



03 02

Puhuvaksi puhuvien pariin Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä

Elina Viljamaa, Jaana Juutinen, Eila Estola ja Anna-Maija Puroila

YHTEENKUULUVUUTTA TUTKIMASSA

Päiväkodissa on ruokailuhetki. Kymmenen lasta istuu kahden pienen pöydän ääressä, pienillä tuoleilla. Lasten joukko on moninainen. Kaikkien lasten äidinkieli ei ole suomi. Matiaksella on kuulolaite. Reija ruokailee avustajan kanssa. Hänen en ole kuullut puhuvan. Reija tarvitsee tukea kävelemiseen, syömiseen ja moneen muuhun asiaan. Lasten joukossa istuu kolme päiväkodin työntekijää, pienten pöytien ääressä, pienillä tuoleilla. Itse liikun ruokapöytien vieressä satulatuolilla. Seinällä on lasten töitä, kaappien ovissa ruokien kuvia ja sanoja, hyllyillä ja niiden päällä tavaroita. Suuntaan kameran vuorotellen kumpaankin pöytäni, tarkennan välillä yksittäiseen lapseen ja otan välillä laajemman kuvakulman. Sitten jään kuvaamaan pitkäksi aikaa yhden aikuisen ja muutaman lapsen välistä keskustelua. Matias on sanonut jotakin, jota hänen vieressään istuva aikuinen, Henna, ei ymmärtänyt. Eleitä ja tukiviittomia apunaan käyttäen Henna yrittää selvittää asiaa.

Tämä yhden tutkijan kuvaama ruokailutilanne muodostaa artikkelin tapahtumien päänäyttämön. Pyrkimyksenämme on sanoittaa ruokailutilanteen kommunikaatiomaisemaa ja sen yhteyttä yhteenkuuluvuuden rakentu-

miseen. Kommunikaatiomaisemalla tarkoitamme laajasti kaikkea aikuisten ja lasten välisessä suhteessa tapahtuvaa kommunikointia ja siihen vaikuttavia asioita. Erityisesti filosofi Maurice Merleau-Pontyn kirjoitus *Indirect Language and the Voices of Silence* toimii artikkelissamme keskustelukumppanina päiväkodissa videoidulle aineistolle. Olemme kiinnostuneita myös kommunikoinnin yhteydestä siihen konkreettiseen fyysiseen ympäristöön, jossa lapset ja työntekijät ovat (esim. Tammi & Hohti, 2017), sekä kaikuihin, joita sen hetkiseen tilaan tulee muualta (esim. Lehtonen, 2014). Tutkimus on jatkoa aikaisempiin kielen ja kerronnan multimodaalisuuteen liittyviin tutkimuksiimme (esim. Kinnunen, Viljamaa & Estola, 2015; Puroila & Estola 2014; Viljamaa, 2012). Kysymme: *Millainen on (inklusiivisen) päiväkotiryhmän kommunikaatiomaisema Maurice Merleau-Pontyn puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon liittyvien kirjoitusten valossa? Mitä yhteyksiä kommunikaatiomaisemalla on yhteenkuuluvuuden rakentumiseen?*

Puhe ja kieli osana kokonaisvaltaista ilmaisua

Yksi varhaiskasvatuksen keskeinen tavoite on tukea lapsia puheen ja kielen oppimisen kehityksessä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016). Saman ikäistenkin lasten välillä on usein suuria kielellisiä eroja (esim. Pihlaja & Neitola, 2017). Merleau-Ponty tarkastelee lapsen kielen kehitystä keskustellen ja sitoutumatta mihinkään yksittäiseen teoriaan. Puheen voimaa ymmärtääkseen on hänen mukaansa kuvattava ilmaisutekoa (Merleau-Ponty, 2012). Ilmaisua tai ilmaisutekoa tarkoittaa enemmän kuin itsensä ilmaisemista sanojen tai muiden välineiden avulla. Ilmaisuteossa on kysymys ainutlaatuisesta, senhetkisestä asioiden tavasta ilmetä ihmiselle. (Toadvine, 2004.) Merleau-Pontyn mukaan on oikeastaan olemassa vain yksi, kaikille ihmisille yhteinen ilmaisuyritys. Maalauksella on samaa ilmaisuyritystä kuin puhe. Taiteilijan maalattaessa ja lapsen sanoessa aikuiselle muutamalla epäselvällä sanalla jotakin, on molemmissa kyse siitä, miten maailma on olemassa juuri tälle ihmiselle tai näkyvässä tässä ihmisessä. (Merleau-Ponty, 1993; 2006.)

Merleau-Pontyn käsitys kielestä ja kielen oppimisesta on kokonaisvaltaisen ja haastaa ajattelemaan kieltä totutusta poiketen. Kieli ei ole tekniikka tai merkkijärjestelmä, joka voitaisiin ottaa tutkimuksen kohteeksi ja purkaa osiin. Yksittäisillä sanoilla ole lukkoon lyötyjä merkityksiä. On helppo ymmärtää, ettei esimerkiksi sanojen kääntäminen kielestä toiseen ole mutkatonta. Samaa kieltä puhuvillekin samat sanat sisältävät eri merkityksiä. Merleau-Ponty tarkoittaa kuitenkin vielä enemmän. Hän kirjoittaa siitä, miten puhe syntyy joka tilanteessa uudella, luovalla tavalla. Merkitykset syntyvät uudelleen jokaisessa kommunikaatitilanteessa, ja esimerkiksi puhe syntyy aina puheen taustaa vasten, poimuna puheen valtavassa kankaassa. Jaottelu verbaaliseen ja nonverbaaliseen ilmaisuun on Merleau-Pontyille vieras. (Merleau-Ponty, 1993, 2006; Toadvine, 2004; Welsh, 2012.)

Merleau-Pontyn ajatukset siitä, miten lapsi oppii kielen ja puhumisen, ovat myös kiinnostavia. Lapsi syntyy valmiiseen kielimaailmaan, joka vetää hänet pyörteen lailla mukaansa. Lapsi asuu kielessä syntymästään saakka ja jo ennen sitä. Lapsi ei siis opettele sanoja tai kieltä, vaan ne ovat osa maailmaa jossa lapsi alusta saakka on. On tiedossa, miten lapsella sana toimii aluksi lauseena ja yksittäinen foneemi sanana. Yksittäiset osat käyvät heti kokonaisuudesta. (Merleau-Ponty, 1993.) Ensimmäiset ilmaisuaineet, jotka siirtyvät puheen oppimisen myötä taustalle, jatkavat elämäänsä kielessä ja näin ajatellen myös puhuttu ja kirjoitettu kieli on eleitä. Puheen oppimisessa edistyminen ei perustu lisäyksille ja rinnastuksille, vaan ”sellaisen toiminnon sisäiselle artikulaatiolle, joka on jo omalla tavallaan täydellinen” (Merleau-Ponty 2012, s. 258). Keskeistä on lapsen huomion kiinnittyminen alusta saakka merkkien välisiin eroihin, joiden loputonta variaatiota, eron leikkiä, kieli syvällisesti ajateltuna on (Merleau-Ponty, 1993).

Merleau-Pontyn kieleen liittyvien ajatusten taustalla voi nähdä yhden hänen filosofiansa keskeisen ajatuksen. Ihminen ja maailma eivät ole toisistaan erillisiä asioita, vaan samaa kokonaisuutta. Ihminen ei siis katsele ja havainnoi itsensä ulkopuolella olevaa maailmaa, vaan on itse tuo maailma. (Merleau-Ponty, 2002/1945.) Hiukan toisesta suunnasta lähestyen posthumanistinen ja materialistinen filosofia puhuvat myös ihmisen ja ympäristön yhteydestä toisiinsa. Ihmisen ajatellaan kytkeytyvän ympäristöönsä moninaisin rihmastoin (Tammi & Hohti, 2017). Sen sijaan, että kiinnitämme huomion vain ihmisiin ja siihen, mitä he tekevät tai puhuvat, voimme kiinnostua siitäkin, mitä vaikkapa tila ja esineet tekevät ihmiselle ja millaisia suhteita ja verkostoja niiden ja ihmisten välillä muodostuu (Hultman & Taguchi, 2010; Paju, 2013; Viljamaa, 2012; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila, 2017). Päiväkodin kommunikaatiomaisemaa ajatellen tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ihmisten lisäksi myös päiväkodin pöydillä, tuoleilla, seinillä, esineillä ja kuvilla on vaikutuksensa kommunikointitihetyksessä.

