

**Lapsen ja kasvattajan kohtaamisia varhaiskasvatuksen
aamupiireillä ja lounastuokioilla**

Tuija Sipilä

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sipilä, Tuija. 2019. Lapsen ja kasvattajan kohtaamisia varhaiskasvatuksen aamupiireillä ja lounastuokioilla. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 82 sivua + liitteet.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin 2–3 -vuotiaiden lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen aamupiireillä ja lounastuokioilla. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisena kohtaaminen lapsen ja kasvattajan välillä näyttäytyy sekä millaisia kohtaamista edistäviä tai estäviä tekijöitä tuokioilla esiintyy. Tutkimuksen teoreettista taustaa ohjasi Martin Buberin (1999) dialogisuusfilosofinen näkökulma.

Tutkimusaineisto on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston VUOKKO -pitkittäistutkimuksen aineistoa, joka on kerätty Keski-Suomen alueen päiväkodeissa keväällä 2016. Tähän tutkimukseen valittiin 2–3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmistä aamupiireiltä ja lounastuokioilta kuvattuja videotallenteita 11 kappaletta. Tutkimuksessa hyödynnettiin etnografista lähestymistapaa ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti grounded theorya mukaillen.

Tutkimustulokset osoittivat, että kohtaaminen lapsen ja kasvattajan välillä näkyi katseessa, puheessa, eleissä ja kosketuksessa. Kohtaamista edistäviä tekijöitä olivat suunnitelmallisuus, lapsen yksilöllinen huomioiminen, mielenkiinnon säilyttäminen sekä kehuminen ja kannustaminen. Kohtaamista estäviä tekijöitä taas olivat tehtäväkeskeisyys, lapsen osallisuuden rajaaminen ja huomiotta jättäminen sekä mielenkiinnon menettäminen. Ennakointi voi näyttäytyä sekä edistävänä että estävänä tekijänä. Vuorovaikutustilanteiden etenemistä ohjasivat dialogisuus ja suunnitelmallisuus tai monologisuus ja tehtäväkeskeisyys.

Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät tietoa lapsen ja kasvattajan välisten vuorovaikutustilanteiden etenemisestä ja kohtaamisen merkityksestä varhaiskasvatuksessa.

Asiasanat: grounded theory, kohtaaminen, kasvattaja-lapsi, varhaiskasvatus, vuorovaikutus

TIIVISTELMÄ
SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ	8
2.1	Vuorovaikutuksen määrittelyä	8
2.2	Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa.....	11
2.3	Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus.....	13
2.4	Vuorovaikutus toimintatuokioilla ja piiritilanteissa.....	15
3	DIALOGISUUS JA KOHTAAMINEN - MARTIN BUBERIN DIALOGIFILOSOFIASSA	17
3.1	Minä-Sinä ja Minä-Se.....	17
3.2	Kohtaaminen.....	19
3.3	Dialogisuus ja monologisuus	19
3.4	Kasvatussuhde Buberin mukaan.....	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
4.2	Tutkimuksen lähestymistapa	24
4.3	Tutkimukseen osallistujat	27
4.4	Tutkimusaineisto.....	27
4.5	Aineiston keruu ja aineistoon perehtyminen.....	28
4.6	Aineiston analyysi.....	33
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
5.1	Kohtaamisia piireillä ja tuokioilla.....	37
5.2	Kohtaaminen katseessa, puheessa, eleissä ja kosketuksessa	41
5.2.1	Kohtaaminen kasvattajan viestinnässä.....	41
5.2.2	Kohtaaminen lapsen viestinnässä	49
5.3	Kohtaamista edistävät ja estävät tekijät.....	51
5.3.1	Kohtaamista edistävät tekijät.....	51
5.3.2	Kohtaamista estävät tekijät.....	55
5.4	Kohtaamisen prosessimalli.....	60
6	POHDINTA	63
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63
6.2	Eettiset ratkaisut.....	68

6.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	70
LÄHTEET	73
LIITTEET	83

1 JOHDANTO

”Hyvään kohtaamiseen ei välttämättä tarvi paljon aikaa, vain tämä hetki. Kumpikin tuo itsensä tilanteeseen, josta syntyy jotain yhteistä. Se on ainutlaatuinen hetki, joka ei tule samanlaisena toista kertaa, toisella kerralla se on erilainen.” (Lasse Pruuki 2015)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on hankkia tietoa vuorovaikutuksesta ja sen lähtökohdista sekä merkityksestä varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, selittää ja ymmärtää aidon kohtaamisen merkitystä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tutkimustehtäväni tarkastelee sitä, millaisena lapsen ja kasvattajan välinen kohtaaminen näyttää aikuisen ohjaamisessa vuorovaikutustilanteissa ja mitkä asiat edistävät tai mahdollisesti estävät kohtaamista. Tutkimukseni filosofisena taustana ja vuorovaikutusta kuvaavana teoreettisena käsitteenä kohtaamisesta käytän kohtaamisdialogin isänä pidetyn Martin Buberin näkemyksiä dialogisuudesta (Buber 1999; Värrä 1997; Wihersaari 2011, 123). Sen myötä käytän myös käsitepareja *Minä-Sinä* ja *Minä-Se*, sillä Buberin näkemyksen mukaan *Minän* ja *Sinän* kohdatessa heidän välilleen syntyy ”välitila”, jossa kohtaaminen tapahtuu (Buber 1999; Buber 1967; Värrä 1997).

Tutkimuksen lähestymistapana olen käyttänyt etnografisia piirteitä sisältävää tutkimusotetta, minkä avulla tarkastelen lasten ja kasvattajien välisiä vuorovaikutustilanteita varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimukseni kohteena ovat 2–3-vuotiaiden lapsiryhmien lapset sekä heitä ohjaavat kasvattajat varhaiskasvatuksen aamupiireillä ja lounastuokioilla. Aineistoni koostuu Jyväskylän yliopiston VUOKKO – tutkimukseen liittyvästä valmiista videoaineistosta, joka on kerätty Keski-Suomen alueen päiväkodeissa keväällä 2016. Analysoin aineistoani grounded theoryn (GT) menetelmää mukailen.

Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda uutta tietoa ja ymmärrystä tavallisten lasten ja kasvattajan välisistä vuorovaikutustilanteista varhaiskasvatuksen piiri- ja tuokiotilanteissa. Varhaiskasvatuksen kentällä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta on tutkittu hyvinkin paljon, mutta tutkimus on keskittynyt paljolti aikuisten näkökulmaan sekä opetuskäytäntöihin (Ahlskog-Björkman & Björkman 2015; Kalliala 2008; Riihelä 1996; Salminen 2014; Siippainen 2018) tai aikuisen valta-asemaan (Kalliala 2008; Vuorisalo 2013). Myös aikuisjohtoista toimintaa ja piirikäytäntöjä on tutkittu jonkin verran (Kriete 2013;

Vuorisalo 2013). Esimerkiksi ohjattua opettajajohtoista toimintaa tutkimuksessaan tarkastelleet Chen ja Liang (2016) huomasivat, että lasten osallisuus oli vähäistä: useimmiten aikuiset kysyivät sekä ohjeistivat lapsia ja lapset vastailivat heille hyvin lyhyesti. Kallialan (2008, 70, 266–268) tutkimuksen mukaan aikuisilla on valta päättää kuuntelevatko lasta, antautuvatko vuorovaikutukseen ja miten he kohtaavat lapsia päiväkodissa. Myös Riihelä (1996) viittaa tutkimuksessaan siihen, että aikuinen määrittelee lapsen parhaan ja lapset ovat aikuisten huolenpidon ja toiminnan kohteena.

Varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteita lasten näkökulmasta tarkastelevia tutkimuksia on niukalti. Lisäksi lapsen näkökulmaa korostaneissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteena ovat usein olleet haastavat tai tukea tarvitsevat lapset (Lundán 2009; Suhonen 2009). Tyypillisesti kehittyneitä lapsia tai alle kolmivuotiaiden vuorovaikutusta ryhmätilanteissa on tutkittu varsin vähän (Rutanen 2012; Suhonen 2009.) Tämä tutkimus pyrkii osaltaan tuottamaan uutta tietoa keskittymällä tarkastelemaan varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteita pienten lasten näkökulmasta. Aiheen tekee ajankohtaiseksi myös vastikään päivitettyt varhaiskasvatuksen asiakirjat, jotka ovat tuoneet vahvemman painotuksen lapsen oman äänen kuulemiseen, osallisuuteen ja aktiivisuuden korostamiseen (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatustilanne 2018).

Näen tämän tutkimuksen merkityksellisenä myös siitä näkökulmasta, että Kallialan (2013, 258) tutkimuksen mukaan osa päiväkodin aikuisista jopa karttaa aitoa läheisyyttä lasten kanssa ja haluaa pitää tiettyä etäisyyttä lapseen. Kuitenkin tutkimusten mukaan (Holkeri-Rinkinen 2009; Kalliala 2008; Salminen 2014) aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen on havaittu liittyvän olennaisella tavalla lapsen oppimiseen, emotionaaliseen hyvinvointiin ja vertaissuhteisiin lapsiryhmässä. Opetushallituksen *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa* -tilanneraportin (Määttä ym. 2017,17) mukaan alan tutkimuksessa Suomessa on jäänyt katvealueelle lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen tutkiminen. Ahosen (2017, 75-77) mukaan kohtaamisen tutkimusta tarvitaan kasvattajan työn kehittämiseen ja arviointiin. Liv Gjelms (2011, 512) korostaakin, että jo opettajan koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota vuorovaikutustaitoihin.

Vuorovaikutustilanteiden ja kohtaamisen tutkimuksen lisäksi minua kiinnosti lisäksi, millaisina aamupiirit varhaiskasvatuksessa näyttäytyvät. Esiopetuksen laatua arvioivan raportin mukaan aamupiirit, jotka sisälsivät kalenteriin ja säätilaan liittyviä asioita, eivät

kiinnostaneet lapsia, sillä niiden sisältö nähtiin liian abstraktina (Hujala 2012, 63-64). Oman kokemukseni mukaan aamupiirit jakavat päiväkotien henkilökuntaa: osa kasvattajista näkee aamupiirit erittäin tärkeinä runkoina päivän toiminnalle ja turvaa tuovina rutiineina aamun aloitukseen, osa puolestaan näkee ne merkityksettöminä: lasten istuttamisena ja samojen kalenteriasioiden läpikäymisenä. Itselläni työssäni varhaiskasvatuksen opettajana aamupiireihin liittyy vahvasti kokemus lapsen kohtaamisesta, läheisyydestä ja kuulluksi tulemisesta sekä kokemusten jakamisesta ja hassuttelusta.

Pro gradu -tutkielmani alun teoriaosuudessa tarkastelen vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen kontekstissa opetussuunnitelmien ja varhaiskasvatuslain määrittelemällä tavalla, avaan kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä piiritilannetta vuorovaikutuksen kohtaamisen paikkana (luku 2). Tämän jälkeen esittelen Martin Buberin dialogisuuden ja kohtaamisen näkökulmaa (luku 3). Tutkimuksen empiirinen osuus muodostuu tutkimuskysymyksistä, analyysin kuvauksesta (luku 4) ja tuloksista (luku 5). Tutkimuksen pohdinta ja johtopäätökset (luku 6) vastaa tutkimuskysymyksiin, avaa vuoropuheluni aineiston ja kirjallisuuden välillä ja yhdistää tutkimuksen tulokset aikaisempaan teoriataustaan. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän jatkotutkimushaasteita.

2 VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

2.1 Vuorovaikutuksen määrittelyä

Vuorovaikutuksen käsite on hyvin laaja ja monitahoinen, sitä määritellään eri tavoin näkökulmasta riippuen. Yleisesti arkikielessä puhutaan vuorovaikutustaidoista tai sosiaalisista taidoista sekä viestinnästä ja kommunikaatiosta. Laajasti ymmärrettynä vuorovaikutuksen voidaan määritellä olevan kanssakäymistä ihmisten välillä (Vilen, Leppämäki & Ekström 2008, 18). Kauppila (2006, 19) määrittelee myös sosiaaliset taidot ja sosiaaliset suhteet kuuluvaksi vuorovaikutukseen. Kiesiläisen (2004, 43) mukaan vuorovaikutus on viestien lähettämistä ja vastaanottamista. Yleisesti tarkasteltuna vuorovaikutus on sosiaalinen tapahtuma, jossa ihmiset ovat fyysisesti ja kasvokkain läsnä toistensa kanssa (Goffmann 1986). Launosen (2007, 17) mukaan vuorovaikutus ei ole kuitenkaan sama asia kuin viestintä. Vuorovaikutus on enemmän kuin pelkkä viestintää, siinä ihmiset ovat yhteydessä toistensa kanssa ja vaikuttavat toisiinsa sanoin tai sanattomasti. Knapp ja Hall (2010) käyttävät tästä verbaalisesta tai nonverbaalisesta viestinnästä nimitystä kommunikaatio. Myös Överlund (2009) puhuu kommunikaatiosta viestinnän välineenä.

Vuorovaikutus voidaan siis jakaa sanalliseen ja sanattomaan viestintään. Laineen (2004, 73) mukaan vuorovaikutuksesta suurin osa on sanallista eli verbaalista viestintää. Alijoki (1998, 9) sitä vastoin esittää, että suurin osa vuorovaikutuksesta on sanatonta, tiedostamatonta viestintää. Kuitenkin Laineen (2004, 74) mukaan verbaalien viestien ja nonverbaalisen viestinnän ollessa ristiriidassa, luotamme enemmän ilmeisiin kuin sanaan. Toisin sanoen ilmeet ja eleet kertovat usein enemmän kuin kaikki sanat yhteensä (Ahonen 1997, 108).

Verbaalisella eli kielellisellä viestinnällä tarkoitetaan tiettyjen merkkien ja merkitysten välittämistä toisille puhutun tai kirjoitetun kielen sekä kielen ymmärtämisen muodossa (Launonen 2007, 7; Vilén ym. 2008, 20). Svinhufvudin, Mickwitzin, Suojalan ja Korhosen (2009) mukaan verbaalisia merkkejä ovat kieli ja puhe. Viestintä voi perustua puheeseen tai kirjoitettuun kieleen, mutta vuorovaikutuksessa välittyy myös paljon tietoa, jota emme tietoisesti koko ajan tarkkaile, esimerkiksi ilmeitä ja eleitä (Launonen 2007, 17). Laine (2004,

74) liittyy tähän vielä kehon liikkeet. Nämä nonverbaaliset viestit ovat tukemassa sanallisen viestin tulkintaa ja viestin ymmärtämistä. Nonverbaaliseen viestintään nähdään kuuluvaksi puhetapa, äänensävy ja voimakkuus, ilmeet, eleet, asennot, liikkeet ja kosketus sekä tilankäyttö (Kauppila 2006, 19-25; Svinhufvud ym. 2009). Tässä tutkielmassa havainnoidessani ja tarkkaillessani vuorovaikutusta otan käyttööni näistä niitä nonverbaalisen viestinnän merkkejä, jotka omasta aineistostani tulevat vahvimmin esille.

Vuorovaikutusta tapahtuu kaikkialla ja kaiken aikaa. Varhaiskasvatuksessa ollessaan lapsi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sekä toisten lasten että aikuisten kanssa. Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018, 20) asian määrittelee, lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ja lähiympäristön kanssa. Yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena ja tehtävänä onkin kehittää ja edistää lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Opetushallitus 2016.)

Vuorovaikutus nähdään myös yhtenä tärkeänä varhaiskasvatuksen laatua mittaavana tekijänä (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Liisa Ahonen (2017, 78) nostaa vuorovaikutuksen merkityksen ehdottomasti keskeisimmäksi ja määrittävimmäksi tekijäksi varhaiskasvatuksessa. Myös Marjatta Kalliala (2009) esittää tutkimuksensa perusteella, että aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on välttämätöntä varhaiskasvatuksessa. Kuitenkin Kallialan (2009) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen laatu ja lapsen kohtaamisen taso vaihtelevat päiväkotien välillä hyvinkin paljon. Sama on nähtävissä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi 2019) julkaisussa, jonka mukaan yhdeksi kehittämiskohteeksi tulevaisuudessa tulisi ottaa varhaiskasvatukseen aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen sekä rikkaan kielellisen ympäristön kehittäminen. Näiden rikkaiden kielellisten vuorovaikutustilanteiden tulisi sisältää loruttelua, riimittelyä ja kirjojen lukemista, ja näin ne voisivat parhaimmillaan tukea lasten laaja-alaista osaamista (Karvi 2019). Varhaiskasvatuksessa toiminta rakentuu aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen ympärille. Kasvattaja voi toiminnallaan joko edesauttaa tai estää hyvän vuorovaikutuksen syntymistä ja ylläpitää kohtaamisen ilmapiiriä. (Kalliala 2008, 11).

Varhaiskasvatuksen toiminnassa lapsi tulee nähdä aktiivisena toimijana ja hänen ääntään tulee kuulla (Opetushallitus 2016). Lapsen oikeus hyvään ja turvalliseen lapsuuteen, lapsen äänen kuuleminen ja lapsen mielipiteiden huomioon ottaminen perustuu YK:n lasten oikeuksien sopimukseen (1989), mihin Suomikin on sitoutunut mukaan. Lapsen asema on vuosikymmenien saatossa muuttunut kasvatuksen kohteesta ja aikuisuuden

odottajasta aktiiviseksi toimijaksi ja osallistujaksi: hän ei ole vain kohtaamisen tai työn kohde päiväkodissa. Silti tutkimusten mukaan lasten on välillä vaikea saada äänensä kuuluviin kilpaillessaan huomatuksi tulemisesta lapsiryhmässä (Holkeri-Rinkinen 2009). Ratkaisevan tärkeää onkin, onko lapsella kokemus, että hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja, että hänen viesteillään on merkitystä. Se tarkoittaa myös sitä, että viestinnän avulla lapsi voi vaikuttaa asioihin.

Varhaiskasvatuksen instituutiorakenne rakentaa päiväkotipäivää ja toimintaympäristöä tietyntylaiseksi ja sitä määrittelevät pitkälti aikuisten asettamat säännöt, tavat ja tavoitteet (Markström & Halldén 2009). Myös vuorovaikutustilanteet ovat erilaisia kotona ja päiväkodissa. Kotona vuorovaikutustilanteita ohjaavat kotona olevat säännöt tai jopa säännöttömyys, kun taas päiväkodissa tilanteita ohjaavat siellä muotoutuneet toimintatavat ja säännöt.

Varhaiskasvatuksen arkeen mahtuu erilaisia vuorovaikutustilanteita esimerkiksi kasvattajan ohjaamia opetustuokioita, yhteisiä ruokailuhetkiä, leikkimistä toisten lasten kanssa ja pukemistilanteita (Alasuutari & Markström 2010; Eerola-Pennanen 2013). Nummenmaan (2001, 29–30) mukaan vuorovaikutus voidaan nähdä jatkuvina pieninä jonoina silloin kun lapsen kanssa leikitään, lasta hoidetaan, opetetaan ja ohjataan. Nämä päivittäin vaihtuvat hetket luovat lapsille mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. Keskusteluissa kasvattaja on hallitseva ja keskustelua eteenpäin vievä osapuoli (Holkeri-Rinkinen 2009). Kasvattaja on tehtävästään johtuen auktoriteettiasemassa lapsen ja näin kyse on siis aina myös lapsen ja kasvattajan välisestä valtasuhteesta (Turja 2011, 42.)

Lapsen ja kasvattajan välisiin suhteisiin liittyvissä tutkimuksissa on tullut esiin vahvasti myös kasvattajan sensitiivisyyden merkitys (Salminen 2014). Aikuisen sensitiivisyys näkyy vuorovaikutuksessa myönteisyytenä lasta kohtaan ilmeissä, eleissä ja äänensävyissä (Hännikäinen 2013, 51). Kallialan (2009, 198) mukaan aikuisen tulee olla sensitiivinen, kunnioittava ja tasapuolinen sekä osata eläytyä lapsen tarpeisiin ja tunteisiin. Varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa aikuiset ja lapset pyrkivät yhteisymmärrykseen yhteisten pelisääntöjen ja sopimusten kautta. Yhteisymmärrystä voidaan luoda puheenvuorojen kautta, jotka ovat kuin siirtoja, jotka kutsuvat toista reagoimaan toisen siirtoihin (Lundán 2009, 23). Päivän aikana käydään monenlaisia keskusteluja ja neuvotteluja aikuisten ja lasten välisissä tai lasten keskinäisissä

neuvotteluissa. Puheenvuorojen erilaiset sisällöt ja sävyt vaikuttavat siihen millainen yhteisymmärrys ja keskustelu vuorovaikutuksessa muodostuu. Lapsen asema keskustelussa riippuu tilanteesta, keskustelun tarkoituksesta ja muista keskustelijoista (Eerola-Pennanen 2013; Vuorisalo 2013, 121). Keskusteluissa kieli on merkittävässä roolissa, sillä aikuiset odottavat, että lapsi kommunikoi puheella (Gullov 2011, 28; Markström 2010, 38) Varhaiskasvatusta myös leimaa tälle instituutiolle sopiva omanlaisensa puhetapa, joka ilmenee sekä lasten keskinäisissä että lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutuksissa (Gullov 2011, 28; Markström 2010, 38). Eerola-Pennanen (2013, 17) tutkimuksen mukaan lapsen täytyy jopa mukauttaa ilmaisunsa sellaiseksi, että aikuinen on halukas ja valmis sitä kuuntelemaan. Toisinaan käy myös niin, että toisistaan tietämättään kasvattajat saattavat tulkita tilanteita poikkeavilla tavoilla ja sen myötä ohjeistavat lapsia eri tavoin aiheuttaen hämmennystä lapsille (Lundan 2009). Ahonen (2017, 33) esittääkin että, vuorovaikutus ohjaa kaikkea toimintaa, olipa se laadultaan hyvää tai heikkoa.

Hyvässä vuorovaikutuksessa tullaan kuulluksi ja kohdatuksi, siinä sanaton ja sanallinen viestintä on yhdenmukaista ja uskottavaa. Hyvään kommunikaatioon kuuluu myös kuunteleminen ja ymmärtäminen. Se edellyttää kuulijalta keskittymistä ja huomion kohdistamista kuunneltavaan sekä muistia ja tulkintaa (Heikkilä & Heikkilä 2001, 110.) Turtiaisen (2001, 57) mukaan hyvältä kuuntelemiselta edellytetään herkkyyttä, kiireettömyyttä ja halua kuulla. Kuunteleminen vaatii kiinnostusta kuulla mitä toisella on sanottavaa ja halua olla toista lähellä, läsnäoloa. Lisäksi kuunteleminen luo luottavaisen suhteen kasvattajan ja lapsen välille (Webster-Stratton 2011, 35.) Kasvattajan ja lapsen välinen hyvä vuorovaikutus on myös merkittävä tekijä vahvistamaan lapsen turvallisuuden tunnetta (Mattila 2011, 67). Vuorovaikutus perustuu vastavuoroisuuteen: antamiseen ja saamiseen (Alijoki 1998, 9). Värin (1997, 75) mukaan dialogisessa suhteessa kuitenkin riittää, että toinen ottaa toisen näkökulman huomioon eikä molempien tarvitse olla aktiivisia.

2.2 Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa

Lasten vuorovaikutustaidoista käytetään käsitteitä sosiaaliset taidot, viestintätaidot ja sosiaalinen kompetenssi (Hujala 2010, 17–18). Vuorovaikutustaitojen kehitys on tärkeä osa lapsen kehitystä ja elämässä tarvittavien taitojen oppimista (Launonen 2007, 7-17). Lasten

vuorovaikutustaitoja tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon lapsen kokonaisvaltainen kehitys ja se konteksti, missä taitoja tarkastellaan. Vuorovaikutustaitojen oppiminen alkaa jo ensimmäisten elinvuosien aikana lapsen kosketuksen ja näköhavaintojen kautta. Taidot kehittyvät lapsen elinympäristön laajentuessa ja sanavaraston karttuessa (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989.) Pienillä lapsilla nonverbaalinen viestintä on rikasta ja merkittävässä roolissa (Rutanen 2012, 53; Överlund 2009). Lapset viestivät usein puheen sijasta nonverbaalisesti (Ahonen 2015, 187). Kielellisten taitojen vasta kehittyessä nonverbaalisten viestien merkitys on erityinen varhaisessa vuorovaikutuksessa (Laine 2004, 79.)

Alle kolmevuotiaan lapsen kehitys on kokonaisvaltaista ja heidän biologiset tarpeensa ja emootiot vaikuttavat kaikkeen käyttäytymiseen. Heillä on suuri tarve leikkiä ja liikkua (Siren-Tiusanen 2001, 24). Lapset ovat myös hyvin välittömiä ja toteuttavat pyrkimyksiään koko kehollaan. He osoittelevat, tavoittelevat ja näyttävät asioita (Launonen 2007, 40). Lapset käyttävät eleitä erityisesti, kun heillä ei ole sanoja viestinsä välittämiseen. Vuorisalon (2013) tutkimuksen mukaan puhetaidon merkitys korostui varhaiskasvatuksessa esimerkiksi siinä, kuinka lapset pääsivät vaikuttamaan ja ideoimaan yhdessä aikuisten kanssa. Vuorisalon mukaan tulisikin etsiä ja tuoda toimintaan mukaan tapoja osallistua muutenkin kuin puhumalla. Puheen tukena varhaiskasvatuksessa käytetään kuvia ja tarvittaessa vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä (Turja 2011.)

Lapsen puhe on tässä 2–3-vuoden iässä vielä kehittymässä ja lapsi tarvitsee aikuisia antautumaan vuorovaikutukseen, keskittymään ja kuuntelemaan heitä (Helenius 2001, 18–19.) Lapset voivat olla hyvin eri vaiheissa puheen tuottamisessa. Lapset siirtyvät tässä iässä usein kotihoidosta varhaiskasvatukseen, minkä myötä lapselle tulee myös lisää kommunikaation tarvetta ja vuorovaikutuskohteita. Kolmevuotiaat kuitenkin jo yleensä tuottavat ja ymmärtävät hyvin tuttuihin tilanteisiin liittyvää puhetta (Launonen 2007, 7). Lapsen aloitteisiin vastaaminen, selkeä puhe, lyhyet ilmaisut ja tuttujen sanojen ja puheenaiheiden käyttö auttavat lapsen kielenkehitykseen ja turvallisuuden tunteen lisääntymiseen. Tässä iässä lapset yleensä myös kyselevät hyvin aidosti ja taukoamatta. He ottavat asiat hyvin tosissaan, sillä huumorintajun puutteen vuoksi he eivät vielä ymmärrä vitsailua (Alijoki 1998, 66). Myös pienen lapsen hermojärjestelmä on vielä keskeneräinen ja sen vuoksi he ovat lyhytjännitteisiä ja väsyvät herkästi (Siren-Tiusanen 2001, 24). Lapselle on myös tavanomaista reagoida erilaisiin vaikutteisiin ja keskeyttää toimintansa ulkoisten

virikkeiden vaikutuksesta. Tällöin aikuisen kosketus voi rauhoittaa ja tuoda turvaa. Vuorovaikutuksessa on tärkeää aikuisen fyysinen läheisyys (Keltikangas 2012). Aikuisen sensitiivisyys, ystävällisyys ja avoin syli antavat lapselle mahdollisuuden ilmaista tarpeensa ja huolensa aikuiselle. Aikuisen tulee huomioida lapsen ikä ja kehitystaso, kieltää ja rajoittaa tarvittaessa sekä antaa paljon onnistumisen kokemuksia. Tarvitaan myös avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ja aikuisen antamaa positiivista palautetta (Huhtanen 2005, 19). Aikuisen on kiitettävä, kehuttava ja kannustettava lasta, jotta hän osaa kulkea oikeaan suuntaan ja tuntee olevansa hyväksytty (Mattila 2011, 100-101).

2.3 Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus

Lapsen ensimmäiset vuorovaikutussuhteet syntyvät yleensä lapsen ja hänen vanhempiansa välille. Tarve olla yhteydessä toiseen ihmiseen liittyy kiintymyssuhdeteoriaan, joka perustuu John Bowlbyn ajatukseen siitä, että äidin rakkauden puute on uhka lapsen kehitykselle (Hautamäki 2011, 29). Bowlbyn mukaan lapsella on biologinen tarve kiintyä hoitajaansa saadakseen suojaa uhkaavilta vaaroilta ja selviytyäkseen hengissä (Hautamäki 2011, 29; Silvé & Kouvo 2012, 46-47; Sinkkonen 2004, 66-73).

Kiintymyssuhteen muodostaminen on lapsen ensimmäinen ”sosiaalinen taito”, josta lapsi oppii vuorovaikutuksen perusasian: miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa (Keltikangas 2012, 39.) Lapsi pyrkii aktiivisesti vuorovaikutukseen häntä hoitavien aikuisten kanssa joko katsekontaktin, itkemisen, hymyn tai tarttumisen kautta. Lapsi luo kiintymyssuhteen ensisijaiseen hoitajaansa, joka on hänelle turva ja kaikkein tärkein suhde. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35-36; Rusanen 2001, 27). Lapsi tarvitsee hyvään kasvuun siis vähintään yhden, mutta mielellään useamman hyvän kiintymyssuhteen. Lapsi tarvitsee lähelleen aikuista, joka sietää tunteiden ilmaisua ja on lapsen tukena näissä tilanteissa.

