



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LINDGREN TARU

”Eikö oiskin ihan tyhmää, jos ei oo kaveria?” Ryhmän rakentuminen lasten päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2016



Varhaiskasvatuksen koulutus Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Lindgren Taru	
Työn nimi/Title of thesis "Eikö oiskin ihan tyhmää, jos ei oo kaveria?" Ryhmän rakentuminen lasten päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu-tutkielma	Aika/Year Maaliskuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 65
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää ryhmän rakentumista lasten päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. Kiinnostukseni ryhmäilmiöstä pohjaa kandidaatintutkielmaani, jonka aiheena oli seikkailukasvatus varhaiskasvatuksessa. Lapsi kuuluu varhaiskasvatuksessa useisiin ryhmiin, niin pienryhmiin kuin päiväkotiryhmäänsä. Tutkimuskysymykseni oli, millaiseksi ryhmä rakentuu lasten päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa.</p> <p>Tutkimukseni edustaa uutta lapsuudentutkimusta, jossa lapsen kerrontaa pidetään tärkeänä osallisuutta lisäävänä tekijänä. Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen ryhmää, yhteenkuuluvuutta, vuorovaikutusta sekä kiusaamista. Tutkimukseni metodologiana on kerronnallisuus, johon on yhdistynyt etnografiaa sekä uutta lapsuudentutkimusta.</p> <p>Havainnoin erästä 5-6 – vuotiaiden lasten päiväkotiryhmää talvella 2015 ja kirjasin ylös arjen pieniä kertomuksia heidän päiväkotiarjestaan. Lapset tuottivat kerrontaa esimerkiksi puheella, eleillä, ilmeillä, tunteilla ja leikeillä. Aineistoni tuotti yli sata arjen pientä kertomusta, jotka analysoin narratiivisen analyysin mukaisesti ensin holistisesti, sitten sisällöllisesti muodostaen teemoja, ja niistä yläluokkia. Lopuksi muodostin neljä uutta kertomusta.</p> <p>Lasten arjen pienissä kertomuksissa ryhmä oli tiivis ja ryhmäytynyt, tunteen muodostama, suhteessa aikaiseen sekä kiusaamisen paikka. Ryhmä rakentui kertomuksissa usein iloiseksi ja positiiviseksi, lasta kannattelevaksi. Toisinaan ryhmä rakentui rikkovaksi, jota leimasivat kiusaaminen tai poissulkeminen.</p> <p>Tutkimukseni kertomusten pohjalta päiväkodin lasten ja aikuisten maailmojen kohtaaminen ryhmän ja yhteenkuuluvuuden näkökulmasta tarvitsee varhaiskasvattajien pedagogista panostusta. Lapsen kerronnallisuuden hyödyntäminen päiväkodin arjessa avaa uusia ulottuvuuksia myös pedagogisesti. Lapsen osallisuus kasvaa, ja aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus lisääntyy. Tutkimukseni haastaa myös pohtimaan korostuuko yksilökeskeinen kasvatuskulttuuri liikaa.</p> <p>Tutkimukseni luotettavuuden ja eettisen arvioinnin pohjana on lapsen kunnioitus, anonymiteetti sekä tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka aukikirjoittaminen.</p>			
Asiasanat/Keywords kerronnallisuus, lapsuudentutkimus, poissulkeminen, ryhmä, yhteenkuuluvuus			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO – tutkimuksen taustaa ja tutkimuskysymys	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1	Ryhmä	4
2.2	Yhteenkuuluvuuden tunne ja rakenne	8
2.3	Vuorovaikutus ja valta	9
2.4	Kiusaaminen ja poissulkeminen	12
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	14
3.1	Lapsi tutkimuksessa	15
3.2	Kerronnallinen tutkimus	15
3.2.1	<i>Pienet kertomukset</i>	17
3.2.2	<i>Etnografinen vivahde kerronnallisuudessa</i>	18
3.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	19
3.4	Tutkijan positio	20
3.5	Aineiston analyysi	21
4	TUTKIMUKSEN KULKU JA TOTEUTUS	24
4.1	Aineiston keruu	24
4.2	Analyysin kulku	25
4.2.1	<i>Pienten kertomusten muodostuminen</i>	25
4.2.2	<i>Pienet kertomukset teemoiksi</i>	26
4.2.3	<i>Teemoista yläluokiksi</i>	29
5	TULOKSET	33
5.1	Ryhmäytyneet ryhmät	33
5.1.1	<i>Oma ryhmämme</i>	33
5.1.2	<i>Arjen hyvin sujuvaa leikkiä</i>	37
5.1.3	<i>Yhteinen odotus tai tavoite</i>	38
5.2	Ryhmä tunteena	38
5.2.1	<i>Yhteenkuuluvuus ylittää fyysiset rajat</i>	39
5.2.2	<i>Me ja muut</i>	41
5.2.3	<i>Huumori yhdistää</i>	43
5.3	Aikuinen ja lapsi ryhmänä	44
5.3.1	<i>Aikuinen tukijana</i>	44
5.3.2	<i>Ristiriidasta ratkaisuun aikuisen tuella</i>	46
5.3.3	<i>Aikuinen ryhmän määrittelijänä tai vallankäyttäjänä</i>	47
5.4	Ryhmä kiusaamisen areenana	48
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	51

6.1	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	53
6.2	Loppupohdinta	54
LÄHTEET	57

1 JOHDANTO – tutkimuksen taustaa ja tutkimuskysymys

”Eikö oisikin ihan tyhmää, jos ei oo kaveria?” Niilo ei vastaa. Lasse uudestaan: ”Eikö oisikin?”

Uusi lapsuudentutkimus on kiinnostunut lapsen osallisuudesta, lapsen äänestä. Aiemmin lapsuudentutkimus keskittyi lapsuuden tutkimiseen aikuisnäkökulmasta, mutta nykyään kohteena on lapsi ja hänen tuottamansa tieto, kuten myös Roos (2015 s. 28) toteaa. Uusia kerronnallisia lapsuudentutkimuksia ovat esimerkiksi Susanna Kinnusen (2015) lasten spontaanisti muodostuvia kerronnan tiloja lasten koti- ja päiväkotiarjessa, sekä niiden välisessä yhteistyössä sekä Piia Roosin (2015) tutkimus lasten päiväkotiarjen kerronnasta. Näissä lapsen osallisuus kerronnallisuuden keinoin on merkittävässä asemassa. Oulun yliopiston Living stories – tutkimusryhmä on kiinnostunut tutkimuskohteina lapsista sekä vuorovaikutuksellisista suhteista lapsen eri kasvuympäristöissä. Tutkimukseni nivoutuu aiheellaan ja tutkimusmenetelmällään kyseiseen kontekstiin.

Kandidaatintutkielmana tein kirjallisuuskatsauksen seikkailukasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Seikkailukasvatuksessa ryhmällä on kasvatuksellisenä menetelmänä hyvin vahva merkitys. Ryhmädynamiikka, ryhmäytyminen ja ryhmän antama tuki ovat suuressa roolissa seikkailukasvatuksellisissa toiminnoissa. Oma kokemukseni vahvasta ryhmähengestä seikkailukasvatusopinnoissa on jättänyt syvän vaikutuksen ja ollut merkittävä tekijä myöhemmässä koulutuselämässäni. Suuntauduin ammattikorkeakouluopinnoissa seikkailukasvatukseen ja tämä muutti maailmani. Löysin sen omimman tavan toimia ryhmän kanssa. Seikkailukasvatuskokemukset henkilökohtaisina oppimiskokemuksina olivat jotain, mitä en ollut koskaan ennen kokenut. Niiden vahva voima omassa elämässäni antaa uskoa ryhmän voimaan myös lasten kanssa.

Osittain tämän vahvan henkilökohtaisen kokemukseni vuoksi olen ihmisten parissa työskennellessäni panostanut ryhmään ja sen toimimiseen. Lastentarhanopettajana työskennellessä ollaan lähestulkoon aina tekemisissä ryhmän kanssa; lapset ovat varhaiskasvatuksessa yksittäisinä yksilöinä muodostaen kuitenkin ryhmiä ja ryhmän. Ryhmään kuuluminen on merkittävä tekijä lapsen kehityksessä ja hyvinvoinnissa. Lapsella on yksilöllisiä tarpeita,

joita tulee huomioida, mutta myös tarve kuulua ryhmään. Ryhmään kuuluminen on jopa tärkeämpää kuin itse toiminta siinä, kuten Roos (2015, s.149) kuvaa Krongvistin ja Greeven ym ajatuksia.

Pro gradu – tutkielman tullessa ajankohtaiseksi pohdin tämän aiheen syventämistä. Tutkimusaiheenvalinta eteni ideasta toteutuskelpoiseksi. Tutkimukseni tehtävänä on saada lasten oma kokemusaani ryhmästään kuuluviin. On kiinnostavaa nähdä, miten lapsi itse rakentaa ryhmäänsä, ketä tai miten hän nimeää ryhmän jäseniksi, miten hän rajaa fyysisiä tiloja, ja miten muutoin lapsen ryhmäkäsitys ilmenee tai rakentuu.

Lapsilähtöinen kasvatustutkimus, kuten esimerkiksi Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoria on, mahdollistaa laadukkaan varhaiskasvatuksen. Lapsi oppii uusia taitoja toimiessaan lähikehityksen tasolla. Vähitellen lapsi oppii ja hallitsee asian, joka oli vielä aiemmin hänelle mahdollista vain aikuisen tai vertaisryhmän avulla. (Berk & Winsler, 1995, s. 24-26.) Lapsen huomioiminen ja kunnioittaminen, ja lapsen keskittyminen ovat tärkeitä lähtökohtia lastentarhanopettajan työlle. Tämän vuoksi tutkimuksessani on lähtökohtana se, että keskiössä on lapsi, ja hänen kerrontansa ryhmästä. Varhaiskasvatus toimii lähes aina ryhmissä, on esimerkiksi päiväkotiryhmä, osasto ja pienryhmä. Minua kiinnostaa, miten lapsi rakentaa ryhmänsä.

