arvostaminen näkyi usealla tavalla opettajien vuorovaikutuksessa lasten kanssa toimintaa ohjaavana arvona. Opettajien arvot ilmenivät sekä siinä, miten he itse kohtasivat kunkin lapsen että siinä, mitä he lapsille opettivat toisen ihmisen kohtaamisesta. Aineistossa nousi esiin useita vuorovaikutuksessa kielen kautta muodostuneita merkityksiä ja tilanteita, jotka viestittivät lapselle hänen ainutlaatuisesta arvostaan. Tällaisia vuorovaikutusta leimaavia piirteitä olivat muun muassa lasten aloitteisiin ja toiveisiin sensitiivisesti sekä tosissaan reagoiminen sekä yhteenkuuluvuuden, tasapuolisuuden ja yksilöllisen huomioinnin korostaminen.

Seuraavaksi esitän tutkimuksen tulokset kokoavasti taulukossa 1. Raja yksittäisten arvojen ilmenemisen nimeämisessä (tutkimuskysymys 1) ja ilmene-
mismuodon kuvailussa (tutkimuskysymys 2) ei ole aivan yksiselitteinen. Vuorovaikutustilanteet olivat monikerroksisia sisältäen kontekstisidonnaisesti erilaisia arvoja ja niiden ilmenemismuotoja. Sama tilanne saattoi sisältää useita arvoja tai sama arvo saattoi tulla esille aineistossa eri tavoin. Lisäksi eri arvojen ilmenemistavat saattoivat viitata useampaan arvoon. Esimerkiksi ajan antaminen voitiin nähdä lapsen kuuntelemisena ja yksilöllisenä huomioimisena. Olen sijoittanut nämä huomiot taulukkoon kuitenkin vain yhden arvon kohdalle. Esitän tulokset taulukossa, jossa vasemmalla on arvoja nimettyinä ja oikealla niiden mahdollisia ilmenemistapoja. Edellä kuvaamieni tekijöiden vuoksi en ole tehnyt rajaa arvon nimeämisen ja sen ilmenemismuodon välille selkeäksi kuvaten sillä tätä vuorovaikutustilanteiden moniulotteisuutta ja kontekstisidonnaisuutta.

TAULUKKO 1. Tulokset tiivistettynä

Arvo	Miten arvo tulee esille vuorovaikutuksessa?		
Lapsen arvon ainutlaatuisuus	Lapsen kuunteleminen	Lapsen aloitteeseen reagoiminen vuorovaikutuksen tanssilajia vaihtamalla Ajan antaminen ja järjestäminen	Leevi: <i>"KAISA voiksä tulla tähän pöytään?"</i> KAISA: <i>"Joo kyllä mä voisין tulla."</i> (Aineisto- toesimerkki 2) <i>"Mutta nyt mä ehin keskittymään suhun.</i> (Aineisto- toesimerkki 3)
	Lapsen kuunteleminen neuvottelijana	Lapset mukana toiminnasta päättämisessä Lapsen mielipiteen huomioiminen Lapsen asia otetaan tosissaan Lapset saavat vaikuttaa Lapsille annetaan vastuuta sopivasti	<i>"Kyllä me ehditään ihan hyvin tänään. Järjestetään niin..."</i> (Aineisto- toesimerkki 7) <i>"Kun tää laulu on loppu niin sit tulkaa."</i> (Aineisto- toesimerkki 9) <i>"Oisko hassua jos lapset sais päättää?"</i> (Aineisto- toesimerkki 11)
	Ystävällinen ja lempeä puhetyyli	"Nyt voit"-tyylinen puhe "Muista"-tyylinen ohjeiden antaminen	<i>"...sun pitäs muistaa viitata."</i> (Aineisto- esimerkki 12)
	Toisen kunnioittava kohtelu	Turvallisuuden takaaminen Kiusaamisen kieltäminen "Seurassa ei kuiskita"	<i>"Ei saa potkia toista päin, siinä voi nimittäin sattua."</i> (Aineisto- toesimerkki 14) <i>"meillä on kiusaamiset kielletty."</i> (Aineisto- esimerkki 22) <i>"Mutta muistatte, että aina kun sipitätte niin mennään johonkin toiseen huoneeseen."</i> (Aineisto- toesimerkki 20)