Yhteenkuuluvuus kaipauksena yhteyteen toisten kanssa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) korostaa toimintakulttuurin inklusiivisuutta: osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista päiväkodin kaikessa toiminnassa. Inklusion kysymykset ovat pitkään olleet erityispedagogisen tutkimuksen ja vammaisiin liittyvän tutkimuksen keskustelun kohteena koulussa ja varhaiskasvatuksessa (Hakala & Leivo, 2015; Mietola & Niemi, 2014; Pihlaja & Neitola, 2017; Vehkakoski & Kuorelahti, 2010). Otsikossamme oleva ”inklusiivinen päiväkotiryhmä” tuonee monelle lukijalle mieleen ryhmän, jossa on ”tyypillisesti kehittyneitä” lapsia, ja sellaisia, jotka tarvitsevat kasvussaan ja oppimisessaan tukea. Mielikuva vastaakin hyvin tutkimusryhmäämme. Pidämme kuitenkin haasteellisena sitä, että sanapari lähtökohtaisesti tuottaa eron ”tavallisten” ja ”tukea tar-

vitsevien” lasten välille. Käyttämällä sulkuja otsikossamme haluamme viitata käsitteiden ja määrittelyjen sekä mielikuvien inkluusiokeskusteluun tuomiin haasteisiin (ks. Hakala & Leivo, 2015; Viljamaa & Takala, 2017). Pidämme tärkeänä, että yleisemmällä tasolla käytävän inkluusiokeskustelun lisäksi tutkimusta tehdään mikrotasolla, yksittäisissä ryhmissä, ohikiitävissä hetkissä, nopeasti vaihtuvissa tilanteissa ja ihmisten välisissä suhteissa, joihin myös materiaallinen maailma osallistuu.

Tutkimuksessamme tarkastelemme kommunikointihetkiä yhteenkuuluvuuden näkökulmasta. Meitä kiinnostaa, mitä kaikkea noissa hetkissä tapahtuu kommunikaatiota ajatellen ja myös, miten tuo kaikki liittyy yhteenkuuluvuuteen. Yhteenkuuluvuutta ajattelemme kahtalaisena voimana: ihmisten kaipauksena ja haluna yhteyteen toisten kanssa, ja sen vastavoimana, ulkopuolelle jäämisenä tai joutumisena (Sumsion & Wong, 2011). Yhteenkuuluvuus voidaan määritellä myös ihmisten kokemana yhteenkuuluvuuden tunteena suhteessa toisiinsa, yhteisöön tai paikkaan (*sense of belonging*), ja monimutkaisena rakenteena (*politics of belonging*), jota tuotetaan sosiaalisissa, materiaalisissa, kulttuurisissa, historiallisissa ja poliittisissa suhteissa (Juutinen, 2018; Juutinen & Viljamaa, 2016; Stratigos, 2015; Yuval-Davis, 2011). Ymmärrämme yhteenkuuluvuuden päiväkotiryhmässämme lasten ja aikuisten haluna ja kaipauksena toistensa yhteyteen. Materiaaliset, kulttuuriset, historialliset ja poliittiset rakenteet mahdollistavat ja estävät yhteyden rakentumista.

Kommunikaatiomaisema

Käytämme tutkimuksessamme käsitettä *kommunikaatiomaisema*. Saamelaisuuteen liittyvissä tutkimuksissa kirjoitetaan *kielimaisemasta*, jolla tarkoitetaan kaikkea sitä, mikä ympäristössä, vaikkapa koulussa, viittaa saamen kieleen ja kulttuuriin. Saamenkieliselle vähemmistölle oman kielimaiseman olemassaololla tai poissaololla on merkitystä (Linkola, 2014; Pennanen, 2017). Kielimaisema antaa viitteitä siitä, kenen kieli on se, jolla kommunikoidaan ja joka saa näkyä, kuulua ja olla olemassa. Kielimaisema sisältyy Gubrium ja Hollsteinin (2008) *kerronnalliseen ympäristöön*, jolla he tarkoittavat kerronnan sisältöjä ja niiden välisiä suhteita sekä kaikkea sitä, millä näitä sisältöjä ja suhteita pidetään yllä, järjestetään, mahdollistetaan tai estetään yhteisön jokapäiväisessä elämässä. Olemme aiemmissa tutkimuksissamme laajentaneet kerronnallisen ympäristön käsitettä sisällyttäen siihen ihmisten välisten suhteiden lisäksi myös rakenteellisen ja materiaallisen ympäristön (Juutinen & Viljamaa, 2016; Viljamaa, 2012; Viljamaa, ym., 2017).

Kommunikaatiomaiseman käsitteellä haluamme korostaa sitä, että kieli ja puhe, katse ja ele, ovat samaa saumatonta ilmaisua ja sidoksissa sen hetkiseen tilanteeseen ja ympäristöön, mutta myös menneeseen ja tulevaan.

Kuten katseellemme ja muille aisteillemme avautuva maisema koostuu lukuisista pienistä asioista ja on enemmän kokonaisuus kuin eroteltavissa olevia osia, myös kommunikaatiomaisema koostuu lukuisista pienistä toisiinsa liittyvistä osista, jotka yhdessä muodostavat elävän ja liikkeessä olevan kokonaisuuden. Erilaisten ihmisten erilaiset ilmaisut ja tavat ilmaista, tilanteen tunnelma ja ilmapiiri, konkreettinen fyysinen ympäristö, mutta myös poissaolevat paikat, esineet, ihmiset ja vaikkapa eläimet, kasvit ja kivet, ovat osa elävää kommunikaatiomaisemaa, joka ei sellaisenaan koskaan toistu. Vaikka maisema on jokaisella hetkellä ainutlaatuinen, voi sen ajatella heijastavan vaikkapa päiväkodin tai päiväkotiryhmän arvoja yleisemminkin.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Ryhmässä oli 20 lasta, kaksi lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja ja yksi henkilökohtainen avustaja. Tutkimuksen alkaessa päiväkotiryhmä oli niin sanottu integroitu erityisryhmä eli ryhmässä oli kielellistä tukea tarvitsevia lapsia tukilapsineen. Tällaisen ryhmän toiminta perustuu ajatukseen, että lapset oppivat kieltä myös toisiltaan tavallisissa arjen tilanteissa. Tutkimuksemme alkuvaiheessa integroitu erityisryhmä lakkautettiin osana kunnan varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvää rakenteellista muutosprosessia (Viljamaa & Takala, 2017). Tutkimuksemme jatkuessa vielä noin kahden vuoden ajan ryhmässä oli edelleen tukea tarvitsevia lapsia, kuten siinä vaiheessa lähes kaikissa kunnan päiväkotiryhmissä. Tutkimusryhmämme työntekijöillä oli tavanomaista enemmän osaamista puheen ja kielen tukemisesta; lastenhoitajalla oli pitkäaikainen kokemus kielellistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä ja lastentarhanopettaja oli viittomakielentaitoinen. Toinen lastentarhanopettajista oli juuri valmistunut. Yhden lapsen henkilökohtaisena avustajana toimiva ohjaaja oli kuuro, ja työntekijöiden kesken käytettiin jonkin verran viittomia.