Päiväkodin kasvattajista voi tulla lapsille toissijaisia kiintymyksen kohteita (De Schipper, Tavecchio & Van Ijzendoorn 2008, 454; Rusanen 2011, 197). Lapsen kehitykselle on merkittävää se, että hän saa olla arvostavassa ja avoimessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa (Mattila 2011, 67). Lapsen saadessa positiivista huomiota riittävän usein, hän alkaa luottamaan siihen, että aikuinen on läsnä ja hän voi turvautua tähän aikuiseen (De Schipper ym. 2008, 467). Osatakseen antaa positiivista palautetta, kasvattajan tuleekin osata lukea lapsen erilaisia viestejä ilmeistä, eleistä ja asennoista (Lundán 2009, 40). Katsekontakti on

tärkeää, erityisesti kun kasvattaja haluaa kertoa lapselle jotakin merkittävää (Koivunen 2009, 47-48). Keskusteluissa aikuisen tarkentavat kysymykset ja rohkaisevat kommentit voivat auttaa lasta jatkamaan vuorovaikutusta. Arnkilin (2004, 192-207) mukaan lapsen rohkaiseminen ja itsetunnon vahvistaminen kuuluvat myös kasvattajan tehtävään. Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on siis myös kasvatuksellista (Ahonen 2015, 56). Salmisen (2014, 83-86) mukaan vuorovaikutuksen laadun kannalta merkityksellisiä ovat jatkuvat ja luottamukselliset opettaja-lapsisuhteet, lasten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen sekä opettajan sensitiivisyys.

Kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ovat tutkineet useat tutkijat. Suoninen (2000) ja myös Gerger (1997, 87) avaavat omissa tutkimuksissaan aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa tanssimetaforan ja tanssin kautta. Vuorovaikutuksessa on kyse jostakin yhteisestä kahden tai useamman henkilön välillä olevasta toiminnasta, johon tarvitaan aluksi jokin sykäys, joka sitten etenee pitkästi tai lyhyesti. Vuorisalo (2013) puolestaan avaa päiväkodissa tapahtuvaa neuvottelua *kenttä* -metaforan kautta verraten sitä pelikenttään tai pienoismaailmaan, jossa lapset ja aikuiset toimivat: kenttään, jossa on omanlaisensa toimintatavat ja vallanjaon systeemit.

Holkeri-Rinkisen (2009, 214) mukaan lapset joutuvat jopa kilpailemaan aikuisten huomiosta. Lapsilla on monia asioita, joita he haluavat aikuisille kertoa ja he käyttävät monenlaisia keinoja saadakseen aikuisen huomion. Lapset esimerkiksi käyttävät aikuisen nimeä, menevät hänen luokseen tai toistavat asiaansa jopa useaan kertaan (Lundán (2009, 40). Lundán (2009) näkee tärkeänä kasvattajan kuuntelevan asenteen, lapsen tarpeiden tiedostamisen ja lapsen hyväksymisen.

Vuorovaikutustilanteissa aikuisen tulee kohdata lapsia yksilöllisesti eli huomata lasten aloitteet ja ideat sekä lasten ääni toiminnassa ja sen suunnittelussa. Holkeri-Rinkisen (2009, 6) mukaan hyvin pienetkin asiat ja valinnat voivat vaikuttaa vuorovaikutuksen jatkuvuuteen. Suhosen (2009, 97) tutkimuksen mukaan keskeisenä tekijänä pienten lasten sopeutumisessa päiväkotiin oli kasvattajan tapa ohjata lasta. Tämä johtaa siihen, että kun aikuinen on sitoutunut vuorovaikutukseen, myös lapset toimivat toimintaan sitoutuneesti. Toisaalta myös lapsen temperamentti ominaisuudet vaikuttavat lasten kokemukseen tulla kuulluksi päiväkodissa (Siren-Tiusanen 2001, 21).

Onkin tärkeää ja merkityksellistä, miten kasvattaja kohtaa lapsen. Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 169-186) mukaan lapsi on usein toiminnan kohde, häntä ei

kuunnella ja lasten ajatukset jäävät aikuisen suunnitelmien varjoon. Suuressa ryhmässä myös lapsilta tulevia aloitteita on paljon ja lapset joutuvat odottamaan vuoroaan. Silloin saattavat hiljaiset tai sosiaalisilta taidoiltaan heikommat jäädä reippaimpien ja sosiaalisten lasten varjoon. Sitä vastoin pienemmässä ryhmässä ja etenkin pienempien lasten ryhmissä lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus on parempaa (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts 2006, 871.) Tällaisia pienempiä ryhmiä varhaiskasvatuksessa edustavat pienryhmät. Aamupiireillä ja toimintatuokioilla toimitaan usein myös pienempinä ryhminä.

2.4 Vuorovaikutus toimintatuokioilla ja piiritilanteissa

Tarkastelen päiväkodin arjessa piiritilanteita (circle time), joista käytän nimitystä aamupiirit tai lounastuokiot. Nämä nimitykset liittyvät arjen ajankohtaan ja usein päiväkodeissa käytössä oleviin nimityksiin. Valitsin piiritilanteet, koska ovat selkeästi kasvattajan ohjaamia toimintoja ja niissä kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on merkittävässä roolissa. Esimerkiksi Strandell (1994, 18) on esittänyt, että vuorovaikutus ohjatuilla tuokioilla on perinteistä ryhmänhallintaa, sillä ohjaus on yksipuolista aikuisesta lähtevää ja se kohdistuu lapseen.

Toimintatuokiot ovat kuuluneet päiväkotien toimintaan jo Fröbelin lastentarhojen ajoista 1840 -luvulta lähtien (Salminen & Salminen 1986). Päiväkotien piiritilanne on kulttuurinen käytäntö ja sitä toteutetaan useissa päiväkodeissa (Vuorisalo 2013, 111). Tuokiokulttuurien pitkä perinne on jatkunut näihin päiviin saakka, mutta tänä päivänä korostetaan enemmän lasten omaa aktiivista toimintaa ja sosiaalisen ja innostavan oppimisympäristön rakentamista (Kronqvist 2004, 102-106). Kalliala (2012, 77) näkee, että ohjattu toiminta on tärkeä osa varhaiskasvatusta, samoin kun perushoito ja vapaa toimintakin. Ohjatun toiminnan tärkeyttä kuvaa varhaiskasvatuksessa se, että tilajärjestelyt muutetaan usein toimintaan sopivaksi ja lasten vapaa toiminta jaksottuu näiden ohjattujen toimintojen väliin (Vuorisalo 2013, 101).

Toimintatuokioita, kuten aamupiirejä vastaavia opetuksellisia hetkiä järjestetään myös muissa maissa. Iso-Britanniassa aamun piiritilanteista käytetään circle time -nimeä ja ne on kohdistettu lapsille, joilla on sosiaalis-emotionaalisia haasteita (Mosley 2009). Piiriaikojen tarkoituksena on tarjota turvallinen ja tehokas väline lasten

kommunikaatiotaitojen oppimiseen, heidän sosiaalis-emotionaalisten kykyjensä kehittämiseen sekä olla myös lapsille foorumi keskustella tärkeistä kysymyksistä. Yhdysvalloissa aamupiiri (morning meeting) on käytössä erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa (Kriete 2003). Lapset kokoontuvat tähän päivittäiseen rutiiniin, joka tarjoaa mahdollisuuksia oppia kommunikaatiotaitoja ja yhteisöllisyyttä. Saksassa aamupiirit ovat käytössä kieltenopiskelussa ja ne nähdäänkin tärkeänä osana erityisesti S2-opetuksessa ja lasten kielen ja kulttuurin oppimisen tukemisessa (Kern, Lingnau & Paul 2015). Piiritoimintaa käytetään myös autististen lasten parissa (Barton, Reichow, Wolery & Chen 2011). Yhdysvalloissa käytössä olevat aamukokoontumiset Krieten (2003) mukaan koostuvat neljästä eri osiosta, jotka ovat *tervehdys, jakaminen, toiminta ja ilmoitukset*. Aamupiirit alkavat tervehdys -osalla, jossa katsotaan, ketä tänään on paikalla ja kerrotaan oma nimi. Seuraavaksi jaetaan kuulumisia, kuunnellaan toisia ja jaetaan omia kokemuksia. Toiminta -osuudessa lauletaan, leikitään tai pelataan jotakin peliä ja lopuksi kerrotaan päivän ilmoitukset tai uutiset eli mitä tänään tehdään ja onko päivässä jotakin erityistä.

Meillä Suomessa varhaiskasvatuksen aamupiirit tai -tuokiot ovat hyvin saman sisältöisiä. Ne alkavat usein kalenterin tarkastelulla, kirjan lukemisella, laululla tai leikillä sekä keskustellaan kuulumisista tai johdatellaan ajatuksia jo tulevaan toimintaan (Koivula ym. 2010). Nämä tuokiot ovat aikuisen johtamia tilanteita ja toimintaa määrittää yleensä osallistuminen. Aikuiset odottavat, että lapsi on mukana yhteisessä toiminnassa, eivätkä lapset voi yleensä voi itse päättää osallistuvatko aamupiiriin vai eivät. Tämä aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde on osallistamisen välineenä hyvin merkittävä (Vuorisalo 2013, 39-40). Lasten asemaa päiväkodissa kuvaa hyvin Vuorisalon (2013, 39-40) esittämä kenttä ajattelu. Siinä aamupiiriä ajatellaan pelikenttänä ja lapsen tulee osallistua aamupiiriin, peliin, koska se on osa kasvattajan suunnittelemaa päivän toimintaa. Kentällä on monia pelaajia ja lapsi tekee jatkuvaa arviointia kannattaako peliin osallistua vai osallistuuko hän vain "koska niin kuuluu toimia". Kasvattajan apua tarvitaan siinä löytääkö lapsi oman paikkansa ja pääseekö hän loistamaan omilla vahvuuksillaan sekä tuleeko hän kohdatuksi, kuulluksi ja nähdyksi, näillä pelikentillä. Kohtaamisajattelua avaan seuraavassa luvussa Martin Buberin dialogifilosofian kautta.

3 DIALOGISUUS JA KOHTAAMINEN - MARTIN BUBERIN DIALOGIFILOSOFIASSA

Juutalainen filosofi ja teologi Martin Buber (1878-1965) on tullut tunnetuksi dialogisesta ajattelustaan. Buber työskenteli Frankfurtissa uskonnon ja etiikan professorina ja myöhemmin myös professorina Jerusalemin yliopistossa. Buber ei itse pitänyt itseään opettajana, vaan sanoi, että "minulla ei ole oppia, mutta minä ylläpidän keskustelua" (Hankamäki 2015, 51; Kramer 2003, 4) ja jatkoi: "osoitan todellisuudessa jotakin kohti, jota ei ole nähty, tai nähdään liian vähän" (Buber 1999, 17; Hankamäki 2015, 51). Buber oli kiinnostunut ihmisten uskonnollisten, kulttuuristen ja henkisten voimavarojen vahvistamisesta ja hänen työnsä vahvan leiman on luonut myös hänen perehtyneisyytensä juutalaiseen hasidismiin ja osallistuminen siionistiseen liikkeeseen (Pietilä 1999, 10-12).

Buber julkaisi dialogifilosofiansa perusajatuksen ensi kertaa kirjassaan *Ich und Du* (suom. *Minä ja Sinä* 1999) jo vuonna 1923. Teos ankkuroituu juutalaiseen käsitykseen Jumalasta. Buberin mukaan toinen ihminen, *Sinä*, on meille arvoitus ja salaisuus, aivan kuten jumaluus on (Hankamäki 2015, 51). Hänen persoonakäsityksensä ja filosofiansa lähtökohta on siinä, että ihminen on toiselle ihmiselle persoonallinen *Sinä* samaan tapaan kuin uskonnon kielessä Jumala on ihmiselle salattu, perimältään tavoittamaton ja ikuinen *Sinä* (Hankamäki 2015, 51.)

3.1 Minä-Sinä ja Minä-Se

Buberin filosofisen teologian lähtökohtana on ihmisen suhde persoonalliseen *Sinään*, joka on kaikkien *Minä-Sinä* suhteiden perusta (Buber & Pietilä 1993, 29; Värrä 1997, 74). Buber ilmaisee tämän yhteyden Jumalan ja ihmisen välisenä dialogina, joka sai alkunsa kun alussa oli suhde (*beziehung*) ja Jumala kääntyi ihmisen puoleen (Buber 1966, 25; Saari 2009, 84; Värrä 1997). Sen kautta syntyi yhteys luontoon, ihmisiin ja näkymättömään, henkiseen todellisuuteen, joka on kuitenkin sanoilla osoitettavissa (Buber 1986, 2-3; Buber 1993, 28-30).

Buberin filosofian ajatus kiteytyy sanapareissa *Minä-Sinä* ja *Minä-Se*, joilla hän kuvaa ihmisen kaksitahoista maailmasuhdetta eli kahdenlaista tapaa kohdata toinen ihminen, joko persoonana (*Sinä*) tai kohteena ja välineenä (*Se*). Persoonalla Buber tarkoittaa ihmisen suhteissa toteutuvaa potentiaalia, jonka vastakohtana on yksilö, joka suhtautuu ja

suuntautuu maailmaan minäkeskeisesti itsestään käsin. Molemmat sanaparit kuuluvat olennaisesti ihmisten elämään, mutta vain *Minä-Sinä* saa yhteyden siihen mitä ihminen ja maailma alkuperäisesti ovat. Yhteys on molemminpuolisuutta, sitä kun toinen kääntyy toisen puoleen ja hän vastaa siihen: tulee siis kohtaamaan minua ja minä kohtaan häntä. *Minä-Se* taas viittaa kokemusmaailmaan, jossa olemme yksilöitä, havaitsemme, tunnemme ja tavoittelemme jotakin (Buber 1999, 92; Hankamäki 2015, 54–56; Värri 2008, 409). Värri (2008, 409) mukaan pelkkien *Minä-Se* suhteiden varassa ihmissuhteet perustuisivat erilaisiin kokemuksiin ja rooleihin, jotka määrittäisivät suhteemme toisiin.

Suhteissa eläminen on siis vaihtelua ja tasapainottelua *Minä-Sinä* ja *Minä-Se* suhteiden kanssa. Ihminen ei voi elää pelkässä läsnäolossa *Sinä* -maailmassa eikä myöskään pelkästään *Se* -suhteessa. Buberin (1999, 16) mukaan merkittävää on se, onko ihmisessä vallitsevana hänen dialogiin pyrkivä puolensa vai esineellistävä taipumuksensa. Buberin mielestä kyse on siitä, millä tavalla ihminen asettuu suhteessa toiseen. Ihmisellä on luontainen taipumus suhtautua toiseen ihmiseen *Minä-Se* mukaisesti objektina (Buber 1999, 16). Se ei ole pahasta, muutoin kuin jos siitä tulee vallitseva olotila suhteissamme.

Buberin dialogisuusfilosofian ontologinen lähtökohta tulee esiin hyvin lapsen maailmasuhteessa. Buber esittää, että ihminen syntyy ja eriytyy *Sinän* kautta ja tarkoittaa, että jokainen on ennen *Minäksi* tulemistaan myötäsyttyisesti *Sinä*. (Buber 1962, 94.) Kun pieni lapsi hakee katsellaan ja äänellään yhteyttä toiseen ja hänen hapuilevat kätensä tavoittelevat otetta toiseen, hän tavoittelee yhteyttä. Buber kutsuu näitä lapsen kommunikointipyrkimyksiä myötäsyttyisen *Sinä* -yhteyden ilmentymiksi (Buber 1962, 95). Aluksi lapsen kehityksessä vain hän itse on merkittävä ja hän kohtelee toisia kohteina ja esineellistämällä (*Minä-Se*), kuten leikitavaroihin koskemalla. Varsinainen suhde syntyy *Sinän* kohtaamisen kautta, jossa lapsi kasvaa *Minäksi*. Vähitellen lapsi oppii ja alkaa nähdä toisenkin persoonana ja merkityksellisenä yksilönä suhteessa toisiin. Hän alkaa luoda suhteita toisiin ihmisiin. Lapsen tulee saada harjoitella oman minuutensa löytymistä, vasta sen jälkeen rakentuu yhteys toisiin (Saari 2009, 88). Ihminen siis tarvitsee *Sinän* tullakseen *Minäksi* (Buber 1999, 33.) Ihmisestä voi tulla persoona yhteydessä toiseen ihmiseen ja siksi persoonaksi tuleminen ja kohtaaminen edellyttävät dialogisuutta. (Buber 1999, 408; Värri 1997).

3.2 Kohtaaminen

” Jos kuljemme tiellä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan myös tietä kulkien, me tunnemme vain meidän osamme tiestä, emme hänen – hänen osansa elämme vain kohtaamisessa (Buber 1995, 104.)

Kohtaaminen on tapahtuma suhteen sisällä. Buberin ajatuksena on, että alussa on suhde toiseen ja siinä yhteydessä kahden kohtaavan välille syntyy tila, ”välitila” (zwischen), jossa kohtaaminen tapahtuu (Buber 1962, 81; Buber 1999; Värrin 1997). Kohtaamisessa siis kaksi ihmistä suostuu aidosti *Minäksi* ja lähestyy toisiaan *Sinä*nä. *Minä-Sinä* suhde ei ole pelkkää läsnäoloa, siinä välillä vetäydytään taakse ja tehdään *Sinästä* *Se* tai *Hän*. Sitten taas palataan ja uudessa kohtaamisessa hänestä tulee taas *Sinä*. Molemmat kuuluvat ihmisen olemassaoloon (Buber 1999, 16; Buber 1993, 16).

Minä-Sinä kohtaaminen on tapaamista tässä ja nyt, – se on läsnäolemista. *Minä-Sinä* -suhde on tasavertaisuuteen perustuvaa kunnioitusta (Buber 1993, 16). Suhde toiseen on välitön: tässä hetkessä menneisyydellä ja tulevaisuudella ei ole merkitystä (Friedman 2002, 104; Nordström 2013, 11). Kohtaamisen hetkessä pyrkimykset, asenteet tai tiedot ovat merkityksettömiä, sillä on vain tämä hetki. Se on ainutlaatuinen ja ohimenevä hetki, joka jättää jäljen kummankin sisimpään. Kuten Wihersaari (2010, 115) esittää, se on yhteinen jaettu hetki, jossa kumpikaan ei ole objekti eikä subjekti. Sen perustana on ainutlaatuisuus ja yksilöllisyyden muistaminen. Se on tapahtuma, joka ei voi toistua samanlaisena. Kohtaaminen rakentuu katseista ja eleistä, siihen sisältyvät ystävällinen kohtelu, hyvä kosketus, huolenpito sekä toisen aito kuuleminen ja näkeminen (Mattila 2011, 15-16, 35). Sille voidaan luoda edellytyksiä, mutta sitä ei voida ennustaa (Buber 1947, 113). Värrin (2008, 409) mukaan kohtaamiselle voi olla ehtoja tai esteitä, ja vasta kokemuksesta tietää toteutuuko se vai ei. Kohtaaminen mahdollistuu vain kunnioittavassa ilmapiirissä (Värrin 1997, 72). Kun aikuinen pysähtyy lapsen kokemuksen äärelle kiireettömästi, lasta ja tilannetta arvostaen, silloin hän kohtaa lämpimässä vuorovaikutuksessa lapsen (Ahonen 2015, 111).

3.3 Dialogisuus ja monologisuus

Dialogisuus ja monologisuus näyttäytyvät erilaisina suhteina tai asenteena toista ihmistä kohtaan. Yhteinen aika toisen kanssa voi olla hyvinkin kokonaisvaltaista ja tasavertaista

jakamista tai toisaalta vain yksipuolista omien pyrkimysten ja toiveiden tavoittelua. Dialogisuuden perusolemuksesta on vaikea määritellä (Värri 2008, 78). Sana dialogi tulee sanoista "dia" ja "logos" jotka yhdessä tarkoittavat välissä olevaa tai yhteen kerättyä (Buber 1962, 406; Lundán 2009; Värri 1997.) Dialogi termiä käytetään monissa eri yhteyksissä ja arkikielessä dialogilla viitataan usein keskusteluun. Buberin (1965, 25) ajattelussa puhuminen ei kuitenkaan ole dialogisen suhteen ytimessä.

Buber (1999) esittää dialogista kolme erityyppistä asennoitumistapaa. Ensiksikin on aitoa dialogia, jossa on tarkoituksena luoda vastavuoroinen suhde itsen ja toisen välille. Silloin ihmiset näkevät toisensa tilanteissa sellaisena kuin he ovatkin ja kääntyvät aidosti toisensa puoleen. Toiseksi on teknistä dialogia, joka syntyy objektiivisen ymmärtämisen tarpeesta. Ja kolmanneksi Buber nimittää asenteen, jossa puhutaan lähinnä itsensä kanssa, monologiksi eli dialogiksi valepuvussa. Käsittelen monologisuutta hieman tarkemmin myöhemmin tässä kappaleessa.

Aitoon dialogiin kuuluu Buberin näkemyksen mukaan läsnäolo, avoimuus, tasavertaisuus, osallistuminen ja ääni. Aito dialogi on jakautumatonta ja kokonaisvaltaista yhteyttä *Minän* ja *Sinän* välisessä tilassa (Buber 1999, 30). Wihersaaren (2010, 118) mukaan aidossa kohtaamisessa lähtökohtana on ymmärrys ihmisyydestä, aidosta läsnäolosta, kuuntelusta ja kuulluksi tulemisesta. Lundán (2009, 23) vastaavasti tarkoittaa dialogisuudella sellaista toisen kohtaamista, jossa toinen hyväksytään sellaisena kuin hän on. Myös Värri (2008, 410) esittää, että dialogisuus on oikeaa asennoitumista, myötätuntoa ja huolta toisesta. Dialogisuuden periaatteita ovat kuunteleminen, lapsen tarpeista tietoisesti tuleminen ja lapsen kunnioittaminen sekä hyväksyminen sellaisena kuin hän on. Näitä voidaan käyttää edistämässä kohtaamista (Buber 1962, 787; Värri 1997, 87).

Pohjimmiltaan dialogi ei ole kommunikointitapoja tai menetelmiä, vaan se on jotain enemmän kuin tavallinen vuorovaikutus (Buber 1965, 25). Buberin (1966,18) mukaan dialogisuuden syvin taso on kohtaamisessa. Buber (1965, 25) käyttää ilmaisua '*he who lives the life of dialogue*', joka viittaa siihen, että kyse ei ole vain hetkistä tai tilanteista vaan siitä, että ihminen voi elää dialogisesti. Toisin sanoen dialogisuudessa on kysymys yhteydestä, todellisuudesta ja molemminpuolisuudesta, joka voi jäädä elämään, vaikka henkilöt olisivat fyysisesti erillään toisistaan (Buber 1962, 787; Lundán 2009, 36; Värri 1997, 87).

Varhaiskasvatuksessa dialogisuus on Värriin (1997) mukaan lasta kunnioittavaa, arvokasta ja välittävää sekä hyväksyttäviä menetelmiä käyttävää kasvatusta. Ensisijaista on

lapsen nykyhetkisestä hyvästä huolehtiminen: lasta rakastetaan ja kuunnellaan, hänestä huolehditaan ja hänen taitojaan ja kykyjään sekä ominaisuuksiaan edistetään tässä ja nyt. Lundán (2009, 39) nimittää varhaiskasvatuksessa ilmenevää dialogisuutta varhaisdialogisuudeksi, tarkoittaen varhaisen vuorovaikutussuhteen ja kasvatustavojen dialogisuuden kytkeytymistä toisiinsa. Dialogisuus ei siten ole vain keino tai metodi, vaan se on ihmisarvoa kunnioittava eettinen asenne, jossa kasvatustavoitteet ja kasvatustavot liittyvät vahvasti toisiinsa (Puolimatka 1999, 23; Värrin 2004.) Lundánin (2009, 36) mukaan päiväkodeissa dialogisuusperiaatteet toteutuvat parhaiten aikuisen ja lapsen kahden välisissä rauhallisissa keskusteluissa. Holkeri-Rinkinen (2009, 240) toteaa vuorovaikutustilanteista näin: ”aikuisen ja lapsen välinen kohtaaminen on ainutlaatuisia ja ennalta määrittelemätöntä, niin että kumpikaan osapuoli ei voi etukäteen tietää miten vuorovaikutustilanne etenee”.

Kuten aiemmin kerroin Buber tuo dialogisuuden rinnalle myös toisen ulottuvuuden monologisuuden. Voidaankin sanoa, että dialogisuhteessa käännytään toisen puoleen ja monologisuhteessa toisesta pois päin (Buber 1986, 77; Värrin 1997, 79). Tekninen dialogi on näin ollen myös monologisuuden laji, koska silloin tarkoituksena on pelkästään toisen objektiivinen ymmärtäminen (Värrin 1997, 79). Värrin (1997, 77) kuvaava monologisuutta keskusteluna, jossa ei pyritäkään luomaan yhteyttä toiseen, vaan ainoastaan halutaan vahvistaa omaa itseluottamusta ja puhutaan lähinnä itsensä kanssa. Se voi näyttäytyä myös ystävällisenä rupatteluna, jonka aikana ei ole aikomustakaan toisen huomioon ottamiseen. Monologisuuteen ei kuulu molemminpuolisuus (Värrin 1997, 76.) Sille on ominaista vain oman näkökulman tärkeys, se aiheuttaa eriarvoisuutta ja merkitsee toisen kohtelemista hyöty, omistushalu, vallantahto tai tutkimustarkoitus välineenä.

Monologisuudessa kasvattaja ei toteuta dialogisuuden periaatteita, vaan on itsekeskeinen, teennäinen ja pyrkii toimimaan lapsen lähtökohtia ymmärtämättä (Buber 1965, 19; Lundán 2009, 36; Nordström 2013, 12; Värrin 1997, 82-84). Monologisuus tai kohtaamattomuus ilmenee välinpitämättömyytenä, joka perustuu siihen uskomukseen, että kasvatuksellinen hyvä toteutuu parhaiten, kun lapsi tekee omat ratkaisunsa itsenäisesti. Kohtaamattomuus voi ilmentyä myös egoismina, joka on kasvattajan omien tarpeiden ja kunnianhimon heijastamista kasvatustavoitteeksi tai päämääräkeskeisyytenä, joka tarkoittaa kasvatustavojen ja -tavoitteiden asettamista yksinomaan ulkoisista päämääristä, esimerkiksi huippu-urheilun, taiteen tai tieteen ihanteista. Motivaatioperusta

päämääräkeskeisyyden taustalla voi olla mikä tahansa, mutta ominaista on lapsen itsensä unohtaminen (Värri 1997, 133.)

3.4 Kasvatussuhde Buberin mukaan

Buberin kasvatustajattelu perustuu kasvattajan ja lapsen kohtaamisen sekä suhteessa elämisen ajatukseen. Värriin (1997, 81) mukaan Buberin kasvatustajattelu kiteytyy hänen dialogisuuden ideassaan. Nykyinen moderni kasvatustajattelu korostaa lapsikeskeisyyttä, johon liitetään lapsen oma aktiivisuus, usko lapsen luoviin kykyihin sekä lapsen omaehtoinen kehitys, jossa kasvattaja jää sivummalle. Vanhassa autoritaarisessa ajattelussa taas korostui kasvattajan aktiivisuus ja lapsen osaksi jäi olla vastaanottajana (Värri 1997, 79–80). Buberin näkemys poikkeaa näistä lapsikeskeisen tai kasvattajakeskeisen ideologian näkemyksistä, se on ”kolmas tie”, kuten Värri (1997, 82) asian ilmaisee. Buberin ”tie” ei ole kumpikaan ideologia erikseen, vaan ajatus on kohtaamisen ideassa, siinä että lapsi ja kasvattaja elävät yhteistä todellisuutta suhteessa toisiinsa. Buberin mukaan lapsi on ainutlaatuinen yksilö, jolla on myötäsytntyinen vaisto, jonka varassa hän on aktiivinen, ja tarvitsee kasvattajan (*Sinän*), jota ilman hän ei voi kasvaa omaksi persoonakseen. Kasvattaja on lapselle maailman olennaisten aspektien valikoija ja välittäjä (Buber 1962, 803; Värri 1997, 81). Lapsi ei siis valitse kasvukriteerejään omien mieltymystensä ja halujensa mukaan, eikä kasvattajan tehtävänä ole lapsen luovien voimien herättäminen ja opetussuunnitelmien laatiminen lapsen halujen ja toiveiden mukaisesti (Värri 1997, 81).

Buber erottaakin kasvatussuhteen muista dialogisista suhteista kasvattajan kasvatustehtävän luonteen vuoksi. Se on suhde, jossa pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen eikä se voi perustua täyteen molemminpuolisuuteen. (Friedman 1967, 199; Lundán 2009, 38; Värri 1997, 91–94). Kasvatussuhde ei ole tasavertaista kohtaamista, sillä kasvatuksella on aina tavoite, tarkoitus tai suunta, johon kasvattaja pyrkii (Buber 1947, 100–102; Värri 1997, 15). Lundán (2009, 38) on samaa mieltä, että varhaiskasvatuksen kasvatussuhde poikkeaa muista kasvatussuhteista, sillä se pitää sisällään lasten tarpeiden huomioimisen, mutta myös oletuksen, että osapuolten ymmärrys toisesta kasvaa. Lisäksi kasvattaja on asemansa vuoksi myös valta-asemassa lapseen. Kasvattajalla on valtaa ja hän käyttää sitä lapsen hyväksi tai heitä vastaan (Kalliala 2013, 22).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtäväni oli selvittää, millaisena lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa, 2–3-vuotiaiden lapsiryhmän vuorovaikutustilanteissa dialogisuuden ja kohtaamisen näkökulmasta sekä millaisia aitoa kohtaamista edistäviä tai estäviä tekijöitä kasvattajan ohjaamalla aamupiireiltä ja lounastuokioilta tuokioilla oli nähtävissä. Keskityn siten tutkimuksessani vuorovaikutusprosessiin ja pyrin kuvailemaan, selittämään ja ymmärtämään lapsen ja kasvattajan välisiä vuorovaikutustilanteita.

