



Kylli Piia

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvattajan
ja lapsen välillä varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvattajan ja lapsen välillä varhaiskasvatuksessa (Piia Kylli)

Kasvatustieteen Pro Gradu - tutkielma, 61 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2020

Laadukas varhaiskasvatus rakentuu ihmisten välisissä vuorovaikutushetkissä. Suuri osa näistä vuorovaikutushetkistä rakentuu ihmisten välillä sanattoman vuorovaikutuksen keinoin. Kuitenkaan kovin usein emme tule kiinnittäneeksi tarpeeksi huomiota sanattoman vuorovaikutuksen luomiin mahdollisuuksiin onnistua vuorovaikutustilanteissa. Siksi varhaiskasvattajien tulisi tiedostaa sanattoman vuorovaikutuksen kautta avautuvat mahdollisuudet entistä parempaan viestintään vuorovaikutustilanteissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvattajan ja lapsen välillä varhaiskasvatuksessa. Koska tutkin tutkimuksessa käsityksiä, valitsin tutkimuksen lähestymistavaksi fenomenografian. Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta, jotka litteroin analyysin tekoa varten. Tutkimusaineiston analysoin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisen monivaiheisen luokittelun avulla. Analyysin tuloksena syntyi seitsemän kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja sekä tutkimukseni tuloksia.

Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät sanattoman vuorovaikutuksen viestintäkeinona lapsen ja varhaiskasvattajan välillä. Sen avulla opettajilla on mahdollisuus esimerkiksi ohjata toimintaa ja siksi se nähtiin myös työkaluna lasten kanssa toimittaessa. Ylipäättäänkin varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat sanattoman vuorovaikutuksen merkityksellisenä, sillä heidän mukaansa suurin osa varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta on sanatonta. Varhaiskasvatuksen arjessa sanaton vuorovaikutus ilmeni yleisimmin ilmeinä, eleinä, katseina ja liikkeinä. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat sanattomien vuorovaikutustaitojen olevan yksi tärkeä oppimisen kohde lapsille ja tiedostivat myös oman roolin taitojen opetuksessa. Sanattoman vuorovaikutuksen käyttöön liittyi myös jonkin verran haasteita, sillä esimerkiksi kiire tai melu koettiin sanatonta vuorovaikutusta estäviksi tekijöiksi. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien mukaan varhaiskasvattajien taito käyttää sanatonta vuorovaikutusta lasten kanssa vaihtelee jonkin verran.

Avainsanat: fenomenografia, käsitykset, lapsi, sanaton vuorovaikutus, varhaiskasvatus, varhaiskasvattaja, varhaiskasvatuksen opettaja

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Vuorovaikutuksen rakentuminen	6
2.1	Vuorovaikutus.....	6
2.2	Sanallinen vuorovaikutus.....	8
2.3	Sanaton vuorovaikutus.....	10
2.4	Vuorovaikutuksen eri muodot kietoutuvat yhteen	13
2.5	Vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehitys.....	14
3	Vuorovaikutuksen tarkastelua varhaiskasvatustilanteissa	17
3.1	Vuorovaikutus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa	17
3.2	Varhaiskasvatuksen opettaja vuorovaikutuksen rakentajana	20
3.3	Vuorovaikutuksen merkitys lapselle	23
4	Tutkimuksen toteutus	25
4.1	Tutkimuskysymys	25
4.2	Fenomenografia	26
4.3	Teemahaastattelu	27
4.4	Aineiston hankinta	29
4.5	Fenomenografinen aineiston analyysi.....	31
5	Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta	37
5.1	Viestintäkeino lapsen ja varhaiskasvattajan välillä.....	37
5.2	Sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemistavat lapsen ja varhaiskasvattajan välillä	39
5.3	Varhaiskasvatuksen opettajan työkalu varhaiskasvatuksen arjessa lasten kanssa toimittaessa.....	41
5.4	Lapsille opetetaan sanatonta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa	45
5.5	Merkityksellinen osa varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta lapsen ja varhaiskasvattajan välillä	47
5.6	Sanattoman vuorovaikutuksen käyttö haastaa varhaiskasvattajia	48
5.7	Varhaiskasvattajien taito käyttää sanatonta vuorovaikutusta lasten kanssa	50
6	Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta	51
6.1	Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta	51
6.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa	56
	Lähteet	59

1 Johdanto

Jokapäiväinen arkemme ja elämämme koostuu pitkälti erilaisista vuorovaikutustilanteista toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutus voi olla luontevaa, helppoakin, mutta usein se myös haastaa meitä. Suurin osa vuorovaikutushetkistä tapahtuu sen enempiä miettimättä, mutta välillä eteen tulee sellaisia tilanteita, joissa joudumme pohtimaan omia vuorovaikutustaitojamme.

Varhaiskasvatuksen opettajan työssä vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu, sillä se on yksi tärkeimmistä työskentelyvälineistä opettajalle. Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu senkin takia, että lapset, joiden kanssa varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset, eli varhaiskasvattajat päivittäin ovat, vasta harjoittelevat itse vuorovaikutustaitojaan. Näin ollen ei ole yhdentekevää millaisen mallin varhaiskasvattaja antaa lapselle vuorovaikutuksesta. On siis huomion arvoista pohtia, mitä vuorovaikutus ylipäätään on ja mitä kaikkea se pitää sisällään. Luotammeko vain omaan tyyliimme olla vuorovaikutuksessa vai voisiko siinä kehittyä paremmaksi ja näin myös oppia tukemaan lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä enemmän? Aikuinen ihminen luottaa herkästi sanojen voimaan, mutta tulemmeko kiinnittäneeksi tarpeeksi huomiota sanattomaan vuorovaikutukseemme?

Näiden pohdintojen kautta päädyin tekemään kandidaatin tutkielmani varhaiskasvattajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta muutama vuosi sitten. Koin, että nimenomaan vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtäminen on avainasemassa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuksessa ja siksi aiheeseen halusin silloin perehtyä. (Kylli & Kempainen 2016.) Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni ja myöhemmin myös varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessäni mielenkiintoni on herännyt erityisesti sanattoman vuorovaikutuksen suuntaan. Oma kokemukseni on, että sanatonta vuorovaikutusta ei tietoisesti hyödynnetä tarpeeksi varhaiskasvatuksessa. Siksi haluan perehtyä tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien käsitykseen sanattomasta vuorovaikutuksesta. Mielenkiintoni kohdistuu siihen, mitä varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät sanattoman vuorovaikutuksen olevan lapsen ja varhaiskasvattajien välillä varhaiskasvatuskontekstissa. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten tutkiminen sanattomaan vuorovaikutukseen liittyen on mielestäni mielenkiintoista ja tärkeää, sillä kandidaatin tutkielmaa tehdessäni tein havainnon siitä, ettei varhaiskasvatuskontekstissa ole juurikaan tutkittu nimenomaan sanatonta vuorovaikutusta. Vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta löytyy aika paljon-

kin, ja niissä usein sivutaan myös sanatonta vuorovaikutusta, mutta pääasiallisena tutkimuskohdeena se on vielä hyvin vähän tutkittu aihe. Tämä havainto vahvisti päätöstäni lähteä tekemään tutkimusta aiheesta.

Tutkimukseni on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Koska tutkin varhaiskasvattajien käsityksiä sanattomaan vuorovaikutukseen liittyen, oli luontevaa valita tutkimuksen tutkimussuuntaukseksi fenomenografia, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten käsityksiä eri asioista. Tutkimusaineistoni koostuu kuuden varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta.

Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta lapsen ja varhaiskasvattajan välillä. Voidakseen ymmärtää sanatonta vuorovaikutusta mahdollisimman hyvin ja päästäkseen sisälle tutkimusaiheeseeni tulee ensin luoda laajempi kuva vuorovaikutuksesta ylipäätään. Sen takia luvussa kaksi aloitan tutkimukseni teoriaosuuden keskeisten käsitteiden määrittelyllä pohjustaen ja luoden ymmärrystä vuorovaikutuksen rakentumisesta. Luvussa kaksi tulen siis avaamaan, mitä vuorovaikutuksella ylipäätään tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ja mistä tekijöistä se rakentuu sekä kuinka vuorovaikutustaidot lähtevät kehittymään varhaislapsuudessa.

Luvussa kolme keskityn kuvaamaan vuorovaikutusta varhaiskasvatuskontekstissa ja näin liittämään käsitteet tutkimuskohteeni ilmenemispaikkaan eli varhaiskasvatukseen. Tällöin keskityn erityisesti niihin vuorovaikutushetkiin, jotka rakentuvat lapsen ja varhaiskasvattajan välille. Kuvatessani vuorovaikutusta seuraavissa luvuissa tulee huomata, että tekstissä käytetyllä vuorovaikutus-sanalla viitataan yhtä lailla kaikkiin vuorovaikutuksen muotoihin, mutta erityisesti tarkastelu tapahtuu tietenkin tutkimukseni keskeisimmän käsitteen eli sanattoman vuorovaikutuksen suunnassa. Luvun alussa kuvaan, miten vuorovaikutus nousee esille varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tämän jälkeen käsittelen varhaiskasvatuksen opettajan roolia vuorovaikutuksen rakentajana ja viimeisenä pyrin luomaan kuvaa siitä, miksi vuorovaikutus on lapselle tärkeää. Luvussa neljä siirryn tutkimukseni toteutuksen ja tutkimusmenetelmien kuvaamiseen. Luku viisi on pro graduni tulosluku, jossa avaan tutkimuksessa saadut tutkimustulokset. Viimeisenä lukuna tutkimuksestani löytyy yhteenveto ja pohdinta, johon sisältyy myös tutkimuksen tekoon liittyen eettisyyden ja luotettavuuden käsittelyä.

2 Vuorovaikutuksen rakentuminen

Tässä luvussa tulen määrittelemään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Käsitteen määrittelyn aloitan luvussa 2.1 vuorovaikutus-käsitteestä, koska se luo pohjan muiden käsitteiden sekä muun teoriaosuuden ymmärtämiselle. Vuorovaikutus-luvun jälkeen luvussa 2.2 siirryn sanallisen vuorovaikutuksen määrittelyyn. Sanallisen vuorovaikutuksen määrittelyn jälkeen luvussa 2.3 määrittelen ja kuvaan tutkimukseni kannalta keskeisintä ja merkittävintä käsitettä eli sanatonta vuorovaikutusta. Luku 2.4 kokoaa yhteen vuorovaikutuksen eri muotojen tarkastelun. Viimeisenä luvussa 2.5 kerron vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehityksestä alkaen heti lapsen syntymästä ja jatkuen kohti aikuisuutta.

2.1 Vuorovaikutus

Englannin kielessä vuorovaikutus (interaction) nimetään interaktioksi. Englannin kielen käännös avaa hyvin vuorovaikutus-sanana merkitystä myös suomeksi. Interaktio-sanana voi ajatella viittaavan johonkin, mikä muotoutuu ihmisten välille (inter) ja toisaalta jonkinlaiseen toimintaan (aktio), joten vuorovaikutuksen voidaan ajatella tarkoittavan ihmisten välillä muotoutuvaa toimintaa. (Suoninen ym. 2014, 31–32). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen tarkastelu kohdistuu nimenomaan ihmisten välille muotoutuvaan vuorovaikutukseen. Launonen (2007) on todennut, että useimmiten, kun puhutaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta tarkoitetaan sillä tietoista vuorovaikutusta eli viestintää. Eli ollessamme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, tavoitteenamme on ilmaista ajatuksia, tietoja, tarpeita ja tunteita sekä vastaanottaa ja tulkita toistensa ilmaisuja. (Launonen 2007, 6.) Tämän takia myös tämän tutkimuksen vuorovaikutuksen määrittelyä ohjaa tietoisena vuorovaikutuksen eli viestinnän näkökulma.

Ihmisten ollessa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa pyrkivät he havaitsemaan muiden vuorovaikutuspyrkimyksiä ja -aikomuksia (Kauppila 2005, 40). Alijoki (1998) kuvaakin kuinka tekemiensä havaintojen avulla yksilö koittaa mukautua tilanteeseen hyödyntäen omia vuorovaiku-

tuskeinojaan. Sosiaaliset tilanteet siis rakentuvat erilaisista vuorovaikutushetkistä, joissa osapuolet koittavat vuorovaikutuskeinoja hyödyntäen viestiä toisille jotain ja myös ymmärtää toisten lähettämiä viestejä. Alijoki kuvaakin vuorovaikutuksen kahdeksi peruselementiksi antamisen ja saamisen. (Alijoki, 1998, 9.) Tämä ajatus perustuu siihen, että vuorovaikutustilanteessa on aina osallisena kaksi osapuolta, jotka ovat keskenään riippuvaisia toisistaan (Suoninen ym. 2014, 31). Vuorovaikutus on siis kahden ihmisen välistä kanssakäymistä eri vuorovaikutuskeinoja hyödyntäen. Vuorovaikutustilanteissa osapuolet tekevät aloitteita toistensa suuntaan sekä vastaavat toisen osapuolen aloitteisiin. Nämä vuorovaikutusyrietykset voivat olla joko kielellisiä tai ei kielellisiä, mutta aina vastavuoroisia. (Alijoki, 1998, 9.)

Yleisiä vuorovaikutuskeinoja joiden avulla viestiä koitetaan toiselle osapuolelle tuoda ilmi, ovat katsekontakti, ilmeet, eleet, liikkeet sekä kieli (Alijoki, 1998, 9). Esimerkiksi näitä vuorovaikutuskeinoja käyttäen pyrimme vuorovaikutustilanteissa tuomaan oman viestimme ymmärrettävästi julki toiselle osapuolelle, jotta hänellä olisi mahdollisuus ymmärtää meitä ja vastata myös meidän vuorovaikutusaloitteisiimme takaisin. Eli hyvät taidot viestittää mahdollistavat onnistumisen vuorovaikutustilanteissa ja hyvät vuorovaikutustaidot edellyttävät hyviä viestintätaitoja. (Kauppila 2005, 25.)

Aina vuorovaikutuksessa olemisen ja toisillemme viestiminen ei kuitenkaan ole helppoa. Kuten Suoninen ja kumppanit (2014) toteaa, ihmisten väliset ongelmat johtuvat osittain heidän viestintänsä hankaluuksista. Sen takia jokaisen tulisi pyrkiä kehittämään viestintätaitojaan (Suoninen ym. 2014, 31). Kehittymällä viestijöinä vuorovaikutustilanteissa minimoimme virhetulkintojen sekä epäselvyyksien määrää (Kauppila 2005, 30). Toisaalta, vaikka kuinka harjoittelimme vuorovaikutuksessa olemista ja viestimistä erilaisissa tilanteissa, pysyy vuorovaikutuksessa aina läsnä se tosiasia, että tilanteiden muuttuessa ja vuorovaikutukseen osallistujien vaihtuessa, emme voi millään taata ja tietää etukäteen ymmärtääkö vastapuoli viestimme haluamallamme tavalla. Suoninen ja kumppanit (2014) toteaa, että toisten vuorovaikutussiirrot jäävät meille aina osin arvoituksellisiksi. (Suoninen ym. 2014, 31.)

Osaltaan vuorovaikutuksen ymmärtämistä haastaa se, että kaikki vuorovaikutus ei ole tiedostettua. Eli osan vuorovaikutusteoistamme teemme tiedostaen, mutta suuri osa siitä tapahtuu täysin tiedostamattomasti, eli meille tapahtuu ja me vaikutamme tahtomattammekin. (Alijoki, 1998, 9.) Esimerkiksi puhe on usein tiedostetuinta viestintää vuorovaikutustilanteissa. Pyrimme miettimään mitä sanomme ja miten, jotta vastapuoli ymmärtäisi viestin halutulla tavalla. Kui-

tenkin samaan aikaan kun puhumme, emme välttämättä tiedosta omia ilmeitämme tai eleitämme tai huomioi sijoittumisemme merkitystä viestin merkitykselle. On siis mahdotonta kontrolloida kaikkea mitä vuorovaikutustilanteissa ihmisten välillä tapahtuu.

Vuorovaikutusta tarkastellessa on huomion arvoista ymmärtää myös eri alueiden, maiden ja kulttuurien välillä olevia eroja. Se, että kieli muuttuu ja vuorovaikutusta ei voida rakentaa yhteisen kielen turvin, voi olla merkittävä tekijä ja haastaa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja toisilleen viestimistä. Kielen lisäksi myös muut kulttuuriset erot voivat haastaa vuorovaikutusta. Esimerkiksi elekieleen liittyy vahvasti vakiintuneita merkityksiä, jotka voivat vaihdella eri maiden ja alueiden välillä. Tällaiset kulttuuriset eroavaisuudet ja tulkinta erot sekä yhteisen kielen puuttuminen ovat suuria haasteita vuorovaikutusta rakennettaessa. Onnistuakseen viestimään tällaisissa tilanteissa vaatii se molemmilta osapuolilta yhteistyötä ja kärsivällisyyttä yhteisten viestintäkeinojen löytymiseksi. Muutenkin aina oltaessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, liittyy siihen edellä kuvatun kaltaisia erityishaasteita tai ei, vaatii vuorovaikutuksen ja viestinnän onnistuminen osapuolilta herkkyyttä havainnoida toisiaan. Tämä mahdollistaa oman viestinnän muokkaamisen suhteessa toisen reaktioihin. (Suoninen ym. 2014, 65.)

2.2 Sanallinen vuorovaikutus

Kauppilan mukaan vuorovaikutus rakentuu sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä (Kauppila 2005, 28). Tässä luvussa tarkastelen minkälaisia sanallisia viestintäkeinoja ihminen hyödyntää ollessaan vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Koen tärkeäksi avata myös sanallisen vuorovaikutuksen käsitteen, vaikka se ei tässä tutkimuksessa olekaan tutkimuksen kohteena. Käsitteen avaaminen kuitenkin helpottaa ymmärtämään vuorovaikutustilanteita ja niiden dynamiikkaa kokonaisuutena ja näin myös auttaa sanattoman vuorovaikutuksen käsitteen hahmottamisessa. Sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen yhteyttä kuvastaakin hyvin Koppisen ja kumppaneiden (1986) toteamus, että todellisessa elämässä ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa keskenään kaikki vuorovaikutuksen muodot ja keinot kietoutuvat yhteen ja muodostavat kokonaisuuden. Eli niiden välillä valitsee kiinteä yhteys. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen

1986, 76.) Molemmat vuorovaikutusmuodot siis tukevat toinen toisiaan ja näin tekevät viestinnästä mahdollisimman helposti ymmärrettävää ja tulkittavaa.

Sanallinen vuorovaikutus rakentuu sanallisesti ilmaistuista viesteistä. Usein tutkimuksissa sanallista viestintää nimitetään myös verbaalisena viestintäkeinona. Sanallinen viestintä on nimensä mukaisesti sanoja eli puhumista, toisin sanoen asioita esitetään sanallisessa muodossa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2005, 19.) Ihminen siis pyrkii puheellaan ilmaisemaan haluamansa asian toiselle ihmiselle esittäen sen sanallisessa muodossa. Puheen lisäksi sanallisen viestinnän piiriin kuuluu myös kirjoitettu kieli. (Vilén, Lehtimäki & Ekström 2002, 20; Launonen 2007, 7.)

Jotta sanallinen viestintä voi onnistua, tulee vuorovaikutuksen osapuolilla olla käytössään yhteinen kieli (Alijoki 1998, 13). Samaa kieltä puhuvat ymmärtävät toistensa puhetta ja voivat näin viestiä sujuvasti yhteisen kielen avulla toisilleen. Mikäli yhteistä kieltä ei ole, on viestiminen ja sanallisen vuorovaikutuksen luominen hyvin vaikeaa, jopa mahdotonta. Kielen lisäksi sanalliseen viestintään kuuluu myös olennaisesti kielioppi eli yhteinen käsitys siitä, miten sanat asettuvat peräkkäin lauseissa ja näin muodostavat ymmärrettäviä ilmaisuja ja merkityksiä. (Kauppila 2005, 19.) Eli sanallisen vuorovaikutuksen rakentaminen ja niissä hetkissä viestiminen perustuu siihen, että sanoilla on molemmille osapuolille yhteinen merkitys ja ne osataan asettaa peräkkäin kieliopin mukaisesti, jolloin toisella osapuolella on mahdollisuus puhetta ymmärtää.