Tutkimus on osa laajempaa, yhteenkuuluvuuteen paneutuvaa BELONG-tutkimushanketta¹. Tässä tutkimuksessa mukana oleva päiväkoti osallistui kolmen muun päiväkodin kanssa kahden vuoden ajan tutkijoiden ja henkilöstön väliseen vuorovaikutteiseen prosessiin. Tutkimusmenetelmänä oli osallistava kerronnallinen toimintatutkimus (esim. Heikkinen ym., 2012; Juutinen & Viljamaa, 2016). Tutkimuksen alkuvaiheessa vietimme päiväkotiryhmässä viikon videoiden ja kirjoittaen muistiin havaintojamme. Keskustelimme myös henkilökunnan kanssa heidän esille nostamista asioista ja omista huomioistamme. Intensiivisen vaiheen jälkeen järjestimme työntekijöiden kanssa tapaamisia, joissa katsoimme muun muassa tässä artikkelissa käytettyä videoaineistoa ja keskustelimme videon herättämistä ajatuksista.

Ydinaineistonamme tässä osatutkimuksessa on lounashetkeen liittyvä videokatkelma. Videonin voi ajatella olevan aineistona muistiinpanoja

¹ BELONG (from exclusion to belonging: developing narrative practices in day care centers and schools, 2013–2015, project number 264370), Suomen Akatemia.

rikkaampaa. Videointiin ja videoaineiston käyttämiseen liittyy myös eettisiä ja metodologisia haasteita. Kuvaaminen ja kuvan tulkinta vaativat tutkijalta sensitiivisyyttä (Johansson & Løkken, 2014; Pálmadóttir, Juutinen & Viljamaa, 2017; Pink, 2009). Videon käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä ja sen analysointi ovat tiiviisti sidoksissa tutkimuksessa mukana oleviin työntekijöihin, lapsiin ja tutkijoihin. Tutkijan kannalta kiinnostavat tilanteet syntyvät ennalta-arvaamattomasti ja päätöksiä kuvaamisesta pitää tehdä nopeasti. Islantilais-suomalaisessa tutkimuksessamme huomasimme, että ratkaisevaa konfliktitilanteiden tai herkkien asioiden kuvaamisessa oli työntekijöiden, tutkijan ja lasten välinen suhde. Hetkien tunnelma ja omat muistomme ovat mukana videota jälkeenpäin katsellessamme ja siitä kirjoittaessamme. (Pálmadóttir, ym., 2017.) Vaikka aineiston käyttämiseen tutkimusta varten oli olemassa lupa ja lasten ja vanhempien suostumukset, pidimme tärkeänä monen yksittäisen asian summana syntynyttä tunnetta siitä, olimmeko tervetulleita kuvaamaan vai emme.

Katsoimme aluksi useaan kertaan läpi kaiken päiväkodista kuvatun videoaineiston. Teimme muistiinpanoja kohdista, jotka kommunikaatiota ajatellen olivat kiinnostavia. Kirjoitimme tapahtumia kuvaavan tekstin ja litteroimme aikuisten ja lasten puheen. Kirjoitimme myös alustavia tulkintojamme tapahtumista ja yhteyksistä Merleau-Pontyn filosofiaan. Sen sijaan että olisimme jatkaneet kaikkien aiheemme kannalta kiinnostavien videokatkelmien parissa, päädyimme tarkastelemaan lounashetken videointia. Ruokailutilanne, kuten niin moni muukin lyhyt hetki, sisälsi jo yksinään paljon asioita. Ruokailutilanteesta rajasimme noin viiden minuutin mittaisen katkelman tarkemmin katsottavaksi. Aineiston analyysi ja tulkinta muodostuivat videoaineiston katsomisen, siitä keskustelun ja Merleau-Pontyn ajatusten lukemisen välisessä vuoropuhelussa (ks. Jackson & Mazzei, 2012).

AJATTELU KUTSUU AJATTELUA

Palaamme tässä tulosluvussa alun ruokailutilanteeseen. Jokaisen alaluvun lopussa pohdimme tapahtunutta yhteenkuuluvuuden rakentumisen näkökulmasta. Väliotsikot jäsentävät paitsi tapahtumien kulkua, myös näkökulmia, joita haluamme kommunikaatiomaisemassa nostaa esiin: ilmaisuuden liittymistä tilaan ja tilanteeseen, kutsuun vastaamista, poissaolevien asioiden läsnä olemista, materiaalisen osuutta kommunikaatiomaisemassa ja herkkyyttä ja heittäytymistä. Läpäisevänä kaikissa tulosluvuissa kulkee ajatus siitä, että kommunikaatiomaisema on monenlaisten suhteiden alati muuttuva verkosto.

Ilmaisu asuu tilassa ja tilanteessa

Tutkijan huomio kiinnittyi ruokailutilanteessa hetkeen, jossa Matias äännähti epäselvästi jotakin, johon Henna-opettaja puolestaan reagoi. Hetkeä

aiemmin Matias oli työntänyt kätensä maitolasiin ja Henna-opettaja oli torunut häntä. ”Kymmää”, totesi Matias maidosta. Ruokailutilanne jatkui ja lapsia kehoitettiin syömään, aikuiset voitelivat lapsille leipiä, lapset pyysivät ja saivat maitoa, leipäkoria siirrettiin kauemmaksi kurkottelevista käsistä. Sitten Matias asetti oikean kätensä pöydälle, katsoi sitä hetken, kohotti kättään, kosketti sitä toisella kädellään ja ojensi kätensä Henna kohti sanoen jotakin.

Matias: ”Meijää pipi.”

Henna kumartuu katsomaan kättä, ottaa sen omaan käteensä ja tutkii.

Henna: ”Onko pipi täällä? Näytä. Mistä se on tullu?”

Matias: ”Määttä.”

Henna: ”Maasta?” (viittoo maan)

Henna: ”Mistä se on tullu? Osuko se maahan?”

Matias nyökkää tuskin huomattavasti.

Matias: ”Katoma.”

Henna: ”Kotona?” (viittoo kodin)

Matias nyökkää.

Merleau-Ponty kirjoittaa eleiden olevan ensimmäistä kieltä. Niitä ei voi irrottaa tilasta ja tilanteesta, vaan ne ammentavat merkityksensä niistä. Käden kohottaminen opettajaa kohti ei irrallisena eleenä tarkoita mitään, mutta tässä tilanteessa se sisältää pyynnön katsoa, aloitteen jostakin jota ei ole vielä sanottu. Sama koskee myös puhetta. Jos teot ja puhe irrotetaan asiayhteydestään, niiden merkitys katoaa tai muuttuu (Merleau-Ponty, 2012). Eleet, aivan kuten foneemitkin, ovat osa sitä symbolijärjestelmää, joka lopulta yhtyy ”siihen mentaaliseen tilanteeseen, jota se vastaa ja jonka yksiselitteiseksi merkiksi se muodostuu” (Merleau-Ponty 2012, s. 69–70). Ruokailutilanteessa Henna tulkitsi Matiaksen käden kohottamisen ja epäselvät sanat ”meijää pipi” niin, että Matias haluaa kertoa kädessään olevasta kipeästä kohdasta. Oikeastaan sillä, millaista Matiaksen puhe oli, ei ollut merkitystä. Niin kuin taiteilijan maalaus tai sen aihio ei muistuta kohdettaan, ei puhekaan muistuta sitä, minkä se nimeää. Molemmissa vasta tartutaan johonkin, joka on vielä muodoltaan epämääräistä. (Merleau-Ponty, 1993.)