Tutkimuksen lähtökohtana on lapsi ryhmässä. Ihminen kuuluu elämänsä aikana useisiin ryhmiin, virallisiin, muodollisiin, vapaisiin, satunnaisiin ja moniin muihinkin. Millainen ryhmä on päiväkodin ryhmä, ja nimenomaan lapselle? Samassa ryhmässä on lapsilukumäärän verran erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä ryhmästä. Miten juuri nämä lapset kertovat päiväkotiryhmästään?

Niinpä tutkimustehtäväksi ajattelin; miten lapsi kertoo ryhmästä? Miten päiväkodin arjessa ryhmä näkyy lapselle?

Tästä muodostui tutkimuskysymykseni:

Millaiseksi ryhmä rakentuu lasten päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa?

Tutkimuskysymykseen vastausta lähdin etsimään kerronnallisin menetelmin.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys sisältää keskeisten käsitteiden avaamisen. Ryhmäkäsitetä avaan ryhmän muodostumisen, dynamiikan, ryhmien merkityssisältöjen sekä varhaiskasvatuksen näkökulmista. Ryhmään kuulumiseen liittyy myös tunteita ja rakenteellisia seikkoja, joten alaluvussa 2.2 avaan yhteenkuuluvuuden käsitettä. Ryhmän toimintaan liittyy vahvasti myös ihmisten välinen kommunikointi ja vuorovaikutus, joita kuvaan alaluvussa 2.3. Ryhmäilmiö ei ole aina positiivinen asia, joten esittelen luvun lopussa kiusaamista ja poissulkemista.

2.1 Ryhmä

Ihmisten kokoontuessa yhteen voidaan ajatella olevan kyseessä julkinen tilaisuus, intiimi tai yksityinen kokoontuminen, toisilleen tuntemattomien ihmisten ensitapaaminen tai toisilleen tuttujen ihmisten tapaaminen. Näissä kaikissa tilanteissa voidaan ajatella, että yksittäisten ihmisten joukko muodostaa jonkinlaisen ryhmän.

Mitä ryhmällä sitten tarkoitetaan, tai miten ryhmä eroaa ihmisjoukkiosta? Yhteinen tavoite tai päämäärä tekee joukkiosta ryhmän. Ryhmässä ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmään kuulumisen edellyttää tietoisuutta ryhmästä. Ryhmällä itsessään on itseensä vetävä voima, joka saa ihmiset toimimaan ryhmässä. Ryhmään kuulumisen vapaaehtoisuus ja sitoutuneisuus heijastavat ryhmän kiinteyttä, ja sitä kautta ryhmän toimintaa. (Aho & Laine, 2004, s. 203–204.)

Kopakkala (2011, s. 48–51) esittelee Bruce Tuckmanin viisiasteleisen *ryhmän vaiheittaisen kehittymisen mallin*. Muodostusvaiheessa (*forming*) ohjaajan merkitys on suuri, ja jäsenet ovat varovaisia ja usein muodollisia. Ilmapiiiri ryhmässä on myönteinen. Ryhmän tehtävä pyritään saavuttamaan yhdistämällä yksilösuoritukset. Kuohuntavaiheessa (*storming*) konflikteja on paljon ja tyytymättömyys ryhmään näkyy. Jäsenten kapinallisuus estää tehtävästä suoriutumista. Sopimisvaiheessa (*norming*) roolit ovat selkiytyneet ja ne hyväksytään paremmin. Tässä vaiheessa syntyy yhteenkuuluvuuden tunne, ja ryhmän kiinteyks kasvaa. Ryhmään kuulumisen tunne alkaa syntyä. Ryhmän säännöt ja normit muodostuvat. Vaikka ryhmässä vallitsee yhdessä tekemisen henki, niin yksilöllisyydestä tinkimisen vuoksi ryhmän jäsenten puolustusmekanismit aktivoituvat. Hyvin toimiva ryhmä (*performing*) on tavoiteorientoitunut ja se toimii. Ihmissuhdeongelmat ja ristiriidat on saatu

selvitettyä. Ryhmän työstä selvittää yhteisvastuullisesti. Ryhmän haasteena tässä vaiheessa on kiinteys, jonka vuoksi ryhmään ei pääse helposti uusia jäseniä. Viimeinen ryhmän vaihe on ryhmän lopettaminen (*adjourning*), jonka Tuckman kritiikkiä saatuaan lisäsi vuosia myöhemmin malliinsa. Ryhmä on saavuttanut tavoitteensa ja loppuu aiheuttaen jäsenilleen vahvoja tunteita.

Ryhmäteoreetikko Wilfred Bion (Kopakkala, 2011, s. 44–48) kuvaa ryhmää perusolettamuksien näkökulmasta. Perusolettamuksilla hän tarkoittaa, että ryhmässä vallitsee tietty perusvire, joka kuvaa ryhmän tunnelmaa ja asennoitumista. Perusolettamuksia kuvastaa muuttumattomuus ja jumittuminen. Perusolettamuksia oli ensin kolme; riippuva ryhmä, jossa ohjaaja on tuki, ja ryhmän jäseniä leimaa passiivisuus. Taistelu- ja pakoryhmä kokee tarvetta etsiä syyllistä joko ryhmästä tai useimmiten ulkoakäsin. Tällainen ryhmä on tyytymätön ja jopa aggressiivinen. Parinmuodostusryhmässä perusolettamusta kuvaa tulevaisuussuuntautuminen. Ryhmän ei nähdä selviytyvän, joten huomio kohdistetaan ryhmässä pariin, joiden oletetaan saavuttavan hyvää. Neljäntenä, myöhemmin lisättynä perusolettamuksena on yhtenäisyysryhmä, jossa ryhmä kokee olevansa kaikkivoipainen, mutta lamaantuu epäonnistuessaan. Perusolettamuksia esiintyy lähes kaikissa ryhmissä ajoittain, ja niistä selvittääkseen ryhmässä on oltava toimivaa kommunikaatiota, vuorovaikutusta.

Kaipio ja Murto ovat jo vuonna 1980 julkaistussa teoksessaan *Toimiva yhteisö* kuvailleet yhteisön muodostuksen kaavan, jossa valta ja normit ovat avainasemassa. Mutta kuten Nummenmaa ym. (2008, s. 23) toteaa ryhmäkäsitteen kuuluvan yhteisökäsitteeseen, niin näen niiden linkittyvän toisiinsa ryhmän roolien ja valtasuhteiden kautta. Ensimmäisessä vaiheessa on olemassa hajanainen joukko ihmisiä, joilla ei ole yhteisiä normeja eikä tavoitteita. Tällaisessa asetelmassa suurimman auktoriteetin omaavalla on valta. Seuraavassa vaiheessa hajanainen joukko on muuttunut ulkonaisesti yhtenäiseksi yhteisöksi. Tässä vaiheessa kommunikaatio on lisääntynyt, mutta suhteet ovat epäsuhtaisia. Kolmannessa vaiheessa muodostuu sosiaalinen yhteisö, jossa vahvemman auktoriteetin omaava on saanut puolelleen muutamia tai useita vastapuolen edustajia. Tässä vaiheessa yhteisö on jo turvallinen ilmapiiriltään ja tähtää oikeudenmukaisuuteen. Viimeisessä vaiheessa yhteisö on yhteisökasvatuksellinen, jolloin sekä auktoriteetin että vastapuolen normit ovat jo yhteneviä. Tällaisen yhteisön toimivuutta kuvaa joustavuus, sallivuus ja itseohjautuva demokratia. (Kaipio & Murto, 1980, s. 15–16.)

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän jäsenten välistä keskinäistä jännitettä, kiinnostusta ja tunnetta, voimavaroja sekä motiiveja. Ryhmäprosessit synnyttävät ryhmädynamiikan, johon vaikuttavat ryhmän jäsenten tunnetilat, sosiaaliset ärsykkeet, impulssit ja ympäristö. Ryhmädynamiikka yhdessä vuorovaikutuksen kanssa muodostaa ryhmän jäsenille rooleja. (Kauppila, 2005, s. 92.) Lisäksi ryhmän jäsenen roolissa yhdistyy sekä sosiaalinen että persoonallinen taso. Ryhmässä jäsenen rooli on usein pysyvä, ellei ryhmä salli roolin muutosta. Yksilön rooli ryhmässä on pysyvä myös ryhmän vaihtuessa. Yksilö nauttii usein ryhmän muodostuksessa tietystä vaiheesta; hän voi olla hyvä ryhmän aloittajavaiheessa tai konfliktivaiheessa, ja rooli ryhmän jäsenenä pysyy tuttuna ja stabiilina. (Kopakkala, 2011, s. 108,111.)