Aikaisemmat vuorovaikutukseen liittyvät tutkimukset ovat tarkastelleet lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja vertaisryhmiä (Lehtinen 2000; Poikkeus 2008; Strandell 1995), lasten osallisuutta ja toimijuutta (Lehtinen 2000; Marsh 2002; Puroila 2002; Rutanen 2012; Strandell 1995; Vuorisalo 2013) sekä yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista (Koivula 2010). Aikuisen ja lapsen välissä vuorovaikutustilanteissa on tutkittu vuorovaikutuksen rakentumista, lasten kiinnostuksen kohteita, asetelmia ja aloitteita (Gjems 2011; Holkeri-Rinkinen 2009; Lundán 2009), kasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa ja opettajan roolia (Ahonen 2015; Lundán 2009; Salminen 2014) sekä vallan käyttöä (Metsomäki 2006). Vuorovaikutusta dialogisuutena ovat tarkastelleet Lundán (2009) päiväkodin kontekstissa ja Saari (2009) kristillisissä kouluissa.

Omassa tutkimuksessani tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaisiksi aamupiirit ja lounastuokiot ovat muodostuneet varhaiskasvatuksessa ja millaisia tekijöitä lapsen ja kasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa on nähtävillä. Haen myös vastauksia siihen, mitkä tekijät ovat edistämässä tai mahdollisesti estämässä kohtaamista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisena lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen vuorovaikutteisessa ohjaustilanteessa?
2. Millaisia vuorovaikutusta edistäviä ja estäviä tekijöitä on nähtävissä kasvattajan ohjaamissa tuokio- tai piiritilanteissa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähestymistapa sopii tutkimukseni kohteena olevan ilmiön tutkimiseen ja tutkimusmenetelmiin, sillä siinä lähtökohtana on ihmisten todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan havainnollistaa sekä kuvata ihmisten elämän sisältöjä ja näkemyksiä (Gaskell 2000, 41; Yin 2016, 9). Pattonin (2015, 6–8) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä monipuolinen kuva. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu. Tarkoituksena on ymmärtää ja selittää ihmisten sosiaalista toimintaa. Laadullinen tutkimusote ei perustu laskemiseen, mittaamiseen eikä yleensä tilastollisiin menetelmiin (Alasuutari 1994; Gaskell 2000, 41.) Se soveltuu tutkimusotteeksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita tutkimaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ilmeneviä ilmiöitä (Puusa & Juuti 2010, 31), kuten tässä tutkimuksessa.

Alasuutarin (2011, 32) mukaan ihmistieteiden kentällä voidaan erottaa kaksi tutkimuksellista mallia, luonnontieteellinen koeasetelma ja ”arvoituksen ratkaiseminen”. Tämä tutkimukseni pyrkii juuri tähän arvoituksen ratkaisemiseen. Tarkoituksena ei ole tavoittaa totuutta, vaan tuoda esiin ihmisten toiminnasta näkymättömissä olevia asioita (Vilkka 2015, 118–120). Pyrin kuvailemaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutustilannetta. Yleensä laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmät ovat haastatteluja, havainnointia tai dokumentteja. Aineisto kerätään todellisessa ympäristössä, oikeissa arjen tilanteissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu valmiiksi kerätyistä videotallenteista päiväkodin aamu- ja lounaspiirituokioilta.

Käytän tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön perehtymisen tukena etnografiaa, joka sopii arjen tulkintaan päiväkotityössä. Etnografian tutkimuskonteksti voi olla koulu, luokkahuone, kaupunki tai vaikka kokonainen valtio (Lahelma & Gordon 2007, 31.) Etnografia on ihmisestä kirjoittamista, ihmisen kuvaamista. Etnografia tulee kreikan kielen sanasta *ethnos* (kansaa) ja *graphein* (kirjoittaa), jonka voisi tiivistää ajatukseen ”kirjoittaa toisista”. Etnografian termillä voidaan viitata tutkimusmenetelmään, analyysitekniikkaan, tutkimus- tai esitystapaan tai omaan tieteelliseen tyylilajiin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 45). Tässä tutkimuksessa etnografinen lähestymistapa näkyy aineistonkeruussa, siihen

perehtymisessä ja tutkimusraportin esittämisessä. Etnografia on tutkimusote, jossa ollaan kiinnostuneita ja tutkitaan jotain ihmisten muodostamaa kulttuuria (Patton 1990, 67-68) ja siinä ilmenneitä sosiaalisia tapahtumia. Siinä pyritään kuvaamaan jonkun ryhmän tapaa elää. Tässä tutkimuksessani ryhmä on 2–3 -vuotiaat lapset eri päiväkodeista. Kulttuurista kontekstia tässä tutkimuksessa edustaa varhaiskasvatusympäristö ja rajatummin kasvattajan ohjaamat aamupiirit ja lounastuokiot päiväkodissa.

Etnografiaan liittyy tutkijan osallistuminen ihmisten arkielämään, jolloin hän tarkkailee, kuuntelee ja kyselee eli kerää tutkimuskysymyksen kannalta oleellista aineistoa tiettyinä ajanjaksona (Hammersley & Atkinson 2007). Etnografisessa otteessa tärkeässä asemassa on myös tutkija itse, sillä hänen havaintonsa ja tulkintansa vaikuttavat tuotetun aineiston laatuun ja tutkimuksen luotettavuuteen (Kautto-Knape 2012, 32). Tutkimus toteutetaan tutkimukseen osallistuvien luonnollisessa toimintaympäristössä (Eskola & Suoranta 2010; Skeggs 2001, 426). Etnografiaan liittyy yleensä myös pitkäkestoinen kenttätyö, joka tarkoittaa sitä, että tutkija kerää tutkimusaineistoa viettäen aikaa tutkittavien henkilöiden kanssa (Paloniemi & Collin 2015, 209). Tutkimuksessani en ole itse ollut kentällä viettämässä aikaa tutkittavien henkilöiden kanssa, mutta videoaineiston kautta pyrin pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavien niitä hetkiä, joista tutkimusaineisto on koottu.

Tutkimusaineistoa analysoin grounded theory (GT) -menetelmää hyödyntäen. Grounded theory sopii tutkimuksena ilmiöihin, joista ei olemassa teoriaa tai kun ilmiötä halutaan tarkastella uudesta näkökulmasta (Kautto-Knape 2012, 35). Eskolan ja Suorannan (2010, 19) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin, kun halutaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. GT -analyysi sopii myös silloin, kun tutkittavien käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa halutaan selittää systemaattisen analyysin perusteella (Charmaz & Mitchell 2001, 161).

Grounded theory -menetelmästä käytetään nimitystä aineistolähtöinen (Glaser & Strauss 1967) tai aineistoperustainen (Kautto-Knape 2012) analyysimenetelmä. Joskus siitä käytetään myös suomennosta *ankkuroitu teoria* (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009), mutta tässä tutkimuksessani käytän Suomessakin jo vakiintunutta käsitettä grounded theory, joka lyhennetään GT. Aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että pääpaino tutkimusta tehtäessä on aineistossa ja sen tarkastelussa, eivätkä analyysiyksiköt ole ennalta sovittuja (Tuomi-Sarajärvi 2018, 95–99), eikä vaikutteita saada myöskään kirjallisuudesta tai jo olemassa

olevista teorioista (Glaser & Strauss 1967). Metsämuurosen (2006, 22) mukaan, analyysin pohjalta syntyvä teoria ei valikoidu etukäteen aiemman tutkimuksen perusteella, vaan muodostuu tutkimuksen aineiston pohjalta. Aineistolähtöisen analyysin periaatteisiin kuuluu olla asettamatta mitään etukäteisoletuksia mitä aineistosta tulisi löytää tai mihin kiinnittää huomioita (Eskola & Suoranta 2001, 19.) Aineisto näyttäytyy ikään kuin dokumenttina, josta pyritään keräämään toistuvia ydinelementtejä tai aiheita, joissa on poikkeamaa tai ristiriitaisuutta (Hammersley & Atkinson 2007, 186).

GT -menetelmän kehittäjien Barney G. Glaserin ja Anselm Straussin yhteisenä tavoitteena oli kehittää induktiiviseen päättelylogiikkaan perustuva menetelmä, jossa pelkästään aineiston avulla teoretisoidaan ja mallinnetaan käyttäytymistä (Glaser & Strauss 1967; Kautto-Knape 2012, 36.) Kuitenkin Glaserin ja Straussin näkemykset ajautuivat erilleen ja sen myötä myös GT -menetelmä jakaantui kahteen eri suuntaukseen. Glaserilainen grounded theory -suuntaus painottaa induktiivisuutta eli sitä, että tutkija tukeutuu ainoastaan aineistoon ilman teoreettisia lähtökohtia (Kautto-Knape 2012; Siitonen 1999, 28). Straussilaista suuntausta voidaan luonnehtia induktiivis-deduktiiviseksi, mikä taas sallii tutkijan etukäteen, ennen analyysiprosessia tutustua tutkimusalueen kirjallisuuteen (Siitonen 1999, 28). Strauss ja Corbin (2000, 275) sen sijaan esittävät, että GT on enemmänkin yleinen tapa ajatella ja käsitteellistää aineistoa, kuin oma erityinen metodi. Tukeudun tutkielmassani Straussin ja Corbinin (1998) grounded theoryn induktiivis-deduktiiviseen (tai abduktiiviseen) suuntaukseen, jossa teorioihin voi perehtyä analyysiä ennen ja sen jälkeen ja siinä nähdä myös tutkijan taustatiedon ja perehtyneisyyden merkityksen tutkimukseen (Haverinen & Martikainen 2004, 133–136; Siitonen 1999, 30.)

GT -menetelmässä vaaditaan teoreettista herkkyyttä, johon Glaser (1978) yhdistää kontekstiin perehtymisen ja hyvän aineiston tuntemuksen ja sekä herkkyyden tunnistaa sosiaalisen elämän tilanteista ihmisten antamia merkityksiä niille. Liitän oman pitkän käytännön työkokemukseni eri päiväkodeissa ja eri ikäisten lasten kanssa toimimisen kontekstiin perehtyneisyyteen ja oman sensitiivisen luonteeni tutkijan herkkyyteen. Lisäksi asiantuntijuuteni varhaiskasvatuksesta sekä äitiytteni on muovannut käsitystäni vuorovaikutuksen ja kohtaamisen merkityksestä sekä tärkeydestä. Nykyisin ajattelen aidon kohtaamisen olevan kaiken lähtökohta varhaiskasvatuksen työssä. Siksi tuntui luontevalta nojata omaa ymmärrystäni juutalaisen filosofin Martin Buberin dialogusfilosofiaan (Buber 1999; Värrä 1997). Määrittelen siis ihmisen olemusta käsiteparin *Minä-Sinä* ja *Minä-Se* kautta.

Sitä kuinka ihminen elää vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kasvatuksen ajattelen kasvamaan saattamisena, joka mielestäni soveltuu dialogisuuden näkökulmaan ja kohtaamiseen aikuisen ja lapsen välillä. Valintojani ohjaa myös ihmiskäsitykseni, joka perustuu kristilliseen maailmankuvaan.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat olivat 2–3-vuotiaiden päiväkotiryhmien lapsia ja ryhmien kasvattajia. Kuvaustilanteissa mukana olevat lapset olivat kuvausaikana iältään 16 kuukaudesta 49 kuukauteen (1v4kk–4v1kk) yhteensä heitä oli 92. Tuokioilla ja -piireillä lapsien lukumäärät vaihtelivat kolmesta viiteentoista lasta per tuokio: osassa tuokioista oli erillinen pienryhmä, osassa koko lapsiryhmä. Tutkimuksen kohteena lasten lisäksi oli yhteensä 24 varhaiskasvattajaa, jotka toimivat varhaiskasvatuksen opettajina tai varhaiskasvatuksen lastenhoitajina alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä eri päiväkodeista Keski-Suomen alueella. Kasvattajat olivat kaikki naisia. Kasvattajia yhdellä tuokiolla oli yhdestä neljään: yleensä yksi kasvattaja ohjaamassa lapsiryhmää ja muut mukana olevat kasvattajat avustamassa ja tukemassa lapsia yhteisessä ryhmätilanteessa.

Tutkimukseni kohdistui erityisesti lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen ja suhteeseen, ei ammattiryhmän laadun tai osaamisen tutkimukseen. Siksi ammattinimikkeiden erottelu ei ollut merkityksellistä ja käytän heistä yhteistä nimitystä kasvattaja. Päiväkotien, lapsiryhmien tai kasvattajien taustatiedot eivät olleet minulla tiedossa, eivätkä näin ollen vaikuttaneet osallistujien valintaan.

4.4 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineisto on osa Jyväskylän yliopiston VUOKKO eli Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen -tutkimushankkeen (2015–2019) videoaineistoa. Tämän pitkittäistutkimuksen (Jyväskylän yliopisto 2019 / VUOKKO-tutkimus: Lerkkanen & Salminen) avulla pyritään tuomaan esiin päiväkotihenkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen erityispiirteitä sekä saamaan uutta tietoa varhaiskasvatukseen osallistumisen merkityksestä lapsen oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin. VUOKKO-tutkimuksessa on mukana 42 päiväkotiryhmää 36 eri päiväkodista Keski-Suomen alueelta.

VUOKKO -hankkeen yhteydessä on sekä haastateltu varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja lasten vanhempia että havainnoitu arkipäivien tavanomaista toimintaa eri päiväkotiryhmissä. Havainnointien yhteydessä on nauhoitettu videotallenteita, joiden sisältöinä ovat olleet leikki, ohjattu toiminta, luova toiminta ja ruokailu. VUOKKO-tutkimuksen aineiston keruumenetelmänä on käytetty strukturoitua CLASS-havainnointimenetelmää, minkä vuoksi aineiston tallenteet ovat noin kahdenkymmenen minuutin mittaisia. VUOKKO -tutkimuksen tuloksia tullaan hyödyntämään varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksellisen laadun kehittämiseen osana suomalaista varhaiskasvatusta. VUOKKO -tutkimushanketta ovat rahoittaneet Tiina ja Antti Herlin -säätiö vuosina 2015–2016 ja Suomen Akatemia (hanke no: 308070) vuosina 2018–2021.

Edellä kerrotusta VUOKKO -tutkimushankkeen laajasta videoaineistosta valikoin tutkimukseni aineistoksi kasvattajan ohjaamia aamu- ja lounaspiirituokioita yhteensä 11 kappaletta. Videotallenteiden pituudet vaihtelevat 11 minuutista 22 minuuttiin ja aineistoa niistä kertyi yhteensä noin 174 minuuttia Videoaineiston koottuna seuraavassa taulukossa (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimuksen videoaineisto

	lukumäärä		kesto yhteensä	kesto keskimäärin
lapset ikä 16kk–49kk	92			
kasvattajat	24			
aamupiirejä		5	95,25 min	19 min
lounastuokioita		6	78,30 min	13 min
yhteensä		11	173,55 min	

Tutkielmani videotallenteet on koottu erilliselle salasanoin suojatulle kovalevyllä, jonka sain käyttöön Jyväskylän yliopistolta joulukuussa 2018. Aineistooni liittyvät myös havainnointimuistiinpanoni, joissa olen kirjannut omia huomioitani ja pohdintojani sekä tutkimuksen edetessä heränneitä kysymyksiäni.

4.5 Aineiston keruu ja aineistoon perehtyminen

Tutkielmani videoaineisto on kerätty keväällä vuonna 2016 Keski-Suomen päiväkodeissa. Ennen aineiston keruuta VUOKKO-hankkeen tutkijat olivat kyselleet Keski-Suomen alueen

päiväkotiryhmien halukkuutta osallistua tutkimukseen. Sen jälkeen henkilökunnan kautta he tiedustelivat perheitä, jotka lähtisivät hankkeeseen mukaan. Tutkimuksesta kiinnostuneet vanhemmat saivat tarkemmat tiedot tutkimuksesta ja osallistumisesta. Vanhemmat allekirjoittivat sopimuksen osallistua tutkimukseen sekä antoivat luvan lapsensa osallistumiselle. Lasten halukkuus osallistua tutkimukseen ja kuvauksiin varmistettiin jokaisena kuvauspäivänä erikseen ja lapsilla oli mahdollisuus kieltäytyä kuvaukseen osallistumisesta.

Aineiston keruussa ja videoiden tarkastelussa käytin menetelmänä havainnointia, koska tutkimukseni kohteena oli vuorovaikutus ja kohteena lapset ja kasvattajat. Videoilta tehtävä havainnointi mahdollisti tarkastella lapsen ja aikuisen vuorovaikutusta siinä tilanteessa, missä se todellisuudessa tapahtui ja tilanteesta voitiin saada enemmän tietoa kuin esimerkiksi haastattelun avulla (Simons 2009, 55; Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.) Uusitalon (1995, 89) mukaan havainnointi on tietoista tarkkailua eikä vain asioiden ja ilmiöiden näkemistä. Vilkan (2006, 21) määritelmän mukaan se on jotakin kohti katsomista, huolellista ja tarkkaa havainnointia tutkimuskohteesta ja se ei edellytä kontaktia tutkittaviin, vaan aineistoa voi kerätä kuvan, tekstin tai videon kautta. Samoin Jewitt (2012, 8) esittää, että havainnointia voidaan tehdä videomateriaalin avulla.

Videomateriaalin avulla tutkija voi keskittää havainnoinnin hyvin yksityiskohtaisesti esimerkiksi lasten puheeseen ja käyttäytymiseen, ilmeisiin, eleisiin, asentoihin tai liikkeisiin (Anttila 2005, 192; Derry 2010, 17; Jewitt 2012, 6). Grönforsin (1985, 100-102) mukaan kohdistettu havainnointi tarkoittaa sitä, että havainnointia kohdennetaan vain rajattuihin kohteisiin, tiettyihin tilanteisiin tai asioihin tutkimuskohteessa. Rajasin havainnointini lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen ja jätin esimerkiksi lasten keskinäiset keskustelut pois, jos niihin ei liittynyt kasvattajan osallistumista.

Aloittelevana tutkijana valmis videomateriaali sopi minulle havainnointiaineistoksi hyvin, koska havainnointitilanteisiin voi näin palata useita kertoja, mikä on myös yksi tämän menetelmän etu ja vahvuus. Videotallenteet mahdollistavat saman tilanteen havainnoinnin useita kertoja peräkkäin, jolloin voin havainnoida myös sen, mitä samanaikaisesti tapahtuu (Derry 2010, 17). Lisäksi voin tallentaa verbaalisen aineiston lisäksi myös nonverbaalista aineistoa, kuten tutkittavien ilmeitä, eleitä ja liikkeitä. Videokuvan voi pysäyttää tai sitä voi katsoa esimerkiksi hidastettuna (Walsh, Bakir, Lee & Chung 2007, 59).

Simonsin (2009, 61) mukaan videoilta voidaan huomata viestintään liittyviä vihjeitä ja merkityksiä, joita ei todellisissa tilanteissa ehdi kirjata ylös. Varsinkin lapsia havainnoidessa tilanteet muuttuvat nopeasti. Walshin ja kollegoiden (2007, 59) mukaan lapsia havainnoidessa tutkijan tulee kiinnittää huomiota siihen, mitä lapset tekevät ja sanovat. Tämä edellyttää lähietäisyydeltä tapahtuvaa tarkkaa havainnointia. Lisäksi kehittyneen nykYTEKNIKAN avulla voidaan saada hyvinkin yksityiskohtaista, ”mikroskooppista” tietoa (Derry ym. 2010, 6).

Lähdin avoimin mielin käymään läpi aineistoani, pitäen mielessäni, että en arvioi toimintaa, vaan katson niitä elementtejä, joita minulle näyttäytyy aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa aineiston kautta. Käytössäni oli vain tietyt kuvatut hetket. Oli siis mahdotonta arvioida, tapahtuuko jokin tietty asia useasti vai ainoastaan kuvaushetkellä (Derry ym. 2010, 9). On myös mahdollista, että videokuvan ulkopuolelle on jäänyt jotain tutkimuksen kannalta tärkeää ja merkittävää. Jewitt (2012, 8) korostaakin, että videokuvauksen paikka ja kamerankäyttö voivat vaikuttaa siihen, mitä tutkija näkee kuvatusta tapahtumasta. Kuten Walsh ja kollegat (2007, 51) esittävät, kaikkea ei voi kuvata, - yhtä kameraa käyttämällä ei voi kuvata kaikkia huoneen tapahtumia.

Hirsjärven ja kollegoiden (2007, 208) mukaan havainnointia aineistonkeruumenetelmänä arvostellaan muun muassa siitä syystä, että havainnoija voi vääristää tai häiritä tapahtumien kulkua. Tässä tutkimuksessa en itse osallistunut toimintaan, vaan roolini oli olla osallistumaton tarkkailija. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Vilka 2006, 38.) Kuitenkin kuvaustilanteissa havainnoijat tai tässä tapauksessa kuvaajat ja kamera huomioitiin, kuten seuraavista esimerkeistä voi havaita. Ensimmäisessä esimerkissä kasvattaja koetti olla kuin kuvaajaa ei olisikaan ja ohitti lasten huomion kuvaajasta.

Esimerkki 1

(Piiressä lauletaan ”*tapu, tapu tallaa*” -laulua. Lapset ovat odottaneet omaa vuoroaan ja aikuisen kosketusta. Kaikki lapset on käyty läpi)

Lapset: Sinäkin (katsovat kasvattajaan)

(lauletaan ”*tapu, tapu tallaa*” kasvattajalle)

K1: Kukas muu täti tänään on?

(Yksi lapsista osoittaa sormella kohti kameraa, kuvaajaa)

K1: Kukas vie kärryjä? (kasvattaja näyttää peukulla olkansa yli, hänellä on odottava ilme)

(Lapset katsovat kasvattajaa)

K1: Muistatteko?

Anni: Liisa. (kovalla äänellä)

K1: Paula. Lauletaanko me Paulallekin, kun Paula on tullut päiväkotiin?

(lauletaan "tapu, tapu tallaa")

Mila: Suaki.

K1: Mulle laulettiin jo, äsken laulettiin.

Mila: Tuo o. (osoittaa sormi pystyssä kameraan)

K1: Nyt on kaikille laulettu (heiluttelee kättään)

ja sitte otetaan mejän aamulaulu,

muistattekos miten se lähti liikkeelle. (V9)

Edellä olevassa esimerkissä lapset huomioivat kuvaajan, mutta kasvattaja koitti olla huomioimatta kameraa. Toisin, kuin seuraavissa esimerkeissä, joissa kasvattaja taas huomioi kameran ja kuvaajan sekä kertoi ja ohjeisti lapsia, miten kameraan ja kuvaajiin tulee suhtautua, mitä tilanteessa tapahtuu ja kuinka toimitaan.

Esimerkki 2

(Kasvattaja tulee lasten eteen istumaan lattialle, katsoo kameraan ja puhuu lapsille)

K1: Tuolla on nyt ne ku eilen kerroin teille siitä, että meitä tullaan tänään kuvaamaan (osoittaa kameraa sormella)

K1: Tuolla ny noi kaks tätiä –tuolla, tommosta naisihmistä on ja niil on tommonen kamera,

ja sit ne ottaa meistä kuvaa tässä ku me ollaan aamuhetkellä

ja sit ku me mennään tonne toiselle puolelle leikkimään

ja sittenkin ne ottaa tai ne siirtää varmaan ton kameran tonne

ja sit jatkuu kuvaaminen.

Mut me ollaan ihan tavallisesti (hieroo silmäänsä ja nostaa silmälasejaan)

ja vietetään mejän aamuhetki ja sit me lähdetään leikkimään. (V10)

Esimerkki 3

(Lapsi osoittaa sormellaan kameraa kohti)

K1: Heei, katotaan kohta ketä meille on tullut tänne päiväkotiin. Mikä,- kuka tuli, kato mikä tuonne tuli?

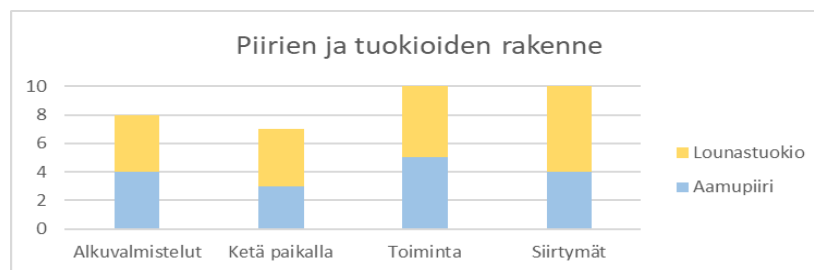
Paavo: Kato (lapsi levittää käsiään)

K1: (katsoo lasta ja nyökyttää) Niin, siellä on mejän ihan uusi kaveri. (V4)

Kuten esimerkeistä näkyy, kuvaajan läsnäolo tuokioilla huomattiin. Videotallenteet on kuvannut toinen tutkija ja tämän vuoksi näin tärkeäksi huolellisen perehtymisen aineistoon. Perehtymisessä hyödynsin Ericksonin (1992) etnografisen mikroanalyysin vaiheita. Ericksonin (1992) analyysissä ensimmäisessä vaiheessa tallennetta tulee katsoa pysäyttämättä ja kirjoittaa kenttämerkintöjä vastaava kokonaisuus. Katsoin ensin kaikki 11 tallennetta peräkkäin ja hahmotin piirien toimintaa kokonaisuutena. Pysäytin tallenteet kuitenkin hetkiseksi kirjoittaen joitakin muistiinpanoja, joissa kuvasin toiminnan luonnetta yleisesti, keitä piirillä tai tuokiolla oli mukana, mitä tehtiin ja miten toiminta eteni.

Ericksonin (1992) analyysin toisessa vaiheessa tuli rajata tärkeimmät aiheet ja rakenteiden osat. Katsoin videotallenteita yksi piiri tai tuokio kerrallaan tehden

muistiinpanoja eli memoja havainnoistani, kirjoitin ylös mitä toiminta pääpiirteissään sisälsi ja merkitsin muistiinpanojeni marginaaliin, kuinka monta kertaa samat asiat piireillä toistuivat, esimerkiksi kysyminen, odottaminen tai lapsen nimen käyttö. Tällaista määrällistä analysointia käytetään laadullisen analyysin lisänä laajoissa aineistoissa, jolloin aineisto saadaan numeraalisesti hallittavampaan muotoon (Coffey & Atkinson 1996, 16; Vuorisalo 2013, 94). Vaikkakaan tämä oma aineistoni ei ollut kovin laaja, oli numeerisen havainnoinnin kautta helpompi hahmottaa aineistosta pääpiirteittäin tuokioiden sisältöjä. Näin aineistosta alkoi hahmottua aamu- ja lounaspiirien samantyyppinen rakenne sekä se, millaisesta toiminnasta kasvattajan ohjaamat tuokiot ja piirit koostuivat. Piirien ja tuokioiden rakenne oli hyvin samantyyppinen ja koostui neljästä osasta: alkuvalmistelusta, ketä on paikalla -kyselystä, toimintaosuudesta ja loppusiirtymästä. Alkuvalmisteluihin kuului kasvattajien omat valmistelut toimintaa varten sekä lasten paikalleen asettuminen. Ketkä ovat paikalla ja ketkä puuttuvat -osuus koostui kyselyin, loruin ja lauluin käydystä tarkastelusta keitä lapsia oli paikalla päiväkodissa. Itse toiminta sisälsi lauluja, laululeikkejä, syntymäpäivien viettoa tai tutkimista ja tavaroiden nimeämistä esimerkiksi lelupussista. Siirtymät liittyivät toiminnan lopettamiseen, jolloin lounaspiireiltä siirryttiin syömään ja aamupiireiltä leikkimään. Näistä toiminnoista yhteenveto kuvioissa 1.



KUVIO 1. Piirien ja tuokioiden rakenne.

Kuten kuvioista voi nähdä aamupiirit ja lounaspiirit olivat rakenteeltaan samantyyppisiä. Seuraavaksi perehdyin tarkemmin aineistoon keskittymällä näiden rakenteiden sisältöön.

