



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

TAHKOLA PIRKKO

YHTEENKUULUVUUDEN RAKENTUMINEN LUOKKAHUONEEN PIENISSÄ  
KERTOMUKSISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2016



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Tahkola, Pirkko	
Työn nimi/Title of thesis Yhteenkuuluvuuden rakentuminen luokkahuoneen pienissä kertomuksissa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 80, 3 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksessani tarkastelen yhteenkuuluvuuden rakentumista koulukontekstissa. Tarkoitukseni on syventää ymmärrystä luokkahuoneen kerronnasta ja niistä toiminnan ja kommunikoinnin käytänteistä, joilla yhteenkuuluvuutta rakennetaan. Tutkimuskysymykseni on: Millaisin kerronnallisin käytäntein yhteenkuuluvuutta tuotetaan luokkahuoneessa? Tutkimukseni on osa tutkimushanketta, joka kehittää kerronnallisia käytänteitä kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisemiseksi. Tutkimusta yhteenkuuluvuuden rakentumisesta tarvitaan, jotta marginalisoivia käytänteitä voidaan ennaltaehkäistä.</p> <p>Tutkimukseni sijoittuu kerronnallisen ja lapsinäkökulmisen tutkimuksen alueille, joissa yhteenkuuluvuutta tarkastelen kerronnallisena ja kulttuurisena ilmiönä. Lapsinäkökulmainen tutkimus korostaa lapsia aktiivisina toimijoina ja tiedon tuottajina. Lähtökohtana on lasten kokonaisvaltainen kerronta, joka huomioi puheen lisäksi myös sanattoman viestinnän, kehonkielen ja erilaiset tunnekokemukset. Yhteenkuuluvuuden asemoin keskeiseksi hyvinvoinnin ulottuvuudeksi, joka rakentuu kerronnan kautta materiassa, ihmissuhteissa ja yksilön suhteessa ympäristöönsä. Yhteenkuuluvuuden rakentumisen keskeisenä lähtökohtana on myös välittämisen etiikka, joka ilmenee erityisesti kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa.</p> <p>Aineistonkeruussa käytin narratiivista etnografiaa. Keräsin aineistoni suomalaisen peruskoulun 2. luokassa keväällä 2014. Aineiston tuottajina ovat luokan oppilaat yhdessä tutkijan, opettajan ja ympäristön kanssa. Lähestyin lasten kerrontaa arjen pienten kertomusten kautta. Aineistonkeruussa käytin videointia ja havainnointia keskittyen yhteenkuuluvuutta tuottaviin vuorovaikutustilanteisiin. Analyysissäni käytin narratiivista analyysiä.</p> <p>Analyysini pohjalta luokkahuone näyttäytyy kerronnallisen kulttuurin paikkana, jossa yhteenkuuluvuutta rakennetaan toiminnan ja dialogin sekä fyysisen ja verbaalisen kerronnan kautta. Toiminta on yhteistoimintaan osallistumista ja pyrkimystä tasa-arvoon. Dialogi ilmenee toiseen suuntautumisena ja empatiana. Fyysisesti yhteenkuuluvuutta tuotetaan tilassa kehon ja materian vuoropuheluna ja verbaalisesti yhteenkuuluvuus rakentuu keskusteluna, neuvotteluna ja totuuteen pyrkimisellä. Kerronnan mahdollistaminen osoittautuu läpileikkaavaksi yhteenkuuluvuuden osatekijäksi, jossa keskiössä on opettajan asenne oppilaitaan kohtaan.</p> <p>Kerronnallisten käytänteiden hyödyntäminen osana pedagogiikkaa vaikuttaa myönteisesti yhteenkuuluvuuden rakentumiseen. Lähtökohtana on opettajan välittäminen ja kerronnan mahdollistaminen sekä leikin korostaminen osana pedagogiikkaa myös opettajajohtoisessa toiminnassa.</p>			
Asiasanat/Keywords narratiivisuus, lapsinäkökulmainen tutkimus, yhteenkuuluvuus, hyvinvointi			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
1.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne .....	2
1.2	Tutkijan positio.....	4
<b>2</b>	<b>KERRONNALLISUUS TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA</b> .....	<b>7</b>
2.1	Kerronnallisuus tietämisen tapana ja tutkimuksena .....	7
2.2	Kertomus ja lapsen kerronta .....	9
2.3	Arjen pienet kertomukset.....	13
<b>3</b>	<b>LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS</b> .....	<b>15</b>
3.1	Lapsi tiedon tuottajana .....	15
3.2	Lapsi tieteen kentällä.....	16
<b>4</b>	<b>YHTEENKUULUVUUS OSANA HYVINVOINTIA</b> .....	<b>18</b>
4.1	Yhteenkuuluvuuden määrittelyä .....	18
4.2	Yhteenkuuluvuus Erik Allardtin hyvinvoinnin teorian valossa.....	19
4.3	Luokkahuone ja kulttuuriset kertomukset.....	20
4.4	Kasvattajan ja kasvatettavan suhde .....	21
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>24</b>
5.1	Lähtökohtia aineistonkeruuseen ja ymmärtämiseen .....	24
5.2	Tutkimuksen eteneminen.....	25
5.2.1	<i>Luokkahuone ja aineiston rajaus</i> .....	26
5.2.2	<i>Narratiivinen etnografia</i> .....	28
5.2.3	<i>Narratiivinen analyysi</i> .....	29
<b>6</b>	<b>YHTEENKUULUVUUDEN RAKENTUMINEN LUOKKAHUONEEN PIENISSÄ KERTOMUKSISSA</b> .....	<b>36</b>
6.1	Toiminnassa rakentuva yhteenkuuluvuus.....	36
6.1.1	<i>Yhteistoiminta</i> .....	36
6.1.2	<i>Tasa-arvo</i> .....	40
6.2	Dialogissa rakentuva yhteenkuuluvuus .....	44
6.2.1	<i>Suuntautuminen</i> .....	45
6.2.2	<i>Empatia</i> .....	49
6.3	Fyysisesti rakentuva yhteenkuuluvuus .....	52
6.3.1	<i>Keho</i> .....	53
6.3.2	<i>Materia</i> .....	54
6.4	Verbaalisesti rakentuva yhteenkuuluvuus.....	55
6.4.1	<i>Keskustelu</i> .....	56
6.4.2	<i>Neuvottelu</i> .....	57

6.4.3	<i>Mahdollistaminen</i> .....	59
<b>7</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELUA</b> .....	<b>61</b>
7.1	Yhteenkuuluvuuden rakentumisen kerronnalliset käytänteet .....	61
7.2	Käytänteistä kerronnan pedagogiikkaan.....	62
<b>8</b>	<b>POHDINTAA</b> .....	<b>64</b>
8.1	Tutkimukseni arviointia ja eettistä pohdintaa .....	64
8.2	Lopuksi .....	69
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>71</b>
	<b>LIITTEET</b>	
	LIITE 1. Tutkimuslupa sivistysjohtajalle ja rehtorille	
	LIITE 2. Tutkimuslupa oppilaille ja heidän vanhemmilleen	
	LIITE 3. Aineiston rakentuminen	

# 1 JOHDANTO

*Päämääräni oli vielä tuntematon, kun lähdin matkaan. Saapuessani perille, kevätaurinko loi säteitään pihamaalla koulun alkua odotteleviin lapsiin. Kysyin tietä ja minua neuvottiin. Astuin luokkahuoneeseen. Lapset muistivat minut tutustumiskäynniltä ja tulivat iloisesti tervehtimään. Aamu alkoi kuulumispiirillä. Kertomukset olivat omaperäisiä ja hauskoja, nauroimme niille yhdessä. Kun tuli minun vuoroni, kerroin odottavani yhteistä viikkoamme paljon.*

*Laskuja laskettiin ryhmissä helmillä ja purkeilla. Jotain laskettiin myös monisteelle. Huomioni kiinnittyi poikaan, joka istui ja laski levottoman oloisena. Opettaja meni ohi, kosketti olkapäähän. Ele rauhoitti ja poika jatkoi työskentelyään. Lapset auttoivat ja neuvoivat toisiaan. Erään tytön laskuhelmet tippuivat maahan. Vierestä kuului kuiskaus: ”Tiedän, miltä tuntuu, kun helmet tippuvat. Minullakin kävi niin.” Hymyilivät toisilleen. Kiertelivät katsomassa toistenkin tekemisiä, vertailivat tuloksiaan ja neuvottelivat niistä.*

*Seuraavaksi kirjoitettiin yhdessä. Opettaja korosti, että kuljettu matka – kuunteleminen ja yhdessä toimiminen – ovat tärkeä osa tarinaa. Ennen kirjoittamista sai valita opettajan tuomista hatuista päähänsä ja mielentilaansa sopivimman. Jokaisen oma, persoonallinen tarina on hyvä juuri sellaisenaan. Kerrottiin tarinoita yhdessä. Ihmettelin, kuuntelin ja katselin. Aistin. Tässä luokassa on jotain erityistä. Mitenköhän tähän on tultu?*

(Tutkimuspäiväkirja 5.–9.5.2014)

Luokkahuone on täynnä kertomuksia. Edellinen katkelma tutkimukseni luokkahuoneesta kuvastaa sitä, miten niitä kerrotaan ja kuunnellaan, jaetaan ja rakennetaan yhdessä. (vrt. Bruner, 1996; Tolska, 2002.) Toisia otetaan mukaan, huomioidaan. Joskus toisia suljetaan pois (vrt. Estola & Puroila, 2013). Kertomukset luokkahuoneessa rakentavat luokkahuonekulttuuria, jolla on merkittävä vaikutus jaettuun yhteenkuuluvuuden kokemiseen ja lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (vrt. Allardt, 1976, 38; Bruner, 1996, 19-20; Tolska, 2002, 18; vrt. Noddings, 2012, 777; Louhela, 2012, 121.) Viimeaikaiset tutkimustulokset siitä, että jo pienten lasten keskuudessa ilmenee toisten ulossulkemista, syrjintää ja jopa kiusaamista, herättävät pohtimaan kasvatuksen mahdollisuuksia sekä sitä, miten näitä marginalisoivia ja lapsen hyvinvointia estäviä käytänteitä voitaisiin ennaltaehkäistä (vrt. Allardt, 1976; vrt. Puroila, Estola & Syrjälä, 2012b). Vahvistaaksemme lasten hyvinvointia ja yhteenkuuluvuutta koulukontekstissa, tarvitsemme nykyistä syvempää tietoa niistä kerronnallisista käytänteistä, joilla yhteenkuuluvuutta luokkahuoneessa tuotetaan. (vrt. Allardt, 1976; Juutinen, 2015.)

Tutkimuksen kentällä yhteenkuuluvuutta on aiemmin lähestytty lähinnä psykologisista ja lapsen kehitykseen liittyvistä näkökulmista. Yhteenkuuluvuus on liitetty vahvasti yksilön tunteeseen ja sen merkitys nähty erityisesti identiteetin rakentumisen, sosiaalisen kehityk-

sen ja oppimisen näkökulmista (Koivula, 2010; Eerola-Pennanen, 2013; Chavis ym., 1986). Yhteenkuuluvuuden teemoja, kuten lasten välistä ystävyyttä, suhteita, vertaiskulttuuria sekä yhteisön jäsenyyttä on tutkittu paljon, minkä lisäksi myös yhteisöllisyyden ja yhteisen toiminnan tutkimus on ollut runsasta viime aikojen kasvatustutkimuksessa (Hännikäinen, 2007; Hännikäinen & van Oers, 2003; Corsaro, 2003). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole lähestyä yhteenkuuluvuutta vain yksilön tunteena tai kehityksen tukijana, vaan valottaa sen rakentumista kerronnallisena ja kulttuurisena ilmiönä. Yhteenkuuluvuus on keskeinen osa hyvinvointia (Allardt, 1976) ja yksilön kokemukset sen toteutumisesta kerronnallisessa kulttuurissa tuotettuja ja siitä riippuvaisia (Bruner, 1990, 12; Tolska, 2002, 14). Yhteenkuuluvuus luokkahuoneessa rakentuu moninaisten suhteiden ja kertomusten kautta ja esimerkiksi toiminnan ja fyysisen läheisyyden lisäksi myös materiaallinen ympäristö on keskeinen yhteenkuuluvuutta rakentava tekijä. (vrt. Juutinen, 2015, 161-162.)

### 1.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni tarkoituksena on syventää ymmärrystä ja tuottaa tietoa niistä kerronnallisista käytänteistä, joilla yhteenkuuluvuutta luokkahuoneessa tuotetaan. Lähtökohtanani on lasten kerronta, mutta liitän myös ympäristön ja esimerkiksi opettajan osaksi kerronnallista prosessia. (vrt. Karlsson, 2011, 22-24; Riihelä 2011, 198; Puroila ym., 2012a, 193.) Esiymmärrykseni ja mielenkiintoni kohteena on se, mitä yksittäinen lapsi tekee yhteenkuuluvuuden tuottamiseksi, miten opettaja liittyy näihin tapahtumiin ja millainen on koko ryhmän vaikutus. (vrt. Hännikäinen, 1999, 19.) Tarkastelen yhteenkuuluvuuden rakentumista suomalaisen peruskoulun 2. luokalla.

Tutkimuskysymykseni on:

#### ***Millaisin kerronnallisin käytäntein yhteenkuuluvuutta tuotetaan luokkahuoneessa?***

Tutkimukseni on osa Belong-hanketta, joka kehittää päiväkotien ja koulujen kerronnallisia käytänteitä lasten yhteenkuuluvuuden tukemiseksi ja syrjinnän ehkäisemiseksi. (vrt. Bruner, 1996, 40, 42; Tolska, 2002, 170.) Tutkimus on osa laajempaa hankekokonaisuutta, jonka muodostaa Suomen Akatemian rahoittaman Belong-hankkeen “*From exclusion to belonging: developing narrative practices in daycarecenters and schools*”, (hankenumero 264370) lisäksi NordForskin rahoittama pohjoismainen ValuEd-hanke “*Values education in Nordic pre-schools: basis of education for tomorrow*”, (hankenumero 53381). (Estola,

2013, 9; vrt. Karlsson & Estola, 2016, 11; Belong-hanke, 2013-2015; ValuEd-hanke, 2013-2015.)

Belong-hankeen tutkimustarve on hyvin perusteltua. Kasvatusinstituutioissa lasten keskuudessa ilmenevät marginalisoivat käytänteet ovat yhteydessä myös syrjäytymiseen, joka on niin yksilöllinen, yhteiskunnallinen kuin maailmanlaajuisestikin tunnustettu ongelma ja lähtee kehittymään usein jo lapsena yhteisön ulkopuolelle jäämisestä. (Janhukainen, 2005, 40-43; Jensen, 2009; Johansson, 2011.) Koululla on paljon valtaa, sillä se voi lapsen kasvun kenttänä joko poistaa tai ylläpitää tätä eriarvoisuutta (vrt. Messiou, 2006; Jensen, 2009; Johansson, 2011; Nutbrown & Clough, 2009). Yhteenkuuluvuuden tutkimus on tässä merkittävässä asemassa, sillä sen kautta tullaan tietoisiksi myös ulossulkemisen ja kiusaamisen käytänteistä. Tiedostamisen myötä marginalisoiviin käytänteisiin voidaan puuttua ja edelleen kehittää pedagogiikkaa, jolla yhteenkuuluvuutta, hyvinvointia ja tasa-arvoa voidaan kasvatuksen arjessa tukea.

Kuvaan seuraavaksi tutkimukseni rakennetta ja keskityn niihin tekijöihin, jotka oleellisesti ovat vaikuttaneet tutkimukseni muotoutumiseen. Luvussa *kaksi* käsitelen kerronnallisuutta tutkimukseni epistemologisena, ontologisena ja metodologisena lähestymistapana. Pohjaan narratiivikäsitteykseni yhdysvaltalaisen psykologin Jerome Brunerin (s. 1915) ajatukseen siitä, että kertomukset ja kertominen ovat meille ihmisille luontainen tapa kokea ja jäsentää maailmaa sekä tuottaa tietoa. (Tolska, 2002, 162; ks. myös Puroila, Estola & Syrjälä, 2012b, 345.) Bruner on narratiivisen ajatteluteorian uranuurtaja ja hänen vaikutuksensa myös eurooppalaiseen kasvatustieteen ajatteluun on huomattava (Tolska, 2002, 7-8). Timo Tolska (2002) on teoksessaan *Kertova mieli – Jerome Brunerin narratiivikäsitteys* jäsentänyt Brunerin ajatuksiaan kerronnallisuudesta. Brunerin alkuperäisteosten rinnalla olen hyödyntänyt erityisesti tätä teosta. Luvussa *kolme* esittelen lapsinäkökulmaista tutkimusta tutkimuksen alueena, jossa lapset ovat aktiivisia tiedon tuottajia. Heidän monipuolisen kerrontansa on tutkimukseni lähtökohta ja avain yhteenkuuluvuuden käytänteiden tutkimukseen luokahuoneessa. (vrt. Puroila, Estola & Syrjälä, 2012a, 193.)

Luvussa *neljä* käsitelen yhteenkuuluvuutta keskeisenä hyvinvoinnin ulottuvuutena suomalainen sosiologin Erik Allardt (1976) teorian valossa. Yhteenkuuluvuuden käytänteiden ymmärtämiseen olen saanut tukea muun muassa useista Maritta Hännikäisen (1999; 2007; ks. myös Hännikäinen & van Oers, 2003) ja Jaana Juutisen (2015) tutkimuksista. Anna-Maija Puroilan, Eila Estolan ja Leena Syrjälän (2012a; 2012b) tutkimukset kerronnallisu-

den ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen yhteydestä ovat antaneet merkittäviä näkökulmia tulkintoihini. Kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta olen peilannut erityisesti yhdysvaltalainen kasvatusfilosofi Nel Noddingsin (esim. 2010; 2012) välittämisen etiikan teoriaan. Luvussa *viisi* käyn läpi tutkimusprosessiani aineistonkeruun osalta. Luvussa *kuusi* esittelen tutkimustuloksiani. Luvussa *seitsemän* tarkastelen tuloksiani ja esitän niiden pohjalta vaihtoehtoja yhteenkuuluvuutta tukevan kerronnallisen pedagogiikan kehittämiseksi. Viimeisessä luvussa *kahdeksan* arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä peilaten niitä kerronnan tutkimuksen eettisiin ohjeisiin (vrt. Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007).

## 1.2 Tutkijan positio

Tutkimustyötä aloitettaessa on tärkeää pohtia suhdetta tutkimuksen kohteeseen (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007, 8, 11). Mitä ajattelen lapsesta? Entä hänen kerronnastaan? Miten näen opettajan roolin suhteessa vallitsevaan kerronnan kulttuuriin ja millainen on oma roolini kaiken keskellä? Eettiset kysymykset ovat olleet jatkuvia seuralaisiani läpi tutkimusprosessin ja koen olevani suuressa vastuussa lasten kerronnan tulkitsijana. Kerronnalliseen tutkimusperinteeseen ja etnografiaan nojautuen asemoin itseni keskelle tiedon tuottamisen prosessia. Aineistoni luokkahuoneen arjessa rakentuu vastavuoroisesti ympäristön, tutkittavieni, minun ja toisten toimijoiden kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009, 161; Bruner, 1996, 13; Heikkinen, 2010, 147.) Tutkijana en ole objektiivinen tarkkailija, vaan tieto rakentuu abduktiivisesti aineiston ja teorian vuoropuheluna, johon minä kokemusteni ja valintojeni kautta monelta osin vaikutan (vrt. Karila, 1997, 26-31; Hirsjärvi ym. 2009, 124). Kerronnallista tutkimusta tehdessäni en pyri esittelemään absoluuttisia totuuksia yhteenkuuluvuuden ilmiöstä, vaan antamaan lukijalle yksittäisiä näkökulmia, joiden kautta yhteenkuuluvuus *näyttäisi* rakentuvan. Lukija on siis mukana tulkinnoissa ja omasta horisontistaan luomassa merkityksiä tutkimukseni kertomuksista. (Tolska, 2002, 134.)

Olen tutkijana vastuussa siitä, että kaikessa tutkimukseen liittyvässä olen sensitiivinen ja lasten luottamuksen arvoinen. Käyn dialogia tutkittavieni kanssa myös moraalisesti. (Kujala, 2007, 33.) Islantilainen lapsitutkija Johanna Einarsdóttir (2007, 207) painottaa, että erityisesti salassapito, luotettavuus ja suojeleminen ovat asioita, joihin lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa täytyy kiinnittää huomiota. Esimerkiksi lasten suojeleminen olen ymmärtänyt aineiston keräämisen vaiheessa kokonaisvaltaisena herkkyytenä lapsen tunnetiloja tai viestintää kohtaan. Aineistoa kerätessäni joskus jouduin tilanteisiin, joissa lapset esimerkiksi selvitti-



vät ristiriitoja. Tutkimuseettisesti ajateltuna näissä tilanteissa oli nimenomaan syytä kiinnittää huomiota tutkimuksen sijaan lapsen auttamiseen. (vrt. Einarsdóttir, 2007, 206.)

Luokkahuonetta tutkiessani minun on täytynyt selvittää itselleni luokkahuoneen olemus. Koska opintojeni pääaine on varhaiskasvatus, koulu ja luokkahuone ovat kerronnan tiloja, jotka ajatuksissani ovat omien koulukokemusteni sekä aineiston keruun varassa. On tärkeää huomioida kerronnan konteksti ja esimerkiksi hahmottaa koulun ja päiväkodin ero kerronnan kulttuurin paikkana. (vrt. Stakes, 2005; Opetushallitus, 2004.) Koulussa arki on strukturoidumpaa kuin päiväkodissa. Oppitunti-välitunti -rytmi jäsentee kertomusten ja pedagogisten tilanteiden kudelmaa, jossa luokanopettaja on usein yksin vastuussa pedagogiikasta. Luokkahuoneen arjessa spontaanin kerronnan hetkiä on vähemmän kuin päiväkodissa, mikä vaikuttaa siihen, että useat kuvaamani arjen pienet kertomukset ovat oppituntien tai ohjatun toiminnan aikana tuotettuja.

Tutkimukseni aikana olen pohtinut myös suhdettani käsitteisiin *lapsi*, *oppilas* ja *kasvatettava*. Huomaan, että oppilas-sanankäyttö on itselleni haastavaa. Siinä korostuu lapsen olemus objektina, opettamisen vastaanottajana (vrt. Allardt, 1976, 38). Toisaalta sana on yleisesti käytössä ja viittaa vain siihen, että lapsi on siirtynyt perusopetuksen piiriin. Tutkimuksessani käytän lapsesta kaikkia edellä mainittuja termejä, riippuen kontekstista. Selvittäessäni esimerkiksi teoriaa yleisellä tasolla, käytössäni on usein *kasvattaja*. *Oppilasta* käytän aineistoni luokkatilanteiden yhteydessä, joissa oppilas on selkeästi toimijana. *Lapsi* on yleisimmin käytössä oleva termi, sillä näen lapsen lapsena myös koulukontekstissa. Luvussa 4.3 käsittelen lapsen eri kulttuureja. (vrt. Corsaro, 2003; Hännikäinen, 2007.) Näen lapsuuden olevan läsnä myös luokkahuoneessa ja siksi uskaltaudun käyttämään *lasta* myös luokkahuoneesta kirjoittaessani.

Henkilökohtainen kiinnostukseni luokkahuonekulttuuria ja kasvatuserien eettisiä kysymyksiä kohtaan heräsi opintojeni alkuvuosina. Kasvattajan epäeettinen toiminta lapsia kohtaan sai minut nuorena opiskelijatyttönä pohtimaan, mistä tässä kasvatuksessa on oikein kysymys. Onko opetussuunnitelman mukainen, suorituskeskeinen opettaminen sitä 'oikeaa opettamista', vai olisiko sittenkin tärkeämpää, että lapset voisivat koulussa hyvin? (vrt. Noddings, 2010; 2012; Louhela, 2012; Skinnari 2004.) Kandidaatintutkielmassani kysyin opettajilta heidän käsityksiään eettisesti kestävästä vallankäytöstä luokkahuoneessaan (Tahkola, 2013). Mielenkiintoni oli herännyt siihen, mitä opettaja tai kasvattaja voivat teh-

dä, jotta luokkahuoneessa jokainen voisi kokea olevansa arvokas ja hyväksyty. Tulokset osoittivat, että opettajan asennoituminen oppilaitaan kohtaan, arvonanto ja ohjaaminen yhteistyöhön tuottivat luokkahuoneeseen hyväksyvää ilmapiiriä. (vrt. Allardt, 1976; vrt. Noddings, 2010;2012; Skinnari, 2004.) Soveltuvien osien olen hyödyntänyt kandidaatintutkielmassa laatimaani tekstiä tämän tutkimukseni avaamiseen.

## 2 KERRONNALLISUUS TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA

### 2.1 Kerronnallisuus tietämisen tapana ja tutkimuksena

Kertomukset ovat olleet läsnä aina. Niitä on kerrottu ja kuultu kaikissa yhteiskunnissa läpi ihmiskunnan historian. Synnymme kertomusten keskelle ja vauvasta saakka tuotamme oman elämämme kertomusta suhteessa toisiin ihmisiin. Jerome Brunerin narratiivikäsitteisen keskeisenä lähtökohtana on *konstruktiivinen periaate*, jonka mukaan ihminen konstruoi todellisuutta ja minäkuvaava jatkuvasti. Rakennamme kertomusten kautta versioita maailmasta ja itsestämme sen keskellä. (Bruner, 1996, 19-20, 39; Tolska, 2002, 18, 100-101, 156.) Lähestymistapana kerronnallisuus pohjautuu konstruktivismiin tai postmodernismiin: tieto ja totuus ovat kontekstisidonnaisia – sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen tilanteeseen (Tolska, 2002, 153; Bruner, 1996, 13; Heikkinen, 2010, 147). Tieto on jatkuvasti muuttuvaa, eikä ole olemassa vain yhtä totuutta.

Brunerin *identiteetin ja itsearvostuksen periaatteen* mukaan yksilöä ympäröivä yhteisö ja kulttuuri vaikuttavat voimakkaasti identiteetin rakentumiseen. Yksilöiltä ikään kuin odotetaan erilaisia minuuksia – toisissa korostetaan individualismia, toisissa yhteisöllisyyttä. Ajatuksemme ja toimintamme siis muotoutuvat ympäröimämme kulttuurin ehdoilla. (Tolska, 2002, 14; Bruner, 1990, 12.) Näin ollen identiteetti ei rakennu tyhjiössä, vaan ympärillä olevat ihmiset vaikuttavat jatkuvasti siihen, millaisen käsityksen yksilö itsestään ja toisista rakentaa. Kulttuuri ja tässä tapauksessa luokkahuonekulttuuri kertoo aina lapsen jonkinlaiseksi ja sen vuoksi luokkahuoneessa rakentuvilla kertomuksilla on merkittävä vaikutus minäkuvaan, identiteetin kehitykseen ja ylläpitämiseen. (Tolska, 2002, 18, 156, 161; Bruner, 1996, 13, 15-20, 35.) Näen luokkahuoneessa vallitsevan kulttuurin luovan pohjan niille kertomuksille, joita siellä yksilöstä ja toisaalta yhteisöstä tuotetaan.

Kerronnallisuudella on keskeinen rooli luokkahuonekulttuurin rakentajana. Timo Tolskan (2002, 162-163) mukaan Brunerin *narratiivinen periaate* korostaa kerronnallisen ajattelun merkitystä ja tietoista kehittämistä koulukulttuurissa. Bruner ei aliarvioi loogis-tieteellisen ajattelun merkitystä, vaan pitää sen arvoa ilmeisenä. Kuitenkin hän korostaa kerronnallisuutta, jonka avulla esimerkiksi luokkahuoneessa vaikeat, loogis-tieteellisetkin, ongelmat muuntuvat ymmärrettävään muotoon (Bruner, 1996, 41, 119; Tolska, 2002, 100, 163). Kasvatustieteellisen tutkimuksen tulisi siis kehittää kerronnallisia käytänteitä, joiden kautta

kerronnallisuus saataisiin osaksi kasvatusta. Tutkimukseni on yhdenlainen vihje siitä, mitä kerronnalliset käytänteet yhteenkuuluvuuden näkökulmasta luokkahuoneessa voisivat olla. Kerronnallisuus ja sen oppiminen vaatii opettelua ja sen vuoksi on tärkeää keskittyä kerronnallisten käytänteiden rakentumiseen. Esimerkiksi uuden asian ymmärtäminen vaatii, että sitä voidaan käsitellä kerronnan kautta eri näkökulmista. (Tolska, 2002, 170; ks. myös Bruner, 1996, 40, 42.) Tutkimuksessani tämä näkyy opettajan pyrkimyksenä sanoittaa luokassa tapahtuvaa toimintaa ja sen myötä saattaa oppilaitaan yhä tietoisemmiksi oppimisen prosesseistaan. Tällainen toiminta Brunerin mukaan on juuri kerronnallisuuden saattamista kasvatuksen kentälle.

*Instrumentaalisen periaatteen* mukaan koulutus antaa ihmiselle tietynlaisia työkaluja ympäröivää kulttuuria varten. Esimerkiksi älykkyystestejä Bruner kritisoi kysymällä, kenellä on valtaa 'vangita' kykymme tietynlaisella kategorisoinnilla. Kaikenlaiset kategorisoinnit ovat vain kulttuurinsa tuotteita, eikä älykkyys ole sen vuoksi mitattavissa vain yhdellä mittarilla, kuten matemaattisella älyllä. Myös opetussuunnitelma on vain yhdenlainen näkökulma siihen, mikä on hyvää, oikeaa ja mitä olisi hyvä oppia. (Tolska, 2002, 157-158; Bruner, 1996, 25-29; vrt. Noddings, 2010, 391.) Kasvattajan ja kasvatettavan väliset tilanteet ovat ainutlaatuisia, ja esimerkiksi lapsen ilmaisema tarve voi syrjäyttää ehdottoman uskollisuuden opetussuunnitelmalle (Noddings, 2010, 391). Opettajan on siis tärkeää tuntea oppilaansa ja olla tietoinen heidän kyvyistään, jotta hän parhaalla mahdollisella tavalla pystyisi tukemaan heitä omissa ja yhteisissä pyrkimyksissään. Opetussuunnitelmaakin on tärkeää kyetä arvioimaan aina uudelleen kasvatuksen arjessa ja ymmärtää esimerkiksi sosiaalisen kanssakäymisen merkittävänä oppimisen mahdollisuutena. (vrt. Noddings, 2012, 772.)