TAULUKKO 1. Tulokset tiivistettynä

Arvo	Miten arvo tulee esille vuorovaikutuksessa?		
Lapsen arvon ainutlaatuisuus	Hyvät tavat	Tervehtiminen, sanojen "kiitos" ja "ole hyvä" käyttäminen	"Mites sanotaan, kun saa pastillin?" (Aineistoesimerkki 19)
	Lapsen kohtaamisen subjektina	Lapsen kohtaaminen tuntevana, pystyvänä, tahtovana ja ajattelevana yksilönä Hyväksyntä Empatia Lapsen kasvojen säilyttäminen	"Joel onko sulla joku harmi?" (Aineistoesimerkki 23) "Oho. <u>No ei se haittaa.</u> " (Aineistoesimerkki 28) "Ketulla on <u>yleensä</u> tää valkonen hännänpää..." (Aineistoesimerkki 27)
	Henkilökohtainen minä-sinä-vuorovaikutussuhde	Yhteenkuuluvuuden korostaminen Yhteinen tekeminen ja arjen jakaminen	" <u>Sä</u> voit olla teipinlaittaja niin <u>mä</u> oon se hatunpyöräyttäjä." (Aineistoesimerkki 29)
	Tasa-arvo	Tasa-arvo suhteessa aikuisiin ja lapsiin Tasapuolisuus Yhteisöllisyys (keittää ei jätetä yksin) Yksilöllinen huomiointi	"Myös opet saa harjoitella." (Aineistoesimerkki 30) "Kaikille olen luvannut et tänään pääsee miekkailemaan." (Aineistoesimerkki 32) "Haluatko kertoa miksi sulla on se?" (Aineistoesimerkki 35)
	Yksilöllinen huomiointi	Rohkaisu ja kannustus lapsen arvosta ja taidoista Lapsen läsnäolon huomaaminen Lapsen asioista kiinnittäminen	"Ei kannata lannistua." (Aineistoesimerkki 36) "Huomenta Silja. Sulla on ihanat hiukset." (Aineistoesimerkki 40) "Mitäs opettelitte uimakoulussa tänään?"

TAULUKKO 1. Tulokset tiivistettynä

Arvo	Miten arvo tulee esille vuorovaikutuksessa?		
Lapsen arvon ainutlaatuisuus	Yksilöllinen huomi- oiminen	nostumisen osoitta- minen Toivottaminen terve- tulleeksi	(Aineistoesimerkki 41) <i>"Tervetuloa Sofia, sä voit siihen istua."</i> (Aineistoesimerkki 42)

7 POHDINTA

Tutkimuksessani olen tarkastellut lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta kristillisessä päiväkodissa 5–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Aineistona olen käyttänyt lapsiryhmässä tekemääni havainnointia ja videointia. Analyysin tukena on lisäksi toiminut lapsiryhmän opettajille suunnattu kyselylomake. Olen selvittänyt, minkälaisia kohtaamisia lasten ja opettajien välille syntyy ryhmän opettajien arvopohjasta käsin tarkasteltuna. Olen etsinyt vastauksia kysymyksiin, millaisia arvoja ryhmän opettajat pitävät tärkeinä lapsen kohtaamisessa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa sekä miten nämä arvot tulevat esille lasten ja opettajien kohtaamisissa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Näitä kohtaamisia olen kuvannut kahden fokuksen kautta: minkälaisia arvoja liittyen muiden ihmisten kohtaamiseen opettajat lapsille välittävät opetuksessaan ja vuorovaikutuksessaan heidän kanssaan sekä minkälaisia tekijöitä opettajat lapsen kohdatessaan näyttäisivät pitävän vuorovaikutuksessa tärkeinä.

Vuorovaikutuksen, käytännön toimintana, yhteyttä arvoihin olen lähestynyt kolmiportaisen analyysimenetelmän kautta. Tanssilajin käsitteen kautta jäsensin aineistoa ensimmäisessä vaiheessa. Tanssilajin perusteella tapahtuneen aineiston järjestämisen jälkeen etsin kullekin vuorovaikutustilanteelle toiminnan päämäärän, joka kuvasi vuorovaikutustilanteen tavoitetta. Tämän tavoitteen taustalta etsin toimintaa selittävää syytä, arvoa, diskurssianalyysiä soveltaen.

Olen käsitellyt molempia tutkimuskysymyksiä läpi analyysin ja tutkimustulosten yhdessä erottamatta niitä erillisiksi osa-alueikseen. Vuorovaikutustilanteet aineistossa olivat monifunktioisia ja hienojakoisia siten, että ne sisälsivät useita erilaisia vuorovaikutuksen päämääriä ja monenlaisia lasten kohtaamisia. Ei olisi ollut tarkoituksenmukaista eikä järkevää erottaa tutkimuskysymyksiin vastaamista erilleen, sillä sama vuorovaikutustilanne saattoi sisältää vastauksia molempiin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi monikerroksiset vuorovaikutustilanteet olisi ollut lähes mahdoton pilkkoa niin yksityiskohtaisiin osiin, jotta olta-

siin voitu selvittää yksittäisten tekijöiden merkitystä tilanteen muodostumisessa. Vuorovaikutustilanteita tarkasteltiinkin kontekstisidonnaisina kokonaisuuksina, jotka saattoivat sisältää useita mahdollisia tulkintoja, päämääriä ja arvoja samanaikaisesti. Aineiston vuorovaikutustilanteet olivat sisällöltään rikkaita ja ne olisivat tarjonneet mielenkiintoisia mahdollisuuksia myös muun muassa lasten välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun tai lasten ja opettajien välisten neuvottelujen lähempään tutkimiseen. Keskityin kuitenkin kuvaamaan ja ymmärtämään lasten ja opettajien välisiä vuorovaikutustilanteita lasten kohtaamiseen kytkettyvien arvojen tilanteeseen vaikuttamisen näkökulmasta.

7.1 Päätulokset

Lapsiryhmän opettajien arvopohja oli kristillinen. Lapsen ainutlaatuisen arvon tunnustaminen oli aineistoa kokonaisuudessaan luonnehtiva arvo, joka ilmeni usealla eri tavalla aineistossa tuoden muita arvoja esille. Opettajien lasten kohtaamisessa tärkeänä pitämät arvot tulivat esille sekä siinä, miten opettaja itse kohtasi lapsen sekä siinä, mitä hän opetti lapselle toisen ihmisen kohtaamisesta. Vuorovaikutustilanteet näyttäytyivät moniulotteisina: sama vuorovaikutustilanne saattoi sisältää useita eri arvoja ja sama arvo saattoi tulla esille eri tavoin.