Ryhmiiin kuuluminen on merkityksellistä ihmisille. Erilaisiin ryhmiin kuuluminen rakentaa yksilön identiteettiä, mikä taas on hyvin tärkeä ihmisen hyvinvoinnille. Ryhmään kuulumisen identiteetin avulla yksilö hahmottaa minuuttaan suhteessa toisiin ryhmän jäseniin, ja rakentaa ja muokkaa ryhmän sisällön mukaan identiteettiään. (Paavola & Talib, 2010, s. 60-63.) Ryhmiin kuuluminen voi olla sosioekonomisen aseman mukaista, yhteiskunnallista, sukupuolen mukaista tai vaikka elämänvaiheeseen kuuluvaa, kuten vertaisryhmät ovat. Vertaisryhmät tarjoavat erilaista ryhmäkokemusta kuin asiantuntija-asiakassuhteessa. Vertaisryhmissä lähtökohtana on tasavertainen suhde ryhmän jäsenien välillä. Ryhmään osallistumisen lähtökohtana on yksilön vapaaehtoisuus ja motivaatio, joten ryhmällä on hyvä toimintamahdollisuus huomioiden niin vuorovaikutuksen kuin valtasuhteetkin. (Vanhanen-Silvendoin, 1996, s. 227–230.)

Nykyiset yhteisöt ryhmineen vaativat osallistujiltaan ryhmätyötaitoja, kykyä neuvotella, ratkaista ongelmia ja saavuttaa yhteisiä päämääriä. Ryhmässä keskustelu etenee ryhmäprosessien mukaan; uusi ryhmä on heikompi, ryhmien yksilöiden ollessa epävarmempia, kun taas tutun ryhmän saavuttamat tuloksetkin ovat paremmat. Ryhmäprosessissa vaikuttavat yksilöiden persoonat, ryhmän roolit ja ryhmän koko. (Kontio, 2013. s. 51–57.)

Yhteiskunnan ryhmien ja yhteisöjen tarjoamien vahvuuksien vastakohtana voidaan postmodernissa yhteiskunnassa pitää uhkana yksilöllisyyden ja itsenäisyyden ihannetta, joka vaatii yksilöiltä myös enemmän vastuuta ja yksinäisyyttä, kun yhteisön tarjoama turva ei enää kannaa. (Raunio, 2003, s. 72.) Jukka Mäkelä toteaaakin suomalaisen kasvatuskulttuurin pohjautuvan ikaikaaiseen ajatukseen, että lapsi kyllä oppii, kun laitetaan yksin kokeilemaan, mikä ei ole lapselle hyväksi (Nivala, 2011, s. 26). Ryhmään kuulumisen kun on to-

dettu olevan osan lapsen hyvinvointia ja sosiaalista kehitystä, kuten Juutinen (2015, s. 160) Allardtia ja Rogoffia avaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (vasu) asettavat varhaiskasvatukselle lapsen kehitystä ja kasvua tukevia ohjeistuksia. Varhaiskasvatuksen tulee mahdollistaa lapsen yksilöllinen kasvu henkilökohtaisine onnistumisineen. Vasun mukaan lapsella on myös oikeus toimimiseen ryhmässä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 22–24.) Tämän asiakirjan ohjeistuksen pohjalta jokainen lapsi on oikeutettu ryhmätoimintaan päivähoitossa. Fernie, Kantor ja Whaleykin (1995) korostavat Ikosen (2009, s. 156) mukaan, että päivähoiton tärkein tehtävä on saada lapselle me-tunne, joka kuvastaa lasten keskinäistä solidaarisuutta sekä ryhmän identiteettiä. Myös Vehmas (2009, s. 112) toteaa, että sosiaalisen osallistumisen mahdollisuus kuuluu jokaisen lapsen oikeuksiin - vaikka se vaatisi yhteiskunnallista panostusta enemmän. Lapsella on oikeus osallistumiseen, osallisuuteen sekä positiivisen tuen saamiseen. (Pihlaja & Svärd 1996, s. 181–184). Jotta saadaan erilainen tai uusi ryhmä toimimaan, tarvitaan työvälineitä. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan työvälineitä, joilla saadaan aikaan ryhmäytymistä, ja aitoa vuorovaikutusta lapsiryhmän kesken. Esimerkiksi ongelmanratkaisukeskeisillä menetelmillä voidaan päästä aikuislähtöisestä opettajuudesta lapsiryhmäkeskeisempään toimintaan (Louhela, 2010, s. 152). Kasvattaja oppii näkemään jokaisen lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia, mutta myös erilaisia ominaisuuksia ryhmässä toimimiseen.

Kokljuskin (1999) kertoo, että seikkailukasvatus on yhteistoiminnallista, jossa ryhmän jäseniä tarvitaan, ja myös lapsilähtöistä, sillä toiminta etenee yksilöiden toiveiden, taitojen ja kykyjen mukaan. Kokemuksellinen oppiminen on seikkailukasvatuksessa tärkeätä, joten se sopii lapsille, joille liikkuminen ja aktiivinen toimiminen ovat luontaisia tapoja oppia. Seikkailukasvatuksen oppimiskäsitys onkin konstruktivistinen. (Kokljuschkin, 1999, s. 20–42.) Seikkailukasvatustoimintaan kuuluu vahvasti myös arviointi; voidaan arvioida onnistuiko toiminta eli saatiinko ryhmä toimimaan paremmin. (Bowles, 1995, s. 93.) Ryhmäytymisessä ryhmässä lapsi voi ilmaista itseään aidosti, jolloin lapsiryhmä on palkitsevampi jokaiselle ryhmään kuuluvalla lapselle. Toimiva ryhmä on lapselle turva ja kasvattajalle voimavara. (Kauppila, 2005, s. 79, 86.) Kronqvistikin toteaa, että osallisuuden ja toiminnallisuuden keinoin lapsi kehittyy yhteisönsä toimivaksi jäseneksi. Lapsen tiedetään oppivan paljon toisiltaan. Pieni lapsi toimii vielä enemmän yksilönä ollen aikuisen hoivan alaisuudessa, mutta esiopetuksessa lapsi toimii jo vertaisryhmässä aikuisen roolin muuttuessa ohjaavaan suuntaan. (Kronqvist, 2009, s. 181.)

2.2 Yhteenkuuluvuuden tunne ja rakenne

Yhteenkuuluvuus nivoutuu tutkimuksessani ryhmään sekä tunteena että rakenteellisena tekijänä. Ryhmän jäsenyys sisältää tunteen kuulumisesta, yhteenkuuluvuudesta johonkin. Ryhmä osaltaan tuottaa yhteenkuuluvuutta.

Juutinen (2015, s. 160–161) avaa yhteenkuuluvuuden käsitteen moninaisuutta esittäessään Stratigos`n ja kumppaneiden sekä Yuval-Davis`n ajatuksia. Yhteenkuuluvuudella voidaan tarkoittaa sekä tunnetta että politiikkaa. Yhteenkuuluvuuden politiikka on mekanismeja eli tapoja, joilla yhteenkuuluvuutta edistetään, estetään tai rikotaan. Yhteenkuuluvuuden tunne käsitteenä on usein yksilökeskeinen, jolloin keskiössä on yksilö tunteineen ja hänen sosiaaliset suhteensa. Toisaalta yhteenkuuluvuutta voidaan lähestyä yhteisön ja yhteisön rakentumisen näkökulmasta, jolloin keskiössä on yhteinen toiminta ja yhteisöllisyys.

Sumsion ja Wong (2011, s. 28–45) ovat tutkineet Australian varhaiskasvatuksen opetus-suunnitelmaa yhteenkuuluvuuden näkökulmasta. Teoriakirjallisuuden ja tutkimuksensa pohjalta he nimeävät kymmenen yhteenkuuluvuuden tasoa.

Kymmenen yhteenkuuluvuuden tasoa (Sumsion & Wong, 2011):

1. *Emotionaalisella* eli tunteellisella yhteenkuuluvuuden tasolla tarkoitetaan tunteita, sitoutumista, läheisyyttä ja hoivaa.
2. *Sosiaaliseen* yhteenkuuluvuuteen kuuluu ryhmän jäsenyys, perheen ja ystävien verkostot, sekä tunne, että on osa yhteisöä.
3. *Kulttuurinen* taso tarkoittaa tiettyjen ryhmien yhteisiä sisältöjä ja tavoitteita historiallisesta ja paikallisesta näkökulmasta.
4. *Tila*, joka tarkoittaa kiinteää yhdistettyä paikkaa.
5. *Ajallinen* yhteenkuuluvuus sitouttaa menneen, nykyisen ja tulevan.
6. *Fyysiseen* yhteenkuuluvuuteen kuuluu ruumiillinen tieto ja taito, kuten aistikkemukset.

7. *Hengellinen* yhteenkuuluvuus tarkoittaa uskonnollista ja yli-ihmisellistä yhteyttä.
8. *Moraalinen ja eettinen* yhteenkuuluvuus tarkoittaa velvoittavaa vastuuta ihmisistä ja ympäristöstä.
9. *Poliittiseen* yhteenkuuluvuuteen kuuluvat kansallisuus ja osallisuuden oikeus.
10. *Oikeudellinen* yhteenkuuluvuus tarkoittaa enemmän omistamista kuin jäsenyyttä.

Tutkimuksessani paneudun erityisesti emotionaaliseen yhteenkuuluvuuteen sekä sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Hännikäisen (2006, s. 126–127) mukaan toimintaan kohdistuva yksilön oma motivaatio ja mielekkyys ovat yhteenkuuluvuuden tunteen perustana. Tämän edellytyksenä on taas yhteisen toiminnan motiivi, joka sitten ruokkii yksilön motiivivia.

2.3 Vuorovaikutus ja valta

Ryhmän muodostumisessa sekä toiminnassa merkittävänä mekanismeina toimivat vuorovaikutus sekä valtasuhteet.