Kerronnallisuutta voidaan tieteessä käyttää neljään eri tarkoitukseen. Sillä voidaan viitata *tiedon prosessiin, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapoihin* tai *käytännölliseen merkitykseen* (Heikkinen, 2010, 145). Tässä tutkimuksessa luokkahuoneen kerronta on läsnä kaikilla tasoilla. Prosessina kerronnallisuus näkyy jatkuvana muutoksena ja siinä, että koko tutkimusprosessin ajan olen antanut tilaa kertomuksen muutokselle (ks. esim. Tolska, 2002, 20; Bruner, 1986, 102). Tutkimusaineistoni koostuu luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa tapahtuvista arjen pienistä kertomuksista ja olen analysoinut niitä kerronnallisilla analyysimenetelmin (ks. Ahn & Filipenko, 2007, 282). Koska tutkimukseni tarkoitus on tuottaa tietoa kerronnallisten käytänteiden hyödyntämisestä yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi ja marginalisoivien käytänteiden ehkäisemiseksi, myös tulosten käyt-

tännöllinen merkitys on kerronnallista. (vrt. Heikkinen, 2010, 145.) Kerronnallisen tutkimuksen mielenkiinnonkohteeseen, ihmisten tapoihin kertoa ja rakentaa todellisuutta ympäristössään, olen pyrkinyt vastaamaan kerronnallisten käytänteiden kuvaamisen kautta. (Kujala, 2007, 13; Ahn & Filipenko, 2007, 280).

Kerronnallisuuden rinnalla hahmotan tutkimuksessani olevan *hermeneuttisia* piirteitä. Tutkimukseni kokonaisuus on riippuvainen sen osista ja toisaalta yksittäiset osat ovat riippuvaisia kokonaisuudesta (vrt. Bruner, 1996, 137; Tolska, 2002, 143). Tutkimukseni osat käyvät hermeneuttisessa kehässä jatkuvaa vuoropuhelua toistensa kanssa ja entinen ymmärrykseni saa uusia tulkintoja uuden tiedon rakentuessa vanhan pohjalle (Palmer, 1967, 90-92; Bruner, 1996, 137; Tolska, 2002, 143; Kujala, 2007, 26; Ahn & Filipenko, 2007, 281). Tutkimukseni edetessä olen korostanut, täydentänyt ja poistanut kerrontaan ja luokahuonekulttuuriin liittyviä käsityksiäni antaessani tilaa aineistolleni (Tolska, 2002, 20; Bruner, 1986, 102). Näen hermeneutiikan tukevan tutkimukseni abduktiivista tiedonrakentumista, jossa taustaoletusteni pohjalta annan tilaa aineistolleni ja edelleen aiemmalle tutkimukselle (vrt. Karila, 1997, 26-31).

## 2.2 Kertomus ja lapsen kerronta

*Narratiivin* ja *tarinan* etymologia voidaan johtaa kreikan filosofiaan ja kirjallisuuteen. Kreikan sana *diegesis* merkitsi tapahtumien ja faktojen yhteenvetoa, ja latinan kielelle käännettynä *narratio* verbejä *kertoa*, *liittää*, *selostaa*. (Tolska, 2002, 21.) Hannu L. T. Heikkinen toteaa, että *narratiivi*, *tarina* ja *kertomus* voidaan nähdä löyhästi toistensa synonyymeina. Kuitenkin kirjallisuustieteen piirissä *kertomuksen* nähdään olevan yläkäsite *tarinalle* (Heikkinen, 2010, 143). Polkinghorneen (1988) viitaten Tolska kirjoittaa tarinan ja narratiivin tarkoittavan samaa – puhuttua tai kirjoitettua tuotosta, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Yhteistä näille kaikille käsitteille on niiden tarkoitus auttaa ihmistä jäsentämään ja tulkitsemaan kokemuksiaan (Tolska, 2002, 22; Polkinghorne, 1988, 13, 14, 122; vrt. myös Heikkinen, 2010, 148; Kujala, 2007, 17). Käytän tutkimuksessani *kertomuksen* ja *kerronnallisuuden* käsitteitä, sillä näen niiden kuvaavan selkeimmin tutkimukseni ja aineistoni luonnetta: arjen pienissä kertomuksissa on kielellisen kerronnan lisäksi paljon muuta-kin kerrontaa – liikettä, eleitä ja kosketusta. (ks. esim. Viljamaa, 2012, 177-178; Kinnunen, Viljamaa & Estola, 2016, 91.) Käsitteenä esimerkiksi tarinallisuus viittaisi liialti puhuttuun kerrontaan.

Perinteisesti kerronnallinen tutkimus on ollut kielellisesti orientoitunutta. Lasten kerrontaa ei ole nähty mielenkiintoisena tutkimuksen kohteena, sillä se on monimuotoisuudessaan ja epäloogisuudessaan ollut liian poikkeavaa suhteessa 'hyvän kertomuksen' käsitteeseen. Tutkimuksen kentällä lapsiin on siis pitkään suhtauduttu tulevina, ei niinkään nykyisinä kertojina, joiden sanomisilla olisi tärkeä merkitys juuri tässä hetkessä. (Puroila ym., 2012a, 194.) Lasten kerronnalle on löydetty tarkoitus sen liittämistä kognitiiviseen tai kielelliseen kehitykseen (ks. Strandell & Ward, 2005). Todellisuudessa kertomisella on lapsen elämässä paljon kokonaisvaltaisempi ja syvempi merkitys. Kertomisen kautta lapsi muun muassa jäsentää itseään yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Kertominen on myös merkittävä tekijä lapsen perusoikeuksien toteutumisessa kuten kuulluksi tulemisessa, vertais- ja kasvatussuhteiden luomisessa, ongelmien selvittämisessä ja kokemusten jakamisessa. Kerronnan kautta lapsi määrittää itseään sosiaalisena, moraalisenä ja kulttuurisena toimijana. (Puroila ym. 2012a, 203; Ahn & Filipenko, 2007, 279-280; ks. myös Viljamaa & Kinnunen, 2016, 41; Louhela, 2012, 50.)

Lapsen kertomus ja kerronta poikkeavat perinteisestä kertomuksen käsitteestä siinä, että se ei ole kovin selkeästi määriteltävissä ja lokeroitavissa. Aina lapsella ei ole kieltä käytettävään ja sen vuoksi tulee kiinnittää huomiota lapsen moninaisiin tapoihin kertoa ja tehdä itsensä näkyväksi. (Heikkinen, 2010, 148; Viljamaa, 2014, 178; Kujala, 2007, 17.) Sanaton tietäminen ja kerronta ovat lapsen maailmassa hyvin primitiivisiä tietämisen tapoja, eivätkä siksi millään tavoin arvottomampia kuin sanoin tuotettu kerronta ja tietäminen (Viljamaa, 2014, 178). Tästä sanattoman tietämisen merkityksestä kirjoittaa myös Bruner, joka näkee lapsen kehityksessä olevan kielen 'toiminnan kielen' tehostajana (Tolska, 2002, 50; Bruner, 1983, 31, 39). Sanallinen tietäminen ei ymmärryksen mukaan siis syrjäytä sanattoman tietämisen merkitystä, vaan tulee rinnalle täydentämään sitä. Sanaton tieto antaa pohjan muulle tietämiselle (Viljamaa, 2014, 178). Vaikka lasten kerronnalle löytyy yhteisiä piirteitä, on jokaisella yksilöllä jo pienestä pitäen oma, yksilöllinen tapansa kertoa ja ilmaista itseään. Lapsia tutkittaessani onkin ollut tärkeää antaa tilaa näille persoonallisille kertomisen tavoille. (Riihelä, 2011, 231.) Jotkut tutkimukseni lapsista halusivat kertoa ääneen, toiset taas kutsuivat katsomaan hiljaista työskentelyään ja kolmannet toivoivat vain läsnäoloani. Koen, että erilaisten lasten tuottama aineistoni on hyvin rikas, täynnä päällekkäisiä ja vierekkäisiä kertomisen ulottuvuuksia. (vrt. Riihelä, 2011, 231.)

Elina Viljamaa on tutkinut lapsen kerrontaa kotiympäristössään äitinä. Viljamaan (2012, 177-178) mukaan lapsen kerronnallinen tietäminen on *ruumiillista, intertekstuaalista* ja

*temporaalista*. *Ruumiillisuus* lapsen kerronnassa ilmenee puheen ja äänten lisäksi tekoina, eleinä, ilmeinä, olemisena ja liikkeinä. Lapsi kertoo koko kehollaan ja liittyy siihen toimintaa ja kosketusta. (Kinnunen, Viljamaa & Estola, 2016, 91; ks. myös Karlsson & Estola, 2016, 11; Puroila ym., 2012a, 197.) Erilaiset tunnekokemukset ja kehonkieli taas näyttävät itkuna, nauruna ja esimerkiksi toiseen luotuna katseena. Anna-Maija Puroila, Eila Estola ja Leena Syrjälä (2012a, 197) muistuttavat, että myös hiljaisuus ja toimettomuus ovat tärkeä osa lapsen kerrontaa. Luokkahuoneessa tuotetussa aineistossa nämä kaikki kerronnan kerrokset olivat selkeästi esillä toisiinsa linkittyneinä (vrt. Puroila ym., 2012a, 198). *Intertekstuaalisuus* lapsen kerronnassa näyttyy omien kokemustensa lisäksi muilta kuultuna, aiemmin nähtynä, luettuna ja koettuna. Eletty elämä ja erilaiset elämän ulottuvuudet rakentuvat kerronnassa omien ja toisilta saatujen kokemusten kokonaisuudeksi, joka yhdistyy edelleen ympäristöön. (Viljamaa, 2014, 178; ks. myös Ahn & Filipenko, 2007, 279.) Dialogia käydään siis yhtä aikaa monella tasolla, sekä toisten lasten, aikuisten että ympäristön kanssa. Tutkimuksessani kertomuksia tuotetaan usein yhdessä (Puroila ym., 2012a, 202).

Lapsen kerronta on *temporaalisuuden* lisäksi sirpaleista, monimuotoista ja kehittyvää (Puroila ym., 2012a, 202; Viljamaa, 2012, 179). Aika ei etene välttämättä lineaarisesti, eikä kerronta kulje loogisesti tai kausaalisesti tapahtumien välillä. Nykyisyys ja tulevaisuus yhdistyvät usein haaveisiin (Ahn & Filipenko, 2007, 279; Viljamaa, 2012, 179) ja kerrottaessa toden puhumisen sijaan saatetaan kertoa siitä, mikä voisi olla totta. Kerronta liittyy usein myös tulevaan tai menneestä kerrottaessa pohditaan, miten asiat olisivat voineet mennä. (Viljamaa, 2012, 179.) Lapsen kerronta liukuu sujuvasti ajassa ja kertoessaan lapsi saattaa samassa lauseessa puhua tulevaisuudesta ja kauan sitten tapahtuneista tilanteista (Puroila ym., 2012a, 196-197). Lapsi on olemuksellaan kokonaisvaltaisesti läsnä kerronnan hetkessä ja tilanteesta toiseen siirtyminen saattaa olla hyvinkin nopeaa (Kinnunen ym., 2016, 96). Esimerkiksi keskustelukumppani tai toiminta saattavat vaihtua kesken kertomisen ja toisaalta oma rooli kertojana, kuuntelijana ja toimijana voivat jatkuvasti saada uusia muotoja (Puroila ym., 2012a, 196-199). Tutkimuksessani lasten kerronnassa on nopeaa vaihtelua myös tunnetilojen osalta: ensin toimitaan yhdessä, mutta pienen erimielisyyden seurauksena yhteinen tekeminen muuttuukin riidaksi. Jiryuing Ahn ja Margot Filipenko (2007, 288) kirjoittavat tunteiden, ajatusten ja asenteiden olevan erottamaton osa lapsen kerrontaa. Lapsen kerronta koostuu monista pienistä ja toisiinsa liittyvistä osista, 'sirpaleis-

ta', jotka rakentuvat lapsen mielessä eheäksi kokonaisuudeksi (ks. Puroila ym., 2012a, 202).

Lapsi kertoo yleensä itsestään, kokemuksistaan ja ympäristöstään (Ahn & Filipenko, 2007, 280). Huomionarvoista on, että kerronnan aiheina ilmenevät usein juuri ne aiheet, jotka huolettavat tai muuten askarruttavat lapsen mieltä (Ahn & Filipenko, 2007, 280). Kasvatuksen arjessa tämä on keskeinen näkökulma. Kuinka voisimme paremmin ottaa huomioon nämä lapsen hyvin tärkeät kerronnan hetket? Esimerkiksi lasten piirustustarinoihin liittyvässä tutkimuksessa lapsi piirtäessään kertoo suuresta elämänmuutoksesta ja näin tekee siitä itselleenkin ymmärrettävämmän (Kinnunen ym., 2016, 93-94, 102, 104; vrt. Bruner, 1996, 119; Tolska, 2002, 100). Tällaisissa kerronnan hetkissä aikuisen ja kasvattajan läsnäolo on ensiarvoisen tärkeää.

Susanna Kinnunen, Elina Viljamaa ja Eila Estola pohtivat esteettisen ja eettisen yhdistymistä lapsen ajattelussa ja kerronnassa. Vecchin (2010) ajatukseen viitaten he kirjoittavat esteettisyyden olevan *"keskittymistä ja huomion kiinnittämistä tekemisiimme, merkitysten hakemista ja uteliaisuutta ympärillämme olevaa kohtaan."* Kasvatuksen arjessa tämän esteettisen kokemisen edellytyksinä on, että kasvatuksen käytänteissä on mahdollisuus keholliseen läsnäoloon, kosketukseen, intiimiyteen ja spontaaniuteen. (Kinnunen ym., 2016, 91-93-94, 104-105; ks. myös Guss, 2011.) Kosketus ja kehollinen läsnäolo ovat siis keskeisiä esteettisen kokemisen edellytyksiä, mutta kuitenkin moninaista pohdintaa herättävä aihe tämän päivän kasvat keskusteluissa. Usein niitä korostetaan vain voimakeinona äärimmäisinä tilanteissa mutta kasvatuksen arjessa se olisi tärkeää huomioida myös osana pedagogiikkaa ja välittämistä (Louhela-Risteelä, 2016, 25-26).

Lapsen elämässä leikki ja kerronta kuuluvat oleellisesti yhteen (Karlsson, 2011, 41). Mielikuvitukseen ja kuultuihin tarinoihin liitetään usein ne monet kokemukset, jotka jollain erityisellä tavalla ovat kiinnostaneet ja jääneet mieleen (Viljamaa, 2012, 178-182; Kinnunen ym., 2016, 95). Kuten esteettisessä kokemisessa, myös leikissä aiheina ovat usein mielelle vaikeasti käsiteltävät asiat. Lapset tuottavat kerrontaa yhdessä lainaten toistensa puheita ja tekemisiä sekä sanoittamalla toistensa leikkiä. (ks. esim. Kinnunen ym., 2016, 98.) Vaikka aineistossani ei ole kuvausta perinteisestä roolileikistä, näen pedagogisessa leikissä olevan paljon yhteyksiä perinteiseen leikkiin. Yhteenkuuluvuutta tuottavassa kerronnassa pedagogisessa leikissä lapset saavat rakentaa itselleen roolit ja leikkiä luomiensa hahmojen kautta. Näen leikin merkittävänä kertomisen paikkana, sillä sitä kautta omaa ja toisten so-



siaalista toimijuutta voidaan hahmotella uudelleen (Puroila ym., 2012a, 197). Lisäksi roolia vaihdettaessa rakennetaan ymmärrystä myös siitä, millaiseksi halutaan tulla (Ahn & Filipenko, 2007, 287-288; vrt. Goouch, 2010, 128).

Riikka Hohti, Anna-Maija Puroila ja Liisa Karlsson mainitsevat huumorin olevan oleellinen osa lapsen päivittäistä kerrontaa ja arkea. Huumori ilmenee sanoina, eleinä ja äänteinä usein muun kerronnan lomassa ja yllättäen. Aiheet iloon ja huumoriin liittyvät usein toisiin ihmisiin, eläimiin, toimintaan tai ympärillä olevaan materiaan. Loizouta (2007) mukailleen he painottavat huumorilla olevan keskeinen merkitys lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisessä. Kuten leikin, myös huumorin avulla lapsi saa ikään kuin uuden roolin kautta valtaa toimia ja kokeilla olemistaan yhteisössä. Yhteenkuuluvuutta tuottavassa kerronnassa huumori ilmenee erityisesti yhteisissä tekemisen hetkissä ja silloin, kun erityisen läheiset kaverukset toimivat yhdessä. Huumori näyttäytyy luokkahuoneessakin tilannesidonnaisina, yhteisinä hetkinä, jotka lähentävät ja luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Huumorin varjopuolena yhteisössä voidaan nähdä loukkaava tai vähättelevä, toisia poisulkeva ilonpito. Tällainen hienovarainen syrjintä on tärkeää kasvatuksen arjessa tunnistaa. (Puroila, Hohti & Karlsson, 2016, 71-73, 78-86.)

### 2.3 Arjen pienet kertomukset

Tutkimuksessani lähestyn lasten kerrontaa arjen pienten kertomusten (*small stories*) kautta. Bambergin ja Georgapouloun (2008) määrittelyn pohjalta Eila Estola ja Anna-Maija Puroila (2013, 55) kiteyttävät arjen pienet kertomukset arjessa tapahtuviksi vuorovaikutustilanteiksi ja keskusteluiksi, jotka rakentuvat dialogissa ihmisten ja ympäristön välillä. Niissä ei ole selkeää alkua, loppua tai juonta, vaan ovat usein katkelmallisia, epäloogisiakin arjen tilanteita, joissa *tapahtuu* jotain. Keskeistä on se, kuka, mitä, miksi ja milloin joku toimii (vrt. Tolska, 2002, 98). Tutkimukseni kerronnallisissa hetkissä kerronta on usein moninaista ja vaihtelevaa. Seuraava episodi on esimerkki arjen pienestä kertomuksesta tutkimani luokkahuoneen poikien ja minun välisessä kohtaamisessa.

#### Mitä kuuluu?

On aamu. Olen luokassa vielä yksin, sillä muut eivät ole vielä ehtineet välitunnilta sisään. Pian Aaro saapuu ovesta punaisine poskineen ja asettuu suu hymyssä kamerani eteen.

Aaro: *Moi! Mitä kuuluu? Hyvää, hyvää kuuluu ja hyvää aamua ja peukku pystyy.* – *Hei otappas, hei otappas kuva Aarosta!*

Juttelen Aaron kanssa hänen kuulumisistaan. Oppilaita alkaa saapua luokkaan ja pian kameran edessä on Aaron lisäksi myös viisi muutakin poikaa. Jokainen haluaa esitellä kameralle kaverinsa. He nostelevat toisiaan ilmaan ja nauravat. Pojat siirtyvät paikoilleen vasta, kun opettaja saapuu luokkaan.

Estolan ja Puroilan (2013, 55) mukaan arjen pienissä kertomuksissa ei aina ole selkeää aikaperspektiiviä ja juonta. Brunerin narratiivikäsitystä tulkiten Tolska (2002, 101-102) kirjoittaa kertomuksen juonen olevan yksittäisiä elementtejä yhdistävä tekijä, joka tekee kertomuksesta ymmärrettävän. Ajattelen niin, että vaikka juoni ei arjen pienissä kertomuksissa olekaan esillä perinteisellä tavalla, tulkintani ja kertomusten rajaamisen kautta se on osa niitä. Kertomuksia valitessani olen määritellyt episodeille *alkutilan* ja *lopputilan*, joiden välissä tapahtuu *muutosta* (Tolska, 2002, 136). Puroilan ym. (2012a, 196) tavoin ajattelen, että alkutila on jo siinä, kun jotain aletaan kertoa toisille esimerkiksi toiminnan kautta. Mitä kuuluu? -episodissa yhteinen kerronta alkoi siitä, kun Aaro asettui kamerani eteen ja kerronta jatkui edelleen toisten poikien mukaan tulemisen myötä. Kertomuksissa alun jälkeen yhteenkuuluvuutta tuotetaan kerronnallisesti ja edellisessä esimerkissä se näyttäytyy poikien yhdessäolona, toisten esittelemisenä ja kuulumisten kertomisena. Lopputilan näen siinä, kun kerronta loppuu esimerkiksi lasten ryhtyessä toisiin toimiin. Edellinen episodi päättyi, kun opettaja saapui luokkaan ja pojat siirtyivät paikoilleen. Arjen pienten kertomusten kohdalla juoni ja aikaperspektiivi ovat siis moninaisia käsitteitä, joiden olemassaolo riippuu määrittelytavasta. (vrt. Tolska, 2002, 136; vrt. Estola & Puroila, 2013. ).

### 3 LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS

#### 3.1 Lapsi tiedon tuottajana

Tässä tutkimuksessa lähestyn lasta *lapsinäkökulmaisen tutkimuksen* kautta. Lähtökohtana tutkimuksessa on ajatus lapsesta tiedon tuottajana. Lapsinäkökulmainen tutkimus voidaan ajatella osaksi laajempaa tutkimusorientaatiota, jossa *lapsitutkimus* käsitetään laajimmillaan lapsia koskevaksi tutkimukseksi, jossa tiedon tuottajina voivat olla joko aikuiset tai lapset (Karlsson, 2011, 19). *Lapsuudentutkimus* taas on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jonka pyrkimyksenä on lasten ymmärtäminen yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina. Lisäksi tarkoituksena on ymmärtää lapsuus osana yhteiskuntaa, rakenteita ja kulttuuria. (Alanen, 2009, 9.)

Ajattelen lapsen olevan aktiivinen tiedon tuottaja, jonka tieto, viestit, toimintatavat, näkemykset, kokemukset ja ilmaisu ovat paitsi itseisarvoja, myös tutkimukseni lähtökohta. Näen lapsen kertojana, joka tuottaa tärkeää tietoa kokemusmaailmastaan. (James & James 2008, 19; Karlsson, 2011, 22-24; Riihelä 2011, 198; Puroila ym., 2012a, 193.) Einarsdóttirin tavoin näen lapsen myös tiedostavana, aikaansaavana toimijana yhteisössään ja solidaarisuudessaan (Einarsdóttir, 2007, 199). Erityisesti nämä näkökulmat ovat ohjanneet minua tutkimuksessani. Minulla on mahdollisuus toimia lasten tiedon välittäjänä ja näin vaikuttaa heidän äänensä kuulumiseen yhteiskunnassa. Kerronnallisuuden ohella lapsinäkökulma on kokonaisvaltaisesti läsnä koko tutkimusprosessissani. Se näkyy tutkimustehtävässä, aineiston tuottamisessa, tutkimusmenetelmässä, analyysissä ja johtopäätöksissä. Kerronnallinen lähestymistapa on antanut mahdollisuuden ymmärtää lapsia, heidän toimintaansa ja kommunikointiaan sekä tapojaan luoda kulttuuria yhteisössään. Koen, että kerronnallisen lähestymistavan kautta olen päässyt lähelle kaikenlaisia lapsen tiedon tuottamiselle tyypillisiä piirteitä – leikkisyyttä, kerronnallisuutta ja holistisuutta. (Karlsson, 2009, 9; 2010, 121; 2011, 23-24.)

Lapsinäkökulmaisessa kerronnallisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään siihen, *mitä* lapsella on sanottavana. Lähtökohtana on siis se, mikä lapsen näkökulmasta on olennaista. (Karlsson, 2011, 46; Riihelä, 2011, 231; Kujala, 2007, 18.) Tutkimustilanteessa vietetään aikaa lasten kanssa, havainnoidaan, kuunnellaan ja tartutaan niihin toiminnan, leikin ja kertomisen tilanteisiin, joita lapsi itse tuottaa. Tärkeää on läsnäolo ja kerrontaan innostavi-

en tilanteiden luominen. Tutkimuksenteko on vastavuoroinen kokonaisuus, johon vaikuttaa sekä lapsi itse, että hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olevat henkilöt, kuten kasvattaja ja tutkija. (Karlsson, 2011, 24, 46; Riihelä, 2011, 198, 231; vrt. myös Hakala & Hynninen, 2007, 211.)

### 3.2 Lapsi tieteen kentällä

Käsitykset lapsesta tieteellisellä kentällä ovat muuttuneet merkittävästi 1990 ja 2000 - luvuilla (Gopnik, 2010, 15; Karlsson, 2011, 31). Vuosituhannen vaihtuessa ryhdyttiin korostamaan lapsen toimijuutta (*agency*) ja osallisuutta (*participation*) yhteiskunnassa. Suomessa lainsäädäntöä uusittiin 1990-luvulla ja lapsia alettiin ottaa mukaan tutkimuksente-koon. (Karlsson, 2011, 29, 41.) Tutkimushankkeita oli tuolloin vireillä paljon, mutta vain harvoissa otettiin huomioon aidosti lasten näkökulma. Lasten ottamista mukaan tutkimukseen epäiltiin, sillä lasten tuottama tieto ja tietäminen ajateltiin tieteeseen sopimattomiksi (vrt. Einarsdóttir, 2007, 199). Hankkeet keskittyivätkin siis lähinnä aikuisten näkemyksiin, lasten osaamisen kehittämiseen, taitojen testaamiseen, arviointiin ja vertailuun. Toteutu-neiden lapsinäkökulmaisten tutkimushankkeiden avulla pyrittiin kuitenkin kehittämään lasten osallisuutta muun muassa arjen suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson, 2011, 29-30; ks. myös Einarsdóttir, 2007, 198.) Lahelmaan ja Gordoniin (2003) viitaten Karlsson (2011, 30) kirjoittaa tarkoituksena olleen myös entistä kokonaisvaltaisemman käsityksen saaminen arkeen piiloutuneista ilmiöistä, kuten vallasta.

Nykyään kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä ollaan entistä vakuuttuneempia siitä, että lapsilla on tärkeää tietoa ja näkökulmia kerrottavana omasta elämästään (Einarsdóttir, 2007, 199). Esimerkiksi lapsen hyvinvointiin liittyvän tutkimuksen piirissä lapsen äänen ja kokemusten kuulemisen ajatellaan olevan ensiarvoisen tärkeää (Opetus- ja kulttuuriminis-teriö, 2011). Lasten hyvinvointiohjelma SKIDI KIDS (Suomen Akatemia, 2010) sisältää useita tutkimushankkeita, joissa lapset ovat osallisina ja tiedon tuottajina (Karlsson, 2011, 33; vrt. Puroila ym., 2012a; 2012b; Estola & Puroila, 2013; Kinnunen & Einarsdóttir, 2013; Juutinen, 2015; Kinnunen ym., 2016). Hankkeissa keskitytään lasten ja nuorten hy-vinvoinnin tekijöihin, toimintamalleihin, hyvinvoinnin ongelmiin ja riskeihin sekä kasvu-ympäristöihin (Suomen akatemia, 2010). Esimerkiksi ValuEd-hanke (2013-2015) keskittää huomionsa kasvatusarvoihin sisältäen lapsinäkökulmaista tutkimusta kaikista pohjoismais-

ta ja TeLLis-hanke (2010-2013) lähestyi lasten kerrontaa hyvinvoinnin ja kuulluksi tulemisen näkökulmista.

Lasten ottaminen mukaan aktiivisina ja vaikuttavina yhteisön jäseninä edellyttää tietoa heidän ajatuksistaan, näkökulmistaan, luontaisista toimintatavoistaan sekä aikuisen ja lapsen välisestä dialogisuudesta (Karlsson, 2011, 43). Tutkimuksen kentällä on kuitenkin ollut puutetta lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen sopivista tutkimusmenetelmistä (Puroila ym., 2012b, 346; myös Karlsson, 2010, 125). Vahva näkemys lapsitutkimuksen kentällä on, että kerronnan kautta lapsi paitsi ymmärtää ja ilmaisee itseään, myös rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin. Kaivataan siis yhä enemmän tietoa siitä, *miten* lapset kerronnan kautta rakentavat merkityksiä elämästään, maailmasta ja paikastaan siinä (Ahn & Filipenko, 2007, 280). Tutkimukseni on yhdenlainen vastaus tähän. Lasten arjen kerronnassa on valtava määrä tieteellisesti arvokasta materiaalia, jota ei ole osattu hyödyntää (Puroila ym., 2012a, 202).

Onko lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta hyötyä? Päätyvätkö tutkimusten tulokset kasvatuksen instituutioihin ja arkeen vai jäävätkö ne vain sanoiksi arjen yläpuolelle? Liisa Karlssonin mukaan tutkimushankkeet jäävät harmittavan usein lyhytaikaisiksi projekteiksi, joiden vaikutus myöhemmässä arkielämässä vaatisi resursseja, kuten koulutusta ja seurantaa. Lasten ääni on saatu kuuluviin vasta, kun tutkimustulokset ovat näkyvillä lasten jokapäiväisessä elämässä esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa. (Karlsson, 2011, 34-35.) Positiivinen esimerkki tutkimuksen näkymisestä lasten arjessa on TeLLis-hankkeen (2010-2013) yhteydessä tehty *Koira ja kirahvi* -lastenkirja (Viljamaa & Syrjäla, 2013). Kirjassa lasten kanssa tehdyn tutkimuksen tulokset tulevat kertomuksen muodossa näkyviksi lapsille ja samalla avartaa aikuisten käsitystä lasten maailmasta. Kirjailijana on lapsi ja tarinassa kuuluu lapsen ääni. Tutkimuksen jalkautuminen arjen tasolle tulee näkyväksi siis ammattitieteen kautta kasvattajien, tutkijoiden ja muiden aikuisten toiminnassa. Se vaatii työtä ja keskittymistä, mutta parhaimmillaan palkitsee paitsi lapsia, myös ennen kaikkea lasten kanssa toimivia aikuisia.

## 4 YHTEENKUULUVUUS OSANA HYVINVOINTIA

### 4.1 Yhteenkuuluvuuden määrittelyä

Yhteenkuuluvuus (*togetherness*) voidaan määritellä miellyttäväksi tunteeksi, joka ihmisellä on kuuluessaan keskenään läheisiä suhteita sisältävään ihmisryhmään (The Longman Dictionary of Contemporary English, 2003, 1747). Toisen määritelmän mukaan yhteenkuuluvuuden tunteella viitataan tunnelmaan ja sosiaaliseen ilmapiiriin yhteisen toiminnan aikana (Hännikäinen & van Oers, 2003, 341). Yhteenkuuluvuudessa ja sen kokemisessa keskeistä on positiivisesti latautuneet ihmissuhteet ja se, että yhteisön jäsenet kokevat yhteyttä toistensa välillä (Hännikäinen, 1999, 26). Toisaalta yhteenkuuluvuuden tunne on jokaisen yhteisöön kuuluvan yksilön omakohtaista kokemista (Chavis, Hogge, McMillan, & Wandersman, 1986, 25), mutta toisaalta yhteisön jäsenten mielissä jaettu identiteetti ja tunne ”meistä” luovat tärkeän pohjan yhteenkuuluvuuden kokemiselle. Yhteenkuuluvuus on kirjaimellisesti tunnetta yhteisöön kuulumisesta (*belonging*) ja halua olla osa sitä (Hännikäinen, 2007, 147; Juutinen, 2015, 161).