Tutkimusryhmän opettajat kohtasivat ryhmän lapset pitäen tärkeänä heidän kuuntelemistaan. Lasten vuorovaikutusaloitteisiin vastattiin ja vuorovaikutuksen tanssilajia vaihdettiin herkästi lasten aloitteita kuunnellen. Kuitenkaan opettajat eivät lähteneet mukaan sellaisiin lasten ehdottamiin tanssilajeihin, joissa lapsi kutsui opettajaa vaikkapa toisen lapsen moittimiseen. Lapsi sai kuitenkin tällöinkin opettajalta vastauksen, vaikka opettaja ohjasikin lasta tällöin hänen ehdottamansa tanssilajin vaihtamiseen. Ryhmän opettajat pitivät tärkeänä ajan antamista lapselle. Ajan antamisen keston lisäksi aineistossa korostui sen hetken intensiivisyys ja henkilökohtaisuus, jona lapselle aikaa annettiin. Toisinaan kiireettömän ajan löytäminen koettiin myös arjen haasteena. Lapsen kuuntelemisen taustalla vaikutti lapsen ainutlaatuisen arvon tunnustaminen ja viestittäminen lapselle.

Aineistossa nousi usein esille neuvottelun tanssilaji, jota leimasi lapsen mielipiteen, ideoiden ja toiveiden tosissaan ottaminen ja niiden toteuttaminen ja huomiointi mahdollisuuksien mukaan. Lapset otettiin mukaan toiminnasta päättämiseen ja he saivat vaikuttaa. Lapsille myös annettiin vastuuta, mutta opettajat kantoivat loppupelissä vastuun asioista päättämisen suhteen. Tämä vastuu nähtiin tärkeänä aikuisen tehtäviin kuuluvana tekijänä. Lasten mielipidettä pidettiin arvokkaana ja neuvottelua voitiin katsoa käytävän jopa aikataulu- lujen kanssa. Tällöin lapsen mielipiteen huomioiminen nähtiin järjestelykysymyksenä.

Ohjeiden antamisen taustalla oli nähtävissä arvot turvallisuuden takaamisesta ja toisen kunnioittavasta kohtelusta. Lapsia ohjattiin toisen kunnioittavaan ja kauniiseen kohteluun. Kunnioittavan kohtelun taustalla vaikutti toisen loukkaamattoman arvon tunnustaminen. Lapsille opetettiin muun muassa, ettei kiusaaminen ja nimittely kuulu tällaiseen kohteliaaseen käytökseen. Kohteliaat ja hyvät tavat nousivat aineistossa esille niin lasten kohtaamisessa syntyvissä opetustilanteissa kuin opettajien omassa toiminnassaan tärkeänä pitämässä teki- jöissä. Hyviin tapoihin sisältyi muun muassa sanojen "kiitos" ja "ole hyvä" sekä tervehtimisen tärkeänä pitäminen.

Lapset kohdattiin tuntevina, pystyvinä, tahtovina ja ajattelevina yksilöinä. Näissä kohtaamistilanteissa korostui opettajan empaattinen suhtautuminen lapsen tarpeisiin, tunteisiin ja kokemuksiin. Opettajat toimivat muun muassa lasten kasvojen menettämistä estävällä empaattisella tavalla. Lasten ja opettajien vuorovaikutukselle oli tyypillistä sen perustuminen tasa-arvoiseen ja henkilökohtaiseen minä-sinä-kasvatussuhteeseen, jonka taustalla oli nähtävissä vastavuoroisuus, lapsen luovuttamattoman arvon tunnustaminen sekä lapsen subjektiivisuuden kunnioittaminen. Tasa-arvo näkyi niin lasten kohtaamisessa kuin heille opetettavana asiana. Tasa-arvo ilmeni jokaisen lapsen ja aikuisen yhtä tärkeänä pitämisenä, tasapuolisuutena ja samalla kuitenkin yksilöllisenä huomioimisena. Tasa-arvo ilmeni myös osallistumisen pakon välttämisenä ja yksilöllisyyden kunnioittamisena sekä tilannekohtaisena oikeudenmukaisuutena.

Lapset kohdattiin yksilöllisesti heidän läsnäolonsa huomaaminen heille aktiivisesti osoittaen. Lasten asioista oltiin kiinnostuneita ja heitä kannustettiin henkilökohtaisesti heidän tarpeisiinsa vastaten. Opettajien vuorovaikutukselle oli tyypillistä myös positiivisen palautteen antaminen lapsille.