Ericksonin (1992) analyysin kolmannessa vaiheessa aineistosta tuli seuraavaksi järjestellä tärkeimpiä osia. Rajasin videoaineistoista vuorovaikutukseen liittyviä osia, jotka näin tärkeäksi vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä erityisiä poikkeamia tai useasti toistuvia samanlaisia tilanteita tai toimintoja. Näiden valikoitujen osien pohjalta tein litteraatit aineistostani. Koko aineiston tarkka litterointi, joka olisi sisältänyt kaikkien

osallistujien verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän, ei mielestäni ollut tarkoituksenmukaista eikä myöskään tähän tutkielmaan liittyen ajallisesti mahdollista. Grönforsin (1985, 156) mukaan on mahdollista tehdä valikoituja litterointeja, jolloin litteroidaan vain sellaiset osat, jotka ovat oleellisia tutkimuksen raportoinnissa. Joten valikoin tutkimuskysymysteni pohjalta oleellisia osia aineistosta ja kirjasin ylös tyypillistä lasten ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta episodeina. Jätin pois kuitenkin lasten keskinäiset keskustelut, jos aikuinen ei ollut niissä osallisena. Aineiston yhdestätoista videotallenteesta rajautui lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen liittyvää litteroitua tekstiä taulukkomuodossa 51 sivua, 9697 sanaa. Esimerkki näistä videotallenteiden litteraateista on liitteissä (liite 1).

Ericksonin (1992) analyysi olisi jatkunut tästä neljänteen vaiheeseen, jossa olisi analysoitu yksilöiden toimintaa sekä viimeisessä viidennessä vaiheessa vertailtu tapahtumia ja tilanteita aineiston sisällä. Käytin kuitenkin vain Ericksonin (1992) mikroanalyysimenetelmän kolmea ensimmäistä vaihetta perehtyessäni videoaineistoon ja saadakseni sen rajattua helpommin hallittavaan tekstin muotoon. Varsinaiseksi analyysimenetelmäksi olin valinnut grounded theoryn ja siksi jatkoinkin aineistoni analyysiä sillä menetelmällä.

4.6 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineistoni grounded theorya mukaillen. Yleensä GT:ssä aineiston analyysi alkaa samanaikaisesti aineiston keruun yhteydessä (Charmaz 2014, 103–108; Luomanen 2010, 354). Mutta, kuten edellä kerroin, tutkimusaineistoni oli valmiiksi kerätty, joten tästä poiketen analyysini alkoi koko aineiston ollessa kerättynä. Toisaalta voidaan ajatella analyysin alkaneen jo silloin, kun valikoin VUOKKO -tutkimusaineiston laajasta videoaineistosta omaan vuorovaikutustutkimukseeni sopivia tallenteita. Valikoin eri toiminnoista kuvatuilta videotallenteilta aamu- ja lounaspiirit, koska niillä kasvattaja selkeästi ohjaa toimintaa. Valintaani vaikutti myös lasten ja kasvattajien sijoittuminen kuvaustilanteissa suhteessa kameraan, sillä tarkoituksena oli havainnoida erityisesti lapsen ja kasvattajan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja viestintää. Kuten aikaisemmin kerroin, olin litteroinut aineistosta episodeja valikoiden vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiä osia ja tehnyt aineistoon perehtyessäni samalla havainnointimuistiinpanoja.

Seuraavaksi analyysini eteni GT:n Straussin ja Corbinin -malliin nojaten, kolmen koodausvaiheen kautta, jossa koodaamisprosessin vaiheet koostuivat avoimesta koodauksesta (open coding), valikoivasta koodauksesta (axial coding) sekä teoreettisesta koodauksesta (Kautto-Knape 2012; Luomanen 2010, 356; Strauss & Corbin 1998). GT perustuu jatkuvan vertailun menetelmään, jossa eri vaiheiden aikana aineistosta löydettyjen ominaisuuksien eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia vertaillaan ja kategorioidaan käsitteiden alle. Jatkuvaan vertailuun kuuluu myös olennaisena osana muistiinpanojen eli memojen kirjoittaminen (Charmaz 2014, 189.)

Ensimmäisessä *avoimen koodauksen* vaiheessa, aineisto pilkottiin osiin ilman ennakkojäsenneltyjä ryhmiä tai teemoja, näin kategoriat luotiin aineiston pohjalta (Metsämuuronen 2011, 232; Patton 2002, 453.) Keskeistä tässä vaiheessa oli etsiä ja nimetä indikaattoreita eli näkökulman kannalta merkittäviä osia, jotka kuvaavat tutkimuksen kohdetta (Metsämuuronen 2010, 233; Strauss & Corbin 1998, 101–120; Strauss 1987, 28–31). Tarkoituksena on siis tuottaa sopivia käsitteitä. Koodauksen tuloksia voidaan sitten analysoida sana sanalta, rivi riviltä tai lauseittain (Strauss & Corbin 1990, 62–73). Keräsin ja kirjoitin ylös aineistosta sanoja, jotka kiinnittivät huomioni sillä, että ne toistuivat useasti tai erottuivat muuten aineistosta, ja nimitän näitä aineistokoodeiksi. Aineistomerkit tai aineistokoodit ovat, sanoja ja fraaseja tai suoria lainauksia, jotka kiinnittivät huomion, näitä kutsutaan myös *”in vivo”* -koodeiksi ja ne nousevat aineistosta ja tuovat esiin tutkittavien tilanteiden ominaisuuksia ja aineiston luonteen (Charmaz 2014, 134–135). Tuomi & Sarajärvi (2009, 101) nimittävät näitä asiasanoiksi. Avoimella koodauksella aineistostani saatuja aineistokoodeja (in vivo-koodeja) kertyi yhteensä 708 sanaa.

Toisessa eli *valikoivan koodauksen* vaiheessa tarkastelin näitä avoimen koodauksen koodeja sen suhteen, mikä on tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tapahtumien osalta oleellista ja karsin epäoleelliset aineistomerkit pois. Tätä vaihetta kutsutaan myös pelkistämiseksi eli redusoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Vaikka avoin ja valikoiva koodaus ovat toisistaan erillisiä prosesseja, useimmiten ne tapahtuvat samanaikaisesti, kun kategorioita ja käsitteitä jäsenellään ja liitetään toisiinsa (Martikainen ja Haverinen 2004; Strauss & Corbin 1990, 97–98). Aineistokoodeja jäsenellessäni mielessäni oli sanonta *”aineistosta nousee”*. Koetin löytää yhdistäviä käsitteitä ja muodostaa alakategorioita. Eskolan (2010, 180) ja Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2012, 202) mukaan aineistosta ei kuitenkaan nouse vastauksia, jos siltä ei kysy. Edetäkseni analyysin kanssa tarkastelinkin

seuraavaksi aineistoa esittämällä tutkimuskysymykset aineistolleni: *Millaisena lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen näyttäytyy ja miten lapsi tulee kohdatuksi?* Tämän myötä aineistosta nousi minulle lisää kysymyksiä, joita kirjoitin ylös muistiinpanoihini. Kysymyksiä, joita olin kirjoittanut ylös, olivat esimerkiksi:

*Saiko jokainen lapsi katsekontaktin aikuiseen, puhuiko aikuinen lapselle ja koskettiko aikuinen lasta?
Kuuliko lapsi oman nimensä? Miten lapsi tulee huomatuksi tässä ryhmässä ja tilanteessa?
(Havainnointimuistiinpanot)*

Tutkimuskysymysten pohjalta aineisto jakautuikin lapsen ja aikuisen viestintään sekä kohtamista edistäviin ja estäviin tekijöihin, joita merkkasin aineistoon + ja - merkein. Katsoessani videotallenteita uudelleen lisäsin havaintojani ja päätelmiä muistiinpanoihini ja koetin löytää yhteyksiä tapahtumien välillä, sillä muistiinpanot ovat tärkeä osa jokaista tutkimusvaihetta ja toimivat jatkuvan vertailun apuvälineenä sekä mahdollistavat uuden teorian muodostumisen aineistolähtöisesti (Charmaz 2014, 162-191; Strauss & Corbin 1998, 217-241). Etenin analyysissäni lajittelemalla aineistoa ja samalla pyrin antamaan koodeille teoreettisempia ja yleisemmällä tasolla olevia käsitteitä sekä kategorisoimaan näitä (Charmaz 2014, 138-146; Silvonen & Keso 1999, 88-94). Tässä vaiheessa olin jakanut aineistoni neljän eri osion alle: *kasvattajan viestintään, lapsen viestintään, kohtaamisen edistämiseen ja kohtaamisen estymiseen*. Nämä osat olivat tallennettuna omina tiedostoinaan ja tarkastelin seuraavaksi jokaista niistä erikseen.

Kolmannessa ja viimeisessä eli *teoreettisen koodauksen vaiheessa* yhdistin edellisen analyysivaiheen alakategoriat tiiviimmiksi yläkategorioiksi ja koitin löytää ydinkategoriaksi sopivan käsitteen. Ydinkategoria on ikään kuin aineiston pääteema tai aineiston kokoava kategoria, jonka alle muut kategoriat asettuvat (Metsämuuronen 2011, 223; Strauss & Corbin 1990). Yläkategorioiden löytämiseksi kävin vuoropuhelua vuorovaikutukseen ja viestintään liittyvän teorian kanssa löytääkseni sopivia käsitteitä.

Yläkategorioita muodostaessani kokosin taulukoihin kaikki koodausvaiheet rinnakkain. Yläkategorioiksi muodostuivat kasvattajan viestinnässä katse, puhe, eleet ja kosketus sekä suunnitelmallisuus ja yksilöllinen huomioiminen (liite 1, taulukko 3). Lapsen viestinnässä yläkategorioita olivat katse, puhe, eleet, kosketus ja liike sekä lapsen osallisuus (liite 2, taulukko 4). Kohtaamisen edistämistä voidaan kuvata yläkategorioiden käsitteillä: Suunnitelmallisuus, yksilöllinen huomioiminen, mielenkiinnon säilyttäminen, kehuminen ja kannustaminen sekä ennakointi (liite 3, taulukko 5). Kohtaamista estäviä tekijöitä

puolestaan ovat yläkategorioiden käsitteet tehtäväkeskeisyys, lapsen osallisuuden rajaaminen, mielenkiinnon menettäminen, huomiotta jättäminen, käskeminen ja kehottaminen sekä ennakointi (liite 4, taulukko 6). Ennakointi liittyi sekä kohtaamista edistäviin että estäviin tekijöihin.

GT -menetelmän tavoitteena on aineiston pohjalta muodostaa tutkittavaa ilmiötä selittävä teoria. (Glaser & Strauss 1967; Metsämuuronen 2011, 223). Uuden teorian luominen ei vielä näyttäytynyt aineistostani, vaikkakin analyysini alkoi tulla päätökseen. Minun tuli löytää yhteys kategorioiden välille ja muodostaa tutkimuksen johtoajatus. Uuden teorian muodostaminen tuntui tässä kohtaa myös hyvin epätodennäköiseltä ajatukselta. Sinnikkäästi päätin kuitenkin jatkaa valitsemani grounded theoryn mukaan.

Tulostin saamiini yläkategorioihin liittyvät osiot ja piirtelin niihin niitä yhdistäviä viivoja ja + ja - merkkejä, samalla myös loin niistä kertomusta itselleni, miettien mitkä asiat vaikuttavat aina seuraavan asian ilmentymiseen. Strauss ja Corbin (1990, 118) suosittavat, että laatimalla keskeisestä ilmiöstä kertomuksen (story) voi tunnistaa ydinkategorian, jonka ympärille muut kategoriat integroituvat. Luotin siihen, että kuviot auttavat hahmottamaan käsitteitä, niiden ominaisuuksia ja keskinäisiä suhteita (Strauss & Corbin 1990, 223; Järvinen & Järvinen 2011, 73). Piirroskuvioni kautta minulle alkoi muodostua malli siitä, kuinka kohtaaminen kasvattajan ja lapsen välillä etenee ja millaiset asiat siinä vaikuttavat. Kävin vuoropuhelua teoriaosuuden kirjallisuuden kanssa ja yhdistin kuviooni *Minä-Sinä* ja *Minä-Se* sanaparit. Esittelen tämän kohtaamisen prosessimallin tutkimuksen tulosluvussa 6.4.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisena lasten ja kasvattajien väliset kohtaamiset varhaiskasvatuksen aamupiireillä sekä toiminta- ja lounastuokioilla näyttäytyvät. Tämän tulosluvun ensimmäisessä osiossa kuvaan aluksi taustaksi aamupiirien ja tuokioiden toimintaa, jotta selviää, millaisia piirit ja tuokiot tyypillisesti olivat näissä tutkimuksen kohteena olevissa päiväkodeissa. Sen jälkeen kuvaan millä tavoin kohtaaminen näyttäytyi ja millaisia kohtaamiseen edistäviä ja estäviä tekijöitä piireillä oli nähtävissä. Toisessa osiossa esittelen GT analyysimenetelmän pohjalta syntyneitä prosessimallia ja tiivistän tutkimukseni keskeiset tulokset. Luvussa olevissa esimerkeissä käytän kasvattajista K merkintää erottelematta heitä erikseen. K1 merkintä tarkoittaa kasvattajaa, joka ohjaa toimintaa ja muut K (K1, K2) merkinnät kasvattajia, jotka ovat mukana piireillä. Lapset olen nimennyt peitenimillä.

5.1 Kohtaamisia piireillä ja tuokioilla

Piirit alkoivat useimmiten alkuvalmisteluilla, mihin kuului lasten istumapaikan etsimistä ja vaihtamista, kirjojen keräämistä, tossujen laittoa ja nenien pyyhkimisiä tai niiden lasten odottelua, jotka olivat vielä tulossa tuokiolle. Lisäksi lapset odottelivat kasvattajien valmistelujen päättymistä. Valmisteluissa kasvattajat laittoivat CD-levyä soittimeen, tarkastivat tablettilta, että video toimii tai puhuivat keskenään. Kuten seuraava esimerkki kuvaa kasvattajat samalla tekivät omia valmistelujaan ja juttelivat toisille kasvattajille.

Esimerkki 4

(lapset istuvat yhdessä kasvattajien kanssa lattialla pyöreällä matolla, odottavat aloitusta ja katselevat toisiaan. Kasvattaja, joka ohjaa toimintaa, istuu myös piirissä kaksi lasta sylissään. Hän on kuitenkin keskittynyt vieressään olevaan cd- soittimeen)

K1: (puhuu itsekseen) Onks meillä nyt valmista?

Ootas, joo mä yhen laitan vielä, yhen levyn tonne valmiiks.

(katsoo CD-soittimeen)

K1: (kääntyy piiriin päin) Eiks me sit voia aloittaa, kaikki lapset on kuitenkin?

Lassi ei oo tullu.

K2: Ei. (vastaa Lassiin liittyen)

K1: Onko kuulunutkaan mitään? (katsoo toisia aikuisia).

Onks nyt valmista? (Havainnointimuistiinpanot V3)

Kuten esimerkki osoittaa, kasvattaja paitsi huolehti omasta valmistautumisestaan, hän pohti myös sitä, ketkä ovat paikalla ja kuka puuttuu. Kasvattajat kyselivät toisiltaan lapsista ja vaihtoivat tietoja keskenään. Aineistosta tuli esiin, että piireillä huomioitiin jokainen lapsi, joka oli tullut päiväkotiin, usein laulun tai lorun kautta. Lauluissa mainittiin lapsen nimi ja häntä myös koskettiin tai silitettiin oman nimen kohdalla. Lapset pääsivät osallistumaan toimintaan laittaessaan vuorollaan oman kuvansa tai nimensä seinällä olevaan tauluun. Piireillä paitsi kasvattajat myös lapset huomioivat ketkä ovat paikalla ja pohtivat myös, kuka puuttui. Lapsilta kysyttiin *"kuka puuttuu?"* ja odotettiin lasten vastaavan, vaikkakin kasvattaja tiesi vastauksen esittämäänsä kysymykseen. Siitä yksi esimerkki seuraavassa:

Esimerkki 5

K1: (laskee lapsia): yksi, kaksi, kolme -- ketä on vielä vessassa, kuka puuttuu?
 Miia: Suvi.
 K1: (nyökkää) Suvi, kukas vielä?
 Miia: Nea.
 K1: Nea, hyvä. Suvi ja Nea on vielä vessassa ja sitten on meidän kaikki lapset paikalla, kahdeksan lasta on paikalla, ketäs lapsia puuttuu? Muistatko?
 Lassi: Ilmari.
 K1: Ilmari puuttuu, ketä vielä?
 Lassi: Leevi puuttuu.
 K1: Kuka? Leevi puuttuu. Ketäs vielä?
 Viivi: Anni.
 K1: Anni puuttuu hyvä Viivi.
 Viivi: Sini.
 K1: Sini puuttuu, hienosti muistat.
 Ketä vielä?
 Ketä vielä puuttuu, puuttuukos..?
 Lisa: Iso Ella
 K1: Iso Ella.
 Viivi: pikku Ella
 K1: ja pikku Ella puuttuu. Vieläkö joku puuttuu? Sitten taitaakin kaikki olla paikalla, aika monta lasta puuttuu. (V9)
 Lassii: Toni puuttuu, ei näy.
 K1: Eiku Toni istuu tuolla. Niin, tuolla istuu Toni. Siellä.(nauraa). (V11)

Nämä kyselyt olivat odotteluohjelmaa, kuten edellinen esimerkki osoittaa. Mutta jollakin piireillä kyselyjä käytiin alkulaulujen jälkeen ja näin ne olivat jo osa aamupiirien toimintaa. Edellä olevassa esimerkissä tulee esiin myös kasvattajan tapa toistaa lapsen puhetta, mikä on vahvistamassa lasten kielen oppimista.

Kuten aikaisemmin kerroin, tutkimusten mukaan kasvattajat suhtautuivat aamupiirien kalenterin tutkimiseen aika kielteisesti. Tämän tutkimuksen kohteena olevilla piireillä kalenteriasioita käytiin läpi vain vähän. Tässä tutkimuksessa tulee kuitenkin huomioida, että lapset olivat 2-3-vuotiaita, kun aikaisemmat tutkimukset ovat olleet

lähinnä esikoululaisten ryhmissä. Tämän tutkimuksen piireillä lasten kanssa pohdittiin, mikä päivä tänään on ja siirrettiin kalenterimerkki oikealle kohdalleen tai kasvattaja viitto viikonpäivän samalla, kun kertoi sen lapsille. Seuraavassa esimerkissä tulee esille, miten lasten kanssa kalenteriasioita käytiin aamupiireillä läpi.

Esimerkki 6

K1: Mites meidän viikonpäiväasiat on, onko ne mallillaan?

Suvi: Tonttu vuoro.

Niko: Mä oli kipee, mä oon parantunu jo. (kasvattaja ei noteeraa lapsen kommenttia)

Suvi: Tonttu vuoro.

Kasvattaja: Onko tontun vuoro tänään?

Suvi: On.

K1: Mietitääs yhdessä onko tänään tonttu torstai?

Tänään on viikon viimeinen hoitopäivä (hiljaisemmalla äänellä)

Daniel, kuunteletko hetken. (osoittaa puheensa yhdelle lapselle)

K1: Mikäs se on se viikon viimeinen hoitopäivä, ennen lammas lauantaita tai tonttu torstain jälkeen? Niin mikä päivä jää tähän väliin?

Lapset huutelevat yhdessä: Peikko.

K1: Peikko perjantai. Niin on. Tänään tuli kukolle vieraaksi peikkokuoro.

K1: Siis tänään on perjantai.

K1: Laitetaanpa viikonpäivä nuoli nyt osoittamaan sitten tuota peikkoperjantaita. (V4)

Kuten edellinen esimerkki osoittaa kasvattaja ei suoraan kerro lapsille oikeaa viikonpäivän nimeä, eikä myöskään ohita lapsen väärää vastausta. Kasvattaja reagoi lapsen vastaukseen ja kehottaakin, että mietitään yhdessä. Hän johdattelee lapsia löytämään oikean vastauksen lisäkysymyksillä. Esimerkissä tulee esiin myös, kuinka kalenteriasioihin liitettiin viikonpäivän nimeen liittyvä kuva, kuten peikkoperjantai, helpottamaan muistamista ja ymmärtämistä. Viikonpäivien esittäminen kuvasarjana ja nuolimerkin siirtäminen osoittamassa päivien vaihtumista opettavat lapsille ajankulkua. Esimerkissä tulee esiin myös, kuinka kasvattaja puhuessaan käyttää ajan käsitteitä ennen ja jälkeen, jotka viikonpäivien lisäksi tulevat tutuiksi lapsille heille tutuissa konkreettisissa asioissa.

Piireillä ja tuokioilla kasvattajat käyttivät myös mielenkiintoa ylläpitävää ja oppimista tukevaa materiaalia: laulu- ja leikkipusseja, rasioita, kuvia, huiveja ja soittimia (esimerkki 7, 8). Lisäksi mielenkiinto säilyi vaihtelemalla äänen voimakkuutta, joka toi mukanaan myös jännityksen ja sai näin lasten mielenkiinnon säilymään, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 7

K1: Lassi arvaa mitä mulla on täällä (hiljaisuus)

K1: (kasvattajalla odottava ilme) kuiskaa lapsille: rasia.

Lapset: (ihmeissään) Rasia.

K1: Rasia, ja täällä rasiassa ..oon häh (kurkistaa rasiaan)

K1: (katsoo lapsiin) : Huuh! (hymyilee)

K1: (katsoo rasiaan) ja sanoo huuh, ei arvatkaas mikä täällä asuu?

Lapsi jännittyneenä Jaah?

K1: katsoo häntä ja kuiskaa jännittyneellä äänellä ötökkä, täällä asuu ötökkä (katsoo kaikkia lapsia)

K1: Ooh, mikä?

(avaa rasian uudelleen ja näyttää lapsille ötökkää)

K1:Ötökkä. (V7)

Esimerkki 8

(Istutaan piirillä, kasvattajalla on kädessään pussi, jonka sisällä on eri värisiä huiveja. Yksi lapsista nousee seisomaan ylös penkiltä, nostaa myös kätensä ylös)

Anni: Minä.

(Hän saa tulla nostamaan liinan pussista. Kasvattaja kysyy lapsilta minkävärisen liinan Anni sieltä pussista löysi?)

Anni: Sinisen.

K1: (nyökkää) Sinisen.

K1: Nyt saat lähteä kulkemaan sen liinan kanssa ja ojentaa sen jollekin ystävälle.

K1: Oota Anni vielä vähän. Sit me voidaan laulaa yhdessä, että (kasvattaja aloittaa laulun)

"Kierrän kuljen näin...". (Havainnointimuistiinpanot V4)

Kuten edellä olevissa esimerkeissä tuli esiin, lasten mielenkiinto säilyi, kun toiminnassa oli mukana jotakin salaperäistä ennalta arvaamatonta. Ensimmäisessä esimerkissä kasvattajalla oli pieni rasia, jonka sisältöä arvailtiin ja tutkittiin yhdessä lasten kanssa. Toisessa esimerkissä jännitys oli siinä, minkä värinen liina nostamalla pussista nousee. Molemmissa toiminnoissa näkyi lisäksi toiminnan pedagoginen ulottuvuus eli kuinka usea opittava asia yhdistyi samassa tehtävässä ja tilanteessa. Sitä kuvaa myös seuraava esimerkki.

Esimerkki 9

K1: Minäpä kosken sinua oikeaan polveen. (kääntyy lapsen päin)

Nyt täytyy miettiä tarkkaan kumpiko on oikea polvi?

Eevi: Tämä (lapsi näyttää polveaan)

K1: Täältä löytyy Eevin oikea polvi, - yksi. Viivin oikea polvi on täällä, - kaksi. Antin oikea polvi on täällä, - kolme.

(Kasvattaja kiertää koskemassa jokaisen polveen) (V4)

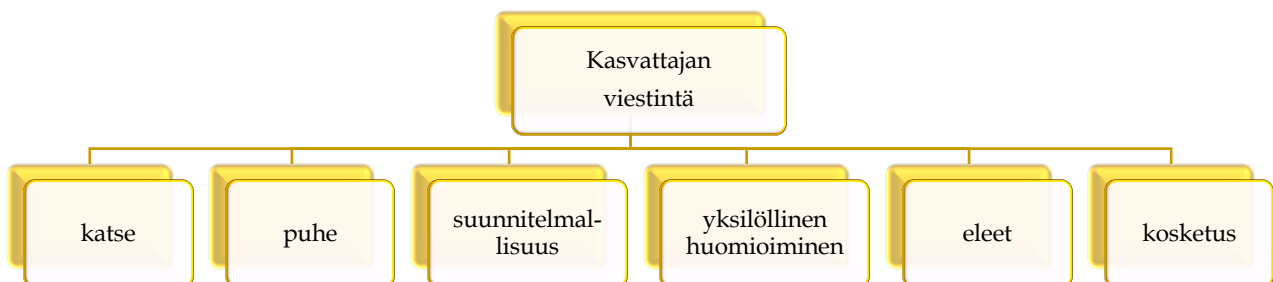
Esimerkissä tulee esiin kuinka kasvattaja yhdistää matemaattisia ja kehollisia asioita, kun lasten kanssa lasketaan lasten polvien lukumäärää sekä pohditaan suuntia oikea ja vasen. Kasvattaja samalla huomioi jokaisen lapsen nimeltä ja koskettaa häntä hellästi polveen. Yleisesti toiminta piireillä ja tuokioilla koostui pääsääntöisesti lauluista ja laululeikeistä sekä syntymäpäivien vietosta, joita kuvaan enemmän tulevien aineistoesimerkkien yhteydessä. Aamupiirien ja lounaspiirien toiminnan ero näyttäytyi piirien lopussa tai lähinnä siinä mitä piirien jälkeen tapahtui. Aamupiiriltä jakauduttiin leikkipaikkoihin, jotka

yleensä kasvattaja oli valinnut. Lounaspiirien lopuksi yleensä joku kasvattajista tuli kertomaan lapsille, mitä tänään on ruokana ja siirryttiin syömään. Siirtymiset tapahtuivat porrastetusti ruokalaulun tai lorun mukaan. Tämän piirien ja tuokioiden taustoittavan kuvauksen jälkeen seuraavassa luvussa esittelen varsinaisesti tutkimukseni tuloksia.

5.2 Kohtaaminen katseessa, puheessa, eleissä ja kosketuksessa

Tässä luvussa pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: millaisena lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen vuorovaikutteisessa ohjaustilanteessa. Tutkimuksen tulosten pohjalta kohtaamisessa näyttäytyi selvästi kasvattajan verbaalisen viestinnän vahva osuus. Kohtaamista tapahtui lisäksi nonverbaalin viestinnän katseen, eleiden ja kosketuksen kautta. Esittelen ne seuraavissa alaluvuissa erikseen kasvattajan ja lapsen näkökulmasta.

Kohtaaminen kasvattajan viestinnässä



KUVIO 2. Kohtaaminen kasvattajan viestinnässä.

Edellä olevaan kuvioon (kuvio 2) on tiivistetty se miten kasvattajan viestintä näkyi piireillä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Piireillä oli havaittavissa, että *kasvattajan katse* oli pääsääntöisesti suuntautunut lapseen kasvattajan puhuessa lapselle tai lapsiryhmään hänen puhuessa kaikille lapsille. Kasvattaja katsoi myös paljon omiin valmisteluihinsa tai tarvikkeisiin, joita hänellä oli piirillä mukana. Joillakin kasvattajilla oli myös kiire edetä toiminnassa ja katse oli tehtävässä tai siihen liittyvissä tarvikkeissa. Kasvattaja myös tarkkaili lapsia, kun lapset puhuivat keskenään tai kun odotettiin joitakin lapsia piirille. Kasvattaja katsoi enemmän lapsia, jotka osallistuivat aktiivisesti toimintaan tai keskusteluun. Hän myös katsoi tilanteessa enemmän puhuviin lapsiin tai lapsiin keneltä

hän odotti saavansa vastauksen. Katseiden avulla kasvattaja voi lisäksi säädellä puheenvuorojen vaihtamista (Koppinen, Lyytinen & Rausku-Puttonen 1989, 78). Toisaalta yhdellä tuokiolla kasvattajalla oli lapsia sylissä niin, että hänen kasvojaan oli vaikea kaikkien piirillä istuvien lasten nähdä. Viestin perille menosta ja vastaanottamisesta kertoivat hymy, vastaus tai uusi kysymys. Lapset esittivät monesti kysymyksiä ja ehdotuksia myös nonverbaalisin keinoin ja kasvattajilta vaaditaankin herkkyyttä huomata niitä. Koppisen ja kollegoiden (1989, 29) mukaan kasvattajan ja lapsen välisen viestinnän onnistumisen perusta onkin viestin lähettäjän herkkyys vastaanottajan palautteelle.

Kasvattajien viestinnässä vahva paino oli *puheessa*. Näkökulmani Buberin dialogisuuteen ja monologisuuteen, jota kuvasin luvussa 3 näyttäytyivät aineistossa erityisesti puheen kautta. Seuraavissa esimerkeissä monologisuus ja dialogisuus näkyivät puheessa.

Esimerkki 10

K1: Katotaan ketä (ryhmän nimi) on paikalla tänään, tänä aamuna alotetaanko siitä?

K1: Alotetaan siitä ja otetaan sit vähän meidän tervehdyslaulua ja muuta.

K1: (katsoo lapsiin) Tuuksä Tiina ekana? Tuuksä ottaa sun oman täältä.

Meil on tämmönen, täällä on tämmönen kuva. Tää kuvaa kotia (näyttää seinällä olevaa kuvaa ja sen alla lappua) ja tääl on sit nimet.

K1: (katsoo seinällä olevaan tauluun) Ja sieltä Tiina ettii nyt oman, missä on Tiinan kuva?

Mistä löytyy, Tiina? Auttaako ope vähän, onko tuolla (kasvattaja näyttää lapsen kuvaa)

K1: Joo, sen saat repii sieltä irti, hienosti revit, revi revi, joo. Ja sit laitat sen sinne. hyvä. Nyt on Tiina paikalla.