Yhteenkuuluvuus ilmenee yhteisössä ainakin kolmella tavalla: *yhteisön jäsenten huomiointina*, *empatiana* ja *yhteisenä toimintana*. Yhteenkuuluvuuden tunteen voidaan ajatella olevan yhteisössä se konteksti, jonka pohjalta toimitaan yhdessä. Maritta Hännikäinen ja Bert van Oers (2003, 341) esittävät, että yhteenkuuluvuuden tunne ei suoranaisesti edistä koulukontekstissa opittavien asioiden oppimista, mutta voi olemassaolollaan olla tukemassa yksilön vahvuuksia oppimisessa. Ymmärrän niin, että vaikka yhteenkuuluvuus ei suoranaisesti vaikuttaisi oppimistuloksiin, sen poissaolo tai kokemus yhteisön ulkopuolelle jäämisestä vaikuttavat merkittävästi oppimiseen ja motivaatioon (vrt. Allardt, 1976, 44). Yhteenkuuluvuuden tunne on siis merkittävä tekijä paitsi oppimisen, myös hyvinvoinnin näkökulmasta.

Yhteenkuuluvuus näyttäytyy toiminnan muodosta riippumatta jatkuvasti koulupäivän aikana ja rakentuu muuttuvissa tilanteissa aina uudelleen (Hännikäinen, 2007, 148). Se näkyy oppituntien, päivittäisten rutiinien, kuten ruokailun ja pukeutumisten sekä vapaan toiminnan, kuten liikkumisen, piirtämisen ja käsillä tekemisen kautta (Hännikäinen, 1999). Strandellia (1995) mukaillen Paula Eerola-Pennanen huomauttaa, että vertailu ja toisten lasten tutkiminen ovat jokapäiväistä toimintaa lasten keskuudessa. Lapset rakentavat minuuttaan

ja identiteettiään peilaamalla itseään vertaisiinsa. (Eerola-Pennanen, 2013, 131-136.) Yhteenkuuluvuutta tuotettaessa yhteiseen toimintaan liittyy jatkuvasti myös valtasuhteita, hierarkista jaottelua ja toisten poissulkemisia (Hännikäinen, 2007, 152). Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden vastakohtana poissulkeminen ja vertaisryhmästä eristäminen saattavat ilmetä arjessa piiloisesti ja vaikeasti havaittavasti. Se voi olla sanatonta viestintää, jossa ulkopuolelle jätetään kehon kerronnan kautta. Tutkimuksessani poissulkemista ilmeni hyvin vähän, mutta ilmetessään näyttäytyi hiljaisena toisen läsnäolon aliarvioimisena tai sanallisenä viestintänä haluttomuudesta toimia yhdessä. (vrt. Juutinen, 2015.)

#### 4.2 Yhteenkuuluvuus Erik Allardtin hyvinvoinnin teorian valossa

Yhteenkuuluvuuden kokeminen on merkittävä osa hyvinvointia. Erik Allardt on jakanut hyvinvoinnin kolmeen kategoriaan: elintaso (*having*), yhteisyyssuhteet (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muodot (*being*). *Elintason* kuuluvat ne resurssit ja materia, mitä yksilöllä on käytössään. *Yhteisyyssuhteet* ovat yksilön suhteita toisiin ihmisiin. ”Rakkaus ei ole omistettavissa, vaan se on suhde, joka käsittää sekä vastaanottavana että antavana osapuolena olemisen”, kiteyttää Allardt. Tähän kategoriaan kuuluvat siis yksilön erilaiset ihmis-suhteet ja myös ihmisen asema yhteisössään. *Itsensä toteuttamisen muodot* on sitä, mitä ihminen on suhteessa ympäristöönsä ja yhteiskuntaan. Itsensä toteuttamiseen liittyvät kysymykset siitä, onko yksilö objekti vai subjekti toimiessaan ja miten ihmisen on mahdollista toteuttaa itseään. (Allardt, 1976, 38; vrt. Noddings, 2010, 391.) Puroilan ym. (2012b, 352) tavoin näen *elintason* resurssit, kuten materia, keskeisenä yhteenkuuluvuuden tuottamisen osana, sillä ne laajenevat sosiaalisiin suhteisiin esimerkiksi omistamisen kautta (Puroila ym., 2012b, 352; vrt. Allardt, 1976, 38).

Erilaisten tarpeiden toteutuminen tuottaa ihmiselle hyvinvoinnin resursseja. Välittävään, arvostavaan ja hyväksyvään yhteisöön kuuluminen on yksi tällainen hyvinvointia tuottava resurssi, sillä ihmisellä on tarve rakkaudelle, välittämiselle ja lämpimille ihmissuhteille. (Allardt, 1976, 38, 43; vrt. Noddings, 2012, 777; Louhela, 2012, 121.) Yhteenkuuluvuuden rakentumisella luokkahuoneessa on siis keskeinen merkitys lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta ja yhteisyyden ulkopuolelle jääminen voi olla hyvinvoinnille merkittävä uhka. Allardt näkee yhteisyyssuhteiden olevan kielen kautta ilmeneviä ja rakentuvia suhteita ihmisten välillä. (Allardt, 1976, 44-45.) Ajattelen luokkahuoneen moninaisen kerronnan kieleksi, joka ilmentää yhteisyyssuhteita ja sitä kautta rakentaa yhteenkuuluvuutta.

Itsensä toteuttamisen muodot ovat sitä, että ihmisellä on mahdollisuus kehittää itseään omaksi persoonakseen, hänet tunnustetaan ja hänelle annetaan arvoa yksilönä. Tärkeää on myös yksilön mahdollisuus poliittiseen osallistumiseen. Allardt kirjoittaa korvaamattomuudesta ja siitä, että esimerkiksi erilaisissa organisaatioissa, perheessä ja ystäväpiirissä yksilö on vaikeasti korvattavissa. (Allardt, 1976, 46-47; vrt. Skinnari, 2004.) Luokkahuoneyhteisössä kasvattajalla on suuri vaikutus siihen, miten tämä hyvinvoinnin ulottuvuus toteutuu kasvatuksessa: miten kasvattaja kohtaa lapsen yksilöllisesti ja yhä uudelleen nostaa lasta kohti persoonansa jatkuvaa jalostumista? (vrt. Skinnari, 2004; Noddings, 2010; 2012.)

### 4.3 Luokkahuone ja kulttuuriset kertomukset

Tutkimuksessani luokkahuoneella viitataan oppijoiden yhteisöön, jossa yhteenkuuluvuutta tuotetaan. Hännikäinen ja van Oers (2003, 342) kiteyttävät oppijoiden yhteisön ryhmäksi ihmisiä, joilla on yhteinen kiinnostuksen kohde ja puhetapa sekä jonkinlainen yhteinen ymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä tai oppimassa (ks. myös Hännikäinen, 1999, 27). Merja Koivulan (2010, 17) mukaan koululuokka viittaa kielellisesti ryhmään, mutta sisällöltään sillä on kuitenkin selkeitä yhteisön piirteitä: sääntöjä ja kauaskantoisia päämääriä. Yhteisöön kuuluvilla yksilöillä on yhteisiä kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita ja he ovat kanssakäymisessä päästäkseen päämääräänsä (Merzel, 2000, 105). Luokkahuoneyhteisön jäseniä yhdistävät myös arvot, organisaatio, historia ja käytänteet. Yhteisössä jokaisella sen jäsenellä on tärkeä roolinsa ja ne vaihtelevat tilanteiden mukaan (Rogoff, 1994, 210; 2003, 80.)

Vertaissuhteet ovat luokkahuoneyhteisön ja yhteenkuuluvuuden keskeisiä tekijöitä. Lapsen kehitykselle, hyvinvoinnille ja hyväksytyksi tulemisen kokemukselle nämä suhteet ovat ensiarvoisen tärkeitä, sillä lapsi peilaa itseään jatkuvasti vertaisiinsa – emotionaalisesti ja sosiaalisesti suunnilleen samalla tasolla oleviin ihmisiin. (Cowie, 1999, 137; Salmivalli, 2005, 15.) William Corsaron mukaan vertaiskulttuuri muotoutuu yhteisen toiminnan, rutii- nien ja arvojen myötä. Lapset tuottavat ja jakavat vuorovaikutusta jatkuvasti toistensa kanssa tuoden omat kulttuurinsa ja tapansa osaksi yhteistä kulttuuria. (Corsaro, 2005; 2009, 301; Hännikäinen, 2007, 150.) Vertaissuhteilla on siis suuri vaikutus kulttuurin rakentumiseen luokkahuoneessa, jossa kulttuurit risteilevät ihmisten ja tilanteiden välillä. Qvortrupin (1991) ajatusta lainaten Corsaro kirjoittaa lasten kulttuurin muodostuvan mo-



nista aineksista ja aikuisten kulttuurin olevan lasten kulttuurissa tärkeä taustavaikuttaja ja malli. Vertaiskulttuurinsa lisäksi lapsi on luokkahuoneessa siis jatkuvasti osa myös aikuisten kulttuuria, sillä nämä kaksi kulttuuria jakavat esimerkiksi luokkahuoneessa tilan ja ajan (Corsaro, 2009, 301). Tämä on keskeinen näkökulma erityisesti oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaat ovat jatkuvasti opettajansa kulttuurin vaikutuksen alaisena ja siksi opettaja on merkittävässä asemassa myös lasten vertaiskulttuuria rakennettaessa.

Näen luokkahuoneen monikerroksisena kulttuuristen kertomusten tilana, jossa yksittäisten lasten ja aikuisten elämäntarinoiden lisäksi myös instituutio ja yhteiskunta tuottavat omaa kertomustaan (vrt. Estola & Puroila, 2013). Instituution järjestykset ja rakenteet sekä yhteiskunnan asettamat lait ja asetukset säätelevät luokkahuoneen arkea monella tavoin (vrt. Perusopetuslaki, 1998). On monenlaisia kertomuksia lapsuudesta, kouluarjesta ja siitä, mikä on hyvää ja arvokasta: esimerkiksi opetussuunnitelma ohjaa oppimaan ennalta määrättyjä oppiaineita ja toisaalta opettajan ammattietiikka on ohjenuorana toiminnassa ja arjen käytänteissä (OAJ, 2016; Opetushallitus, 2004; vrt. Bruner, 1996, 25-29; Tolska, 2002, 157-158; vrt. Noddings, 2010, 391). Erilaisten kulttuuristen kertomusten kautta luokkahuoneessa on paljon jaettuja etukäteisolettamuksia, jotka muokkaavat yksilöiden kerrontaa. Toisaalta yksilöt rakentavat kertomuksia omista lähtökohdistaan, mutta toisaalta kerronta on jatkuvasti kulttuuristen kertomusten vaikutuksen alaisina. (Tolska, 2002, 96; 135.) Luokkahuonekulttuuri muokkaa yksilöiden ajattelua ja kerrontaa esimerkiksi kertomisen mahdollistamisen ja rajaamisen myötä. (vrt. Estola & Puroila, 2013, 54.)

#### 4.4 Kasvattajan ja kasvatettavan suhde

Kasvattajan arvot tulevat näkyviksi kasvatuksen arjessa. Tutkimuksessani välittäminen ja pedagoginen rakkaus muodostavat yhtenäisen pohjan kasvattajan moraaliselle asenteelle oppilaitaan kohtaan. Nel Noddings kirjoittaa *välittämisen etiikasta*, joka perustuu ajatukseen ihmisyydestä suhteissa olemisena. Ihminen syntyy suhteesta ja elää suhteissa läpi elämänsä. Näin ajateltuna kasvatuksessakin on lopulta kyse *suhteesta* kasvattajan ja kasvatettavan välillä. (Noddings, 2010, 390-391; 2012, 772.) Simo Skinnari (2004, 12, 72) esittää kasvatustyön ytimen olevan *rakastamisen taidossa*, joka on hyvän toivomista toiselle tämän itsensä vuoksi. Mistä kasvatuksessa siis on kysymys? Rakkaus ja välittäminen kasvatuservoina tulevat näkyviksi kasvatussuhteen laadussa ja arjen kohtaamisissa. Noddin-

sin näkemyksen mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on kasvattaa lapsi välittäväksi, rakastavaksi ja rakastettavaksi (Noddings, 2005, 154; 2010, 2012; vrt. Skinnari, 2004, 57).

Välittäminen on kasvattajan (*one-caring*, ”välittäjä”) ja kasvatettavan (*cared-for*, ”välitettävä”) välistä kunnioittavaa vuorovaikutusta, jossa keskiössä ovat lapsen tarpeet (Noddings, 2012, 773; vrt. Skinnari, 2004, 51). Kasvatuksen arjessa se on läsnä kolmella tasolla. Ensinnäkin se on *moraalifilosofiaa* kasvattajan työn taustalla. Välittäminen on kasvattajan emotionaalista sitoutumista työhönsä ja samalla moraalinen ja pedagoginen valinta. Vaikka kasvattajaa ohjaavat monenlaiset lait ja säädökset (vrt. OAJ, 2016), ja vaikka se voidaan nähdä myös eettisenä velvoitteena (vrt. Louhela, 2012, 47; Skinnari, 2004), lopulta kasvattaja itse tekee päätöksen sen toteuttamisesta kasvatussuhteessa. Välittämisen etiikan rinnalla voidaan tarkastella myös pedagogisen rakkauden etiikkaa, joka kasvatukseen arjessa ymmärretään lapsen kokonaisvaltaisen kerronnan kuuntelemisena ja välittämisenä (Louhela, 2012, 44-45). Tärkeää on tunnistaa lapsen ainutlaatuisuus ja jokaisessa kohtaamisessa kysyä: Kuka sinä olet? Kuinka voin tukea sinua sinun elämäsi tiellä? (Skinnari, 2004.) Välittämisen etiikkaa ja pedagogista rakkautta yhdistää dialogisuus, jossa korostetaan aitoa kohtaamista ja läsnäoloa (Noddings, 2012, 773-774; Louhela, 2012, 49; Skinnari, 2004, 25, 96).

*Kasvatuksen käytäntönä* välittäminen tulee totuudeksi tekojen ja toiminnan kautta (Noddings, 2012, 773; 2010; Skinnari, 2004, 25). Välittäminen on lapsen tarpeiden kuuntelemista, niihin reagoimista ja lapsen reagointiin vastaamista. Lapsen reagointi voi olla siis esimerkiksi hymy tai muu ele, joka osoittaa välittämisen toteutuneen. Lapsen kunnioittaminen korvaamattomana yksilönä näkyy arjessa muun muassa rakastavana läsnäolona, pysähtymisenä ja kuuntelemisena sekä sitoutumisena lapsen parhaan etsimiseen. Kasvattaja luopuu omien näkemystensä varmuudesta ja avautuu ihmettelemään maailmaa yhdessä lasten kanssa. (Noddings, 2012, 773; 1984; Louhela, 2012, 44-45, 50; Skinnari, 2004, 26, 96.) Aktiivisen kuuntelun kautta on mahdollista avautua äänille, näkökulmille ja olemisen tavoille, jotka voivat tuntua vierailtakin. Tähän liittyy oleellisesti myös erilaisuuden arvostaminen sekä osallisuuden esteiden tunnistaminen ja poistaminen. (Louhela, 2012, 51.) Tutkimuksessani nämä ovat oleellisia näkökulmia, sillä yhteenkuuluvuutta tuottavien kerronnallisten käytänteiden kautta myös osallisuuden esteet tulevat näkyviksi.

Kasvatuksessa keskeistä on ymmärtää se, miten suurta valtaa opettaja luokkahuoneessaan käyttää. Koska lapsi on väliaikaisesti vielä kehittymätön päättämään kaikista itseään kos-

kevistä asioista, aikuisen vastuulla on ohjata lasta kohti itsenäisyyttä. Lähtökohtana itsenäisyyden tukemiselle on kunnioitus leikkiä, lasta ja hänen moninaista kerrontaansa kohtaan. (vrt. Louhela, 2012.) Leikki osana pedagogiikkaa on tällaista lapselle luontaisen kerronnan tukemista, sillä sisäinen persoona tulee näkyväksi luontaisten olemisen ja välittämisen kautta (vrt. Gooch, 2010, 129-130).

Välittäminen ilmenee myös *kasvatuksen sisältönä*. Kasvattaja omalla esimerkillään ja toimintatavoillaan vaikuttaa lasten asenteisiin, sillä lasta muovaa kaikki se, mitä hän ympäristössään näkee, aistii ja kuulee (Skinnari, 2004, 86, 96). Kasvattaja on lapselle esimerkki siinä, miten ympäristöstä, toisista ihmisistä, luonnosta ja koko maailmasta välitetään (vrt. Noddings, 2010, 2012; Skinnari, 2004). Luokkahuoneessa opettajan keskeinen tehtävä onkin luoda hyväksyvä, kannustava ja välittävä ilmapiiri, jossa ongelmat tunnistetaan ja käsitellään. Opettajan on tärkeää herättää moraalisuuteen keskustelemalla oppilaidensa kanssa niistä tekijöistä, jotka ovat rikkomassa sosiaalista yhteyttä ja ilmapiiriä. (Noddings, 2012, 773-774, 777.) Opettajalta jatkuva keskustelu vaatii avoimuutta, rehellisyyttä ja läsnäoloa.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Lähtökohtia aineistonkeruuseen ja ymmärtämiseen

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, ym., 2009, 161, 164). Aineisto kerätään tutkittaville luonnollisessa ympäristössä ja metodi valitaan niin, että tutkittavien ääni pääsee mahdollisimman hyvin kuuluviin. (Hirsjärvi, ym., 2009, 161, 164; Ahn & Filipenko, 2007, 281.) Tutkimukseni aineistona arjen pienet kertomukset on kerätty lapsille tutussa ympäristössä, luokkahuoneessa, ja kerronnallaan välittävät minulle autenttista kuvausta lasten arjesta (vrt. Estola & Puroila, 2013). Kuten jo aiemmin (luvussa 3.1) esitin, ajattelen kerronnallisen lähestymistavan antaneen mahdollisuuden tällaiseen lasten elämän moninaiseen kuvaukseen ja rikkaan kerronnan huomiointiin tutkimuksessa.

Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen lähdetessä on tärkeää hahmottaa lapsen kerronta kokonaisuena prosessina, joka elää jatkuvasti (Puroila ym. 2012a, 202; Karlsson, 2011, 24). Aineistonkeruussa on tärkeää pohtia ja kokeilla erilaisia tiedon tuottamisen tapoja varioiden niitä myös lasten välillä (ks. myös Einarsdóttir, 2007, 207). Aineistonkeruuta suunnitellessani pohdin tätä, myös tutkimusaiheeni näkökulmasta. Koska kiinnostukseni kohteena oli lasten kerronta yhteenkuuluvuuden tuottamisessa, koin videoinnin, havainnoinnin ja haastattelun olevan sopivia aineistonkeruumenetelmiä ja niihin kannustettiin myös tutkimushankkeen piiristä (vrt. Belong-hanke). Kuvatessani huomasin, että yhteen pieneen videohetkeen saattoi tallentua hyvin monipuolista kerrontaa ja niin otin tarkempaan analysointiin vain videoaineistoni.

Empiirisessä tutkimuksessa metodit ovat keskeisessä asemassa. Ennen tutkimuksen aloittamista on syytä syvällisesti perehtyä käytettäviin tutkimusmenetelmiin ja niiden soveltamiseen myös tutkimustehtävän näkökulmasta. (Hirsjärvi ym. 2009, 184.) Pilottitutkimuksessani minun ei ollut mahdollista käyttää tutkimusluokkani oppilaita, vaan valitsin tutkittavakseni neljä 3-8 -vuotiasta, minulle tuttua lasta. Kuvasin heidän leikkiään kymmenen (10) minuutin ajan. Litteroin, analysoin ja raportoin leikkituokion yhteenkuuluvuuden tuottamisen ja poissulkemisen näkökulmista. Koen pilottitutkimuksen merkittävänä osana tutkimusprosessiani ja uskon sillä olleen myönteistä vaikutusta tutkimukseni empirian onnistumiseen.

Tutkimukseni tieto rakentuu *abduktiivisesti*, prosessimaisena aineiston ja teorian vuoropuheluna. Abduktiivisuus korostaa aiemman ymmärryksen, tutkimuksen ja tiedon merkitystä myös aineistolähtöisessä tutkimuksessa (Strauss, 1987, 12; Karila, 1997, 29). Keräämäni aineisto, arjen pienet kertomukset (vrt. Estola & Puroila, 2013, 55; Bamberg & Georgapoulou, 2008) ovat suunnanneet tutkimuskirjallisuuden hankintaa ja teoriaa olen lähtenyt hakemaan aineistoni 'vihjeiden' perusteella. Toisaalta, myös aiempi tutkimukseni ja tietoni esimerkiksi opettajan vallankäytöstä (ks. luku 1.2) ovat olleet taustalla aineistonkeruun ja analyysin vaiheissa. (Karila, 1997, 27, 29; vrt. Glaser & Strauss, 1967, 3.) Abduktiivisuus tunnistaa hypoteesit ja ennakko-oletukset osana tiedon rakentumista, mutta antaa kuitenkin tilaa empiiriselle aineistolle (Grönfors, 1982, 32; Karila, 1997, 29).

## 5.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimusluokkani valikoitui kandidaatintutkielmani pohjalta (ks. luku 1.2). Sovimme yhden haastattelemani opettajan kanssa syksyllä 2012, että saan tulla keräämään pro gradu -aineistoni hänen luokkaansa. Tässä siis selitys myös siihen, miksi en varhaiskasvatuksen opiskelijana ole kerännyt päiväkotiaineistoa. Tämän kyseisen opettajan puheesta haastattelutilanteessa huokui välittämistä ja rakkautta oppilaitaan kohtaan (vrt. Noddings, 2010; 2012; Skinnari, 2004; Louhela, 2012). Hänen kasvatuskäsityksensä vastavuoroisena dialogina ja yhteistoimintana sekä käsitys lapsesta aktiivisena toimijana saivat minut kiinnostumaan juuri hänen luokastaan. Halusin päästä näkemään, mitä kerrontaan kannustava pedagogiikka on käytännössä. (vrt. Hirsjärvi ym., 2009, 164; vrt. Einarsdóttir, 2007, 199; Karlsson, 2011, 24.)

Tutkimuslupaa hain ensin kaupungilta sekä koulun rehtorilta. Luvan saatuaani pyysin luvan sekä lapsilta että heidän huoltajiltaan. Tutkimuslupaan kirjasin muun muassa informaatiota tutkimuksen tekemisestä, vaikutuksesta lapseen, aikataulusta sekä tärkeänä osana minun sekä ohjaajieni yhteystiedot mahdollisia lisäkysymyksiä varten. (ks. liitteet 1 ja 2.) Kaksi (2) lapsista jätti lupa-anomuksen palauttamatta. Kolme (3) lasta kieltäytyi tutkimuksesta, vaikka heidän vanhempansa antoivat siihen luvan. Yhden oppilaan kohdalla tutkimuslupaa ei antanut lapsi eikä vanhempi. Näitä päätöksiä olen kunnioittanut tutkimukseni raporttia kirjoittaessani. Koin erityisen tärkeänä tutkimusluvan kysymisen lapselta itseltään, sillä ajattelen lapsen omien asioidensa parhaana asiantuntijana (ks. esim. Einarsdóttir, 2007, 199). Pohdin aineistonkeruun vaiheessa kuitenkin usein lapsen tutkimusluvan luonnetta.

Tutkimuksen etiikan mukaan tutkimuksen tulee olla osallistujille vapaaehtoista (Einarsdóttir, 2007, 207) ja *hyvän tieteellisen käytännön* mukaan tutkittavien tulee olla kypsiä ja kyvykkäitä ymmärtämään tutkimukseen liittyvä informaatio ja sen mahdolliset seuraukset (Hirsjärvi ym., 2009, 23, 25). Olen pyrkinyt toteuttamaan tätä ohjeistusta, mutta lasten parissa tutkimusta tehdessäni eettiseen pohdintaan nousi lasten kyky ymmärtää tutkimusluvan merkitystä. Ymmärsivätkö lapset, mihin tutkimusluvan annettuaan suostuivat? Tämän pohdinnan myötä tutkimusluvan saatuanikin minun tuli useita kertoja varmistaa, että lapsi on aina halukas osallistumiseen (vrt. Einarsdóttir, 2007, 207). Seuraavassa havainnointipäiväkirjan katkelmassa kuvaan eettistä pohdintaani aineistonkeruun yhteydessä.

*Kuulin parilta lapselta kommenttia siitä, että jatkuva kameran kanssa kulkeminen on rasittavaa. Keskustelin heidän kanssaan ja lupasin heille, että he voivat kieltäytyä edelleen, jos haluavat. Lapsen tutkimuslupa oli tänään erityisen paljon mielessäni tämän vuoksi. Joku lapsista sanoi minulle ruokalassa, että vaikka hän on antanut luvan kuvaamiseen, hän on nyt muuttanut mielensä. Eräs toinen kysyi kuvataiteen tunnilla, miksi en enää kulje kamera kädessä. Välillä lasten tutkiminen on vaikeaa. On ristiriitainen olo, kun tietää, että aineistoa täytyy kerätä, mutta että kaikki lapset eivät lopulta pidä siitä.*

(Havainnointipäiväkirja 6.5.2014)

Ennen varsinaista aineistonkeruuta tein tutustumiskäynnin tutkittavaan luokkaan. Tutustumiskäynnillä oli tärkeä merkitys tutkimukseni kannalta, sillä sen kautta paitsi pääsin tutustumaan fyysiseen ympäristöön, sain myös lasten hyväksynnän osallistua ja tulla yhteisön väliaikaiseksi jäseneksi (vrt. Ahn & Filipenko, 2007, 281). Kerroin lapsille, miten teen tutkimustani, miksi ja milloin. Esittelin työvälineeni – kameran, nauhurin ja muistiinpanovihkon. Tutustuin lapsiin muun muassa keskustelemalla heidän kanssaan, kyselemällä heidän töistään ja kuuntelemalla heitä. Lapset tuntuivat luottavan minuun ja tulivat avoimesti kertomaan minulle tekemisistään. Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (2009, 178) muistuttavat, että ennen varsinaista aineistonkeruuta on tärkeää harjoitella käytettävää metodologiaa tutkimusympäristössä. Koin tutustumiskäynnin merkittävänä siis myös dokumentoinnin harjoittelun kannalta.

### 5.2.1 Luokkahuone ja aineiston rajaus

Aineistoni tuottajiksi valikoitui suomalaisen peruskoulun 2. luokan oppilaat (ks. luku 5.2). Keräsin aineistoni toukokuussa 2014 viiden koulupäivän aikana. Oppilaita luokassa oli yhteensä 19 (8 tyttöä, 11 poikaa). Aineistoni rakentumiseen ovat kerronnallisen ja lapsinäkökulmaisen tutkimusperinteen mukaisesti vaikuttaneet myös ympäristö ja siinä olevat

toimijat, kuten tutkija, opettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä harjoittelija (ks. esim. Karlsson, 2011, 24; Einarsdóttir, 2007, 207; Bruner, 1996, 13). Luokan kokoonpano oli ollut sama ensimmäisen luokan alusta saakka, eli aineistoa kerätessäni ryhmä oli toiminut yhdessä lähes kaksi lukuvuotta. Luokanopettajan kanssa käydyt keskustelut valottivat minulle luokkahuonekulttuurin rakentumista prosessina, jossa luokanopettajalla on keskeinen rooli (vrt. Noddings, 2010; 2012; Skinnari, 2004). Ihmetellessäni ääneen toisia kunnioittavaa ilmapiiriä, opettaja kertoi sen kehittyneen pitkäjänteisen harjoittelun myötä. Vielä vuosi sitten toisia ei ollut kohdeltu näin hyvin. Opettaja oli toistuvasti ohjannut oppilaitaan toistensa kuuntelemiseen, kannustamiseen ja kehumiseen. Kirjoitin havainnointipäiväkirjani katkelmassa luokkahuoneen ilmapiiristä seuraavasti:

*Tässä luokassa on helpompaa tehdä tutkimusta yhteenkuuluvuudesta kuin poissulkemisesta, sillä poissulkemisen tilanteita on huomattavasti vähemmän kuin yhteenkuuluvuutta tuottavia tilanteita. Oppilaiden keskuudessa vallitsee kuuntelun ja yhdessä tekemisen kulttuuri, johon poissulkeminen ei oleollena osana kuulu. Opettaja on nyt kaksi vuotta korostanut lapsille toisten kunnioitusta ja hyväksyntää. Sen kyllä huomaa lapsista.*

(Havainnointipäiväkirja 8.5.2014)

Aineistonkeruussa käytin videointia ja havainnointia. Pääasiassa aineistoni on videomateriaalia, jota kertyi yhteensä 7 tuntia 5 minuuttia. Kuvasin arjen vuorovaikutustilanteita opituntien, ruokailun sekä tunnin aloitusten ja lopetusten yhteydessä. Videoaineistoni litte-roin pienten kertomusten, *episodien*, muotoon ja niitä kertyi yhteensä 113 (litteroituna 48 liuskaa). Havainnointia käytin videoaineistoni tukena kiinnittäen huomiota arjen tilanteisiin ja pohdintoihini, joita en videoimalla kyennyt tallentamaan. Havainnointipäiväkirjamerkintöjä ja kenttämuistiinpanoja kertyi litteroituna yhteensä 10 liuskaa. Lasten haastattelut toteutin lapsen valinnan mukaan joko yksilö- tai parihaastatteluna. Haastatteluja tein yhdeksän (9), mikä on litteroituna 15 liuskaa. Yksittäisiä keskusteluja tallensin myös nauhurilla ja litteroituina liitin ne videoaineistooni.

AINEISTOMUOTO	TEEMA	MÄÄRÄ EPISODI / LIUSKAT	VALITTU AINEISTO
VIDEOAINEISTO 7 H 5 MIN.	YHTEENKUULUVUUS	95 EP / 29 L	VIDEO 95 EPISODIA / 29 LIUSKAA
	POISSULKEMINEN	9 EP / 4 L	
	HAASTATTELU	9 EP / 15 L	
HAVAINNOINTIPÄIVÄKIRJA		10 L	HAVAINNOINTIPÄIVÄKIRJAT 10 L
YHTEENSÄ		113 EP / 48 L	<b>95 EP / 49 L</b>

Taulukko 1. Aineistomuodot ja aineiston rajaus.

Arjen pienet kertomukset ovat olleet tutkimuksellisia mielenkiinnonkohteita erityisesti viimeaikojen kerronnallisessa tutkimuksessa. Arjen pienissä kertomuksissa huomioidaan vuorovaikutustilanteiden moninaisuus, minkä vuoksi niiden ajatellaan antavan monipuolista tietoa tutkimuskohteesta. (vrt. Puroila & Estola, 2013, 55; Bamberg & Georgapoulou, 2008; ks. luku 2.3.) Videoaineistoni pienistä kertomuksista valitsin tarkempaan analyysiin ne episodit joissa on näkyvillä yhteenkuuluvuuden tuottamista. Episodeja kertyi 95 (29 liuskaa). Keskittyessäni yhteenkuuluvuuden tuottamiseen jätin ulossulkemisen 9 episodina (4 liuskaa) pois. Tutkimukseni edetessä huomasin havainnointipäiväkirjamerkintöjeni antavan huomattavan tuen videoaineistoni analyysille. Olen käyttänyt niitä osittain suorina lainauksina ja osittain tulkintojeni tukena.