7.2 Johtopäätökset ja tutkimuksen arviointia

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole ollut selvittää tyhjentävästi tutkimusryhmän arvopohjaa tai kristillisten arvojen ilmenemistä käytännön vuorovaikutuksessa. Tutkimus on pyrkinyt tuomaan esille vuorovaikutustilanteiden syntymekaniikkaa paljastamalla niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä toimintaa suuntaavina arvoina. Avattaessa vuorovaikutustilanteet analyysin kautta auki näiden toimintaa selittävien päämäärien tarkastelulle, tehdään näkyväksi miten erilaiset arvot vaikuttavat siihen, miten lapsi kohdataan. Tällainen tarkastelu voi lisätä kasvattajien tietoisuutta siitä, miten arvot ilmenevät vuorovaikutuksessa käytännössä ja mitä yhden arvon toteutumisesta seuraa toisen arvon samanaikaiselle toteutumiselle. Edelleen toiminnan päämäärien näkyväksi tekeminen voi auttaa kasvattajia ymmärtämään toimintaansa vuorovaikutustilanteissa ja kiinnittämään huomiota monisyisten vuorovaikutustilanteiden hienojakoisiin syntymekanismeihin.

Parhaimmillaan tutkimus arvojen saamasta käytännön ilmiästä voi herätellä kasvattajia arvioimaan omaa vuorovaikutustaan lasten kanssa ja pohtimaan välittykö toiminnassa niitä arvoja, joita kasvattajat julkilausuvat arvoikseen. Tällöin huomio kohdistuukin arvojärjestelmän järjestykseen ja kerroksellisuuteen: mitkä arvot nousevat käytännön tasolla toisten edelle ja ollaanko tästä käytännön tason arvojärjestyksestä tietoisia. Helkama (2015) toteaaakin ettei julkilausuttujen arvojen suhde käytännön toimintaan ole aina yksiselitteinen. Ihmisen käytännön teot ilmentävät loppujen lopuksi hänen arvostamiaan asioita. Esimerkiksi arvokyselyissä yksilön ilmoittamat arvot eivät välttämättä käytännössä toteudu johdonmukaisesti siitä huolimatta että tämä aidosti kannattaisi

mainitsemaansa arvoa. (Helkama 2015, 14.) Käytännön toiminnan päämäärien tarkastelu paljastaa näin vuorovaikutuksen alkuperäisen motiivin.

Sama toiminta käytännössä voi heijastaa kuitenkin useaakin arvoa samanaikaisesti ja sama arvo voi tulla esille eri tavoilla käytännössä. Lisäksi kattavaa tietoa toiminnan ja arvojen välisestä suhteesta ei löydy. (Helkama 2015, 15.) Tämän vuoksi olenkin esittänyt tutkimusaineistoni valossa vain yhdenlaisia tulkintoja ja arvauksia vuorovaikutustilanteiden palauttamisesta toimintaa suuntaaviin lähtöarvoihin. Arvojen ja toiminnan yhteys tutkimuskohteena on ollut monin tavoin haasteellinen. Ihmisen käyttäytymiseen vaikuttaa monikerroksinen kokonaisuus, josta tiettyä tekijää on vaikea erottaa erikseen tarkasteltavaksi. Ihmisen toimintaa, esimerkiksi auttamista, voi ohjata myös totuttu normien noudattaminen yhdenmukaisuutta arvostaen (Helkama 2015, 103). Lisäksi Lundán (2009, 27) toteaa päiväkodin vuorovaikutusta tarkasteltaessa kasvatustoimintaa ohjaaviksi tekijöiksi kasvattajan ihmiskäsityksen, kasvatuserityksen sekä kasvatustietoisuuden.

Varsinaisten yksittäisten arvojen paikantaminen näissä monimuotoisissa vuorovaikutusprosesseissa näyttää ongelmallisena ja haasteellisena. Tämä vaatisi laajempaa tutkimusaineistoa sisältäen kasvattajien ihmiskäsitystä ja kasvatuseritystä kartoittavaa aineistoa. Epäilen ettei tällainenkaan aineisto voisi kuvata monimutkaisten vuorovaikutusprosessien muodostumista ja yhteyttä arvoihin kattavasti. Ehdottomien totuuksien esittämistä tärkeämpää tässä tutkimuksessa onkin ollut tuoda esille vuorovaikutustilanteiden rakentumisen mahdollista tulkintaa, jonka toivon avaavan uusia näköaloja kasvattajien oman työn tulkintaan ja tietoisuuteen. Diskurssianalyysissä ei pyritäkään toiset tulkinnat poissulkeviin ehdottomiin faktoihin, vaan vaihtoehtoisetkaan tulkinnat eivät ole riski tutkimuksen vakuuttavuudelle (Juhila & Suoninen 2002, 235).

Tarkastelun ulkopuolelle jäi tässä tutkimuksessa tutkimusryhmän opettajien mainitsema työtään ohjaava kristillinen arvopohja ja heidän ihmis- ja kasvatuserityksensä. Tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena tarkastella tuloksia varsinaisesti kristillisen arvopohjan näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuuden ja kokonaiskuvan kannalta tällainen näkökulma olisi kuitenkin ollut tärkeä.