Vuorovaikutus on merkityksellinen tekijä ryhmän muodostumiselle. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kahden tai useamman yksilön yhteistoiminnallista vaikutussuhdetta, jossa samaan aikaan sekä annetaan että otetaan vastaan merkityksiä ja signaaleja, joita sitten tulkitaan. Vuoropuhelussa, jossa yksilön on joustettava omasta näkemyksestään, oivalletaan ja luodaan uutta näkemystä ja tietoa. Parhaimmillaan vuoropuhelu nähdään hedelmällisenä väittelynä, esityksineen ja perusteluineen ja vastaväitteineen. (Kontio, 2013, s. 62–66.) Keskustelu alkaa yleensä jokaisen kertoessa näkemyksensä, jolloin keskustelu etenee rauhallisesti. Keskustelun edetessä ilmenee yleensä oman mielipiteensä puolustelua, jolloin keskustelu saattaa siirtyä väittelyksi. Vastareaktion ollessa rakentavaa, saadaan keskustelun

ongelmanratkaisusta kehittävää, muutoin vuorovaikutustilanne voi muuttua hyödyttömäksi puolusteluksi, jolloin kyseessä on valtataistelu. (Kontio, 2013, s. 67–69.)

Vuorovaikutus mielletään usein arkikielessä kahden ihmisen väliseksi jutteluksi. Arkikeskustelussa harvoin ajatellaan vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä. Toinen osapuoli saatetaan nähdä hankalana ja keskustelukyvyyttömänä, kun taas omaa näkemystä ja keskustelukykyä pidetään ainoana oikeana tapana. Ennakkoluulot ja sättiminen kuuluvat arkikäsitteisiin keskusteluista, mutta tieteellisellä tasolla vuorovaikutuksen tiedetään sisältävän monia syvempiä vaikuttimia ja mekanismeja.

Vuorovaikutus nähdään vastavuoroisena tilanteena, jossa molemmilla osapuolilla on toisilleen annettavaa. Tällaisesta vuorovaikutuksesta käytetään käsitettä dialogisuus. Dialogisuuteen kuuluu pyrkimys kummankin osapuolen keskusteluun jotain antavaan vaikutukseen ja yhteisen ymmärryksen muodostumiseen. Vuorovaikutus ei kuitenkaan ole koskaan vain kahden yksilön keskustelua irrallisena muusta maailmasta. Vuorovaikutukseen vaikuttavat aina kummankin osapuolen omat arvot, kokemukset ja ymmärrys. Vuorovaikutustilanteessa on keskustelijoiden lisäksi mukana heidän historiansa ja kokemansa, heidän arvonsa ja norminsa vallitsevasta yhteiskunnasta. (Mönkkönen, 2007, s. 17–20.) Yksilö voi ajatella olevansa keskustelutilanteessa itsenäisenä ja irrallisena, mutta vuorovaikutukseen vaikuttavat aina myös hänen tiedostamattomat arvonsa ja tarpeensa (Riihinen, 2012, s. 31). Vuorovaikutustilanteeseen vaikuttavat yksilön kokemukset, joiden pohjalta tieto ja ymmärrys rakentuvat (Kontio, 2013, s. 83–84). Vuorovaikutustilanne on parhaimmillaan tasa-arvoinen, jossa molemmat osapuolet sekä antavat että saavat vuorovaikutuksesta jotain. Dialogiin perustuva vuorovaikutus halutaan erottaa auktoriteetti-alainen – asetelmasta, jossa ajatellaan asiantuntijan omaavan totuuden, jonka hän siirtää muille. Vuorovaikutustilanteessa molemmat osapuolet ovat myös vastaanottavana osapuolena riippumatta status- tai rooliasetuksista. (Mönkkönen, 2007, s. 17–20.) Kurjen (2006, s. 129–130) mukaan vuorovaikutustilanne nähdään uuden tiedon rakentajana, eikä pelkästään vanhan tiedon muokkaajana, joten keskeistä dialogissa onkin keskinäinen kehitys (Arnkil & Seikkula, 2014, s. 21).

Lasten välinen vuorovaikutus poikkeaa aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutussuhteesta, koska siinä ei vallitse epäsymmetria. Lasten välinen vuorovaikutus on lähtökohdiltaan tasa-arvoista ja symmetristä. (Kronqvist, 2009, s. 168–169.) Vuorovaikutus lasten välillä sisältää kuitenkin usein konflikteja ja aggressioita sekä väärinymmärryksiä. Ryhmään kuu-

lumisen tunteeseen lasten välisessä vuorovaikutuksessa vaikuttavat lapsen ystävyyssuhteet. Toisilla lapsilla on päiväkodissa jo laajoja ystävyyssverkkoja, kun taas toisille voi riittää vain yksi ystäväsuhde. Kahden lapsen välinen vuorovaikutus toimii pohjana myöhemmälle laajemman yhteisöllisyyden rakentamiselle. (Ikonen, 2009, s. 153–155, 163.)

Vuorovaikutukseen, ja sitä kautta ryhmän toimintaan vaikuttaa valta. Käsitteenä valta on moniulotteinen. Valta voi tulla asemasta, järjestelmästä, rooleista tai statuksista. Usein valta näyttäytyy vuorovaikutustilanteissa järjestelmän luomina rooleina, asiantuntijan oletetaan omaavan enemmän valtaa kuin asiakkaan. (Mönkkönen, 2007, s. 44–48.) Konfliktitilanteessa kinastelevat osalliset ovat tasavertaisia, kun taas kiusaamistilanteessa vallitsee epäsymmetria. Kiusaajalla on valtasuhde kiusattuun (Kirves & Stor-Grennar, s. 4) ja kiusaaminen heijastaa ryhmän valtasuhteita (Repo, 2015, s. 16). Valta-asetelman tiedostaminen on hyvä edellytys vuorovaikutukselle, jolla saavutetaan tuloksia. Yhteiskunnalliset valta-asetelmat ovat vahvoja, kuten vuorovaikutuksessa aikuinen-lapsi tai lääkäri-potilas -asetelma. Näiden valtasuhteiden kyseenalaistaminen luo uusia mahdollisuuksia vuorovaikutukselle ryhmissä ja erilaisissa yhteisöissä.

Vuorovaikutusta on olemassa monentasoista. Mönkkönen (2007, s. 108–124) on jakanut sosiaalisen *vuorovaikutuksen viiteen* tasoon. *Ensimmäisellä* tasolla vuorovaikutuksen osapuolet tietävät olevansa suhteessa, mutta eivät ole vakavissaan. Tasoa kuvaa tilanteessa olo. Tällöin tiedostetaan toisen olemassaolo, mutta siihen ei välttämättä reagoida. *Toisella* tasolla – sosiaalinen vaikuttaminen – vuorovaikutusta värittää valta, toinen osapuoli käyttää auktoriteettia. *Kolmatta* vuorovaikutustasoa kuvaa peli. Tässä tasossa molemmilla on yhteinen tavoite tai päämäärä, mutta tavoitteeseen yritetään päästä omaa etua ajamalla. *Neljännellä* tasolla on yhteinen tavoite ja sovitut työtavat ja työnjako. Tasoa kuvaakin termi yhteistyö, jossa on jo yhteistä ymmärrystä ja tahtoa. *Viimeisellä* vuorovaikutuksen tasolla yhteisen päämäärän ja ymmärryksen lisäksi toimintaa kuvaa luottamus. Viidettä tasoa luonnehtii yhteistoiminnallisuus. Tavoitteena vuorovaikutuksessa onkin viides, yhteistoiminnallinen taso, jolloin keskustelun tulokset ovat parhaita ja itse keskustelutilanne on osapuolille miellyttävä ja turvallinen.

Vuorovaikutuksen myötävaikutuksesta – ja vain vuorovaikutuksesta – syntyy myös sosialisatio. Ilman vuorovaikutusta ei tapahtuisi sosialisatiota. Sosialisatioon kytkeytyy sosiaalistuminen yhteiskuntaan sekä yksilöllisen minuuden kehittyminen. Yhteiskuntaan sosiaalistuminen sosiaalistaa yksilön eri rooleihin. (Pietarinen & Rantala, 2002, s. 228–230.)

Vuorovaikutus – käsite laajenee näin sosialisatioon, ja sosialisatio liittyy myös ryhmäilmiöön yksilöiden roolien kautta. Rooleilla tarkoitetaan yksilön tapaa toimia erilaisissa yhteisöissä ja tilanteissa. Näiden roolien kautta yksilö oppii erilaisia toimintatapoja normeineen, ja sitä kautta sosiaalistuu vallitseviin yhteisöihin tai ryhmiin. Roolien kautta yksilö peilaa minuuttaan muihin yhteisön jäseniin. (Pietarinen & Rantala, 2002, s. 230–231.)

2.4 Kiusaaminen ja poissulkeminen

Kiusaaminen ja poissulkeminen ilmenevät ryhmän muodostumisessa sekä toiminnassa usein tiettyjen roolien ja suhteiden kautta. Avaan niitä tässä luvussa.

Repo (2015, s.14) on tutkimuksessaan havainnut, että alle kouluikäisten kiusaaminen eroaa koulukiusaamisesta. Kiusaava pieni lapsi on oppinut väärä toimintatapoja, eikä omaa riittävää itsehillintää vielä. Kiusaamisen taustalla on vuorovaikutussuhde, joka muuttuu epätasavertaiseksi, jolloin toisen toimintamahdollisuudet kapenevat. Tilanteen pitkittyessä kiusattu suljetaan myös ryhmästä, mikä on kokemuksena yksilölle traumatisoiva. Ryhmä alkaa myös kokea kiusatun syylliseksi. Repo (2015, s. 21–30,42) määrittelee kiusaamisen olevan sosiaalinen ryhmäilmiö, jolloin kiusaamisessa ei ole keskiössä niinkään yksilö vaan se konteksti, missä kiusaamista ilmenee. Lapsi voi esimerkiksi päätyä kiusaajaksi, mikäli hänellä on sosiaalisen statuksen pelkona se, että jää ulkopuolelle eikä saa ystävää. Tällöin lapselle voi jäädä tunne, että hänellä ei ole oikeutta vertaissuhteisiin, ja hän yrittää manipuloida saada vertaissuhteita.