Lasten haastatteluja en ottanut tarkemman analysoinnin kohteeksi, sillä jo aineistoani kerätessäni huomasin, että arjen luonnolliset vuorovaikutustilanteet ja niistä kumpuava kerronta antavat minulle rikkaan kuvan yhteenkuuluvuuden rakentumisen käytänteistä (vrt. Hohti & Puroila, 2016, 56). Lisäksi päätökseeni haastattelujen poisjättämisestä vaikutti useiden lapsitutkijoiden argumentit siitä, että lapsen aitoa kokemusta on vaikeaa tavoittaa kyselemällä. Haastattelutilanteissa lapset saattavat helposti tuottaa vastauksia, joita ajattelevat tutkijan odottavan ja jättävät omat näkemyksensä siksi kertomatta (vrt. Viljamaa & Kinnunen, 2016, 47; Hohti & Puroila, 2016, 67). Lisäksi lapsen kerronta on luonnollisissa tilanteissa soljuvaa, monimuotoista ja aidoimmillaan ilman tarkkoja kysymyksiä (Hohti & Puroila, 2016, 56). Vaikka jätin haastattelut pois analyysistäni, ne ovat kuitenkin tärkeä osa tutkimukseni kokonaisuutta. Haastattelutilanteissa pystyin antamaan lapselle yksilöllistä huomiota ja mahdollisuuden kertoa. Seuraavassa havainnointipäiväkirjakatkelmassa on ajatuk-siani lasten haastatteluihin liittyen.

*Lapselta ei ole aina tärkeintä saada hedelmällistä aineistoa, vaan itse kertominen ja lapsen kuunteleminen ovat itseisarvoja. Tämän huomasin erityisesti tänään haastatteluiluissa, kun moni lapsi odotti vuoroaan päästä haastateltavaksi. Haastattelutilanne saattoi joillekin lapsille olla hyvinkin merkittävä kuulluksi tulemisen, vaikuttamisen ja rauhallisen keskittymisen hetki.*

(Havainnointipäiväkirja 8.5.2014)

### 5.2.2 Narratiivinen etnografia

Etnografinen tutkimus lähestyy tutkittavaa kohdetta sisältäpäin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Aineistoa kerätessäni olen osallistumalla luokkahuoneen arkeen pyrki-



nyt pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittaviani ja ymmärtämään heidän kerrontaansa heidän omista lähtökohdistaan. Narratiivisella etnografialla tutkimuksessani viittaan aineistoni sosiaaliseen rakentumiseen minun ja tutkittavieni välisessä vuorovaikutuksessa (Estola & Puroila, 2013, 56; Hakala & Hynninen, 2007, 211). Keräsin aineistoani videoinnin ja havainnoinnin lisäksi myös keskustelemalla (Lappalainen, 2007, 9; Estola & Puroila, 2013, 56). Tartuin niihin kertomisen hetkiin ja tilanteisiin, joissa lapset luonnollisissa tilanteissaan kertoivat tai erikseen osoittivat tarvetta kertoa (vrt. Puroila ym., 2012a, 194-195; Karlsson, 2011, 46; Riihelä, 2011, 231; Kujala, 2007, 18). Osallistuin, olin mukana ja siis *vaikutin* aineistoni kerrontaan monella tavoin. Ajattelen aineistoni rakentuneen luokkahuoneen kohtaamisissa, joissa me kaikki vaikutimme toisiimme.

Aineistonkeruun aikana itsereflektion kautta useat etnografiseen tutkimukseen liittyvät ongelmat tulivat esille. Koin usein ristiriitaa osallistumisen ja havainnoinnin välillä. Milloin on hyvä hetki osallistua lasten toimintaan? Milloin taas olisi hyvä antaa lasten olla keskenään? (Puroila ym., 2012a, 195.) Tähän ongelmaan havahduin erityisesti litteroinnin aikana. Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa osallisena ollessani oli luonnollista, että välillä puhuin lasten kanssa ja kommentoin heidän sanomisiaan. Videoita katsellessani kuitenkin tuntui, että puhuin liikaa. Pohdin, olinko vienyt liikaa tilaa lasten kerronnan hetkissä? Myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ongelma lapsen ja aikuisen välisestä valtasuhteesta nousi aineistonkeruun yhteydessä esiin. Lapsen ja minun välinen ero iässä, asemassa, kyvyissä ja kokemuksessa saattoivat vaikuttaa lapsen kokemukseen minusta tutkijana auktoriteettina, jota tulee miellyttää. Tämä oli väistämätön asia aineistonkeruun vaiheessa, mutta pyrin lieventämään tätä eriarvoisuutta muun muassa välittämällä lapsista ja heidän kerronastaan, olemalla läsnä. (ks. Einarsdóttir, 2007, 207-208.)

### 5.2.3 Narratiivinen analyysi

Tutkimukseni analyysin tarkoituksena on löytää merkityksiä lasten tuottamasta aineistosta. Hermeneuttisen ajattelun mukaisesti analyysini on ollut jatkuvaa ja tulkintani muuttunut läpi tutkimusprosessin. Yhä uudelleen olen kysynyt itseltäni: Mitä lapset haluavat minulle kertoa? Mitkä ovat niitä keskeisimpiä yhteenkuuluvuuden tuottamiseen viittaavia teemoja, jotka lasten kertomuksista nousevat esille? (vrt. Ahn & Filipenko, 2007, 282.) Analyysiä tehdessäni olen jatkuvasti peilannut aineistoa teoriaani ja etsinyt havainnoilleni teoreettista tukea. En kuitenkaan ole pyrkinyt etsimään yleistettäviä yhteenkuuluvuuden tuottamisen

piirteitä vaan näkemään luokkahuoneen tilanteet ainutlaatuisina ja tulkitsemisen arvoisina teoriasta huolimatta. (esim. Hirsjärvi ym., 2009, 164; Karila, 1997, 29.)

Analyysiprosessini alkoi jo aineistoa kerätessäni. Päivän aikana keräämäni aineisto jäi mieleeni, prosessoitui ja etsi jatkuvasti uusia tulkintoja lasten arjesta (esim. Puroila ym., 2012a, 195). Käytännössä aineiston analyysi alkoi litteroinnista. Katsoin ensin läpi videoaineiston ja kirjoitin puhtaaksi kaikki yhteenkuuluvuuden tuottamista ilmentäneet tilanteet. Nimesin jokaisen litteroidun episodin ja aloin yhdistellä niitä teemoiksi. Koin litteroinnin merkittäväksi vaiheeksi analyysissäni, sillä sen kautta ikään kuin tutustuin aineistooni uudelleen. Huomasin sen yhteydessä aineistostani tilanteita, jotka kuvatessa olivat jääneet huomiotta (vrt. Ahn & Filipenko, 2007, 282). Litteroinnin aikana törmäsin myös joihinkin ongelmiin. Lasten puheesta oli ajoittain vaikeaa saada selvää, sillä arjen tilanteissa lapset puhuivat usein päällekkäin. Lisäksi luokkahuoneen jatkuva ympärillä oleva melu häytti ajoittain selkeään puheeseen keskittymistä ja ymmärtämistä. Litteroidessani jouduin katsomaan videoita hyvin moneen kertaan.

Varsinaiseen analyysiin pääsin litteroituani aineiston. Aineistoni järjestämiseen ja hahmotamiseen käytin apunani Jiryuing Ahnin ja Margot Filipenkon (2007, 282) narratiivista analyysia. Analysointiprosessi on jaettu viiteen eri vaiheeseen, joiden jälkeen aineistosta voidaan luoda uusi kertomus. Tutkimuksessani uusi kertomus, *synteesi*, on tulosten tarkastelun yhteydessä luvussa 7, jossa yhteenkuuluvuutta tuottavien kerronnallisten käytänteiden kautta luon vaihtoehtoja kerronnan pedagogiikan toteuttamiselle kasvatuksen arjessa.

Analyysin ensimmäinen vaihe on aineiston **lukeminen** (*read*). Luin läpi kaikki puhtaaksi kirjoitetut kertomukset ja lasten haastattelut. Näin sain kokonais käsityksen aineistostani. Numeroin jokaisen kertomuksen ja järjestin kaikki kertomukset samaan tiedostoon. Tällä tavoin oli helpompi alkaa järjestellä suurta aineistomassaa järkeviksi kokonaisuukiksi. (Ahn & Filipenko, 2007, 282.) Esimerkissä 1 on esimerkki tutkimukseni kertomuksesta lukemisen vaiheessa. Kertomuksen numerointi KM2 viittaa kertomukseen (K), maanantaihin (M) ja kertomuksen järjestysnumeroon aineistossani (2). Nimi (Hauskuutusta) on tiivistys kertomuksen sisällöstä. Samalla logiikalla olen numeroinut ja nimennyt kaikki tutkimuksen arjen pienet kertomukset eli episodit.

### **KM2 Hauskuutusta**

Pojat istuvat ennen tunnin alkua pulpettiryhmässään. Otto ilmeilee muille ja toiset nauravat. Pian Eelikin innostuu pelleilemään ja laittaa paperille piirretyt kasvot

naamariksi omille kasvoilleen. Pojat nauravat yhdessä ja Hannes vinkkaa myös vieressään istuvaa Ottoa katsomaan Artun hauskaa naamaria. Otto yrittää hauskuuttaa muita vielä uudelleen samalla tavalla kuin alussa. Pian viereisen pöytäryhmän pojatkin kääntyvät katsomaan, mille pojat nauravat.

Esimerkki 1. *Aineiston lukemista. Kertomuksen numerointi ja nimeäminen.*

Toinen vaihe on aineiston **tutkimista** (*interrogate*). Tutkimisen aikana perehdyin tekstiin ja merkitsin lasten kertomuksista esiin tulevia asioita. Esille nousevista asioista loin yksiköitä, joiden varaan rakensin rungon tulevalle syvemmälle analyysille. Tässä vaiheessa aineiston merkitsemiseen käytin kertomusta kuvaavaa sanaa, käsitettä tai ilmausta (Taulukko 2). (Ahn & Filipenko, 2007, 282.) Esimerkissä 2 on kuvaus siitä, kuinka olen Hauskuutusta -episodin kertomuksen kuvaavia käsitteitä hahmotellut.

### **KM2 Hauskuutusta**

Pojat istuvat ennen tunnin alkua pulpettiryhmässään. Otto ilmeilee muille ja toiset nauravat. Pian Eelikin innostuu pelleilemään ja laittaa paperille piirretyt kasvot naamariksi omille kasvoilleen. Pojat nauravat yhdessä ja Hannes vinkkaa myös vieressään istuvaa Ottoa katsomaan Artun hauskaa naamaria. Otto yrittää hauskuuttaa muita vielä uudelleen samalla tavalla kuin alussa. Pian viereisen pöytäryhmän pojatkin kääntyvät katsomaan, mille pojat nauravat.

*fyysinen läheisyys, toisten hauskuutus, yhteinen nauru, toisen matkiminen, nauruun kehottaminen, mukaan tuleminen, mukaan kehottaminen, ei-yhtyminen, kiinnostus toisten tekemisiin, halukkuus osallistua*

Esimerkki 2. *Aineiston tutkimista. Kertomusta kuvaavat käsitteet.*

Yksittäisten kertomusten tutkimisen jälkeen laadin taulukon, johon yhdistelin samanlaisia käsitteitä ja kuvauksia sisältäviä kertomuksia.

<b>KERTOMUS</b>	<b>KERTOMUSTA KUVAAVA KÄSITE</b>
<b>KM2, KT28, KK43, KTo66, KTo69, KP93</b>	<i>kiinnostus toisten tekemisiin, toisen kokemuksesta kiinnostumista, toisen piirtämiseen kiinnostuksen osoittamista, toisten tekemisistä kiinnostuminen, toisten tekemisen seuraaminen ja katsominen, toisen piirustuksesta kysyminen, toisen työskentelystä kysymistä, toisen työskentelemisestä kysymistä, toisen tarinasta kysymistä</i>

Taulukko 2. *Aineiston tutkimista.*

Kolmas vaihe on **teemoittelu** (*thematize*). Tässä vaiheessa etsin kertomusten välisiä yhteyksiä ja mietin, mitkä aiheet lasten kertomuksissa ovat toistuvasti läsnä. Loin esille nousevista aiheista avainkäsitteitä, joiden mukaan aloin koota kertomuksia yhteen (Taulukko 3). (Ahn & Filipenko, 2007, 282.)

KERTOMUS	KERTOMUSTA KUVAAVA KÄSITE	TEEMA
KM2, KT28, KK43, KTo66, KTo69, KP93	<i>kiinnostus toisten tekemisiin, toisen kokemuksesta kiinnostumista, toisen piirtämiseen kiinnostuksen osoittamista, toisten tekemisistä kiinnostuminen, toisten tekemisen seuraaminen ja katsominen, toisen piirustuksesta kysyminen, toisen työskentelystä kysymistä, toisen työskentelemisestä kysymistä, toisen tarinasta kysymistä</i>	KIINNOSTUMINEN TOISEN TEKEMISISTÄ, TOISTEN TEKEMISTEN SEURAAMINEN, TOISEN TEKEMISESTÄ KYSYMISTÄ

Taulukko 3. Aineiston teemoittelua.

Neljännessä vaiheessa, **täsmentymisessä** (*expand*), edelleen yhdistelin teemoja pohtien niiden välisiä yhteyksiä ja yleistä linjaa. Ehdotin kertomuksille myös mahdollisia merkityksiä. Teemojen tarkastelusta siirryin edelleen taaksepäin tutkimaan yksittäisiä kertomuksia ja niiden merkityksiä. (Ahn & Filipenko, 2007, 282.) Laadin taulukkooni uuden sarakkeen, johon aloin luoda eri teemoista koostuvia merkitysehdotuksia. Jokainen teema sisälsi edelleen yksityiskohtaisempia kuvauksia (Taulukko 4). Tämä vaihe oli haasteellinen, sillä jatkuvasti oli puntaroitava liian yleisen ja liian yksityiskohtaisen kuvauksen välillä.

KERTOMUS	KERTOMUSTA KUVAAVA KÄSITE	TEEMA	MERKITYSEHDOTUS
KM2, KT28, KK43, KTo66, KTo69, KP93	<i>kiinnostus toisten tekemisiin, toisen kokemuksesta kiinnostumista, toisen piirtämiseen kiinnostuksen osoittamista, toisten tekemisistä kiinnostuminen, toisten tekemisen seuraaminen ja katsominen, toisen piirustuksesta kysyminen, toisen työskentelystä kysymistä, toisen työskentelemisestä kysymistä, toisen tarinasta kysymistä</i>	KIINNOSTUMINEN TOISEN TEKEMISISTÄ, TOISTEN TEKEMISTEN SEURAAMINEN, TOISEN TEKEMISESTÄ KYSYMISTÄ	OSALLISTUMINEN

Taulukko 4. Aineiston täsmentymistä.

Viides ja viimeinen vaihe on **yhteenvedo** (*summarize*) lasten kertomuksista. Kokosin esille nousseet teemat muutamaksi keskeiseksi 'väitteeksi', koonneiksi lapsilta opitusta. (Ahn & Filipenko, 2007, 282.) Yhteenvedo vaati paljon askelia eteen ja taakse. Oli luettava tarkasti, millä perusteella olin nimennyt aiemmat vaiheet, sillä kertomusten sanoma ja luonne vaikuttavat paljon lopullisiin johtopäätöksiin. Tein tämän vaiheen useaan kertaan, sillä tuntui vaikealta saada yhdellä kerralla tiivistettyä laaja aineisto muutamaksi väitteeksi. Alapuolella esimerkki merkitysehdotusten rakentumisesta väitteeksi *osallisuus* (Taulukko 5). Koko aineistoni osalta merkitysehdotusten rakentuminen väitteiksi on taulukkona liitteessä 3.

MERKITYSEHDOTUS	VÄITE 1
INNOSTUMINEN	OSALLISUUS
OSALLISTUMINEN	
SITOUTUMINEN	
VAIKUTTAMINEN	
VALINNANVAPAUS	
ITSENÄISYYS	
TYÖRAUHA	
YHDESSÄ TEKEMINEN	
YHTEINEN PÄÄMÄÄRÄ	
YHTEINEN PROJEKTI	
YHTEINEN SALAISUUS	
YHTEINEN KESKUSTELU	
RYHMÄTYÖSKENTELEY	
PARITYÖSKENTELEY	
KOMPROMISSI	

Taulukko 5. Aineiston yhteenvetoa. Merkitysehdotusten rakentuminen väitteeksi 'osallisuus'.

Koko aineiston merkitysehdotusten pohjalta rakentuneet väitteet näkyvät taulukossa 6. Väitteiksi muodostuivat ensin osallisuus, vaikuttaminen, yhteinen toiminta, tasa-arvo, fyysinen läheisyys, ilo, huomiointi, kommunikointi, sanallinen kerronta, palaute (väite 1). (vrt. Juutinen, 2015; Hännikäinen, 2007; Hännikäinen & van Oers, 2003.) Tiesin väitteitä olevan liikaa, joten edelleen luin aineistoani kääntäen katseeni aiempaan. Mitä lapset toivat selkeästi, toistuvasti ja keskeisesti esiin arjen kertomuksissaan? (vrt. Ahn & Filipenko, 2007.) Monimutkaisen pohdinnan jälkeen päädyin johtopäätökseen: yhteenkuuluvuutta tuotetaan osallisuuden, ruumiillisuuden, huomioinnin ja puheen kautta (väite 2). Nämä neljä väitettä muodostuivat pääväitteikseni ja lopulta rungoksi tutkimukseni lopullisille tuloksille – yhteenkuuluvuuden rakentumiselle toiminnassa, dialogissa, fyysisesti ja verbaalisesti. Lopullisessa raportissani osallisuus muuntui *toiminnassa rakentuvaksi yhteenkuuluvuudeksi*, sillä yhteisessä toiminnassa näkyi niin osallisuutta, sitoutumista kuin tasa-arvoakin (Alanko, 2010, 57-59; Hännikäinen, 2007, 148; Juutinen, 2015, 167; ks. esim. Hännikäinen & van Oers, 2003, 341). Ruumiillisuus muuntui *fyysisesti rakentuvaksi yhteenkuuluvuudeksi*, sillä fyysisesti yhteenkuuluvuutta tuotettiin kehon lisäksi myös materiaan ja fyysisen tilan kautta (vrt. Rutanen, 2013, 95-96; 2012, 54; Juutinen, 2016, 169; Kinnunen ym., 2016, 99). Huomiointi on osa *dialogissa rakentuvaa yhteenkuuluvuutta*, jossa lisäksi empatia ja toisiin suuntautuminen ovat keskeisiä yhteenkuuluvuuden tuottajia (esim. Isaacs, 2001, 28; Hännikäisen, 1999, 23; Louhela-Risteelä, 2016, 32). Puheen muuttin yleisemmäksi, *verbaalisesti rakentuvaksi yhteenkuuluvuudeksi*, sillä puheen lisäksi esimerkiksi keskustelu, neuvottelu ja kerronnan mahdollistaminen ovat merkittäviä yhteen-

kuuluvuuden tuottajia luokkahuoneessa (vrt. Juutinen, 2015, 165; Hännikäisen & van Oers, 2003, 345).

VÄITE 1	VÄITE 2	YHTEENKUULUVUUDEN RAKENTUMINEN
OSALLISUUS	OSALLISUUS	Toiminnassa
VAIKUTTAMINEN		
YHTEINEN TOIMINTA		
TASA-ARVO		
HUOMIOINTI	HUOMIOINTI	Dialogissa
KOMMUNIKOINTI	RUUMIILLISUUS	Fyysisesti
FYYSINEN LÄHEISYYS		
ILO		
SANALLINEN KERRONTA	PUHE	Verbaalisesti
PALAUTE		

Taulukko 6. Aineiston yhteenvetoa. Keskeisimpien väitteiden hahmottamista koko aineistosta ja niiden muuntuminen tutkimukseni tuloksiksi.

Jokainen pääväite ja tutkimukseni tulokset sisältävät monia eri ulottuvuuksia ja jokaiseen liittyy sekä kasvattajasta, lapsesta että vertaissuhteista lähtevää kerrontaa (vrt. Corsaro, 2003; Noddings, 2012). Mietin jossain vaiheessa tulosten jakamista juuri näiden kolmen toimijan – kasvattajan, kasvatettavan ja vertaisryhmän – näkökulmista. Mietittyäni tätä totesin, ettei ole tarkoituksenmukaista erottaa näitä tekijöitä toisistaan, sillä arjen kertomuksissa ne liittyvät kiinteästi yhteen. Osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja kertojat luokkahuoneessa käyvät jatkuvaa dialogia keskenään. Yhteenveto analysoinnin vaiheena yllätti minut pitkäjänteisyydellään. Uudelleen lukiessani löysin kertomuksista aina uusia näkökulmia ja painotuksia. Muuttaessani käsitteitä minun tuli useita kertoja mennä analyysissäni taaksepäin hahmottaakseni paremmin kokonaisuuksia ja niihin liittyviä osia. Seuraavassa taulukossa 7 on tiivistettynä tutkimukseni lopulliset tulokset, niiden alaluvut ja osateki- jät.

<b>YHTEENKUULUVUUDEN RAKENTUMINEN</b>	<b>ALALUVUT</b>	<b>OSATEKIJÄT</b>
<b>Toiminnassa</b>	Yhteistoiminta Tasa-arvo	<i>Yhteistoiminta Innostaminen Sitoutuminen Tasa-arvo Vaikuttaminen Itsenäisyys Vertaiskasvatus</i>
<b>Dialogissa</b>	Suuntautuminen Empatia	<i>Suuntautuminen Samaistuminen Ilo Kohteliaisuus Reagointi Kannustus Auttaminen Puolustaminen</i>
<b>Fyysisesti</b>	Keho Materia	<i>Keho Fyysinen läheisyys Materia</i>
<b>Verbaalisesti</b>	Keskustelu Neuvottelu Mahdollistaminen	<i>Keskustelu Viittaaminen yhteenkuuluvuuteen Neuvottelu Mahdollistaminen</i>

Taulukko 7. Yhteenkuuluvuuden rakentuminen, alaluvut ja osatekijät.

## 6 YHTEENKUULUVUUDEN RAKENTUMINEN LUOKKAHUONEEN PIENISSÄ KERTOMUKSISSA

### 6.1 Toiminnassa rakentuva yhteenkuuluvuus

Yhteistoiminta ja siihen osallistuminen ovat oleellinen lasten yhteenkuuluvuutta tuottava tekijä (Hännikäinen, 2007, 148). Luokkahuoneen päivittäisessä kerronnassa oli selkeästi esillä se, miten lapset omaehtoisesti ottivat osaa toistensa keskusteluihin tai toimintaan. Myös vapaan toiminnan aikana he yksintoimimisen sijaan lähes poikkeuksetta asettuivat tekemään jotain yhdessä. Anu Alangon (2010, 57) mukaan osallisuus on ihmisen subjektiivista kokemista mahdollisuuksistaan osallistua yhteiseen toimintaan ja päätöksentekoon. Se on sosiaalista toimintaa, jossa ollaan tai tehdään yhdessä (Alanko, 2010, 59). Yhteenkuuluvuutta tuottavissa kertomuksissa yhteiseen toimintaan osallistuminen näkyi sitoutumisena toimintaan ja keskusteluihin, innostumisena toiminnan äärellä sekä mahdollisuutena vaikuttaa. Hanhivaaraa (2006) mukailleen Alanko (2010, 57-58) painottaa osallisuuden kokemukseen liittyvän yksilön lisäksi oleellisesti myös yhteisö, jossa osallisuutta koetaan. Lasten yhteenkuuluvuuden tuottamista tarkastellessani tämä näyttäytyy keskeisenä näkökulmana: millaista osallisuuteen kannustavaa kerrontaa luokkahuoneessa tuotetaan? Millaisia ovat ne kerronnalliset hetket, joissa on näkyvillä aito tunne osallisuudesta ja sen myötä yhteenkuuluvuuden kokemuksesta? Aineistossani yhteenkuuluvuus ilmeni usein juuri niissä kerronnan hetkissä, joissa osallisuus oli jaettua ja tuotti kokemuksen vaikuttamisen mahdollisuudesta.

#### 6.1.1 Yhteistoiminta

*Yhteistoiminta.* Yhteistoiminta tuotti yhteenkuuluvuutta monin tavoin (ks. esim. Hännikäinen & van Oers, 2003, 341; Juutinen, 2015, 167). Aineistossani opettaja ohjasi oppilaitaan jatkuvasti työskentelemään ja tutkimaan pareittain tai pienissä ryhmissä. Noddings pitää yhteistoiminnallista oppimista yhtenä esimerkkinä siitä, miten lapset voivat harjoitella toistensa välittämistä ja kunnioitusta. Opettajalla on keskeinen rooli muistuttajana siitä, että esimerkiksi kilpailemisen sijaan tärkeintä on päästä yhdessä päämäärään (Noddings, 2010, 395).



### Matematiikkaa lähekkäin

Matematiikan tunnilla ryhmäläiset kokoontuvat opettajan kanssa pöydän ympärille. Jokaisella on mukanaan oma matematiikan kirja ja tehtäviä pohditaan yhdessä.

Opettaja: *Katotaampa sitä ensimmäistä kuvaa. Niin mitä siitä kuvasta me voidaan kertoa, mitä me nähdään siinä kuvassa? Otto.*

Otto: *Väri niitä paletteja.*

Opettaja: *Montako palettia? Sano.*

Otto: *Kaks.*

Opettaja: *Mitä muuta näet? Aada.*

Aada: *Kuus väriä.*

Laskua pohditaan niin kauan, että saadaan tehtyä siitä yhteinen laskulauseke.

Emilia: *Kaks kertaa kuus.*

Opettaja: *No jos sul on kynä jo mukana, voit kirjoittaa siihen sen. – –Kaks kertaa kuus on, (kuiskaten) mitä se on? Nyt pitäis laskea se.*

Opettaja odottaa, että jokainen ehtii laskea laskun.

Opettaja: *Saat peittää vastauksen hetkeksi. Katotaan, ku mä sanon sitte että kolme, kaksi, yksi, saa paljastaa. (hetken tauko) Oikea vastaus on... Kolme, kaksi, yksi (kuiskaten) paljasta!*

Lapset ja opettaja katsovat vastauksia.

Opettaja: *Onko teillä sama?*

Otto: *Joo!*

Laskuja lasketaan yhdessä, kunnes opettaja kehottaa parin kanssa siirtymään pulpetin ääreen.

Oppitunneilla opiskeltiin lähes poikkeuksetta yhdessä. Oppitunnit olivat harvoin perinteisiä, joissa opettaja opettaa ja oppilaat istuvat pulpeteillaan. Edellisessä episodissa on näkyvillä se, miten opettaja kokoaa oppilaat saman pöydän ääreen ja tekee opiskeluhetkestä tilanteen, jossa ollaan ja kerrotaan yhdessä (Puroila ym., 2012a, 202). Ensin katsotaan kuvaa ja mietitään, mitä siinä näkyy. Opettaja luo yhteiseen tekemiseen jännitteen sanomalla: ”*Saat peittää vastauksen hetkeksi. – – Oikea vastaus on... Kolme, kaksi, yksi (kuiskaten) paljasta!*” Opettaja kannustaa lapsia yhteiseen kerrontaan kysymällä tarkentavia kysymyksiä ja johdattelemalla heitä ratkaisun löytämiseksi (vrt. Hännikäisen & van Oers, 2003, 345-346). Oppilaat ovat silminnähden jännittyneitä ennen vastauksen paljastumista ja samalla iloisia oikeista vastauksista. Matematiikan tunneilla yleisesti oli usein, että lapset saivat tunnin aikana käydä myös katsomassa toistensa tekemisiä ja erilaisia tapoja laskea laskuja. Lapset vertailivat toisten tekemistä omaansa ja neuvottelivat esimerkiksi laskujen ratkaisusta (vrt. Hännikäinen, 2007, 148). Tällainen yhteisöllinen oppiminen on tukemassa yhteisöllisyyttä, yhteenkuuluvuuden rakentumista ja sitä, että myös erilaiset oppimisen tavat otetaan huomioon (vrt. Tolska, 2012, 170). Estola ja Puroila (2013, 68) pohtivat kerronnallisten käytänteiden hyödyntämistä myös opettajajohtoisuutta vaativassa pedagogii-

kassa. Edellisen episodin kaltainen matematiikan opiskelu on hyvä esimerkki sen toteutumisesta.

*Innostaminen.* Opettajan esimerkki siinä, miten toinen voidaan kohdata ja ottaa mukaan toimintaan oli jatkuvasti esillä aineistossani (vrt. Noddings 2010; 2012). Myöhässä - episodi on arjen esimerkki tästä:

### **Myöhässä**

Pauliina tulee luokkaan myöhässä. Luokassa on juuri puhuttu pyöräilykypäräkisasta, jossa tavoitteena on viikon jokaisena päivänä saada kaikki pyöräilijät käyttämään kypärää. Tyttö koputtaa oveen.

Joku tytöistä: *Sisään!*

Pauliina: *Anteeksi, että olen myöhässä.* (hengästyneenä)

Opettaja: *Noniin. Missäs, missäs tuota...?*

Pauliina: (sanoo jotain, mutta en saa selvää)

Opettaja ohittaa hetkeksi myöhästymisen ja ottaa Pauliinan välittömästi mukaan yhteiseen keskusteluun.

Opettaja: *Hei. Onksul kypärä?*

Pauliina vastaa iloisella ja reippaalla äänellä.

Pauliina: *O! Ja pyörä.*

Opettaja: *Ja nyt sitte. Koitappa tsempata. Huomenna tuut ajoissa, se on muutamasta minuutista kiinni. Eikö? Joo.*

Opettaja taputtaa lasta olkapäälle ja tyttö kävelee hymyillen omalle paikalleen.

Luokassa aloitettu yhteinen keskustelu keskeytyi, kun yksi lapsista tuli luokkaan myöhässä. Myöhästyjän koputukseen ei vastannut heti opettaja, vaan yksi luokkatovereista. Kun myöhästynyt lapsi astui luokkaan, opettaja alkoi puhutella häntä alkuun perinteiseen tapaan myöhästymisen syyn kyselemisestä. Opettaja huomasi pian, että torumista tärkeämpää on huolehtia tytön mahdollisuudesta osallistua yhteiseen keskusteluun ja suuntaa huomionsa yhteisen keskustelun aiheeseen. Opettajan toiminta myöhästynyttä oppilasta kohtaan osoitti sen, miten kasvattaja voi kohdata lapsen totuudellisesti, mutta välittävästi (vrt. Noddings, 2012, 772). Opettaja näki 'järjestyksen rikkojan' sijaan lapsessa pienen ihmisen, joka on ehkä itsekin harmissaan myöhästymisestään ja kaipaa osallisuutta. Opettaja esitti myöhästyjälle saman kysymyksen kuin kaikille muillekin hetki sitten ja osoitti näin hänelle välittämistä ja huolenpitoa. Välittävässä suhteessa välittämisen rinnalla tärkeää on myös kasvatuksellinen näkökulma (Noddings, 2012, 772). Kun opettaja oli saanut vastauksen esittämänsä kysymykseen, hän otti vielä esille kasvatuksellisen ja ohjaavan huomautuksen myöhästymisestä. Opettaja kunnioitti lasta myös virheineen ja on näin esimerkkinä myös toisille siinä, miten epäonnistumisiin voidaan suhtautua. Tilanteessa ei ollut kuultavissa

toisten naurua tai pilkkaa, vaan myöhässä olevan oppilaan ja opettajan välisen keskustelua kunnioitettiin. (Noddings, 2012, 772.)