On syytä kuitenkin mainita tutkimuksen tulosten olleen melko yhteneväiset Saaren (2009) kristillisiä kouluja koskeneen tutkimuksen tulosten kanssa (ks. luku 2.1). Tapaustutkimuksena tämän tutkimuksen tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää, (ks. Eskola & Suoranta 2008, 211–212) mutta ne saavat vahvistusta yhteneväisyydestä Saaren (2009) tutkimuksen tulosten kanssa. Tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta vahvistuvuuden näkökulmasta pohditaankin juuri sitä saavatko tutkimuksessa tehdyt tulkinnat tukea toisista samaan ilmiöön kohdistuneista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulun, tutkimusaineiston analyysin ja tulokset tarkasti sekä tuomaan esille tutkimusryhmän arvopohjan perustumisen kristillisiin arvoihin. Olen myös pyrkinyt avoimesti arvioimaan tutkimuksen onnistumista ja luotettavuutta sekä niitä haasteita, joita tutkimusprosessin aikana kohtasin. Koko tutkimusprosessia kuuluukin tarkastella luotettavuuden näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tämän näkökulman olen pyrkinyt pitämään esillä läpi koko tutkimusraportin.

Keräämäni aineisto osoittautui tutkimuskysymysten ja tutkittavan ilmiön luonteen kannalta onnistuneiksi valinnoiksi. Videoinnin kautta minulla oli mahdollisuus tallentaa nopeasti vaihtuvia vuorovaikutustilanteita, jotka sisälsivät päällekkäispuhetta, ja palata niihin rauhassa myöhemmin. Kentällä vuorovaikutustilanteiden sanatarkka kirjaaminen olisi ollut mahdotonta, eikä diskurssianalyttinen aineiston tarkastelu olisi saanut pelkästä havainnointiaineistosta kaikkea irti. Myös havainnointi kentällä oli tutkimukseni kannalta välttämätöntä. Paju (2013) toteaa, ettei videoinnin kautta voida tallettaa sitä tietoa, mikä saavutetaan muiden kuin näköaistin kautta audiovisuaalisesti. Videoaineisto ei hänen mukaansa voi korvata etnografin fyysistä läsnäoloa tutkimuskentällä. Vuorovaikutuksen ymmärtämisessä korostuu myös tunto-, haju- ja makuaistit. (Paju 2013, 65.) Lempeää ja hyväksyvää kasvatusilmapiiriä en olisi myöskään havainnut pelkästään videointiaineiston tai diskurssianalyysin kautta ilman kentällä viettämäni havainnointijaksoa. Kyselylomakkeen kautta tutkimukseen osallistuneiden opettajien oma näkökulma tuli paremmin esille. Kyselylomakkeen kautta saatu tieto toimi tulosten uskottavuutta vahvistavasti.

Tutkimuksen uskottavuus luotettavuuden kriteerinä merkitsee sitä, että tutkija tarkistaa tutkimuksensa tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuuden (Eskola & Suoranta 2008, 211). Havainnointi- ja videointiaineistojen kautta saatu tieto oli melko yhteneväistä kyselylomakkeen kautta saadun tiedon kanssa.

Olen tutkimuksessa käyttänyt arvojen käsitettä vuorovaikutuksen tarkastelussa, joka tutkimusprosessin myötä osoittautui kuitenkin hieman haasteelliseksi käsitteeksi. Arvojen käsitteen kautta mahdollistui kuitenkin tarkastella niitä tekijöitä, joita opettajat näyttivät pitävän tärkeänä lapsen kohtaamisessa. Näin avautui näkymiä tarkastella tutkimustuloksia lapsen arvostavan kohtaamisen näkökulmasta. Millä eri tavoin lasta arvostava kohtaaminen näyttäytyy lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa? Tutkimusaineiston valossa näyttäisi siltä, että lasta arvostava kohtaaminen tutkimusryhmässä pohjautui lapsen näkemiseen arvokkaana ja ainutlaatuisena yksilönä. Lapsi kohdattiin hänen luovuttamatonta arvoaan ja subjektiivtaan kunnioittaen. Tutkimusaineistossa lapsen subjektiivuden huomioiminen näyttäytyi monissa tilanteissa, joissa vuorovaikutuksen tanssilajiksi muodostui toiminnasta neuvottelemine ja joissa lapset toivat mielipiteensä ja toiveensa esille. Lapsen subjektiivuden kunnioittamisen taustalla tutkimusryhmän opettajien arvoissa ilmeni lapsen näkemine arvokkaana ja tasa-arvoisena yksilönä, lapsen kunnioittamine ja yksilöllinen huomioimine, lapsen kuuntelemine ja hänen tarpeidensa huomioimine sekä lapsen kohtaamine tuntevana ja tahtovana yksilönä.

Tämän tutkimuksen tulokset asettuivat samaan linjaan useiden muiden tutkimusten tulosten kanssa korostaen lasta kuulevien käytäntöjen merkityksellisyyttä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Metsomäki 2006; Holkeri-Rinkinen 2009; Lundán 2009; Salminen 2014). Aikaisempien tutkimusten tavoin tämä tutkimus tekee näkyväksi niitä vuorovaikutuksen areenoita ja tapoja, jotka mahdollistavat lasta arvostavan sensitiivisen kohtaamisen. Edelleen tutkimus vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia sen merkityksellisyydestä, että aikuinen on tietoinen lapsen kuuntelemisen ja hänelle vastaamisen tärkeydestä (ks. esim. Bateman 2013). Kielen merkitys vuorovaikutuksen ja sen merkitysten rakentajana korostui tässä tutkimuksessa. Tutkimus vah-

visti diskurssianalyttisen vuorovaikutustutkimuksen tärkeyttä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyden näkemisen kannalta aikaisempien tutkimusten rinnalla (esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Lundán 2009).