Kiusaaminen voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suorassa kiusaamisessa teot kohdistuvat suoraan uhriin, usein fyysisesti. Epäsuora kiusaaminen eli relationaalinen kiusaaminen kohdistuu ihmissuhteisiin, joita kiusaamisella pyritään hajottamaan. Uhri voidaan esimerkiksi poissulkea tai hänestä levitetään juoruja. (Repo, 2015, s. 80–81.)

Kiusaaminen eroaa riitelystä teon toistuvuudella, tietoisuudella, valtasuhteella sekä ryhmäilmiöllä. Ryhmäilmiö kiusaamisena ajateltiin tarkoittavan sitä, että ryhmässä kiusataan yhtä, mutta tutkimustieto ryhmäilmiöstä on laajentanut myös suhtautumista kiusaamisilmiöön. Ryhmässä voi yksi kiusata yhtä, muutaman ollessa passiivisena katselijana mahdollistaen kiusaamisen. Myös etäällä olevat tilanteeseen puuttumattomat jäsenet mahdollistavat kiusaamisen. Kiusaajan toiminta herättää ryhmän muissa jäsenissä kiinnostusta, jopa ihailua. Tällöin kiusaaja saa vallantunteesta nautintoa. Kiusatun reaktio taas vaikuttaa ryhmän

jäsenten suhtautumiseen. Pelolla reagoiva lapsi kiinnostaa muuta ryhmää, ja taas kiusaaja saa valtaa. Kiusatun pelko tai hyökkäys saa siis aikaan kiinnostusta muissa ryhmän lapsissa, ja se vahvistaa kiusaajan valtatunnetta. Kiusaaja valitsee kiusattavakseen yksilön uudelleen juuri ryhmän jäsenten reaktioiden pohjalta. Kiusaaja valitsee uhrikseen lapsen, jonka kiusaaminen kiinnosti ryhmää eniten, ja antoi kiusaajalle eniten valtaa ja mielihyvää. Näin ryhmän muut jäsenet vaikuttavat kiusaamisilmiöön. (Repo, 2015, s. 46–48; ks. myös Salmivalli, 2010, s. 68–69.)

Ryhmien normit ovat usein kiusaamiseen kannustavia. Ryhmä sekä palkitsee että rankaisee normien mukaista käyttäytymistä. (Salmivalli, 2010, s. 42–43.) Lapset tiedostavat viralliset normit kiusaamisesta, ja kieltävätkin kiusaamisen, mutta ryhmässä vallitsee ryhmän sisäinen epävirallinen normi. Epävirallinen normi muodostuu ryhmään ryhmädynaamisista tavoista. Ryhmässä yksilöllä on epävirallisen normin mukaan oikeus olla puuttumatta kiusaamiseen, mahdollistaen näin kiusaamisen. Lapsi yksilönä tietää virallisen normin mukaisesti, että kiusaaminen ei ole sallittua, mutta ryhmän epävirallinen normi sallii itsensä vapauttamisen kiusaamiseen puuttumisesta. Lapsi tunnistaa ryhmän epäviralliset normit jo varhain. Hän tietää, mikä on hyväksyttävää ryhmässään ja mikä ei, vaikka ei osaisi siitä kertoa. Normien ristiriitaisuus on yhteydessä lapsen moraalikehitykseen. (Repo, 2015, s. 46–48.)

Kiusaamistilanteessa ryhmän jäsenillä on erilaisia rooleja. Roolit ovat usein suhteellisen pysyviä. Kiusaaja-uhri on lapsi, joka omalla aggressiivisella käyttäytymisellään aiheuttaa ryhmän torjumisen. Lapsi tulee ryhmästä ulos suljetuksi, joten on siksi myös uhri. Kiusaaja on ryhmässä valtaa käyttävä kiusaaja. Apuri on kiusaamistilanteen aktiivinen osallinen. Kannustaja taas kannustaa kiusaajaa toiminnallaan. Hiljainen hyväksyjä tietää kiusaamisesta, mutta välttelee tilanteita ja tekeytyy tietämättömäksi. Uhri on kiusaamisen kohteena, ja puolustaja asettuu kiusatun puolelle. (Repo, 2015, s. 49.)

Repo (2015, s. 89) oli havainnut tutkimuksista, että lapsiryhmän koko sinällään ei vaikuta kiusaamiseen. Isommassa ryhmässä ei ollut enempää kiusaamista kuin pienessä, mutta mikäli ryhmässä oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia – jolloin ryhmäkoko on usein pienempi – niin kiusaamista esiintyi enemmän. Kiusaaminen näyttöytyy useiden tutkimusten valossa (Ks. esim. Roos 2015, Laaksonen 2014) neutraalina lasten kerronnassa. Lapset eivät usein nimenneet kiusaajia tai kiusattuja. Lasten kiusaamisilmiö tiedostetaan jo laajemmin, mutta lapset eivät itse ehkä osaa asiaa tulkita ja siitä kertoa.

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni on laadultaan kvalitatiivinen, ja noudattelee kerronnallisuutta etnografisin vivahtein sekä lapsuudentutkimuksellista otetta. Kerronnallisuus näkyy tutkimuksessani monitasoisena. Ontologisesta näkökulmasta maailma nähdään kerronnallisena, jossa tarina eletään ennen kerrontaa, kuten Hänninen (2000, s. 24) kuvaa MacIntyren ajatusta. Tutkimuksessani maailman rakentuminen kerronnallisesti näkyy tausta-ajatuksenani niin, että arjen konkreettiset hetket rakentavat kyseisten ihmisten elämäntarinaa.

Kvalitatiivisia tutkimuksia tehdään erilaisista lähtökohdista ja erilaisin tavoittein. Kvalitatiivista tutkimusta voidaan toteuttaa esimerkiksi psykologisella, sosiologisella tai antropologisella lähestymistavalla. Nämä lähestymistavat ohjaavat tutkimuksen tekoa ja suuntaa. Tutkimukseen kuuluvat tutkimuskysymykseen vastaaminen aineiston keruun, aineiston analyysin, tulosten raportoinnin sekä tutkimuksen ja tulosten arvioinnin muodoissa. (Creswell, 2007, s. 2-5.) Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, missä tärkeää on yksittäisen ilmiön tai kokemuksen ymmärtäminen ja tulkitseminen, ei siis yleistettävyys.

Kvalitatiivisen tutkimuksen taustana on halu nähdä ja tutkia ihmistä ihmisen omassa ympäristössä. On tärkeää saada kuuluviin yksilön henkilökohtainen näkemys omasta kokemuksestaan. Tämä onnistuu menemällä lähelle ihmistä ja vähentämällä tutkijan ja tutkittavan suhteen epätasapainoa ja virallisuutta. Kvalitatiivinen tutkimustapa vaatii tutkijalta halua käyttää aikaa tutkimusaineiston hankkimiseen, kykyä analyysiprosessin tuottamiseen sekä aukikirjoittamisen taitoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kulku tulee kirjoittaa auki, jotta tutkimuksen kulku tulisi lukijalle selväksi ja tutkimus olisi sitä kautta uskottava. (Creswell, 2007, s. 40- 41.)

Tutkimuskohteen luonne vaikuttaa tutkimusmenetelmien valintaan. Esimerkiksi etnografisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on usein joukko ihmisiä tai kulttuurinen yhteisö tai ilmiö. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää jonkin ilmiön tai asian esiintymisen vaikutus yhteisössä. Kerronnallinen menetelmä pyrkii tulkitsemaan kokemuksia esimerkiksi kertomusten tulkinnalla. (Creswell, 2007, s. 56–63, 68–69.)

3.1 Lapsi tutkimuksessa

Aiemmin lapsen ääni ei päässyt tutkimuksessa kuuluviin, ja lapsen tuottamaa tietoa aliarvioitiin. Uusi lapsuudentutkimus kritisoi tätä näkemystä, ja nykyään lapsen ääni on saatu jo monin paikoin kuuluville. Lapsen osallisuus, ja oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin näkyy monissa virallisissa asiakirjoissa ja päätöksissä. Sumsion ja Wong (2011) kertovat Australian opetussuunnitelmasta, jossa näkyy lapsen oikeus osallisuuteen. Myös Messiou (2006) mainitsee tutkimuksessaan lapsen oikeuden oman äänensä kuuluville saamiseen. Lapsella on *Lapsen oikeuksien sopimuksen* mukaan oikeus itsensä ilmaisemiseen hänen kehitystasonsa huomioon ottaen, kuten Anderson toteaa (2010, s. 88). Lapsen osallisuudella on tärkeä merkitys lapselle itselleen. Kun lapsi saa vaikuttaa, hän kokee olevansa arvostettu ja kelpaava. Lapsen itsetunto paranee ja hänen kasvunsa ja kehityksensä on laadukkaampaa, kuin jos hän vain toimisi muiden käskyjen alla. Ryhmätasolla lapsen osallisuus aktivoi lapsia ja parantaa motivaatiota ja sitä kautta oppimista. Yhteiskunnan tasolla osallisuus tuottaa yhteiskunnalle tuottavia ja aktiivisia ihmisiä. Osallistuva lapsi tarvitsee ympärilleen välittäviä aikuisia. (Piirainen, 2007, s.6.)