*Sitoutuminen.* Sitoutumalla yhteiseen toimintaan oppilaat ilmaisivat tarkkaavaisuutta ja valppautta yhteisen tekemisen äärellä (ks. Hännikäinen & van Oers, 2003, 346). Seuraavassa episodissa sitoutuminen ilmenee äidinkielen tunnilla toisten tarinoiden kuuntelemisena, kommentointina ja yhteisenä pohdintana.

### Jaakon tarina

Jaako on lukenut luokalleen äidinkielen tunnilla kirjoittamansa tarinan. Hän on tehnyt tarinansa iPadilla niin, että se kuvineen näytettiin valkokankaalta luokalle. Hän jakaa puheenvuoroja niille, jotka haluavat antaa tarinastaan palautetta.

Eetu: *Mahtava!*

Iina: *Se oli hyvin kirjoitettu, kaikki kuvat, niinku ne näytti aiva niinku niiltä kaikilta ko tohon iPadille on aika vaikeeta piirtää kaikkee kuvia.*

Emilia: *Se oli hyvä, mutta siinä oli vähän väärinkirjotuksia.*

Samuel: *Se oli ihan hyvä, mutta ko siinä ei saanu oikeen selvää välillä ku nä sä siinä oli väärin kirjoitettu jotku—.*

Opettaja: *Hei. Hyvä, se on nyt sanottu.*

Inka: *Kivasti kuvitettu tuo nii on joku salainen saari.*

Valtteri: *Hyvin keksitty.*

Hannes: *Mää luulin aluks sitä kukkaa puuksi, koska se oli nii iso.*

Onni: *Nii se oli hauska ja se nii tossa lukee vahingossa tossa loppu loppu nii siinä loku lukee loppu.*

Puheenvuoroja jaetaan niin kauan, että jokainen saa kommenttinsa kuuluviin.

Äidinkielen tunnilla jokainen lapsista sai lukea luokalle itse kirjoittamansa tarinan. Tarinan kertojalle varattiin luokassa oleva nojatuoli, johon jokainen lapsi sai mennä vuorollaan. Kertomiseen kannustettiin oman tuotoksen kautta. Tarinankertoja sai istua nojatuoliin ja jakaa puheenvuoroja. Tarinoiden kautta tapahtui paljon yhteenkuuluvuuden tuottamista: oppilaat saivat yksilöllistä huomiota ja mahdollisuuden vaikuttaa. (vrt. Allardt, 1976, 38; vrt. Noddings, 2010, 391.) Opettaja antoi lapsen itse vaikuttaa siihen, kuka saa puheenvuoron palautteenantoa varten, millaisessa järjestyksessä luokkatoverit saavat puhua ja miten itse haluaa reagoida tai kommentoida saamaansa palautetta. Opettaja istui koko ajan reunaan ja kuunteli. Hännikäinen ja van Oers (2003, 345) muistuttavat, että opettajan rooli myös oppilaan ohjaamassa kertomistilanteessa on keskeinen. Opettaja muistuttaa palautteenannossa perustelujen merkitystä ja kiinnittää huomiota palautteeseen, joka on epäasiallista. Tärkeää on pitää keskustelu asiallisena ja yhteenkuuluvuutta rakentavana (Hännikäinen & van Oers, 2003, 345). Myös Noddings (2012, 779) painottaa kasvattajan tärkeää roolia ohjata oppilaitaan kohti moraalista pohdintaa (ks. myös Puolimatka, 2010, 247).

Luokkahuoneen opettaja ei jättänyt oppilaitaan selviämään keskenään keskustelutilanteis- sakaan, vaan tarpeen mukaan puuttui heidän kommunikointiinsa. (vrt. Noddings, 2012, 779; Hännikäinen & van Oers, 2003, 345).

Omien tarinoiden kautta oppilaat oppivat kuuntelemaan toisiaan ja antamaan palautetta. Useat lapsista halusivat antaa palautetta, sillä sen tiesi vaikuttavan positiivisesti myös oman tarinansa palautteen saamiseen. Alangon (2010, 60) tutkimuksesta selvisi, että oppi- laiden mukaan todellinen osallistumisen kokemus tuli omien näkemysten ja ajatusten esil- letuomisesta. Tärkeää kokemuksessa on kuulluksi tuleminen, kuuluminen ja aktiivinen osallistuminen (Alanko, 2010, 60; vrt. Louhela, 2012). Kertomisen, kuulemisen ja yhteisen pohdinnan kautta luotiin kokemusta yhteenkuuluvuudesta.

Luokkahuoneessa oli paljon tilanteita, joissa leikit ja pelit olivat osana pedagogiikkaa. Esimerkiksi matematiikkaa opiskeltiin lähes poikkeuksetta toiminnallisesti ja paritöitä teh- tiin iPadeja hyödyntäen. Hännikäinen (2007, 153) havaitsi yhteenkuuluvuutta tutkiessaan pedagogisen leikin olevan yksi oppijoiden yhteisöä ja yhteenkuuluvuutta keskeisellä taval- la rakentava tekijä. Pedagogisen leikin aikana opettajan rooli on olla rohkaisija ja seuraaja, joka kannustaa myös arempaa lasta osallistumaan. Kuten Hännikäisen tutkimuksessa, myös tässä oli havaittavissa se, että opettajan johdolla aloitettu pedagogisen leikki saa jat- koa myös vapaan toiminnan aikana tuntien aluissa ja lopuissa (Hännikäinen, 2007, 153). Strandellia (1997) mukaillen Corsaro (2009, 304) kirjoittaa leikin olevan osa lapsen ver- taissuhteita jokapäiväisessä elämässä. Koska pedagoginen leikki yhdistää lapsen kulttuurin koulukulttuuriin, näen sen merkittävänä lapsen kerronnan mahdollistajana ja yhteenkuulu- vuuden tuottajana. (ks. esim. Hännikäinen, 2007, 150.)

### 6.1.2 Tasa-arvo

#### *Tasa-arvo*

##### **Kasvin istutusta**

Lapset kerääntyvät opettajan pöydän ympärille. Opettaja näyttää, miten auringonku- kan siemen istutetaan multa. Jaako kysyy, minkä vuoksi kippoihiin täytyy kirjoit- ta oma nimi.

(aiempaa kerrontaa)

Opettaja: – *Kippo on täytyy laittaa heti ensimmäisenä se tunnus, kenen se on. Min- kähän takia se pitää laittaa?*

Pauliina: *Muuten me ei muisteta, jos jättää...* (en saa selvää)

Opettaja: *Me emme erota mullan väristä, kuka on minkäki istuttanu.*

Opettaja laittaa yhteen kippoon nimilapun ja kirjoittaa siihen.

Opettaja: *Jaakotsu* (lempinimi Jaakolle) *sai tänään nyt, kun se Jaako kerran kysy tätä, että miten me tunnistetaan ne. Onneks Jaako kysy! Aatelkaa, mä oisin voinu unohtaa tän.*

Opettaja ojentaa kätensä Jaakolle ja kiittää häntä.

Opettaja: *Kiitos, Jaako. Oppilaiden pitää välillä tuoda kato opettajalle vinkkejä, ku ei tässä yhdessä päässä kaikki.*

Kasvin istutusta -episodissa opettaja puheen ja sanoittamisen kautta tuo julki oppilaiden ja opettajan välisen tasa-arvon. Opettajan on tärkeää tiedostaa, että myös hän voi olla väärässä ja että on rohkeaa tuoda se julkisesti esiin (esim. Noddings, 2012, 780). Episodissa opettaja antaa positiivisen maininnan Jaakolle, joka on esittänyt opettajalle tarkentavan kysymyksen. Opettaja korostaa, ettei ole luokahuoneessa ainoa, joka ajattelee ja on oikeassa, vaan tärkeitä ovat myös oppilaiden esittämät huomiot ja kritiikki. Oppilaat antoivat opettajalle palautetta usein myös pyytämättä. Opettaja muistutti tasa-arvosta myös vertaissuhteissa ja korosti puheessaan toisten kuuntelun merkitystä. (vrt. Louhela, 2012.)

*Vaikuttaminen.* Timo Saloviita (2009, 7) alleviivaa, että hyvän koulunkäynnin perustekijöitä ovat oppimisen rinnalla mahdollisuudet osallisuuteen ja vaikuttamiseen. Aineistossani oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa koulupäivän tapahtumiin ja sisältöihin nousi toistuvasti esiin. Opettajan käsitys lapsesta kertovana, kokevana ja aktiivisena toimijana näkyi muun muassa siinä, että opettaja pyysi oppilailtaan ehdotuksia erilaisiin toimintoihin ja kehotti heitä olemaan toisilleen malleina (vrt. Puroila ym., 2012a, 193; Karlsson, 2011, 23, 24; Riihelä 2011, 198). Opettaja myös käytti oppilaiden tuotoksia tai toimintatapoja esimerkeinä näyttäessään jotain toisille. Arviointikriteerejä -episodissa lapset saavat päättää, millaisin kriteerein he arvioivat toistensa töitä. Episodi edelsi yhteistä kasvinistutusprojektia, joka tehtiin pareittain. Ennen työskentelyä opettaja muistutti, että tulevaan arvosanaan vaikuttavat sekä tuotos, että kuljettu matka: parin kanssa työskentely, toisen kuuntelu ja yhdessä toimiminen.

### **Arviointikriteerejä**

Lapset ovat tehneet pareittain tarinoita iPadeilla. Luokassa käydään keskustelua arviointikriteereistä ja siitä, miten lapset voivat arvioida toistensa töitä.

Opettaja: – *–Siellähän voi joskus olla erinomainen, hyvä, tyydyttävä, kohtalainen, heikko.*

Joku pojista: *Ja erinomainen.*

Opettaja: *Nii on.*

Opettaja antaa puheenvuoron Artulle, joka viittaa.

Arttu: *Hmm. Hauska!*

Opettaja: *No ihan hyvin vois sanoa! Jos kerta kaikkiaan naurunremakka pääsee suusta, nii tottahan sitä voi kehasta.*

*Itsenäisyys.* Useiden tutkimusten valossa lasten leikkikulttuuri näyttäytyy lapselle keinona päästä pois aikuisen kontrollista kohti itsenäistä toimijuutta (Corsaro, 2009, 305). Luokkahuoneen yhteenkuuluvuutta tuottavissa kertomuksissa leikkikulttuuri laajeni lasten keskinäisestä toiminnasta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (vrt. Noddings, 2012). Näkyvillä oli se, miten opettaja sekä oppilaat pyrkivät jatkuvasti kunnioittamaan toistensa itsenäisyyttä, toimijuutta ja itsemääräämisoikeutta. Corsaroa (2009, 305) tulkiten ajattelen lapsen itsenäisyyden kunnioituksen olevan merkittävä osallisuuden ja yhteisöllisyyden edellytys. Allardt (1976, 38) korostaa itsenäisyyden ja itsensä toteuttamisen olevan keskeinen osa paitsi osallisuutta, myös kokonaisvaltaista hyvinvointia. Seuraavassa episodissa Emilia ei tee kaikkea Inkan puolesta, vaan kehottaa tätä tekemään itse. Emilia auttaa ja ohjaa, mutta kysymysten avulla antaa Inkalle mahdollisuuden päättää itse työhönsä liittyvistä asioista.

### **Emilia auttaa Inkaa**

Emilia auttaa Inkaa tämän viimeistellessään puulaivaansa.

Emilia: *Onks sulla sitä lippupaperia?*

Inka puistelee päätään. Emilia ja Inka lähtevät yhdessä hakemaan paperia ja asettuvat Inkan paikalle paperien ja saksien kanssa.

Emilia: *Ensin tää taitetaan kahtia, Inka. Avataan ja, leikkaatko sää tästä tämän?*

Inka leikkaa paperin kahtia.

Emilia: *Kumman puolen sää haluat?*

Inka: *Vaikka tämän.*

Emilia: *Okei. Sitte tää taitetaan vielä kahtia. Tätä ei sitte enää leikata. Sitte sää rupeet niinku... Määpä näytän.*

Emilia ottaa saksen ja alkaa leikata.

Emilia: *Leikkaat... Minkä kokosia lippuja sää haluat? Sellasia, vaikka tällasia? Haluuskää ensin värittää vai?*

Inka: *Vaikka.*

Emilia: *Okei. Hae kyniä.*

Inka lähtee hakemaan kyniä ja palaa paikalleen.

Emilia: *Voit värittää tämän puolen toisella, jos haluat. ja sit se toinen mustalla.– – Sitte ku sä oot valmis, nii molemmilta puolilta nii sää rupeet leikkaa semmosia kolmioita– – Mää näytän. Sillee, saaks tähän näyttää?*

Emilia neuvoa Inkalle laivanteon loppuun saakka.

Episodissa on esillä se, miten lapset vuorovaikutuksessaan dialogin kautta pyrkivät aidosti ymmärtämään toisiaan (Isaacs, 2001, 28, 30). Vaikka Emilialla on taipumusta sanoa ohjeita suoraan, hän muuttaa käskymuodon kysymykseksi: ”*Leikkaat... Minkä kokosia lippuja sää haluat?*” Brunerin (1996, 20-21) mukaan tällainen oppilaiden keskinäinen auttaminen

ja aito kuuntelu on tärkeä tekijä luotaessa oppilaiden yhteisöä ja yhteenkuuluvuutta heidän välillään.

Luokkahuoneen kerronnassa arvostettiin myös hiljaisuutta ja sen merkitystä yhteenkuuluvuutta luovana tekijänä. Puroila ym. (2012a, 197) toteavat hiljaisuuden ja toimettomuuden olevan tärkeitä lapsen kerronnan muotoja. Luokkahuoneessa tämän kunnioitus näyttäytyi toisiin kohdistettuina, hiljaisina myötäelämisen hetkinä. Kolmen kertotaulua -episodissa Marian poistuminen yhteisen toiminnan aikana huomioidaan hiljaisella, mutta kannustavalla hymyllä.

### **Kolmen kertotaulua**

Kolmen kertotaulua harjoitellaan matematiikan tunnilla taputtamalla ringissä lukuja käsillä. Ensin käsiä taputetaan reisiin, sitten yhteen ja lopuksi vielä vierustoverin käsiin. Osa luokasta on harjoitellut sitä jo aiemmin tunnilla ja osaa sen melko sujuvasti. Ina ja Mariakin tulevat ringiin. Pian Maria huomaa, ettei pysy rytmisissä mukana ollenkaan. Vaivihkaa hän liukenee ringistä. Kukaan ei kiinnitä siihen negatiivista huomiota. Aaro hymyilee Marialle, mutta ei sano mitään.

Episodissa lapset harjoittelivat kertotaulua yhdessä. Maria ei halunnut osallistua heti, sillä hän koki leikin vaikeaksi. Hän seurasi leikkiä ensin sivummalla, kunnes rohkeutta kerättyään osallistui itsekin. Osallistuttuaan Maria kuitenkin huomasi, ettei ollutkaan vielä valmis leikkiin. Aaro reagoi hiljaiseen viestintään hymyllä, eikä tilanteeseen puututtu äänekkäästi myöhemminkään.

*Vertaiskasvatus.* Pauliinan tarina -episodissa Emilia muistuttaa Inaa toisen huomioinnista puolustaen Inkan kuulluksi tulemistä.

### **Pauliinan tarina**

Pauliina on lukenut äidinkielen tunnilla kirjoittamansa tarinan luokalle. Hän jakaa puheenvuoroja palautteita varten.

Otto: *Se oli tosi hauska!*

Maarit: *Sää oot hyvä keksiin tarinoita.*

Emilia: *Se oli tosi kiva!*

Ina: *Siinä oli kivoja juttuja.*

Inka: *Se oli hauska, ku—.*

Emilia ei kuullut, että Inka aikoi jatkaa, vaan antoi puheenvuoron jo seuraavalle. Seuraava ehti antaa palautteensa, kunnes Ina puuttuu tilanteeseen.

Ina: *Sää et antanu Inkan puhua loppuun.*

Emilia katsoo kummissaan.

Emilia: *Annoin.*

Ina: *Se alko puhuun, se puhu vielä sillon ko sää annoit Mikaelille vuoron.*

Emilia: *Jaa, määhä luulin, että se lopetti. Sano vaan, Inka!*

Tytöt katsovat Inkaa.

Inka: *Se oli hauska kun nii siinä oli et se— ”voi ei, isäni kuoli”—*.  
 Palautteenanto jatkuu Eetun ja Hanneksen positiivisilla kommentteilla.

Episodi näyttäytyy aineistossani selkeänä osoituksena siitä, miten lapset yhteisessä toiminnassaan auttavat, huomioivat ja kasvattavat toisiaan. Iina antoi Emilialle palautetta siitä, että tämä ei antanut Inkan puhua loppuun. Emilia otti palautteen vastaan oppimisen paikana ja korjasi tilanteen. Vertaiskasvatusta luokkahuoneessa oli havaittavissa niin oppituntien kuin vapaan toiminnankin aikana. Opettaja piti vertaiskasvatusta tietoisesti osana pedagogiikkaa, sillä hän oli huomannut sen vahvistavan etenkin ujoimpien lasten itsenäisyyttä, persoonallista kehitystä ja rohkeutta osallistua (vrt. Allardt, 1976, 38; vrt. Skinnari, 2004). Vertaisryhmässä toimiminen esimerkiksi pedagogisessa leikissä ilman aikuista antaa lapselle rohkeutta kokeilla rajojaan ja omaa toimijuuttaan uudella tavalla. (vrt. Puroila ym., 2012a, 197; Ahn & Filipenko, 2007, 287-288; vrt. Gouch, 2010, 128.)

## 6.2 Dialogissa rakentuva yhteenkuuluvuus

Luokkahuoneen kerronnassa dialogisuus osoittautui keskeiseksi yhteenkuuluvuutta tuottavaksi tekijäksi ja näyttäytyi muun muassa toiseen suuntautumisenä ja myötäelämisenä. William Isaacs määrittelee *dialogin* tavaksi ajatella, keskustella ja perehtyä johonkin asiaan yhdessä. Keskeistä on pyrkimys ymmärtää itsensä lisäksi myös yhä syvemmin toista, luopua oman mielipiteensä ehdottomuudesta ja avata mahdollisuuksia yksittäisten mielipiiteiden tuottamalle uudelle näkemykselle. (Isaacs, 2001, 28, 30, 41.) Tutkimuksessani olen määritellyt dialogin luokkahuoneen vallitsevaksi tavaksi ajatella yhdessä sekä asennoitua toisiin myönteisesti, kunnioittavasti ja ymmärtävästi. Hännikäisen (1999, 23) tutkimuksessa lasten myötämielinen ja ystävällinen suhtautuminen toisiaan kohtaan sekä toisten mielenkiinnonkohteiden ymmärtäminen näyttäytyvät yhteenkuuluvuutta tuottavina tekijöinä (vrt. Noddings, 2012, 777). Aineistossani lapset kiinnostuivat toistensa tekemisistä, samaistuivat toisiinsa ja tuottivat yhteistä iloa. Luokkahuoneessa niin oppilaiden keskinäisiin kuin opettajankin tuottamiin yhteenkuuluvuuden hetkiin liittyi toisten toimintaan reagoimista ja siihen vastaamista. Myönteistä suhtautumista toisiinsa osoitettiin usein yhteisen toiminnan tai keskustelun aikana (ks. myös Juutinen, 2015, 165).

Noddings (2012, 773) korostaa Buberin (1965) tavoin dialogin olevan keskeisin osa kasvatusuhdetta ja sitä kautta koko luokkahuoneyhteisöä. Virpi Louhela-Risteelä (2016, 32) korostaa toiseen suuntautumisen ja aidon kuuntelun vaikuttavan positiivisesti kuulluksi tulemisen hetkeen ja sitä kautta koko ryhmän osallisuuteen, sitoutumiseen ja yhteenkuulu-



vuuden kokemukseen. Aineistoni luokkahuoneessa oli opettajan toimesta kiinnitetty jo lähes kahden lukuvuoden ajan huomiota siihen, että kaikenlaisille temperamentteille ja puhetyyleille annetaan tilaa. Toisten huomiointiin ja omien näkemysten rohkeaan esittämiseen kannustettiin ja lapset ilmaisivat usein halua osallistua yhteiseen keskusteluun (vrt. Alanko, 2010). Oppituntien aikana dialogisuus näkyi siinä, että oppimista rakennettiin jatkuvasti sosiaalisesti (vrt. Bruner, 1996, 20). Isaacs (2001, 32-33) painottaa dialogin oppimisen yhteydessä olevan kumppanuutta sekä yhdessä ja toisilta oppimista. Aineistossani opettaja jätti oppituntien aikana tarkoituksella tilaa kysymyksille ja niille keskusteluille, jotka lähtivät oppilaiden tarpeista (vrt. Noddings, 2012, 773; vrt. Skinnari, 2004, 51).

### 6.2.1 Suuntautuminen

*Kiinnostuminen.* Lapset osoittavat kiinnostusta toistensa tekemisiin ja kokemuksiin muun muassa toisen toimintaa seuraamalla ja siitä kysymällä. Nuutin piirustusvihko -episodissa lapset kysymisen, seuraamisen sekä toistensa piirustuksista puhumisen ja niiden vertailun kautta tuottavat yhteistä keskustelua ja tilanteen, jossa *olla yhdessä*.

#### Nuutin piirustusvihko

Ennen tunnin alkua Nuutti piirtää pulpetillaan piirustusvihkoonsa. Onni nojaa hänen pulpettiinsa ja katsoo piirtämistä.

Onni: *Haluuksää nähä, mä piirrän merirosvon?*

Onni käy hakemassa omalta paikaltaan kynän.

Onni: *Osaaksää piirtää merirosvon?*

En näe, mitä tapahtuu seuraavaksi, mutta pian Onni on piirtämässä Nuutin vihkoon. Myös Hannes, Arttu ja Joanna ovat ilmaantuneet pöydän ympärille katselemaan piirtämistä. Arttu ottaa kynän ja alkaa myös piirtää.

Arttu: *Nuutti, katoppa.– – Tsekkaappa nyt, Nuutti!*

Muut keskeyttävät piirtämisen siksi, kunnes Arttu on valmis. Artun jälkeen Nuutti piirtää oman versionsa siitä, mitä olivat yhdessä piirtämässä. Käyn välillä kuvaamassa muualla ja tulen takaisin Nuutin pulpetin luo. Nyt Inka ja Joanna piirtävät Nuutin kanssa.

Arttu: *Hei, voinks mäki piirtää?*

Nuutti: *Okei.*

Onni: *Saanko mäki piirtää?*

Nuutti: *Okei.*

Nuutin lisäksi Joanna, Inka, Arttu ja Onni piirtävät. Jonkin ajan kuluttua vihon ääreltä kuuluu naurua. Lapset katselevat yhdessä tehtyä piirustusta.

Otto: *Kuka ton on piirtäny?*

Nuutti: *Arttu.*

Joanna: *Mä oon piirtänyt ton.*

Inka: *Mää oon piirtänyt ton.*

Onni: *Joannalla näyttää ihan samallaiselta ko Nuutin.*

Joanna: *Mun kuva on vähään...*

Arttu: *...pienempi.*

Otto: *Hmm.*

Joanna: *Mistä muusta mää voin tehdä?*

Nuutti: *Ihan sama.*

Lapset jatkavat piirtämistä tunnin alkuun saakka.

Episodissa lapset kokoontuivat ennen tunnin alkua Nuutin pulpetin ympärille. Ensin Onni tulee Nuutin pulpetin viereen ja seuraa piirustelua. Kysymyksen kautta hän osoittaa Nuutille, että on kiinnostunut tämän tekemisestä. Esimerkiksi kommentti ”*Nuutti, katoppa.– – Tsekkaappa nyt, Nuutti!*” osoittaa Artun tarvitsevan Nuutin huomiota. Samoin toisten tekemisiin liittyvät kysymykset, kuten ”*Kuka ton on piirtäny?*” osoittaa kiinnostusta ja toiseen suuntautumista (vrt. Isaacs, 2001). Huomion pyytäminen, antaminen ja sen saaminen osoittivat lasten haluavan varmistaa, että lähellä on jatkuvasti joku, joka on valmis auttamaan. Huomiota pyydettiin ja saatiin sanallisesti ja sanattomasti. Useissa tilanteissa lapset toisensa huomioinnin lisäksi huomioivat myös kolmansia osapuolia. Esimerkiksi koulusta poissaolevaa kohtaan osoitettiin huolenpitoa ja hänen tavaroistaan huolehdittiin. Nuutin piirustusvihko -episodissa tällainen huomiointi näkyy esimerkiksi Onnin positiivisena kiinnostuksena Joannan ja Nuutin piirustuksia kohtaan. Näen huomion hakemisen ja osoittamisen yhteenkuuluvuuden tuottamisen lisäksi myös lapsen pyrkimyksenä kokea turvallisuuden tunnetta ja hyväksytyksi tulemistä vertaistensa joukossa (vrt. Corsaro, 2009, 301; Cowie, 1999, 137).

*Samaistuminen.* Nuutin piirustusvihko -episodissa piirtäjät halusivat samaistua toisiinsa. Lapset halusivat liittää oman toimintansa toistensa toimintaan ja puheeseen. Joskus arjessa lasten kesken oli tilanteita, joissa oma ehdotus esimerkiksi tekemisestä ei saanut kannatusta. Silloin lapset usein jättivät oman toimintansa ja yhtyivät toistensa tekemiseen. Eerola-Pennasen (2013, 131-136) päiväkotilapsia koskevassa tutkimuksessa ilmenee, että lapsi hakee hyväksyntää ja samuuden tunnetta esimerkiksi vertailemalla, matkimalla, jäljittelemällä ja sopimalla samanlaisuudesta (ks. myös Hännikäinen, 1999, 22). Vaatteita vertailaan ja leikissä halutaan toimia yhteisten sääntöjen mukaan. Samuuden korostaminen ja toiminnallinen ykseys – esimerkiksi juuri toisen toimintaan osallistuminen – ovat lasten keskuudessa keinoja tuottaa yhteenkuuluvuutta. Usein lapset tuottivat yhteenkuuluvuutta vertailemalla myös kokemuksiaan ja näkökulmiaan sekä fyysisiä ominaisuuksiaan, tavaroitaan tai muuta materiaa. (Eerola-Pennanen, 2013, 131-136.)

*Ilo.* Yhteinen nauru ja ilonpito ovat keskeisiä tekijöitä yhteenkuuluvuutta tuottaessa. Iloa tuotettiin toisten vuoksi ja toisten kanssa (Hännikäinen & van Oers, 2003, 341). Arjen ker-

ronnassa myös toisiin kohdistettu, hyväksyvä hymy tuotti usein yhteenkuuluvuuden hetkiä. Usein hymyllä peitettiin tilanteita, joihin olisi voinut liittyä myös esimerkiksi negatiivista huomiota. Lasten huumoriin liittyen Puroila ym. (2012a, 199) kirjoittavat, että lasten kyky ymmärtää toistensa hienovaraisiakin viestejä on hämmentävää. Aineistossani tämä näkyi esimerkiksi tilanteissa, joissa lapset sanoivat toista mitä tarkoittivat. Seuraavassa Auringonkukkaprojektia -episodissa Emilian ja Valtterin toiminta on alusta loppuun pientä kinnastelua ja 'kissa–hiiri-leikkiä', mutta kuitenkin täynnä naurua ja jaettua iloa yhteisen tekemisen äärellä. Lapset leikittelivät toistensa sanomisilla. Hännikäistä (2007) mukaillen Juutinen (2015, 166) toteaaakin lasten keskinäisellä hassuttelulla ja sanoilla leikittelyllä olevan tärkeä yhteenkuuluvuutta tuottava vaikutus. Yhteinen nauru ja ilo syntyivät usein tilanteissa, joissa lapset toimivat pareittain tai pienryhmässä. Seuraavassa episodissa lasten yhdessä tuotettu ilo näyttäytyy lasten keskinäisenä 'piikittelynä' ja normaalista poikkeavana tapana osoittaa välittämistä.

### Auringonkukkaprojektia

Emilia ja Valtteri tekevät iPadeilla parityötä kasvin kasvattamisesta. Tehtävänä on piirtää auringonkukka ja kuvata sen kasvattamisen vaiheita. Työskennellessään he neuvottelevat jatkuvasti tekemisistään. Työskentelyn lomasta kuuluu toisen kiusoitelua ja naurua.

Valtteri: *Ei se mahu siihe.*

Emilia: *Mahtuu!*

Valtteri: *No sitte kyllä minä teen sen. --*

Jonkin ajan kuluttua jatkan Emilian ja Valtterin työskentelyn seuraamista. He nauravat Emilian pulpetin läheisyydessä. Emilia on tarttunut Valtteria olkapäistä ja 'retuuttaa' häntä kevyesti.

Valtteri: *Älä retuuta mua!*

Molemmat nauravat. Menen lähemmäksi. Valtteri on värittämässä auringonkukkaa. Hän tekee mustasta keskiosasta niin suuren, että terälehdet peittyvät lähes kokonaan.

Emilia: *Älä nyt pilaa sitä!*

Valtteri vetoaa seuraavassa kommentissaan tilanteeseen, jossa arviointikriteerejä oli pohdittu koko luokan kanssa.

Valtteri: *Emmä pilaa. Muistatko, mitä Pauliina (luokkatoveri) sanoi? Ota huomioon kavereittenki ehotukset!*

Molemmat nauravat.

Emilia: *Noniin.*

Valtteri: *Emilia ei meinaa muistaa, että se ei ota huomioon mun ideoita! Mää loikkaannuin.* (isoon ääneen, kasvot hymyssä)

Valtteri jatkaa värittämistä.

Emilia: *No oisit tehny varren ja lehen.*

Valtteri: *Ei siihen tartte mitään vartta!*

Episodissa on selkeästi esillä se, miten esimerkiksi auringonkukkaa liikaa värittämällä ja toisilleen 'kotkottamalla' tuotettiin yhteistä iloa. Brunerin (1990, 78-79) mukaan tällainen

järjestystä rikkova, erilainen ja vähän outokin tekemisen ja puhumisen tapa kiehtoo lapsia (Kinnunen ym., 2016, 97). Verbaalisesti lasten vuorovaikutus on jatkuvasti toista syyttävää. Todellisuudessa Emilia ja Valtteri ovat hyviä ystäviä, jotka aidosti välittävät toisistaan ja haluavat toisilleen hyvää. Emilia tarttuu fyysisesti Valtteriin, mikä rikkoo selkeästi 'normaalia' käytöstä ja saa Valtterin puolustamaan itseään (vrt. Bruner, 1990, 78-79). Tilanne saattaa näyttäytyä väkivaltana, mutta on todellisuudessa välittämisen osoittamista. Emilian mukaan Valtteri pilaa heidän yhteistä työtään värittämällä. Todellisuudessa Emilia pitää siitä, että Valtteri tekee omalla tyylillään. Ollilaan (1997) viitaten Puroila ym. (2016, 75) toteavat, että karnevalistisuus ja absurdius, esimerkiksi liioittelu, ovat keskeinen osa lapsen humoristista maailmaa. Valtterin ja Emilian episodin lisäksi liioittelua oli useissa yhteistä iloa tuottavissa kerronnan hetkissä. Hauskanpito liioittelun kautta tarttui usein ja helposti toisiin vahvistaen yhteenkuuluvuuden kokemusta ja keskinäisiä suhteita.