Eleiden liittymisestä kulloiseenkin tilanteeseen saa hyvän käsityksen, kun seuraa päiväkodissa työskentelevää kuuroa avustajaa, Lauraa. Lauran eleet saavat merkityksensä juuri tilasta ja tilanteesta. Kun Laura osoittaa Juuson jalassa olevia housuja ennen päiväunille menemistä, alkaa Juuso riisua housujaan. Kun taas Laura osoittaa Ilarille lattialla olevia housuja ennen ulos menemistä, alkaa Ilari vetää housuja jalkaansa. Sama ele merkitsee eri asioita eri tilanteissa.

Matiaksen ele olisi voinut jäädä huomaamatta. Henna kuitenkin tulkitsi eleen Matiaksen ilmaisuksi ja ilmaisi itse kiinnostuksensa ilmaisun takana olevaan, Matiaksella olevaan asiaan ja Matiakseen itseensä. Koska hän tulkitsi näin, hän ei vain todennut, että kädessä on ”pipi”, vaan tunnusteli, haluaisiko Matias kertoa lisää. Ilmaisutekoa ajatellen Henna-opettajalla oli herkkyyttä huomata ja kiinnostua siitä, mitä pienen eleen ja äännähdyksen takana voisi olla. Matias esitti kutsun ja Henna vastasi kutsuun kutsumalla puolestaan Matiasta jatkamaan vielä pitemmälle. Hetkessä oli Matiaksen ja Hennan välillä molemminpuolista kurkottautumista ja vetovoimaa toinen toistaan kohti.

Kompurointia, tarkistuksia ja vertailuja

Lyhyt jutteluhetki olisi voinut päättyä tähän. Matiaksen asia oli tullut kuuluksi ja hän ei näyttänyt jatkavan enää keskustelua. Henna alkoi kuitenkin kysellä Matiakselta tarkentavia kysymyksiä.

Henna: ”Oliko siellä joku terävä piikki siellä maassa?”

Matias: ”Ei ou.” (puistaa samalla hiukan päätään)

Henna: ”Oliko siellä oksa?” (viittoo oksan)

Matias puistaa päätään, hyvin vähän.

Henna: ”Oliko siellä kiviä?” (viittoo kiven)

Matias puistaa päätään.

Henna: ”Mihinkä se osu? Maahan vaan?” (viittoo)

Matias nyökkää hiukan.

Matiaksen ele, käden kohottaminen opettajaa kohti, ja äännähdys ”meijää, pipi” sysäsi alkuun keskustelun: Hennan kysymyksiä, viittomia, toteamuksia, Matiaksen katseen, pään puistamisia, nyökkäyksiä. Vaikka äänessä olivat vain Henna ja Matias, muiden lasten olemuksesta saattoi aavistaa heidän olevan mukana ainakin kuuntelijoina. Videolla näkyä, miten myös Reija tekee eleen, joka muistuttaa Henna-opettajan viittomaa oksaa. Reija, jonka emme kertaakaan huomanneet osallistuvan yhteisiin tilanteisiin tai olleen kontaktissa muihin lapsiin, ehkä sittenkin hetken ajan osallistui. Emme voi tietää, mutta ele näyttää oksan viittomalta. Reijan hento yhteys muihin jäi meiltä kaikilta ruokailun aikana huomaamatta, mutta ilahdutti jälkeensä havaittuna.

Merleau-Ponty (2012) kirjoittaa ensimmäisen sanan vaikeudesta, ahdistuksesta, jota taiteilija kokee, kun hän ei voi tehdä maailmaansa toisille näkyväksi, vaikka haluaisi. Ahdistusta ei ainakaan vähennä yhteisen kielen puuttuminen tai muut kommunikaatiohaasteet. Päiväkodin arkeen mahtuu lukuisia hetkiä, joissa kommunikointialoitteet jäävät ilman yllä kuvattua jatkoa. Ilmaisuu on aina vajavaista ja tarvitaan toinen, joka lähtee mukaan,

kompastuu, kokeilee, tekee tarkistuksia, suorittaa vertailuja ja ”antautumalla tyylin hämärän kirkkauden vietäväksi lukija tai katsoja lopulta keksii sen, mitä hänelle on haluttu kommunikoida” (Merleau-Ponty, 2012, s. 136–137). Ilmaisussa, yhtä hyvin tekstissä, maalauksessa kuin puheessakin, voimme vain rakentaa kuvaa ja odottaa, että kuva tulee muille eläväksi (Merleau-Ponty, 2012). Toisaalta Matiaksella tuskin oli mielessään valmista kuvaa asiastaan. Kieli ei koskaan ole kuin asu, ”johon itsensä täysin kirkkaasti tavoitettava ajatus puetaan” (Merleau-Ponty, 2012, s. 71). Ilmaisui muodostuu siinä suhteessa, jossa kommunikoidamme, sellaiseksi kuin muodostuu. Ilmaisun hetkellä molemmat osapuolet ovat toisiinsa sidotut, ja on mahdotonta tehdä erottelua sen välille, mikä on itsellä olevaa ja mikä toisilla. (Merleau-Ponty, 1993.) Samalla tavalla kuin Henna kompuroi, tekee tarkistuksia ja seuraa Matiaksen vihjeitä, on Matiaskin Hennan ehdotusten vietävänä. Ilmaiseminen on Matiaksellekin tietoiseksi tulemistä; hän ei ilmaise asiaansa ”vain toisia varten, vaan hän ilmaisee tietääkseen, mihin hän tähtää” (Merleau-Ponty, 2012, s. 366). Lopputulemana on tällä kertaa pieni tarina: Matias on kaatunut, lyönyt käteensä maahan ja käteen on käynyt kipeää.

Yhteenkuuluvuutta ajatellen ajatustenvaihto jatkui Hennan ja Matiaksen välisenä, mutta tarinan muovaaminen esille näytti hiljentävän muitakin lapsia kuuntelemaan. Reijan pieni ele ja muiden pysähtyneisyys voisivat viitata siihen, että kerrotussa on jotakin heitä kiinnostavaa. Tarina, pienikin, voi koskettaa tuttuudellaan tai yllättävyydellään ja liikauttaa kuulijassa jotakin omakohtaista (ks. Heikkinen, 2002; Viljamaa, 2012).

Nokkonen – poissaolevana läsnä oleva

Henna kääntyy, tarttuu kädellään maitolasiin ja nostaa sen irti pöydästä. Hetken ajan näyttää, että keskustelu on päättynyt. Yhtäkkiä Alekski kysyy:

”Osuko se nokkoseen?”

Henna ilahtuu silmin nähden Aleksin kysymyksestä, laskee maitolasin ta kaisin pöydälle niin että se kolahtaa, kääntyy katsomaan Matiasta ja toistaa Joelin kysymyksen.

Henna: ”Aleksi kysy että osuko se semmoseen nokkoseen, nokkoskasviin, semmoseen joka polttaa! Tiiäkö semmosen?”

Henna viittoo ydinsanat. Hennan viittoma näyttää elävästi, miten nokkonen polttaa. Matias puistaa päätään.

Alekski ”Osu!”

Henna: ”Niin, jos käsi osuu nokkoseen, niin sitte tulee semmonen punanen ja sitte sitä vähä kirvelee.” Hennan kasvoista näkee miltä tuntuu kun nokkonen kirvelee. Kaikki lapset, Reijaa lukuun ottamatta, ovat lopettaneet syömisen ja katsovat Henna.

Henna: ”Onko sulla osunu joskus Alekski nokkoseen?”

Alekski: ”On.”

Veikko: ”Mullapa ei oo!”

Henna: ”Sullako ei oo?”

Aleksi kysyy Veikolta, onko Veikolla joskus sattunut. Aleksi itse nostaa kätensä pöydälle, pyörittelee sitä ja kertoo, että siihen on sattunut. Henna kuuntelee ja vahvistaa asian.