Vuorovaikutustilanteiden kielenkäytön tarkastelu diskurssianalyysin keinoin johdatti samalla pohtimaan myös laadukkaan vuorovaikutuksen kysymystä. Kalliala (2008) toteaa, että laadukkaan vuorovaikutuksen tunnistaa sen kohdatessaan, vaikka sen kriteerejä voikin olla vaikea yksiselitteisesti määritellä. Kasvatusilmapiirin, joka kuuntelee ja arvostaa lasta, tai joka vastakkaisesti on välinpitämätön, tunnistaa herkästi. (Kalliala 2008, 11.) Lapset tietävät koska aikuinen on aito ja koska ei (Dombro, Jablon ja Stetson 2011, 15). Olen tutkimusraportissa tulkinnan kautta tuonut esille niitä tapoja, miten vuorovaikutus voi rakentua opettajien lapsen kohtaamisessa arvostamien tekijöiden kautta tarkasteltuna. Lapsen subjektiivisuuden ja ainutlaatuisuuden arvostaminen ja kunnioittaminen, tasa-arvo, yksilöllinen huomiointi, kuunteleminen ja lapsen mielipiteen huomiointi arvoina rakentavat vuorovaikutusta erityisellä tavalla. Nämä arvot laadukriteereinä tuovat tutkimuksen uuteen valoon tuomalla esiin niitä kielellisiä tapoja, joiden kautta vuorovaikutus voi omalta osaltaan rakentua laadukkaaksi. Salminen (2014, 85) korostaa opettajien emotionaalisesti positiivista vuorovaikutusta lasten ja opettajien välisen vuorovaikutuksen laadun kannalta. Myös tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat mahdollisuuden tarkastella vuorovaikutuksen laatua muun muassa emotionaalisesti positiivisen vuorovaikutuksen, lapsen ja hänen mielipiteensä kuuntelemisen, lapsen tarpeisiin vastaamisen sekä opettajien ystävällisen puhutavan näkökulmista.

Dombro, Jablon ja Stetson (2011) puhuvat vuorovaikutuksesta, jolla on positiivinen vaikutus lapseen ("powerful interactions") ja jossa tarkoituksellisen kontaktin lisäksi lasta ohjataan samalla oppimisessa pienin askelin eteenpäin. Tämänkaltainen vahvistava vuorovaikutus alkaa heidän mielestään jo kauan ennen kuin opettaja ensimmäisen kerran tapaa lapsen ja puhuu hänen kanssaan. Tämä vuorovaikutus alkaa tavasta, jolla opettaja ajattelee sekä opettajan asenteista työtään ja lapsia kohtaan. (Dombro, Jablon ja Stetson 2011, 12–13, 15.) Tutkimukseni avaa näitä näkökulmia vahvistavan vuorovaikutuksen alkuläh-

teistä. Tämä tutkimus viittaisi siihen, että vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä rakentuu paitsi käsillä olevassa ainutlaatuisessa ja monikerroksisessa tilanteessa kielen kautta myös laajakatseisesti monien tekijöiden, kuten aikuisen arvojen sekä kasvatus- ja ihmiskäsitysten vaikutuksen myötä. Opettajan tiedostaessa vuorovaikutuksen muuttavan vaikutusvoiman, hänestä voi tulla määrätietoisempi ja suunnitelmallisemmin toimiva (Dombro, Jablon & Stetson 2011, 13). Toivon tutkimuksen herättävän kasvattajia pohtimaan omassa vuorovaikutuksessaan toteutuvia mahdollisuuksia lasta arvostavaan kohtaamiseen. Kati-Pupita Mattila (2011) on kuvannut osuvasti tämän lasta arvostavan kohtaamisen merkitystä ja tärkeyttä kasvatustyössä:

”Kaikessa hoito- ja kasvatustyössä tärkeintä on kohtaaminen. Meillä on käytössämme erilaisia hienoja ammatillisia menetelmiä, mutta jos unohtamme kohtaamisen, ammattitaitomme ei kannu sitä hedelmää, jota toivoisimme. Kohtaaminen haastaa ammattilaisen tavalla, joka nykyaikana on ehkä hiukan unohtunut. Se vaatii omaan ihmisyyteen suostumista...

...Loppujen lopuksi jokaisen vanhemman sekä lasten parissa työtä tekevän aikuisen ydinkysymykseksi jää: miten minä näen lapsen arvon?” (Mattila 2011, 9.)

Vanhempien ja lasten vuorovaikutusta neuvottelun käsitteen kautta tutkinut Anne Solberg (1994) toteaa, että tavat, joilla perhe muodostaa lapsuuden sisältöä ovat hienojakoiset ja vaihtelevat. Kuitenkin selvimmin perheen tekemä lapsuuden sisällön määrittely saa muotonsa juuri lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä määrittely tulee esille niin kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa kuin sääntöjärjestelmän kautta. Solberg käyttää neuvottelun käsitettä kattamaan kaikkia niin kielellisen kuin ei-kielellisen vuorovaikutuksen ja ilmaisun eri muotoja. (Solberg 1994, 105.) Toivon tutkimukseni tuovan lisäymmärrystä päiväkodeissa työskentelevien kasvattajien oman työnsä määrittelyyn. Vuorovaikutustilanteiden analyysi paljastaa niitä kasvatustyön rakenteita, joiden kautta kasvattajat oman toimintansa kautta määrittelevät ja arvottavat lapsuutta ja lapsen asemaa. Kasvattajan arvot ja niiden pohjalta vuorovaikutuksessa lapsen kanssa tekemät valinnat vaikuttavat siihen, minkälaista kuvaa lapsuudesta ja lapsen arvosta kasvattaja tuottaa. Myös institutionaalista näkökulmasta erittäin merkityksellisenä näyttäytyy, minkälaista kuvaa tämän ajan varhaiskasvatusjärjestelmästä jätämme jälkeemme. Tärkeänä jatkotutki-