*Kohteliaisuus.* Lasten välinen kohtelias kommunikointi tuli yhteenkuuluvuutta tuottavana tekijänä toistuvasti esiin. Esimerkiksi ryhmätilanteissa vuoro annettiin lähes poikkeuksetta selkeästi sille, jolle se kuului. Nuutin piirustusvihko -episodissa (ks. tämä luku 6.2.1) lapset kohteliaasti kysyivät toisiltaan mahdollisuuksistaan osallistua yhteiseen toimintaan. He eivät tulleet tilanteeseen omaa vuoroaan tyrkyttämällä, vaan ennemminkin toisia odottaen, seuraten ja toisiltaan kysyen (vrt. Isaacs, 2001, 32-33). Luokkahuoneessa oli usein tilanteita, joissa toiselle esimerkiksi ojennettiin esine, annettiin puheenvuoro tai paikka jonossa ensin. Myös toisen kiittäminen hyvästä työstä ja kohteliaisuudesta tai anteeksi pyytäminen virheiden yhteydessä näyttäytyi yhteenkuuluvuutta tuottavina pieninä kohteliaisuuden eleinä. Seuraavassa episodissa toisen huomiointi ilmenee vuoron antamisena ja odottamisena.

### **Polkupyörä-paritehtävä**

Emilia ja Pauliina tekevät parityötä. Menen heidän luokseen.

Tutkija: *Mitäs te tytöt teette?*

Emilia: *Öö me ruvetaan tekemään niitä että mitä polkupyörässä pitää olla.*

Pauliina: *Nii.*

Tytöt pohtivat yhdessä polkupyörän osia.

Emilia: *Pitäähän pyörässä olla penkki.*

Tytöt nauravat.

Pauliina: *Laitetaan ykkönen.*

Hän antaa kynän Emilialle.

Pauliina: *Kirjoita sää eka ykkönen. Mää kirjoitan sitte kakkosen.*

(Tehtävän tekoa)

Pauliina: *Mää alan väritlemään, sää saat kirjottaa.*

Emilia: *Tee niitä, mitä pyörässä on.*

Tytöt jatkavat työskentelyään.

Pareittain tehdessään Emilia ja Pauliina antoivat automaattisesti toisilleen vuoron ja jakoivat tehtäviä. He ovat molemmat lapsia, joilla on usein mielipiteensä asioihin. Yhdessä toimiessaan he jakavat työskentelyään tasapuolisesti ja toisiaan kunnioittaen ja esimerkiksi sanavalinnoillaan ”pitäähän” ja ”laitetaan” viittaavan yhdessä tekemiseen ja toisen mielipiteen kunnioittamiseen (vrt. Hännikäinen, 2007). Pauliina kehottaa Emiliaa kirjoittamaan *ensin* ja puheessaan korostaa sitä, että Emilia *saa tehdä, ei pidä tehdä*. Emilia puolestaan kehottaa Pauliinaa tekemään pyörän osia. Pienet sanavalinnat kohteliaina eleinä vaikuttivat myönteisesti yhteenkuuluvuuden rakentumiseen, sillä ne osoittivat lapsen olevan tärkeä jäsen ja subjektiivinen toimija yhteisössään (vrt. Allardt, 1976, 38).

### 6.2.2 Empatia

*Reagointi.* Yhteenkuuluvuutta luokkahuoneessa tuotettiin usein tunteiden, myötätunnon ja toisiin kohdistettujen erityishuomioiden kautta (vrt. Hännikäinen & van Oers, 2003, 341). Toisiin kohdistuva myötätunto näyttäytyi lasten vuorovaikutuksessa muun muassa toiseen reagoimisena, kannustamisena, auttamisena ja puolustamisena. Myös kehuminen, lohduttaminen, huolenpito ja ristiriitojen sovittelu olivat osa myötätuntoa ilmentävää kerrontaa (ks. myös Hännikäinen, 2007, 148). Seuraavassa episodissa Joannan lautanen tippuu ruokailussa. Tilanteessa Eetu ja Hannes reagoivat ja osoittavat myötätuntoaan Joannalle yhdessä.

#### **Joannan lautanen tippuu**

Ruokalassa Joanna on lähdössä hakemaan lisää ruokaa, kun hänen lautasensa tippuu maahan. Luokkatoverit käännähtävät hetkeksi äänen suuntaan, mutta eivät naura tai pilkkaa. Opettaja huomaa tapahtuneen ja puhelee Joannalle.

Opettaja: *Oho, joskus voi käydä näin.*

Myös pöydän päässä oleva Eetu huomaa, mitä tapahtui.

Eetu: *Mullaki kaatu maito äsken pöydälle!*

Eetun vieressä istuva Hannes kuulee, mitä Eetu sanoi ja kertoo jatkoksi oman tarinansa maidon kaatumisesta kotona.

Joannan tiputtaessa lautasensa opettaja kiittää tapahtuneen sillä, että kenelle tahansa voi käydä samoin. Ensin hän siis tarttuu lapsen tarpeeseen tulla välitetyksi (vrt. Noddings, 2012, 773). Seuraavaksi Eetu huomaa tilanteen ja vertaa sitä omaan kömmähdykseensä tuottaen Joannalle kokemuksen samuudesta ja yhteenkuuluvuudesta. Myös Hannes yhtyy keskusteluun. Myötätunto muodostui kerronnan ketjuksi, joka Joannan ja opettajan kohtaamisesta laajeni edelleen Eetun ja Hanneksen myötätunnon osoittamiseen ja vastaavien

kokemusten jakamiseen. Tässä on näkyvillä se, miten opettajan esimerkki välittävästä ja myötätuntoa osoittavasta suhteesta oli ilmapiirin kautta laajentunut myös vertaissuhteisiin (vrt. Noddings, 2012, 774, 777).

*Kannustus.* Opettaja korosti virheiden merkitystä erityisesti oppimisessa. Seuraavassa Laskujen korjausta -episodissa Oona antaa oman virheellisen laskunsa laskettavaksi taululle. Opettaja kiittää oppilasta siitä, että saa hänen laskunsa kautta opettaa myös toisia. Opettaja selittää kannustavasti, että samanlaisia virheitä tekevät muutkin. (vrt. Noddings, 2012, 774, 777.)

### **Laskujen korjausta**

Jokainen on käynyt laskemassa taululle valitsemansa laskun. Laskuja tarkastetaan ohjaajan ja opettajan kanssa.

Ohjaaja: *Huomaatteko te, et missä olis virhe?*

Emilia viittaa. Ohjaaja antaa puheenvuoron ja Emilia osoittaa virheen. Laskua pohditaan yhdessä luokan kanssa ja todetaan, että kakkosesta ei voida vähentää kuutosta. Laskun tekijä ymmärtää, että kyseessä on hänen laskunsa.

Oona: *Mää en vaan älynny.*

Opettaja: *Ei se haittaan, Oona! Ei se haittaa.*

Ohjaaja korjaa laskua taululle ja kysyy Oonalta oikeaa vastausta. Oona ei osaa laskea laskua heti.

Oona: *Mää en kerenny vielä laskea.*

Ohjaaja (ja opettaja): *Juu, ei se haittaa. Ku nyt voi ottaa sen! Katotaan uueastaan se.*

Laskua käydään läpi rauhassa niin, että Oona ehtii ratkaista sen. Luokan kanssa pohditaan, onko joku muukin laskuista vielä väärin.

Opettaja: *Noissa joissain on tuo sama, mutta meidän ei tarvi uudelleen sitä korjata. – Mutta tää oli hyvin tärkeä huomio, minkä tuota Eija (ohjaaja) täällä kävi teidän kaa ja sai ystävällisesti tätä Oonan laskua siinä käydä läpi. Huomaatko Oona, että se on täällä muutamassa muussaki sama pikku unohus, että on unohettu se lainaamine.*

Oona nyökkää.

Opettaja kannusti oppilaitaan aina yrittämään virheistä huolimatta. Lasten keskinäisessä toiminnassa tällainen kannustaminen näyttäytyi usein toisen virheen tai epäonnen huomiotta jättämisenä. Virheet ohitettiin usein hymyn, odottamisen tai pienen kannustavan eleen kautta. Joskus kannustaminen muuttui tsemppaamiseksi ja erityisen hyvin onnistunutta luokkatoveria saatettiin kannustaa myös suurempana ryhmänä.

*Auttaminen.* Opettaja kehotti usein oppilaitaan auttamaan toisiaan. Hän tarkkaili toimintaa ja kutsui oppilaita toistensa tukemiseen ja auttamiseen. Opettajan ohjaamisen kautta oppilaat neuvoivat toisiaan, antoivat ohjeita ja näyttivät toisilleen esimerkkiä. Auttamisen tilanteet olivat usein dialogia, pieniä toiminnan hetkiä, joihin lapset osallistuivat mielellään. Auttamista tapahtui useimmin pareittain ja niin, että yhdessä autettiin kolmatta osapuolta.

Sen lisäksi, että lapset auttoivat toisiaan, he myös neuvoivat toisiaan auttamaan muita. Valtteri apulaisena -episodissa on esimerkki auttamisen hetkestä, jossa opettajan kehoitus auttamiseen siirtyi lasten keskinäiseen toimintaan.

### **Valtteri apulaisena**

Valtteri on saanut valmiiksi äitienpäivalahjansa ja esittelee sitä opettajalle.

Opettaja: *Oi että! Eihän äiti tuota raski avata. Se vaan tuota ihailee nyt kaikki päivät. – Osaisitko sä neuvoo Valtteri nyt Oonaa?*

Valtteri: *Joo.*

Valtteri siirtyy Oonan pöydän luo ja alkaa neuvomaan häntä paketin teossa.

Valtteri: *Täällä on tätä silkipaperia. Ota se muffinssi mukaan.*

Oona: *Ai nämä?*

Valtteri: *Ei sitä sydäntä.*

Valtteri neuvoo paketoinnissa.

Valtteri: *Sitte laita se tohon keskelle. Sit taitat joka reunan tähän näin ylös, näin, että kaikki reunat tähän yhteen ylös... Nyt rutistetaan näin (näyttää käsillään). Nyt tähän rusetti jotenki tästä.*

Maarit tulee Oonan toiselle puolelle.

Maarit: *Osaaksää ite tehä rusetin?*

Valtteri neuvoo narun sitomisessa.

Valtteri: *Sitte, Oona. Kannattaa avata nää sitte ko sää oot tehny rusetin... tulee hienomman näköne.*

Valtteri lähtee paikalta. Paikalleen jäävä Maarit jatkaa Oonan auttamista. Valtteri katselee ympärilleen, kunnes huomaa Hanneksen. Hän siirtyy neuvomaan häntä.

Valtteri menee ensin opettajan kehotuksesta auttamaan Oonaa. Hän ohjaa Oonan työskentelyä keskustellen, odottaen ja esimerkkiä näyttäen (vrt. Emilia auttaa Inkaa -episodi, luku 6.2.1). Maaritin saapuessa paikalle hän siirtyy luontevasti Hanneksen luo, sillä hän olettaa Maaritin jäävän hänen tilalleen Oonan auttajaksi. Maarit ja Valtteri eivät keskustele keskenään, vaan keskittyvät autettaviinsa. Auttaminen lasten kerronnassa oli usein hyvin oma-toimista ja lasten keskenään järjestämää. Se lähti usein kahden lapsen välisestä auttamisesta, mutta laajeni myöhemmin usean lapsen keskinäiseksi avunannoksi toisiaan kohtaan. Myös Tyhmät hyppikset -episodissa on viitteitä tästä.

### *Puolustaminen*

#### **Tyhmät hyppikset**

Välitunnilla Maaritin poskeen on osunut hyppynaru. Hän tulee luokkaan poskeaan pidellen.

Tutkija: *Mikäs sulla on?*

Maarit: *No mulla – (pidellen poskeaan)*

Pauliina ehättää vastaamaan Maaritin puolesta.

Pauliina: *Tyhmät hyppikset!*

Pauliina polkee jalkojensa alle hyppynaruja, joilla Maarit on välitunnilla loukannut itsensä.

Maarit: – *–siinä on semmonen solmu, nii se osu naamaan–* –  
 Pauliina: – *–Ne osu!* (Maaritin puheen päälle)  
 Hetken katsomme punottavaa poskea ja toteamme, että jälki paranee pian. Emilia ja Pauliina siirtyvät hieman kauemmaksi ja vetävät köyttä, joka aiheutti haaverin.  
 Pauliina: *Purista, purista, purista!*  
 Tyttöjen ilmeet ovat vihaiset, kun he yrittävät käsivoimin saada köyttä katkeamaan. (Puheensorinaa)  
 Pauliina: – *–me tapetaan se! Se on niin tyhmä hyppynaru!*  
 Otto kulkee ohi ja tulee tyttöjen avuksi repimään köyttä.  
 Pauliina: *Okei. Nyt se on kuollu.*  
 Emilia: *Vielä vähän!*  
 Emilia ja Pauliina hyppivät hetken vielä hyppynarun päällä.

Hännikäisen (1999, 23) mukaan tunnetilojen jakaminen lasten keskuudessa on usein esiin nouseva yhteenkuuluvuuden tuottaja. Luokkahuoneessa lapset jakoivat usein tunnetiloja, kuten ärtymystä, iloa ja surua. Tyhmät hyppikset -episodissa luokkatoverit tarttuvat toimeen myötätunnosta ja *yhteisestä* ärtymyksestään hyppynarua kohtaan. Juutinen (2015, 216) kirjoittaa lasten tuottavan yhteenkuuluvuutta muun muassa suhteessa ystäviin ja pienryhmään. Tässä episodissa pienryhmä – satunnainen oppilaiden joukko – liittoutuu tilanteen vaatimuksesta yhteen ja puolustaa jäsentään.

### 6.3 Fyysisesti rakentuva yhteenkuuluvuus

Fyysisesti tuotettu yhteenkuuluvuus ilmenee kehon ja toiminnan vuoropuheluna tilassa, jossa materiaalilla, kuten tavaroilla ja fyysisellä tilalla on keskeinen merkitys (Kinnunen ym., 2016, 99). Niina Rutasen tilaan liittyvään tutkimukseen peilaten luokkahuone näyttäytyy moninaisten merkitysten kenttänä, jossa materia ja fyysiset ulottuvuuden yhdessä lasten ja opettajan kanssa muodostavat ”*sosiaalisen prosessin*”, joka on pohjana luokkahuoneen kulttuurille (Rutanen, 2013, 95-96; 2012, 54). Yhteenkuuluvuuden kerronnassa materiaallinen ympäristö loi monenlaisia merkityksiä ja esimerkiksi oma pulpetti- ja naulakkopaiikat, lokero ja oppimateriaalit tuottivat lapselle käsitystä itsestään osana yhteisöään (vrt. Juutinen, 2016, 169). Luokkahuoneessa myös esimerkiksi pulpettiryhmän vapaa muodostaminen ja erilaiset tavarat tuottivat sosiaalisia prosesseja, joissa oli mahdollisuus kertoa ja olla yhdessä (vrt. Puroila ym., 2012a, 202; 2012b, 352).



### 6.3.1 Keho

*Keho.* Lapset tuottivat yhteenkuuluvuutta usein fyysisillä huomionosoituksina toisiaan kohtaan (vrt. Juutinen, 2015, 167). Kehollisesti, muun muassa halaamalla, koskettamalla ja fyysiseen läheisyyteen hakeutumalla osoitettiin toisille halua olla yhdessä. Useissa arjen kertomuksissa koskettaminen ilmeni myös toisen suojeluna: käteen tarttuminen ja syliin ottaminen olivat kerronnan muotoja, jotka ilmenivät erityisesti suhteessa pienempään tai hiljaisempaan luokkatoveriin. Hännikäisen (2007, 148) mukaan myös ’tökkimisellä’ ja leikillisellä koskettamisella on sijansa yhteenkuuluvuutta tuottaessa. Leikillistä kosketusta ilmeni useimmin tilanteissa, joissa yhdessä tekeminen oli mielekäästä.

Lapsen kerronnassa keho on keskeisessä roolissa. Sen kautta paitsi tuotetaan yhteenkuuluvuutta, myös koetaan yksilöinä välittämistä ja hyväksytyksi tulemistä. Koskettamalla lapsi osoittaa välittämistä ja toisaalta kosketuksesta tietää myös itse olevansa välitetty. (ks. esim. Kinnunen ym., 2016, 106-107.) Aineistossani opettaja osoitti välittämistä pienillä eleillä, kuten hymyllä ja pienillä koskettamisen hetkillä. Opettaja oli myös mukana esimerkiksi pedagogisessa leikissä, johon kuului koskettamista. Hän otti lapsen välittämisen osoituksen, kuten halaamisen vastaan iloiten ja vastavuoroisesti. Seuraavassa havainnointipäiväkirjani katkelmassa opettajan pedagoginen kosketus osoittautuu oppilaan oppimisen mahdollistavana eleenä.

*Kun lapset laskivat tehtäviään itsenäisesti, huomioni kiinnittyi poikaan, joka istui ja laski levottoman oloisena. Opettaja ja avustaja molemmat rauhoittelivat lasta koskemalla ohi menneen olkapäähän ja sanoivat, että laskujen kanssa ei ole mitään kiirettä. Ele rauhoitti lasta ja hän jatkoi työskentelyään.*

(Havainnointipäiväkirja 5.5.2014)

Estolan (2003) ajatusten pohjalta Johanna Aromaa ja Taina Kinnunen kirjoittavat kosketuksen olevan opettajan ’hiljaista ääntä’, joka on opettajassa eettisenä ja moraalisena asenteena oppilaitaan kohtaan. Se on samanaikaisesti henkilökohtainen, mutta kuitenkin hyvin sosiaalisesti rakentuva kokemus, johon fyysisen läheisyyden lisäksi liittyy oleellisesti myös henkinen yhteys ja läsnäolo. Kosketuksen kulttuuri luokkahuoneessa voidaan ajatella yhdenlaiseksi kulttuuriseksi kertomukseksi, joka ohjaa toimintaa ja jossa opettajan malli koskettamisessa on pohjana myös lasten välisen yhteyden rakentumiselle kosketuksesta. Yhteiskunnallisessa kulttuurissamme kosketus on aihe, johon liitetään helposti ajatuksia seksuaalisesta ja epäeettisestä toiminnasta. Aromaa ja Kinnunen esittävät oikeutetusti, että

koskettaminen tulisi nähdä pedagogisena elementtinä, joka liittyy oleellisesti oppilaan oikeuteen olla välitetty ja tärkeä. (Aromaa & Kinnunen, 2013, 171-174; ks. myös esim. Kinnunen ym., 2016, 106-107.) Louhela-Risteelän (2016, 25-26) tutkimuksessa ilmenee, että lapsen kokemukseen kuulluksi tulemisesta liittyy lähes poikkeuksetta koskettamista, sekä oppilaan että opettajan aloitteesta.

*Fyysinen läheisyys.* Oppilaat kokoontuivat fyysiseen läheisyyteen usein vapaan toiminnan aikana. Puroila ym. (2012a, 201) toteavat, että fyysinen läheisyys on ehto yhdessä kertomiselle. Arjen tilanteissa esimerkiksi toisen kanssa pöydän ääreen asettuminen aloitti yhteisen toiminnan, esimerkiksi piirtämisen, johon myös toisten oli mahdollisuus yhtyä. Pöydän äärellä kerrottiin yhteisestä tekemisestä ja ilmaistiin välittämistä sekä ihailua toisia kohtaan. Fyysinen läheisyys mahdollisti kerronnan, jossa yhteenkuuluvuutta tuotettiin toiseen suuntautumisen kautta (Isaacs, 2001, 39).

### 6.3.2 Materia

*Materia.* Materia ja tavarat olemassaolollaan tai katoamisellaan tuottivat yhteenkuuluvuutta monin tavoin (ks. esim. Hännikäinen, 1999, 22; Juutinen, 2015, 169). Vuorovaikutus lasten ja materian välillä oli monikerroksista merkitysten rakentamista, joka vaikutti monella tavalla lasten sosiaalisiin suhteisiin (ks. esim. Kinnunen ym., 2016, 99; vrt. Puroila ym., 2012b, 352). Lapset esimerkiksi leikkivät toistensa paikoilla ja tavaroilla. Tavaroita lainaan pyytämällä ja antamalla lapset antautuivat fyysiseen läheisyyteen ja toisen myönteiseen kohtaamiseen. Seuraavassa episodissa materia on yhteenkuuluvuuden rakentumisessa monikerroksisesti mukana.

#### **Kadonneet vahväripaketit**

Aamulla, ennen tunnin alkua Iina ja Maarit asettuvat istumaan pöytäryhmäänsä. Heidän lisäksi pöytäryhmään kuuluu myös Aada, joka ei vielä ole tullut kouluun. Jokaisen pulpetista pitäisi löytyä kaksi vahväripakettia. Tytöt keskustelevat väreistään.

Maarit: *Mulla ei oo taaskaan yhtään vahväripakettia.*

Iina: *Mitä?*

Maarit: *Että mulla ei oo taaskaan yhtään vahväripakettia.*

Iina: *Onkohan...?*

Iina etsii Maaritin värejä omasta pulpetistaan. Iina ja Maarit katsovat vielä Aadan pulpettiin tarkistaakseen, onko Aadan värit tallella. Aadaltakaan ei löydy värejä.

Iina: *Ei oo Aadallakaa yhtään.*

Maarit: *Joku on varastanu...*

Maarit katselee ympärilleen.

Iina: *...meiltä kaks pakkia. Mullaki on vaan kaks!— —*

Maarit syöksähtää vieressä olevien poikien luo. Heidän pulpettinsa muodostavat ryhmän.

Maarit (Eetulle): *Oletko sinä syyllinen?*

Eetulle: *En.*

Maarit tarkistaa myös Valtterin pulpetin.

Valtteri (toistaen): *En.*

Pojat eivät silmin nähden pidä siitä, että Maarit tulee etsimään värejä heidän pulpeteistaan. He kehottavat Maaritia lopettamaan etsinnät.

Maarit: *No ku mun kuuluu tietää, ooksää ottanu niitä...* (en saa selvää)

Valtteri: *Älä luule.*

Maarit: *Todista.*

Valtteri: *Miten mä voin todistaa?*

Vieressä istuva Eetu puolustaa vierustoveriaan.

Eetu: *Ei oo ottanu!*

Maarit siirtyy jatkamaan etsintöjään.

Kadonneet vahaväripaketit -episodissa tavarat ja pöytäpaikat loivat moninaisia yhteenkuuluvuuden kerronnan ketjuja (Rutanen, 2013, 95-96; 2012, 54). Ensinnäkin värikynät tuottivat kokonaisen tapahtumaketjun, joka yhdisti tytöt ja pojat tiiviiksi pöytäryhmikseen (vrt. Juutinen, 2015, 169). Lapset puolustivat ryhmäläisiään ja rakensivat toimintansa värikynien ja fyysisen pulpettiryhmänsä varaan. Tilanne lähti Iinan ja Maaritin huolesta Aadan värejä kohtaan. Iina puhui *meidän* vahaväreistä ja muutti näin yksilöllisen omaisuuden *yhteiseksi* omaisuudeksi. Hännikäisen (1999, 22) tavoin näen, että vahavärien luoma toiminnan jännite ja yhteinen tekemisen kohde tuotti yhteenkuuluvuutta paitsi tyttöjen väliseen suhteeseen, myös Valtterin ja Eetun välille. Iina ja Maarit suunnittelivat toimintaansa ennen poikien pulpettiryhmän luo menemistä ja tuottivat etsinnöillään yllättävän tilanteen, jossa Eetu välittömästi alkoi puolustaa vierustoveriaan. Vahavärit -episodissa materia näyttäytyy yhteenkuuluvuuden kerronnan luoja ja havainnollistaa sitä, miten moninaisia merkityksiä materia ympäristössä voi saada (Rutanen, 2013, 95). Pulpettiryhmä ja luokahuoneen tila eivät näyttäydy vain toiminnan kehikkoina, vaan saavat yhteisen toiminnan kautta vahvan sosiaalisen ulottuvuuden. Materia ei ole neutraalia, vaan lasten kerronnan kautta tulee keskeiseksi toimijaksi yhteisessä tilassa. (vrt. Rutanen, 2013, 95-96; 2012, 54.)

#### 6.4 Verbaalisesti rakentuva yhteenkuuluvuus

Sanallinen kerronta yhteenkuuluvuuden tuottamisessa oli jatkuvasti läsnä. Sanat olivat usein täydentämässä esimerkiksi toiminnan, dialogin tai materia kautta tuotettua yhteenkuuluvuutta (vrt. Juutinen, 2015, 165). Se oli myös keskeinen erillinen yhteenkuuluvuutta rakentava tekijä, joka ilmeni esimerkiksi jatkuvana toiminnan sanoittamisena ja kuulumisten kertomisena. Brunerin mukaan kerronnallisuutta kasvatuksen arjessa tulisi tietoisesti

harjoitella, kehittää ja käyttää. Kerronnan korostaminen osana kaikkea oppimista on tärkeää, sillä sen kautta monet loogis-tieteellisetkin ongelmat tulevat ymmärrettäviksi. (vrt. Bruner, 1996, 41, 119; Tolska, 2002, 100, 163, 170.) Koska luokkahuoneen arki on usein oppituntien määrittämää ja sanallinen kerronta keskeinen osa yhteenkuuluvuuden rakentumista, voidaan päätellä kerronnan osana kaikkea toimintaa vaikuttavan myönteisesti paitsi yhteenkuuluvuuden rakentumiseen, myös kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja hyvinvointiin (vrt. Allardt, 1976, 38). Luokkahuoneen kerronnassa yhteenkuuluvuutta tuotettiin verbaalisesti keskustelemalla ja neuvottelemalla. Keskeisenä lähtökohtana oli luokkahuoneen kulttuuri, jossa kertomiseen kannustettiin.

#### 6.4.1 Keskustelu

*Keskustelu.* Luokkahuoneen kerronnassa keskustelu näyttäytyi merkittävänä yhteenkuuluvuuden tuottajana ja kerronnallisen kulttuurin mahdollistajana. Arjessa keskusteltiin paljon (vrt. Noddings, 2012, 777). Erityisesti lasten keskinäiset keskustelut muodostuivat usein ketjuiksi, joihin yhdyttiin toisen kuuntelemisen ja kohtaamisen kautta. Näkemykseni mukaan yhteinen kertomisen kulttuuri vaikutti oleellisesti luokan rakentumiseen yhteisöksi, jossa hyväksyttiin, kannustettiin ja vaalittiin totuutta (ks. esim. Estola & Puroila, 2013, 68). Hännikäisen (1999, 23) tutkimuksesta ilmenee, että verbaalisesti yhteenkuuluvuutta tuotetaan erityisesti vapaan toiminnan, kuten leikin aikana. Aineistossani yhteenkuuluvuutta tuotettiin yhteisen keskustelun kautta sekä niin vapaassa kuin opettajajohtoisessakin toiminnassa (vrt. Bruner, 1996, 41, 119).

*Viittaaminen yhteenkuuluvuuteen.* Yhteenkuuluvuutta tuottavissa kertomuksissa lapset viittasivat usein menneeseen ja tulevaan (vrt. Ahn & Filipenko, 2007, 279; Viljamaa, 2012, 179; Puroila ym., 2012, 196-197). Aika oli läsnä etenkin niissä kerronnan hetkissä, joissa viitattiin yhdessä tekemiseen tai yhteisiin tapahtumiin. Myös me-muodossa puhumisella haluttiin korostaa yhteenkuulumista ja rakentaa sitä (Juutinen, 2015, 165). Hännikäisen ja van Oersin (2003, 345) mukaan me-muodossa puhuminen rakentaa yhteistä identiteettiä. Kaksi seuraavaa episodina ovat esimerkkejä siitä, miten yhteenkuuluvuuden tuottaminen pienissäkin hetkissä ilmenee yhteiseen aikaan, toimintaan ja 'meihin' viittaamisena (Juutinen, 2015, 165). Hamahelmien keräilyä -episodissa Emilian puhe seuraavan päivän mukavaan yhteiseen tekemiseen tuottaa positiivista jännitettä, jolla Emilia ikään kuin kutsuu Pauliinaa mukaan yhdessä olemiseen – ”Tuu sääki” ja ”huomennahan tehään” viittaavat

tähän jännitteeseen, jolla korostetaan yhteenkuuluvuutta ja halua olla osa sitä (vrt. Hännikäinen, 2007, 147; Juutinen, 2015, 161).

### **Aamunaulakoilla**

Aada ja Maarit riisuvat aamulla naulakoilla vaatteitaan ja juttelevat edellisen päivän sählyturnauksesta. Pelissä ovat olleet mukana alkuopetuksen muitakin luokkia ja omastakin luokasta oli joukkueita. Tytöt pohtivat maalintekijöitä ja muistelivat pelin kulkua ja tunnelmaa. Keskustellessaan he mainitsivat, miten hyvältä oman luokan poikajoukkueen voitto tuntui. Omasta luokasta puhuessaan he puhuivat 'meistä'. Keskustelu jatkui vielä tyttöjen siirtyessä luokkaan.

### **Hamahelmien keräilyä**

Matematiikan tunnin jälkeen Emiliaauttaa Pauliinaa laittamaan hamahelmiä pulpetilta laatikkoon. Samalla he juttelevat.

Emilia: *Mää haluan todellaki tulla huomenna kouluun! Tuu sääki, Pauliina, koska huomennahan tehään niitä tomaatteja.*

Pauliina hymyilee ja vastaa myönteisesti. Tytöt jatkavat keskustelua huomisesta kasvinistutusprojektista, josta opettajakin oli aiemmin puhunut. Emilia ottaa hamahelmilaatikon ja vie Pauliinan puolesta sen oikealle paikalleen. Pauliina kiittää Emiliaa.