(kasvattaja katsoo kameraan)

K1: Tiina on päiväkodissa. Hyvä, kiitos. Hienosti.

K1: (katsoo seuraavaa lasta) Eeli saa tulla ettimään oman kuvan, jooo..o. Mistähän löytyy? – No sieltä heti löytyi. Tää sujuu teiltä niin hyvin.

Kiitos. Eeli laitto tuonne oman kuvan.

K1: Sit Tonin vuoro, kiitos Eeli. Toni löytää helposti.

(lapsi tuli ja nappasi kuvansa ja siirsi sen nopeasti toiseen tauluun)

K1: Hyvä hienosti. (kasvattaja katsoo lasta ja työntää päätä häntä kohti). Kiitos (katsoo kameraan)

K1: Ja Veera. (Kasvattaja katsoo lappua seinällä, Veera tulee ja siirtää vaan nopeasti kuvansa taulusta toiseen)

K1: Ja sieltä ja minnes Veera laitto, sinne eka riville ja sit. Kiitti Veera.

K1: Miia lähtekö irti, mää voin pitää kii tuolta. Miia laitto sinne samalle riville ku Veera.

K1: No ni (kasvattaja kääntyy lapsiin päin ja näyttää taululle) Nyt on kaikki nämä lapset paikalla täällä.

Yksi lapsista: Taru.

K1: Taru, Taru on ko., Taru ei oo päiväkodissa. Mut lasketaanpas yhdessä kuinka monta (ryhmän nimi) on tänään paikalla (nostaa sormen ylös eteen)

K1: laskekaa kaikki mukana, aloitetaan vaikka täältä Veerasta (näyttää taululle) yksi, kaksi,-- viisi. Hyvä hienosti.

K1: Ja täällä on kaikki sit jotka ei oo paikalla. (näyttää taululle ja pitää toisen käden peukaloa pystyssä)

K1: Peukku kertoo. (sanotaan yhdessä lasten nimet taululta). (V10)

Edellisessä esimerkissä kasvattajan puheessa näkyy viestinnän monologisuus. Kasvattaja puhuu koko episodin ajan. Vain yksi lapsen puheenvuoro esiintyy koko episodissa, silloin kun lapsi huomaa yhden lapsen puuttuvan ja sanoo lapsen nimen. Tällaisia vastaavia monologisuuden esimerkkejä esiintyi aineistossa useita. Tarkasteltaessa piiriä tai tuokiota kokonaisuudessaan yhden tuokion aikana useimmiten kasvattajan puheessa kuitenkin esiintyi sekä monologista että dialogista viestintää lasten kanssa.

Seuraavassa esimerkissä puolestaan näkyy kuinka, kasvattaja johdattelee lasta vastaamaan odottamaansa vastausta. Riiheläkin oman tutkimuksensa perusteella (1996, 131) toteaa, että tuokioilla kasvattajat johdattelevat lapsia vastaamaan tavoittelemallaan vastauksella.

Esimerkki 11

Kasvattaja kysyy lapsilta, onko mielessä leikkiä. Yksi lapsista ehdottaa hippaleikkiä.

K1: Otetaan sitä jumppasalissa, mutta muistatko mitä on tässä leikitty... vaikka jänis istui maassa.

Sitten yksi lapsista ehdottaa jänis istui maassa.

K1: Joo, leikitään!

Leikitään ja lauletaan jänis istui maassa -leikkiä lattialla. Lapset katsovat kasvattajalta mallia.

K1: (leikin loputtua) Leikitäänkö uudestaan?

K1: joo leikitään! (Havainnointimuistiinpanot)

Kuten esimerkistä käy ilmi, kasvattaja ohittaa lapsen ehdotuksen ja loppujen lopuksi valitsee itse leikittävän leikin. Samoin leikin loputtua kasvattaja kysyy lapsilta, leikitäänkö uudestaan ja vastaa itse valitsemallaan tavalla. Seuraava esimerkki kuvaa puolestaan dialogisuutta ja vastavuoroisuutta.

Esimerkki 12

K1: katsoo lapsia ja kuiskaa jännittyneellä äänellä ötökkä, täällä asuu ötökkä (katsoo kaikkia lapsia)

K1: Ooh, mikä? (avaa rasian uudelleen ja näyttää lapsille ötökkää)

K1: Ötökkä.

Jesse: Näytä.

K1: Ötökät on heränny talviunilta, ne on tämmöisiä ötököitä.

Jesse: (heiluttelee sormiaan) Mä kosken.

K1: Ei kannata.

Jesse: Miksei?

K1: Ei kannata, ei kannata koskea, eei.

Ei kosketa. (rauhallisella, lempeällä äänellä)

K1: Mikähän tää tämmönen ötökkä on?

Jesse: Näytä mulleki

K1: Näytän kaikille.

Noa: "yöä kä"

K1: Ötökkä (sanoo selvästi ja lähtee kiertämään jokaisen lapsen luo rasian kanssa. Näyttää ötökkää jokaiselle vuorollaan)
 Helmi: Haap.. hämähäkki.
 K1: Ei ihan oo hämähäkin näköinen, eikä oikeestaan oo leppäkertunkaan näkönen, vaan joku ötökkä. Ötökkä. (kiertelee lasten keskellä ja esittelee)
 K1: Ötökkä. Anni kato (näyttää lapselle) ötökkä. ötökkä.
 K1: Tuommonen ötökkä (näyttää vielä yhdelle lapselle rasiaa)
 K1: (kääntyy kaikkien lasten puoleen) Tää ötökkä on muuttanu tänne (päiväkodin nimi), tänne teijän kaveriksi. Tää on teijän kaveri.
 Noa: Min kaveli.
 K1: On.
 Jesse: Joko tuli pois sieltä?
 K1 : Eei, tää asuu täällä. Tämä asuu täällä, täällä rasiassa.
 Mikähän tän ötökän nimi vois olla? -- (V7b)

Esimerkki on jatkoa esimerkille numero 7. Esimerkissä kasvattaja saa ensin lasten mielenkiinnon heräämään puhumalla jännittävästi ja esittelemällä rasian, jossa asuu ötökkä. Lapset ovat vuorovaikutuksessa mukana ja saavat osallistua keskusteluun, heiltä kysellään ja jokaiselle myös näytetään ötökkää. Esimerkki myös jatkui niin, että ötökälle keksittiin lasten aloitteesta nimi ja laulettiin lasten ehdottama laulu. Esimerkissä tulee esille, kuinka kasvattaja reagoi ja huomioi lasten kysymykset ja havainnot ja oli aktiivisesti mukana keskustelussa.

Kun tarkastellaan koko tutkimusaineistoa, voidaan todeta, että kasvattajat puhuivat enemmän kuin lapset. Tämä liittyy osittain tutkimuksen kohteena olevien lasten ikään, sillä kaksi-kolme vuotiaat eivät vielä välttämättä puhu kovin paljon. Toisaalta merkittävä puheen osuus liittyy myös heidän asemaansa kasvattajana ja opettajana. He käyttivät puhetta puheenvuoron antamiseen, ohjeiden kertomiseen, kyselyyn ja kehottamiseen sekä kannustamiseen. Kasvattajat käyttivät lähes aina aluksi lapsen nimeä, saadakseen lapsen huomion toimintaan ja sitten kertoivat ohjeen tai kehotuksen. Kasvattajat sanoittivat lapsille toimintaa ja jakoivat tehtävävuoroja. Joillakin piireillä tehtävän tekeminen tai suunnitellun toiminnan suorittaminen ripeästi oli kasvattajalle tärkeää, mikä näkyi esimerkiksi siinä, että kasvattaja teki välillä lapsen puolesta.

Sanallisen viestinnän tukena käytettiin kuvia päivän struktuurista. Kuvallinen viestintä liittyi yleensä päivänohjelman tai laulujen kertomiseen. Yksi kasvattajista käytti myös viittomia puheen tukena. Muutamilla aamupiireillä myös aamutervehdykset viitottiin. Lisäksi joissakin lauluissa oli viittomat, vaikkakaan niitä ei korostettu mitenkään, vaan laululeikit leikittiin tavallisesti laulaen ja viittoen esimerkiksi tuiki, tuiki tähtönen - laulu. Vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen liittyen aineistosta näkyi myös, että kasvattajat

toistivat lasten puhetta ja esittivät jatkokysymyksiä, kuten seuraavista esimerkeistä tulee esiin.

Esimerkki 13

Niko: Minäkin oon kaks.
 K1: Sinäkin olet kaksi ja Vili täytti viime viikolla kaksi vuotta.
 Niin ja nyt me pietään pienet syntymäpäivät Vilille.
 Niko: Mull on uuet hammastahma.
 K1: Sull on uusi hammastahna, selvä. -- (V11)

Esimerkki 14

(Kasvattaja ravistelee pussia)
 Lauri tulee nostamaan tavaran pussista (hiljaista)
 Lauri katsoo kysyvän näköisenä kasvattajaa
 K1: Mikä tuli? (katsoo Lauria)
 Lauri: Kala.
 K1: Kala.
 Nea: Sillä on silmä mennyt rikki.
 K1: Onko silmä mennyt vähän kalalta rikki? No niin on, ei haittaa.
 K1: Minkäs värinen, minkäs värinen tää kala on?
 Nea: Iso kala.
 K1: Iso kala, mutta minkä värine? Onk se sininen?
 Nea: (näyttää omaa silmää) Täällä.
 K1: On se silmä vähän menny..
 Nea: Yks silmä tää.
 K1: Hmm. Mut onneks sil on tuo toinen silmä ehjä.
 K1: Rikki on vähän menny se silmä.
 Milla: Simmä, simmä, simmä (V2)

Kuten esimerkit havainnollistavat, kasvattajat toistivat ja laajensivat lapsen puhetta. Lisäksi he samalla korjasivat lapsen puhetta, sanoen sen oikein ja näin lasten kielenkehitykseen kiinnitettiin huomioita piireillä. Kasvattajat myös kertoivat lapsille ohjeita tai kysymyksiä useaan kertaan. Seuraava esimerkki kertoo siitä, kuinka kasvattaja jaksoi jatkaa kysymyksen kertaamista lapselle niin kauan, että lapsi ymmärsi mistä on kysymys.

Esimerkki 15

K1: Aletaan. Villen syntymäpäivää viettää.
 K1: Ville, kuka lähtis posteljooniksi?
 Ville: Minä.
 K1: Sinä oot synttärisankari, nyt sä saat valita kavereista kuka tuo sinulle postia tällä laukulla. kuka tuo postia, sanopas kuka kaveri lähtee tällä kertaa postel..posteljooniksi.
 (Ville miettii)
 K1: Käy näyttämässä sormella, kuka kaveri on sulle posteljoonina tänään. Kenet sä haluaisit, että tuo nytten (kasvattaja odottaa vastausta)
 K1: (jatkaa) Sulle tuodaan postia, ku sä oot se sankari. Kukas vois lähteä sulle postia kuljettelemaan?
 Ville: Minä.

K1: Ketä lähtee?
 Ville: Minä
 K1: Sinulle tulee kortti, nmm.. (Ville osoittaa Jussia), kuka kuljettais kassia, Jussiko?
 K1: (katsoo Jussiin) Haluatko tulla posteljooniksi?
 (Jussi ei halua tulla)
 K1: Hhmm Jussi ei halunnut.
 (Samu pitää peukkua ylhäällä ja pääsee posteljooniksi.)
 K1: Hyvä Ville. (V6)

Esimerkki kuvaa tilannetta, jossa lapsi ei ymmärtänyt tehtävänsä syntymäpäiväsankarina. Kasvattaja sanoitti lapselle tilannetta, että sinä olet synttärisankari ja saat valita posteljoonin. Päiväsankari Ville ei ymmärtänyt siltikään tehtävänsä, mutta kasvattaja kertoi saman asian toisin sanoin. Hän antoi Villelle myös ohjeeksi tulla näyttämään kaveria sormella, jos hän ei uskaltaisi sanoa nimeä ääneen. Lopulta monen kysymyksen ja toiston jälkeen Ville osoitti Jussia ja samalla näytti ymmärtäneensä tehtävänsä. Esimerkissä näkyy myös, kuinka lapsi pitämällä peukkua ylhäällä ja näyttämällä halukkuutensa osallistua, voi saada kasvattajan huomion ja päästä posteljooniksi. Toisaalta piireillä näkyi myös se, että kasvattajat jatkavat *suunniteltua toimintaansa* ja vastaavat lapselle vain lyhyesti. He eivät ala jutella lapsen kanssa, vaikka hän kysyy moneen kertaan kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 16

Annetaans Aapo katsoo ensimmäisenä tänään pussiin.
 Aapo: Mikkooo.
 K1: Mikon vuoro tulee myöhemmin. Oho, minkäs Aapo otti sieltä?
 Aapo: hattooli.
 K1: Traktori, traktori lähtee ajelee.
 Aapo: Uka akkaa. (näyttää ikkunaan)
 K1: Kuka koputtaa? Täällä se traktori ajaa, että..
 Aapo: Mikä oputtaa?
 K1: (laulaa) "*Traktorilla ajelen ja kat..* "
 Aapo: u ka oputti?
 K1: (jatkaa laulua) "*..ja katson ikkunasta.*"
 Aapo: u ka?
 K1: En tiedä... en tiedä "*..ja traktorilla ajel..* "
 Aapo: u ka?
 K1: No joku.
 Aapo: u a? (tulee lähelle kasvattajaa ja kumartuu katsomaan silmiin)
 K1: (jatkaa lauluaan) "*..ajelen ja katson ikkunasta, akkunasta.* "
 Aapo: uka se on? (nousee seisomaan kasvattajan eteen ja katsoo silmiin)
 K1: En tiedä. (jatkaa laulua) (V5)

Esimerkissä näkyy kuinka lasta kiinnosti, kuka ulkona koputtaa ja hän sinnikkäästi jatkoi kysymystään. Kasvattaja kuitenkin pysyi suunnittelemassaan toiminnassa ja jatkoi laulua eteenpäin tai vastasi lapselle vain en tiedä. Kasvattaja halusi näin pitää lasten huomion toiminnassa. Toisaalta kasvattaja auktoriteettiasemassaan voi ja hänen täytyykin päättää

kuinka pitkään tai mistä aiheesta piireillä keskustellaan, kuinka yksilöllistä huomiota kullekin lapselle annetaan tai miten mielenkiinto säilytetään yhteisessä toiminnassa. Piireillä myös kasvattajien puhettavassa näkyi vaihtelua. Joillakin kasvattajilla puhe oli kärkevää: *"Ruokailuun, kun mennään ei aloiteta huutamista. Mikä teil on homman nimi, ku kaikki ehtii pestä kädet aivan varmasti. Jokainen vuorollaan saadaan kuivat kädet. Peetun vuoro, Kaisan vuoro."* (V5). Kasvattajat käyttivät suorien käskyjen *"odota!"* ja *"tule"* lisäksi kehoituksiinsa -ppa, -ppä lyhennettä esimerkiksi: *"meneppä istumaan!", "tuleppa tänne"* tai *"Tuuppa laittamaan nappi tästä näin."* (V1K1)

Piireillä lapset saivat kasvattajan huomion puheen lisäksi myös ilman puhetta, nonverbaalisen viestinnän kautta. Kasvattajien eleiden käytössä näkyi hymyileminen hyvän, onnistuneen suorituksen jälkeen tai lapsen vastatessa oikein esitettyyn kysymykseen. Kasvattajat hymyilivät enemmän hiljaisille tai ei puhuville lapsille. Piirien alkulaulujen yhteydessä ja aamutervehdyksillä käytettiin myös vilkuttamista, kun kasvattaja vilkutti laulun yhteydessä lapselle, *"kiva, kun oot täällä"*. Lisäksi he käyttivät nyökkäämistä, kun olivat lapsen kanssa samaa mieltä tai, kun lapsi oli vastannut oikein. Monesti hymyily ja nyökkääminen liittyivät myös yhteen. Lapset saivat onnistumisestaan kasvattajalta palautteen joskus myös *"peukulla"*. Peukku ylöspäin aikuiselta oli lapselle viesti: *"hyvin meni, osait"*. Seuraavat esimerkit kuvaavat eleiden käyttöä.

Esimerkki 17

K1: Vie sitt jollekin sellaselle, joka ei oo vielä sitä saanu.
Jooko? (nyökkää samalla ja katsoo lasta hymyillen) (V6)

Esimerkki 18

Lasten nimet (lapsia 15) käytiin vuorotellen läpi laulun kautta.
(laulettiin) *"kiva kun oot täällä"*. (lapsen nimi ja katse lapseen)
Kasvattajalta samalla nyökyttelyä, hymyä lapsille.
Lapset nostivat kädet ylös ja hurrasivat yhdessä: jeee!
Kasvattaja kosketti lasta kevyesti päähän laskiessa monta lasta on.
(Havainnointimuistiinpanot V6)

Ensimmäinen esimerkki kuvastaa eleiden käyttöä (hymyily ja nyökkääminen) lapsen huomioimisen ja palautteen antamisen keinona, kun taas toisessa esimerkissä keinona on katse ja kosketus. Kasvattajien toiminnassa *koskettaminen* liittyi lapsen omalle paikalle ohjaamiseen, rauhoittamiseen tai laulujen yhteydessä lauluihin liittyvään koskettamiseen. Esimerkiksi tervehdyslaulujen yhteydessä, kun lapsella laulettiin hänen nimensä kohdalla,

kasvattaja saattoi koskea lasta käteen, jalkaan tai silittää päästä. Osa koskettamisesta liittyi pukemiseen esimerkiksi aikuisen auttaessa sukkien laittamisessa jalkaan piirin alussa. Kasvattaja otti pienimpiä lapsista syliin heidän väsyessään aamupiirillä. Osa lapsista oli jo tuokioiden alkaessa kasvattajan sylissä. Seuraavissa esimerkeissä tulee esiin, miten koskettaminen on hyvin tavallista ja liittyy lapsen huomioimiseen.

Esimerkki 19

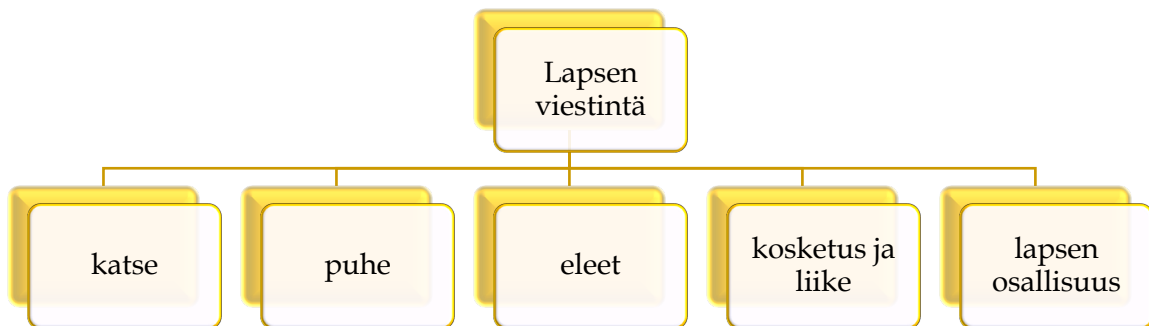
K1: Kokeilkaa osatteko nostaa kädet ylös ku sanotaan sun nimi.
(lauletaan) *"Tapu taputallaa taivahan alla ei ole toista Paavon moista"*.
K1: Miten Paavo nostaa kädet ylös. (kuiskaa) Hyvä hienoa.
K1: (kääntyy seuraavan lapsen puoleen) miten sä nostat kädet ylös.
(lapsi nostaa kädet ylös)
K1: (kuiskaa) hienosti hyvä. (laulu jatkuu) *"Tapu taputallaa taivahan alla ei ole toista Tiinan moista"*
K1: Mites Tiina nostaa kädet ylös. Näin (näyttää nostamalla omat kädet ylös).
K1: Nosta kädet ylös (tulee lapsen luo nostamaan ne) näin, uuuh,
(laulu jatkuu ... vuorotellen jokainen lapsi). (V2)

Esimerkki 20

(Joni on kauempana muista lapsista)
K1: Katoppas Joni mitä sä rupeet tekemään. (katsoo leikkitauluun kädessään)
(Joni tulee kasvattajan lähelle)
K1: Istupa alas, kun nyt ei taas kukaan muu nää. Sitten muovailemaan Akun kanssa lähtee..
(lasten nimiä)
K1: Täältä muuten puuttuu Joni kokonaan. Nyt mulle tullu ihan virhe.
Täältä puuttuu sinun kuva. (koskettaa lasta ja katsoo häneen)
K1: Anteeksi, mutta sinä voit jäädä tänne kanssa pelaamaan. (Havainnointimuistiinpanot V3)

Ensimmäisessä esimerkissä näkyy kasvattajan tuki ja mallin antaminen lapselle. Hän näyttää lapsille omalla esimerkillään, kuinka kädet nostetaan ylös. Tiina tarvitsee kasvattajan tuen ja rohkaisun nostaakseen kätensä ylös. Toisaalta ei voi tulkita varmasti tilanteesta, kokiko lapsi opettajan toiminnan rohkaisuna vai epämiellyttävänä ja pakotettuna, kun joutui nostamaan kädet. Toisessa esimerkissä kasvattaja on unohtanut laittaa Jonin kuvan leikkitauluun ja pyytäessään anteeksi lapselta antaa hänelle huomion sekä koskettamalla, katseella ja puheella.

Kohtaaminen lapsen viestinnässä



KUVIO 3. Kohtaaminen lapsen viestinnässä.

Edellä oleva kuvio (kuvio 3) kuvaa miten lapsen viestintä kasvattajan kanssa näyttäytyi piireillä ja tuokioilla. Lapset kiinnittivät *katseensa* toimintaa ohjaavaan aikuiseen, joka istui yleensä vastapäätä lapsia ja puhui heille. Katse oli usein suunnattu myös yhteiseen tehtävään, kuviin ja tavaroihin, joita piireillä ja tuokioilla käytettiin. Lapset näyttivät hakevan tietoisesti katsekontaktia kasvattajaan silloin, kun halusivat hänen huomionsa. Lisäksi lasten toiminnassa oli havaittavissa ympäristön tapahtumien ja kasvattajien toiminnan seurailua sekä kavereiden tarkkailua. Edellä olleessa esimerkissä 16, jossa lapsi koitti kysyä kasvattajalta: kuka koputtaa, tuli myös hyvin esille lapsen tarve saada kasvattajaan katsekontakti sekä saada oma asiansa kerrottavaksi.

Piireillä ja tuokioilla vuorovaikutus ja kohtaaminen näyttäytyivät lapsen toiminnassa enemmän nonverbaalisen viestinnän kautta. Samoin oli myös Rutasen (2012) tutkimuksessa, jossa tutkimuksen kohteena olevat pienet lapset, myös puhuivat hyvin vähän tuokioilla ja piireillä. Tässä tutkimuksessa *lapsen puhe* liittyi kasvattajan esittämään kysymykseen vastaamisena tai tehtävään liittyvään keskusteluun tai vuoron pyytämiseen. Lapset kertoivat piireillä vähän itsestään, toiveistaan tai omista kuulumisistaan. Kertominen liittyi johonkin tiettyyn tilanteeseen, kuten syntymäpäivien viettoon ja toivelaulun valitsemiseen.

Lasten eleistä oli havaittavissa hymyä silloin, kun lapsi onnistui saamassaan tehtävässä. Lisäksi kun aikuinen huomasi lapsen, lapsi useimmiten vastasi tähän hymyilemällä. Lapset hymyilivät, kun jotain hassua tai hauskaa tapahtui ja välillä he jopa nauroivat. Naurua oli kuitenkin tässä aineistossa vähän. Lapsilla innostuminen, osaaminen ja laulujen ja lorujen tuttuus näkyivät nyökkäämisinä. He nyökkäsivät tunnistaessaan tutun laulun, tietäessään

oikean vastauksen kysymykseen, innostuessaan tai osoittaakseen kasvattajalle, että kuuntelen sinua. Lasten sanalliset aloitteet olivat vähäisiä ja heitä opetettiin myös peukulla pyytämään puheenvuoroa, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

Esimerkki 21

K1: Joo nonni tule Leila kattomaan sinä ensimmäisenä. Triangeli.
 Leila: Mä haluan soittaa.
 Kaikki lapset: Soittaa, soittaa, soittaa.
 K1: Ssssh, tiiättekö mitä, jos haluat soittaa ni nosta näin peukku pystyy ja voit ihan
 – suun pidät kiinni, niin mä sit siitä peukun nostamisesta nään kuka haluais soittaa.
 (Yksi lapsi nosti peukun ja kaikki muut katselivat ihmeissään)
 K1: Maiju ole hyvä, hienosti nostit. Lapsi alkaa soittaa triangelia.
 K1: sitten Maiju sanoo että..?
 Maiju: Aamupiiri alkaa.
 K1: Kiitos. Kiitos, kiitos. (Havainnointimuistiinpanot)

Kuten esimerkki osoittaa, peukku unohtui, kun lapset innostuivat näkemästään tehtävästä tai lelusta, soittimesta. Lapsen aktiivisuus ja toiminnallisuus sekä kokonaisvaltaisuus näkyivät toiminnassa *liikkeen* kautta. Lapset osoittivat innokkuutensa ja halunsa osallistua tehtävään tai näyttää aikuiselle jotakin nousemalla ylös paikaltaan tai jopa lähtemällä pois omalta paikaltaan. Innokkuus näkyi myös juoksemisena, käsien nostamisena, käsien heilutteluna ja myös spontaanina ylös pomppaamisena, kuten seuraavat esimerkit kertovat.

Esimerkki 22

K1: Katotaan mikä täällä kolisee? (kasvattaja ravistelee pussia)
 (yksi lapsista pomppaa ylös innoissaan)
 Viivi: Ooooo!
 Vilho: Auto. -- (Havainnointimuistiinpanot V5)

Esimerkki 23

(yksi lapsista nostaa kuvan pussista)
 Nella: (nousee penkiltä innokkaana käsi ylhäällä) Se on iloinen.
 K1: Onko tämä iloinen?
 Nella: Eikun surullinen.
 K1: Surullinen se on -- (Havainnointimuistiinpanot V2)

Esimerkeissä tulee esiin lasten innokkuus, kun he jännitykseltään eivät malta istua tai, kun he odottavat mitä pussista tulee esiin. Edelleen lasten liikkuminen näkyi aikuisen syliin siirtymisenä sekä aikuisen kehotuksesta paikan vaihtamisena. Tuokioilla ja piireillä toimintaan ja tehtäviin liittyi myös *koskettamista*, liikkumista ja kädestä kiinnipitämistä sekä laululeikkeihin kuuluvien lelujen tai tavaroiden antamista toiselle. Lasten mielenkiinnon vähenemisen myötä tuokioilla oli havaittavissa myös lasten niin sanottua ”penkillä pyörimistä”, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 24

Tuokio alkaa olla jo loppuillaan Tino istuu paikallaan penkillä väsyneen näköisenä, pitää varpaastaan kiinni ja naputtaa jalallaan penkkiä. Katsoo minkä värinen liina pussista nousee.

Lapset sanovat: vihlee!

K1: No, vihree.

Tino pyörii penkillä ja valuu siitä lattialle ja nousee sitten takaisin ylös paikalleen. Hän oli äsken saanut vihreän liinan ja seuraava lapsi sai saman värisen. Toinen kasvattaja, joka tuli huoneeseen kertomaan mitä ruokaa, laskeutuu istumaan hänen taakseen.

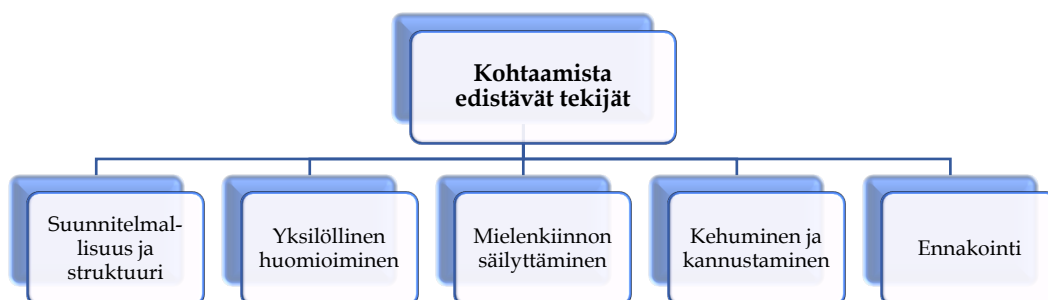
(Havainnointimuistiinpanot V4)

Esimerkissä Tino valuu väsyneenä penkiltä lattialle. Vaikka kyseisessä esimerkissä Tinon käyttäytyminen ei häiritsekään toimintaa, usein tuokioiden loppupuolella väsymyksen tuoma vireystilan lasku näyttäytyi levottomuutena ja pyörimisenä. Aikuisen puhuessa pitkään tai aikuisten juttellessa keskenään lasten mielenkiinnon häviäminen ja odottaminen sekä mahdollinen tylsistyminen tai turhautuminen toi levottomuutta.

5.3 Kohtaamista edistävät ja estävät tekijät

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitin millaiset tekijät tukevat tai estävät kohtaamista. Edellä kuvasin millaisena lapsen ja kasvattajan vuorovaikutus näyttäytyi piireillä ja tuokioilla. Nyt seuraavassa esittelen tuloksia liittyen siihen, minkälaiset asiat näyttivät edistävän tai estävän kohtaamista näillä piireillä ja tuokioilla.