Hiljaisuuden keskeltä paukahtanut kysymys aloitti uuden vaiheen keskustelussa. Aikaisemmin oli jo saattanut aavistaa muiden lasten kiinnostuksen ja mukana olon. Enää asiaa ei tarvinnut arvella. Aleksi ja Veikko osallistuiivat kommentteillaan, muut Reijaa lukuun ottamatta lopettamalla syömisen ja katsomalla tarkasti keskustelijoita. Aleksi toi oman ehdotuksensa lisättäväksi Matiaksen tarinaan. Henna arvosti Aleksin ehdotusta ja sitä, että Aleksi osallistui ja lähti laajentamaan ja kannattelemaan ehdotusta sekä toimimaan tulkkina ja välittäjänä Aleksin ja Matiaksen välillä.

Yhtäkkiä päiväkodin ruokailutilanteessa oli nokkonen, toisille tuttu, toisille vieraampi. Aleksi tunsi nokkosen ja sen piston, koska hän osasi ehdottaa sitä syyksi Matiakselle tulleeeseen kipeään. Henna teki nokkosta ja sen kirvelyä kaikille näkyväksi eleillään, ilmeillään ja viittomillaan. Vaikka nokkosta ei ollut kenenkään nähtävissä tai kosketeltavissa, ei edes kuvana, vaikutti sen olemus elävältä Hennan kipistellessä kasvojaan ja näyttäessä, miltä tuntuu, kun nokkoseen koskeminen kirvelee. Merleau-Ponty (1993) kirjoittaa paitsi olollisille olennoille, myös esineille ja elementeille tai muulle materiaalille ominaisesta, ainutlaatuisesta tyylistä, niiden tavasta olla maailmassa ja suhteessa muihin (ks. myös von Bonsdorff, 2002; Toadvine, 2004). Nokkosellakin on näin ajatellen oma tyylinsä ja oma tapansa olla suhteessa nokkosta koskettavaan ihmiseen. Päiväkodin ruokailuhetki laajeni muihin tiloihin, metsiin ja pelloille. Kinnunen ja Puroila (2016) muistuttavat kirjoituksessaan, että päiväkodissa lapsilla on mukanaan myös asioita ja ihmisiä, jotka eivät ole siellä fyysisesti. Eräälle tytölle parasta päiväkodissa oli oma sisko, siitäkin huolimatta, ettei sisko ollut päiväkodissa. Poissaolevan ja läsnä olevan raja ei ole niin selvä kuin ajattelemme, koska kerronnassa voimme liikkuu menneessä, nykyhetkessä ja tulevassa.

Yhteenkuuluvuutta ajatellen Henna-opettajan rooli tulkkina ja välittäjänä oli tärkeä. Aleksi esitti kysymyksen Matiakselle, mutta yhteisen kommunikointitavan puuttuessa lapset eivät olisi päässeet pitkälle nokkosen kanssa. Muissakin yhteyksissä teimme huomion, että aikuisen tukemana aloitettu keskustelu yhdisti lapsia, mutta aikuisen poistuessa paikalta lapset eivät kyenneet keskenään ratkaisemaan erimielisyyksiään tai sitä, etteivät ymmärtäneet toisiansa. Yhteenkuuluvuuden kannalta aikuisen merkitys oli saattaa lapsia yhteen, mutta myös kannatella heidän yhdessä oloaan kestämään pidempään kuin mihin he keskenään pystyivät. Mielenkiintoisella tavalla myös nokkonen oli tärkeässä roolissa yhteenkuuluvuutta ajatellen. Ilmestymällä keskusteluun se kokosi hetkeksi mielenkiinnon itsensä ympärille. Materiaalisten asioiden voidaankin ajatella olevan aktiivisia (Hultman & Taguchi, 2010; Paju, 2013; Viljamaa, 2012; Viljamaa, ym., 2017).

Tyylin hämärän kirkkauden vietävänä

Aleksi alkaa kertoa, liikehtien samalla tuolissaan, nojaten välillä pöytään, katsoen jonnekin ohi muiden:

Aleksi: ”Ni, ni... täs on vaa et, me käytiin äitin kans puolaenkiä, ni, ni, tui pipi.”

Henna kumartuu pöydän yli kohti Aleksia.

Henna: ”Äitin kanssa pyörälenskillä kävitte? Niin tuli pipi? Niinkö? Mistä se tuli?”

Aleksi: ”Me käytiin neuvolassa ni, ni.”

Henna näyttää oivaltaneen, mistä voisi olla kysymys, kohottautuu suoraksi ja ehdottaa:

Henna: ”Pistikö se piikin sulle? Ja sekö sattuu kipeästi?”

Puhuessaan Henna ”rokottaa” itseään olkapäähän. Aleksi nyökkää. Vielä Henna kysyy tukiviittoman avulla, laitettiinko rokotuskohtaan laastari.

Aleksi nostaa polvensa kaikkien nähtäväksi, ja sanoo epäselvästi jotakin.

Henna toteaa, että ”polveenkin on sattunut”. Matias sanoo jotakin. Henna tulkitsee, että Matias on käynyt autolla (viittaa auton) neuvolassa, jonka jälkeen Matias nostaa vuorostaan polvensa Hennan nähtäväksi, tökkii polveaan etusormellaan ja sanoo epäselvästi jotakin. Henna kysyy:

”Ai sitte tuli polveen pipi? Lääkäri laitto laastarin siihen?” (Viittaa kipeän, lääkärin ja laastarin)

Aleksi ja Veikko puhuvat yhtä aikaa, Henna katsoo hetken Aleksia, mutta näyttää kuuntelevan Veikkoa. Veikon puhetta ei erotu videolla, Henna on kuitenkin kuullut jotakin ja tarttuu siihen.

Henna: ”Semmonen jossa on portaat (viittaa portaat), niinkö? Semmosessa neuvolassa kävit? Onko sulle laitettu piikkiä (viittaa rokottamisen)?”

Veikko ”Ei oo.”

Aleksi: ”Mullapa ei oo!”

Henna: ”Sullekko ei oo rokotusta laitettu?”

Keskustelu jatkuu, Aleksi kertoo Hennan avustuksella, että äiti on laittanut Aleksille piikin, mitä Henna vähän ihmettelee. Aleksi toteaa, ettei äiti sittenkään vielä osaa laittaa piikkiä, koska on pieni. Henna hyväksyy asian, ja toteaa, ettei itse osaisi piikkiä laittaa. Aleksi toteaa, ettei Matiaskaan osaa. Juttelu siirtyy leikkirokottamiseen.

Lasten asiat pulpahtivat näkyviin nopeassa tahdissa. Aleksi tiesi, että nokkoseen osuminen tekee kipeää, nokkosesta tai Matiaksen kipeästä Aleksin mieleen tuli neuvola ja rokottaminen, ja Veikko pääsi kertomaan neuvolasta, jossa oli portaat. Lasten ja opettajan elehdintä ja ilmeet olivat toisistaan

erottamattomia ja soljuivat lomittain ja samanaikaisesti, toisiaan täydentäen, ilmaisuvoimaisina.

Emme voi tietää oliko kaikki se, mitä lapset kertovat, tapahtunut juuri niin kuin he kertoivat tai ollenkaan tapahtunut. Epäjohdonmukaisuuttakin lasten kertomisessa oli; Aleksi ensin kertoi rokottamisesta ja toisessa yhteydessä sanoi, ettei häntä ole rokotettu. Tärkeintä lapsille näytti olevan saada osallistua, ilmaista samankaltaisuutta tai erilaisuutta ”mullakin on” tai ”mullapa ei oo” -kaltaisten kommenttien tai eleiden, kuten vaikkapa polven nostamisen ja sen osoittamisen avulla. Hyvin pienetkin lapset kommunikoivat assosioiden ja varioiden toistensa liikkeitä, kurkottaen näin toisiaan kohti ja etsien sitä, mikä on jaettua ja yhteistä (Løkken, 2000). Lapset olivat tilanteessa omansa, mutta myös toistensa tyylin hämärän kirkkauden vietävinä (Merleau-Ponty, 2012). Yhdestä asiasta tuli mieleen toinen, syntyi sivupolkuja, ja lasten kerronta singahteli aiheesta toiseen (ks. Viljamaa, 2012).