## 6.4.2 Neuvottelu

*Neuvottelu.* Hännikäinen ja van Oers (2003, 342) tuovat esiin, että puheen tasolla yhteenkuuluvuuden tunnetta rakennetaan usein neuvottelemalla, keskustelemalla ja kompromisseja tekemällä. Ristiriidat ja niistä neuvottelemisen ovat tärkeä osa yhteisen näkemyksen rakentamista, sillä niiden kautta voidaan päästä yhteiseen päämäärään (Hännikäinen & van Oers, 2003, 345). Luokkahuoneen kertomuksissa oli paljon tilanteita, joissa lapset rehellisesti ja aidosti toivat esiin mielipiteensä ja usein myös perustelivat sen. Hännikäisen (2007, 148) mukaan nämä konfliktit ja neuvottelutilanteet ovat keskeinen tekijä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa: niiden kautta on puolustettava näkemystään ja kuitenkin aidosti kuunneltava myös toista. Konfliktien ja neuvottelutilanteiden syynä oppijoiden yhteisössä voivat olla jäsenten tiedolliset sekä osaamiseen ja ymmärtämiseen liittyvät erot (Hännikäinen, 2007, 149). Aineistossani myös erot mielipiteiden tai mieltymysten välillä tuottivat neuvottelua. Vapaan toiminnan aikana neuvottelemisen liittyi usein eroihin mielipiteissä, kun taas oppituntien aikana syntyneiden konfliktien syynä olivat nimenomaan erot tiedossa ja ymmärtämisessä. Seuraavassa episodissa Joanna, Iina ja Emilia tekevät yhdessä sanelua. Heidän välillään konflikti syntyi, kun Iina ja Emilia eivät kyenneet ymmärtämään ja kuule-

maan toisiaan kunnolla. Selvittäessään tilannetta he ottivat myös minut mukaan keskusteluun.

### **Makuupussit**

Äidinkielen tunnilla tehtävänä on parisanelu. Joanna, Iina ja Emilia tekevät sen kolmestaan. Yksi sanelee ja kaksi muuta kirjoittavat sanat kuulemansa mukaan. Sanelu menee hyvin, kunnes tarkastusvaiheessa erään sanan kohdalla tulee ongelma. Emilia ja Iina kokevat kummatkin olevansa oikeassa.

Emilia: *Makuupussit.*

Iina: *Makupussit... Sää sanoit, et makupussit.*

Emilia: *Se kirjoitetaan makuupussit.*

Iida: *Mut sää sanoit makupussit.*

Emilia: *Se sanotaan makupussit.*

Iina: *Sun ois pitäny sanoa, et mitä tossa lukee. Tuo sano vaan että makupussit!*

Iina luo kysyvän ilmeen minuun.

Tutkija: *Mitä siinä luki?*

Iina ja Emilia: *Makuupussit.*

Iina: *Se sano makupussit.*

Emilia: *Se sanotaan makupussit .*

Tutkija: *Makuupussit... (miettien)*

Iina: *Mää käyn sanoon Kaisalle (opettajalle)*

Iina lähtee opettajan luo selvittämään, kuuluuko hänen saada pistettä tehtävästä.

Emilia jää istumaan paikalleen kysyvä ilme kasvoillaan. Iina palaa.

Iina: *Kaisa sano, et se meni oikeen, koska sä sanot sen!*

Emilia: *Se sanotaan makupussit.*

Iina: *Nii mutta sun ois pitäny sanoa että makuupussit.*

Emilia: *Ei ois.*

Iina: *Ois.*

Emilia: *Ei ois.*

Iina: *Ois.*

Emilia: *Se sanotaa makupussit.*

Iina: *Silti.*

Tytöt jatkavat sanojen tarkastamista. Kumpikaan tytöistä ei muuta kantaansa.

Työskennellessään parina Emilia ja Iina jakoivat kiivaasti näkemyksiään sanelusta. Tilanteessa Joanna oli kolmas osapuoli, eikä ottanut kantaa neuvotteluun. Emilian ja Iinan neuvotellessa ja vaihtaessa rehellisiä mielipiteitään he molemmat halusivat tuoda esiin oman näkökulmansa perusteluineen. Vaikka Makuupussit -episodi ei ole varsinaisesti dialogia (vrt. Isaacs, 2001, 41), ilmentää se yhteenkuuluvuuden näkökulmasta hyvin keskeistä asiaa: lasten totuudellista ja rehellistä mielipiteiden esittämistä. Rehellisyyteen, aitoon dialogiin ja rohkeuteen kannustava kerronnan kulttuuri mahdollistaa yhteenkuuluvuutta tuottavia konflikteja, joiden kautta lapset oppivat toistensa huomioimista ja omien virheidensä myöntämistä. Noddings kuvaa opettajan tehtävää konfliktitilanteissa välittävänä tarkkailijana ja osallistujana, joka havainnoi lasten kanssakäymistä, muistuttaa toisten kunnioittamisesta, antaa neuvoja ja antautuu itsekkin keskusteluun. Opettajan tehtävä on auttaa oppi-

laita erimielisyyksiensä selvittämisessä ja yhteisen ymmärryksen etsimisessä. (Noddings, 2012, 772-779; vrt. Hännikäinen & van Oers, 2003, 345.) Neuvottelu ja ristiriitojen selvittäminen olivat luokkahuoneessa taitoja, joita luokkahuoneessa kuuntelemisen kautta harjoiteltiin päivittäin. Opettaja oli näissä tilanteissa ohjaajana ja tukena aina, kun se moninaisen arjen keskellä vain oli mahdollista.

### 6.4.3 Mahdollistaminen

*Mahdollistaminen.* Kertomisen mahdollistaminen yhteenkuuluvuutta tuottavassa kerronnassa oli keskeinen ja läpileikkaava tekijä ja osoittautui kerronnallisen kulttuurin lähtökohdaksi. Kokonaisvaltaiseen kerrontaan kannustettiin ja sitä tuettiin niin vapaan toiminnan, oppituntien kuin pedagogisen leikinkin aikana. Luokkahuoneessa välittävä ilmapiiri näyttyi luokkahuonekulttuurina, jossa yhteisön erilaiset kulttuuriset kertomukset saivat kohdata ja risteillä (vrt. Corsaro, 2009, 301). Erilaiset kertomukset houkuteltiin esiin ja niille annettiin tilaa. Opettaja vaikutti yhteenkuuluvuuden rakentumiseen mahdollistamisen kautta muun muassa lasten puhetta tiivistämällä, toistamalla ja kysymyksiä tekemällä. Lasten kannustaminen kerrontaan, yhdessä toimimiseen ja sen suunnitteluun olivat niin ikään opettajan tapoja luoda oppilaiden välille keskinäistä riippuvuutta ja tukea heidän kerronnallisen kulttuurinsa rakentumista. Lasten pienetkin kertomisen hetket nähtiin merkittävinä ja niiden toteutumiselle annettiin mahdollisuus. (Noddings, 2012, 777; vrt. Hännikäisen & van Oers, 2003, 345-346)

Kuulumisten kertominen sanallisesti antaa lapselle mahdollisuuden tuoda luokkahuoneeseen osan itsestään ja kulttuuristaan (vrt. Corsaro, 2009, 301). Kertomusten kautta opitaan paitsi kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia, myös antamaan tilaa ja hyväksymään erilaiset kertomukset osana luokkahuoneen yhteistä kulttuurista kertomusta. Opettaja luo ajan ja fyysisen muodon kertomiselle. Kuulumispiiri -episodi kertoo yhteisestä aamuhetkestä, joka toistui useana aamuna luokkahuoneen arjessa.

#### **Kuulumispiiri**

Keskiviikkoamu aloitetaan kuulumispiirillä. Kaikki lapset ja opettaja asettuvat piiriin ja Karvis-pehmolelua heitellään jokaiselle vuorollaan.

Opettaja: *Kerro jotai. Vaikka eilisestä.*

Valtteri: *Me käytiin eile ostaan rahakansio mun rahoille.*

Joanna: *Me käytiin Maaritin ja nii tuon Aaron kaa tuossa uimahallissa. Ja oltii sielä vähä liian kauan.*

Hannes: *Noo, mää kiusasin eilen mun kissaa ja sitte se kävi kimppuun.*

Arttu: *Eilen Niila tuli meille ja pelattii – ja oltii ulkona.*

Iina: *Öö... Mää olin... eilen... pihalla palion... melkeen koko päivän.*

Inka: *Hmm meille tuli mun... hmm siskopuoli, eli se ei oo mun, eli se on melkeen mun sisko, koska nii mun äiti ja sen isä on menny kihloihin nii sitte hmm sillä öö oli lapsia nii niistä tuli mun siskopuolia ja yks velipuoli.*

Kuvasin kuulumispiiriä hieman kauempana. Hätkähdin, kun pehmolelu heitettiin piiristä minulle.

Tutkija: *Mulle? Öö, mitähän mää oon eilen... Eilen kävin ajelulla. – –*

Heitän Karvisen opettajalle ja myös hän kertoo eilisistä tekemisistään.

Opettaja: *Hienoa. Meillä on tällasia kuulumisia tänään, on mukavaa aina välillä pysähtyä ihan niistä omista jutuista kertomaan.*

Kuulumispiiri aamulla johdatteli lapset, opettajan ja minut yhteiseen päivään. Opettaja kannusti lapsia kertomaan jotain heille merkityksellisistä asioista ja lapset kertoivat kuulumisistaan persoonallisesti (vrt. Allardt, 1976, 38). Inka kertoi luokalleen uudenlaisesta elämäntilanteestaan, joka oli hänelle itselleenkin ehkä vielä hieman hämmentävä. Inkan vuoron tullessa hän kertoi siskopuolestaan ja heidän yhteisestä ajastaan kotona. Alussa hänen kertomisensa on hidasta, hän haki sanoja ja piti taukoja. Luokkatoverit kuuntelevat hiljaa ja antoivat aikaa. Vähitellen, rauhallisessa ja kuuntelevassa ympäristössä Inka muodosti kertomuksensa siitä, kuinka hän oli vanhempansa kihlauksen myötä hetki sitten saanut uusia sisaruksia. Inka kertomisensa kautta siis selkiinnytti kuulumisiaan ja suurta elämänmuutostaan paitsi toisille, myös itselleen (vrt. Kinnunen ym., 2016, 93-94, 102, 104; Bruner, 1996, 119; Tolska, 2002, 100). Kuulumispiiri -episodissa omien kulttuurien avoin tuominen osaksi yhteistä kulttuuria vaikutti myönteisesti avoimuuteen, luottamuksen syntymiseen ja toisen kuunteluun. Kuulumispiirin aikana oli mahdollista olla oma itsensä ja kuitenkin tärkeä osa yhteisöä (vrt. Allardt, 1976, 38, 46-47). Minun ja opettajan mukanaolo yhteisessä hetkessä kertoi myös siitä, että kaikkien kertomukset ovat yhtä arvokkaita ja että luokkahuoneessa vertaiskulttuurin rinnalla myös aikuisten kulttuurit saavat olla esillä. (vrt. Corsaro, 2009, 301; 2005.)



## 7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimukseni lopussa on syytä palata alkuun ja pohtia, *millaisin kerronnallisista käytännöistä yhteensuuluvuutta tuotetaan luokkahuoneessa*. Aluksi kuvaan tutkimukseni tulokset. Lopuksi esitän tulosteni pohjalta vaihtoehtoja kerronnan pedagogiikalle, jolla yhteensuuluvuutta luokkahuoneessa voidaan tukea.

### 7.1 Yhteensuuluvuuden rakentamisen kerronnalliset käytännöt

Toiminnan kautta tuotettu yhteensuuluvuus näyttöydy yhdessä toimimisena sekä haluna osallistua ja sitoutua siihen. (vrt. Hännikäinen, 2007, 148; Hännikäinen & van Oers, 2003, 341; Juutinen, 2015, 167). Opettajan innostaminen ja kannustaminen osallisuuteen ja ohjaaminen yhteiseen tekemiseen esimerkiksi oppituntien aikana vaikutti lasten myönteiseen asenteeseen yhteistä toimintaa kohtaan. Luokkahuoneen arjessa pedagoginen leikki oli läsnä usein ja siihen ryhdyttiin pareittain tai pienissä ryhmissä. Leikin aikana toisia huomiointiin ja myös osallisuuden ulkopuolelle jäämistä kunnioitettiin. (vrt. Hännikäinen, 2007, 153.) Yksintyöskentelyä oli oppituntien aikana huomattavan vähän, sillä luokkahuonekulttuuri tuki yhdessä oppimista ja opettajan asemaa toiminnan ohjaajana (vrt. Bruner, 1996, 20; Tolska, 2012, 170). Opettajan ohjaaminen auttamiseen toiminnan aikana tuotti yhteisiä hetkiä, joissa kerrottiin ja opittiin yhdessä. Tasa-arvo ja toisten kunnioitus luokkahuoneessa tuotti yhteensuuluvuutta, joka mahdollisti yksilön subjektiivisen toimijuuden. Itsenäinen toimijuus mahdollisti paitsi omiin, myös yhteisiin asioihin vaikuttamisen (vrt. Allardt, 1976, 38).

Dialogissa rakentuva yhteensuuluvuus on myötäelämistä ja toisiin suuntautumista. Luokkahuonekulttuurin pitkäjänteinen rakentaminen toisia kunnioittavaksi ja dialogiseksi oli pohjana myötäelämisen ja yhdessä ajattelemisen taidolle (Hännikäisen, 1999, 23; vrt. Isaacs, 2001, 39; Noddings, 2012, 773, Louhela-Risteelä, 2016, 32). Oppilaat kiinnostuivat toistensa tekemisistä ja samaistuivat toisiinsa sekä toiminnan että puheen tasolla. Lapset pyysivät toisiltaan huomiota ja antoivat sitä usein esimerkiksi jaetun ilon kautta. Kohteliaisuutta osoitettiin pienillä eleillä, kuten hymyllä, vuoron antamisella ja odottamisella. Herkällä reagointi toisten tekemisiin, toisten kannustaminen, auttaminen, puolustaminen sekä huolenpito tuottivat yhteensuuluvuutta, joka laajeni usein kahdenkeskisestä toiminnasta

usean oppilaan yhteiseksi kurrottautumiseksi toista kohti (vrt. Skinnari, 2004, 86, 96; Noddings, 2012, 777).

Fyysisesti yhteenkuuluvuutta tuotetaan vuorovaikutuksena tilassa, jossa toimijat, ympäristö ja materia ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään (Kinnunen ym., 2016, 99). Kehon kautta yhteenkuuluvuus ilmeni koskettamisen kuten halaamisen ja fyysisen läheisyyden kautta (vrt. Juutinen, 2015, 167; Hännikäinen, 2007, 148). Materiaalinen ympäristö sai toiminnassa monenlaisia merkityksiä ja synnytti usein yhteenkuuluvuutta tuottavia kerronnan ketjuja (Rutanen, 2012, 96). Lapset leikkivät usein toistensa paikoilla, tavaroilla ja määrittivät itsensä tiiviisti osaksi itse muodostamaansa pöytäryhmää (vrt. Juutinen, 2015, 169) Materia sai lapset toimimaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja fyysiset tilajärjestelyt mahdollistivat yhdessä kertomisen (vrt. Puroila ym., 2012a, 201).

Yhteenkuuluvuutta tuotettaessa verbaalinen kerronta on paitsi merkittävä erillinen yhteenkuuluvuutta tuottava tekijä, myös osa kaikkea yhteenkuuluvuuden tuottamista luokkahuoneessa (vrt. Juutinen, 2015, 165). Jatkuva keskustelu, asioiden sanoittaminen ja totuuteen kannustaminen vaikuttivat siihen, että luokkahuoneessa myös neuvoteltiin rehellisesti ja omaa näkemystä puolustaen (Hännikäinen & van Oers, 2003, 342; vrt. Bruner, 1996, 40, 42). Esimerkiksi kuulumispiirit näyttäytyivät yhteenkuuluvuutta tuottavina kerronnan hetkinä, joissa lapset saivat tuoda osansa yhteiseen kulttuuriin (vrt. Corsaro, 2009, 301; vrt. Allardt, 1976, 38). Sanallisen kerronnan moninainen mahdollistuminen oli luokkahuonekulttuurissa, jossa kannustettiin kertomaan ja antamaan tilaa myös toisenlaisille äänille (vrt. Corsaro, 2009, 301; Allardt, 1976, 38).

## 7.2 Käytänteistä kerronnan pedagogiikkaan

### *Kerronnan mahdollistaminen pohjana kerronnan pedagogiikalle*

Kertomiseen kannustaminen, sen arvostaminen ja ottaminen osaksi jokapäiväistä pedagogiikkaa voi monella tapaa vaikuttaa myönteisesti yhteenkuuluvuuden rakentumiseen (vrt. Puroila ym. 2012a, 203; Goouch, 2010, 129; Tolska, 2002, 162-163). Tietoinen orientoituminen kerronnan pedagogiikkaan vaikuttaa luottamuksen rakentumiseen, toisten kunnioittamiseen ja kuulluksi tulemiseen yhteisössä (vrt. Estola & Puroila, 2013, 68; vrt. Louhela, 2012). Myös ohjatuissa hetkissä ja oppitunneilla kerronnalle on mahdollista antaa tilaa. Kerronnan kautta opettajan on mahdollista päästä lähemmäksi lasten maailmaa ja toisaalta

lapsi voi oppia aikuiselta ja vertaisiltaan (Puroila ym. 2012a, 201, 203). Yhdessä kertominen ja tekeminen rakentaa yhteisöä, jossa jäsenet voivat kokea paitsi arvostusta ja hyvinvointia, myös oppimista yhdessä erilaisten näkökulmien kautta (vrt. Tolska, 2002, 170; Allardt, 1976, 38).

#### *Opettajan välittäminen tarttuu*

Opettajan asenne lasta, lapsuutta ja kasvatusta kohtaan tulee näkyväksi kasvatuksen käytännössä (Noddings, 2010, 2012). Opettajan käsitys lapsista aktiivisina toimijoina, kokijoina ja kertojina, joiden kerronnalla on väliä, heijastuu kasvatussuhteesta myös vertaissuhteisiin (vrt. Karlsson, 2011, 24; Einarsdóttir, 2007, 199). Välittävässä kasvatustyössä lapset oppivat välittämään paitsi itsestään, myös kaikesta ympärillään olevasta (Noddings, 2010, 2012; Skinnari, 2004; vrt. Allardt, 1976, 43). Opettajan olemisessa tärkeintä kunnioitus persoonallisia kertomisen tapoja kohtaan ja sitoutuminen lapsen parhaan etsimiseen. Tämä vaatii tiedostamista, itsereflektiota ja tietoista välittämisen etiikan saattamista kasvatuksen arkeen (vrt. Noddings, 2010).

#### *Leikkiä luokahuoneeseen*

Pedagoginen leikki myös opettajajohtoisessa toiminnassa mahdollistaa yhdessä kertomisen ja vertaiskulttuurin rakentumisen (vrt. Corsaro, 2005; 2009, 301; vrt. Puroila ym., 2012a, 201). Leikin kautta on mahdollista harjoitella toisista välittämistä, sosiaalista toimijuutta sekä päästä omien kykyjen yläpuolelle (Ahn & Filipenko, 2007, 287-288; vrt. Goouch, 2010, 128). Leikkiä – koulukontekstissa pelejä, leikkejä ja lauluja – tulisi arvostaa erityisenä oppimisen kenttänä, sillä se tuo lasten kulttuurin osaksi koulukontekstia. Yksilöllisyys leikissä motivoi oppimaan ja antaa lapselle mahdollisuuden myös itsensä kehittämiseen (Goouch, 2010, 129-130; ks. myös Corsaro, 2009, 301; 2005). Opettajan näkemys pedagogisen leikin olemuksesta arkeen kuuluvana osana näyttäytyy lasten rohkeutta, persoonallista kerrontaa ja luottamusta vahvistavana tekijänä.

## 8 POHDINTAA

Eettinen pohdinta ja tutkimuksen arviointi ovat oleellinen osa tutkimustyötä. Vaikka kerronnallisen tutkimuksen etiikkaan ei ole olemassa vain yhtä ohjetta, tärkeinä ohjenuorina voidaan pitää välittävää asennetta tutkimusta ja tutkittavia kohtaan sekä kykyä analyytiseen etiikan arviointiin ja eettisten ongelmien ratkaisuun (Heikkinen ym. 2007, 15; Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, 184). Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen ja Leena Syrjälä (2007, 5-19) kiteyttävät arvioinnin viiteen periaatteeseen: historialliseen jatkuvuuteen, reflektiivisyyteen, dialektiikkaan, työstettävyyteen ja evokatiivisuuteen. Peilaan tässä luvussa tutkimustani suhteessa näihin periaatteisiin.

### 8.1 Tutkimukseni arviointia ja eettistä pohdintaa

**Historiallisen jatkuvuuden** periaate korostaa tutkimuksen liittämistä ympäröiviin paikallisiin ja globaaleihin konteksteihin. Tieto ei synny tyhjiössä, vaan taustalla vaikuttavat aina moninaiset historialliset, poliittiset ja ideologiset suuntaukset ja traditiot. (Heikkinen ym., 2007, 8-9.) Yhteiskunnallisesti tutkimukseni sijoittuu aikaan, jossa on herännyt huoli lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja syrjäytymisestä. Tutkimuksellani pyrin tarttumaan tähän ongelmaan ja tuottamaan tietoa siitä, miten tähän yhteiskunnalliseen ongelmaan voitaisiin vaikuttaa. Tärkein tavoitteeni tutkimuksessani on ollut lasten hyvinvoinnin edistäminen ja pahoinvoinnin ennaltaehkäisy. Toiveeni on, että tämä tärkeä *kertomukseni* lasten parhaaksi saisi historiallista jatkuvuutta ja että myös tukevaisuudessa tehtäisiin paljon työtä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Ymmärrän kuitenkin sen tosiasian, että tutkimukseni tulkinnoista, lopullisesta merkityksestä ja jatkuvuudesta en voi koskaan tulla täysin varmaksi. Monet toisistaan riippumattomat tekijät, kuten juuri yhteiskunnallinen tilanne ja vallalla oleva kasvatustajattelu, sekä sosiaalinen liikkuvuus ja lukijoiden erilaiset tulkinnat vaikuttavat tutkimukseni lopulliseen merkitykseen. (Heikkinen ym., 2007, 10.)

**Reflektiivisyyden** periaate painottaa tutkijan suhdetta tutkittavaan kohteeseen. Millaiset epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat ovat ohjanneet tutkimusta? Hyvän tutkijan tulee jatkuvasti reflektoida tiedonkäsitystään ja tulkintani mukaan myös sitä, miten se on suhteessa tutkittavaan kohteeseen ja käytettyihin metodeihin. (Heikkinen ym., 2007, 8, 11.) Olen luvussa 2.1 esittänyt, että tietäminen ja maailmaa koostuvat kertomuksista (Bruner, 1996, 19-20; Tolska, 2002, 18, 156). Jos siis maailma koostuu kertomuksista, myös luok-

kahuoneessa todellisuus rakentuu erilaisten kertomusten kautta. Luokkahuoneessa *kerrotaan* tietynlaista todellisuutta. Asemoin myös itseni osaksi tätä todellisuutta, sillä olen valinnoillani monelta osin vaikuttanut paitsi tutkimukseni rakentumiseen, myös sen tulkintoihin. Olen pyrkinyt tuomaan tämän ilmi myös raportissani (ks. luku 1.2), jotta lukija ymmärtäisi tutkimukseni olevan minun luoma – siis vain yhdenlainen totuus tutkimastani ilmiöstä. Koska tarkoitukseni on päästä lähelle lasten kokemusmaailmaa yhteenkuuluvuuden tuottamisen näkökulmasta, koen tiedonkäsitykseni antaneen pyrkimykselleni vahvan tuen. (vrt. Heikkinen ym., 2007, 11-12.)

Läpinäkyvyys – aineiston ja metodien kuvaus – on keskeinen osa reflektiivisyyttä. Tutkimuksen metodit ja analyysi on ilmaistava tutkimusraportissa niin, että lukija voi selkeästi ymmärtää, miten tutkimus on edennyt ja millaisia valintoja tehty. Myös mahdolliset puutteet on hyvä kirjoittaa auki. (Heikkinen ym., 2007, 8, 12; Hirsjärvi ym., 2009, 26.) Luvussa 5 olen tuonut esiin tutkimukseni etenemisen ja sen, kuinka olen aineistoani lähestynyt ja analysoinut. Tutkimukseni etenemistä ja aineistosta saatuja tuloksia tuon ymmärrettävämmäksi muun muassa taulukoiden ja arjen pienten kertomusten kautta. Läpinäkyvyys tutkimuksessa on tärkeää paitsi lukijan, myös koko tutkimusprosessin kannalta. Kirjoittamalla auki, katsahtamalla taaksepäin ja arvioimalla tehtyjä valintoja on mahdollista tuottaa uutta ymmärrystä, tarkistaa teoriaa ja ajattelua suhteessa tutkimuksen kohteeseen (Heikkinen ym., 2007, 12). Olen peilannut ymmärrystäni erityisesti aineistooni ja pyrkinyt yhä uudestaan palaamaan sen äärelle.

**Dialektiikan** periaate liittyy dialogisuuden, moniäänisyyden ja autenttisuuden osaksi arviointia. Miten dialogisuus tutkimuksessa toteutuu? Kaikuuko tutkimuksessa myös toisenlaiset äänet? Koska sosiaalinen todellisuus on kerronnan kautta moninaista, myös raportin äänten tulisi kuulua mahdollisimman moninaisina ja autenttisina. (Heikkinen ym., 2007, 9, 13.) Olen raportissani tuonut esiin tiedon rakentumisen moninaisuuden, autenttisuuden ja pyrkimykseni päästä mahdollisimman lähelle tutkittavieni kokemuksia (ks. esim. luvut 2.2. ja 4.3). Tutkimukseni lopulla voin kuitenkin arvioiden todeta, että raportistani kuuluu melko vahvasti vain myönteisyyden ja positiivisuuden ääni. Yhteenkuuluvuuden vastavoimien – ulossulkemisen ja aliarvioimisen kertomukset olisivat tuoneet ehkä syvyyttä myös yhteenkuuluvuuden ilmiön ymmärtämiseen. Toisaalta, sain tutkimuslupani yhteenkuuluvuuden, en ulossulkemisen tutkimukseen ja näin ollen koen yhteenkuuluvuuteen keskittymisen olleen eettisesti oikeutetumpaa. Autenttisuuteen liittyen tutkimukseni erityisenä ansiona pidän aineistoni etnografisuutta. Lasten arkeen osallistumalla ja heidän kanssaan keskuste-

lemalla olen saanut paljon tietoa myös eri aistikanavien kautta, mikä on vaikuttanut myönteisesti aineistoni autenttiseen kuvaukseen (vrt. Karlsson, 2011, 24, 46; Riihelä, 2011, 198, 231; vrt. myös Hakala & Hynninen, 2007, 211). Dialogisuus on ollut kantavana lähtökohdana läpi tutkimukseni ja olen antanut sen toteutua ihmisten, teorian sekä aineistoni välillä. Olen kuvannut sitä useissa tutkimukseni osissa (vrt. luvut 5.2, 1.2).

**Työstettävyyden** periaate keskittää huomionsa tutkimuksen ja käytännön suhteeseen. Koska tieteellinen tieto ja arkitieto kehittyvät toiminnassa, tutkimuksen käytännöllistä merkitystä ja sen hyödyllisyyttä on tärkeää pohtia. Onko tuloksista hyötyä? Vakuuttavatko ne ja kannustavatko ajattelemaan toisin? Hyvästä tutkimuksesta huokuu usko muutokseen. (Heikkinen ym., 2007, 9, 14-15.) Tutkimukseni tarkoituksena on löytää yhteenkuuluvuutta ilmentäviä käytänteitä luokkahuoneen arjesta. *Belong*-hankkeen (2013-2015) keskeisimmät tavoitteet taas ovat laajemmin kerronnallisten käytänteiden kehittämisessä syrjäytymisen ja eriarvoistumisen ehkäisemiseksi (ks. luku 1.1). Tutkimustuloksiani voidaan hankkeen myötä hyödyntää opettajankoulutuksessa, mikä tuottaa käytännön hyödyn ainakin välillisesti. Toisaalta, vaikka tutkimukseni tulokset eivät päätyisi kenenkään toisen kasvatustajatteluun, ovat ne päätyneet omaani ja lisänneet tietoisuuttani lasten kerronnan moninaisuudesta. Ajattelen hyödyn olevan siis ainakin oman kasvatustyöni käytännössä (vrt. Noddings, 2012).

**Evokatiivisuuden** periaate haastaa pohtimaan tutkimuksen koskettavuutta ja vakuuttavuutta. Miten hyvin tutkimus onnistuu herättämään lukijassa tunteita, muistoja ja mielikuvia? Onko tutkimus *todentuntuinen* ja vakuuttaako se? Hyvä tutkimus koskettaa ja vakuuttaa sekä tunteiden tasolla että kognitiivisesti. Näitä kahta tietämisen tasoa ei voida erottaa toisistaan tutkimuksessakaan, sillä merkittävimmissä oppimiskokemuksissa ne molemmat ovat läsnä. (Heikkinen ym., 2007, 9, 17.) Kerronnallisessa tutkimuksessa totuus on jatkuvasti muuttuvaa, samaan aikaan sekä uskottavaa että mahdollisesti totta (vrt. myös Tolska, 2002, 153; Bruner, 1996, 13). Parhaimmillaan tutkimus antaa lukijalle mahdollisuuden paitsi oppia ymmärtämään tutkittavien näkökulmia, myös saada kokonaan uudenlaisen tavan nähdä maailmaa (Heikkinen ym., 2007, 9, 17). Olen aineistoni kautta pyrkinyt luomaan kuvan luokkahuoneen moninaisesta kerronnasta ja tuomaan sen lukijalle näkyväksi arjen pienten kertomusten ja analyysini kautta. Luokkahuoneen kerronnalliset hetket ovat tuttuja vuorovaikutustilanteita, joihin lukijan on tunteiden tasolla helppo yhtyä. Tutkimukseni vakuuttavuutta pohdin lähinnä teorian ja aineiston näkökulmista. Kognitiivista vakuuttavuutta puolustaa aineistoni kerronnallisen ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen teoreetti-

nen viitekehys, joissa yhteenkuuluvuuden rakentumista peilaan hyvinvoinnin ja välittämisen etiikan teorioihin (ks. esim. Bruner, 1996; Tolska, 2002; Allardt, 1976; Puroila ym. 2012a; Juutinen, 2015; Hännikäinen, 1999, 2007; Noddings, 2010, 2012). Tutkimuksellani on teoreettista kaikupohjaa ja koen onnistuneeni myös aineistoni kuvauksessa. Pohdin kuitenkin, olenko lopullisessa raportissani onnistunut yhdistämään näitä tutkimukseni kahta oleellista osaa kokonaisuudeksi, jossa arjen kertomusten ja teoriani välinen vahva yhteys on *todentuntuaisesti* esillä (vrt. Heikkinen ym., 2007, 9, 17). Paikoin tutkimukseni haasteena on ollut laaja empiirinen aineistoni ja sen rajaamisen olisin tutkimukseni loppupuolella tehnyt monella tavoin toisin. Rajaamalla olisin voinut syventyä yksityiskohtaisemmin vain joihinkin yhteenkuuluvuuden rakentumisen käytänteisiin ja sen myötä myös aineistoni hallitseminen olisi ollut yksinkertaisempaa. Rajaaminen olisi luultavasti vaikuttanut myönteisesti teorian ja empirian saumattomaan yhdistämiseen ja sitä kautta myös tutkimukseni vakuuttavuuteen.