Vaikka vuorovaikutuksen osapuolet puhuisivat samaa kieltä ja olisivat jopa kasvaneet saman kulttuurin piirissä, ei sanojen merkitys silti välttämättä ole aina kaikille sama. Sanallisen viestinnän ongelmallisuus ilmeneekin useimmiten siinä, kuinka eri tavoilla ihmiset voivat saman asian tulkita. Myös ihmisten kyky ilmaista itseään sanallisesti vaihtelee suuresti yksilöiden välillä. Ojalan ja Uutelan (1993) mukaan erityisesti haastavaa sanallinen viestintä on ihmisille silloin, kun asiaan liittyy vahvoja tunteita tai kun asioista puhutaan hyvin käsiteellisellä tasolla. (Ojala & Uutela 1993, 76.) Vaikka puhuminen joistakin asioista voi olla haastavaa ja aina toisen ymmärtäminen ei ole helppoa, antaa sanat myös toisaalta meille monenlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutuksen rakentamiseen. Ilman yhteistä kieltä ja sanoja meidän olisi hyvin vaikea viestiä toisillemme sellaisista asioista, jotka eivät ole läsnä tilanteessa. Esimerkiksi menneiden muistelu, tulevan suunnittelu, pyytäminen, kysyminen, neuvominen, kertominen, tarinointi tai valehteleminen onnistuvat sanallisen viestinnän avulla. (Launonen 2007, 7.)

Sanalliseen vuorovaikutukseen liittyy myös olennaisesti ihmisten taito ja kyky muokata omaa sanallista viestintäänsä sen mukaan, kenen kanssa he ovat vuorovaikutuksessa. Usein vuorovaikutuksessa olevan asema, status tai ikä vaikuttavat siihen, kuinka hänelle puhutaan. Esimerkiksi lapselle puhutaan eritavoin kuin pomolle tai viranomaiselle. Eli kielen käyttöön liittyy myös niin sanottu käyttökulttuuri, jonka mukaan osaamme valita millaista kieltä käytämme erilaisissa vuorovaikutustilanteissa eri ihmisten kanssa. (Kauppila 1998, 13.)

Edellä kuvatun perusteella voimme ymmärtää sanallisen viestinnän merkityksen meidän jokapäiväisessä elämässämme ja sen tärkeän roolin vuorovaikutuksen rakentamisessa. Sen takia on ymmärrettävää, että usein ajattelemme nimenomaan kielen ja sanojen olevan se kaikista keskeisin viestinnän väline vuorovaikutustilanteissa. Tutkimusten mukaan kuitenkin vain pieni osa viestinnästä tapahtuu sanallisesti (Alijoki, 1998, 12). Tämän voisi päätellä tarkoittavan sitä, että vuorovaikutustaitojemme keskeisin anti ei ehkä tulekaan ilmi siitä, mitä me sanomme, vaan muut tekijät vuorovaikutustilanteessa vaikuttavat enemmän siihen miten toistemme viestejä ymmärrämme.

2.3 Sanaton vuorovaikutus

Edellisessä luvussa sanallisen vuorovaikutuksen yhteydessä totesin, että ehkä yllättäen sanallinen viestintä ei olekaan vuorovaikutustilanteissa se pääasiallinen viestintäkeino. Joidenkin tutkimuksien mukaan keskimäärin 60 % vuorovaikutustilanteissa tapahtuvasta viestinnästä tapahtuu sanattomasti eli nonverbaalisesti. Eli vaikuttaa siltä, että ihmiset viestivät toisilleen enemmän sanattomasti kuin sanallisesti. (Kauppila 2005, 33.) Siksi on hieman hämäävää, että sanattomasta viestinnästä käytetään usein nimitystä oheisviestintä (Tykkyläinen 2011, 117). Oheisviestintä sanana luo kuvaa siitä, että sanallinen viestintä on vuorovaikutushetkissä keskiössä ja sanaton viestintä tapahtuu vain sen ohella. Näin ei tietenkään ole, sillä sanattoman viestinnän merkitys vuorovaikutushetkissä on aivan yhtä merkittävä kuin sanallisenkin viestinnän, eikä näitä kahta tulekaan erottaa toisistaan. On kuitenkin hyvä tunnistaa sanattoman viestinnän eri piirteitä, koska sanaton viestintä voi toisaalta täydentää sanallista viestintää, mutta myös korvata sitä tai jopa kumota sen kokonaan.

Sanaton viestintä voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Kinesiikka on sanatonta viestintää, jossa kehon avulla ilmaistaan haluttua asiaa. Kinesiikan piiriin kuuluvat erilaiset eleet, kehon asennot ja liikkeet sekä katseet ja kasvojen ilmeet. Näillä kinesiikkaan kuuluvilla keinoilla ihminen voi muun muassa vuorovaikutustilanteessa ilmaista omia tunteitaan ja myös säädellä vuorovaikutusta. (Tykkyläinen 2011, 116–118.) Tunteita ilmaistaan hyvin usein kasvojen ilmeillä, luultavasti sen takia, että kasvojen ilmeiden tulkinta tuottaa ihmisille vähiten haasteita. Kasvojen ilmeistä luumme helposti tunteita kuten hämmästys, pelko, viha ja onnellisuus. Ilmeiden kieli onkin hyvin kansainvälinen. Ihmiset ympäri maailman eri kulttuureissa tulkitsevat suuren osan ilmeistä yhdenmukaisesti. (Kauppila 2005, 33–35.) Vuorovaikutuksen säätely taas onnistuu esimerkiksi katseen avulla. Kun kohdistamme katseemme keskustelukumppaniin, saamme häneen kontaktin. Katseilla pystymme siis kohdentamaan sitä kenelle viestimme milloinkin ja myös sitä keneltä viestejä vastaanotamme. Katseella pystymme myös jakamaan yhteisen huomion kohteen. (Tykkyläinen 2011, 116–118; Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1986, 78.)

Myös eleitä käytetään paljon vuorovaikutuksessa. Niiden tulkinta voi kuitenkin joskus olla haastavaa ja virhetulkintoja tulee suhteellisen herkästi. Varsinkin eri kulttuureissa eleitä voidaan tulkita hyvinkin eri tavoin. (Kauppila 2005, 33.) Tutkimuksissa eleet jaetaan yleisesti kolmeen luokkaan; embleemeihin, illustratiivisiin eleisiin ja osoittaviin eleisiin. Embleemeillä tarkoitetaan sellaisia eleitä, joilla on joku yleisesti tunnettu merkitys ja sanallinen vastine, kuten nyökkäämällä tarkoitettu ”kyllä” tai pään pudistuksella tarkoitettu ”ei”. Illustratiiviset eleet taas ovat ikonisia esiintyen yhdessä puheen kanssa. Esimerkiksi pitämällä käsiä kaukana toisistaan voidaan ilmentää puheessa kuvattua suurta kokoa. Kolmas luokka, osoittavat eleet ovat nimensä mukaisesti osoittamista, eli liitetään ilmaus johonkin ajalliseen tai paikalliseen kontekstiin. Esimerkiksi osoitetaan sormella tai kädellä tai sitten nyökäytetään päällä kohti esillä olevaa asiaa. (Tykkyläinen 2011, 118.) Eleet voivat olla siis tapa vahvistaa ilmaisua tarkemmaksi tai täydellisemmäksi. Eleiden avulla voidaan myös rytmittää puhetta, erotella uutta ja vanhaa puhuttua ainesta, kommentoida, ilmaista mielipidettä ja muuttaa puhujan perspektiiviä meneillään olevaan asiaan. (Tykkyläinen 2011, 117; Haviland 2006; Kendon 2000.) Kehomme antaa siis hyvin paljon mahdollisuuksia ilmaista asioita sanattomasti vuorovaikutushetkissä.

Keholla tuotettujen sanattomien viestinnän keinojen lisäksi voimme tarkastella myös puheeseen liittyviä sanattoman viestinnän tekijöitä. Nämä tekijät liittyvät äänenkäyttöön ja niitä nimitetään paralingvistisiksi keinoiksi. Paralingvistisillä keinoilla tarkoitetaan esimerkiksi ääneen liittyviä äännteitä, painotuksia, sointia ja korkeutta. Ääni viestiikin meille monenlaisia asioita vuorovai-

kutuksen toisesta osapuolesta. Äänestä voimme päätellä asioita muun muassa puhujan terveydestä, sukupuolesta, tunnetilasta, asenteista, kulttuuritaustasta ja iästä. (Vilén, Lehtimäki & Ekström 2002, 20.) Esimerkiksi matalalla äänellä rauhallisesti kerrottu asia antaa meille erilaisen viestin kuin huutamalla sanottu.

Kun kuvataan ihmisen sijoittumista tilaan, ihmisten välistä etäisyyttä tai oman alueen merkintää, puhutaan silloin proksemiikasta (Tykkyläinen 2011, 116). Toisin sanoen proksemiikan kohdalla on kyse niin sanotusta reviiristä. Osallistuessaan vuorovaikutustilanteeseen ihminen valitsee esimerkiksi millaisella etäisyydellä hän haluaa olla muista osallistujista ja myös mihin kohtaan tilaa hän kokee luontevaksi asettua. Kauppilan mukaan, muun muassa Edward Hall on tutkinut fyysisiä etäisyyksiä vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksillaan hän on osoittanut jo vuonna 1966, että ihmiset käyttävät erilaisia fyysisiä etäisyyksiä toisiinsa. Se kuinka kaukana toisistamme olemme vuorovaikutushetkissä pohjautuu Hallin mukaan siihen, kuinka läheiset suhteet vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen ovat. Esimerkiksi tutkimuksessa määritelty ensimmäinen vyöhyke oli nimeltään Intiimi, jossa osapuolet ovat joko fyysisessä kontaktissa toistensa kanssa tai korkeitaan noin puolen metrin päässä. (Kauppila 2005, 37.)

Kun olemme vuorovaikutuksessa läheisten ihmisten kanssa, sisältyy siihen yleensä myös kosketusta. Koskettamista kuvaavaa sanattoman vuorovaikutuksen osa-alueita kutsutaan Haptiikaksi. Esimerkiksi kätteleminen, halaaminen, poskisuudelmat tai selästä silittelemällä lohduttaminen ovat kaikki haptiikkaan kuuluvia sanattomia vuorovaikutuskeinoja. Haptisin keinoin eli kosketuksen avulla pystymme välittämään toiselle osapuolelle muun muassa välittämisen, rakastamisen, turvallisuuden ja ymmärtämisen viestejä. Koskettelulle on ihmisten vuorovaikutuksessa aikojen kuluessa syntynyt selvät normit ja rajat ja sen takia kosketusaistin käyttö rajoittuu selvästi tiettyihin sosiaalisiin tilanteisiin. (Kauppila 2005, 33–34.) Edellä kuvattu haptiikka ja aiemmin kuvattu proksemiikka liittyvät molemmat fyysiseen kontaktiin vuorovaikutuksen osapuolten välillä.

Sanattomaan viestintään kuuluvat myös esimerkiksi ihmisten vaatteet ja niiden värit (Kauppila 2005, 34), silloin puhutaan artefakteista. Se millaiset vaatteet valitsemme päällemme tai millaisia koruja käytämme kertoo meistä paljon, ja niiden kautta myös pyrimme antamaan itsestämme tietynlaista kuvaa muille. Myös ihmisen tapa käyttää aikaa antaa aina ulospäin tietynlaista kuvaa. Kun puhutaan ajankäytöstä sanattoman vuorovaikutuksen yhteydessä käytetään siitä termiä kronemiikka. (Kauppila 2005, 34.) Esimerkiksi ajoissa paikalle saapuminen viestittää tiettyjä asioita ihmisestä ja vastaavasti ainainen myöhästely tietynlaista.

2.4 Vuorovaikutuksen eri muodot kietoutuvat yhteen

Vaikka tässä tutkimuksessa keskityn sanattoman vuorovaikutuksen tarkasteluun, koen tärkeäksi kuitenkin pyrkiä luomaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Sen takia, vaikka edellä olen määritellyt ja avannut vuorovaikutuksen ja sekä sanallisen että sanattoman vuorovaikutuksen käsitteitä, haluan vielä tässä luvussa käsitellä näitä kaikkia käsitteitä yhdessä. Näin pyrin luomaan mahdollisimman kattavan kuvan vuorovaikutuksesta sanattoman vuorovaikutuksen tarkastelua varten varsinaisessa tutkimusosuudessa.

Kun tarkastelemme vuorovaikutusta, voimme erottaa siinä kaksi toisistaan eroavaa ilmaisullista muotoa, sanattoman ja sanallisen (Vilén, Lehtimäki & Ekström 2002, 20). Sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta ei arki elämässä voi erottaa toisistaan, sillä yhdessä ne luovat perustan toimivalle vuorovaikutukselle ihmisten välillä ja viestinnälle näissä tilanteissa. Sanallinen ja sanaton viestintä siis liittyvät kiinteästi toisiinsa ja niitä molempia tarvitaan vuorovaikutuksen rakentamisessa. Molemmat vuorovaikutuksen muodot, sekä sanallinen että sanaton, tukevat ja täydentävät toisiaan ja mahdollistavat mahdollisimman sujuvan ja helposti ymmärrettävän viestinnän vuorovaikutushetkissä toinen toisillemme.

Tykkyläinen (2011) onkin todennut, että kun tarkastelemme vuorovaikutustilanteita, tulee ne nähdä moniaineksisina laajoina kokonaisuuksina. Nämä kokonaisuudet rakentuvat peräkkäisesti järjestyvistä sanallisen ilmaisun ja moniulotteisesti järjestyvien sanattomien ilmaisujen yhdistymisistä. Kun olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, valitsemme omista resursseistamme käyttöön niitä vuorovaikutuskeinoja, jotka kyseiseen tilanteeseen parhaiten sopivat. Näillä keinoilla rakennamme myös roolimme mukaista osallistumista vuorovaikutushetkiin joko viestin antajana tai vastaanottajana. (Tykkyläinen 2011, 123.)

Onnistuneeseen vuorovaikutukseen vaikuttaa se, ovatko sanallinen ja sanaton viestintä yhdenmukaisia (Kauppila 2005, 33). Tutkimuksissa on huomattu, että jos sanallinen ja sanaton viestintä ovat ristiriidassa keskenään, luottaa ihminen silloin enemmän sanattomaan viestiin kuin sanallisesti ilmaistuun. Tämän on todettu johtuvan siitä, että ihmiset pitävät helpompana säädellä ja hallita sanallista ilmaisua kuin sanatonta ja sen takia siitä on myös helpompi peittää pois halutut asiat. Vastaavasti sanattoman viestinnän nähdään olevan paljon haastavampaa hal-

lita ja sen takia siinä ajatellaan näkyvän todelliset ajatukset ja siksi sitä pidetään luotettavampana tulkinnan lähteenä. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1986, 76–78) Tutkimukset osoittavat myös, että varsinkin kriisitilanteissa sanattoman viestinnän on havaittu olevan luotettavampaa kuin sanallisen. Usein todetaankin, että eleet ja ilmeet paljastavat ihmisestä enemmän kuin sanat. (Kauppila 2005, 33.)

Vuosikymmeniä sitten ihmiset ajattelivat, että sanaton viestintä on sanallisen viestinnän edeltäjä. Tämä tarkoitti sitä, että sanatonta viestintää pidettiin sanallisen viestinnän varhaisena vaiheena, joka myöhemmin taitojen ja kehityksen edetessä muuttuu sanalliseksi viestintätaidoksi. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1986, 76.) Tutkimustiedon lisääntyttyä on kuitenkin todettu, että vaikka lapsen varhainen vuorovaikutus perustuukin sanattomiin vuorovaikutuskeinoihin, eivät sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen kehitys seuraa toinen toistaan vaan ne kehittyvät omina kokonaisuuksinaan. Koppinen kumppaneineen (1986) toteaaakin, että molemmissa vuorovaikutustavoissa, niin sanallisessa kuin sanattomassakin viestinnässä, tapahtuu yhtäläillä kehityksillä. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1986, 76.) Ja voidaan myös todeta, että kummassakin taidossa voi kehittyä läpi elämän.

2.5 Vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehitys

Ihmisen vuorovaikutustaitojen kehittyminen alkaa heti syntymästä lähtien hänen liittyessä osaksi yhteisöä, jossa vuorovaikutuskeinoja hyödyntäen hän pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä. Tärkeimpinä vuorovaikutusmalleina lapselle toimivat perheenjäsenet sekä muut häntä hoitavat ihmiset. (Alijoki, 1998, 10.) Heiltä saadut varhaiset kokemukset vuorovaikutuksesta luovat tärkeän pohjan myöhemmin tapahtuvan vastavuoroisen viestinnän oppimiselle (Kauppila 2005, 134).

Lapsen vuorovaikutusta tarkasteltaessa korostuvat siinä erityisen paljon sanattoman vuorovaikutuksen elementit (Tykkyläinen 2011, 116). Varhaisia vuorovaikutuskeinoja, joita alle vuoden ikäinen lapsi käyttää, ovat itku, ääntely ja liikkeet. Vastasyntynyt vauva pyrkii kiinnittämään itkullaan vanhempien huomion saadakseen tarvitsemaansa hoitoa ja huolenpitoa. Hyvin varhaiset vuorovaikutusteot ovat lapselle vaistonvaraisia ja jäsentymättömiä, ne ovat hänen hengissä

selviytymiskeinoja. (Alijoki 1998, 10–12.) Paavolan (2011, 45) mukaan kuitenkin jo näissä varhaisissa vuorovaikutushetkissä vanhemman kanssa lapselle alkaa rakentua sisäisiä malleja, jotka perustuvat vanhemman johdonmukaisiin reaktioihin erilaisissa tilanteissa. Kauppila (2005) toteaaakin, että jo muutaman kuukauden iässä lapsi on kehittynyt niin paljon, että hän pystyy tekemään myös tietoisia vuorovaikutustekoja. Muutaman kuukauden ikäinen lapsi pystyy esimerkiksi tuottamaan tietoisesti hymyn sekä liikuttamaan käsiään viestien niillä tiettyjä asioita. (Kauppila 2005, 33.) Näillä taidoilla lapsi pystyy myös ikään kuin palkitsemaan hoitajansa vuorovaikutushetkissä (Suoninen ym. 2014, 111). Esimerkiksi lapsen hoitajalleen suoman hymyn tai naurun tuoma hyvänolon tunne palkitsee hoitajan ja tämän tunteen kautta hoitajalla riittää myös jatkossa intoa jatkaa vuorovaikutuksessa olemista lapsen kanssa. Myös hoitajan ilmeet ovat vuorovaikutushetkissä tärkeitä, koska jo hyvin varhain lapsi oppii niitä tunnistamaan ja tulkitsemaan. (Kauppila 2005, 33.)

Myöhemmin lapsi alkaa mallioppimalla jäljittelemään muiden ihmisten ilmeitä ja eleitä sekä huomaamaan millä keinoilla hän saa huomion itseensä. Näin lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät pikkuhiljaa tietoisemmiksi sekä vastavuoroisemmiksi. Lapsi alkaa myös kiinnostua muista ihmisistä sosiaalisessa mielessä, eikä näe heitä pelkästään tarpeiden tyydyttäjinä. Aikuisen toimiessa lapselle esimerkkinä ja antaessa johdonmukaisesti ja toistuvasti mallia vuorovaikutuksessa olemisesta, tulee lapsi koko ajan entistä tietoisemmaksi omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ja omasta roolistaan yhteisössä. Lapsen vuorovaikutustaitojen oppimista tukee Launosen (2007) mukaan myös se, että aikuisella on tapana tulkita ja ylitulkita pienen lapsen toimintaa, ikään kuin se olisi tietoisesta viestintää ja siksi vastata lapsen ”viesteihin”. Näissä vuorovaikutushetkissä lapsella on siis tärkeä rooli eikä ne etenisi ilman häntä. Näissä vuorovaikutushetkissä aikuinen tulee samalla myös rakentaneeksi lapsen tarvitsemat tukirakenteet, joiden avulla hän pystyy selviytymään sellaisista vuorovaikutuksen toiminnoista, jotka ovat seuraavana hänen kehityksessään. (Launonen 2007, 8.)