Kohtaamista edistävät tekijät



KUVIO 4. Kohtaamista edistävät tekijät.

Piireillä ja tuokiolla esiin tulleet kohtaamista edistävät tekijät on esitetty edellä olevassa kuviossa (kuvio 4). *Suunnitelmallisuus ja struktuuri* toivat lapsille piiritilanteisiin ja tuokioille

tuttuuden tunteen ja sen myötä turvallisuutta. Kasvattaja oli suunnitellut toiminnan tuokiolle ja ohjeisti lapsia sanallisesti toimimaan antamiensa ohjeiden mukaan. Hän antoi mallia ja tukea tehtävän edetessä sekä kehui onnistumisesta. Piireillä näyttäytyi, että kasvattajan kehuminen liittyi yleensä siihen, kun lapsi oli suorittanut tehtävän niin kuin ohje oli annettu: sen jälkeen häntä kehuuttiin suorituksesta. Piireillä ei valitettavasti näkynyt lasten kehuminen heidän itsensä ja ainutlaatuisuutensa vuoksi. Muutamalla kasvattajalla oli tapana kertoa ohjeet lapsille tutustakin asiasta, aivan kuin asia olisi ollut uusi, olettamatta että lapset ennalta tietäisivät, kuinka toimitaan. Näin lapsilla oli turvallista, kun he tiesivät, kuinka toimitaan tänään.

Yksilöllisyys ja sen huomioiminen. Lasten yksilöllisyyden huomioiminen näkyi tuokiolla, siinä, että lähes kaikilla tuokioilla jokaisella lapsella oma vuoro ja oma tehtävä sekä oma istumapaikka. Istumapaikkojen etsiminen ja niiden päättäminen joillakin piireillä vei lähes kolmasosan piirin ajasta. Lapsen nimeä käytettiin piireillä paljon: esimerkiksi vuoron saamiseen, kehoitukseen istumaan tai rauhoittumaan tai tehtävän loppuessa kiitokseen. Kasvattajat myös toistivat lapsen puhetta, mikä ylläpiti mielenkiintoa, kun toiset lapset ymmärsivät mitä toinen sanoo sekä lapsi itse kuuli, kuinka sanat sanotaan oikein, mikä tuki sanavaraston kehittymistä. Seuraavassa esimerkissä kasvattaja toistaa lapsen puhetta ja sanoo sanat oikein.

Esimerkki 25

K1: Mutta kuunteleppas, äsken ku katottiin ulos ni me ei nähtykään tai huomattu ku siellä ihan siellä maan tasalla menee sellaisia (näyttää sormilla hypistellen) pikkusia ötököitä (puhuu kuiskaavalla, jännittävällä äänellä)
 (kasvattaja näyttää kädellä muurahaisten kävelyä)
 K1: Mitäs ötököitä siellä saattaa mennä?
 Matilda: Hämähäkkejä.
 K1: Hämähäkkejä, entäs jotain muita?
 Eevi: Käppäsiä
 K1: Käppäsiä. Ne saattaa sur rur lennelläki (näyttää kärpäsen lentoa sormella).
 (Havainnointimuistiinpanot V9)

Kuten esimerkistä näkee kasvattaja toistaa Eevin käppäsiä, mutta sanoo sen oikein. Näin toiset lapset ymmärtävät ja myös Eevi kuulee, miten sana kuuluu sanoa. Kasvattajan huomioidessa lapsen aloitteita ja antaessa lapsille aikaa vastaamiseen, kysymyksiin tai oman asiansa kertomiseen lapsi tuli huomatuksi ja kuulluksi. Yhdellä piirillä kasvattaja antoi eräälle lapselle eri luvan kuin muille: lapsi sai ajaa aamupiirin toimintaan liittyvällä pikkuautolla vähän sivummalla, kun toiset istuivat penkeillä. Muutamat kasvattajat

toistivat ja kertoivat lapselle sinnikkäästi niin kauan, että hän ymmärsi mistä on kyse. Kohtaamista ja lapsen huomioimista oli tukemassa myös lapsen koskettaminen ja syli, jolloin kasvattaja viesti lapselle, että olen huomannut sinut.

Mielenkiinnon säilyttäminen. Kohtaamisen onnistumiseen oli vaikuttamassa myös se, kuinka mielenkiinto yhteiseen toimintaan ja asiaan säilyi. Mielenkiintoa ylläpiti kasvattajan huomio lapseen, lapsen tukeminen, kuten esimerkiksi aran ja ujon lapsen auttaminen, silmiin katsominen ja tekemisen sanoittaminen ja selittäminen sekä viittomien ja kuvien käyttäminen, kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 26

K1: Hyvää huomenta. (myös viittoen). Tänään on tiistai päivä, t ja i tiistai, on tiistai.
 Leevi: Aurinko paistaa tuolla ylhäällä.
 K1: Siellä paistaa aurinko. Mutta paistaako meillä aurinko?
 Leevi: Joo.
 K1: Katsokaas ikkunasta ulos, paistaako siellä aurinko?
 Lapset: Eei.
 K1: Ei paista ainakaan tällä hetkellä. (V6)

Edellä olevassa esimerkissä kasvattaja huomioi lapsen havainnon auringosta ja jatkoi aiheesta kysyen lisää. Mielenkiinnon säilyttämisessä auttoi, kun kasvattaja puhuessaan lapselle katsoi häntä silmiin tai istui hänen vieressään ja antoi näin kosketusta sekä fyysistä tukea. Kasvattajan puhetyylin ja äänensävyn vaihtelu auttoivat myös lapsia säilyttämään mielenkiinnon ja sitä myötä se tuki kohtaamista. Myös silloin, kun kasvattaja toimi mallina tai osallistui lasten kanssa toimintaan, mielenkiinto säilyi meneillään olevassa toiminnassa. Kuten seuraavasta esimerkistä, joka on jatkoa esimerkistä 25, voi havaita.

Esimerkki 27

(lapset katsovat kasvattajan kanssa videolta muurahaisia)
 K1: Kyllä niitä muurahaisia voi tutkia, niitä onkin aika mielenkiintoista tutkia, kun ne on siellä muurahaiskeossa. (näyttää käsillä keon muotoa)
 K1: ...vilisee, ja sitte kun sinne kattoo näin oikein tarkasti ni sitten näkee, miten paljon siellä on niit muurahaisia ja ne vipeltää.
 Minttu: Tuolla lattialla. (näyttää lattiaa)
 K1: Koitettasko me, että osattaskohan me liikkua niinku muurahaiset liikkuu.
 Minttu: Joo.
 K1: Tulkaas tänne lattialle ni koitetaan.
 (siirrytään lattialle)
 K1: Mites ne muurahaiset vipelti tossa videolla.
 Kattokaas Janne keksi näin, näin. (kaikki kävelevät kädet lattiassa)
 K1: Näinkö ne liikkuu? (V9)

Edellä olevassa esimerkissä lapset ovat kasvattajan kanssa ensin tutkineet videolta, kuinka muurahaiset liikkuvat ja nyt hän kehottaa lapsia liikkumaan niin kuin muurahaiset

liikkuvat. Itse hän lähtee mukaan ja huomioi myös Jannen, joka keksi yhden tavan liikkua. Kasvattaja omalla mallillaan ja mukana olollaan saa myös lapset mukaan yhteiseen toimintaan. Lisäksi kasvattaja siirtää tiedollisen osan, mitä he ovat muurahaisista oppineet videolta, käytäntöön. Tilanne jatkuu vähän myöhemmin vielä niin, että yhteisestä toiminnasta syntyy leikki, jossa talven tullessa muurahaiset ovat muurahaiskeossa (lapset ovat paikallaan) ja auringon lämmittäessä ne alkavat vipeltää (lapset liikkuvat) lattialla. Näin kasvattajan mukana olo innosti lapsia jatkamaan muurahaisten liikkumisen matkimista ja siitä syntyikin leikki.

Kehuminen ja kannustaminen, onnistuminen. Lapselle annettu sanallinen kehuminen ja kannustus, hymy, nyökkäys viestivät hänelle, että hänet on huomattu. *Lapsen huomioiminen* näkyi kasvattajan katseessa lapseen, lapsen aloitteiden ja ehdotusten huomioimisessa ja niiden kehumisessa. Lapsia kehuttiin heti tehtävän jälkeen siitä, että tehtiin niin kuin oli ohje. Kehuja annettiin sekä yksittäiselle lapselle, että koko ryhmälle. Lapsia myös kiitettiin oman suorituksen jälkeen. Seuraavissa esimerkeissä tulee esiin, kuinka tärkeää lapsen huomioiminen on.

Esimerkki 28

Lapset katsovat, kun kasvattaja pyyhkii yhden lapsen nenää, joka on syönyt hiekkaa.
He tutkivat tossujaan ja katselevat kameraan, katse kääntyy kasvattajaan, vaikka hän liikkuu.
K1: Kannattaako?
(osa lapsista pyörittää päätään ja nyrpistää nenää).
Miisa: (kovalla äänellä) Ei kannata syyä!
Ella: (pomppaa ylös ja katsoo Miisaan ja sanoo napakasti) Ei kannata syyä!
K1: Mitä kannattaa syä?
Mikko: Ruokaa. -- (Havaintomuistiinpanot V8)

Esimerkissä tulee ilmi, kuinka lounastuokion aluksi kasvattaja on pyyhkinyt lasten neniä ja samalla on keskusteltu hiekansyömisestä. Lapsi sai kasvattajan huomion ja kosketuksen nenän pyyhkimisessä. Kasvattaja jatkoi keskustelua lasten kanssa kysymällä kannattaako hiekkaa syödä. Lapset vastaavat ei, pyörittämällä päätään ja nyrpistämällä nenää. Aikaa kuluu eteenpäin ja vasta nyt yksi hiljainen poika uskaltaa sanoa ääneen. Kasvattaja huomioi tämän sanallisesti ja ilmein. Lapsen hymy kertoo, kuinka hän ilahtuu, että hän tuli huomatuksi.

Esimerkki 29

Samu: (hiljaisella äänellä) Et määkin oon syönyt hiekkaa.
(kasvattaja jatkaa laulua ja koskee lasten varpasiin)

Samu: Määkin syöny.

(kasvattaja nyökkää pienesti)

Samu: Määki oon syöny hiekkaa.

K1: (nostaa päätä ylemmäs ja katsoo lasta) Ootko sääki syöny hiekkaa?

(Samu nyökkää hymyillen)

K1: Kannattaako sunkaan syödä sitä hiekkaa? (menee lapsen lähelle niin, että nenät koskevat melkein yhteen.)

K1: Ruokaa kannattaa syödä eikä hiekkaa. (heiluttaa iloisesti päätään ja tulee ihan lapsen kasvojen lähelle ja katsoo lasta silmiin)

(Samu hymyilee). (V8)

Esimerkit osoittavat kuinka tärkeää kasvattajan on olla läsnä tilanteissa ja huomioida lasten eri tahtisuus. Kuten toisesta esimerkistä näkyy, yksi lapsi vasta jonkin ajan kuluttua osallistui keskusteluun. Lapset voivat olla ns. hitaasti lämpiäviä tai arkoja ja saavat kerrottua oman ajatuksensa vasta, kun asia jo mennyt ohi. Tässä kasvattaja antoi lapsen kuitenkin jatkaa keskustelua ja esimerkistä näkee, miten lapsi ilahtuu kasvattajan vastatessa ja hymyillessä hänelle. Näin kasvattajan ehkä pieneltäkin tuntuva lapsen huomioiminen voi tuoda lapselle tunteen, että hänet on huomattu ja samalla hän saa kuulua joukkoon muiden lasten kanssa. Tärkeää on myös kasvattajien yhteistyö, kun toinen kasvattaja ei huomaa ja toinen huomaa, että lapsen sanominen esimerkiksi huomataan eikä sitä ohiteta. Piireillä kasvattajat myös kiittivät ja kehuivat lasta, käyttivät hänen nimeään tai nostivat peukalon ylös sen merkiksi, että olet tullut huomatuksi. Huomioiminen liittyy myös kiireettömyyteen, siihen että on aikaa puhua rauhallisesti, aikaa pysähtyä juttelemaan, toimia ilman kiireen tuntua ja, että jokainen lapsi saa huomion niin, että viimeisenäkin ringissä istuvat lapset huomioidaan samalla tavalla kuin ensimmäiset.

Kohtaamista estävät tekijät



KUVIO 5. Kohtaamista estävät tekijät.

Edellä olevaan kuvioon (kuvio 5) on koottu kohtaamista estävät tekijät, jotka kasvattajien ja lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa tulivat esiin. *Tehtäväkeskeisyys*. Kohtaamisen

esteenä näyttäytyi kasvattajan tehtäväkeskeisyys, joka näkyi siinä, että kasvattaja antoi lapsille ohjeet ja puhui paljon, hän oli ennalta valinnut laulut, odotti tietynlaisesta käyttäytymisistä ja toimintaa ja tuli auttamaan, jos lapsi ei tehnyt niin. Lapsia kehuistiin hyvä, hienoa tehtävän päätteeksi, mutta ei otettu katsekontaktia lapseen. Tai lapsen suorituksen jälkeen kasvattaja puhui arvostelevaan sävyyn: "tule laittamaan, vähän vinossa ei haittaa." Toiminnassa edettiin kiireellä ja kasvattaja myös kertoi: "-- vielä, yksi laulu--" (V1) tai, että "-- toiset ovat jo syömässä mekin mennään ihan kohta --"(V8), mikä toi kiireen tuntua piirille. Kasvattajat myös olettivat, että lapset tietävät miten tuokiolla ollaan, että lapset istuvat piirissä paikallaan, lapset osaavat leikin ja laulun, koska näitä ei kerrottu lapsille etukäteen. Piireillä näkyi myös paljon kehottamista, joka oli ikään kuin pehmenetty, lapsille ei sanottu suoraan istu, tule vaan käytettiin ilmaisuja: tuuppa, käyppä, meeppä, meeppä istumaan!

Kohtaamisen esteenä oli myös *huomiotta jättäminen tai sivuuttaminen*. Seuraavassa esimerkissä tulee esiin, kuinka kasvattaja sivuuttaa Lassin sanomisen, koska ei saa selvää, mitä Lassi yrittää sanoa ja toisaalta on myös keskittynyt päivänsankariin. Kasvattaja kääntää katseen pois Lassista ja kysyy toisilta lapsilta. Lassi yrittää edelleen päästä osallistumaan ja koittaa esittää vielä laulutoiveensakin jota kasvattaja ei kuule. Esimerkki osoittaa, miten kasvattaja ohitti lapsen vastauksen, kun ei toisella kysymälläkään ymmärtänyt mitä lapsi sanoi.

Esimerkki 30

Lassi on ollut posteljoonina ja antaa kassista kortin päivänsankarille ja sanoo useamman kerran jotain, mistä kasvattaja ei saa selvää.

K1: Kysyy mikä kuva? Sano Lassi uudestaan, mikä kuva?

(Kasvattaja katsoo toista aikuista ja ilme kertoo, että hän ei ymmärrä mitä Lassi sanoo.)

(Lassi palaa paikalleen)

K1: (katsoo päivänsankaria) mikä kuva?

Lassi yrittää vielä omalta paikaltaankin sanoa "laisan kuva".

Kasvattaja on keskittynyt päivänsankariin ja kysyy vielä muiltakin lapsilta, mikä kuva tämä on? Joku vastaa synttärilahja. Kasvattaja jatkaa kysymyksellä, mitä kortin sisällä olisi?

Lassi tulee paikaltaan katsomaan korttia. Kasvattaja palauttaa hänet sanallisesti takaisin omalle paikalleen.

K1: Mitä lauletaan?

Lassi sanoo jotakin paikaltaan.

K1: Vilja saa nyt toivoa, kun hän on syntymäpäivänsankari. (kääntyy Viljan puoleen)

Lassi esittää oman toiveensa jota ei kuulla. Vilja sanoo jotakin epäselvää hyvin hiljaa.

K1: kysyy mikä?

Vilja: lalalalallaa.

K1: Ratiti ralla, niinkö? Oliko se se ja katsoo Viljaa .. (naurahtaa ja katsoo toista aikuista). (Havainnointimuistiinpanot V11)

Esimerkissä tulee näkyviin, kuinka selkeämmin puhuvat lapset saivat kasvattajan huomion. Myös Vuorisalon (2013) tutkimuksessa tuli esiin, että puhuminen on ensisijainen keino tulla huomatuksi. Lisäksi kasvattajan kysymyksestä, ”oliko se se” ja naurusta voisi päätellä, että lapsi osasi ehdottaa laulun, joka oli myös kasvattajan mielessä.

Kohtaamisen esteenä oli myös aikuisen tekeminen lapsen puolesta. Kyseessä oli pienet lapset, jotka tarvitsevat paljon apua, mutta nähtävillä oli myös se, että lapsi otettiin viereen ja tehtiin ikään kuin yhdessä, mutta kasvattaja todellisuudessa teki tehtävän ja lapsi katsoi vierestä. Lapsen tekemät aloitteet jäivät huomiotta, kun lapsi teki huomion ja yritti kertoa siitä, eikä sitä huomattu tai lapsen esittämään kysymykseen ei vastattu. Suhosen (2009, 111) mukaan kasvattajan tulee vastata lasten viesteihin kielellisesti, emotionaalisesti ja toiminnallisesti. Huomioiminen ei ollut tasapuolista kaikille esimerkiksi, kun kasvattajat antoivat ohjeita enemmän pienemmille lapsille tai kun jokainen lapsi saanut kosketusta esimerkiksi aamutervehdysten aikaan. Lisäksi kasvattajan katse oli monesti enemmän niissä lapsissa, jotka osallistuivat ja toisinaan myös kasvattajan katse oli enemmän omissa valmisteluissa kuin lapsissa. Kasvattajat puhuivat myös keskenään lasten yli. Huomiota herättävää oli joillakin aamupiireillä kasvattajien keskinäinen jutteleminen tai kuinka he puhuivat lapsista: toi, nämä tai tuo vauva. Seuraavat esimerkit kuvaavat kuinka lapsi sivuutetaan tai jätetään huomiotta.

Esimerkki 31

K1: Katotaas mitä me tehtäis ton kärryn viennin kans nyt. (seisoo ja juttelee toiselle kasvattajalle ja juo samalla mukista, lapset katsovat häntä odottaen)
 K1: Jos me otetaan semmoset yhteiset alkujutut tässä, niin vie sillä aikaa ja nappaa nämä tästä sitten. Mä voin pistää vaan ton Nellan vaikka tähän penkille.
 (kaksi lasta jo pyörii sohvan kaiteella ja roikottelee päätä alaspäin) (V9)

Esimerkki 32

(yksi isommista lapsista, konttaa vauvan lähelle (Kasvattaja 1 seuraa tätä katsellaan)
 K1: Sini tuuppa. (katsoo toista kasvattajaa)
 K1: Ota (K2) tuo (osoittaa sormella vauvaa) tuo vauva ja tuu sää tähän - -
 K1: (puhuu K3, joka tuli huoneeseen) Tuo häiritsee tuo Kiia ku se ei jaksa istua ni K2 ottaa sen tohon vaikka eteiseen.
 K1:(vähän kuuluvammalla äänellä toisille lapsille): Lauletaanpas me yhdessä Matille onnittelulaulu. (V11)

Esimerkki 33

(Aatu istuu sivussa, ei näy kameraan)
 K1: Pääskö Aatu laittamaan äsken vielä ollenkaan (kysyy toiselta kasvattajalta)
 K2: Kävi.
 K1: Tuleekohan Aatu laittamaan. (puhuu itsekseen) (V1)

Esimerkeissä tuli esiin kasvattajien asenne lapseen. Ensimmäisessä esimerkissä kasvattajat miettivät lasten kuullen miten heidän kanssaan toimitaan kärryn viennin ajan. Lapset jäivät odottelemaan toisen ryhmän kanssa ja kesken jo alkaneen toiminnan siirtyivät omaan toimintaan. Kasvattajien ja päiväkodin toiminta siis määritteli lasten toimintaa. Lapsista puhuttiin noi ja toi lasten kuitenkin ollessa paikalla. Toisessa esimerkissä pienin lapsi, jota puhuteltiin vauvaksi, koettiin häiritseväksi, kun hän ei jaksanut istua piirillä ja esimerkissä ehdotettiin, että hänen kanssaan voisi mennä vaikka eteiseen. Häntä pidettiin puheessa vauvana, mutta toisaalta odotettiin vanhemman lapsen jaksamista. Viimeisessä esimerkissä kasvattaja myös sivuutti Aatun kysyessään toiselta kasvattajalta, eikä Aatulta itseltään, onko hän jo päässyt osallistumaan. Lapsia itseltään ei kysytty tai heidät ohitettiin ja puhuttiin heidän vieressään, vaikka he olivat paikalla. Lapset olivat kasvattajille toiminnan kohteena ja he osallistuivat toimintaan kasvattajan rajaamalla tavalla.

Lapsen osallisuuden rajaaminen. Lapsen osallisuus liittyy osittain kasvatussuhteen vallan käyttöön, josta kasvatussuhteen yhteydessä kappaleessa x jo mainitsin. Tuokiolla se näkyi siinä, että lapset saivat hyvin vähän olla päättämässä, miten siellä toimitaan. Jo ensimmäinen huomio oli se, että lapsella ei ollut valtaa päättää haluaako hän osallistua tuokiolle vai ei. Tuokio kuului lasten päiväohjelmaan, mihin kasvattajalla oli valmis suunnitelma ja jokaisella lapsella oli siinä oma paikka ja tehtävä kasvattajan suunnitelman mukaisesti. Kuten seuraavasta esimerkistä tulee esiin, lapsilta odotettiin, että he tietävät kuinka piirillä tulee toimia.

Esimerkki 34

Eetu nousee seisomaan ja istahtaa sitten Joonan eteen istumaan melkein hänen syliinsä.
 Joona siirtyy Eetun vanhalle paikalle.
 Yksi aikuinen tulee piirille lisää ja aikuiset supisevat, että ei meinaa pysyä paikallaan.
 K1 jatkaa ohjelmaa eteenpäin.
 K2 nappaa Eetun syliinsä ja sanoo Joonalle, istupa.
 K2 sylissä istuva Eetu näkee tyhjän paikan (alustan). Eetu nousee ylös ja meinaa vaihtaa paikkaa ja näyttää kädellään jo vapaana olevaa alustaa.
 K2 nappaa Eetun takaisin syliinsä istumaan. Eetua selvästi harmittaa ja hän yrittää mennä, mutta aikuinen pitää häntä sylissään. Eetu jatkaa vääntelehtimistään ja kasvattaja siirtää hänet vieressään olevalle tyhjälle alustalle, sanoo tuut sä siihen istumaan.
 Eetu heilauttaa aikuisen kädet itsestään irti ja on harmistuneen oloinen.
 K1 yrittää saada hänen huomionsa puhuttelemalla nimellä.
 K1 katsoo lasta silmiin ja sanoo ei lähdetä vaeltelemaan.
 Laulu alkaa. Eetu tyytyy paikkaansa harmistuneen näköisenä.

(Havainnointimuistiinpanot V3)

Esimerkistä voi huomata, että piireillä oli tietynlaiset toimintatavat, joita ei kuitenkaan kerrottu lapsille vaan oletettiin heidän tietävän ne. Kasvattajat olettivat lasten istuvan heille määrättyillä paikoillaan, mikä näkyi siinä, kun esimerkiksi Eetu vaihtoi paikkaa, kasvattajat supisivat keskenään, että ei meinaa pysyä paikallaan ja hänet otettiin syliin istumaan. Joonaa myös kehoitettiin istumaan. Paikanvaihtamisesta tai harmistumisestaan Eetulta ei myöskään kysytty mitään, vaan häntä kehoitettiin olemaan vaeltamatta. Piireillä kasvattaja myös päättää milloin toiminta aloitetaan ja miten odotteluaikaa käytetään. Kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 35

Istutaan lattialla ja odotellaan lounaspiirille lapsia, jotka ovat vielä vessassa.

K1: (kyselee odotellessa) ketä puuttuu?

Lapset, jotka ovat lähellä kasvattajaa vastaavat useammin, kuin kauempana istuvat. (Ovi on auki eteiseen, taustalla kuuluu imurin ääni).

Muutamia lapsia tulee yksitellen mukaan.

Lapset vaihtelevat paikkaa ja yksi pyörittelee mattoaakin, lapset eivät katso kasvattajaan eivätkä vastaa kysymykseen. (Havainnointimuistiinpanot V11)

Esimerkissä näkyy, miten lapsia odoteltiin piirille ennen kuin yhteinen toiminta aloitettiin. Lähellä kasvattajaa olevat lapset osallistuivat kyselyyn, keitä on paikalla ja osa lapsista alkoi kyllästyä odotteluun, mikä näkyy paikan vaihtamisena ja matonpyörittelynä. Lapset ei kuitenkaan voineet valita muuta toimintaa. Piireillä oli nähtävissä, että kasvattaja valitsee, kuka tekee mitäkin, kenen vieressä lapset istuvat ja hän antaa myös toiminta- ja puheenvuorot, lapsella on hyvin vähän valinnan mahdollisuutta. Lounastuokioiden lopuksi, ennen kuin siirryttiin leikkimään, kasvattaja oli myös valinnut leikkiryhmät ja leikkipaikat valmiiksi ja ilmoitti tai määräsi lapset niihin paikkoihin.

Mielenkiinnon menettäminen. Lasten mielenkiinnon menettäminen näkyi jo edellä esimerkissä 33, kun lapset alkoivat väsyä odotteluun. Seuraava esimerkki kuvaa myös, kuinka muutamat lapsista menettivät mielenkiinnon, joka näkyi pyörimisenä penkillä tai lattialla.

Esimerkki 36

On laulettu jo monta laulua, osa lapsista ei jaksakaan enää istua paikallaan, pyöriivät ja liikkuvat levottomina, osa makoilee lattialla, heitä kehoitetaan istumaan; istupa vielä. Kasvattajilla on lapsia sylissänsä. Laulun loputtua päiväsankari ehdottaa taas uutta laulua ja kasvattaja toistaa ehdotuksen. Lauletaan lisää... (Havainnointimuistiinpanot V11)

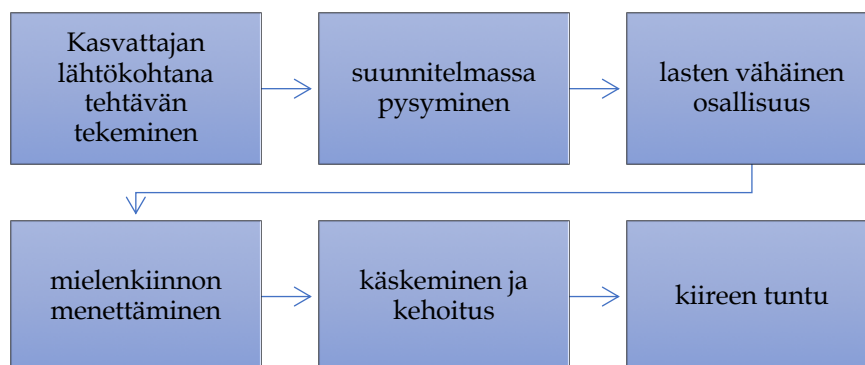
Kuten esimerkki osoittaa, lapset eivät jaksaneet istua kovin pitkään paikoillaan ja menettivät mielenkiinnon laulamiseen, kun monta laulua oli jo laulettu. Lisäksi päiväsankari sai yksin päättää mitä lauletaan, eikä mielenkiinto pysynyt yllä, kun ei

päässyt osallistumaan ja vaikuttamaan mitä lauluja lauletaan. Kasvattajat reagoivat tähän kehotuksiin ja ottamalla lapsia syliin, kun lapset eivät jaksakaan istua paikoillaan. Mutta toimintaa jatketaan edelleen.

5.4 Kohtaamisen prosessimalli

Edellä kuvattujen tuokiokuvausten ja kohtaamistilanteiden perusteella muotoutui malli tai teoria, joka kuvaa kohtaamisen prosessia aamupiireillä ja tuokioilla. Tässä syntyneessä mallissa keskeisenä toimijana on kasvattaja, joka ohjaa tuokion toimintaa. Mallin mukaan kasvattajan asenne voidaan määritellä joko tehtäväkeskeiseksi tai yksilökeskeiseksi. Tuloksissa oli nähtävissä sekä puheessa että kasvattajan asenteessa Buberin dialoginen *Minä-Sinä* suhde tai monologinen *Minä-Se* suhde lapseen. *Minä-Sinä* suhde näkyi piireillä kasvattajan ja lapsen välisenä yhteytenä tilanteissa, joille oli ominaista molemminpuolisuus ja läsnäolo. Se näkyi hetkessä elämisessä, levollisena läsnäolona, toisen kuuntelemisena ja kuulluksi tulemisena eli aitona kohtaamisena (Buber 1999). Kasvattaja näki lapsen tasavertaisena *Sinä*ä, joka on arvokas ja tärkeä vain ollessaan oma itsensä. *Minä-Se* suhde taas, että lapsi nähtiin toiminnan kohteena. Kasvattaja piti yksin puhelua, luullen tullessa kuulluksi. Kasvattajan suunnitelman toteuttamisen ollessa päämääränä ja tavoitteena piireillä, osoitti sen, että lapsi oli toiminnan kohde, hän oli Se.