Spontaanisti lasten aloitteista lähteviä juttuhetkiä voidaan aikuisten taholta pitää höpötyksenä (Karjalainen & Puroila, 2017; Puroila, Hohti & Karlsson, 2016). Tähänkin keskusteluun tuli sävyjä, joissa tavoiteltiin hauskuutta; Aleksi kertoi äidin rokottaneen häntä, yhtäkkiä äiti olikin pieni ja juttelussa siirryttiin leikkirokottamiseen. Kun lapset innostuvat kokeilemaan ja liikkuvat asioissa, joita ei ole tapahtunut, voi hauskanpidon suurin merkitys olla yhteenkuuluvuuden rakentaminen (Karjalainen & Puroila, 2017). Lasten kokemusmaailmassa kuitenkin myös oikeasti oli kaatumisia, rokottamisia ja kipeää käymisiä, heille tai jollekin muulle tapahtuneena. Asiat eivät tule lasten mieleen tyhjistä. Lapset kertovat usein itselle tapahtuneista asioista toisille tapahtuneina ja toisille tapahtuneista omina kokemuksinaan. (Viljamaa, 2012.) Lasten kertomisissa on tapahtumien ja toiminnan maiseman lisäksi myös näkyvissä heidän suhteensa tapahtumiin, heidän tapaansa olla olemassa, heidän toiveitaan, pelkojaan ja uskomuksiaan (Viljamaa, 2012).

Sen lisäksi, että Merleau-Ponty kirjoittaa jokaiselle ihmiselle ominaisesta tavasta olla ja ilmaista itseään, hän myös pohtii, miten löydämme toistemme ilmaisusta tuttua ja ymmärrettävää. ”Yksilöllinen ja universaali yhtyvät sen kautta, että jokainen ilmaisu on läheinen kaikille muille ilmaisuille ja ne kaikki kuuluvat saman järjestyksen piiriin” (Merleau-Ponty, 2012, s. 329). Intersubjektiivisuus, kykymme ymmärtää ja jakaa subjektiivisten kokemustemme sisältöä on ongelmallista tai haasteellista vain aikuisille. Lapsilla² tätä vaikeutta ei oikeastaan ole, sillä he olettavat lähtökohtaisesti muiden jakavan samat kokemukset ja ymmärryksen asioista, joka heillä itselläänkin on. Aikuinen, joka on lasta enemmän tietoinen itsestään muista yksilöistä erillisenä, pystyy tietoisuutensa kautta ajattelemaan niin kuin toinen voisi ajatella. (Merleau-Ponty, 1993; 2002/1945.) Lasten voi tietämättömyydessään ajatella siis olevan oikeassa, sillä vaikka usein tarkoitamme kokemuk-

silla yksilön subjektiivisia kokemuksia, kokemustemme ja intentioidemme pohjan voi ajatella olevan syvästi yhteinen (Welsh, 2012). Juuri se, että lapset pystyvät yhdistelemään omia ja toisten kokemuksia, voi kertoa tästä kokemusten ja merkitysten jaetusta perustasta.

Yhteenkuuluvuuden näkökulmasta tilanteessa tapahtui paljon asioita. Henna toimi kokoavana tulkkina ja vahvistajana, kannattelijana ja osallistujana. On merkityksellistä, että hän huomasi lasten pienet aloitteet, ilahtui niistä ja kannatteli niitä. Hän ei muuttanut suhtautumistaan, vaikka tilanne muuttui hauskanpidoksi. Hän yritti kuunnella kaikkia, mutta oli siinä mahdottomuuden edessä. Tehdessään ratkaisuja, valitessaan Veikon asian Aleksin sijasta hän joutui jättämään Aleksin huomiotta. Hennasta kuitenkin välittyi kiinnostus kaikkeen siihen, mitä moninaisilla tavoilla ilmaistiin. Syntyi dialoginen hetki, jossa seuraavaa siirtoa ei voinut ennustaa ja jossa osallistujat vuorotellen toivat tilanteeseen jotakin, mihin toiset tarttuivat (ks. Varto, 2007). Voi olla, että Henna kannatteli lasten aloitteita ja vahvisti heidän ilmaisujaan siksi, että hän ymmärsi tällaisen toiminnan olevan puheen ja kielen oppimisen kannalta merkityksellistä. Näin toimiessaan hän kuitenkin samalla edesauttoi lapsissa olevaa yhteenkuuluvuuden kaipaamisen esille tulemistä ja vahvistamista.

Materiaalinen on erottamaton osa kommunikaatiota

Matias seuraa tarkasti jokaista kertojaa ja kurkistaa maitopurkin takaa aina sitä joka puhuu. Välillä en näe hänen kasvojaan, koska purkki sattuu juuri kameran ja Matiaksen väliin peittäen näkyvyyden. Lapset liikehtivät tuoleillaan. Ruokailutilanteen alussa työntekijät asettelivat heitä istumaan suoraan, kasvot pöytään päin. Ruokailun alkaessa työntekijät asettuivat istumaan lasten kanssa samoihin pöytiin, itselleen liian pieniin tuoleihin, matalan pöydän ääreen.

Ruokailutilanne kokosi lapset ja aikuiset yhteen, kahteen eri huoneeseen, yhteensä kolmeen pöytään. Jokaisessa pöydässä oli yksi tai kaksi aikuista. Jokaisella lapsella oli oma, nimellä varustettu tuolinsa, johon he asettuivat syömään. Ainakin Matiaksen paikka Hennan vieressä oli tietoisesti aikuisten valitsema, kuten myös Reijan ja hänen henkilökohtaisen avustajansa, Lauran, vierekkäiset paikat. Enemmän tukea tarvitsevien lasten auttaminen mutta myös hallitseminen onkin helpompaa vierekkäin istuen (ks. Kuukka, 2015). Hennan oli helppo nopeasti reagoida Matiaksen maitolasissa olevaan käteeseen, käännähtää ja kieltää Matiasta; Lauran puolestaan saattoi äänekkäällä eleillään siirtää Reijan käsiä pois leivistä, joita ei vielä ollut lupa ottaa. Samalla kun vierekkäisillä tuoleilla istuminen mahdollisti tiiviin fyysisen kontaktin lapsen kanssa, se myös ohjasi istujien kasvot samaan suuntaan eikä toisiaan kohti.

Ruokailuun liittyy monia kulttuurisia tapoja. Pöydät ja tuolit ryhmitellään ainakin länsimaissa niin, että ihmiset kokoontuvat pöydän ympärille suuntautuen toisiaan kohti (Lehtonen, 2014). Kaikissa päiväkodeissa aikuiset eivät ruokaile lasten kanssa samoissa pöydissä, vaan omissa, aikuisille sopivankokoisissa pöydissään lähellä lapsia. Erikokoiset ja eri kohdissa huonetta sijaitsevat pöydät erottelevat tällöin koon perusteella aikuiset ja lapset toisistaan. Erillään istumisenkin voi nähdä kulttuurisena käytänteenä; aikuisilla on oikeus omaan rauhalliseen aikuisten ruokailuhetkeensä. Tässä ryhmässä juuri pienillä tuoleilla pienten pöytien ääressä istuminen oli kommunikaatiomaisemaa ajatellen merkityksellistä, sillä pienuudellaan huonekalut saivat opettajan kasvot ja koko kehon lasten kasvojen korkeudelle. Aikuisen ja lapsen välinen, koosta johtuva ero ja etäisyys kutistuivat, jolloin Matiaksella oli paremmat mahdollisuudet nostaa kätensä Hennan katsottavaksi ja Hennalla paremmat mahdollisuudet huomata Matiaksen katsottavaksi tarjottu käsi. Hennan oli mahdollista huomata myös muiden lasten halukkuus osallistua. Pienet pöydät ja tuolit olivat siis tärkeä osa päiväkotiryhmän kommunikaatiomaisemaa. Aikuiset ja lapset yhteen kokoavana ne myös tarjosivat mahdollisuuden yhteenkuuluvuuden vahvistumiseen.