Eettiset kysymykset tutkimuksessa sisältyvät työstettävyyden periaatteeseen ja ovat merkittävä osa tutkimusprosessia. Tutkijan on mietittävä vaikutuksia paitsi suhteessa tutkittaviin, myös toisiin tutkijoihin, tiedeyhteisöön ja yhteiskuntaan. (Heikkinen ym., 2007, 9, 15.) Tutkittavien kunnioitus ja anonymiteetin suojaaminen ovat tutkimuksen etiikassa keskiössä ja niihin myös minä olen sitoutunut. Suhdetta tutkittaviini pohdin erityisesti lapsen tunteiden näkökulmasta. Lapsi on tunteissaan haavoittuvainen ja myös minun tutkimuksessani lapset ilmaisivat avoimesti jäävänsä kaipaamaan minua yhteisen viikkomme jälkeen. Onko tällaista tutkimusta siis hyvä tehdä vai kannattaisiko lapsiin pitää sittenkin välimatkaa? (vrt. Einarsdóttir, 2007, 207-208.) Ikävän tunteen tuottaminen ole lapsen edun mukaista, mutta toisaalta lapsinäkökulmainen tutkimus voi ainakin välillisesti vaikuttaa lasten hyvinvointiin. Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen liittyy paljon eettistä pohdintaa juuri tämän lasten erityisen aseman vuoksi. Olen läpi tutkimukseni pohtinut eettisiä kysymyksiä ja pyrkinyt kuvaamaan niitä tutkimukseni eri vaiheissa (vrt 1.2 ja 3).

Tutkimusta aloittaessani halusin keskittyä vain lasten kerrontaan yhteenkuuluvuuden rakentumisessa (vrt. Karlsson, 2011, 22–24; Riihelä 2011, 198; Puroila ym., 2012a, 193). Pyrin häivyttämään mielestäni niitä aikaisempia kokemuksiani ja esimerkiksi kandidaatin-tutkielmaani, jotka korostivat opettajan keskeisestä roolia luokkahuonekulttuurin luomisessa (vrt. luku 1.2). Halusin antaa äänen lapsille ja päästä ymmärtämään heidän näkökulmiaan. Tutkimukseni edetessä huomasin, että yhteenkuuluvuuden kerronnassa opettajan ja oppilaan välinen suhde oli toistuvasti esillä ja oleellinen osa luokkahuonekulttuurin raken-

tumista. Opettajan vaikutus lasten kerrontaan oli kiistaton, eikä sitä voinut lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa häivyttää (vrt. Corsaro, 2009, 301; Noddings, 2012). Välittämisen etiikka hahmottui alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen vähitellen keskeiseksi opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaavaksi teoriaksi ja osoittautui lopulta vahvaksi tueksi aineiston ja teorian väliseen vuoropuheluun. (ks. luku 5.1; vrt. Noddings, 2010, 2012; Karila, 1997, 27).

Tutkimukseen voi liittyä myös eettisiä ongelmia, joita on tutkimusta aloitettaessa mahdollista ennakoida. Esimerkiksi aineistonkeruun vaiheessa en voinut olla täysin varma, millaisin painotuksin aineistoani tulen käyttämään (vrt. Hyry, 2007, 169). Tutkimussuunnitelmani on ollut keskeinen suunnannäyttäjä, mutta olen koko prosessin ajan antanut tilaa myös sen muutokselle (vrt. Hirsjärvi ym., 2009, 164; Bruner, 1996, 137; Tolska, 2002, 143; Kujala, 2007, 26; Ahn & Filipenko, 2007, 281; Palmer, 1967, 90-92). Hermeneuttisen ajattelun mukaisesti ymmärrykseni on tutkimuksen edetessä muuttunut, täsmentynyt ja kehittynyt (esim. Ahn & Filipenko, 2007, 281; Kujala, 2007, 26), minkä vuoksi suunnitelmasta raporttiin edetessäni esimerkiksi lähdekirjallisuuteni on saanut uudenlaisia painotuksia. Suunnitelmassa tarkastelen yhteenkuuluvuutta erityisesti kehityksen, identiteetin ja yksilön näkökulmista (vrt. Eerola-Pennanen, 2013, Koivula, 2010; vrt. Chavis ym., 1986). Olen käyttänyt näitä näkökulmia myös lopullisessa raportissani. Kuitenkin lopulliseen raporttiin mentäessä yhteenkuuluvuus kehittyi etenkin kerronnalliseksi ja kulttuuriseksi ilmiöksi, jonka keskiössä on yhteisö, kertomukset ja luokkahuonekulttuuri (vrt. Juutinen, 2015; Tolska, 2002, 14; Bruner, 1990, 12). Tutkimukseni edetessä ymmärrykseni kertomusten merkityksestä tiedon tuottajina on kasvanut ja osittain sivuuttanut aiemmat tiedonkäsitykseni. Tämä on tuonut haastetta etenkin siitä näkökulmasta, että olen joutunut päivittämään tekstiäni useita kertoja. Ennakoimattomaksi eettiseksi ongelmaksi mainittakoon vielä tutkimukseni aikataulu, joka venyi suunnitelmastani huomattavasti. (vrt. Hyry, 2007, 169.)

Eettistä pohdintaa suhteessa tiedeyhteisöön ja tekstissäni lainaamiin tutkijoihin kävin etenkin tutkimukseni loppuvaiheessa (vrt. Heikkinen ym., 2007, 9, 15). Oma aineistoni oli vahvana mielessäni ja tulkitessani minun oli usein vaikeaa erottaa omaa ääntäni lähdekirjallisuuteni tutkijoiden ”äänistä”. Esimerkiksi paljon lainaamani Jaana Juutisen (2015) ja Maritta Hännikäisen (2007, 1999) tutkimukset yhteenkuuluvuudesta sekä useat muut merkittävät tutkimukset (vrt. Puroila ym. 2012a) puhuivat minulle tulkintojeni kanssa usein hyvin samaa kieltä. Tästä johtuen varsinkin tutkimuksen lopulla oli vaikeaa paikantaa tiettyjä lähteitä. Toisaalta tieto oli minun, mutta toisaalta jonkun toisen. Ohjenuorakseni otin



lähteen merkitseminen myös silloin, kun siihen ei ollut välttämätöntä tarvetta. Ehkä se oli *välittämistä* tutkimusta kohtaan, sillä niin toimiessani en ainakaan vahingoittanut ketään. (ks. Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, 184.)

## 8.2 Lopuksi

Lasten kerrontaan ja kerronnan pedagogiikkaan sukeltaminen ovat syventäneet ymmärrystäni kerronnallisuuden moninaisesta merkityksestä luokkahuonekulttuurissa. Kerronnan kulttuuri rakentuu läsnäolosta, kuuntelusta ja kohtaamisista, jotka mahdollistuvat opettajan välittävässä asenteessa oppilaitaan kohtaan. (Noddings, 2010; 2012; Louhela, 2012.) Kaikesta taustalla on pedagoginen rakkaus, joka ohjaa lasta kasvamaan omaksi persoonakseen ja samalla yhteyteen toisten kanssa (vrt. Allardt, 1976, 38; Estola & Puroila, 2013, 67). Jatkotutkimusaiheenani voisi olla pitkittäistutkimus kerronnan pedagogiikan vaikutuksesta tulevaisuuteen. Tämä tutkimukseni on osoitus siitä, että kerronnan hyödyntäminen osana pedagogiikkaa vaikuttaa myönteisesti lasten yhteenkuuluvuuden rakentumiseen ja kiusaamisen ehkäisemiseen. Olisi tärkeää tutkia, millaisia merkityksiä toteutuva kerronnan pedagogiikka lapsille myöhemmässä elämässä tuottaa. Vaikuttaako se lapsen koko koulupolkuun ja jääkö sen hyödyt osaksi lapsen elämää myös uusissa muuttuvissa ympäristöissä? Tutkimus saisi historiallista jatkuvuutta nimenomaan siitä, että sen vaikutuksia kyettäisiin arvioimaan myös tulevaisuuden näkökulmasta ja edelleen tarkastelemaan uusia ulottuvuuksia lasten hyvinvoinnin edistämiseksi (vrt. Heikkinen ym., 2007, 8-10).

Tutkimukseni lopulla voin katsoa tyytyväisenä taakseni. Olen kulkenut pitkän tien, ymmärtänyt monta kertaa, ja jälleen ollut ymmärtämättä. Olen oppinut paljon ja lasten kerronnalliseksi saanut syventyä myös filosofisten pohdintojen ääreen. Tutkimukseni teoriat, kuten kerronnallisuus ja välittäminen (vrt. Noddings, 2010, 2012; Louhela, 2012) ovat imaisseet minut mukaansa kerta toisensa jälkeen ja valottaneet minulle niiden kokonaisvaltaista merkitystä kasvatuksen arjen ja myös elämässä yleensä. Mitä enemmän esimerkiksi Brunerin (esim. 1996; ks. Tolska, 2002) ajatuksista luin, sitä vakuuttuneemmaksi tulin kerronnallisuuden kokonaisvaltaisesta olemuksesta. Totuus *todella* rakentuu kertomuksista.

Olen pohtinut lapsinäkökulmaisen tutkimusta suhteessa tekemääni työhön. Vaikka lapsinäkökulmainen tutkimus on ollut monin tavoin haastavaa, olen hyvin tyytyväinen päätöksestäni ryhtyä siihen. (vrt. Karlsson, 2011, 31, 43; ks. myös Hakala & Hynninen, 2007,

223.) Koen olevani etuoikeutettu päästessäni tulkitsemaan lasten kerrontaa ja samalla toivon sen tuottavan jotain hyvää.

Tutkimukseni lopuksi tahdon esittää nöyryimmät kiitokseni jokaiselle tutkimuksessani kerrovalle, ihmeelliselle ja ainutlaatuiselle lapselle! Ja Kaisa\*, olet kasvattajana yksi esikuvistani. Kiitos, että sain tehdä tutkimusta luokassasi.

\*Luokanopettajan nimi muutettu

## LÄHTEET

- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 279–289.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, 9–30. Tampere: Vastapaino.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa P. K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?*, 55–72. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. (2013). Kosketus opettajuudessa. Teoksessa A-M. Puroila, S-L. Kaunisto & L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä. Professori Eila Estolan juhlakirja*, 171–179. Acta Universitatis Ouluensis. E 141. Oulun yliopisto.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Belong-hanke (2013-2015). Belong -tutkimushankkeen kotisivut. Haettu osoitteesta: <http://belonghanke.wordpress.com/>, viitattu 4.3.2014.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, London: Harvard University Press.

- Buber, M. (1965). *Between man and man*. New York: Macmillan.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W. & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A First look. *Journal of Community Psychology* 14, 24–40.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. 2nd edn. Thousand Oaks CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (ed.), *The palgrave handbook of childhood studies*, 301–315. UK: Palgrave Macmillan.
- Cowie, H. (1999) Children in need. The role of peer support. In M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton (eds.), *Making sense of social development*, 137–150. London: Routledge, Open University.
- Eerola-Pennanen, P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. DOI: 10.1080/13502930701321477
- Estola, E. (2003). *In the Language of the Mother: Re-storying the Relational Moral in Teachers' Stories*. Acta Universitatis Series E 62. Oulu: Oulun yliopisto.
- Estola, E. (2013). Belong: Syrjäytymisestä yhteenkuuluvuuteen. Kerronnallisten käytäntöjen kehittäminen päiväkodeissa ja koulussa. SKIDI-KIDS -tutkimusohjelman seminaari Tampereella 22.5.2013. Haettu osoitteesta:  
[http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/LAPSET/Seminaari%2022.05.2013/4\\_Estola\\_Syrj%C3%A4ytymisest%C3%A4%20yhteenkuuluvuuteen%2023.05.pdf](http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/LAPSET/Seminaari%2022.05.2013/4_Estola_Syrj%C3%A4ytymisest%C3%A4%20yhteenkuuluvuuteen%2023.05.pdf), viitattu 4.3.2014.

- Estola, E. & Puroila, A-M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*, 53–68. Tampere: Vastapaino.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goouch, K. (2010). *Towards excellence in early years education. Exploring narratives of experience*. London: Routledge.
- Gopnik, A. (2010). *Filosofinen vauva. Mitä lasten mieli kertoo totuudesta, rakkaudesta ja elämän tarkoituksesta*. Helsinki: Terra Cognita.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Guss, F. G. (2011). Meeting at the crossroads. Postmodern pedagogy greets children's aesthetic play-culture. In S. Rogers (ed.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education*, 112–126. New York: Roudledge.
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, 209-226. Tampere: Vastapaino.
- Hanhivaara, P. (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus: osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24(3): 29–38.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). *Action research as narrative: five principles for validation*. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19. DOI:10.1080/09650790601150709
- Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, 143-178. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hohti, R. & Puroila, A.-M. (2016). Valon, varjon ja muutoksen kertomukset. Teoksessa L. Karlsson, A.-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valo ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*, 54-69. N-Y-T-NYT.
- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness – A manifestation of day Care Life. *Early Child Develop and Care*, 151(1), 19-28.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. (2003). Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: ”Me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia”. *Kasvatus*, 34(4), 340-350.
- Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: the role of play and games. In Jambor, T. & van Gils, J. *Several perspectives in children's play. Scientific reflection for practitioners*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, 147-160.
- Hyry, E. K. (2007). *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana*. Acta Universitatis Ouluensis E 95. Väitöstutkimus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Helsinki: Talentum.
- Jahnukainen, M. (2005). Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.), *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*, 40–50. Helsinki: Opetushallitus.
- James, A. & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*. 17(1), 7–21.

- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddler's worlds. In E. Johansson & J. White (eds.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers*, 39–58. Springer+Science Business media.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER 4(2)*, 159–179.
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Väitöstutkimus. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. (2009). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, 8–35. Julkaisematon käsikirjoitus 10.12.2009.
- Karlsson, L. (2010). Teoksessa P. K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Karlsson, L. (2011). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, 17–63. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Karlsson, L. & Estola, E. (2016). Johdanto – Välkkeitä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*, 8–13. N-Y-T-NYT.
- Kinnunen, S. & Einarsdóttir, J. (2013). Feeling, Wondering, Sharing and Constructing life – Aesthetic experience and life changes in young children's drawing stories. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 359–385. DOI: 10.1007/s13158-013-0085-2
- Kinnunen, S., Viljamaa, E. & Estola, E. (2016). Esteettisiä ja eettisiä kosketuksia. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*, 90–91. N-Y-T-NYT.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri, *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*, 13–39. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) (2003). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuus*. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1: 2002. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, 9–14. Tampere: Vastapaino.
- The Longman dictionary of Contemporary English 2003. New edition. Harlow: Pearson Education Limited.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Acta Universitas Ouluensis E 130. Oulu: Oulun yliopisto.
- Louhela-Risteelä, V. (2016). Kuuntelemista ja kuulluksi tulemista. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*, 16–33. N-Y-T-NYT.
- Loizou, E. (2007). Humor as means of regulating one's social self: two infants with unique humorous personas. *Early Child Development and Care*, 177(2), 195–205. DOI:10.1080/03004430500387526
- Mercel, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Roudledge.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of psychology of education* 21(3), 305–318.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The encyclopedia of informal education*. Haettu osoitteesta: <http://www.uvm.edu/~rgriffin/NoddingsCaring.pdf>, viitattu 19.4.2016.
- Noddings, N. (2010). Moral Education in an Age of Globalization. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42(4), 390–396. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x



- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education* 38(6), 771–781. DOI: 10.1080/03054985.2012.745047
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206. DOI:10.1080/09669760903424523
- Ollila, M-R. (1997). *Moraalin tuolla puolen*. Juva: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011). *Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Children's welfare indicators and their availability in Finland*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf), viitattu 28.4.2016.
- OAJ. (2016). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Haettu osoitteesta <http://www.oaj.fi/cs/oaj/arvot?resolvetemplatefordevice=true>, viitattu 19.4.2016.
- Palmer, R. E. (1967). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evaston: Northwestern University Press.
- Perusopetuslaki (1998). Haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, viitattu 29.4.2016.
- Polkinghorne, E. D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*, New York: State University of New York Press.
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012a). Does Santa exists? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care* 182(2), 191–206. DOI: 10.1080/03004430.2010.549942

- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012b). Having, loving, being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care* 182(3-4), 345-362. DOI: 10.1080/03004430.2010.549942
- Puroila, Hohti & Karlsson (2016). Hassuja juttuja – Lasten huumoria päiväkotij- ja koulu-ympäristössä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkettä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*, 71-87. N-Y-T-NYT.
- Qvontrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports*. Vienna, Austria: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Riihelä, M. (2011). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, 197-233. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity* 1(4), 209-229.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rutanen, N. (2012). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research* 1(1), 44-56.
- Rutanen, N. (2013). Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*, 95-112. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto  
[<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>]. Haettu osoitteesta:  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_3.html), viitattu 28.4.2016.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Saloviita, T. (2009). Johdanto. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*, 7–8. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Strandell, H. (1995). Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. (1997). 'Doing Reality with Play: Play as Children's Recourse in Organizing Everyday Life in Daycare Centres', *Childhood*, 4(4), 445–464. DOI: 10.1177/0907568297004004005
- Strandell, M. A. & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73–80. DOI: 10.1007/s10643-005-0024-4
- Stakes. (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientist*. New York: Cambridge University Press.
- Suomen Akatemia. (2010). Suomen akatemian kotisivut. Haettu osoitteesta: <http://www.aka.fi/skidi-kids>, viitattu 8.4.2016.
- Syrjälä, L., Estola, E. Uitto, M. & Kaunisto, S. L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen, & I. Sorvali (toim.), *Etiikka ihmistieteille*, 181–202. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TelLis-hanke (2010-2013). TelLis -tutkimushankkeen kotisivut. Haettu osoitteesta: <http://tellisoulu.wordpress.com/>, viitattu 4.3.2014.
- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.

Viljamaa, E. & Kinnunen, S. (2016). Ymmärrätkö? Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila, & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*, 36–51. N-Y-T-NYT.

Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lapsen kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Acta Universitatis Ouluensis E129. Oulu: Oulun yliopisto.

ValuEd-hanke (2013-2015). ValuEd -tutkimushankkeen kotivivut. Haettu osoitteesta: <http://www.uis.no/research-and-phd-studies/research-areas/school-and-learning/values-education-in-nordic-preschools/>, viitattu, 26.4.2016.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativty in Reggio Emilia: exploring the role and potential on ateliers in early childhood education*. London: Routledge.

Viljamaa, S. & Syrjälä, M. (2013). *Koira ja kirahvi*. N-Y-T-NYT.

Julkaisematon lähde:

Tahkola, P. (2013). *Opettaja paljon vartijana. Pedagogiseen rakkauteen sitoutuneiden opettajien käsityksiä eettisesti kestävästä vallankäytöstä luokkahuoneessa*. Kandidaatintutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.

## **LIITTEET**

Liite 1 Tutkimuslupa sivistysjohtajalle ja rehtorille

Liite 2 Tutkimuslupa oppilaille ja heidän vanhemmilleen

Liite 3 Aineiston rakentuminen

LIITE 1. Tutkimuslupa sivistysjohtajalle ja rehtorille

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS 1/2  
4.4.2014

**Sivistysjohtaja / Rehtori xxx xxx**

**Sivistyskeskus / Koulu**

**Osoite**

**xxxxx Kaupunki**

Arvoisa sivistysjohtaja / Rehtori xxx xxx

Olen varhaiskasvatuksen opiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani liittyen lasten yhteenkuuluvuuteen ja hyväksytyksi tulemiseen luokkahuoneessa. Haen tutkimuslupaa xxx koulun, x. xxx luokan osallistumiselle tutkimukseeni.

Pro graduni ohjaajana toimii professori Eila Estola sekä tutkijatohtori Anna-Maija Puroila Oulun yliopistosta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, miten yhteenkuuluvuus ilmenee lasten kertomuksissa ja mitä lapsi kertoo hyväksytyksi tulemisesta luokkahuoneessaan. Tutkielmani on osa Suomen Akatemian rahoittamaa BELONG –hanketta, joka tutkii syrjäytymiseen ja yhteenkuuluvuuteen liittyvien kerronnallisten käytäntöjen kehittämistä päiväkodeissa ja kouluissa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa sekä käytännön kasvatustyön kehittämisessä. Lasten keskinäisiä suhteita sekä yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta vahvistamalla voimme tukea lapsen terveen itsetunnon kehitystä ja ehkäistä syrjäytymistä.

Tarkoitukseni on kerätä aineisto toukokuussa 2014. Aineiston keruuseen tarvitsen 1-2 viikkoa. Tutkimusraportin pyrin saamaan valmiiksi keväällä 2015.

Tutkijana sitoudun noudattamaan tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Lapsen osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Aineiston keruu ja tutkimuksen raportointi eivät tule tuottamaan haittaa tai vahinkoa lapsen koulunkäynnille. Lapsen anonymiteetin säilymisen turvaan kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Aineiston kerättyäni ja analysoituani tuhoan kaikki dokumentit.

Tutkimukseni kokonaisvaltainen lähestymistapa on kerronnallisuus. Tutkin lapsia ja heidän kerrontaansa havainnoinnin, havainnointipäiväkirjan, pienten haastattelujen sekä videoinnin ja äänittämisen avulla. Videoin arjen tilanteita, joissa lapset ilmentävät yhteenkuuluvuutta ja haastattelen lapsia heidän hyväksytyksi tulemisen tunteestaan luokassaan.

Ohessa tutkimuslupahakemus ja palautuskuori vastaamista varten. Toivon Teidän vastaavan hakemukseeni x.x.2014 mennessä.

Jos tarvitsette lisätietoa tutkimukseeni liittyen, voitte olla yhteydessä minuun tai ohjaajiini.

Oulussa 4.4.2014

Ystävällisin terveisin,

---

Pro gradun tekijä  
Pirkko Tahkola  
(Puhelinnumero)  
[\(Sähköposti\)](#)

---

Pääohjaaja  
Professori Eila Estola  
[eila.estola@oulu.fi](mailto:eila.estola@oulu.fi)

---

Ohjaaja  
Tutkijatohtori Anna-Maija Puroila  
[anna-maija.puroila@oulu.fi](mailto:anna-maija.puroila@oulu.fi)

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS 2/2  
4.4.2014

Haen tutkimuslupaa xxx koulun, x. xxx luokan (2.x) oppilaiden osallistumiselle pro gradu  
-tutkielmaani.

Tutkimuslupa myönnetään \_\_\_\_\_  
Tutkimuslupaa ei myönnetä \_\_\_\_\_

Paikka: \_\_\_\_\_ Aika: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_  
xxx xxx



## LIITE 2. Tutkimuslupa oppilaille ja heidän vanhemmilleen

Hyvät vanhemmat!

Olen 4. vuoden varhaiskasvatuksen opiskelija Oulun yliopistosta. Teen pro gradu – tutkielmaani lasten yhteenkuuluvuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta luokkahuoneessa. Tarkoitukseni on kerätä tutkimukseni aineisto lapsenne luokassa, joten pyydän Teiltä ja lapseltanne lupaa tutkimuksen tekemiseen. Ohessa on tutkimuslupa-anomus, jonka toivon Teidän täyttävän yhdessä lapsenne kanssa.

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, miten yhteenkuuluvuus ilmenee lasten kertomuksissa luokkahuoneessa ja mitä lapsi kertoo hyväksytyksi tulemisesta luokkassaan. Tutkimuskysymykseni ovat: Millaisin kerronnallisoin keinoin lapset tuottavat yhteenkuuluvuutta luokkahuoneessaan? Mitä lapsi kertoo hyväksytyksi tulemisesta luokkahuoneessaan?

Pro gradu –tutkielmani on osa Suomen Akatemian rahoittamaa BELONG –hanketta, joka tutkii syrjäytymiseen ja yhteenkuuluvuuteen liittyvien kerronnallisten käytäntöjen kehittämistä päiväkodeissa ja kouluissa. Lasten kertomusten kautta voin tutkimuksellani osallistua keskusteluun lasten hyvinvoinnista luokkahuoneessa. Hyväksytyksi tuleminen ja yhteenkuuluvuuden tunne omassa luokassa ovat lapsen terveen itsetunnon ja eheän minäkuvan kehittymisen kannalta merkittäviä tekijöitä.

Tutkimukseni kokonaisvaltainen lähestymistapa on kerronnallisuus, jonka mukaan maailma ja todellisuus rakentuvat kertomuksista. Tutkin siis lapsia ja heidän kertomuksiaan havainnoinnin, havainnointipäiväkirjan, pienten haastattelujen sekä videoinnin ja äänittämisen avulla. Lähtökohtana ovat lasten kertomukset, heidän viestinsä, toimintatapansa, kokemuksensa ja ilmaisunsa. Lapset tuottavat aineistoni ja tutkijana pyrin pääsemään mahdollisimman lähelle sitä, mitä lapsi haluaa minulle kertoa.

Lapsenne osallistuminen tutkimukseen ei tule tuottamaan haittaa hänen koulunkäynnilleen. Havainnoinnin avulla voin tarttua niihin tilanteisiin, joissa lapset itse kertovat yhteenkuuluvuudesta. Pieniä haastatteluja teen yksittäisten lasten kanssa tai pareittain. Lapsenne henkilöllisyyden turvaan kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Tutkimusraportissani paikkakuntaa,

lapsenne koulun tai opettajan nimeä tai luokkaa en ilmennä missään vaiheessa. Aineiston kerättyäni ja analysoituani tarpeen mukaan tuhoan kaikki tallenteet ja muistiinpanot.

Pro graduni ohjaajana toimii professori Eila Estola sekä tutkijatohtori Anna-Maija Puroila Oulun yliopistosta.

Lupanne jälkeen kerään aineistoa lapsenne luokassa. Olisin hyvin kiitollinen, jos lapsenne saisi osallistua tutkimukseen.

Ystävällisin terveisin,

Pirkko Tahkola  
(Puhelinnumero)  
[\(Sähköposti\)](#)

Pääohjaaja  
Professori Eila Estola  
[eila.estola@oulu.fi](mailto:eila.estola@oulu.fi)

Ohjaaja  
Tutkijatohtori Anna-Maija Puroila  
[anna-maija.puroila@oulu.fi](mailto:anna-maija.puroila@oulu.fi)

## TUTKIMUSLUPA LAPSELLE JA HUOLTAJALLE

### Lapsen ja lapsen huoltajan lupa tutkimuksen toteuttamiseen

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_ Ikä: \_\_\_\_\_

#### Lapsen huoltajan lupa:

Lapseni voi osallistua **luokan tilanteisiin**, joissa kootaan tutkimusaineistoa

KYLLÄ: \_\_\_\_\_ EI: \_\_\_\_\_

Lapseni voi osallistua **yksilötilanteisiin** (esimerkiksi yksilö tai parihaastattelu), joissa kootaan tutkimusaineistoa

KYLLÄ: \_\_\_\_\_ EI: \_\_\_\_\_

Tutkija saa käyttää **lastani koskevaa tutkimusaineistoa**

keskustelutilanteissa tehtyjä tallenteita KYLLÄ: \_\_\_\_\_ EI: \_\_\_\_\_

lapsen toiminnasta kertovia videonauhoituksia KYLLÄ: \_\_\_\_\_ EI: \_\_\_\_\_

tutkijan havainnointipäiväkirjan muistiinpanoja KYLLÄ: \_\_\_\_\_ EI: \_\_\_\_\_

esittämällä otteita aineistosta KYLLÄ: \_\_\_\_\_ EI: \_\_\_\_\_

Paikka: \_\_\_\_\_ Aika: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2014

Lapsen huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

#### Lapsen lupa:

**Haluan olla mukana** kertomassa mukavasta luokastani, luokkakavereistani ja itsestäni luokkani tärkeänä jäsenenä. Minun tekemisiäni ja puheitani saa tallentaa \_\_\_\_\_ (rasti tähän)

**En halua olla mukana** kertomassa mukavasta luokastani, luokkakavereistani ja itsestäni luokkani tärkeänä jäsenenä. Minun tekemisiäni ja puheitani ei saa tallentaa \_\_\_\_\_ (rasti tähän)

Paikka: \_\_\_\_\_ Aika: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2014

Lapsen allekirjoitus: \_\_\_\_\_

LIITE 3. Aineiston rakentuminen

<b>MERKITYSEHDOTUS</b>	<b>VÄITE 1</b>	<b>VÄITE 2</b>	<b>YHTEENKUU- LUVUUDEN RAKENTUMI- NEN</b>	
INNOSTAMINEN INNOSTUMINEN	OSALLISUUS	OSALLISUUS	Toiminnassa	
OSALLISTAMINEN OSALLISTUMINEN				
SITOUTUMINEN				
MAHDOLLISUUS VAIKUTTAA VAIKUTTAMINEN VALINNAN MAHDOLLISTAMINEN	VAIKUTTAMI- NEN			
ITSENÄISYYDEN KUNNIOITUS				
TYÖRAUHA				
YHDESSÄ TEKEMINEN YHTEINEN PÄÄMÄÄRÄ YHTEINEN PROJEKTI YHTEINEN SALAISUUS YHTEINEN KESKUSTELU YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	YHTEINEN TOIMINTA			
RYHMÄTYÖSKENTELEY RYHMÄKOHEESIO PARITYÖSKENTELEY				
KANSSAKÄYMINEN				
KOMPROMISSI				
TASA-ARVOON VIITTAAMINEN		TASA-ARVO		
VERTAISKASVATUS VUOROTTELU VERTAILU SAMAISTUMINEN				
KIINNOSTUMINEN KYSYMINEN MIELIPITEEN KYSYMINEN	HUOMIOINTI KOMMUNI- KOINTI		HUOMIOINTI	Dialogissa
VASTAAMINEN KUUNTELU PYYTÄMINEN ANTAMINEN KOHTELIAISUUS				
HUOMIOINTI POSITIIVINEN HUOMIOINTI				
KEHOITUS KANNUSTUKSEEN KANNUSTUS NEGATIIVISUUDEN HUOMIOTTA JÄTTÄMINEN				
KEHOITUS AUTTAMISEEN AUTTAMINEN				
PUOLESTA KOKEMINEN PUOLESTA POHTIMINEN PUOLESTA TEKEMINEN				

PUOLUSTAMINEN			
FYYSINEN LÄHEISYYS	HUOMIOINTI KOMMUNI- KOINTI	RUUMILLI- SUUS	Fyysisesti
ILO HYMY KIUSOITTELU	ILO		
KERRONNAN MAHDOLLISTAMINEN ESITTELY SANALLINEN KERRONTA	SANALLINEN KERRONTA	SANALLINEN KERRONTA	Verbaalisesti
YHTEENKUULUVUUDEN JULKITUONTI VIITTAAMINEN YHTEISEEN VIITTAAMINEN YHTEENKUULUVUUTEEN VIITTAAMINEN TOISEEN YHTEISET SÄÄNNÖT			
PALAUTE PERUSTELU OMAN PUOLUSTAMINEN REHELLISYYS NÖYRTYMINEN			

Taulukko 7. Aineiston rakentuminen täsmentymisestä yhteenvetoon.