Paavolan (2011) mukaan jo alle vuoden iässä lapsen vuorovaikutus alkaa muuttua niin sanotusta varhaisesta vuorovaikutuksesta tietoiseksi viestinnäksi. Varhaisessa vuorovaikutuksessa vauvan vuorovaikutus perustuu tarpeiden esille tuomiseen ja jaettuihin tunnekokemuksiin. Lapsen kehityksen edetessä oppii hän ilmaisemaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan kohdennetummin, mahdollistaen vastavuoroisen viestinnän. Paavolan (2011) mukaan ensimmäisiä tietoisien viestinnän merkkejä ovat jaetut huomion kohteet. Lapsi alkaa tietoisesti tarkastelemaan onko aikuinen kiinnostunut samasta asiasta kuin hän itse ja odottaa aikuiselta reaktiota. Lapsi on vuorovaikutushetkessä mukana aktiivisesti eleitä, katsetta ja ääntelyä hyväksi käyttäen ja pyrkien

viestien vaihtoon. Näissä tilanteissa aikuinen yleensä nimeää ja puhuu lapselle yhteisestä huomion kohteesta ja antaa samalla lapselle tärkeitä eväitä niin kielenkehitykseen kuin laajemminkin vuorovaikutustaitoihin. (Paavola 2011, 46–53.)

Noin vuoden iässä lapsi alkaa tuottaa myös itse puhetta viestinnän avuksi. Tätä ennen lapsi on jo ymmärtänyt aikuisen puhetta jonkin verran, erityisesti tuttuihin tilanteisiin liittyvät sanat ovat jo hyvin hallussa. (Launonen 2007, 7.) Silti edelleen vuorovaikutus perustuu pitkälti sanattoman vuorovaikutuksen keinoihin. Noin vuoden ikäinen lapsi voi elehtiä esimerkiksi antamista tai osoitella asioita ja näin luoda vuorovaikutusta itsensä ja aikuisen välille. Usein tietoiseen viestintään ja vuorovaikutuksessa olemiseen liittyy katsekontakti, jolla yhteyttä luodaan ja vuorovaikutusta kohdistetaan halutulle henkilölle. Puheen tullessa osaksi vuorovaikutusta myös lapsen elekielen käyttö lisääntyy runsaasti. Toisen vuoden alkupuoliskolla lapsi oppii yhdistelemään eleisiin myös muita osaamia vuorovaikutustaitoja kuten ensisanoja, ääntelyä ja katseita. Elekielen käyttö ja hallinta tukevat lapsen siirtymistä puhutun kielen käyttöön. Oppiesaan puhumaan ja puheen tullessa lapsen pääasialliseksi viestintäkeinoksi häviää osa eleistä, mutta myös suuri joukko niistä säilyy lapsen vuorovaikutuskeinoina läpi elämän. (Paavola 2011, 46–53.)

Lapsen tullessa puolentoista- kahdenvuoden ikään, puhe on kehittynyt huomasti eteenpäin ja lapsi alkaa jo yhdistellä sanoja toisiinsa (Launonen 2007, 7). Suunnilleen kolmevuotiaasta eteenpäin suuri osa lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu kielen välityksellä. Silti edelleen monet tilanteet ovat liian haastavia hallittavaksi kielellisesti. Esimerkiksi voimakkaat tunteet ilmenevät edelleen pääasiassa kehollisesti eli sanattoman vuorovaikutuksen keinoin. (Alijoki 1998, 55.) Edellä olevien kuvausten kautta voidaan nähdä kuinka vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys etenee eri vaiheiden kautta. Nämä eri vaiheet seuraavat toinen toisiaan siten, että varhaiset vuorovaikutuskeinot valmistavat ja luovat pohjaa myöhemmissä kehitysvaiheissa ilmaantuville taidoille. (Paavola 2011, 56.)

3 Vuorovaikutuksen tarkastelua varhaiskasvatustekstissä

Suuri osa suomalaislapsista viettää päivänsä varhaiskasvatuksen piirissä. Alun perin lasten hoitoa Suomessa alettiin järjestämään, jotta vanhemmilla olisi mahdollisuus käydä töissä. Ajankuluessa on kuitenkin ymmärretty ja tutkimustiedoillakin vahvistettu, että varhaislapsuudella on valtava merkitys ihmisen koko elämän kannalta, sillä varhaislapsuudessa luodaan pohja kaikille taidoille. Sen takia varhaiskasvatusta ei järjestetä vain työstä johtuviin tarpeisiin, vaan kaikilla lapsilla taustasta riippumatta on siihen oikeus. Tällä oikeudella pyritään takaamaan kaikille lapsille yhtäläiset lähtökohdat oppia ja kehittyä varhaiskasvatuksessa työskentelevien alan ammattilaisten ohjaamina. Varhaiskasvatustoiminnasta on siis tullut tavoitteellista lapsen kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa, joka nähdään samassa jatkumossa esiopetuksen ja koulun kanssa. Sen takia sitä myös ohjataan koulun ja esiopetuksen tavoin sekä lailla että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjan avulla. Näitä varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja tarkastelen vuorovaikutuksen näkökulmasta seuraavassa alaluvussa.

Se, että suuri osa lapsista on varhaiskasvatuksen piirissä, tarkoittaa myös sitä, että suuri osa lapsista viettää päivänsä varhaiskasvatuksen erilaisissa vuorovaikutusverkostoissa (Alijoki 1998, 27). Tässä tutkimuksessa pystyn tarkastelemaan siitä moninaisesta verkosta vain pientä osaa, eli sitä kuinka varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät sanattoman vuorovaikutuksen varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välillä. Tätä tarkastelua pohjustamaan avaan kahdessa viimeisessä luvussa vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Ensin käsittelen varhaiskasvatuksen opettajan roolia vuorovaikutuksen rakentajana, ja sen jälkeen luon kuvaa vuorovaikutuksen merkityksestä lapselle.

3.1 Vuorovaikutus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Suomen laki sisältää säädökset ja määräykset liittyen varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen. Lakiin on kirjattu esimerkiksi lasten oikeudesta varhaiskasvatukseen ja sen jär-

jestämisvastuista. Varhaiskasvatuslaista löytyy myös määräys, jonka mukaan varhaiskasvatuksen tulee olla kaikille lapsille yhdenvertaisesti toteutettua. Esimerkiksi tämän pykälän toteuttamista varmistamaan on lain lisäksi opetushallitus laatinut valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (vasu), jota noudatetaan koko Suomen alueella. Vasussa määritellään esimerkiksi varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät keskeiset sisällöt. (Varhaiskasvatuslaki 2018.) Näihin kahteen ohjaavaan asiakirjaan, eli lakiin ja vasuun pohjautuu kaikki mitä varhaiskasvatustyksiköissä tehdään ympäri Suomen. Molemmista näistä asiakirjoista löytyy myös viittauksia koskien vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa poimin näistä viittauksista käsittelyyn ne, jotka olennaisimmin liittyvät tutkimukseeni. Sanatonta vuorovaikutusta ei suoraan asiakirjoissa juuri mainita, mutta sen voidaan olettaa sisältyvän niihin kohtiin, joissa puhutaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta.

Varhaiskasvatuslakia tarkastellessa heti sen alusta löytyy määrittelyä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Vuorovaikutukseen liittyen siihen on kirjattu, että lapselle tulisi turvata mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä. (Varhaiskasvatuslaki 2018, luku 1, 3§.) Tällä pyritään takaamaan muun muassa sitä, että pysyvien ja tuttu- ja aikuisten luoma vuorovaikutusympäristö tuo lapselle turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunne auttaa lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä tuoden koko lapsen kehityspotentiaalin esille. Turvallisessa varhaiskasvatusyhteisössä lapsi uskaltaa olla oma itsensä, ilmaista itseään ja näin myös tulee harjoitelleeksi vuorovaikutustaitojaan. Tämä on myös kirjattu varhaiskasvatuslain tavoitteisiin, eli varhaiskasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (Varhaiskasvatuslaki 2018, luku 1, 3§.) Varhaiskasvatus antaa lapselle erinomaisen ympäristön harjoitella omia vuorovaikutustaitojaan varhaiskasvattajien mallin, ohjeistuksen ja oman luovuuden avulla.

Vasua tarkastellessa vuorovaikutus tulee esille useita kertoja. Vuorovaikutus-sana esiintyy vasussa yhteensä 28 kertaa erilaisissa yhteyksissä. Luku kertoo mielestäni siitä, että vuorovaikutus ylipäättään on hyvin tärkeässä roolissa varhaiskasvatuskontekstissa ja siksi siihen myös kiinnitetään paljon huomiota vasussa. Vasussa todetaan esimerkiksi päivittäin toistuvien hoitotilanteiden olevan tärkeitä opetus- ja kasvatushetkiä, joissa opitaan muun muassa vuorovaikutustaitoja. Näissä hetkissä lapsen kanssa pyritään luomaan vastavuoroisia ja kunnioittavia vuorovaikutussuhteita, joissa myönteisellä kosketuksella ja läheisyydellä on tärkeä rooli. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18.) Tämä tuo hyvin esille sen, että koko varhaiskasvatuspäivä tulee käsittää kasvatushetkenä, jolla tulee olla tavoitteet. Vuorovaikutustaitojen opette-

lussa ei voida erottaa eri hetkien merkitystä taidon oppimisen kannalta, vaan vuorovaikutustaitojen oppiminen tapahtuu kaikissa tilanteissa, joissa läsnä on useampi kuin yksi ihminen. Myös kuvaukset vastavuoroisuudesta, kunnioittamisesta, kosketuksesta ja läheisyydestä antavat paljon tavoitteita vuorovaikutustaitojen opetteluun suhteen. Varhaiskasvattajan tulee kiinnittää huomiota vuorovaikutustilanteiden rakentumiseen, jotta niistä kehittyy vastavuoroisia. Hänen täytyy kiinnittää huomiota omaan tapaansa viestiä, jotta se olisi kunnioittavaa lasta kohtaan. Häneltä odotetaan myös taitoa käyttää sanattoman vuorovaikutuksen keinoja kuten kosketusta ja läheisyyttä ollessaan vuorovaikutusta lapsen kanssa. Kuten jo nyt voi huomata, vuorovaikutushetkiin ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyy isoja odotuksia, joita varhaiskasvattajat koittavat toteuttaa ja mahdollistaa.

Vasun mukaan varhaiskasvatus tulee nähdä yhteistyöhön perustuvana toimintana, joka luo edellytykset harjoitella erilaisten ihmisten kanssa vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja. Vasussa vuorovaikutustaidot yhdistetään myös vahvasti osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollistamiseen. Kun lapset saavat osallistua toiminnan suunnitteluun yhdessä aikuisten ja muiden lasten kanssa, oppivat he vuorovaikutustaitoja monipuolisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 19–22.)

Myös oppimisympäristöjen käsittelyn yhteydessä vasussa nousee esille vuorovaikutus. Vasussa todetaan, että oppimisympäristöt tulisi varhaiskasvatuksessa suunnitella niin, että ne tukevat vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.) Tällainen ympäristön muokkaus vaatii tietoa ja taitoa lapsista ja heidän kehitykseltään. Se vaatii myös oman lapsiryhmän tuntemusta ja kykyä arvioida millaisilla ympäristön muokkauksilla juuri heidän vuorovaikutustaitojen kehitystä voisi tukea. Pitääkö tiloja esimerkiksi rajata pienemmiksi alueiksi vai päinvastoin raivata lisää tilaa liikkumiselle ovat esimerkiksi kysymyksiä, joita aiheeseen liittyen voi joutua pohtimaan.

Vasussa (2018) nousee esille myös odotus, että varhaiskasvattajat antavan lapselle kannustavaa ja johdonmukaista palautetta liittyen kieleen ja vuorovaikutustaitoihin. Eli lapsen vuorovaikutustaidot ja niiden harjoittelu tulee huomioida konkreettisesti kehuilla ja kannustuksilla, jotta lapsi itsekkin uskoisi omiin taitoihinsa ja yrittäisi kehittyä niissä paremmaksi. Myös lasten kuuluksi tuleminen ja heidän aloitteisiin vastaaminen on hyvin tärkeää, jotta vuorovaikutustaidot kehittyisivät. Varhaiskasvattajan tulee olla läsnä tilanteissa ja valmis reagoimaan hänelle suunnattuihin vuorovaikutusaloitteisiin. Näin lapsi kokee itsensä ja asiansa merkitykselliseksi sekä

tärkeäksi ja pyrkii jatkossakin ilmaisemaan ajatuksiaan muille. Kasvattajan tulee siis tukea lapsen vuorovaikutustaitojen kehitystä kannustamalla lapsia vuorovaikutukseen niin kasvattajien kuin toisten lastenkin kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet 2018, 37.)

3.2 Varhaiskasvatuksen opettaja vuorovaikutuksen rakentajana

Varhaislapsuus on kehityksen kannalta kriittinen ajanjakso, joka vaikuttaa myöhemmin muun muassa lapsen oppimiseen ja käyttäytymiseen. Siksi laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoaminen lapsille on välttämätöntä. Laadukasta varhaiskasvatusta tavoiteltaessa voidaan vuorovaikutuksella nähdä olevan siinä merkittävä rooli. (García Carrión 2006, 51–76.) Edellisessä alaluvussa poimimani varhaiskasvatuslain ja vasun kohdat kuvaavat hyvin sitä, että vuorovaikutuksen suhteen ja myös vuorovaikutustaitojen oppimisen suhteen asetetaan isot odotukset varhaiskasvatukselle ja siellä työskenteleville. Tavoitteita on asetettu esimerkiksi toiminnan näkökulmasta, varhaiskasvatusympäristön näkökulmasta, mutta myös suoraan jokaiselle kasvattajalle. Koska tavoitteet on kirjattu käyttäen vuorovaikutus-sanaa, voidaan niiden ymmärtää liittyvän kaikkiin vuorovaikutuksen muotoihin eli niin sanalliseen mutta myös tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisemmin sanattomaan vuorovaikutukseen. Tässä luvussa tulen tarkastelemaan varhaiskasvatuksen opettajan roolia vuorovaikutuksen rakentajana varhaiskasvatuksessa. Avaan muun muassa varhaiskasvattajan ja lapsen välistä epäsymmetriaa ja vastuunjakoa vuorovaikutushetkissä.

Hämäläisen ja Nivalan (2008) mukaan kasvatustoiminta voidaan nähdä sosiaalisesti rakentuvana kanssakäymisenä, jonka tavoitteena on tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Tässä sosiaalisessa ympäristössä rakentuva vuorovaikutus on heidän mukaansa hyvin erityislaatuista. Tarkasteltaessa kasvattajan roolia käytännön kasvatustoiminnan kannalta ja siinä rakentuvan vuorovaikutuksen näkökulmasta havaitaan vuorovaikutuksen olevan monimuotoista. Toisaalta vuorovaikutus voidaan nähdä hyvin vaistonvaraisena toimintana, mutta myös hyvin tietoisista menetelmällistä osaamista vaativana pedagogisena työnä. (Hämäläinen & Nivala 2008, 199.)

Se, että vuorovaikutus arjen tilanteissa näkyy sekä tietoisena toimintana, mutta myös vaistonvaraisesti toteutuvana, antaa kuvaa jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan inhimillisyydestä

vuorovaikutushetkissä. Emme voi millään aina tietoisesti kontrolloida kaikkea toimintaamme ollessamme vuorovaikutuksessa, mutta meillä on tarvittavaa tietoa ja taitoa, jonka avulla vuorovaikutus voidaan myös pedagogisista lähtökohdista katsoen hyödyntää opetus- ja ohjausvälineenä sekä tarkastella sitä myös oppimisen kohteena, eli opittavana taitona. Mofrad (2002, 241–246) toteaaakin, että myös tutkimustulokset osoittavat varhaiskasvattajien tietoisuuden sanattoman vuorovaikutuksen tärkeydestä vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

Vuorovaikutuksen tarkasteluun varhaiskasvatuskontekstissa liittyy erityispiirre, joka on jokaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevän hyvä tiedostaa. Nimittäin kun tarkastellaan varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa vuorovaikutustilannetta, eivät lapsi ja varhaiskasvattaja voi koskaan olla tasavertaisessa asemassa. Kuten Hämäläinen ja Nivalakin (2008) toteavat, varhaiskasvattajan ja lapsen ollessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tulee kasvattajan tiedostaa, että vuorovaikutussuhde ei ole täysin symmetrinen, koska varhaiskasvattajalla ja lapsella on aina erilaiset roolit ollessaan vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä johtuu siitä, että kasvatuksellisessa suhteessa kasvattajalla on pyrkimys vuorovaikutustekojen avulla vaikuttaa lapseen eri tavoin. Näillä kulloinkin valituilla vuorovaikutusteoilla kasvattaja pyrkii ohjaamaan lapsen kehitystä kohti tiettyjä päämääriä. Näitä asettamiaan päämääriä kohti pyrkiessä varhaiskasvattajan on kuitenkin tärkeää muistaa, että vaikka epäsymmetria suhteissa on olemassa, silti lapsen tulee olla mukana vuorovaikutuksessa aktiivisesti. (Hämäläinen & Nivala 2008, 148–149) Laadukas varhaiskasvatus tukeekin positiivisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä lapsen ja aikuisen välille (Mofrad, 2002, 245).

Vuorovaikutustilanteissa kasvattaja käsitetään aina kokeneempana ja taitavampana vuorovaikutuksessa olijana, jolloin hänellä on myös suurempi vastuu vuorovaikutustilanteiden aloittamisesta, ylläpitämisestä ja ylipäätään onnistumisesta (Hämäläinen & Nivala 2008, 149). Paa-volan (2011, 44) mukaan aikuisen rooli vuorovaikutuksen rakentajana korostuu erityisesti silloin, kun vastapuolena on hyvin pieni lapsi. Vastaavasti mitä isommasta lapsesta on kyse, alkaa vastuu hiljalleen siirtyä myös lapsen suuntaan. Lapsi ei välttämättä kannu aina omaa vastuutaan tilanteissa, joten niin kuin Kiesiläinen (2001) toteaa, ammattilaisen tulee tehdä aina oma osuutensa ja näin varmistaa vuorovaikutuksen rakentuminen. (Kiesiläinen 2001, 256.)

Överlundin (2009, 31) mukaan pienen lapsen kanssa vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa rakennetaan esimerkiksi vaipanvaihdon, syömisen ja pukemisen aikana. Eli kuten Mofrad (2002, 241) toteaa arjentilanteet ovat erinomaisia hetkiä opettaa lapsille vuorovaikutusta. Isompien

lasten kohdalla taas esimerkiksi yhteiset tehtävät voivat olla myös hyvä keino luoda vuorovaikutuksellinen hetki, jossa harjoitella vuorovaikutuskeinoja ja tapoja. Näihin hetkiin lapsi osallistuu kaikilla vuorovaikutuskeinoillaan, mutta kehittyäkseen niiden käytössä tarvitsee hän aikuisen tukea ja ohjeistusta. Eli aikuisen vastuulla on kuunnella näissä tilanteissa lasta ja vastata hänelle sekä kannustaa lasta vuorovaikutukseen itsensä kanssa. (Överlund 2009, 31.)

Yhteiset vuorovaikutushetket, rakentuivatpa ne minkä tahansa varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteleman kasvatuksellisen kokonaisuuden ympärille, rakentuvat pitkälti kuten mikä tahansa vuorovaikutushetki. Näissä hetkissä kasvattaja ja kasvatettava viestivät toisilleen pyrkien ymmärtämään toisiaan. Kasvattajan näkökulmasta tämä näyttäytyy tavoitteena kyetä ymmärtämään lasta ja tekemään itsensä lapselle ymmärrettäväksi vuorovaikutuskeinojen avulla. Onnistuakseen tässä kasvattajan tulee aktiivisesti osallistua vuorovaikutukseen. Samalla hänen tulee kuitenkin koko ajan huomioida tilanteen asettamat reunaehdot vuorovaikutukselle, kuten lapsen ikä, kehitystaso ja kokemus vuorovaikutuksessa olemisesta. (Hämäläinen & Nivala 2008, 207.)