Merleau-Pontylle ruumis on osa tilaa eikä tila ole kokijastaan erillinen asia (Keskitalo, 2006; Merleau-Ponty, 2006). Ruumiimme seurustelee tilan kanssa, asuttaa tilan ja sovittautuu siihen kuin käsi työväliseen (Merleau-Ponty, 2012). Tila sekä ohjaa meitä että sisältää uusia mahdollisuuksia. Astumme valmiiksi annettuun, toisten ihmisten liikkeiden hahmottamaan, kulttuurisia ja historiallisia vihjeitä ehdottavaan maailmaan. Eletty ruumiimme sekä sopeutuu kaikkeen tähän, että elävöittää tilasta uusia ulottuvuuksia. (Rouhiainen, 2007.) Ruokailemalla yhdessä pienillä tuoleilla lasten kanssa sekä sopeuduttiin kulttuuriin ehdotuksiin ruokailusta että elävöitettiin niitä omilla, erilaisilla tavoilla.

Pienen pöydän ja tuolien lisäksi vaikkapa maitolasi ja siinä oleva maito olivat osa sen hetkistä kommunikaatiomaisemaa. Käden työntämisestä maitolasiin oli maitolasin tarjoamien uusien ulottuvuuksien kokeilemista, käyttämistä muuhun kuin sille kulttuurisesti sovittuun tarkoitukseen (ks. Heikkinen, 2002; Lindberg, 2014). Kokeilusta seurasi aistimus ja maidon tarttuminen käden pintaan. Matias alkoi tutkia maidosta märkää kättään. Matias katsoi kättä ja kosketti sitä sitten toisella kädellään. Kosketus, jossa kosketamme itse itseämme, tuntuu erilaiselta kuin toisen ihmisen kosketus (Merleau-Ponty, 1945/2002). Ehkä kylmään maitoon koskeminen ja oman käden tutkiminen koskemalla ja katselemalla toivat mieleen kipeän, ”pipin”. Tai ehkä Matias, tarkastellessaan kättään, huomasi siinä haavan, jonka halusi näyttää opettajalle. Maitopurkki puolestaan vei näkyvyyden Matiaksen ja muiden väliltä ja Matiaksen täytyi kurkistella purkin takaa tai siirtää purk-

kia nähdäkseen paremmin. Maitopurkin takia joltakin lapselta tai aikuiselta jäi myös näkemättä toisen ilmaisu, niin kuin jäi tutkijaltakin.

Huonekalut, maitomuki, kylmä maito ja maitopurkki, siinä missä aikuiset ja lapsetkin sekä jokapäiväiset rituaalit ja rutiinit olivat osa senhetkistä kommunikaatiomaisemaa. Esineet olivat mukana konkreettisina, läsnä olevina esineinä, mutta ne toivat mukanaan myös kulttuurisia merkityksiä. Myös poissaolevia tiloja ja esineitä, ihmisiä ja asioita, oli tilanteessa läsnä: nokkosen lisäksi neuvola, pyöräileminen, portaat, lääkäri ja äiti. Läsnä olevat ja poissaolevana tilaan tulleet muut tilat, asiat, ihmiset ja esineet vaikuttivat omalta osaltaan lasten ja aikuisten suuntautumiseen toisiaan kohti tai toisistaan pois päin. Ne olivat kommunikaatiomaisemassa osin jo perustamassa yhteistä tilannetta ja merkittävänä liikkeelle sysäävänä voimana tapahtumaketjulle, jossa yhteenkuuluvuutta tuotettiin.

YHTEYS RAKENTUU KOMMUNIKAATIOSSA

Millaista kommunikaatiomaisemaa siis katselimme heterogeenisessä 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja mitä voimme sanoa tuon maiseman yhteydestä yhteenkuuluvuuteen?

Työntekijöillä oli tärkeä rooli outojen ja ennakoimattomien, syntymässä olevien merkitysintentioiden huomaajina, tulkitsijoina ja kannattelijoina. Työntekijät olivat ainakin osin tietoisia omasta merkityksestään kommunikaatiomaisemassa, sillä he kertoivat esimerkiksi pitävänsä ruokailutilanteita hyvinä hetkinä puheen ja kielen oppimisen kannalta. Kommunikointitilanteiden merkityksestä yhteenkuuluvuuteen he eivät näyttäneet olevan tietoisia.

Tutkijoina näemme ryhmässä kuvatun kaltaisen kommunikaatiomaiseman ja yhteenkuuluvuuden rakentumisen välillä yhteyden. Ilmaisuihin ryhmässä oli paljolti sellaista, joka Merleau-Pontyn ajattelussa kiteytyy ”puhuvaksi puheeksi” erotuksena ”puhuttuun puheeseen”. Puhuttu puhe on valmiimpaa, enemmän sovittuihin ilmaisuihin perustuvaa ja jo olemassa olevaa kieltä. Puhuva puhe sen sijaan käyttää näitä sovittuja ilmaisuja uudella ja joskus ennakoimattomalla tavalla. (Hacklin, Hotanen & Yli-Tepsa, 2011.) Päiväkotiryhmämme kommunikaatiomaisemassa ilmaisu oli ennakoimatonta ja haparoivaa: puhetta, tukiviittomia, eleitä, kehon liikahduksia, asentoja ja ilmeitä. Ilmaisuihin, jota ei ole liian oikeanlaista ja ennalta määrätty tietynlaiseksi, mahdollistaa ihmisten välisen yhteyden muodostumisen, jolloin ”syntytilassaan oleva ilmaisu perustaa yhteisen tilanteen, joka ei enää ole ainoastaan *olemisen* yhteisyyttä vaan *tekemisen* yhteisyyttä” (Hacklin, ym., 2011.) Tällaisessa kommunikaatiomaisemassa lapsen on mahdollista tulla ”vedetyksi puhuvaksi puhuvien joukkoon”, Merleau-Pontyn (2012, 260) ilmaisua käyttäksemme. Kyse on enemmän kuin puhumisesta ja puhuvien joukosta. Kyse on toisten ihmisten yhteydestä ja siihen kuulumisesta.

Lapset, joilla oli haasteita kommunikoinnissaan, olivat alkuvoima ja perusta sekä rikkaalle kommunikaatiomaisemalle että yhteenkuuluvuuden rakentumiselle. Tällaiset lapset herkistivät ja opettivat aikuisia huomaamaan hentoja ja ei-tavanomaisia kommunikaatioaloitteita. Ja koska työntekijät pitivät tärkeänä lasten aloitteisiin vastaamista puheen ja kielen oppimisen kannalta, he tarttuivat niihin – eivätkä vain tukea tarvitsevien, vaan kaikkien lasten aloitteisiin. Kielen oppimista tukiessaan he tulivat samalla huomauttamattaan vedetyiksi mukaan asioihin, joita lapsilla oli mielessään ja vieläkin enemmän, lasten ajattelutapaan. Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevat lapset ja heitä hyvin kohtaavat aikuiset olivat näin molemmat tärkeitä yhteenkuuluvuuden vahvistumista ajatellen.