Tutkimukseni kontekstina on päiväkotia, ja siellä toimiva lapsi. Lapsuudentutkimuksella halutaan selvittää lasten kokemuksia omista arkiympäristöistään ja yhteisöistään (Alanen, 2009, s. 9). Lapsuudentutkimuksella on myös yhteiskunnallinen merkitys, kun tutkitaan esimerkiksi varhaiskasvatusinstituutioita. Lapsuudentutkimuksen avulla voidaankin kehittää varhaiskasvatusta. (Karila, 2009 s. 249.)

3.2 Kerronnallinen tutkimus

Käytän tutkimuksessani narratiivisuudesta nimeä kerronnallisuus. Heikkinen (2015, s. 150) toteaaakin kerronnallisuuden vakiintuneen narratiivisuuden suomennokseksi. Sekä kerronnallisuus että etnografia sopivat molemmat hyvin tutkimukseni lähestymistavaksi ja menetelmäksi. Molemmilla tutkimuksen lähestymistavoilla tutkittavan oma ääni ja kokemus pääsevät näkyville. Molemmissa lähestymistavoissa mahdollistuu tutkittavan aito kokemusääni hänen luonnollisessa ympäristössään. Tämä on itselleni tärkeää tutkimuksen tekemisessä.

Kerronnallista tutkimusta voidaan lähestyä kahdesta näkökulmasta. Kertomukset voivat olla tutkimuksen aineistona tai tutkimus voidaan ymmärtää maailmasta tuotetuksi kerto-

mukseksi. Kerronnallinen lähestymistapa kertoo, mitä ja miten tutkitaan. Elämäkerrallinen tutkimus on kiinnostunut tarinan taustoista ja tapahtumakuluista, kun taas narratologinen tutkimus kohdentuu kertomusten rakenteisiin. Narratiivisen diskurssin tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita siitä, miten todellisuutta konstruoidaan. Yhteistä näille kerronnallisille tutkimuksille on se, että keskiössä on tarina, joka löytyy pinnan alta tutkimalla. (Heikkinen 2015, s. 151–155.)

Heikkinen (2015, s. 155–163) kertoo, kuinka hän pitää jo aiemmin kuvaamiensa narratiivisuuden käsitteiden määrittelyä paikkansa pitävinä. Kerronnallisessa tutkimuksessa voidaan ajatella olevan neljä tasoa. *Ensimmäisenä* on tutkimusote, jossa tiedonkäsitys on konstruktivistinen. Tällöin maailman nähdään rakentuvan ja näyttäytyvän kertomuksenomaisena sidoksissa paikkaan, aikaan, ja henkilön omiin kokemuksiin. *Toisena* kerronnallisuudella voidaan kuvata aineiston muotoa. Kerronnallinen aineisto muodostuu esimerkiksi teksteistä. Jäykimmillään kertomuksellisen aineiston voidaan ajatella sisältävän tarinan, jossa on juonellisesti etenevä alku, keskikohta ja loppu. *Kolmannessa* tutkimustasossa narratiivisuudella voidaan tarkoittaa tutkimuksen analyysitapoja. Narratiivisen analyysin voi jakaa Polkinhornen tavalla kahteen, kuten Heikkinen kertoo (2015, s. 160). Narratiivien analyysissä kertomukset luokitellaan, kun taas narratiivisessa analyysissä keskiössä on uuden kertomuksen luominen aineiston pohjalta. *Neljännellä* kerronnallisuuden tasolla kertomus liitetään käytännölliseen merkitykseen. Tällöin kertomuksellisuutta hyödynnetään ammatillisessa kontekstissa menetelmänä, esimerkiksi terapiatyössä. (Ks. myös Viljamaa, 2012, s. 23.)

Kerronnallinen tutkimus pyrkii tulkitsemaan yksilön kertomusta. Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkittava nähdään yksilönä, eikä pyritä yleistämään. Kerronnallisessa tutkimuksessa on olennaista nähdä kieli ja kielenkäyttö merkitysten tuottajana. (Creswell, 2007, s. 53–54.) Kerronnallinen tutkimus tutkii yksilön tai pienen ryhmän yksilöiden elämäkokemuksia. Aineiston keruu voidaan toteuttaa nauhoittamalla tutkittavan puhetta, havainnoimalla tai tutkittavan päiväkirjan avulla, tai vaikka ihmisten kirjeisiin perehtymällä. Myös kuvan voidaan ajatella muodostavan kertomuksen, joka voidaan analysoida. Kerätty aineisto analysoidaan, jotta voidaan tulkita merkityksiä. (Creswell, 2007, s. 55–56; Ks. Kinnunen, 2015.)

Creswellin (2007, s. 53–57) mukaan kerronnallinen tutkimus vaatii tutkijalta kykyä nähdä tutkittavan kokemus tutkijan omasta kokemustaustastaan riippumattomana. Luodessaan

analysointivaiheessa tutkittavan kertomuksesta uutta kertomusta on vaarana, että tarina muovautuu tutkijan kertomukseksi, ja joutuu irti kontekstistaan.

Tutkielmani tarkoituksena on saada tutkittavan oma kokemus näkyväksi eli tässä tapauksessa lapsen kokemus ryhmästään. Tutkimukseni on päiväkotikontekstissa, joten on perusteltua valita menetelmäksi kerronnallisuus, jolloin lapsi pääsee itse toimimaan luonnollisessa ympäristössään. Tutkimuksessani narratiivisuus näyttäytyy kolmella ensimmäisellä tasolla. Näen todellisuuden rakentuvan kertomuksenomaisena, ja käytän aineistona arjen kertomuksia, joita analysoin narratiivisesti.

3.2.1 Pienet kertomukset

Kerronnallisena tutkimuksena on aiemmin pidetty erityisesti aikuisen ihmisen tuottamaa elämäntarinallista aineistoa, jossa kiinnostuksen kohteena ovat olleet tarinan sisältö ja sen lineaarinen eteneminen. Mutta oma kerronnallisuuden lajinsa on erityisesti lasten arjen tutkiminen pienten kertomusten muodossa. Uuden lapsuudentutkimuksen kerronnallisuuden suuntaus on kiinnostunut lasten tuottamasta, joskus kovin arkisesta ja epäloogisesta vuorovaikutustilanteissa rakentuvasta todellisuudesta, kuten Puroila ja Estola (2012, s. 25–26) kuvaavat Geargopoloun ja Bambergin ajatuksia.

Lapsen tuottama kertomus on usein rakentunut muutoinkin kuin lapsen puheella. Pieni lapsi kertoo ja rakentaa kertomusta arjestaan ja elämästään myös kehollisesti ja toiminnalla. Lapsi viestii ja kommunikoi eleillään, teoillaan ja liikkeillään, eikä pienen lapsen voida olettaa tuottavan sisältöä pelkästään puheella. (Puroila & Estola, 2012, s. 29–30.)

Yksilötasolla kertomuksia voidaan käyttää muisteluun, väittelyyn, oikeutukseen, vakuutte- luun ja jopa harhaan johtamiseen, mutta ryhmässä kerronnallisuudella voidaan saada aikaan myös toimijuutta, jonka avulla rakennetaan yhteenkuuluvuutta, kuten Riessman (2015, s. 8.) yksilön ja ryhmän suhdetta kerronnallisuudesta avaa. Toisaalta kerronnalli- suuden uusia suuntauksia ovat pelkän sisällön sijaan kerronnallisuuden rakenteiden ja pro- sessien tarkastelu sekä lapsen toimijuuden lisääminen kerronnallisuudella. (Kinnunen, 2015.)

3.2.2 Etnografinen vivahde kerronnallisuudessa

Etnografinen tutkimusmenetelmä pohjautuu antropologiaan, jossa ihminen kulttuurinsa ilmentäjänä on kiinnostuksen kohteena. Etnografinen tutkimus keskittyy kulttuuristen ilmiöiden tutkimiseen. Tutkimuksessa tutkittavana voi olla esimerkiksi koulu tai muu instituutio. Tutkimuksessa olennaista on, että tutkija havainnoi tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin se näyttäytyy. Tutkijan rooli etnografisessa tutkimuksessa on olla aktiivisena havainnoijana kulttuurisessa ilmiössä, jota hän omien havaintojensa ja tulkintojensa pohjalta tutkii. (Creswell, 2007, s. 68–69.)

Etnografisen tutkimuksen aineisto kerätään usein pitkän kenttäjakson aikana havainnoimalla ja olemalla osana yhteisön elämää. Aineistoa kerätään esimerkiksi tekemällä muistiinpanoja havainnoinnista ja analysoimalla havaintotekstejä. (Creswell, 2007, s. 71–72.)

Wolcott jakaa etnografisen analyysiprosessin kolmeen osaan: kulttuuri-ilmiön kuvaus, analyysi ja tulkinta. Tutkijan luoma kuva tutkimuksesta on vain tutkijan oma näkemys, etnografisen tavan mukaan toisen näkökulman luovat tutkimuksen lukijat. Tutkimuksen analyysissä onkin erittäin tärkeää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksensa etenemisestä, ja kuinka hän päätyy mihinkin johtopäätöksiin. Tutkija analysoi havaintojaan jo kentällä ja yhdistää havaintojaan teoriaan. Tutkimusraporttia kirjoittaessaan tutkija koettaa kuvailla ilmiötä mahdollisimman tarkasti, jotta ilmiö tulisi kuvatuksi sellaisena kuin hän sen koki. Analyysiprosessi etenee etnografisessa tutkimuksessa teemoitteluun ja säännönmukaistukseen. Analyysiprosessin tulkintavaiheessa etnografisessa tutkimuksessa muodostetaan ymmärrys, jonka pohjalta tulkitaan, kuinka ilmiö ilmenee. (Creswell, 2007, s. 156–163.)