Kun lapsi vasta harjoittelee vuorovaikutustaitojaan ja eri vuorovaikutuskeinojen käyttämistä, tulee varhaiskasvatuksessa eteen sellaisia tilanteita, joissa lapsella itsellään ei riitä taidot ja kyvyt vuorovaikutustilanteen rakentamiseen tai siihen osallistumiseen. Tällöin varhaiskasvattajan rooli vuorovaikutuksen rakentajana korostuu. Näissä tilanteissa aikuisen tulee ottaa ohjat käsiinsä ohjaten lapsen toimintaa, säädellen hänen tunnetilojaan sekä opettaen ja kasvattaen lasta kuinka tilanteesta päästään yli ja eteenpäin. (Kanninen & Sigfrids 2012, 96.) Jos kasvattaja jättää reagoimatta lapseen, ja vetäytyy kauemmaksi tekemään jotain muuta, katkeaa lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutussuhde ja silloin myös lapsi herkästi pidättäytyy vuorovaikutuksesta tai osoittaa tyytymättömyytensä tilanteeseen (Kalliala 2009, 28–33).

Varhaiskasvatuksessa tapahtuvissa vuorovaikutushetkissä viestinnän sisältö vaihtelee suuresti samoin kuin viestinnän keinot. Viestintä voi siis tapahtua niin sanallisia kuin sanattomiakin vuorovaikutuskeinoja hyödyntäen ja sisällöt voivat olla mitä tahansa, esimerkiksi asiaviestejä tai tunneviestejä. (Hämäläinen & Nivala 2008, 207.) Merkittävää näissä tilanteissa on se, kuinka me toistemme vuorovaikutustekoihin reagoimme. Esimerkiksi jos lapsi itkee ja haluaa aikuisen syliin, tarttuuko varhaiskasvattaja tilanteeseen ottamalla lapsen vastaan ja lohduttaa häntä. Eli onko kasvattaja läsnä ja kuulolla lapsen aloitteiden suuntaan ja reagoi niihin vuorovaikutuskeinoja hyödyntäen. Kuten Kalliala (2009) tuo esille, lapsesta saa tietoa vain huolehtimalla hänestä, joka tarkoittaa todellisen vuorovaikutusvastuun kantamista. Vuorovaikutuksen

kautta kasvattaja voi päästä lapsen maailmaan ja siten myös ymmärtää häntä paremmin. Kasvattajan pedagogisen ote ilmeneekin aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa monilla eri tavoilla. Esimerkiksi huolenpitoaan ja sitoutumistaan kasvattaja voi vuorovaikutustilanteessa ilmaista niin ilmeillä, eleillä, puheella, vaikenemisella kuin liikkeidenkin avulla. (Kalliala 2009, 30.)

3.3 Vuorovaikutuksen merkitys lapselle

Kun tarkastelemme kasvatustoimintaa, on siinä osallisena aina lapset ja kasvattajat. Heidän välille muotoutuvan vuorovaikutuksen kautta kasvatustoiminta on ylipäänsä mahdollista. (Hämäläinen & Nivala 2008, 146.) Se, että vuorovaikutus mahdollistaa kasvatustoiminnan tarkoittaa sitä, että silloin vuorovaikutus nähdään välineenä rakentaa kasvatustoimintaa. Varhaiskasvatustilanteissa vuorovaikutus tulee nähdä myös kasvatustoiminnan tavoitteena, eli kasvatuksen kautta lapsi oppii vuorovaikutustaitoja (Mofrad 2002, 241–246). Tässä luvussa tarkastelen vuorovaikutusta vuorovaikutustaitojen oppimisen näkökulmasta eli haluan muutamien esimerkkien kautta tuoda esille, miksi vuorovaikutustaitojen oppiminen ja niiden opettaminen lapselle ovat tärkeä tavoite varhaiskasvatuksessa.

Varhaislapsuudessa vuorovaikutuksen kautta pystytään tehokkaasti tukemaan monien lapselle tärkeiden taitojen ja ominaisuuksien kehittymistä (García Carrión 2006, 51–76). Psykkiset ominaisuudet ovat yksi näistä tärkeistä ominaisuuksista, jonka kehittymisedellytykset liittyvät vuorovaikutukseen. Kun lapselle annetaan hoivaa, huolenpitoa ja hänen tarpeitaan ymmärretään sekä niihin vastataan, pystymme luomaan kasvu ympäristön, jossa lapsi voi kokea olevansa turvassa, jolloin myös tärkeä psyykinen kehitys on mahdollista. (Koivunen & Lehtinen 2016, 142; Räisänen 2000.) Psyykinen kehitys siis vaatii toteutuakseen muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa oloa ja näissä vuorovaikutushetkissä syntyvää turvallisuuden tunnetta.

Erilaisia vuorovaikutuskeinoja hyödyntäen pystymme luomaan lapselle ympäristön, jossa hän voi kokea olevansa turvassa. Psykkiset ominaisuudet eivät ole ainoa ominaisuus joka vaatii kehittyäkseen turvallisuuden tunnetta, sillä oikeastaan suurin osa kehityksestä vaatii onnistuakseen sen. (Koivunen & Lehtinen 2016, 142; Räisänen 2000.) Kuten Paavola (2011, 45) toteaa

turvallisuuden tunteeseen nojaten lapsi pystyy suuntaamaan itsensä kohti uusien asioiden oppimista aktiivisena ja uteliaana toimijana. Sen takia myös varhaiskasvatusympäristössä tulee nähdä vaivaa ja käyttää aikaa lapsen turvallisuudentunteen luomiseen. Turvallisuuden tunteen rakentuminen alkaa heti siitä ensimmäisestä hetkestä kun lapsi saapuu varhaiskasvatukseen ja hänet otetaan siellä hymyhuulilla syli avoinna vastaan. Jo siinä hetkessä seuraamme lasta koko ajan ja samalla virittäydymme yhteen lapsen tunnetilan kanssa lukemalla hänen sanatonta viestintäänsä sekä oman empatiakykymme turvin, jotta ymmärtäisimme lapsen käytöstä ja tarpeita siinä hetkessä mahdollisimman hyvin. (Kanninen & Sigfrids 2012, 80.) Kun ymmärrämme lasta ja hänen tarpeitaan, pystymme myös vastaamaan niihin. Näistä vuorovaikutushetkistä lähtee rakentumaan lapselle turvallinen vuorovaikutusympäristö varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että lapsi tulee kuulluksi, ymmärretyksi, nähdyksi ja kohdatuksi. Tämä ei ole aina helppoa, sillä lapsiryhmät ovat isoja ja siellä jokaisen yksilölliseen kohtaamiseen ei ole aina tarpeeksi aikaa. Silti näitä hetkiä on tärkeä tavoitella tapahtuvaksi jokaisen lapsen kohdalla säännöllisesti. (Holkeri-Rinkinen 2009, 216-219.) Kuten Kanninen ja Sigfrids (2012) tuovat esille, näiden kokemusten kautta lapselle syntyy kokonaisvaltainen hyvinvoinnintunne, ja lapsi voi kokea itsensä kokonaiseksi. Ihmisen koikiessa itsensä kokonaiseksi on vuorovaikutushetkissä luotu hänelle tunne siitä, että hän on oikeanlainen ja hyväksytty juuri sellaisena kuin on. Eli ollessaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa lapsi harjoittelee vuorovaikutustaitojaan, mutta myös samalla muokkaa käsitystä itsesään saadun palautteen kautta. (Kanninen & Sigfrids 2012, 81.) Tämän takia lapsi tarvitsee toistuvasti ja paljon palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksessa olemisesta aikuisten kanssa. Näissä kaikissa vuorovaikutushetkissä autamme lasta oman minäkuvansa luomisessa sekä itseluottamuksen kehittämisessä. (Kauppila 2005, 134.)

Edellä olen nostanut vain muutaman esimerkin esille siitä, miksi vuorovaikutus on lapselle tärkeää, ja samalla myös miksi siihen tulisi varhaiskasvatuskontekstissa panostaa. Näiden lisäksi on olemassa vielä lukuisia muitakin syitä, mutta ehkä oleellista tässä kohtaa niihin enempää menemättä on todeta, että vuorovaikutuksessa oleminen ja vuorovaikutustaitojen oppiminen on lapsen hyvän elämän kannalta ensiarvoisen tärkeää ja siihen tulee kaikkien varhaiskasvattajien myös panostaa.

4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä lapsen ja varhaiskasvattajan välisestä sanattomasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen teko prosessi lähti käyntiin keväällä 2018, kun suoritin laadullisen tutkimuksen jatkokurssia. Kurssin aikana suoritin tutkimustani varten koehaastattelun sekä tein siitä saamani aineiston perusteella myös koeanalyysin. Tätä kautta sain varmistuksen suunnitelmieni toimivuudesta. Kurssilla tehdyn tehtävän myötä selkiytyi myös tutkimukseni tutkimussuuntaukseksi fenomenografinen lähestymistapa sekä aineistonkeruumetodikseni teemahaastattelu. Tästä lähtökohdasta aloin keuhällä 2018 kerätä tietoa aiheeseen liittyen ja muodostamaan alustavaa teoriaosuutta tutkimukseeni. Samaan aikaan suoritin myös aineiston keruun haastatteluina.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tutkimuksen toteutuksen erivaiheet. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja seuraavassa avaun fenomenografista tutkimussuuntausta. Kolmannessa alaluvussa kuvaan teemahaastattelua ja neljännessä sen avulla toteutettua aineiston hankintaa. Viimeinen alaluku puolestaan keskittyy fenomenografisen aineistonanalyysin kuvaamiseen.

4.1 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta lapsen ja varhaiskasvattajan välillä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen kautta haluan siis saada laajemman ymmärryksen sanattoman vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen ja varhaiskasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa. Toivon tutkimukseni myös toimivan eräänlaisena herättelynä varhaiskasvatuksessa toimiville, jotta he näkevät entistä selkeämmin sanattoman vuorovaikutuksen merkityksen työssään ja pystyisivät hyödyntämään sekä tarkastelemaan sitä entistä laajemmasta perspektiivistä. Tutkimuskysymykseni on:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on sanattomasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksessa varhaiskasvattajan ja lapsen välillä?

Asettamani tutkimuskysymys toimii koko tutkimuksen teon suuntaviivana ja ohjaa siten koko tutkimusprosessia. Tutkimuskysymyksen mukaan olen suunnitellut aineiston keruussa käytetyn teemahaastattelurungon ja suorittanut haastattelut. Saamani tutkimusmateriaali eli empiirinen tutkimusaineisto yhdessä tutkimustehtävän kanssa ovat viitoittaneet teoriaosuuden muotoutumisen.

4.2 Fenomenografia

Koska tutkimuksessani tutkin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta, olen valinnut tutkimukseni tutkimussuuntaukseksi fenomenografisen tutkimusotteen. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ihmisten arkiajattelua ja sen kautta esille nousevia erilaisia ajatuksia valitusta ilmiöstä tai käsitteestä (Häkkinen 1996, 5). Fenomenografiassa ei muodosteta väitteitä tutkittavasta asiasta sinänsä, vaan ihmisten käsityksistä kyseisestä asiasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita ajattelun sisällöistä, ei niinkään ajattelutavoista. (Marton 1986, 31–32.) Tai kuten Niikko (2003, 9) toteaa; fenomenografinen tutkimus painottuu sisällöllisiin näkökulmiin sekä tietyn sisällön laadullisiin eroihin. Tässä tutkimuksessa kuvaan varhaiskasvatuksen opettajien arkiajattelusta nousevia käsityksiä sanattomaan vuorovaikutukseen liittyen. Fenomenografisessa tutkimuksessa käsityksillä ei tarkoiteta ihmisten mielipiteitä, vaan niillä on syvempi merkitys. Yksilön käsitysten katsotaan fenomenografiassa rakentuvan yksilön ja häntä ympäröivän maailman välille ja se on aina yksilön omaa tuotosta tietyssä kontekstissa ja sen takia jokaisella ihmisellä on aina omat yksilöllisesti rakentuneet käsityksensä asioista. (Häkkinen 1996, 23–25.)

Fenomenografista tutkimusta tehtäessä tulee ymmärtää mitä sillä halutaan tutkia. Voidaan puhua niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta, joka tarkoittaa asian kuvaamista epäsuorasti. (Häkkinen 1996, 29–33.) Fenomenografisessa tutkimuksessa koitetaan siis ymmärtää toisten

ihmisten tapaa kokea jotakin ja tehdään päätelmiä näistä koetuista asioista. Näitä päätelmiä koetuista asioista voidaan nimittää käsityksiksi. Eli se mitä ihminen kokee, muuttuu hänen mielen­sisällöissä käsityksiksi koetuista asioista. Tehtäessä fenomenografista tutkimusta käsitys käsitetään perustavanlaaiseksi ymmärtämiseksi tai näkemykseksi. (Niikko 2003, 24–25.) Fenomenografiassa ei siis pyritä kuvaamaan lopullisia totuuksia ilmiöistä, vaan tarkoituksena on kuvata ilmiöitä sellaisena kuin jokin ihmisjoukko asian ymmärtää ja käsittää (Häkkinen 1996, 29–33). Voidaankin todeta että tehtäessä fenomenografista tutkimusta ei olla kiinnostuneita syistä miksi henkilöt käsittää asiat tavallaan, eikä myöskään siitä mistä mahdolliset erot johtuvat. Niitä tutkitaan ensimmäisen asteen näkökulmassa eli fenomenologisessa tutkimuksessa. (Häkkinen 1996, 29-33.)

Vastakohtana tälle fenomenografisen tutkimuksen toisen asteen näkökulmalle on siis fenomenologisen tutkimuksen ensimmäisen asteen näkökulma, jossa nimenomaan pyritään esittämään ja kuvaamaan todellisuutta juuri sellaisena kuin se on. (Häkkinen 1996, 29–33.) Tutkittava ilmiö kuvataan siis faktisena, joka luo tutkimukseen näkökulman, jonka kautta ilmiötä voidaan tarkastella myös oikean tai väärän näkökulmasta suhteessa tieteelliseen teoriaan. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija pyrkii orientoitumaan tutkittavaan maailmaan ja tekemään siitä päätelmiä ja kuvauksia huomioimatta henkilön tapaa kokea sitä. (Niikko 2003, 24.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavasta asiasta pyritään muodostamaan tutkimusaineiston analyysissä nousevien ilmaisujen kautta merkityksyksiköitä, joiden kautta taas pystytään muodostamaan käsityksiä kuvaavia kategorioita eli käsityskategorioita (Häkkinen 1996, 5). Käsituskategorioita yhdistelemällä syntyy lopulliset kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat ovat tutkimuksen tuloksia, joiden pohjalta tutkija pystyy muodostamaan yhdessä aiemman tutkimustiedon kanssa johtopäätöksiä aiheesta. (Niikko 2003, 37.)

4.3 Teemahaastattelu

Haastattelu on yksi yleisimmistä tiedonkeruumuodoista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Haastattelu valikoitui myös tämän tutkimuksen tiedonkeruutavaksi, sillä se mahdollistaa tiedon

saannin parhaiten halutulta kohdejoukolta. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kuvata varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä, joten on luonnollista lähteä kysymään aiheesta heiltä itseltään. Erilaisista haastattelutavoista teemahaastattelu sopii parhaiten tutkimukseni tiedonkeruuseen, sillä tutkimuskysymyksiä pohtiessani jakautuivat ne luonnostaan kahteen eri teemaan rytmittäen haastattelurunkoa. Teemahaastattelu, toiselta nimeltään puolistrukturoitu haastattelu, pohjautuu siis nimensä mukaisesti tutkimuksen keskeisiin teemoihin ja haastattelu rakentuu valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.)

Tehtäessä haastattelua tutkimusta varten on tilanne aina ennalta suunniteltu ja sen tarkoituksena on informaation kerääminen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42; Hirsjärvi ym. 2009, 207). Tutkimushaastattelun tarve syntyy siis tiedon intressistä, joka tutkijalla herää jonkun aiheen tiimoilta. Tätä intressiään haastattelija pyrkii täyttämään esittämällä kysymyksiä, ja kannustamalla haastateltavaa vastaamaan niihin, sekä ohjaamalla keskustelun kulkua esimerkiksi tiettyjen teemojen suuntaisesti. Tutkimushaastattelun erottaakin normaalista keskustelusta selkeimmin osallistujien roolit. Haastattelijalla on kysyjän ja tiedonkerääjän rooli, kun taas haastateltavalla vastaajan ja tiedon antajan rooli. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Tässä tutkimuksessa haastattelua voidaan määritellä myös Hirsjärveä ja Hurmetta (2008, 42) mukailleen tietoisena tiedonkeruuna, joka on tarkoin ennalta suunniteltua ja sen takia eroaa olennaisesti muista arkisista haastattelu tilanteista, joita sisältyy jokapäiväiseen elämäämme.

Tutkimushaastattelua toteutettaessa haastattelijan on hyvä olla henkilökohtaisessa kontaktissa haastateltavan kanssa. Silloin haastattelijalla on mahdollisuus muun muassa lisäkysymysten esittämiseen tarvittaessa ja näin saada haastattelun avulla mahdollisimman paljon tietoa. Tämä on myös keino estää väärinymmärrysten syntyä, kun haastattelutilanteessa on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä tai pyytää perusteluja aina tarvittaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85; Hirsjärvi ym. 2009, 204–205.) Haastattelua toteuttaessa tulee muistaa myös antaa haastateltavalle tilaa ilmaista itseään, jolloin hänellä syntyy mahdollisuus tuoda esille kaikki ne merkitykselliset asiat, jotka aiheeseen liittyvät (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Joskus haastateltava saattaa rönsyillä vastauksissaan ja tuloksena voi olla hyvinkin monitahoinen aineisto, mutta se toisaalta kertoo vain siitä, että emme voi ennalta tietää kuinka haastateltava tulee vastaamaan esitettyihin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Tärkeintä on, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002, 88) toteavat, saada haastattelun avulla kerättyä aineisto, josta löytyy vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Usein tutkimushaastattelun alussa on hyvä muistuttaa haastateltavaa, ettei kysymyksessä ole tietokilpailu ja häneltä ei siten odoteta kysymyksiin tiettyjä oikeita

vastauksia, vaan tarkoitus on saada selville tutkimuksen kannalta oleellisia asioita mahdollisimman laajasti. Tähän auttaa myös se, että haastateltavalle annetaan etukäteen tietoon vähintään haastattelun aihe. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85.) Edellä kuvatut tekijät täyttyvät myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Haastattelutilanteissa mahdollistui lisäkysymysten ja tarkennusten tekeminen, joka oli tärkeää ettei jäänyt epäselvyyksiä. Pyrin myös tuomaan jokaiselle haastateltavalle esille sen, että esitettyihin kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia vaan kaikki näkemykset ja ajatukset ovat tärkeitä.

Teemahaastattelu voidaan toteuttaa monella eri tavalla; lähes avoimesta haastattelutavasta aina lähes täysin strukturoidusti etenevään haastattelutapaan. Se, miten teemahaastattelu kussakin tutkimuksessa toteutetaan, täytyy arvioida tapauskohtaisesti. Tässä kohtaa on hyvä muistaa teemahaastattelun metodologinen perinne, jossa korostetaan ennen kaikkea yksilöiden tulkintoja tutkittavasta asiasta sekä heidän niille antamia merkityksiä, jotka syntyvät vuorovaikutuksellisessa kanssakäymisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88.) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu oli enemmän strukturoitu kuin avoin. Haastattelua varten olin tehnyt haastattelurungon, johon kirjasin teemat sekä apukysymykset itselleni tueksi. Haastattelurunkoa seuraillessa ja mukaillen minun oli helpompi pitää haastattelu aiheeni kannalta oikeassa näkökulmassa. Eli tutkimukseen valitut aihepiirit olivat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys puuttui. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Minun teemahaastatteluni rakentui kahden pääteeman ympärille. Ensimmäinen teema oli sanaton vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa ja toinen teema taas sanaton vuorovaikutus varhaiskasvattajan työvälineenä.

4.4 Aineiston hankinta

Keväällä 2018 suoritin kvalitatiivisen tutkimuksen kurssilla pro graduani varten koehaastattelun, jonka kautta pystyin hiomaan haastattelurunkoa, jotta saisin varmasti haasteluiden avulla tutkimukseeni sopivan aineiston. Koehaastattelun ja pienten haastattelurungon muokkausten jälkeen olin valmis varsinaisen tutkimusaineiston hankintaan. Tutkimusaineiston hankinta alkoi kesällä 2018 ensin haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien etsimisellä ja sen jälkeen itse haastattelujen suorittamisella.