Tehtäväkeskeinen kasvattaja (MINÄ-SE)

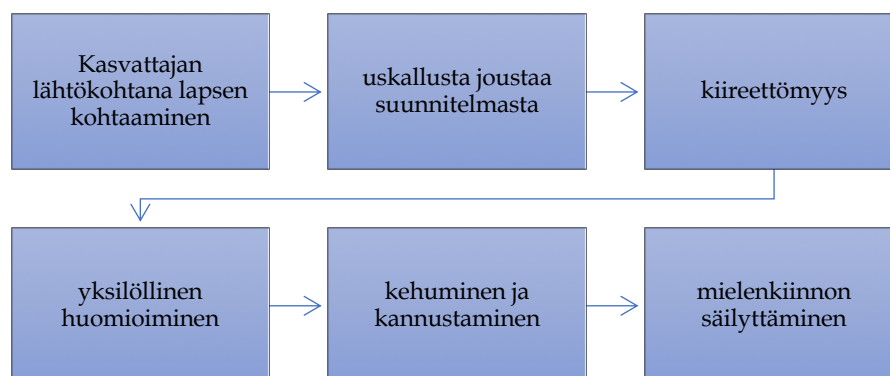


KUVIO 6. Tehtäväkeskeinen kasvattaja.

Kuviolla (kuvio 6) kuvataan tehtäväkeskeisen kasvattajan kohtaamisen mallia ja sen vaikutuksia vuorovaikutustilanteeseen. Tehtäväkeskeisellä (*Minä-Se*) kasvattajalla on

valmis tavoitteellinen suunnitelma, jossa halutaan pysyä. Kasvattaja etenee toiminnassa suunnitelmansa mukaan. Kasvattajan toiminta liittyy valmistellun tehtävän tekemiseen ja sen tavoitteiden täyttymiseen. Tehtävän ohjeistukseen ja sen suorittamiseen liittyy paljon kasvattajan puhetta ja näin lasten osallisuus jää vähäiseksi. Kasvattaja jättää huomiotta tai sivuuttaa lasten kommentteja ja vastauksia päästäkseen tehtävän tekemisessä eteenpäin ja lasten aloitteiden huomiotta jättäminen vie lasten mielenkiintoa pois tehtävästä, minkä jälkeen lapset pyöriivät paikallaan levottomasti tai eivät keskity tehtävään. Tästä taas seuraa se, että kasvattajat kehottavat ja kärkevät lapsia, joka vie aikaa tehtävän suorittamisesta ja tuo kiireen kasvattajan ajatuksiin, kun tehtävä tulisi saada tehdyksi. Kiireen tuntu voi siis lähteä jo heti piirin alusta alkaen, jos tavoite on suunnitelman toteuttamisessa ja kasvattajan ennakoi, että kaikkea suunniteltua ei ehditä toteuttaa. Lisäksi kaikki suunnitelmasta poikkeaminen tai keskeytykset tuovat lisää kiirettä, jos ajatuksena on, että mitään suunniteltua ei voisi jättää tekemättä.

Yksilökeskeinen kasvattaja (MINÄ-SINÄ)



KUVIO 7. Yksilökeskeinen kasvattaja.

Kuviolla (kuvio 7) kuvataan yksilökeskeisen kasvattajan toimintaa vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa. Yksilökeskeinen tai lapsilähtöinen kasvattaja toimii myös suunnitelmansa mukaan, mutta hänellä on uskallusta ja väljyyttä joustaa, koska hän on rakentanut toimintansa niin että lapsi on lähtökohtana. Hänellä on aikaa kiirettömästi huomioida lapsia yksilöinä ja heidän lähtökohdistaan käsin, mikä säilyttää mielenkiinnon toiminnassa. Kasvattajalla on aikaa kehua ja kannustaa lapsia, koska mielenkiinto säilyy, eikä aika mene kehottamiseen ja kärkeemiseen. Ennakointi liittyy tähänkin, mutta se luo

turvallisuutta, kun lapset tietävät miten tuokiolla edetään ja mitä seuraavaksi tapahtuu. Ero tehtäväkeskeiseen toimintatapaan on lähtökohdassa, onko toiminnan lähtökohta tehtävän suorittamisessa vai lapsen kohtaamisessa. Seuraavaksi luvussa tarkastelen tuloksia vielä lyhyesti ja tarkastelen niiden suhdetta alussa esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen sekä pohdin johtopäätöksiä saatujen tulosten pohjalta.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelin lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta, erityisesti kohtaamista. Tavoitteena oli selvittää millaisena lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus näyttäytyy varhaiskasvatuksen aamu- ja lounaspiireillä. Tuloksia tarkastelin Buberin dialogisuusfilosofian ja kohtaamisen näkökulmasta. Tarkastelin aamupiirien ja lounastuokioiden vuorovaikutustilanteita, jotka tämän tutkimuksen perusteella näyttäytyivät hyvin samanlaisina. Piireillä oli hyvin samantapainen rakenne, joka koostui alkuvalmisteluista, ketä paikalla -kyselystä, toimintaosuudesta ja siirtymisestä seuraavaan toimintaan. Aamupiirien ja lounastuokioiden erona oli, lähinnä päivän ajankohdasta riippuen, lähdettiinkö piiriltä leikkimään vai syömään. Piireillä oli nähtävissä samoja piirteitä kuin Krieten (2013) mallissa, jota aiemmin luvussa 2.4 esittelin. Aamupiirien toiminnassa kalenterin tarkastelua oli hyvin vähän. Tästä voisi päätellä, että onko Hujalan (2012) tutkimuksella ollut vaikutusta, siihen että kalenterin tarkastelua on vähennetty piireillä. Itseäni enemmän hämmästytti kuitenkin se, että juuri vuorovaikutukseen liittyvä omien ajatusten jakaminen, toisen kuunteleminen ja keskustelu puuttuivat lähes kokonaan tutkimuksen kohteena olevista piireistä. Yhdelläkään piirillä lapsilta ei kysytty mitä sinulle tänään kuuluu. Omasta kokemuksestani muistan, miten antoisia hetkiä olivat ne hetket, kun lasten kanssa yhdessä juteltiin tärkeistä tapahtumista ja kuulumisista. Kasvattajana oppi paljon lapsesta ja lapset oppivat toinen toisiltaan ja toistensa kanssa. Kuten Mattila (2011, 25) toteaa, varhaiskasvatuksessa tavoitteena tulee olla lapsen persoonan vahvistaminen. Siksi tuleekin tutustua lapseen ja löytää hänestä ne piirteet, joita tukemalla lapsi saa kasvaa omaksi persoonakseen ja oppia tuntemaan myös itsensä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: *millaisena vuorovaikutus ja kohtaaminen piireillä ja tuokiolla kasvattajan ja lapsen välillä näyttäytyi*, vastauksena löytyi neljä tapaa, katseessa, puheessa, eleissä ja kosketuksessa. *Kohtaaminen katseessa*. Lapselle oli tärkeä saada katsekontakti kasvattajaan ja sitä kautta tulla nähdyksi ja huomioiduksi kasvattajalle. Kasvattajat katsoivat lapsiin puhuessaan heille tai odottaessaan heiltä vastausta. He katsoivat paljon myös tavaroihin, joita piirillä käytettiin sekä omiin valmisteluihinsa samalla kun puhuivat lapsille. *Kohtaaminen puheessa*. Piireillä kasvattaja oli usein

hallitsevana puhuessaan paljon. Tämän voi nähdä myönteisenä niissä tilanteissa, kun juttelu lasten kanssa jatkui eteenpäin. Muutamat kasvattajat kuitenkin puhuivat monologisesti jopa vastaten omaan kysymykseensä lasten puolesta. Lapset puhuivat hyvin vähän, he lähinnä vastasivat kasvattajien esittämiin kysymyksiin. Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Cheng & Lingin (2016) tutkimuksessaan, jonka mukaan aikuiset kysyivät ja ohjasivat paljon ja lasten osallisuus oli vähäistä.

Tässä tutkimuksessa lapsiryhmän koko ei näyttänyt vaikuttavan siihen, kuinka paljon lapset puhuivat. Piireillä, joissa kasvattaja huomioi lasten aloitteita ja jatkoi lasten kommentteja esimerkiksi lisäkysymyksillä, lapset puhuivat enemmän. Piireillä, jossa kasvattaja puhui paljon, lapset osallistuivat kyllä toimintaan, mutta puhuivat hyvin vähän. Täytyy tietenkin huomioida, että lapset olivat 2–3-vuotiaita ja hyvin eri vaiheessa puheen kehityksessään. Kasvattajat käyttivätkin puheessaan paljon toistamista, mallintamisista ja puhettavan ja äänensävyyn vaihtelua. Muutamat kasvattajat käyttivät tuokioilla puheen tukena kuvia ja viittomia.

Kohtaaminen eleissä. Kasvattajat sekä lapset viestivät toisilleen myös sanattomasti, hymyilemällä ja nyökkäämällä. Lapsille sanaton viestintä liittyi siihen iloon, että hänet oli huomattu ja sai olla toiminnassa mukana. Lapsia opetettiin myös pyytämään puheenvuoroa peukulla. Kasvattajilla eleiden käyttö liittyi usein palautteeseen lapselle suorituksen jälkeen, hyvä, hienosti tehty tai oikein vastasit. *Kohtaaminen kosketuksessa.* Kasvattajat koskettivat lasta tervehtiessään tai rauhoittaessaan ja ottaessaan syliin tai vaikka vaan nenää pyyhkiessään. Lapsilla kosketus liittyi laululeikkeihin, kädestä pitämiseen ja myöskin kasvattajan syliin menemiseen.

Toinen tutkimuskysymyksenä liittyi siihen millaisia kohtaamista edistäviä ja estäviä tekijöitä kohtaamistilanteissa oli nähtävillä. Tulosten perusteella kohtaamista edistäviä tekijöitä löytyi viisi, jotka olivat suunnitelmallisuus, yksilöllinen huomioiminen, mielenkiinnon säilyttäminen, kehuminen ja kannustaminen sekä ennakointi. Piireillä ja tuokioilla oli havaittavissa, että suunnitelmallisuus toi rauhallisuutta toimintaan ja sitä myötä kasvattajat pystyivät huomioimaan lapsia yksilöllisesti, huomaamaan heidän viestinsä ja vastaamaan niihin. Lasten mielenkiinto myös säilyi, kun he pääsivät osallistumaan ja heidän aloitteensa ja kysymyksensä huomioitiin. Lisäksi kohtaamista lisäsi kannustaminen ja kehuminen, jota annettiin sanallisesti, hymyilemällä ja nyökkäämällä yksittäiselle lapselle tai koko ryhmälle.

Kohtaamista estävinä tekijöinä näyttäytyi kuusi tekijää: tehtäväkeskeisyys, lapsen osallisuuden rajaaminen, mielenkiinnon menettäminen, huomiotta jättäminen, käskeminen ja kehottaminen sekä ennakointi. Tehtäväkeskeisyys näkyi siinä, kun kasvattaja oli keskittynyt suunnitelman toteuttamiseen ja pitäytyi siinä liikaa. Hän saattoi jättää lapsen sanomisen tai aloitteen huomiotta ja lapsi oli vain toiminnan kohde. Sheridan & Pramling Samuelsson (2001, 169-186) tutkimuksissaan ovat myös havainneet, että usein lapsi on toiminnan kohteena sen sijaan, että saisi osallistua toimintaan. Tuokioilla lapsi sai hyvin vähän päättää, miten tuokioilla toimitaan, ennemminkin häneltä odotettiin että hän tietää jo kuinka siellä tulee toimia. Tämä lasten osallisuuden rajaaminen näkyi myös siinä, että kasvattajat päättivät hyvin monista asioista piireillä. Lisäksi lapset menettivät mielenkiinnon, kun eivät päässeet osallistumaan tai kun heidän sanomisiaan tai aloitteitaan ei huomioitu tai ne ohitettiin. Odottelu, väsyminen ja kasvattajien jatkuva puhuminen vaikuttivat myös lasten mielenkiinnon menettämiseen, minkä seurauksena kasvattajat käskivät ja kehottivat lapsia vielä jaksamaan. Tämä lisäsi myös kiireen tuntua piireillä.

Yhteisenä kohtaamista edistävänä ja estävänä tekijänä tuloksissa esiin tuli *ennakointi*. Edistävänä tekijänä se näyttäytyi siinä, kun kasvattaja kertoi suunnitelmasta ja tulevasta toiminnasta ja se toi turvallisuutta lapsille, kun he tiesivät mitä tapahtuu ja sitä myötä myös levollisuutta ja kiireettömyyttä toimintaan. Toisaalta, kun suunnitelman kertominen ja siinä pysyminen toi joustamattomuutta, lisäsi se kiireen tunnun piireille ja oli näin kohtaamista estävä tekijä. Suunnitelman joustavuus tai joustamattomuus oli ikään kuin veden jakajana mihin suuntaan lapsen ja kasvattajan vuorovaikutus kääntyi, millaiseksi ilmapiiri muodostuu ja kuinka lapsi kohdattiin.

Tutkimustulosten perusteella syntyi myös *kohtaamisen prosessimalli*, jota kuvasin tarkemmin tulosluvussa 5. Prosessimalli kuvaa vuorovaikutustilanteen etenemistä lapsen ja kasvattajan välillä. Mallissa korostuu kasvattajan asenne lapseen sekä ajattelu, joka lähtökohtaisesti määrittelee sen millaiseksi vuorovaikutustilanteet muotoutuvat. Mallissa erottuu kasvattajan tehtäväkeskeinen tai yksilökeskeinen ajattelumalli, joka pohjautui siihen, onko kasvattajan huomio tehtävässä vai lapsessa, -onko lapsi hänen toimintansa kohde vai kohtaako hän lapsen tasavertaisena toimijana ja persoonana.

Tässä kohtaamisen prosessimallissa on kaksi eri tyyppistä kasvattajaa. Vertaan sitä teoriaosuudessa esittämäni Buberin ajatukseen *Minä-Sinä* tai *Minä-Se* suhteesta, joilla kuvataan asennetta toiseen ihmiseen. Buber (1999) sanoo, että *Minä-Sinä* suhteeseen kuuluu

dialogisuus ja vastavuoroisuus, kun taas *Minä-Se* suhteessa toinen ihminen on toiminnan kohde. Buber (1999) kuitenkin korostaa, että molempia suhteita tarvitaan ja ne vaihtelevat.

Minä-Se suhteen kasvattajan tai *tehtäväkeskeisen kasvattajan*, jota termiä mallissa käytän, lähtökohtana on tehtävän tekeminen ja suunnitelmassa pysyminen. Tällöin kasvattaja on keskittynyt toimintaan, puhuu paljon ja käyttää monologista puhetta. Lasten osallisuus rajautuu kasvattajan suunnitelman perusteella, sillä kasvattaja päättää useasta asiasta tuokioilla. Lasten vähäisen osallisuuden myötä lasten mielenkiinto toimintaan vähenee. Kasvattaja reagoi tähän käskemällä ja kehottamalla, sillä hänellä on taustalla ajatus suunnitelmassa pysymisestä ja toiminnan loppuun saattamisesta. Tämä joustamattomuus tuo ilmapiiriin kiireen tuntua.

Minä-Sinä -suhteen kasvattaja tai *yksilökeskeinen kasvattaja* taas kohtaa lapsen sellaisena kun hän on ja siinä hetkessä. Lapsi on hänelle ainutlaatuinen persoona, joka tulee nähdäksi ja kuulluksi juuri käsillä olevalla hetkellä. Yksilökeskeisen kasvattajan lähtökohtana on lapsen kohtaaminen, tutustuminen lapseen, sen tietäminen mitä hänelle kuuluu, mistä hän on kiinnostunut, miten hän toimii ja oppii. Siis lyhyesti kuka hän on. Kasvattaja uskaltaa myös joustaa omasta suunnitelmastaan ja hänellä on aikaa huomioida lapsi yksilöllisesti, jolloin mielenkiinto säilyy eikä aikaa mene käskemiseen ja kehottamiseen.

Varhaiskasvatuksen asiakirjat ja ammattilaisuus kuitenkin velvoittavat ja ohjaavat kasvattajaa tietynlaiseen toimintatapaan. Nykyisissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 30) painotetaan lasten osallisuutta, jonka perusteella lapsille pyritään antamaan enemmän vaikutusmahdollisuuksia sekä tilaa neuvotella arjen tavoista. Tämä on osittain ristiriidassa vielä päiväkodeissa vallalla olevan vahvan sukupolvijärjestyksen kanssa, jossa kasvattaja määrittelee toiminnan ja toimintatavat ja lapsi toimii sen mukaan. Tämä tuli esiin vahvasti myös tässä tutkimuksessa. Lasten osallisuus oli hyvin rajattua, kasvattajat pitäytyivät suunnittelemassaan toiminnassa ja päiväkodille tyypillisissä toimintatavoissa ja rutiineissa. Vaikka kasvattajat olivat suunnitelleet toiminnan hyvin ja kohtasivat lapsia ystävällisesti ja vuorovaikutustilanteet sujuivat ilman konflikteja, kuitenkin, joillakin piireillä kasvattajan suuntautuminen oli enemmän tehtävään kuin piirillä istuvaan lapseen. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että osa lapsista jäi huomioimatta eivätkä kaikki saaneet tasapuolisesti hymyä, kosketusta tai puheenvuoroja.

Lapsen yksilöllinen huomioiminen on nostettu esiin myös varhaiskasvatuksen asiakirjoissa (Opetushallitus 2018), joiden mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi ja huomioon otetuksi. Puhutaan paljon lapsilähtöisyydestä. Hujala (2001) kuitenkin esittää, että lapsilähtöisyys on fraasi, jonka kaikki varhaiskasvatuksen parissa olevat tuntevat, mutta sen käytännön merkitys ei ole välttämättä selvä työntekijöille. Korostetaan lapsen huomioimista, yksilöllisyyden kunnioittamista ja lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista. Puhutaan kompetentista lapsesta, joka on kyvykäs ja halukas rakentamaan oma lapsuuttaan (Kalliala 2008, 22). Vaikkakin kompetentti lapsi on näkemys lapsesta, ihanteista ja tavoitteista mitä hänen tulisi olla, se jää helposti poliitikkojen, kasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien käsitykseksi siitä, että lapset ovat kompetentteja (Kalliala 2008, 15).

Tämän keskustelun rinnalle nostaisinkin, tässäkin tutkielmassa esiin tulleen Buberin käsityksen lapsesta (luvussa 3), erityisesti sen, että lapsi kehittyäkseen *Minäksi* tarvitsee *Sinää*. Lapsi oppii kasvattajan tavasta kohdata häntä ja elää vuorovaikutuksessa, millainen hän on ja kuinka vuorovaikutuksessa toisten kanssa eletään. Puolimatkan (2010) mukaan kasvattaja persoonansa kautta välittää lapselle arvokokemuksia. Lapsen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta ja rakastettuna olemisesta on lapsen ensimmäisiä arvokokemuksia. Kallialan (2008, 12) mukaan kasvattajan lapsikäisyys ohjaa häntä, minkälaista vuorovaikutusta hän lapsen kanssa tavoittelee. Voisikin sanoa, että varhaiskasvatuksessa työtä tehdään kasvattajan persoonan kautta ja hänen vuorovaikutustaitonsa ovat käytössä joka hetki. Värri (2004) toteaa, että lapsen ja kasvattajan välisessä suhteessa tulee ilmi kasvattajan ihmiskäsitys sekä hänen kasvatuskäsityksensä. Olisikin mielenkiintoista jatkotutkimuksissa selvittää millaisia ihmiskäsityksiä kasvattajien taustoista löytyy. Vaikkakin kasvattajien odotetaan sitoutuvan opetussuunnitelmissa määriteltyyn arvopohjaan.

Aiemmissä tutkimuksissa (Ahonen 2015; Lundán 2009; Salminen 2014) on tullut esille aikuisen moninainen rooli varhaiskasvatuksessa. Salminen esimerkiksi (2014) tutki kasvattajien yksilöllistä ja persoonallista tapaansa toimia, heidän käytäntöjään vuorovaikutustilanteissa sekä vuorovaikutusosaamisen vaikutusta oppimiseen esiopetustuokioilla. Näin selkeitä kytkentöjä tässä omassa tutkimuksessani Salmisen tutkimukseen, jossa kasvattaja-lapsi suhde nähtiin myös ihmissuhteena kasvatuksellisessa ympäristössä. Salminen (2014) puhui pedagogisesta herkkyydestä eli siitä, että kasvattaja

tuntee lapsen ja hänen tarpeensa. Yhdistän tämän herkkyyden *Minä-Sinä* kohtaamiseen, jossa kasvattaja kohtaa lapsen hänen omana itsenään ja haluaa kuulla häntä, tietää ja tuntee hänen tarpeensa.

Tutkimukseni vahvisti käsitystä siitä, että vuorovaikutustutkimusta tarvitaan edelleen. Itsekin halusin tutkia erityisesti lasten näkökulmaa ja lasten ääntä vuorovaikutustilanteissa, vaikkakin lapsen ääni jäi hyvin hiljaiseksi tämän tutkimuksen tulosten mukaan.

Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät tietoa kasvattajan ja lapsen välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen piireillä ja tuokioilla. Tutkimustulokset auttavat ymmärtämään piirien toimintatapoja ja siihen liittyvää viestintää ja sen merkitystä entistä paremmin. Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa siitä millaisia kohtaamista tukevia ja estäviä tekijöitä vuorovaikutuksessa esiintyy. Tämän tutkimuksen myötä varhaiskasvatuksessa tuli esiin, että lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen ja lasten osallisuuteen tulee edelleenkin kiinnittää huomiota sekä kehittää sitä, miten lapsen äänelle ja hänen yksilöllisyydelleen voisi arjessa antaa enemmän tilaa. Siinä varhaiskasvatuksen arjessa, jossa kasvattajan tulee kyetä huomioimaan sekä yksittäisen lapsen tarpeet että samanaikaisesti huomioida koko ryhmää (Salminen 2014, 21). Lisäksi hänen tulee tasapainoilla lain, asiakirjojen velvoittavuuden, lasten osallisuuden ja sen kanssa onko vain kasvattaja vai myös ihminen ihmiselle.

Tämän tutkimuksen perusteella voisin todeta, että varhaiskasvatuksen päivittäisissä kohtaamisen hetkissä vuorotellaan *Minä-Sinä* -suhteen, dialogin ja *Minä-Se* -suhteen, monologin välillä. Luulen, että kohtaamisen ihanuus onkin juuri siinä. Emme voi ennalta suunnitella kohtaamisen hetkeä, - se täytyy uskaltaa elää. Itse tämän tutkimuksen myötä sain vahvistusta omalle kasvatusajattelulleni uskaltaa elää hetkessä. Samoin kun Pruuki (2015) sanoo lauseessa, jolla johdannossa aloitin: *"Meillä on, vain tämä hetki. Kumpikin tuo itsensä tilanteeseen, josta syntyy jotain yhteistä."*

6.2 Eettiset ratkaisut

Tutkielmani aineisto on osa Jyväskylän yliopiston VUOKKO -tutkimusta, jolla on tutkimuksen alkaessa hankittu tutkimuslupa, lupa aineiston keruuseen ja tallennukseen. Tutkimuslupaan liittyy suostumus, että aineistoa voidaan käyttää myöhemmin

opinnäytetöihin, esimerkiksi pro gradu -tutkielmiin (ks. Jyväskylän yliopisto, VUOKKO - tutkimus). Vanhempien lupa tutkimukseen osallistumisesta on perusteltua eettisyyden näkökulmasta, sillä lapset eivät nuoren ikänsä puolesta kykene välttämättä itse arvioimaan tilannetta. Lasten ymmärrys tutkimukseen osallistumisesta on eri tasoista kuin aikuisten ymmärrys (Corsaro & Eden 1999, 526.) Vaikka vanhemmilta pyydetään tutkimuslupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen, tulee lapsella olla myös oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (Ruoppila 1999; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimusaineistoa kerätessä tämä otettiin huomioon ja tutkimuspäiväkodeissa tutkimusluvan saaneilla lapsilla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta kuvaamiseen jonakin päivänä, jos hän näin ilmoitti esimerkiksi vetäytymällä pois kuvaustilanteesta tai ilmoittamalla ettei halua osallistua.

Osallistuneiden tunnistetiedot, nimet ja päiväkodit, eivät olleet minulla tiedossa tutkimuksen aikana. Käytössäni olevilla tallenteilla videot oli koodattu numeroin ja selittein, eikä niistä voinut päätellä esimerkiksi missä päiväkodissa videot oli kuvattu. Lasten ja kasvattajien nimet tulivat esiin videotallenteilla, mutta olen merkinnyt nekin litteraatteihin ja havaintomuistiinpanoihini kirjainyhdistelmin ja numeroin. Analyysiä ja tutkimusraporttia varten pyysin aineiston keränneeltä yliopiston tutkijalta omaa aineistoani koskevat tarvittavat tunnistetiedot. Tutkimuksen tuloksia esitellessäni lapsista tai aikuisista käytetään peitenimiä, aikuisista käytetään nimeä kasvattaja ei ammattinimikkeitä, eikä myöskään ilmaista päiväkodin tietoja. Nimet ovat peitenimiä ja ne on keksitty kaikkiin esimerkkeihin niin, että päättely henkilöllisyydestä ei mahdollistu. Tulosten yhteydessä on esimerkkejä, jotka ovat valikoituneet sen mukaan, että ne voivat esiintyä samankaltaisina missä tahansa tutkimuspäiväkodissa.

Olen saanut tietooni vain oleellisen tutkimuksen tekemiseen tarvittavan tiedon ja aineiston, joka on käytössäni salasanalla suojatulla kovalevyllä. Laajempi hankkeeseen liittyvä tutkimusaineisto ja tunnistetiedot ovat tallennettuna Jyväskylän yliopiston suojatulla verkkoasemalla. Tutkijana olen sitoutunut ja allekirjoittanut luvan säilyttää käytössäni olevaa tutkimusaineistoa kaikkien hyvän tutkimuksen kriteerien mukaisesti (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Videoaineistoa olen käsitellyt vain paikassa, jossa ulkopuoliset henkilöt eivät ole voineet kuulla tai nähdä aineistoa. Valitsin olla tietämättä kasvattajien ammattinimikkeitä, koska tieto olisi saattanut vaikuttaa tulkintaan

tutkimustilanteita analysoidessani, eikä tieto tutkimuskysymyksiäni kannalta olisi ollut tarpeellista.

Käytössäni oli siis valmiiksi kerätty aineisto, jossa osallistujien, päiväkotien ja lapsiryhmien taustatiedot olivat esitetty numeroin, koodein ja selittein niin, että ne eivät muuten tulleet tietooni tutkimuksen yhteydessä ja näenkin tämän lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Minulla oli tarvittaessa mahdollisuus kysyä aineiston kuvanneelta tutkijalta tarkennusta esimerkiksi kuvauspaikkaan tai tilanteisiin liittyen. Valitsin tarkkailla aineistoa ilman kuvaajan antamaa lisätietoa ja havaintoja kuvaustilanteissa.

Olen pyrkinyt olemaan avoin, herkkä ja ennakkoluuloton sekä avannut omaa esiymmärrystäni ja ajatteluani mahdollisimman selvästi ja tarkasti suhteessa tutkittavaa asiaa kohtaan. Tutkijana minun tulee myös olla luottamuksen arvoinen eli se mitä kuulen ja näen, pysyy vain tiedossani. Eettisesti suurin vastuu on siitä etten saata tutkittavia tai heidän etujaan heikentävään valoon, enkä halveksuttavaan tai syrjittyyn asemaan tutkimuksen aikana tai siitä raportoidessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Tutkimuksen tuloksissa ei julkaista videoaineistoa, vaan kaikki osallistujat pysyvät tunnistamattomina. Tutkimuksen raportoinnissa ei esitetä suoria tunnistetietoja: nimi, syntymäpaikka, osoite, kuva tai ääni, millä lapsen tai kasvattajan voisi yhdistää (Kuula 2006, 128.) Tutkimukseni jälkeen käytössäni ollut aineisto palautuu yliopiston säilytykseen. Tutkielman valmistumisen jälkeen litteraatit ja siteerauksia sisältävät tiedostot poistetaan ja hävitetään koneeltani.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus syntyy Hirsjärven ym. (2009, 232–233) mukaan tutkimusraportin läpinäkyvyydestä. Lisäksi luotettavuutta lisää, se että aineiston keruu ja analyysiprosessi on kuvattu rehellisesti ja läpinäkyvästi (Tracy 2010, 841).

Glaser (1978, 2) esittää, että tutkijan teoreettiseen sensitiivisyyteen liittyy myös tutkijan henkilökohtainen elämä. Tutkimusta toteuttaessani tiedostin oman sensitiivisyyteni ja herkkyyteni ja pitkän työkokemukseni lasten parissa sekä näiden vaikutuksen tutkimusta toteuttaessa. Glaser (1978, 2) näkee tutkijan oman elämän

vaikutuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä ja esittää, että se antaa "viisautta" aineistoa kohtaan. Luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää tiedostaa oman esiyymmärryksen taustalla vaikuttavat teoriat, käsitykset, kokemukset, jotta ne voi erottaa ja pitää erillään tutkimusaineiston analysoinnin yhteydessä tutkimusaineistosta (Birks & Mills 2015, 20). Lisäksi tulee ottaa huomioon, että tutkijan lähtökohdat ja tausta vaikuttavat tehtyihin tulkintoihin ja saatuihin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Siksi on tärkeää olla läpinäkyvä ja avata ajatteluaan koko tutkimusprosessin ajan (Tracy 2010, 842). On siis mahdollista, että joku toinen tutkija olisi analysoinut saman aineiston eri tavalla.