Etnografisessa menetelmässä minua kiehtoo mahdollisuus päästä vielä pikkuisen enemmän lapsen maailmaa lähemmäksi. Tutkimukseni on kerronnallinen tutkimus, mutta sisältää etnografisia vivahteita pohtiessani ja tutkiessani ryhmäilmiötä, lapsia, omaa rooliani sekä niiden moninaisia suhteita. Puroila ja Estola (2015, s.26) kuvaavat Gubrium ja Holsteinin ajatuksia kerronnallisesta etnografiasta, jolla tarkoitetaan kertomusten sisältöjen lisäksi kertomusten vuorovaikutuksellisten prosessien sekä kertomusten tuottamiskontekstien tutkimista.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta on yleisesti kuvattu käsitteillä validiteetti ja reliabiliteetti. Näillä on mitattu tutkimuksen luotettavuutta, jolloin on oletettu, että samaan tutkimustulokseen on päästävää riippumatta tutkijasta. Toisaalta tutkijan on ajateltu omaavan totuuden, jonka hän tutkittavastaan kertoo muille. Kerronnallisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei voida määritellä ja mitata näiden käsitteiden pohjalta. Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittava konstruoivat maailmaa yrittäen ymmärtää toisen antamia merkityssisältöjä, joiden pohjalta tutkimusta rakennetaan ja kuvataan. Kerronnallinen tutkimus voidaan kuvata Brunerin hermeneuttisen ytimen – ajatuksella. Tämä tarkoittaa, että kerronnallisen tutkimuksen tarkoitus ei ole kopioida totuutta vaan kuvata se uudella ymmärtämisen tavalla. (Heikkinen, 2015, s. 163–164.)

Sekä kerronnallinen lähestymistapa että etnografia vaativat tutkijalta vahvaa eettistä pohdintaa (Hänninen 2000, s. 34), varsinkin kun tutkittavina ovat pienet lapset. Tutkijan tulee olla hyvin hienotunteinen ja lasta arvostava, jotta tutkimusetiikka säilyy. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimusmenetelmät vaativat rehellistä ja avointa tutkimuksen kirjoittamista. Tutkijan tulee arvioida myös omaa rooliaan tutkimuksessa, sillä koskaan hän ei voi olla täysin ulkopuolinen. Kun tutkimus toteutetaan lasten maailmassa, tutkija ei voi pysyä kovin etäällä. Tutkimuksen tekemisessä tulee muistaa avoimuus ja aitous, jokainen merkityksellinen asia pyritään kertomaan tutkimusraportissa, jotta lukija ymmärtää, kuinka päätelmiin on päädytty. Kerronnallisessa ja etnografisessa lähestymistavassa suuri rooli on juuri tutkijan tyylillä, tutkijan tavalla kirjoittaa asioita auki. Tutkija ei voi olla koskaan täysin objektiivinen, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa vaaditaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan tekemiin tulkintoihin, joiden prosessi pitää olla näkyvää.

Ryhmiä ja ryhmäilmiöitä on tutkittu ennenkin, joten tutkimukseni taustalle löytyy sekä teoriaa että muita samaan aihealueeseen viittaavia tutkimuksia. Näihin pohjaamalla pääsen konkretisoimaan oman tutkimukseni tulevia tuloksia. Löytyikö kenties jotain samaa, antoi-ko tutkimukseni jotain uutta näkökulmaa?

Tutkimukseni ei sinällään tule tulkitsemaan tai yleistämään lapsiryhmiä, vaan antaa vain kyseisen tutkimusryhmän kokemusaänen, jota valitsemani analyysimenetelmän keinoin tulkitseen.

Tutkimuksen aihetta pohtiessani koin kiinnostavana ryhmäilmiön, mutta merkityksellinen painopiste on myös lapsen äänellä. Koen tärkeänä, että tutkimukseni antaa lapselle mahdollisuuden osallisuuteen. Ryhmäilmiötä voisi lähestyä myös aikuisnäkökulmasta, miten ryhmän aikuiset kokevat tai miten lasten vanhemmat kokevat päiväkotiryhmän, mutta lähestyn tätä arvokysymyksenä. Lapsen tulee saada olla aktiivisena osallisena.

Tutkimukseni eettisyyttä pohtiessani, en voi välttyä siltä ajatukselta, että onko minulla oikeus kurkkia lasten henkilökohtaiseen arkeen, tutkia sitä ja kertoa siitä muille kuten Hänninenkin (2000, s. 34) väitöksessään pohtii. Vaikka lapsi on antanut luvan (ja hänen vanhempansa), niin miten hän tutkimuskohteena olemisen ymmärtää? Juuri tämän vuoksi pidän tärkeänä, että minulla tutkijana on myös velvollisuus suojella lapsen elämää, tutkailla hyvin hienovaraisesti ja lasta loukkaamatta. Joskin käsite suojelu näyttäytyy nykyvalossa valtasuhteisena, jonka mukaan suojelija (aikuinen) sulkee suojeltavan (lapsen) osallisuuden ulkopuolelle, kuten Strandell (2010, s. 95) käsitettä avaa. Tähän en tutkimuseettisellä pohdinnallani pyri.

Tutkimukseni eettisyys vaati sen, että tutkimuspaikan ja – henkilöiden tunnistettavuus minimoidaan. Tutkimuksessani lasten nimet on muutettu. Aineistokuvauksissa lasten nimet ovat sattumanvaraisia, sillä tutkimukseni kannalta ei ole merkityksellistä näyttäytykö kyseinen lapsi useammassa kertomuksessa. Jokainen arjen tilanne on merkityksellinen sellaisenaan. En siis etsi lapsille tiettyä yleistettävyyttä tai rooliaa, vaan keskiössä ovat tilanteet, arjen kertomuksina rakentuvat hetket, ja niissä sillä hetkellä ryhmää muodostavat teemat.

3.4 Tutkijan positio

Tutkimukseni tekeminen vaatii eettistä ja moraalista itsetutkiskelua, sillä keräsin tutkimusaineistoni päiväkodissa, jossa olen työskennellyt. Vahvuudekseni koen sen, että lapset eivät kokeneet minua vieraana vaan pääsin tietyn tuttuuden turvin nopeasti luottamuksen arvoiseksi. Lapsista minun oleminen tutkijan roolissa oli mielenkiintoista, heitä kiinnosti muistiinpanovihkoni, ja he halusivat aina kuulla, mitä kirjoitan sinne. Eräänkin kerran istuin lattialla kirjoittamassa, kun vieressäni ollut tyttö sanoi minulle, että hän tietää, miksi hymyilen. Kun kysyin, miksi, niin hän sanoi, että kun kirjoitat, mitä he leikkivät. Tyttö osui kyllä oikeaan. Oli etuoikeutettua päästä seuraamaan lasten arkea ja saada kirjoittaa ylös uusia oivalluksia heidän päiväkotiarjestaan. Tutkijan positio ajautui olosuhteiden oh-

jaamana osallistuvaan havainnoijaan. En olisi voinut olla tutuille lapsille etäinen kirjoittaja – hahmo. Tilanteen niin vaatiessa roolini oli toisinaan enemmän kuin havainnoija, esimerkiksi ollessani riitatilanteessa ainoana aikuisena en olisi voinut jättää puuttumatta tilanteeseen. Olisihan se ollut moraalisesti kyseenalaista.

Tutkimuksen luotettavuuden, ja tutkimusetiikan vuoksi kirjoitin havainnointi- ja analyysiprosessin tarkasti auki, jotta lukija näkisi, miten olen tulkinnut. Kuten Richarrdson (2000, s. 923) on todennut, tutkijan kirjoitustaidolla on merkitystä tutkimuksen kulussa. Tutkijan taidokas kirjoitustapa kertoo tutkimuksen yksityiskohdat tutkimuskysymyksestä, aineiston keruun kautta analyysiin ja tutkimustulosten esittelyyn. Näin lukijalle välittyy selkeä kuva tutkimuksen toteutuksesta.

Konstruktivistinen käsitykseni näkyy suhtautumisessa tutkimukseen; olen toisaalta tutkijana ja rakennan ymmärrykseni pohjalta uutta. Omat kokemukseni heijastuvat ymmärrykseeni. Ja ollessani vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa jaamme ymmärrystämme, jolloin tutkittava aihe näyttäytyy toisenlaisena rakentuen muille ihmisille erilaiseksi.

Tutkimukseni teko elää pohdintoina arjessani ja koskettaa myös ympäristöäni. Olenkin keskustellut aiheesta useissa konteksteissa, enkä näytä kyllästytävän aiheen analysoimiseen lainkaan. (Tutkimuspäiväkirja, syksy 2015.)

Päiväkoti tutkimuskontekstina on oma maailmansa. Lapset viettävät usein päiväkodissa suuren osan päivistään, lapsuudestaankin. Päiväkodilla onkin kasvatuksen, opetuksen ja hoidon yhdistävä institutionaalinen tehtävä (Nummenmaa & kumppanit, 2007. s. 22). Minulla ei ole omaa kokemusta lapsena päiväkodissa, mikä on voinut olla syynä, että minua kiehtoo juuri päiväkotilapsen kokemus. Tämän tutkimuksen ansiosta saan lastentarhanopettajana työskentelyä hieman syvemmin kurkistaa päiväkotikontekstiin. Millaista lapsella on olla päiväkodin ryhmässä? Kuulua johonkin, johon itse en ole koskaan kuulunut, mutta josta muistan lapsena haaveilleeni, ja sitä leikkineenikin.