Yhtenä aineistonhankintakriteerinäni oli, että haastateltavien tulisi olla koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelemillani varhaiskasvatuksen opettajilla oli neljää erilaista koulutustaustaa; yksi oli kasvatustieteiden maisteri, yksi kasvatustieteiden kandidaatti, yhdellä oli yliopistokoulutusta edeltänyt opistoasteinen koulutus ja lopuilla kolmella oli sosionomin koulutus varhaiskasvatuksen opettajan pätevyydellä. Ennen haastateltavien etsintää pohdin rajaisinko haastateltavia myös enemmän koulutustaustan perusteella, esimerkiksi pelkästään sellaisiin varhaiskasvatuksen opettajiin, jotka ovat valmistuneet yliopistosta. Päädyin lopulta siihen ratkaisuun, että koulutustaustalla ei ole tutkimukseni kannalta niin suurta merkitystä, että rajaukselle olisi tarvetta. Tärkeämpänä kriteerinä näin, että kaikilla haastateltavilla oli koulutuksen kautta saatua pedagogista tietoutta ja osaamista.

Kesän aikana haastattelin tutkimustani varten neljää varhaiskasvatuksen opettajaa. Kun olin saanut haastattelut tehtyä, alkoi niiden litterointi analyysin tekoa varten. Litteroituani kaikki neljä haastattelua jäin kuitenkin miettimään, että onko neljä haastattelua liian vähän tutkimukseni aineistoksi, ja voisinko saada vielä enemmän tietoa tai uusia näkökulmia esille edes hieman isommalla aineistolla. Näiden pohdintojen kautta päätin sopia vielä kaksi lisähaastattelua. Joten lopulta aineistoni koostui kuudesta varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta. Tämäkin aineistokoko on aika pieni, mutta toisaalta opinnäytteissä aineistot eivät yleensä ole kovin suuria. Tuomi ja Sarajärvi toteavat myös, että aineistokokoa merkityksellisempänä tekijänä voidaan pitää haastateltavien soveltuvuutta kyseiseen tutkimukseen. Tulee arvioida onko heillä riittävästi tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta ja sitä kautta valita haastateltavat harkitusti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–98.) Tutkimusta varten haastatelluilla varhaiskasvatuksen opettajilla voi olettaa olevan heidän saaman koulutuksen kautta tietoa tutkimusaiheesta ja myös työn kautta saatua perspektiiviä aiheeseen ja siten heidän voi katsoa soveltuvan haastateltaviksi hyvin.

Haastatteluja on suoritettu kahdella eri paikkakunnalla. Haastattelut suoritettiin haastateltavan kotona, työpaikalla tai minun kotonani, jokaisen haastateltavan oman toiveen mukaan. Haastatteluja sopiessani kuitenkin pyrin varmistamaan, että haastattelutila olisi rauhallinen ja aikaa olisi varattu haastattelua varten riittävästi. Haastattelutilat olivat rauhallisia, enkä koe minkään ulkoisen tekijän häirinneen haastatteluja. Haastattelutilanteessa pyrin asemoitumaan tilassa vastapäätä haastateltavaa niin, että etäisyys ei ollut kovin suuri. Istumapaikkani mietin sen kautta, että katsekontakti olisi mahdollinen, ja jotta molempien puhe kuuluisi hyvin nauhoitteella. Itse haastattelutilanteet olivat hyvin rauhallisia eikä kukaan haastateltavista vaikuttanut erityisesti jännittävän tilannetta. Ennen haastattelun alkua kerroin lyhyesti tutkimuksesta ja sen

tarkoituksesta sekä vastasin haastateltavien mahdollisiin kysymyksiin. Näin pyrin luomaan luottamuksellista ilmapiiriä ja rento alkukeskustelu tuki haastattelulle sopivan ilmapiirin syntyä.

Ennen haastattelua varmistin jokaiselta haastateltavalta erikseen, että haastattelun nauhoitus sopi heille. Haastattelut oli tärkeä nauhoittaa, jotta kuten Ruusuvuori ja Tiittulakin (2005, 15) toteavat, silloin pystyy tekemään mahdollisimman tarkan raportin, kun kaikki sanottu on tallessa. Kerroin myös haastateltavilleni hävittäväni nauhoitteet, kun olen saanut tutkimukseni valmiiksi. Itse haastattelutilanteessa pyrin olemaan mahdollisimman neutraali, jotta en johdattele millään tavalla haastateltavaa hänen vastauksissaan mihinkään suuntaan. Lisäkysymyksillä vielä tarkensin ja varmensin heidän vastauksiaan, ettei jäänyt mitään epäselvyyttä siitä, mitä he vastauksissaan tarkoittivat jollain asialla ja jotta heidän käsityksensä tulisivat mahdollisemman selkeästi esille. Nauhoitetut haastattelut olen litteroinut tekstimuotoon analyysin tekoa varten. Litteroituina haastattelujen pituus oli neljästä kuuteen sivua.

4.5 Fenomenografinen aineiston analyysi

Tehtäessä fenomenografista tutkimusta tulee tutkijan tiedostaa omat ennakko-oletukset sekä esiymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tutkijan tiedostaessa nämä asiat hän pystyy myös ikään kuin sulkemaan ne mielestään niin, että ne eivät vaikuta tutkimuksen tekoon. Tällöin tutkija pystyy kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin tutkittavat sen ymmärtävät ja ilmaisevat. (Niikko 2003, 21.)

Fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysi on neljävaiheinen prosessi. Ensimmäisessä vaiheessa kerättyä aineistoa tarkastellaan ja luetaan useaan kertaan läpi, jotta siitä löydetään tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä ilmaisuja. On myös tärkeää pystyä luomaan kokonaiskäsitys siitä, miten tutkittavat hahmottavat tutkittavan asian. On myös tärkeää pitää mielessä koko ajan, että aineistoa tulee käsitellä kokonaisuutena, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa ei kohdisteta yksilöihin, vaan merkityksellisiä ovat vain aineistosta nousevat ilmaukset ja merkitykset. Analyysin tavoitteena on siis löytää kielellisesti ilmaistujen asioiden takaa nou-

sevat käsitykset. (Niikko 2003, 33–34.) Aineiston läpikäyminen useita kertoja, huolellisesti lukien, pohtien ja analysoiden vastauksia monesta erinäkökulmasta, ohjasi minua löytämään vastauksista tutkimuksen kannalta olennaisia merkityksellisiä ilmauksia, joista pystyin aloittamaan analyysini. Oman tutkimuskysymyksen pohtiminen ja mieleen palauttaminen oli analyysin eri vaiheissa tärkeää, jotta aineistoa tuli tarkasteltua niiden rajaamasta näkökulmasta. Seuraava taulukko kuvaa analyysini ensimmäistä vaihetta ja siitä ilmenee neljä esimerkkiä löytämistäni merkityksellisistä ilmaisuista aineistostani.

Taulukko 1. *Esimerkki analyysin ensimmäisestä vaiheesta, merkitykselliset ilmaisut.*

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SANATTOMASTA VUOROVAIKUTUKSESTA
”Pieni pään pudistus kertoo ei noin tai lopeta tuollainen touhu”
”Kannustan aidolla hymyllä, tapatuksilla tai vaikka halaamalla lasta”
”Ystävällinen katse aidon hymyn kanssa kertoo että välitän”
”Aikuinen voi tukea sanallista ilmaisuaan eleillä...ojentaa käsiä kun pyytää syliin”

Analyysin toisessa vaiheessa aletaan ensimmäisessä vaiheessa löydettyistä merkityksellisistä ilmauksista muodostamaan merkitysyksiköitä (Niikko 2003, 34). Kirjattuani kaikki merkitykselliset ilmaukset itselleni ylös, alkoi niiden sisältöjen tarkempi pohdinta. Ilmaisuihin pyritään löytämään erilaisuudet ja samanlaisuudet, harvinaisuudet ja rajatapaukset (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169; Niikko 2003, 34). Eli merkitysyksiköt muodostuvat aineiston ajatuksellisista kokonaisuuksista, ei pelkistä yksittäisistä sanoista tai lauseista (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169). Huolellisen analysoinnin kautta pyrin luomaan jokaiselle ilmaisulle mahdollisimman kuvaavan merkitysyksikön. Analyysin teko vaiheessa jokaiselle luodulle merkitysyksikölle tulee määritellä myös kriteerit, millä perusteilla ilmaukset mihinkin merkitysyksikköön

kuuluvat (Niikko 2003, 34). Tutkimukseni aineistoa analysoidessani pyrin löytämään siitä Huuskon ja Paloniemen (2006) kuvaamia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän tarkastelun kautta syntyneistä merkitysyksiköistä löytyy esimerkit seuraavasta taulukosta.

Taulukko 2. *Esimerkki analyysin toisesta vaiheesta, merkitysyksiköt*

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SANATTOMASTA VUOROVAIKUTUKSESTA	
ILMAUS	MERKITYSYKSIKÖ
”Pieni pään pudistus kertoo ei noin tai lopeta tuollainen touhu”	ELEILLÄ JA ILMEILLÄ OHJAAMINEN
”Kannustan aidolla hymyllä, tapatuksilla tai vaikka halaamalla lasta”	LAPSEN POSITIIVINEN KANNUSTAMINEN
”Ystävällinen katse aidon hymyn kanssa kertoo että välitän”	VÄLITTÄMISEN OSOITTAMINEN
”Aikuinen voi tukea sanallista ilmaisuaan eleillä...ojentaa käsiä kun pyytää syliin”	PUHEEN TUKEMINEN ELEILLÄ

Taulukossa 2 näkyy, kuinka olen aineistosta nousseista ilmauksista muodostanut merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt syntyivät pelkistämällä merkitykselliset ilmaisut yhden tai muutaman sanan pituisiksi käsitteiksi. Yhteensä merkitysyksiköitä muodostui aineiston analyysin kautta 65 kappaletta. Merkitysyksiköiden muodostaminen oli todella monivaiheinen ja haasteellinen prosessi, sillä tuntui kuin merkitysyksiköitä olisi voinut muokata loputtomiin analysoimalla pieniä vivahde-eroja ilmaisuissa, ja siten siirtelemällä niitä eri merkitysyksiköiden alle tai muodostamaan omia. Lopulta täytyi vain tehdä selkeä päätös, millä perusteilla mikäkin ilmaisu mi-hinkin merkitysyksikköön kuului ja pitäytyä tehdyssä päätöksessä. Näin analyysissa pääsi eteenpäin kohti seuraavaa vaihetta.

Kolmannessa vaiheessa luodut merkitysyksiköt muutetaan abstraktimmiksi ja niiden välisiä eroja pyritään selkeyttämään entisestään niin, että jokaisella uudella alatazon kategorialla on oma kriteeristönsä, jonka pohjalta se erottuu muista luoduista alatazon kategorioista (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169). Luoduista merkitysyksiköistä lähdetään etsimään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia, joiden kautta niistä pystytään päättämään, mitkä merkitysyksiköt kuuluvat samaan alatazon kategoriaan ja mitkä säilyvät ominaan. Tässä kohtaa on edelleen tärkeää pitää mielessä, että kategorisoinnin tulee nousta aineistosta, eli omat ajatukset kategorisoinnin muodostumisesta tulee sulkea pois. Kolmannen vaiheen analyysin kautta syntyi lopulta 18 alatazon kategoriaa. Alla olevassa taulukossa on esimerkki alatazon kategorioiden muodostumisesta.

Taulukko 3. *Esimerkki analyysin kolmannesta vaiheesta, alatazon kategoriat.*

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SANATTOMASTA VUOROVAIKUTUKSESTA	
MERKITYSYKSIKÖ	ALATASON KATEGORIA
Eleillä ja ilmeillä ohjaaminen	TOIMINNAN OHJAAMINEN
Lapsen palkitseminen	
Ryhmän toiminnan ohjaaminen	
Lapsen toiminnan ohjaaminen	
Nopea tapa antaa palautetta lapsen toiminnasta	
Lapsen toiminnan tukeminen	
Lapsen positiivinen kannustaminen	
Tunteiden osoittaminen katsein ja ilmein	TUNTEIDEN VÄLITTÄMINEN
Tunteiden osoittaminen toiselle	
Oman tunnetilan näyttäminen ja ilmaiseminen	
Turvallisuuden tunteen luomisen väline	
Välittämisen osoittaminen	

Neljännessä vaiheessa näistä kolmannen vaiheen abstrakteista kategorioista muodostetaan kuvauskategoriajärjestelmä kuvaamaan käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169). Tämä tapahtuu kategorioiden yhdistämisellä. Kategorioita pyritään yhdistelemään teoreettisista lähtökohdista käsin niin, että yhdistetyistä kategorioista muodostuu laajempia ylemmän tason kategorioita, eli haluttuja kuvauskategorioita. Kuvauskategorioissa merkitysyksiköt ovat saavuttaneet abstraktin muodon kuitenkin säilyttäen löydettyjen käsitysten ominaispiirteet ja ne ovat edelleen kytkettävissä aineistoon. Kuvauskategoriat ovat siis yhteenvetoja kuvauksista ja ilmaisevat tutkimuksen tuloksia, tuoden esiin tutkimusaineistosta nousevat keskeiset merkitykset ja käsitykset. (Niikko 2003, 36–37.) Kuvauskategorioilla pyritään kuvamaan mahdollisemman hyvin tutkimuskohdetta asetettujen tutkimuskysymyksen suunnassa (Häkkinen 1996, 43).

Taulukko 4. *Analyysin neljäs vaihe, kuvauskategorioiden muodostuminen.*

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SANATTOMASTA VUOROVAIKUTUKSESTA	
ALATASON KATEGORIA	KUVAUSKATEGORIA
Oppimisen kohde	Lapsille opetetaan sanatonta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa
Fyysiset keinot	Sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemistavat lapsen ja varhaiskasvattajan välillä
Äänen käyttöön liittyvät keinot	
Viestintä väline	Viestintä keino lapsen ja varhaiskasvattajan välillä
Puheen tukeminen	
Tukee ja mahdollistaa viestintää	
Ei aina mahdollista käyttää	Haastavaa käyttää varhaiskasvatuksessa
Onnistuakseen vaatii kontaktin toiseen	
Tulkinta voi olla haastavaa	
Vaikea hallita / tiedostaa	
Käyttäminen ei aina kannata	

Toiminnan ohjaaminen	Varhaiskasvatuksen opettajan työkalu varhaiskasvatuksen arjessa lasten kanssa toimittaessa
Hyvän ilmapiirin luominen	
Kontaktin luominen ja ylläpitäminen	
Tunteiden välittäminen	
Luotettavampaa kuin puhe	Merkityksellinen osa varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta lapsen ja varhaiskasvattajan välillä
Suurin osa vuorovaikutuksesta	
Taito käyttää vaihtelee	Varhaiskasvattajien taito käyttää sanattomia vuorovaikutusta lasten kanssa vaihtelee

Taulukko 4 kuvastaa, kuinka muodostin alatason kategorioista neljännen analyysivaiheen mukaisia kuvauskategorioita. Taulukossa on mukana kaikki aineiston pohjalta muodotuneet alatason kategoriat ja siten myös niiden analyysin kautta muodostuneet kuvauskategoriat, jotka ovat siis analyysin viimeinen vaihe ja näin kuvastavat tutkimukseni tuloksia. Kuvauskategorioita muodostui lopulta analyysissä seitsemän. Nämä seitsemän kuvauskategoriaa tuovat esille tähän tutkimukseen haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksessa, kun tarkastelu kohdistuu lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan analyysin kautta saamiani tutkimustuloksia tarkemmin jokaisen kuvauskategorian kautta.

5 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomaan vuorovaikutukseen liittyen. Minua kiinnosti, mitä varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät sanattomalla vuorovaikutuksella, kun tarkastellaan lapsen ja varhaiskasvattajan välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatusympäristössä. Edellisessä luvussa olen esitellyt aineistoni analyysin etenemisen vaihe vaiheelta fenomenografisen analyysin keinoin, jonka lopputulemana aineistosta muodostui seitsemän kuvauskategoriaa kuvaamaan tutkimukseni tuloksia. Nämä seitsemän kuvauskategoriaa tulen avaamaan tarkemmin tässä luvussa. Jokaisen kuvauskategorian käsittelen omana alalukuna. Näiden lukujen kautta avautuvat siis tutkimuksen kautta esille nousseet varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset tutkimusaiheesta. Löydettyjä tutkimustuloksia havainnollistan haastatteluista poimimillani suorilla lainauksilla. Suorissa lainauksissa en käyttänyt koodausta joka ilmaisisi kunkin lainauksen ilmaisijan, koska fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa ei kohdisteta yksilöihin, vaan merkityksellisiä ovat vain aineistosta nousevat ilmaukset ja merkitykset. (Niikko 2003, 33–34).

5.1 Viestintäkeino lapsen ja varhaiskasvattajan välillä

”no mähän viestin ku käytän kaikkia pieniä tai isoja ilmeitä, eleitä, katseita, käsillä viittomisia, jaloilla osottamisia, ihan kaikkea mahdollista missä ei ole puhetta.”

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa tuli useissa eri yhteyksissä esille, kuinka sanaton vuorovaikutus mielletään viestintäkeinona lapsen ja kasvattajan välillä. Tämä ilmeni selkeimmin siitä, että vaikka haastattelukysymyksissä ja omassa puheessani pitäydyin sanattoman vuorovaikutuksen käsitteessä, käänisivät haastateltavat itse omassa puheissaan sen usein sanattomaksi viestinnäksi, kuten yllä olevan sitaatin alku osoittaa.

”eikä välttämättä sanoja aina tarvitakaan. sä pystyt niinku ilmeillä kertomaan mitä mieltä sä oot asiasta, tai sit korostaa sitä puhetta”

”no sitte tietysti voi olla tuttujen lasten kanssa sitte se semmonen napakkuus, sanotaan asia napakasti ja ollaan sen asian takana, että nyt sanon että juoksut pois esimerkiksi, ni se ääni voi olla pikkusen niinku napakka sit se sun elekieli on semmonen että mä tarkotan tätä, että nyt pittää niinku vaikka lopettaa tää tietty juttu. että sillä tavalla että sun koko elekieli ja kehonkieli puhuu sen sanallisen takana. että tää tarkoittaa tätä. et ne on niinku hyvin kyllä lähekkäin ja tukevat kyllä toisiaan sitte.”

Varhaiskasvatuksen opettajat siis käsittivät sanattoman vuorovaikutuksen keinoksi viestiä lasten kanssa, mutta he kuvasivat myös sitä, kuinka kasvattajat tukevat sekä vahvistavat puhuttua viestiä sanattomalla vuorovaikutuksella. Puheen tukeminen varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa oli useimmiten elehtimistä, ilmehtimistä tai äänensävyillä asian korostamista. Kaksi haastateltavaa toi myös esille, kuinka sanaton vuorovaikutus joissain tilanteissa korvaa sanallisen vuorovaikutuksen kokonaan. Heidän mukaansa on tilanteita, joissa puhetta ei vain joko tarvitse viestin välittämiseen tai sitten sanattoman vuorovaikutuksen käyttö on helpompi tapa viestiä. Yläpuolella olevat sitaatit kuvaavat hyvin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä asiasta. Ylemmän sitaatin alku kuvastaa sitä, ettei puhetta tarvita, koska sanattoman vuorovaikutuksen keinoin pystyy oman mielipiteen asiasta ilmaisemaan ja sitaatin loppu taas kuvastaa sitä, kuinka sanattoman vuorovaikutuksen keinoilla pystytään myös toisaalta tukemaan ja vahvistamaan sanallista viestintää. Alempi sitaatti kuvastaa puolestaan hyvin sitä, miten käytännön kasvatustilanteissa puhetta tuetaan sanattoman vuorovaikutuksen keinoja hyödyntäen ja siten saadaan vahvistettua haluttua viestiä. Alemman sitaatin kaltaisia käytännön tilanteita, joissa saman tyyppisesti kuvattiin sanattoman vuorovaikutuksen käyttöä puheen tukemiseen tuli jokaisen haastattelun aikana esille useita kertoja.