Tutkimuksen tulee olla myös johdonmukainen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta ja perustelemaan tekemäni valinnat. Näin lukija voi saamansa tiedon perusteella itse arvioida tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Varmuutta tutkimukseen lisää myös se, että huomioin mahdollisimman hyvin kaikki seikat, jotka voivat ennustamattomasti vaikuttavat tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2004, 213)

Luotettavuutta ja varmuutta lisää myös se, että minulla ei ollut tuntemusta lapsiryhmästä tai yksittäisestä lapsesta eikä näin sillä ollut vaikutusta analysoidessani tilanteita. Aineiston on kerännyt toinen tutkija enkä ole ollut mukana tutkittavissa tapahtumissa itse. Toisaalta näiden pelkkien videotallenteiden pohjalta tehdystä analyysistä jäävät puuttumaan ne kokemukset, tunnesiteet ja tunnelmat, jotka voi aistia vain ollessaan mukana kuvaustilanteissa. Minulla ei myöskään ollut mahdollisuutta hahmottaa, mitä ennen tai jälkeen videokuvauksen on tapahtunut. Hyvä puoli tässä on se, että se ei pääse vaikuttamaan tulkintaani tilanteista. Analysoin vain sitä, mitä videoilta havainnoin ja voi olla, että näen tai tulkitsen tilanteita eri tavoin, kun ne on oikeasti ovat olleet. Lyhyesti sanottuna, koska videotallenteet on kuvannut toinen henkilö, mahdollistuu aineiston objektiivinen tarkastelu, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta pyrin lisäämään esittämällä esimerkkejä ja sitaatteja aineistosta, jotta lukija voi itse arvioida tehtyjen tulkintojen ja valintojen luotettavuutta. Aineistolainausten käyttäminen lisää luotettavuutta (Graneheim & Lundman 2004, 110). Olen käyttänyt tulosluvussa aineistoesimerkkejä tuomaan esille tulosten totuudenmukaisuutta ja perustuvan aineistoon. Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysivaiheen mahdollisimman tarkasti, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tekemieni tulkintojen oikeellisuutta.

Uskottavuudella tarkoitetaan tulosten totuudenmukaisuutta eli sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat ja käsitteellistämiset vastaavat sitä mitä on tutkittu (Eskola & Suoranta 2014, 213; Tracy 2010, 842). Olen pyrkinyt tarkastelemaan ja tulkitsemaan aineistoani totuudenmukaisesti ja objektiivisesti. Tauriainen (2000, 114) mukaan uskottavuutta lisää tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kontekstin tunteminen. Oma työkokemukseni eri päiväkodeissa useiden vuosien ajalta sekä vuosien varrella tekemäni havainnot varhaiskasvatuksen opettajana vahvistavat tekemiäni tutkimusteni tuloksia. Toisaalta pitkän työkokemukseni vaikuttavuutta asioiden tulkittavuuteen voidaan pitää rajoittavana tekijänä. Siksi olen pyrkinyt avaamaan omaa ajatteluani mahdollisimman tarkasti. Tiedostan kontekstin tuntemuksen ja omien kokemusten vaikutuksen, esimerkiksi aineistoon perehtyessäni tai analysoidessani, esimerkiksi mitkä asiat näen merkityksellisinä ja mitkä olen jättänyt kokonaan huomiotta.

Siirrettävyydellä luotettavuuden kriteerinä tarkoitetaan, sitä kuinka tutkimus on mahdollista siirtää toiseen tutkimuskontekstiin (Tauriainen 2000, 115). Periaatteessa se on mahdollista, jos tutkimuksen toteuttaminen on kerrottu riittävän tarkasti (Tauriainen 2000, 115). Vuorovaikutukseen ja piiritilanteisiin vaikuttaa kuitenkin moni asia, kasvattajat ja lapset ovat erilaisia ja asiat, joita piireillä käsitellään poikkeavat toisistaan, joten täysin samanlaista tutkimustilannetta on mahdoton luoda. Toisaalta varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ja ohjeistukset ja sen myötä toiminnan sisältö ovat varsin yhteneväisiä, joten tutkimuksen siirtäminen toisiin päiväkodeihin voisi tuoda samansuuntaisia tutkimustuloksia. Vahvistavuutta taas lisää se, että tutkimustulokset saavat tukea aiemmista tutkimuksista, joissa samaa ilmiötä on tarkasteltu (Eskola & Suoranta 2014, 213). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty lisäämään vertaamalla tutkimustuloksia teoriaosuudessa esittämiini aiempien tutkimusten tuloksiin.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia kohtaamisen näkökulmaa haastatteleamalla lapsia, jolloin saataisiin tietoa, miten lapset itse kokevat tulevansa kuulluksi tai nähdyksi esimerkiksi juuri piireillä ja tuokioilla. Tämä tutkimus herätti ajatuksen myös siitä, että varhaiskasvatuksen koulutuksen yhteydessä tulisikin panostaa vuorovaikutuskoulutukseen, koska varhaiskasvatuksen työ on pääosin vuorovaikutusta erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa päivittäin, – *kohtaamisia Minän ja Sinän välillä.*

LÄHTEET

- Ahlskog-Björkman, E. & Björkman, C. 2015. Communicative tools and modes in thematic preschool work. *Early Child Development and Care* 186(8), 1243-1258.
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 2115. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, H. 1997. Vuorovaikutus auttamisen välineenä. 1.-3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, M. & Markström, A.-M. 2011. The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa: Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.
- Arnkil, T. E. 2004. Kuntoutusta, ymmärrystä, dialogia sosiaalisissa verkostoissa. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) *Kuntoutus kanssamme. Ihmisyyden toimijuuden tukeminen*. Stakes. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. 192-207.
- Barton, E. E., Reichow, B., Wolery, M. & Chen, C. I. 2011. We can all participate! Adapting circle time for children with autism. Author abstract Report. *Young Exceptional Children*, 142, 2-21.
- Birks, M. & Mills, J. 2015. *Grounded theory a practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Buber, M. 2002. *Between man and man*. London; New York: Routledge.
- Buber, M. 1999/1995/1993 *Minä ja Sinä*. Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Buber, M. & Pietilä, J. 1986. *Minä ja Sinä*. Helsinki: Therapie-säätiö.
- Buber, M. 1985. *Between man and man*. New York: Collier.
- Buber, M. 1967. Autobiographical fragments. Teoksessa P.A. Schilpp & M. Freidman (toim.) *The philosophy of Martin Buber. The library of living philosophers. Vol. XII*. Open Court: Cambridge University Press, 3-39.
- Buber, M. 1966. *The way of response: Martin Buber; selection from his writings*. Teoksessa N. Glatzer (toim.). New York: Schocken Books.
- Buber, M. 1966 /1962. *Ich und Du*. Text nach Buber, M., Werke. Erster Band Schriften zur Philosophie. 1962. Köln: Verlag Jakob Hegner.

- Charmaz, K. 2014. *Constructing grounded theory*. 2. painos. Los Angeles: Sage.
- Charmaz, K & Mitchell, R.G. 2001. *Grounded theory in ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. & Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 161-174.
- Chen, J. & Liang, X. 2017. Teachers' literal and inferential questions and children's responses: A study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 455, 671-683.
- Collin, K. & Paloniemi, S. 2007. *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Corsaro, W. & Eden, D. 1999. Ethnographic studies of children and youth: Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (5), 520-531.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C. & Van IJzendoorn, M. H. 2008. Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development*, 173, 454-470.
- De Schipper, E. J., Riksen - Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. 2006. Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. Author abstract. *Child Development*, 774, 861.
- Derry, S. J. 2010. Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 191, 3-53.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. *Yksilönä vaan ei yksin: Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research, 464. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Erickson, F. 1992. Ethnographic microanalysis of interaction. Teoksessa M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (toim.). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 201-225.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2010 / 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Friedman, M. S. 2002. *Martin Buber: The life of dialogue* 4. korjattu ja laajennettu painos. Lontoo; New York: Routledge.
- Friedman, M. 1967. The basis of Buber's ethics. Teoksessa P.A. Schilpp & M. Friedman (toim.) *The philosophy of Martin Buber*. The library of living philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press, 171 – 200.
- Gergen, K. 1997. *Realities and relationships*. Soundings in social construction. 2. painos. Cambridge: Harvard University Press.

- 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*, 194, 501-513.
- Glaser, B. 1978. *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded Theory*. San Fransisco: University of California.
- Goffman, E. 1986. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Uud. p. painos. Boston: Northeastern University Press.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today* 24, 105-112.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Gullov, E. 2011. Welfare and selfcare: Institutionalized visions for a good life in Danish day-care centres. *Anthropology in Action*, 18(3), 21-32.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. 2007. *Ethnography : Principles in practice* 3. painos. Lontoo: Taylor & Francis.
- Hankamäki, J. 2015. *Dialoginen filosofia: Teoria, metodi ja politiikka* 3. painos. Helsinki: Books on Demand.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2004. *Rakas lapsi – Ei! Kodin kasvattava vuorovaikutus. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 14*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45208/rakaslapsi_ei_haverinen-martikainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 17.9.2019.
- Heikkilä, J., & Heikkilä-Laakso, K. 2001. *Dialogi: Avain innovatiivisuuteen*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Helenius, A. 2001. *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. 2009. *Tutki ja kirjoita* 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita* 13. osin uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1407 Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66472>. Viitattu 18.5.2019.
- Hujala, E. 2001. *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

- Hujala, E. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. & Turja, L. 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30-52.
- Jewitt, C. 2012. An introduction to using video for research. National Centre for Research Methods Working Paper 3/12. Lontoo: Institute of Education.
http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf. Viitattu 6.5.2019.
- Jyväskylän yliopisto. 2019. VUOKKO Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen -tutkimus.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/vuokko> Viitattu 10.10.2019.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. (uud. p.) Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalliala, M. 2008 Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kanninen, K., & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, Kosonen & Järvenkallas. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
Viitattu 16.10.2019.
- Karvi. 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf / Viitattu 29.8.2019
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research, 438. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kern, F., Lingnau, B. & Paul, I. 2015. The construction of 'academic language' in German classrooms: Communicative practices and linguistic norms in 'morning circles'. *Linguistics and Education*, 31, 207-220.
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu: Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä 2. painos. Helsinki: Arator.

- Knapp, M. L. & Hall, J. A. 2010. *Nonverbal communication in human interaction*. 7. painos
Canada: Wadsworth.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa.
Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research, 390.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivunen, P. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Koppinen, M., Lyytinen, P., & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja
vuorovaikutustaidot. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Kramer, P. 2003. *Martin Buber's I and Thou, Practicing living dialogue*. New Jersey.
- Kriete, R. 2003. Start the day with community. *Educational Leadership*, 61(1), 68-70.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200309_kriete.pdf. Viitattu
2.2.2019.
- Kronqvist, E., & Pulkkinen, M. 2007. *Kehityopsykologia: Matkalla muutokseen*. Helsinki:
WSOY Oppimateriaalit.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen
rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitilanteissa. Faculty of Education,
Department of Educational Sciences and Teacher Education. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere:
Vastapaino.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä.
Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 221. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-
9_vaitos25012014.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1) Viitattu 18.5.2019.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa T.
Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (toim.). *Prologi, Puheviestinän vuosikirja 2010*.
Prologos: Jyväskylä, 6-24.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen
tutkimus*. Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T.
(toim.). Tampere: Vastapaino.
- Laine K. 2004 *Sosiaalinen havaitseminen*. Teoksessa S. Aho. & K. Laine (toim.). *Minä ja
muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava, 69-102.
- Lasten oikeuksien sopimus. 1989. Ulkoministeriö. [https://um.fi/yk-n-voimassa-olevat-
ihmisoikeussopimukset/-/asset_publisher/vcCt60yv1Ddt/content/yleissopimus-
lapsen-oikeuksista-1989-](https://um.fi/yk-n-voimassa-olevat-ihmisoikeussopimukset/-/asset_publisher/vcCt60yv1Ddt/content/yleissopimus-lapsen-oikeuksista-1989-) Viitattu 2.2.2019.
- Launonen, K., & Korpijaako-Huuhka, A. toim. 2009. *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä,
ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki
University Press.

- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus: Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47917> Viitattu 15.5.2019.
- Lundán A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1463. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66553/978-951-44-7874-1.pdf?sequence=1> Viitattu 27.4.2019.
- Luomanen, J. 2010. Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Markström, A. 2010. Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 83, 303-314.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila K-P. 2011. 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*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13333>
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Nordström-Lytz, R. 2013. Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi. Väitöskirja. Åbo Akademi. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/92177/nordstrom_rita.pdf?sequence=2. Viitattu 21.7.2019
- Nummenmaa, A.R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-57.
- Opetushallitus. 2019. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> Viitattu 18.10.2019.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Väitöskirja. Valtiotieteellinen

- tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. *Sociologia* 132.
<http://hdl.handle.net/10138/38202>
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. California: Sage Publications.
- Pramling Samuelsson, I. 2004. How do children tell us about their childhoods? *Early Childhood Research and Practice*, 6(1).
- Pruuki L. 2015. Kohtaaminen -läsnäolon aakkoset.
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/03/16/kohtaaminen-lasnaolon-aakkoset> Viitattu 17.5.2019.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia 2. uud. p. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 1999 Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammer-Paino.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun Yliopisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2010. Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: Stakes.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I. Hujala, E. Karila, K. Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Helsinki: Finn Lectura.
- Rutanen, N. 2012. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. Department of Social Psychology, Social psychological studies 15. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_1_2.html Viitattu 25.7.2019
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen: Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Väitöskirja. Faculty of Behavioural Sciences, Department of Applied Sciences of Education. Research Report 307. Helsinki: 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. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta - osa lapsuuden historiaa: Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's conception of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169-194.
- Siippainen, A. 2018. Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa. *JYU Dissertations*, 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto*.
- Silvén, M. & Kouvo, A. 2010. Vuorovaikutus, varhainen kiintymyssuhde ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa M. Silvén (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet: Polku lapsen suotuisaan kehitykseen*. Helsinki: Minerva.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34, 88-96.
- Simons, H. 2009. *Case study research in practice*. Lontoo: Sage.
- Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 15-33.
- Strandell, H., & Jussila, A. 1995. Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 1994 *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Suhonen, E. 2009. Erytystä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. *Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Tutkimuksia* 304. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- 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.
- Svinhufvud, K., Mickwitz, A., Suojala, M. & Korhonen, S. 2009. Kielijelppi. Mitä on puheviestintä. <http://www.kielijelppi.fi>. Helsingin yliopisto.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Tracy, S. 2010. Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837–851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi Uud. laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>. Viitattu 15.8.2019.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma: Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 27.7.2019.
- Vilén, M., Leppämäki, P., & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 3. uud. p. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research, 467. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatusta kasvatukseen hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101122/varri_hyva_kasvatus_kasvat us_hyvaan.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 3.5.2019.
- Walsh, D. Bakir, N., Byungho Lee, T. Ya-Hui, C., Chung, K. & co. 2007. Using digital video in field-based research with children. Teoksessa J. A. Hatch (toim.). Early childhood qualitative research. New York Routledge, 43-62.
- Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalaisia taitoja. Helsinki. Profami Oy.

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1577. Tampere: Tampereen yliopisto.

Yin, R.K. 2016. Qualitative Research from Start to Finish, Second Edition. Family and Consumer Sciences Research Journal 44(3),324-325.

Överlund, J. 2009. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino, 19–38.

LIITTEET

Liite 1.

TAULUKKO 2. Esimerkki litteroidusta tekstistä taulukkomuotoisena

AINEISTOLAINAUKSET	TOIMINNAN KULKU	1. Millaisena lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen vuorovaikutteisessa ohjaustilanteessa?	2. Miten lapsi tulee kohdatuksi aikuisen ohjaamisessa tuokio- tai piiritilanteissa?
<p>KESKUSTELUA LASTEN KANSSA (dialogi) K1: Lassi arvaa mitä mulla on täällä (hiljaisuus) K1: (kasvattajalla odottava ilme) kuiskaa lapsille: rasia. Lapset: (ihmeissään) Rasia. K1: Rasia, ja täällä rasiassa ..oon häh (kurkistaa rasiaan) K1: (katsoo lapsiin) : Huih! (hymyilee) K1: (katsoo rasiaan) ja sanoo huih, ei arvatkaas mikä täällä asuu? Lapsi jännittyneenä Jaah? K1: katsoo häntä ja kuiskaa jännittyneellä äänellä ötökkä, täällä asuu ötökkä (katsoo kaikkia lapsia) K1: Ooh, mikä? (avaa rasian uudelleen ja näyttää lapsille ötökkää) K1: Ötökkä. Lapsi: näytä K1: Ötökät on heränny talviunilta, ne on tämmöisiä ötököitä. Lapsi: (heiluttelee sormea) Mä kosken. K1: Ei kannata. Lapsi: Miksei? K1: Ei kannata, ei kannata koskea, eei. Ei kosketa. (rauhallisella, lempeällä äänellä) K1: Mikähän tää tämmönen ötökkä on? Lapsi: Näytä mulleki K1: Näytän kaikille. Lapsi: "yöä kä" K1: Ötökkä (sanoo selvästi ja lähtee kiertämään jokaisen lapsen luo rasian kanssa. Näyttää ötökkää jokaiselle vuorollaan) Lapsi: Haap.. hämähäkki. K1: Ei ihan oo hämähäkin näköinen, eikä oikeestaan oo leppäkertunkaan näkönen, vaan joku ötökkä. Ötökkä. (kiertelee lasten keskellä ja esittelee) K1: Ötökkä. Anni kato (näyttää lapselle) ötökkä. ötökkä. K1: Tuommonen ötökkä (näyttää vielä yhdelle lapselle rasiaa) K1: (kääntyy kaikkien lasten puoleen) Tää ötökkä on muuttanu tänne (päiväkodin nimi), tänne teijän kaveriksi. Tää on teijän kaveri. Lapsi : min kaveli K1: On. Lapsi: joko tuli pois sieltä? K1 : Eei, tää asuu täällä. Tämä asuu täällä, täällä rasiassa. Mikähän tän ötökän nimi vois olla?--</p>	<p>aloitus: -lapset istuvat eteisen lattialla rykelmänä, ahtaasti (kaikki eivät näy kuvassa koko ajan) -K1 on korkeammalla toiminta: -K1 kädessään pieni rasia, jossa ötökkä (ei oikea) -K1 kyselee lapsilta -jutellaan ötökästä -katsotaan ötökkää -ötökkä on teidän kaveri -ötökkä asuu täällä -Mikä voi olla tämän ötökän nimi?</p>	<p>juttelua lasten kanssa K1 odottaa hiljaa kuiskaa lapsille lapset ihmeissään kurkistus rasiaan K1 katsoo lapsiin K1 katsoo rasiaan K1 kysyy lapset jännittyneinä K1 katsoo lasta kuiskaus, jännittävä puhe K1 kyselee näyttää ötökkää K1 juttelee lapsille K1 kehottaa K1 toistaa lasten puhetta K1 viittomia puheen tukena K1 sanoo monesti ötökkä K1 aikaa kohdata jokainen lapsi K1 näyttää ötökkää jokaiselle K1 kääntyy kaikkien lasten puoleen</p>	<p>lapsen nimi K1 odottaa vastausta lasten ihmettely jännitys K1 kuiskaaminen K1 jännittävä puhe K1 katsoo lapsia puhuessa heille K1 kyselee lapsilta toistaa useaan kertaan näyttää kaikille kyselyä ei kannata ei kosketa K1 : mikä nimi ötökälle? K1 sanoo selvästi K1 kiertää jokaisen lapsen luona K1 näyttää lapselle ötökkää K1 : ötökkä, ötökkä K1 näyttää vielä yhdelle lapselle K1 vastaa lapselle</p>

Liite 2.

TAULUKKO 3. Kohtaaminen kasvattajan viestinnässä.

Avoim koodaus	Valikoiva koodaus ALAKATEGORIAT	Teoreettinen koodaus YLÄKATEGORIAT
lapsen, kun puhuu hänelle katsoo tarvikkeisiin, omiin valmisteluihin katse kiertää kaikissa lapsissa katsoo enemmän puhuvia lapsia katsoo niitä keneltä odottaa vastausta toista aikuista seurailu	katseen kohdistaminen	KATSE
lapsen nimi vuoron antaminen jokaiselle huomion siirtäminen toimintaan ohjeen kohdistaminen kysyminen sama puhe lapsille ja kasvattajille puhutaan lasten yli aikuisten keskinäinen jutteleminen noi vois mennä... ei jaksa olla...	huomioiminen ohittaminen	YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN
kasvattajan kysymykset ohjeen antaminen sanalliset neuvot aikuisen malli kasvattaja valitsee leikit kasvattaja päättää leikkikaverit lapsen auttaminen toiminnassa luvan antaminen vieressä istuminen lapsen nimen käyttö vuoron antaminen aikaa lapsen vastaukselle tehtävässä eteneminen kiireen tuntu odotus osaamisesta kasvattajan tekemät valmistelut aloittamisen odottaminen	kasvattajan suunnitelman toteuttaminen lapsi toiminnan kohteena odottaminen	SUUNNITELMALLISUUS
kysely kuiskaus ja jännittävyys rauhallisuus äänensävy puhettavassa vaihtelua puhuu paljon, nopeasti toistaminen ohjeen antaminen kuvat viittomat	kyseleminen toistaminen puhetapa ja tyyli puheen tukeminen	PUHE
hyvä suoritus hymy hiljaisille, ei puhuville	hymyileminen	ELEET
samaa mieltä hyvä suoritus oikea vastaus	nyökkääminen	
kannustus, hyvin meni hyvä, hienosti peukku ja puheenvuoro peukku, kehu nimi vilkutus laulussa	peukuttaminen vilkuttaminen	
tervehdys ja nimi syli lauluissa ja loruissa rauhottuminen omalle paikalle meno sukkien laittaminen	koskettaminen	KOSKETUS

Liite 3.

TAULUKKO 4. Kohtaaminen lasten viestinnässä.

Avoin koodaus	Valikoiva koodaus ALAKATEGORIAT	Teoreettinen koodaus YLÄKATEGORIAT
katse ohjaavaan aikuiseen, joka istuu edessä katse tehtävään, kortteihin, pussiin	katseen kohdistaminen	KATSE
aikuisen toiminnan seuraaminen kavereiden toiminnan tarkkailu ympäristön tapahtumat silmiin katsominen	katseleminen	
vastaaminen kertominen vuoron pyytäminen	puhuminen	PUHE
syliin siirtyminen paikan vaihtaminen tehtävään liittyvä kosketus laululeikki, tavarantoimitus kädestä kiinni pitäminen	koskettaminen	KOSKETUS JA LIIKE
aikuisen pitkään puhuminen tylsistyminen väsyminen turhautuminen odottaminen mielenkiinnon häviäminen	penkillä pyöriminen liikehdintä tarkkaavaisuuden heiketessä	
halu näyttää aikuiselle jotakin tehtävään liittyvä näyttäminen ylös pomppaaminen aikuinen ei huomaa osoittamista innostuminen halu osallistua tehtävään juoksu, käsien nostaminen, heiluttelu liikkumaan lähteminen innostuminen näkemästä asia tulee mieleen luokse tuleminen vuoron pyytäminen	osoittaminen ylös nouseminen innostuminen huomion hakeminen	LAPSEN OSALLISUUS
hymyily onnistuessa peukutus osaamisen merkinä hymyily hassun tapahtuman yhteydessä lapsen hymy aikuisen huomattessa vilkutus laulun yhteydessä	hymyileminen peukuttaminen vilkuttaminen	ELEET
nyökkääminen innostuessa nyökkääminen osaamisen merkinä nyökkäys tuttuun asiaan nyökkääminen aikuista kuunnellessa	nyökkääminen	

Liite 4.

TAULUKKO 5. Kohtaamista edistävät tekijät.

Avoin koodaus	Valikoiva koodaus ALAKATEGORIAT	Teoreettinen koodaus YLÄKATEGORIAT
aikuisen antama malli neuvot ja ohjeet kyseleminen lapsilta lapsella oma tehtävä ja oma paikka vuoron saaminen fyysinen ohjaus omalle paikalle tehtävän valmiiksi saaminen	ohjaaminen neuvojen antaminen kysyminen suunnitelman toteuttaminen kasvattajan vallankäyttö	SUUNNITELMALLISUUS
lapsen nimen käyttö aikaa lapselle sanoittaminen ja selittäminen toistaminen lasten kysymyksiin vastaaminen toisin sanoin kertominen apu ja tuki, kun arka lapsi huomaaminen kuka paikalla / kuka pois peukku lapsi saa tehdä eri tavalla kuin toiset lapsen aloite huomataan kiittäminen syli kosketus lapsen puheen toistaminen auttaminen ja tukeminen viittomat apuna vieressä istuminen silmiin katsominen puhuessa	lapsen huomioiminen kiittäminen koskettaminen silmiin katsominen puhumiseen liittyvät keinot	YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN
yllätyksellisyys laulu- ja lelupussi kuiskaus ääni viittomat rauhallinen puhe ei kiirettä kyseleminen lapsen puheen toistaminen toimintaan osallistuminen lasten kanssa katse ryhmään huomioi lasten aloitteita nyökyttely hymy silmiin katsominen nimi ja katse nimi ja kosketus toinen aikuisista huomaa ja auttaa	puheen vaihtelu kiireettömyys toimintaan osallistuminen eleiden käyttäminen katseen kohdistaminen	MIELENKIINNON SÄILYTTÄMINEN
hyvä, hienosti hymy, kun lapsi toimii annetun ohjeen mukaan hyvä, heti suorituksen jälkeen kehuminen kaikille yhteinen taputus kaikkien kanssa nyökkääminen kiittäminen	eleiden käyttäminen sanallinen kehuminen yhteinen huomioiminen onnistuminen	KEHUMINEN JA KANNUSTAMINEN
toiset on syömässä, mekin ihan kohta vielä yksi laulu, sitten...	suunnitelman kertominen ensin ja sitten	ENNAKOINTI

Liite 5.

TAULUKKO 6. Kohtaamista estävät tekijät.

Avoim koodaus	Valikoiva koodaus ALAKATEGORIAT	Teoreettinen koodaus YLÄKATEGORIAT
ohjeet ja koko ajan puhuminen odotus tietynlaisesta käyttäytymisestä lapsen vieressä istuminen oletus, että lapset osaavat leikin ja laulun lapsella ei valinnan mahdollisuutta oletus, että lapset tietävät miten tuokiolla ollaan oletus, että lapset istuvat piirissä paikallaan kasvattajan ennalta valitsemat laulut kiireellä tekeminen kasvattaja tulee nostamaan kädet ylös	suunnitellun toiminnan toteuttaminen kiireen tuntu olettaminen	TEHTÄVÄKESKEISYYS
lapsi ei voi päättää haluaako osallistua kasvattajan valinta, kuka tekee mitään lapsi ei saa valita vieruskaveriaan lapselta ei kysytä kasvattaja tekee osittain lapsen puolesta valmis suunnitelma kasvattaja valinnut leikkipaikat ja kaverit valmiiksi kasvattaja antaa vuorot ei kysytä kuka haluaa puhe yhtä aikaa lapsille ja aikuisille	kasvattajan suunnitelma lapsen rajattu valinnanmahdollisuus	LAPSEN OSALLISUUDEN RAJAAMINEN
paikalla pyöriminen haukottelu kaikki lapset eivät näe kasvattajaa kiireen tuntu edetä toiminnassa katse lapsiin, jotka osallistuvat oman vuoron odottaminen	odottaminen jatkuva puhuminen väsyminen katseyhteyden menettäminen kiireen tuntu	MIELENKIINNON MENETTÄMINEN
tekee lapsen puolesta ei huomioi mitä lapsi sanoo ei katsekontaktia lapsiin sivuuttaa, ohittaa lapsen kysyvän katseen ei saa selvää, ei kuitenkaan kysy uudelleen jokainen lapsi ei saanut kosketusta lapsen tekemä aloite jäi huomioimatta lapsi teki huomion ja yritti kertoa sen lapsen kysymykseen ei vastata pienille enemmän ohjeita kasvattaja katsoo tehtävän osia katse lapsiin, jotka osallistuvat aikuisen puhe toiselle aikuiselle lapsen yli puhuminen kiireen tuntu kasvattaja puhuu paljon	ohittaminen välttely valikoivuus	HUOMIOTTA JÄTTÄMINEN
odota, tule! odota, odota, ei vielä! tuu, käyppä, meeppä istumaan kehu, mutta ei katsekontaktia lapseen toiset on syömässä, mekin ihan kohta vielä yksi laulu, sitten... tule laittamaan, vähän vinossa ei haittaa.. peukku viittomat	käskeminen kehottaminen puhetyyli ja puhetapa eleiden käyttäminen	KÄSKEMINEN JA KEHOTTAMINEN
toiset on syömässä, mekin ihan kohta vielä yksi laulu, sitten...	suunnitelman kertominen ensin ja sitten	ENNAKOINTI