Näemme tutkimuksemme avaavan kiinnostavan näkökulman inklusiokeskusteluun. Ensiksikin, ryhmässä vallitsevan moninaisuuden ei tarvitse olla työntekijöitä kuormittava rasite. Parhaimmillaan se on yhteenkuuluvuutta vahvistava asia. Toiseksi, kommunikaatiomaisemaa tarkasteltaessa katse saa olla hyvin erilaisissa asioissa kuin se olisi keskusteltaessa tukea tarvitsevistä lapsista ja heidän oikeuksistaan kuulua ryhmään. Tarkastelun kohteena onkin eletyissä hetkissä muotoutuva lasten ja aikuisten, ympäristön, materiaalisuuden, rakenteiden ja monien muiden läsnä olevien ja poissaolevien asioiden kudelman, jossa yhteyttä rakennetaan ja inklusiivisuutta eletään. Merleau-Ponty (2012, s. 183) tiivistää ajatuksen yhteyden rakentamisesta toistemme kanssa seuraavasti: ”Arvo on siinä, että olemme aktiivisesti sitä mitä olemme sattumalta; se on siinä, että rakennamme toistemme ja itsemme kanssa sitä kommunikaatiota, johon ajallinen rakenteemme antaa mahdollisuuden ja josta vapautemme on vasta hahmotelma.”

LÄHTEET

- von **BONSDORFF, P.** (2002). Veden mielikuvitus. Teoksessa Y. Sepänmaa & L. Heikkilä-Palo (toim.), *Vesi vetää puoleensa* (s. 220–227). Helsinki: Maahenki.
- GUBRIUM, J. F. & HOLSTEIN, J. A.** (2008). Narrative ethnography. Teoksessa S.N. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.), *Handbook of emergent methods* (s. 241–264). New York: Guilford Press.
- HACKLIN, S., HOTANEN, J. & YLI-TEPSA, H.** (2011). Merleau-Ponty, Maurice. *Filosofia.fi*. Haettu 4.1.2018: <http://filosofia.fi/node/6875>
- HAKALA, J. & LEIVO, M.** (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- HEIKKINEN, H. L. T.** (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 184–197). Helsinki: Kansanvalitusseura.
- HEIKKINEN, H. L. T., HUTTUNEN, R., SYRJÄLÄ, L. & PESONEN, J.** (2011). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5–21. DOI: 10.1080/09650792.2012.647635
- HULTMAN, K. & TAGUCHI, H.L.** (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542. DOI: 10.1080/09518398.2010.500628
- JACKSON, A. Y. & MAZZEI L. A.** (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- JOHANSSON, E., & LØKKEN, G.** (2014). Sensory pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 886–897. DOI: 10.1080/00131857.2013.783776
- JUUTINEN, J.** (2018). Inside or outside? The small stories about the politics of belonging. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium*, 179. Oulu: Oulun yliopisto.
- JUUTINEN, J. & VILJAMAA, E.** (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood*. 48(2), 193–207. DOI:10.1007/s13158-016-0165-1
- KARJALAINEN, S. & PUROILA, A-M.** (2017). Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkodissa. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 23–36.
- KESKITALO, A. K.** (2006). Tien päällä ja leirissä: Matkanteon kokemuksesta taideteokseksi. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Lapponiensis*, A108. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- KINNUNEN, S. & PUROILA, A-M.** (2016). 'If my sister was here' – The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(1), 236–254.
- KINNUNEN, S., VILJAMAA, E. & ESTOLA, E.** (2016). Esteettisiä ja eettisiä kosketuksia. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 91–111). Latvia: N-Y-T NYT.
- KUUKKA, A.** (2015). Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. (Väitöskirja). *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 536. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LEHTONEN, M.** (2014). *Maa-ilma*. Tampere: Vastapaino.
- LINDBERG, P.** (2014). *In search of affordances and visual quality: Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres*. Oulu: Oulun yliopisto.
- LINKOLA I.-A.** (2014). *Saamelaisen koulun kielimaisema: Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- LØKKEN, G.** (2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163–176. DOI:10.1080/713696668
- MERLEAU-PONTY, M.** (1993). Indirect language and the voices of silence. Teoksessa G. A. Johnson ja M. B. Smith (toim.), *The Merleau-Ponty aesthetics reader: Philosophy and painting* (s. 76–120). Illinois: Northwestern University Press.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2002/1945). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2006). *Silmä ja mieli*. Helsinki: Taide.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2010). *Child psychology and pedagogy. The Sorbonne lectures 1949–1952*. Evanston: Northwestern University Press.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2012). *Filosofisia kirjoituksia*. M. Luoto (suom.), T. Roinila (toim.). Keuruu: Nemo.
- MIETOLA, R.** (2016). Keskenarjasta tasa-arvoa? Koulutuspolitiikassa piloutuva vammaisuus. *Kasvatus*, 47(4), 370–375.
- PAJU, E.** (2013). Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. *Episteme*. (Väitöskirja). Helsinki: Tutkijaliitto.

- PÁLMADÓTTIR, H., JUUTINEN, J. & VILJAMAA, E.** (2018). "Sharing Horizons" Methodological and ethical reflections on video observations. Teoksessa E. Johansson, A. Emilson, A-M. Puroila (toim.), Values education in early childhood settings. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 23. Cham: Springer.
DOI: 10.1007/978-3-319-75559-5_8
- PENNANEN, H.** (2017). *Saamenluokka oppimisympäristönä: Peruskoulun saamelaisopetus 1990–2000 -lukuilla oppilaiden kokemana*. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto, Giellagas-instituutti.
- PIHLAJA, P. & NEITOLA, M.** (2017). Varhaiserityiskasvatusta muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 2017, 70–91.
- PINK, S.** (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- PUROILA, A.-M. & ESTOLA, E.** (2014). Not babies anymore: Young children's narrative identities in Finnish day care centres. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 187–203. DOI: 10.1007/s13158-013-0096-z
- PUROILA, A.-M., HOHTI, R. & KARLSSON, L.** (2016). Hassuja juttuja – lasten huumoria päiväkotit- ja kouluympäristössä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 71–87). Latvia: N-Y-T NYT.
- ROUHIAINEN, L.** (2007). Matka paikantuneen tilan äärelle: Tanssijan, arkkitehdin ja äänisuunnittelijan performatiivisen työn aineksia. Teoksessa O. Mäkinen & T. Mäntymäki (toim.), *Taide ja liike* (s. 83–102). Vaasa: Vaasa University Press.
- STRATIGOS, T.** (2015). Assemblages of desire: Infants, bear caves and belonging in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 42–54. DOI: 10.1177/1463949114566757
- SUMSION, J. & WONG, S.** (2011). Interrogating 'belonging' in belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45. DOI:10.2304/ciec.2011.12.1.28
- TAMMI, T. & HOHTI, R.** (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 69–83.
- TOADVINE, T.** (2004). Singing the World in a new key: Merleau-Ponty and the ontology of sense. *Janus Head*, 7(2), 273–283.
- VASU.** (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- VARTO, J.** (2007). Dialogi. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 62–65). Helsinki: Like, Kiasma.
- VEHKAKOSKI, T. & KUORELAHTI, M.** (2010). Tutkimus erityispedagogiikan määrittäjänä: Katsaus alan kansainvälisiin aikakauslehtiin ja suomalaisiin väitöskirjoihin. *NMI-Bulletin*, 20(3), 18–28.
- VILJAMAA, E.** (2012). Lasten tiedon äärellä: Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. Oulu: Oulun yliopisto. (Väitöskirja). *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium*, 129.
- VILJAMAA, E., ESTOLA, E., JUUTINEN, J. & PUROILA, A.-M.** (2017). Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti - JECER*, 6(1), 2–21.
- VILJAMAA, E. & TAKALA, M.** (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti - JECER*, 6(2), 207–229.
- WELSH, T.** (2013). *The child as a natural phenomenologist: Primal and primary experience in Merleau-Ponty's psychology*. Illinois: Northwestern University Press.
- YUVAL-DAVIS, N.** (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. London: Sage Publications.