”lapsi pystyy niinku tulkitsemaan sinua, ja vaikkei olis lapsella sanojakaan vielä vuorovaikutukseen ni silti me pystytään viestimään keskenään”

”Monesti riittää pelkkä se käsillä osottelu ja ilmeet ja eleet mut sit jos siellä on muutenki hirvee meteli ni sitte ei tarvii enään ite yrittää huutaa siihen päälle.”

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa nousi esille myös, kuinka varhaiskasvatuksessa on sellaisia tilanteita, joissa sanaton vuorovaikutus on ainoa tapa viestiä toiselle osapuolelle asioista. Ylempänä olevista sitaateista ensimmäisessä kuvattu tilanne johtuu siitä, että vastapuolella oleva lapsi ei ole vielä oppinut puhumaan ja sen avulla osallistumaan vuorovaikutukseen, jolloin viestinnän keinoksi valikoituu sanattomat keinot. Toinen sitaatti kuvastaa myös useita kertoja haastatteluissa esille nousutta tilannetta, jolloin joudutaan turvautumaan pelkästään sanattoman vuorovaikutuksen keinoihin, eli kun varhaiskasvatusympäristössä on kova meteli. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja totesikin haastattelussa, että kun lapsia on paikalla paljon, voi meteli yltyä välillä niin kovaksi ettei puhuminen onnistu kun toista ei kuule kunnolla. Muita tilanteita, joissa sanaton vuorovaikutus koettiin ainoaksi keinoksi viestiä lapselle oli muun muassa ulkona tapahtuva viestintä silloin, kun lapsi oli kaukana kasvattajasta sekä päiväleppohuoneessa tapahtuva viestintä, kun tilassa piti olla hiljaa.

Kuten jo ensimmäisen kuvauskategorian nimi antaa viitettä, voimme kategorian tarkastelun kautta todeta, että varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät siis sanattoman vuorovaikutuksen olevan viestintää lapsen ja kasvattajan välillä ja näkevät sen myös hyvänä tapana tukea sanallista viestintää varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan sanaton vuorovaikutus myös mahdollistaa viestinnän tietyissä tilanteissa, joissa se ei muuten välttämättä onnistuisi.

5.2 Sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemistavat lapsen ja varhaiskasvattajan välillä

”käytän kaikkia pieniä tai isoja ilmeitä, eleitä, katseita, käsillä viittomisia, jaloilla osottamisia, ihan kaikkea mahdollista missä ei ole puhetta.”

”no varmaan ne on ne ilmeet ja eleet jotka ekana tulee mieleen”

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat vastauksissaan paljon niitä keinoja, joilla he ovat sanattomassa vuorovaikutuksessa lasten kanssa, eli niitä asioita miten sanaton vuorovaikutus ilmenee lapsen ja kasvattajan välillä. Yllä olevassa sitaatissa tulee esille ne kaikista yleisimmin

vastauksissa esiin tulleet keinot. Eli ilmeet, eleet, katseet ja käsillä viittominen sekä jaloilla osoittelu nousivat selkeästi eniten esille kaikkien haastateltavien puheissa, kun he kuvasivat sanattoman vuorovaikutuksen keinojen ilmenemistä. Edellä lueteltuja keinoja lukuun ottamatta muiden sanattoman vuorovaikutuksen keinojen ilmeneminen vastauksissa oli huomattavan paljon vähäisempää ja joistakin ilmeni vain yksittäinen ilmaus.

Varhaiskasvatuksen opettajien kuvatessa sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemistä varhaiskasvatuksen arjessa tietyt keinot korostuivat erityisesti, kuten edellä totesin. Suurin osa näistä ilmenneistä keinoista, joita varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa mainittiin oli fyysisesti ilmeneviä keinoja liittyen sanattoman vuorovaikutuksen osa-alueista joko kinesiiikkaan tai haptiikkaan. Sen sijaan fyysisesti ilmenettävistä sanattoman vuorovaikutuksen osa-alueista proksemiikka ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa verrattain vähän. Muutamat maininnat, joita proksemiikkaan liittyen tuli, tulivat esille enemmän niin sanotuissa sivulauseissa, jolloin sen merkitys ei korostunut varhaiskasvatuksen opettajien puheissa ja sille ei annettu yhtä paljon myöskään painoarvoa kuin ehkä esimerkiksi kinesiiikkaan liittyville ilmaisuille annettiin. Vain yksi varhaiskasvatuksen opettaja kuvasi erikseen proksemiikan osa-alueeseen liittyen, kuinka hän tietoisesti hyödyntää erilaisia etäisyyksiä vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa. Myös melko vähän mainittiin äänen käyttöön liittyvien keinojen ilmenemistä.

Varhaiskasvatuksen opettajien puheista, kun he kuvasivat sanattomaan vuorovaikutukseen liittyviä keinoja ja niiden ilmenemistä, pystyi tekemään havainnon, että suurin osa tilanteista sekä keinoista kytkeytyi positiivisiin ilmaisuihin ja tunteisiin. Varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat esimerkiksi halailusta, sylittelystä, peukun näyttämisestä, lähellä olemisesta, lempeästä äänensävyistä, nyökkäilyistä ja hipaisuista. Alla olevat kaksi sitaattia kuvastavat hyvin, kuinka nämä sanattoman vuorovaikutuksen keinot ilmenevät arjessa. Molemmissa sitaateissa kuvataan läheisyyttä, eli sitä kuinka lapsi otetaan fyysisesti hyvin lähelle sekä kuinka koskettamalla luodaan lapsen ja kasvattajan välille positiivista tunnetta.

”Meidän ryhmän sellanen tärkein pointti on se yhdessä olo ja läheisyys. Ku mä nään kuitenkin sen sanattoman et se liittyy vahvasti siihen läheisyyteen, niillä on niinku se yhteys. Me ollaan ihmisten lähellä ja kosketaan toisia ja se semmonen positiivinen koskettaminen kanssa, että halutaan että toiselle tulee hyvä mieli siitä että silittelään ja halailtaan.”

”sylissä pitäminen, sekin on vuorovaikutusta...ja sit se kosketus, mulla ainaki on tapana ryhmässä siis ku vaikka ohi meenki ni saatan hipasta niinku niskasta tai päästä tai silittää ihan vaan, ni ne tietää et toi tykkää musta.”

Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät siis, että sanaton vuorovaikutus ilmenee kasvattajan ja lapsen välillä erilaisina sanattoman vuorovaikutuksen keinoin ilmaistuina tekoina, kuten ottamalla lapsi lähelle ja koskettamalla häntä tai viestien lapselle eleitä, ilmeitä ja liikkeitä hyväksi käyttäen. Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksista löytyi monenlaisia tapoja ja tilanteita, joissa sanaton vuorovaikutus ilmeni.

5.3 Varhaiskasvatuksen opettajan työkalu varhaiskasvatuksen arjessa lasten kanssa toimittaessa

Tutkimukseni teemahaastattelurungon kolmas osuus koski sanatonta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen opettajan työkaluna. Yllättävää oli kuitenkin se, että jo toisen teeman aikana varhaiskasvatuksen opettajien kuvaillessa sanattoman vuorovaikutuksen käyttöä, antoivat he vastauksissaan sanattomalle vuorovaikutukselle välineellisen arvon, eli tiedostaen kuvasivat sanatonta vuorovaikutusta siitä näkökulmasta, että se on yksi monista työkaluista, jonka avulla he varhaiskasvatustoimintaa toteuttavat. Tämä luku tulee olemaan tutkimustuloksieni osalta merkittävin ja samalla laajin, sillä muihin kuvauskategorioihin verrattuna tähän kategoriaan kuului suunnilleen yksi kolmasosa kaikista merkityksellisistä ilmaisuista, jotka haastatteluista löysin. Tämä kuvastaa sitä, että varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät sanallisen vuorovaikutuksen ennen kaikkea merkityksellisenä työkaluna. Alla olevat kaksi sitaattia ovat esimerkkejä, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat suoraan sanattoman vuorovaikutuksen olevan heidän työkalunsa.

”se on työväline et sä saat kiinnitettyä sen huomion ja joku asia toteutuu tai jää teemmättä.”

”itelle tärkeää työkalu tai väline on se kosketus, istutaan sylikkäin pienten kanssa ja laukeudutaan lapsen tasolle ku keskustellaan ja kuunnellaan sillä tavalla ja ollaan siinä asiassa läsnä”

Haastattelumateriaaleista nousi useita erilaisia pohdintoja ja käytännön esimerkkejä varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamina, liittyen sanattomaan vuorovaikutukseen heidän työkalunaan. Erityisesti toiminnan ohjaamiseen liittyviä ilmaisuja oli paljon. Haastatteluissa esille tulleissa toiminnan ohjaukseen liittyvissä esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat niin koko ryhmän, muutaman lapsen kuin yksittäisenkin lapsen ohjaamista. Alla oleva sitaatti kuvastaa sanattoman vuorovaikutuksen avulla käytyä vuorovaikutushetkeä varhaiskasvatuksessa. Siinä aikuinen ottaa katseen avulla kontaktia lapseen ja sen saadessaan pystyy sanattoman vuorovaikutuksen keinoin ilmaisemaan lapselle ohjeita minne hänen tulisi siirtyä tai mitä alkaa tekemään.

”että saat johonkin lapseen katsekontaktin ja näytät käellä jonku et minne se pitää mennä tai jonku jutun mitä se voisi tehdä.”

Usein kuvaillessaan lapsen toiminnan ohjaamista varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa nousi esille myös, kuinka sanattoman vuorovaikutuksen keinoin pystyy tukemaan lapsen itesäätelyä toimintatilanteissa. Ensimmäinen alla olevista sitaateista on kuvaus eräästä tällaisesta hetkestä, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja on sanattomalla vuorovaikutuksella pystynyt tukemaan lasta ja lapsi on tuen avulla selviytynyt haastavasta tilanteesta hyvin eteenpäin ilman konfliktia. Alla kuvatussa sitaatissa on lapsen toiminnan ohjaamiseen valikoitunut sanattoman vuorovaikutuksen keinoista kosketus. Useissa vastaavan tyyppisissä kuvauksissa esille nousi myös läsnäolon käsite, jolla näissä tapauksissa viitattiin läsnäolon lisäksi kontaktin ylläpitämiseen. Olemalla läsnä toimintatilanteissa ja pitämällä lapsiin kontaktia esimerkiksi katseen avulla, varhaiskasvatuksen opettajat pystyivät toimintaa ohjaamaan. Kontaktin ylläpitäminen oli myös yksi merkitysyksiköistä, joka muodostui aineiston analyysin aikana, ja jonka sijoitin varhaiskasvatuksen opettajien vastauksien pohjalta työkalukategoriaan. Kuvatussa kontaktin ylläpitämisestä varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa nousi esille erityisesti edelläkin mainittu katse. Alla olevista sitaateista alempi kuvastaa hyvin, kuinka katseiden avulla kontaktia pidetään yllä molempiin suuntiin toimintatilanteissa, eli aikuinen lapseen mutta myös lapsi aikuiseen ja siten tilanteessa pysyy yllä mahdollisuus ohjata toimintaa aina tarvittaessa.

”joskus sitte et pikkusen koskee vaikka polveen ja puristaa, esimerkiksi ihan pieniä semmosia, et ei välttämättä tarvi sanna mittää, ni ne on niitä millä se tilanteen saa ehkä laukastua, ja oppinu käyttämään sitte niinku erilaisten lasten kanssa erilaisia tehokeinoja sitte.”

”niin ne oppii ottaa sitä katsekontaktia ja ne välillä vähä vilkasee et oliko jotai tai sit jos ne tekee jotain ni ne kattoo et no menikö hyvin vai huonosti. vähän niin ku semmosta kontaktin pitämistäki aikuisen ja lapsen välillä. ”

Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät siis sanattoman vuorovaikutuksen olevan heidän työkalunsa, jonka avulla he pystyvät ohjaamaan toimintaa, tukemaan lasta toiminnan aikana sekä pitämään yllä kontaktia lasten kanssa näissä hetkissä. Näiden jo kuvattujen käsitysten lisäksi sanaton vuorovaikutus nähtiin merkittävänä työkaluna näyttää ja välittää tunteita. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat paljon, kuinka he päivän aikana halivat ja sylittelevät lasten kanssa ja näin osoittavat välittämistä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan myös ilmeiden avulla on helppo kuvastaa lapselle niin iloa kuin ärtymystäkin. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista toi esille myös, kuinka sanaton vuorovaikutus korostuu herkästi silloin, kun kyse on ääritunteista kuten vihasta tai surusta. Alla olevista sitaateista ensimmäinen on pätkä varhaiskasvatuksen opettajan kuvailusta tähän liittyen. Toinen sitaatti puolestaan tuo esille haasteluissa ilmennyttä varhaiskasvatuksen opettajien käsitystä siitä, että sanaton vuorovaikutus koetaan merkityksellisempänä keinona ilmaista tunteita kuin sanallinen. Näitä ilmauksia löytyi jokaisen haastattelun varhaiskasvatuksen opettajan puheesta. Alapuolella olevista sitaateista viimeisen on tarkoitus tuoda esille, kuinka konkreettisesti varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat sanattoman vuorovaikutuksen keinot välineinä osoittaa tunteitaan lapsille. Tämä sitaatti antaa myös käsityksen siitä, että varhaiskasvatuksen opettajat todella käsittävät sanattoman vuorovaikutuksen olevan heidän työkalunsa liittyen tunteiden näyttämiseen ja välittämiseen.

”...myös sellaisissa tilanteissa se korostuu missä on vihan tunnetta ja on surua ja ärtymystä et on sellaista ääritunteita menossa, ni siinä se kehonkieli et osaa sen huomata ja lukea sieltä. et kyllä se korostuu siellä tunne asioissa...”

”se elekieli kertoo paljon enemmän siitä mitä sä vaikka tunnet, koet tai ajattelet ku puhe”

”Ku nähdään lapsi ni hymyillään iloisesti ja näytetään että lapsi on tärkeä. Tai otetaan se lapsi syliin ja silitellään ja halitaan ja näytetään niitä tunteita sille.”

Sanaton vuorovaikutus nousi esille varhaiskasvatuksen opettajien puheissa, kun he kuvailivat keinoja, joiden avulla he saavat arjen pysymään rauhallisena ja ilmapiirin hyvänä. Varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset kiireisestä arjesta, johon liittyi melua ja ”hässäkkää” toivat esille,

kuinka he pystyvät sanattoman vuorovaikutuksen keinoin muun muassa pitämään yksittäiseen, mutta myös moneen lapseen kontaktia yhtä aikaa, jolloin lasten ei tarvitse hakea eri keinoin aikuiselta huomiota, ja tämä rauhoittaa monesti tilanteita ja pitää ilmapiirin hyvänä. Myös useamman varhaiskasvatuksen opettajan kuvailussa nousi esille, kuinka merkityksellinen tekijä heidän oma rauhallisuus on, kun tavoitellaan rauhallista oloa ja hyvää ilmapiiriä arjessa. Alla oleva sitaatti on erinomainen esimerkki, kuinka yksi varhaiskasvatuksen opettajista kuvailee tilannetta, jossa hän tiedostaen muun muassa omalla äänenkäytöllä ja kehonkielellä pyrkii rauhoittamaan tilannetta ja kuinka hän on kokenut, että se on toimiva väline myös muissa rauhoittamista vaativissa tilanteissa.

”varsinkin niissä tilanteissa jossa lapsi koettelee hermoja, koska ei varmaan ketään sel-laista ihmistä oo olemassa johon ei pure mikään ku testataan, niin tuota että niissä tilan-teissa yrittäs pysyä rauhallisena silleen että se näkyis niin mun olemuksessa, että mä en sano vihasesti vaan että mä myös käyttäytysin rennosti. ja sillonku se kaaos on kovimmil-laan niin silloin kaikista parhaiten toimii se kun ite jotenkin löysää ja rentoudut tai ai-naki yrität rentoutua ja tuota meet sinne lasten luokse vähä lähemmäs ja sit tuntuu et ne rauhottuu paremmin.”

Varhaiskasvatuksessa on paljon päivittäin tilanteita, joissa kasvattajat antavat palautetta lapsille heidän toiminnastaan. Näitä tilanteita nousi esille varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa useissa eri yhteyksissä. Esille nousi esimerkiksi positiivisen, negatiivisen ja kannustavan pa-lautteen antaminen sanattoman vuorovaikutuksen keinoin. Alla olevien palautteenantamistilan-teita kuvaavien sitaattien tavoin, kaikkien haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien pu-heessa kuului selvästi, että palautteen antaminen sanattomasti on sekä nopea että helppo työkalu arjen kiireen keskellä ja sitä käytetään sen takia hyvin paljon hyödyksi. Samoissa tilanteissa ja esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat myös sanattoman vuorovaikutuksen ole-van keino palkita lapsi onnistumisista. Eräs varhaiskasvatuksen opettajista kertoi esimerkiksi, kuinka hänellä on tapana peukua näyttämällä palkita lapsi hienosta suorituksesta. Peukun näyttämisen lisäksi hymy, halaus, ”ylävitonen” ja ”läpsyt” kuuluivat sanattoman vuorovaiku-tuksen keinoihin, joilla varhaiskasvatuksen opettajat palkitsivat lapsia.

”...sit sellasissa tilanteissa missä on useempi lapsi pystyy ohimennen varsinkin niinku jos on pienempiä paljon niin isommalle pystyy viestimään että hienosti menee vaikka ihan kat-seella, hymyllä, peukulla.”

”tai sitte se on tosi semmonen pikanen ohimennen vaikka jos lapsi sai vaatteet päälle sil-leen että hienosti meni hymy päälle ja sitte taas jatkuu. ”

”nää on aika näppäriä nää lapset näkee et aikuisen kasvot on eri mallilla. Et toi tati joka yleensä nauraa paljo ni onkin kasvot vähä kurtulla, ni ne tietää olevansa tekemässä jotain mitä ei sais olla.”

Varhaiskasvatuksen opettajat siis käsittävät sanattoman vuorovaikutuksen olevan työkalu, jolla pystyy antamaan palautetta lapsille sekä palkitsemaan heitä onnistumisista. Yhden varhaiskasvatuksen opettajan kuvatessa lapsen palkitsemista onnistumisesta toi hän esille myös, kuinka samalla sanaton vuorovaikutus on keino tukea lapsen itsetunnon kehitystä.

”se peukku ylöspäin on tosi semmonen itsetuntoa kohottava ja mieleinen semmonen, että minä sain sen peukun itselleni ylöspäin.”

Tämä luku on osoittanut, että sanattomalla vuorovaikutuksella on vahva asema varhaiskasvatuksen opettajien työkalupakissa. Varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät sanatonta vuorovaikutusta työkalunaan monissa eri tilanteissa ja monilla eri tavoilla ja tavoittelevat sillä monia eri asioita arjen työskentelyssä.

5.4 Lapsille opetetaan sanatonta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat haastatteluissa sanattoman vuorovaikutuksen tärkeäksi oppimisen kohteeksi. He myös tiedostivat hyvin oman roolinsa esimerkinnäyttäjinä ja opettajina sanattomien vuorovaikutustaitojen harjoittelussa. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat vanhempien lasten kohdalla olevan tärkeää, että heille sanallisesti avattiin mitä eri sanattoman vuorovaikutuksen keinoilla voi tavoitella ja tarkoittaa, jotta lapset oppisivat lukemaan toisten ihmisten sanatonta vuorovaikutusta mahdollisimman hyvin. Alapuolella oleva sitaatti kuvastaa yhden varhaiskasvatuksen opettajan pohdintaa siitä, miten ja miksi lapsille tulee sanatonta vuorovaikutusta opettaa.