musaiheena tämän muodostuvan kuvan kannalta näyttäytyy lasten omien kokemusten selvittäminen aikuisten ja lasten kohtaamistilanteista. Lopuksi toivon tutkimuksen lukijoiden jäävän pohtimaan lapsen kohtaamista lainaten vapaasti kääntämäni ajatusta, jonka Dombro, Jablon ja Stetson (2011, 13) esittävät:

"Kuvittele, jotakin lasta, jota tällä hetkellä opetat. Tee 10 vuoden pikakelaus eteenpäin ja kuvittele, että tämä lapsi (nykyisin teini-ikäinen) kertoo ystäväälleen sinusta, hänen esiopettajastaan, ja luokassasi olemisesta. Mitä toivot tämän teini-ikäisen sanovan sinusta? Vuorovaikutuksellasi lasten kanssa on vaikutusta heidän elämäänsä – nyt ja tulevaisuudessa."

LÄHTEET

- Ahokas, M., Lähteenoja, S., Myllyniemi, R., Myyry, L. & Pirttilä-Backman, A-M. 2005. Johdanto: Arvojen, moraalien ja muutosten yhteiskunta. Teoksessa A-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja. (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 7-12.
- Bateman, A. 2013. Responding to children's answers: questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years: An International Research Journal* (33) 3, 275-288.
- Dombro, A. L., Jablon, J. R. & Stetson, C. 2011. Powerful Interactions. *YC Young Children* (66) 1, 12-20.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin: lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 464.
- Egan, B. A. 2009. Learning conversations and listening pedagogy: the relationship in student teachers' developing professional identities. *European Early Childhood Education Research Journal* (17) 1, 43-56.
- Emond, R. 2005. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage, 123-139.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gjems, L. 2011. Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal* (19) 4, 501-513.
- Haapaniemi, R. 2011. Yhteisöllisyys ja kasvatusyhteisöt. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 75-84.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. Lontoo ja New York: Routledge.
- Helkama, K. 2015. *Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Helsinki: SKS.

- Hirsjärvi, S. 1997. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen (toim.) Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 63–75.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1407.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.
- Jattu-Wahlström, M. & Kallio, H. 1992. Neuvottelutaito. Kielikeskusmateria nro 92/1992. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2002. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233– 252.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Aavarantasarja n.18. Helsinki: Otava.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Lahikainen, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontatyön lähtökohtia ja näköaloja kuntoutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 258–278.
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–133.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 168. Jyväskylän yliopisto.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–75.
- Lehmuskallio, K. 2003. Arvopokkari. Rajaukko ja kasvukannikka. Arvoista kasvatuksen suuntaamiseen. *Hämeenlinnan opetusviraston julkaisuja 2/2003*.
- Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1463. Tampereen yliopisto.
- Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsomäki, M. 2006. "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 291. Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp ky.
- Muhonen, M. & Tirri, K. 2008. Mitä on kristillinen kasvatustajattelu? Teoksessa J. Porkka (toim.) *Johdatus kristilliseen kasvatukseen*. Helsinki: LK-kirjat, 63–82.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18. Joensuun yliopisto.
- Ojanen, E. 2011. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 7–16.
- Paju, E. 2009. Kamera, kenttä ja etnografinen tieto – visuaalisen etnografian aineistontuotannolle. *Sosiologia* (46) 3, 210–223.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pohjanheimo, E. 2005. Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksia Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa A-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 237–257.
- Pohjola, A. 1999. Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa P. Virtanen (toim.) *Verkostoituva asiakastyö*. Helsinki: Kirjayhtymä, 110–128.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatustajatteluun mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.

- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 66/1996. Helsinki: Stakes.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA, 26–51.
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen. Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 307. Helsingin yliopisto.
- Salminen, J. 2014. The Teacher as a Source of Educational Support: Exploring Teacher–Child Interactions and Teachers’ Pedagogical Practices in Finnish Preschool Classrooms. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 512. Jyväskylän yliopisto.
- Schwartz, S. H. 2005. Universalismiarvot ja moraalisen universumimme laajuus. Teoksessa A-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 216–236.
- Shotter, J. 1993. Conversational Realities – Constructing Life through Language. London: Sage.
- Solasaari, U. 2011. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 30–41.
- Solberg, A. 1994. Negotiating Childhood. Empirical Investigations and Textual Representations of Children’s Work and Everyday Life. Nordic Institute for Studies in Urban and Regional Planning Dissertation 12. Stockholm: Nordplan.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry/ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101, 92–112.
- Suoninen, E. 2000. `Tanssilajit ja -tyylit` asiakkaan kohtaamisessa. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, 67–104.
- Suoninen, E. 2002. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.

- Tainio, L. 2007. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Tholin, K. R. & Jansen, T. T. 2012. Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal* (20) 1, 35–46.
- Turunen, K. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: ATENA.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: ATENA.
- Uusitalo, H. 1996. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.
- Vuorisalo, M. 2010. Salaisuus paljastuu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry/ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101, 113–114.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 467. Jyväskylän yliopisto.
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake opettajille

Hei!

Pyytäisin sinua osallistumaan varhaiskasvatuksen maisteri-opintoihini kuuluvaan pro gradu -tutkimukseen vastaamalla lapsiryhmän henkilökunnalle suunnattuun kyselyyn. Vastaukset käsitellään ja tulokset raportoidaan täysin luottamuksellisesti. Kenenkään tutkimukseen osallistuvan henkilöllisyys ei tule esille tutkimusraportissa. Tutkimusraportti on valmistuttuaan luettavissa sähköisesti Jyväskylän yliopiston pro gradu -tutkielmana.

Kiitos yhteistyöstä!

T. Sanna Kaski

s-posti: xxxxx

puh. xxxxx

Vastaa vapaamuotoisesti kysymyksiin. Tarvittaessa voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.

1. TAUSTATIEDOT

Kyselyyn vastaajan koulutus _____

2. ARVOT

2.1 Kuvaile kasvatustyötäsi ohjaavaa omaa arvopohjaasi.

2.2 Minkälainen on lapsiryhmänne arvopohja?

3. ARVOT JA VUOROVAIKUTUS

3.1 Minkälaisia asioita pidät tärkeänä vuorovaikutuksessa kohdatessasi lapsen?

3.2 Miten mainitsemasi tärkeät asiat tulevat esille vuorovaikutustilanteissa kohdatessasi ryhmän lapset/lapsen? Anna tältä lukukaudelta jokin käytännön esimerkki.

3.3 Minkälaisia haasteita vuorovaikutustilanteissa voi ilmetä mainitsemiesi tärkeiden asioiden välittymisen kannalta? Anna jokin esimerkki käytännön tilanteesta tältä lukukaudelta.

3.4 Miten ryhmän arvopohja näkyy lasten toiminnassa vuorovaikutustilanteissa? Voit antaa käytännön esimerkin arjen tilanteesta tältä lukukaudelta.

3.5 Minkälainen on lapsiryhmänne ilmapiiri? Voit antaa käytännön esimerkin arjen tilanteesta tältä lukukaudelta.

Kiitos vastauksestasi!

Liite 2. Tutkimuslupa vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Olen Sanna Kaski. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatuksen maisteriksi. Pro gradu -tutkielmani aiheena on lasten ja aikuisten väliset kohtaamiset päiväkodin vuorovaikutustilanteissa ryhmän arvopohjasta käsin tarkasteltuna. Olen kiinnostunut siitä, miten lapset tulevat kohdatuiksi ja miten ryhmän arvot näkyvät näissä kohtaamisissa. Tutkimusaineiston on tarkoitus koostua päiväkodin toiminnan ja vuorovaikutustilanteiden videoinneista, käsinkirjatuista havainnoinneista sekä lapsiryhmän henkilökunnalle suunnatusta kyselystä. Tutkimusaineiston olisin tulossa keräämään _____ välisenä aikana lapsiryhmästä, johon Teidän lapsenne kuuluu. Pyydän kohteliaimmin lupaa saada havainnoida ja videoida lapsenne toimintaa päiväkotipäivän aikana. Myös lapselta itseltään pyydetään lupa. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimusaineisto käsitellään ja tulokset raportoidaan täysin luottamuksellisesti eikä kenenkään lapsen, vanhemman tai henkilökunnan oikeita nimiä mainita salassapitovelvollisuuden mukaisesti. Tutkimusaineisto säilytetään suojassa, niin, että vain tutkimuksen tekijällä on käyttöoikeus aineistoon. Tutkimusraportin valmistuttua Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen pro gradu- tutkielmana se on saatavilla ja luettavissa sähköisesti. Tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisella tavalla tutkimusraportin valmistuttua.

Annan mielelläni lisätietoja liittyen tutkimukseeni joko puhelimitse tai sähköpostilla.

Kiitos yhteistyöstä jo etukäteen ja mukavaa kevättä!

Sanna Kaski

puh. xxxxx

s-posti: xxxxx

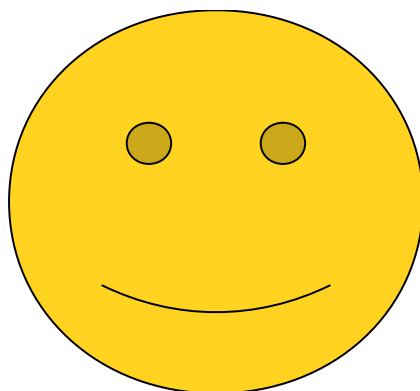
Lapseni voi osallistua tutkimukseen kyllä ei

_____ / .2014.

Allekirjoitus ja päivämäärä

Nimenselvennys

Toivon sinun palauttavan tämän tiedustelun päiväkotiin _____ mennessä.

Liite 3. Tutkimuslupa lapsille**OSALLISTUN SANNAN
TUTKIMUKSEEN**

NIMI