*”lastakin voi moni asia hämmentää eihän ole vielä mestari siinä sanattomien viestien ja eleiden maailmassa, vaan hän oppii koko ajan ja meillä on tärkeää antaa sitä.. me harjo-
tellaan ja me puhutaan auki asioita ja mistä sää tiesit et mä oon vihanen tai mistä sää
ajattelit et mä oon vihanen, et mistä se lapsen ajatus vaikka siihen syntyy ni sit pystyvät
niinkö keskusteleen niistä et ”aaa, näyttiks susta siltä”*

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat myös, että kun lapset oppivat lukemaan toisten lähettämiä sanattomia viestejä, on heillä helpompi tulla toimeen muiden kanssa. Kuten alla olevan sitaatin alku osoittaa, saattaa väärin tulkitut sanattomat vuorovaikutusteot kääntyä konflikteiksi ja silloin tarvitaan paikalle varhaiskasvattajaa keskustelemaan asiat auki. Tähän liittyen varhaiskasvatuksen opettajat toivat erityisesti esille sitä, että monellakaan varhaiskasvatusikäisellä lapsella ei ole vielä muita keinoja ilmaista itseään kuin sanaton vuorovaikutus. Kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa kuvasivat myös sitä, että vaikka sanallista ilmaisua jo löytyisikin niin ei välttämättä kaikille asioille ja tunteille vielä löydy sanoja, joilla sitä kuvata, ja silloin lapsi ottaa käyttöönsä sanattoman vuorovaikutuksen keinot. Alla oleva sitaatti kuvastaa tilannetta, jossa lapsi koki, että toinen lapsi oli ilmaissut sanattoman vuorovaikutuksen keinolla eli katseella jotain negatiivista hänestä, jolloin hän oli mennyt kertomaan siitä varhaiskasvatuksen opettajalle. Varhaiskasvatuksen opettaja oli mennyt selvittämään tilannetta, joka oli johtanut keskusteluun lasten kanssa katseiden merkityksistä ja muista sanattoman vuorovaikutuksen keinoista. Mielestäni tilanne kuvastaa hyvin arkista hetkeä, jossa varhaiskasvatuksen opettaja on nähnyt tilanteen, jossa lapsille pystyi opettamaan asioita sanattomaan vuorovaikutukseen liittyen.

*”seki että jollekulle tulee pahamieli jostaki katseestaki, ku tulee niitä ett ”tuo katto mua pahasti”... et lapset ymmärtää senkin että sillä on merkitystä miten itekki kat-
too ja jos toisella on huono mieli niin ni sitte osataan antaa sitä tilaa et opitaan
lukemaan sitä toisenkin kehonkieltä.”*

Varhaiskasvatuksen opettajat siis käsittävät sanattoman vuorovaikutuksen olevan lapsille tärkeä oppimisen kohde ja pyrkivätkin sitä varhaiskasvatustoiminnassa lapsille myös opettamaan.

5.5 Merkityksellinen osa varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta lapsen ja varhaiskasvattajan välillä

Haastatteluissa kaikki varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille, kuinka he kokivat sanattoman vuorovaikutuksen olevan merkityksellinen osa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista totesikin, että sanaton vuorovaikutus ei pysty jäämään taustalle, vaan se on aina läsnä kaikissa tilanteissa ja sitä kautta myös tulkittavissa. Mielestäni varhaiskasvatuksen opettajan kuvaus antaa selkeän viestin, kuinka merkityksellinen osa sanaton vuorovaikutus onkaan lasten kanssa toimittaessa. Eli varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät sanattoman vuorovaikutuksen merkityksellisenä, mutta sen lisäksi viisi heistä toi esille myös sen olevan suurin osa vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Alla oleva sitaatti kuvastaa, kuinka yksi varhaiskasvatuksen opettajista kuvasi asiaa.

”No sanaton vuorovaikutus sehän on tosi paljo tai suurin osa siitä vuorovaikutuksesta mitä käyään täällä päiväkodissa...Kaikkea sitä mitä me ei sanota sanoilla vaan me tehdään muuten siellä. koko ajan se meidän tekeminen siellä on sitä vuorovaikutusta ilman sanoja.”

Varhaiskasvatuksen opettajista kaksi toi esille myös käsitystään siitä, että sanaton vuorovaikutus on merkityksellisempää vuorovaikutus hetkissä myös siksi, että se on luotettavampi tulkinnan lähde kuin sanallinen vuorovaikutus. Toinen varhaiskasvatuksen opettajista pohti erään arjen tilanteen kuvailun jälkeen asiaa alla olevan sitaatin mukaisesti.

”...niin niiden kans itellä pitää ihan oikeesti miettiä itekki sitä että se omaki ilme, eleet ja sanaton viestintä ei sit anna eri vaikutelmaa ku mitä sanoo. koska ne on välillä vaikeita, joutuu nielemään välillä sitä omaaki ärsytystä ku lapsi testaa kunnolla ja sit pitää itelläki sillee hillitä ja hengitellä vähä syvempään. et sä et näytä sillä jännityksellä sitä et sullaki ärsyttää”

5.6 Sanattoman vuorovaikutuksen käyttö haastaa varhaiskasvattajia

Tähän asti tutkimustulokset ovat kuvastaneet useasta näkökulmasta kuinka merkityksellistä sanaton vuorovaikutus on varhaiskasvatuksessa. Tässä alaluvussa käsittelen haastatteluissa esille nousseita tekijöitä, joiden takia sanattoman vuorovaikutuksen käyttö koettiin haastavana.

Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa kuvaamiin arjen tilanteisiin liittyen nousi esille kolme syytä, miksi sanaton vuorovaikutus koettiin haastavana käyttää. Haasteet johtuivat varhaiskasvatuksen opettajien mukaan arjen kiireestä, katsekontaktin puutteesta tai siitä, että he kokivat joissain tilanteissa sanattoman vuorovaikutuksen hitaana tapana ohjata toimintaa. Alapuolella olevat sitaattit ovat esimerkkejä, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat näitä haasteita. Ensimmäinen sitaatti liittyy sanattoman vuorovaikutuksen hitauteen, toinen arjen kiireeseen ja kaksi viimeistä katsekontaktin puuttumiseen.

”No sillonku on tosi kiire. ei oo aikaa, sillon vaa mennään vauhilla etteenpä, sillon hui-kataan suullisesti enemmän sitte, mut sanattomalle ei oo ehkä aikaa, ei oo aikaa näytellä käsillä mittään eikä oo niin paljo aikaa ehkä ilmeillekkään”

”Mut vaikka jos on joku ulos lähtö hässäkkä et on paljo lapsia vähä aikuisia niin sitte se jää.”

”Ja ehkä ulkona on kans vähä vähemmän siellä lapset touhottaa niin paljon omiansa ettei ne kerkee kättelemään ni se on vähä hyödytöntä siellä. ”

”Nukkarissa kans jää vähemmälle, siellä lapsiin ei oo katsekontaktia ni se on ihan sama, onko sitä vuorovaikutusta semmosta sitte, ”

Varhaiskasvatuksen opettajien puheissa nousi myös esille aika ristiriitaista pohdintaa liittyen siihen, kuinka tahtomatta ja tiedostamatta heidän omat tunteensa välittyä lapsille sanattoman vuorovaikutuksen kautta. Vaikka yleisesti varhaiskasvatuksen opettajat olivat sitä mieltä, että heidän tunteensa saa välittyä, kokivat he silti sen myös tietyissä tilanteissa haasteena. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivatkin, kuinka he joutuvat ikään kuin tietoisesti muun muassa rauhoittumisen kautta sulkemaan omia tunteita pois, jottei ne vaikuttaisi lasten toimintaan. Eli välillä heidän täytyi ikään kuin ottaa sellainen tiedostettu varhaiskasvatuksen opettajan rooli, jossa

he sulkevat sen tuntevan minän ulkopuolelle. Alapuolella olevat sitaatit on yhden opettajan pohdintaa aiheeseen liittyen.

”Se et lapset aika hyvin huomaa sen jos itse oot jotenkin jännittynyt, itellä on väsynyt olo tai jotenkin paljo stressiä töitten takia niin ni itekkin on varmaan ihan eri näkönen, naama näyttää eriltä ja eleet on erilaiset ja asentoki on varmaan erilainen ni lapset reagoi siihenki tosi paljon. ne on älyttömän taitavia ja ne on kyllä mahottaman levottomia sillon ku itekki on levoton. ”

”sit välillä on vaa pakko rentouttaa ni ne ei lapsetkaa sitte ota kipinää siitä mun olostaa”

Edellä kuvattujen haasteiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille myös sanattoman vuorovaikutuksen tulkitsemiseen liittyvät haasteet. Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa on käynyt aiemmin ilmi, että lapsille tulee opettaa sanatonta vuorovaikutusta ja sen ymmärtämistä. He kokivat sen kuitenkin haastavana, koska he itsekkään eivät aina pysty tulkitsemaan sanattomalla vuorovaikutuksella lähetettyjä viestejä, niin silloin myös opettaminen on haasteellista. Tulkinnan vaikeutta kuvattiin myös opetustilanteiden ulkopuolella ihan arkisissa tilanteissa, joissa varhaiskasvatuksen opettaja itse on koittanut tulkita lasta esimerkiksi hänen olemuksensa perusteella. Alla oleva sitaatti kuvastaa tulkinnan vaikeuteen liittyvää pohdintaa.

”miten mä kohtaan ja otan vastaan, että ihan aamusta ku mä meen tohon ja otan lapsia ja vanhempia vastaan ni vaistoanko mä o ja vaistoanko mä oikein, mä oon myös paljo miettiny tulkinnan merkitystä, että voi lähtee tulkitsee ihan väärin”

Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa sanaton vuorovaikutus käsitetään yleensä positiivisena asiana, mutta edellä kuvattujen tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille myös sanattomasta vuorovaikutuksesta sen puolen, joka koettiin haastavana. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät sanattoman vuorovaikutuksen olevan haastavaa toteuttaa arjessa kiireen keskellä ja tilanteissa, joissa katsekontakti puuttui. Se myös koettiin hitaaksi keinoksi ohjata toimintaa tietyissä arjen tilanteissa. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan myös sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemistä voi olla haastavaa hallita niissäkin tilanteissa kuin se joskus olisi tarpeellista. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokivat myös sanattoman vuorovaikutuksen tulkinnan haastavaksi, joka vaikutti lapsen ymmärtämiseen eri tilanteissa, mutta myös sanattoman vuorovaikutuksen opettamiseen heille.

5.7 Varhaiskasvattajien taito käyttää sanatonta vuorovaikutusta lasten kanssa

Viimeinen alaluku tutkimustuloksistani nostaa esille varhaiskasvatuksen opettajien käsityksen heidän taidoista käyttää sanatonta vuorovaikutusta hyödyksi lasten kanssa toimittaessa. Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista kuvasi sanattoman vuorovaikutuksen olevan hyvin luontevaa jopa rutiininomaista toimintaa heille toimiessaan lasten kanssa. Eräs varhaiskasvatuksen opettajista kuvasi sanattoman vuorovaikutuksen olevan osa häntä ja kun hän on töissä oma itsensä, se tulee myös luontevasti käyttöön lasten kanssa. Toisen opettajan kuvauksessa taas todettiin sanattoman vuorovaikutuksen olevan suurelta osin tiedostamatonta ja sen takia se tulee hyvin luonnostaan käyttöön. Rutiiniksi sitä kuvasi kolme varhaiskasvatuksen opettajista todeten, että tietyissä tilanteissa se on vain jäänyt tavaksi ja rutiiniksi. Yksi opettajista käytti esimerkkinä, kuinka hän huiskii lapsille käsillä suuntaa aina siirtymissä. Alla olevat sitaatit ovat poimintoja aiheeseen liittyvistä kuvailusta.

”Sitä ei varmaan ees aina tajua kuinka paljon sitä käyttää, et eihän sille voi mittää, sille omalle ilmeelle tai eleelle tai asennolle et sä joka tapauksessa jotenki koko ajan viestit ympärille, tunne tilasta ja ajatuksista ja silleen se on luontevaa.”

”on se yleensä ihan luontevaa, musta tuntuu et mä oon tuolla töissä aika lailla oma itteni.”

Varhaiskasvatuksen opettajien puheissa sanaton vuorovaikutus oli siis yleisesti hyvin luonteva tapa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Kuitenkin kuvaillessaan niitä hetkiä, kun sanatonta vuorovaikutusta käytetään tietoisemmin opetuksen tai ylipäätään toiminnan ohjauksen välineenä, nousi puheissa esille, etteivät varhaiskasvatuksen opettajat kokeneetkaan sen aina olevan kaikille helppoa ja luontevaa. Varhaiskasvatuksen opettajat totesivatkin, että jotkut joutuvat sitä myös tietoisesti opettelemaan. Alla oleva sitaatti on yhden opettajan pohdintaa asiasta.

No sen ainaki et toisten ihmisten on sitä paljo vaikeempi tehdä. toiset ihmiset ei luontaisesti käytä käsiä puheen tukena, toiset ihmiset ei ehkä osaa niin hyvin ilmehtiä elehtiä, jotku joutuu opettelemaan sitä tosi paljon ihan tietoisesti jos haluavat käyttää sitä. kaikille se ei oo niin luontaista. mut se varmaan tarttuu vähitellen.

6 Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvattajan ja lapsen välillä varhaiskasvatusympäristössä. Tähän tutkimukseen keräsin haastattelumateriaalia kuudelta varhaiskasvatuksen opettajalta, joten yleistettäviä eivät tutkimukseni tulokset ole, mutta huolellisen raportoinnin kautta uskon tutkimukseni kuitenkin antavan ajateltavaa lukijoille aiheesta. Kuten Aalto ja Puusa (2011, 157) toteavat, vaikei tutkimus tuottaisikaan yleistettävää tietoa, voi sen sisältö kuitenkin olla osuvaa ja hyödyllistä ja siten olla osaltaan lisäämässä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluina kerätyn aineiston analyysin toteutin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisen monivaiheisen analyysin kautta, jonka lopputuloksena syntyi seitsemän kuvauskategoriaa kuvaamaan tutkimukseni tuloksia. Nämä tulokset olen edellisessä luvussa avannut tarkemmin jokaisen kuvauskategorian osalta. Tässä luvussa kokoon tutkimukseni tuloksista yhteenvedon ja peilaan niitä samalla tutkimukseni teoriaosuuteen sekä pohdin niiden merkitystä varhaiskasvatustoiminnalle. Viimeisessä luvussa tarkastelen vielä tutkimuksentekoprosessia niin luotettavuuden kuin eettisyydenkin näkökulmista.

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sanattomasta vuorovaikutuksesta

Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät sanattoman vuorovaikutuksen viestintäkeinona varhaiskasvattajan ja lapsen välillä. Mielestäni tämä oli hyvin luonnollista, sillä kuten olen teoriaosuessani tuonut ilmi, on hyvin yleistä että kun tarkastellaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ymmärretään se viestintänä. Launosen (2007, 6) mukaan tämä johtuu ihmisen halusta viestiä vuorovaikutustilanteissa vastapuolelle muun muassa ajatuksia, tietoja tai tunteita ja vastapuoli vastaavasti vastaanottaa ne ja reagoi niihin vastaamalla. Kuvatessaan sanatonta vuorovaikutusta viestintäkeinona toivat varhaiskasvatuksen opettajat esille myös, kuinka hyvä keino se on tukea sanallista viestintää lasten kanssa. Teoriaosuessani olen kuvannut sanattoman vuorovaikutuksen ja sanallisen vuorovaikutuksen yhteen kietoutumista ja siihen peilaten varhaiskasvatuksen

opettajien käsitys on linjassa aiemman tiedon kanssa. Kuvasin teoriaosuudessa myös sitä, kuinka joissain tilanteissa sanaton vuorovaikutus voi korvata sanallisen vuorovaikutuksen ja myös tämä näkökulma tuli esille varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa. Heidän puheissaan tuli ilmi myös sellaisia tilanteita, joissa sanaton vuorovaikutus oli ainoa keino viestiä. Nämä tilanteet johtuivat esimerkiksi metelistä tai siitä ettei lapsella ole vielä taitoja olla sanallisessa vuorovaikutuksessa. Eli varhaiskasvatuksen opettajien käsityksen mukaan sanaton vuorovaikutus mahdollistaa viestinnän tietyissä tilanteissa, joissa se ei muuten välttämättä onnistuisi.

Varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuista nousi esille myös, kuinka he käsittivät sanattoman vuorovaikutuksen ilmenevän lapsen ja varhaiskasvattajan välillä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan sanaton vuorovaikutus ilmenee kasvattajan ja lapsen välillä erilaisina sanattoman vuorovaikutuksen keinoin ilmaistuina tekoina, yleisimmin ilmeinä, eleinä, katseina tai liikkeinä. Näiden sanattoman vuorovaikutuskeinojen ilmeneminen oli odotettavissa, sillä kuten teoriaosuudessakin Alijokea (1998, 9) mukaillen totesin ovat ilmeet, eleet, katset ja liikkeet yleisimpiä vuorovaikutuskeinoja, joiden avulla viestiä koitetaan toiselle osapuolelle tuoda ilmi. Muiden sanattomien vuorovaikutuskeinojen ilmeneminen varhaiskasvatuksen opettajien kuvailuissa oli huomattavan paljon vähäisempää edellä lueteltuihin verrattuna ja joistakin ilmeni vain yksittäinen ilmaus. Teoriaosuudessa kuvaamani sanattoman vuorovaikutuksen eri osa-alueet ja niistä löytyvät keinot tulivat kuitenkin melkein kaikki kuvatuiksi varhaiskasvatuksen opettajien puheissa. Ainoastaan vaatetukseen liittyvä artefakti ja ajankäyttöön liittyvä kronemiikka jäivät kokonaan vastauksissa ilmenemättä.

Yleisesti tarkasteltuna varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemisestä liittyivät suurelta osin fyysisillä keinoilla ilmaistuihin tekoihin. Äänenkäytön ilmenemisen vähäisyys varhaiskasvatuksen opettajien puheissa oli mielestäni yllättävää, sillä kuten Vilén kumppaneineen (2002, 20) on todennut, nämä paralingvistisiksi keinoiksi kutsutut sanattoman vuorovaikutuksen keinot, kuten ääneen liittyvät äänteet, painotukset, sointi ja korkeus antavat varhaiskasvattajalle keinon ilmaista esimerkiksi tunnetilaansa ja asennettaan erilaisten asioiden suhteen. Jäinkin siis miettimään, mistä johtui, että se niin vähän tuli haastatte- luissa esille, kun esimerkiksi tunteisiin liittyen kuvauksia kuitenkin ilmeni suhteellisen paljon. Vain muutamissa tilanne-esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat käyttävänsä esimerkiksi tiettyä napakkuutta tai lempeyttä äänessään, kun he lapsia ohjasivat. Tässä olisi mielestäni hyvä jatkotutkimuksen paikka. Olisi mielenkiintoista tietää onko kyse sattumasta vai siitä, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät miellä äänenkäyttöön liittyviä tekijöitä sanattoman vuorovaikutuksen osaksi.

Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuista koko tutkimuksessa liittyi tavalla tai toisella sanattomaan vuorovaikutukseen varhaiskasvattajan työkaluna lasten kanssa toimittaessa. Tämä saattoi osittain johtua siitä, että yksi teemahaastattelurungon osioista käsitteli aihetta tästä näkökulmasta. Se ei kuitenkaan täysin selitä ilmaisujen suurta määrää, sillä niitä esiintyi jo haastateltavien puheissa ennen kyseisen teeman käsittelyä. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät siis sanattoman vuorovaikutuksen ennen kaikkea välineen tavoin eli työkalunaan. Tätä työkalua varhaiskasvatuksen opettajat hyödynsivät muun muassa ohjatessaan toimintaa lapsiryhmälle tai pienemmälle osalle siitä. Myös yksittäisen lapsen ohjaamiseen liittyvissä tilanteissa sanattoman vuorovaikutuksen keinot koettiin tärkeiksi. Sanattoman vuorovaikutuksen keinojen avulla varhaiskasvatuksen opettajat kokivat mahdolliseksi myös kontaktin ylläpitämisen lapsen kanssa eri tilanteissa. Esimerkiksi katseen avulla opettajat pystyivät pitämään kontaktia sellaisiin lapsiin, jotka olivat etäällä heistä. Näissä tilanteissa kontaktin pitäminen on vastavuoroista, eli lapsikin koki olevansa kontaktissa aikuiseen, mikä osaltaan loi lapselle turvallisuudentunnetta ja hyvää oloa. Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat löytäneet sanattoman vuorovaikutuksenkin keinona luoda lapselle turvallisuudentunnetta, sillä kuten olen teoriaosuudessa tuonut esille, turvallisuudentunne on tärkeä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta ja siihen nojaten lapsi pystyy suuntautumaan kohti uusien asioiden oppimista. Varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuista nousi esille myös, että kun lapsen ja varhaiskasvattajan välillä säilyy kontakti rauhoittaa se yleistä ilmapiiriä.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan sanaton vuorovaikutus on merkittävin työkalu näyttää ja välittää tunteita. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivatkin paljon käytännön tilanteita, joissa eri sanattoman vuorovaikutuksen keinoin he osoittivat ja jakoivat tunteita lasten kanssa. Kuvailujen perusteella esimerkiksi halailemalla ja syleilemällä lasta varhaiskasvatuksen opettajat osoittivat lapselle välittämisen tunteita. Nämä varhaiskasvatuksen opettajien kuvailemat haptiikkaan kuuluvat keinot ovatkin hyvin tyypillinen tapa osoittaa tunteita toisille ihmisille (Kauppila 2005, 33). Positiivisten tunteiden osoittaminen korostui kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien puheissa ja se yhdistyi myös jo edellä mainittuun ilmapiiriin. Puhuesaan ilmapiiristä varhaiskasvattajat tiedostivat myös oman toimintansa merkityksen sen synnyssä. He kuvasivatkin, kuinka heidän itsensä tuli pysyä tilanteissa rauhallisina, jolloin myös heidän rauhallisuutensa tarttui tilassa oleviin lapsiin. Tämä edesauttoi, että kokonaistilanne pysyi rauhallisena ja siten helposti hallittavana.

Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan sanaton vuorovaikutus heidän työkalunaan oli myös erinomainen väline antaa erilaisia tilanteissa lapsille palautetta heidän toiminnastaan.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, kuinka sanattoman vuorovaikutuksen keinoilla pystyy antamaan lapselle niin positiivista, negatiivista kuin kannustavaakin palautetta sekä myös palkitsemaan lapsen. He kokivat palautteen antamisen ja lapsen palkitseminen sanattoman vuorovaikutuksen keinoilla olevan helppoa ja nopeaa ja siksi sitä tuli hyödynnettyä usein erilaisissa arjen tilanteissa. Vastaavasti varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksista löytyi myös toiminnan ohjaukseen liittyviä tilanteita, joissa sanaton vuorovaikutus koettiin haastavana käyttää sen hitauden vuoksi. Tämä ristiriitainen ajattelu kuvastaa hyvin sitä, kuinka kaikissa vuorovaikutustilanteissa ihminen joutuu valikoimaan omista resursseistaan kyseiseen tilanteeseen sopivimmat vuorovaikutuskeinot, sillä kaikki keinot eivät toimi kaikissa tilanteissa. (Tykkyläinen 2011, 123).

Varhaiskasvatuksen opettajilla oli vahva käsitys sanattomasta vuorovaikutuksesta oppimisen kohteena. Tähän liittyvän kuvauskategorian syntyminen oli odotettavissa sen takia, että haastattellessani varhaiskasvatuksen opettajia saatoin olettaa heiltä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuntemusta ja sitä kautta myös tietoutta siitä, että vuorovaikutustaidot ovat yksi vasussa mainituista oppimisen kohteista. Eli kuten teoriaosuuteni luvussa 3.1 olen kuvannut tarkemmin, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nostetaan monessa eri yhteydessä esille vuorovaikutustaitojen oppimisen tärkeys ja siten sen opettamisen tärkeys. Kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien puheista nousi esille, että he tiedostivat niin oman kuin muidenkin varhaiskasvattajien roolin tärkeyden sanattomien vuorovaikutustaitojen opettajina. He myös kuvasivat sitä, kuinka eri ikäisille lapsille opetus tapahtuu eri tavoin ja siinä korostuu eri asiat. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan hyvät sanattoman vuorovaikutuksen taidot myös helpottavat lapsen elämää ja ne tukevat ryhmässä toimista. Varhaiskasvatuksen opettajien puheista jäikin vahva tunne siitä, että tarkasteltaessa sanatonta vuorovaikutusta nimenomaan pedagogisesta näkökulmasta käsin oli heillä vankka ammattitaidollinen ote asiaan.

Teoriaosuudessa kerroin, että aiemmin tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että suurin osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu sanattoman vuorovaikutuksen keinoilla (Alijoki, 2005, 33). Tämä tuli esille myös varhaiskasvatuksen opettajien puheissa. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat useissa yhteyksissä, kuinka merkittävä osa vuorovaikutusta sanaton vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa on. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat myös esille, että he ovat havainneet, kuinka monissa arjen tilanteissa he luottavat enemmän sanattoman vuorovaikutuksen kautta saamaansa viestiin kuin sanallisen kautta saatuun. Eli varhaiskasvatuksen opettajien

käsitys oli samassa linjassa kuin aiemminkin on tutkimuksissa todettu. Ihminen luottaa enemmän sanattoman vuorovaikutuksen kautta saatuun viestiin kuin sanallisen vuorovaikutuksen kautta saamaansa (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1986, 76–78).

Haastatteluissa nousi esille ilmauksia, joissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat sanattomaan vuorovaikutukseen liittyviä haasteita. Tämä kuvastaa sitä, että vaikka yleisesti varhaiskasvatuksen opettajat kokevatkin sanattoman vuorovaikutuksen merkityksellisenä keinona ja osana vuorovaikutusta liittyy myös siihen haasteita. Varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuihin nousi kolme tekijää, miksi sanaton vuorovaikutus koettiin haastavana toiminnan ohjaukseen liittyen. Niitä olivat varhaiskasvatuksen opettajien mukaan arjen kiire, katsekontaktin puuttuminen tai jo ylempänä käsittelemäni ajatus sanattoman vuorovaikutuksen hitaudesta toiminnanohjaustilanteissa. Kaikki edellä kuvatut haasteet ovat hyvin yleisesti kuvattuja haasteita liittyen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi katsekontaktin puuttuminen vuorovaikutushetkessä voi estää vuorovaikutusta, sillä se on todettu olevan olennainen osa vuorovaikutusta ja viestintää (Paavola, 2011, 46–53).

Alijoki (1998, 9) on todennut, että vuorovaikutusta voi haastaa osaltaan myös se, että emme aina tiedosta omia vuorovaikutustekojamme. Tämä nousi esille myös varhaiskasvatuksen opettajien puheissa. He kokivat välillä hankalaksi tasapainotella sen kanssa, kuinka paljon heidän omasta olemuksesta välittyi lapsille tietoa heidän ajatuksistaan. Tämä huoli liittyi erityisesti konfliktitilanteisiin ja niiden selvittämiseen lapsen kanssa. Muissa arjen tilanteissa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että ulospäin saa näkyä mitä he ajattelevat ja tuntevat. Edellä mainittujen haasteiden lisäksi sanattomaan vuorovaikutukseen liitettiin vielä tulkintaan liittyvä problematiikka. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat sanattoman vuorovaikutuksen tulkinnan välillä hyvinkin haastavaksi, joka vaikutti lapsen ymmärtämiseen eri tilanteissa. Tulkinnan haasteet tulivat esille teoriaosuudessaakin useammassa kohdassa. Kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen opettajien käsitys sanattoman vuorovaikutuksen haasteista on hyvin linjassa aieman tiedon kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuihin esiintyi pohdintaa liittyen taitoon hyödyntää sanatonta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajien yleinen mielipide oli, että heidän mielestään suurin osa varhaiskasvatushenkilöstöstä osaa käyttää ja hyödyntää sanatonta vuorovaikutusta lasten kanssa työskennellessään. Kuitenkin joitakin ilmaisuja löytyi, joissa osa varhaiskasvatuksen opettajista toi esille, että kaikille se ei välttämättä ole yhtä

luonteva keino olla vuorovaikutuksessa ja silloin tällaiset henkilöt joutuvat taitoa tietoisesti harjoittelemaan. Nämä ajatukset peilautuvat hyvin siihen käsitykseen, että nykypäivänä varhaiskasvatuksessa työskentelevien oletetaan ja odotetaan olevan vuorovaikutuksen ammattilaisia. Onkin tärkeää pitää mielessä, että kukaan meistä ei ole valmis tai täydellinen, eli myös vuorovaikutustaitoja tulee meidän jokaisen harjoitella läpi elämän.

Tutkimuksen kautta saadut tulokset ilmentävät varhaiskasvatuksen opettajien taitoa nähdä ja käsitellä sanatonta vuorovaikutusta varhaiskasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyen monesta eri näkökulmasta. Heidän käsityksensä ovat myös hyvin linjassa aiemman tiedon kanssa, joka luo kuvaa heidän ammatillisesta pätevyydestään ja tietoudestaan asiaa kohtaan. Tämä luo myös uskoa ja luottamusta sen suhteen, että varhaiskasvatuskentällä työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla on tietoutta, kuinka hyödyntää sanatonta vuorovaikutusta lasten kanssa toimiessaan. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimus aihe olisikin, että näkyykö tämä tietous kuinka vahvana käytännön toiminnassa, esimerkiksi havainnointiin tai videointiin perustuvan tutkimuksen kautta.

6.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa

Tässä luvussa tulen tarkastelemaan tutkimuksen tekoon liittyviä eettisyyden ja luotettavuuden periaatteita. Jo ennen tutkimuksen teon alkamista olen perehtynyt niin eettisyyteen kuin luotettavuuteenkin liittyviin periaatteisiin, jotta pystyin koko tutkimuksen teon ajan miettimään tekemiäni valintoja, ratkaisuja ja tulkintoja näistä näkökulmista.

Hirsjärvi kumppaneineen (2009) on todennut, että hyvään tutkimukseen liittyy monenlaisia kriteereitä. Näitä kriteereitä ovat muun muassa rehellisyys, avoimuus, huolellisuus ja tarkkuus kaikissa tutkimuksen vaiheissa, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointi menetelmät ja muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja arvostaminen sekä se, että tutkimus suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 24.) Kaikki nämä edellä mainitut periaatteet ovat olleet läsnä myös tämän tutkimuksen toteutuksen aikana. Ne ilmenevät läpi tutkimuksen tekojeni ja päätösteni perusteluina sekä tarkkana tutkimuksen teon raportointina.

Kirjoittaessani tutkimukseni teoriaosuutta ja myöhemmin myös tutkimukseni muissa osioissa, jouduin pohtimaan yläpuolella luetelluista hyvän tutkimuksen kriteereistä tekijää liittyen muiden tutkijoiden kunnioittamiseen. Tutkimusta tehdessäni ja lähdemateriaalia hankkiessani olen pyrkinyt kunnioittamaan muita tutkijoita hankkimalla käyttämistäni lähteistä aina alkuperäisen lähteen käyttöni, sillä niissä tieto on alkuperäisessä tutkijan itsensä raportoimassa muodossa. Kunnioittaakseni jokaista tutkijaa ja lähdemateriaalien kirjottajaa olen myös liittäessäni lähdemateriaalia osaksi raporttiani viitannut lähteisiin huolellisesti ja niin, että laatimani lähdeluettelon kautta alkuperäiset teokset on helposti löydettävissä.

Siirtyessäni tutkimukseni aineistonhankintavaiheeseen edessäni oli uudet pohdinnan kohteet. Tutkimusaineiston hankinnan osalta pohdin erityisesti eettisyyteen liittyviä tekijöitä. Ihmistieteellistä tutkimusta tehtäessä joudutaankin aina eettisten kysymysten äärelle (Hirsjärvi ym. 2009, 25; Hirsjärvi & Hurme 2008, 19–20). Erityisen paljon eettisyyttä pohdin haastatteluina toteutettuun aineiston hankintaan liittyen, sillä koin ottaessani henkilökohtaisen kontaktin haastateltaviin ja nauhoittaessani heidän puhettaan tärkeäksi taata heidän yksityisyytensä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tämän taatakseni olen luvannut hävittää keräämäni tutkimusmateriaalin tutkimukseni valmistuttua ja varmistanut ettei tutkimusraportin kautta haastateltavia pysty tunnistamaan.

Aineistonkeruuvaiheessa jouduin pohtimaan myös asioita luotettavuuden näkökulmasta. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat, että usein aineiston keruuseen liittyen tutkija joutuu pohtimaan kuinka paljon hän haastateltavalle kertoo tutkimuksesta etukäteen, jottei tule johdatelleeksi haastateltavia vastaamaan kysymyksiin tietyllä tavalla. Eli missä kohti kulkee tarpeellisen ja liiallisen informaation raja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.) Itse päädyin tässä tutkimuksessa siihen, että kerroin haastateltaville etukäteen vain tutkimukseni aihealueen, jotta varsinaisessa haastattelussa tulisi esille heidän todellisia käsityksiään tutkimusaiheestani. Eli näin koitin varmistaa, että omat näkemykseni ja ajatukseni vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tutkittaviin.

Keräämäni haastatteluaineisto täytyi analyysin tekoa varten litteroida tekstimuotoon. Myös tämä tutkimuksen vaihe on tehtävä huolella. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 20) sekä Kvale (1996, 111) toteavatkin, että litteroidun aineiston tulee vastata haastateltavien suullisia lausumia. Litterointivaihe olikin pitkä prosessi, koska käytin paljon aikaa siihen, että jokainen haastattelu tuli litteroitua sanasta sanaan huolella ja tarkasti, jotta analyysivaiheessa niistä näkyi tarkasti kaikki mitä haastattelun aikana oli puhuttu.

Saatuani litteroinnit valmiiksi olivat vuorossa tutkimuksessa aineiston analyysi ja tutkimustulosten kirjaaminen. Nämä vaiheet raportissani on varmasti merkittävimmät, kun tarkastellaan tutkimukseni luotettavuutta. Fenomenografisessa tutkimuksessa raportoinnin merkitys korostuu (Koskinenkin 2011, 227) sen takia, että tutkittaessa ihmisten käsityksiä ei tarkoitus ole etsiä totuuksia vaan tutkija pyrkii kuvaamaan ihmisten sen hetkisiä käsityksiä tutkimusaiheesta. Nämä käsitykset tutkija pyrkii löytämään aineistosta monivaiheisen analyysin kautta. Analyysia tehdessä tutkijan oma tulkinta nousee merkittävään rooliin lopullisten tutkimustulosten synnyssä. Fenomenografisessa tutkimuksessa onkin tärkeää muistaa, että saadut tutkimustulokset ovat vain kyseisen tutkijan tulkintoja aineistosta. Kuten Aalto ja Puusakin (2011) tuovat esille samasta aineistosta voi tehdä näkökulman valinnan mukaan useitakin perusteltuja tulkintoja. (Aalto & Puusa 2011, 157.) Itse olen läpi tutkimuksen teon pyrkinyt olemaan avoin ja tuomaan raportissa esille, kuinka olen tutkimusta tehdessäni edennyt ja tulkintoja tehnyt. Toin myös aineiston analyysivaiheessa esille tutkijan omien ennakkokäsitysten sulkemisen merkityksen luotettavien tutkimustulosten saavuttamiseksi. Koko analyysiprosessin ajan pyrin tietoisesti sulkemaan kaikki ennako-oletukseni ja ajatukseni aiheesta ja antamaan haastateltavien ilmaisujen ohjata ajatuksiani ja tulkintojani.

Tutkimuksen etenemisestä raportoidessani olen myös analyysiprosessia kuvaavien taulukoiden kautta pyrkinyt tuomaan lukijalle konkreettisesti esille, kuinka fenomenografinen aineiston analyysi on edennyt, ja mistä lopulliset kuvauskategoriat eli tutkimustulokset ovat syntyneet. Eli lukija voi raporttiani lukiessa ikään kuin kulkea sen saman analyysiprosessin minkä itse olen tutkimusta tehdessäni kulkenut. Tutkimustuloksia esitellessäni olen myös pyrkinyt avaamaan tehtyjä tulkintoja aineistosta tehtyjen suorien lainausten kautta. Näiden tekijöiden kautta lukijalla on mahdollisuuden tehdä omat päätelmät tutkimuksesta ja myös tarkastella luotettavuutta.

Lähteet

- Aalto, I & Puusa, A (2011). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus*. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. 2011. (toim.) *Menetelmä viidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–166). Vantaa: Hansaprint.
- Alijoki, E. (1998). *Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen*. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- García Carrión, R. (2016). *Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review*. REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research Vol.6(1), (s.51-76) Viitattu 20.4.2010. Saatavilla: [https://search-proques-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1777530768?accountid=13031](https://search.proquest.com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1777530768?accountid=13031)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssi-analyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. (2008). *Kasvatustiede, pedagogisen ihmistyön tiede*. Suomi: UNI Press.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kalliala, M. (2009). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kiesiläinen, L. (2001). *Pienet päivähoidossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Teoksessa: A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 254–258). Helsinki: WSOY.

- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2016). *Kasvukiikarissa – havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. (2. p.) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (1986). *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Koskinen, M. (2011). *Fenomenografia tutkimuslähestymistapana*. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Menetelmä viidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 267–268). Vantaa: Hansaprint.
- Kylli, P. & Kemppainen, N. (2016) *Vuorovaikutus varhaiskasvattajan ja lapsen välillä varhaiskasvattajan näkökulmasta*.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A User's guide*. (3. p.) Thousand Oaks: SAGE Publications cop.
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Marton, F. (1986). *Phenomenography –A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality* (s. 28–49). *Journal of thought* 3(21).
- Mofrad, S. (2002). *Opportunity in early childhood education: improving interaction and communication*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2012, Vol.46, pp.241-246. Viitattu 20.4.2020. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152.oulu.fi:9443/science/article/pii/S1877042812012293?via%3Dihub>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ojala, T. & Uutela, A. (1993). *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- Paavola, L. (2011). *Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys*. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 43–61). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puusa, A. (2011). *Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä*. Teoksessa: A. Puusa & P. Juutinen. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 81–82). Helsinki: JTO.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). (toim.) *Haastattelu, tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A-M., Lahikainen, A-R. & Ahokas, M. (2014). *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uud. p.). Helsinki: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tykkyläinen, T. (2011). *Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa*. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 115–125). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki. (2018). Viitattu 2.4.2020. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Viitattu 2.4.2020. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet.docx>.
- Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. (2002). *Vuorovaikutuksellinen tukeminen*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Överlund, J. (2009). *Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa*. Teoksessa: K. Launonen & A-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (s. 20-37) Helsinki: Yliopistopaino.

Liite 1

Teemahaastattelukysymykset

(Kuulisin mielelläni myös esimerkkejä erilaisista arjen tilanteista.)

1. Taustatietoja

- Millainen koulutus sinulla on?
- Kuinka kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana?
- Minkä ikäisten lasten kanssa olet työskennellyt?

2. Sanaton vuorovaikutus varhaiskasvatuksen arjessa

- Kertoisitko omin sanoin, mitä sinun mielestäsi sanaton vuorovaikutus tarkoittaa?
- Mitkä tekijät koet tärkeiksi sanattomassa vuorovaikutuksessa?
- Miten sanaton vuorovaikutus varhaiskasvatuksen arjessa ilmenee sinun ja lapsen välillä?
- Kertoisitko esimerkkejä tilanteista, joissa sanaton vuorovaikutus korostuu?
- Kertoisitko esimerkkejä tilanteista joissa sanaton vuorovaikutus jää taka-alalle?
- Mikä merkitys sanattomalla vuorovaikutuksella on arjen vuorovaikutus tilanteissa?

3. Sanaton vuorovaikutus työvälineenä varhaiskasvatuksessa

- Sinun arviosi mukaan, kuinka paljon lasten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta on nimenomaan sanatonta vuorovaikutusta?
- Millaisia tavoitteita sanattomalla vuorovaikutuksella voisi olla osana sinun ja lapsen välistä vuorovaikutusta?
- Oman kokemuksesi mukaan, kuinka tietoista sanaton vuorovaikutus on sinulle arjenvuorovaikutustilanteissa?
- Millaiseksi kuvaisit omia valmiuksiasi sanattomaan vuorovaikutukseen lapsen kanssa?
- Miten koet sanattoman vuorovaikutuksen tukevan sinun ja lapsen välistä vuorovaikutusta?
- Mikä on sinun näkemys siitä, näyttäytykö käyttämäsi sanaton vuorovaikutus lapsissa?
- Mitä muuta haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?