3.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisissa tutkimuksissa aineiston analyysi etenee yleensä aineistoon perehtymällä, analysoimalla ja tulkitsemalla. Halu toteuttaa kvalitatiivinen tutkimus osoittaa halua monimutkaiseen ja ajattelutyötä vaativaan analyysiprosessiin. Kvalitatiivinen analyysi sujuu

paremmin, mikäli aineisto on hyvin rajattu toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa aineiston laajuus luo tutkimukselle luotettavuutta. (Silverman, 2000, s. 828.) Kvalitatiivisen tutkimuksen toteuttajalle on haasteellista valita aineiston keruumalli sekä analyysiprosessin toteutus. Analyysin tärkeimmät elementit ovat nostaa aineistosta merkityksellisiä teemoja ja käsitteellistää ne. Lopuksi tutkija luo käsitteistä kategorioita tai teemoittaa ne, ja vertailee niitä. (Creswell, 2007, s. 148.)

Estolan (1999, s. 140) mukaan kerronnallisen analyysin suuntaa voi ohjata tutkijan valitsema teoreettinen viitekehys, jonka pohjalta tutkimusaineistosta halutaan etsiä ja löytää tiettyjä totuuksia. Creswellin (2007, s. 56, 156–157.) mukaan yksinkertaisimmallaan analyysissä kertomukset luokitellaan merkityssisältöjen perusteella. Lopuksi kertomus kootaan uudelleen ja luodaan tulkinta sen pohjalta. Kertomukset luokitellaan merkityssisältöjen perusteella. Kerronnallisessa analyysissä kertomus kootaan uudelleen ja luodaan tulkinta sen pohjalta. Sen jälkeen aineistosta luodaan kertomuksellinen ja kronologisesti etenevä kuvaus henkilöstä tai ilmiöstä. Kerronnallinen analyysimenetelmä sitoo kertomuksen historiaan, sekä näkee ja tulkitsee sen merkityksen. (Creswell, 2007, s. 56–57, 156–157.)

Hänninen (2015, s. 174) kuvaa narratiivisen analyysin taustaa seuraavanlaisesti. Narratiiviseen analyysiin päädyttyessä on jo tehty Lieblichin ja kumppaneiden kuvaama nelikenttämalli, jossa tutkimusaineisto on asetettu neljään tyyppiin akselilla holistinen-kategoriaalinen sekä sisällöllinen-muodollinen. Tässä nelikenttämallissa on pitänyt päätyä holistiseen, jossa kertomuksia kuvataan kokonaisuuksina, muutoin kyse ei Hännisen mukaan varsinaisesti ole narratiivisesta analyysistä. Kaasila (2008, s. 46) tosin Lieblichä ja Polkighornea lainaten kertoo narratiivisesta analyysistä, että nelikenttämallia lähestyessä voidaan käyttää termiä narratiivinen analyysi, vaikka lähestymistapa ei olisikaan holistinen. Tällöin analyysin kohteena ovatkin narratiivit, jotka kootaan eri kertojien kertomuksista tiettyihin yhdistäviin kategorioihin. Mutta kuten Kaasilakin (2008, s. 45) toteaa, että niinkään tarkka jaottelu holistisen ja kategorioiden sekä sisällöllisen ja muodollisen välillä ei ole tarkoituksenmukaista vaan näiden yhdisteleminen.

Tutkimukseni analyysi alkoi Hännisen (2015, s. 174) kuvaaman prosessin mukaan, jossa narratiivinen analyysi alkaa aineiston avoimella lukemisella. Aineistoa ei pyritä tulkitsemaan vielä mitenkään. Kertomuksen lukua kuvaa kaunokirjallisuuden lukeminen, tarinaan upotaan ja eläydytään. Toisella lukukerralla aineistoon suhtaudutaan kuin romaanin uudel-

leenlukuun. Tiedetään jo juonenkäänneet, ja paneudutaankin tarkempiin yksityiskohtiin ja vivahteisiin. Vasta tämän jälkeen aineiston lukemisessa näkyy analyttinen ote.

Hänninen (2015, s. 175–180) esittää *viisi erilaista narratiivisen analyysin keinoa*. *Kertomuksen rakenteen analyysissa* kertomuksesta löytyy usein tietyssä järjestyksessä esiintyvää rakenneosaa, jossa on kertomuksen pääsisältö, tarinaa muuttavat mutkistavat toiminnot, kertomusta rikastuttavat arvioinnit sekä päätäntä. *Juonianalyysissa* kiinnostuksen kohteena on kertomuksen juoni, eli mikä on lopputilanne suhteessa tarinan alkutilanteeseen. *Aktanttianalyysissa* ei olla kiinnostuneita rakenteesta tai juonesta vaan juonta kantavista voimista. Aktanttimallin mukaan tarinassa on aktanttien suhdemalli, jossa tarinan päähenkilö tavoittelee jotain kohdetta, jonka lähettäjä on päähenkilölle asettanut. Tavoitteen saavuttamisessa apuna on auttaja, ja estäjänä vastustaja. Lopullista hyötyjä sanotaan mallin mukaan vastaanottajaksi. *Elämäntarina-analyysissa* kiinnostuksen kohteena ovat tarinan keskeiset teemat, sävy, kielikuvat, henkilöt sekä tarinan käännekohtat. *Tarinan vuorovaikutuksellista muodostumista jäljittävät analyysitavat* poikkeavat perinteisestä kertojan yksi näkemys – ajattelusta, sillä ne keskittyvät tutkimaan kertojien ja kertomisten asemoitumista vuorovaikutustilanteissa. Ochs ja Capps ovat Hännisen (2015, s. 180) mukaan huomanneetkin, että vuorovaikutustilanteissa on useita kertojia osallisina, jonka vuoksi tarinat eivät sisällä alku, keskikohta-loppu – logiikkaa, ja sisältävät näin näkemysten moninaisuuden.

4 TUTKIMUKSEN KULKU JA TOTEUTUS

4.1 Aineiston keruu

Aineistoni koostuu päiväkotiarjen hetkistä, pienistä, mutta aidoista tapahtumista. Kertomukseni ovat osa lyhyitä, osa pidempiä sisältäen paljon vuorovaikutusta. Kertomuksissa pääroolia näyttelee lapsi tai lapset, mutta usein myös päiväkodin henkilökunta tai minä tutkijana olemme mukana rakentuvassa kertomuksessa.

Tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui havainnoimalla lapsia päiväkotiryhmässä. Aineistonkeruupaikkana toimi päiväkotiryhmä, jossa oli pääasiassa esiopetusikäisiä lapsia noin parisenkymmentä. Sain lasten vanhemmilta kirjallisesti tutkimusluvut havainnoida heidän lapsiaan. Kävin päiväkodissa tekemässä pilottihavainnoinnin, jonka aikana kerroin lapsille, miksi olen siellä, ja kysyin heidän suostumustaan ja halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Pyysin suostumusta myös henkilökunnalta. Havainnoin lapsia heidän päiväkotiarjessaan kirjoittaen samalla itselleni ylös kenttämuistiinpanoja. Roolini tutkijana on ollut osallistuva havainnoija. Lisäksi pidin tutkimuspäiväkirjaa.

Vietin aikaani tutkijana päiväkodissa kuukauden aikana joko koko päivän, tai osan päivää. Merkitsin havaintojani ylös vihkoon sekä pidin päiväkirjaa tutkimuksellisista pohdinnoistani. Kuljin vihko ja lyijykynä kädessäni päiväkodissa, joka oli niin tuttu siellä vietetyistä työpäivistä. Roolini oli nyt eri. Sen hahmottaminen niin itselle kuin lapsillekin oli uutta. Olisi tehnyt mieli osallistua päiväkotiarkeen entisessä tutussa roolissa, mutta oli toisaalta kutkuttavaa olla seuraamassa tapahtumia tutkijana. Merkitsin ensiksi ylös yleiskatsauksen, usein toisaalla oli autoleikki menossa, toisaalla lautapeli, pöydän ääressä taas viihtyi lapsia piirtelemässä. Aamuisin tunnelma oli rauhallinen, äänimaailma levollinen, ympärillä tutut lautalattiat ja kattoparrut. Kirjasin vihkooni lasten leikkejä, keskusteluja, heidän kommenttejaan, ohjattujen tuokioiden aikana tapahtuneita asioita, vapaan leikin tilanteita ja siirtymätilanteita, arjen hetkiä aidoimmillaan. Pieniä kertomuksia lasten arjesta muodostui yli sata.

4.2 Analyysin kulku

Aineistoni keräsin talvella 2015 havainnoiden lapsia päiväkotiryhmässä. Aineistoni oli laajuudeltaan noin 50 sivua fontilla 12 kirjoitettua tekstiä. Aineistonkeruun jälkeen litteroin aineiston päiväkohtaisesti.

Aineistoni analyysi seurailee Kaasilan (2008, s. 45–46) kuvaamaa analyysimallia alkaen holistisesta lähestymisestä kohti sisällöllistä analyysia päätyen tyypittelyn kautta uusiin kertomuksiin. Aineiston lukujen jälkeen aloitin siis analyysiprosessin. Lähestyin aineistoa ensin holistisesti. Juonellistin päivä- ja tilannekohtaiset aineistokatkelmat pieniksi kertomuksiksi. Toisessa vaiheessa analyysiprosessini eteni holistisesta kategorisointiin. Etsin kertomuksista yhteisiä teemoja sisällön mukaisesti, joten huomioni oli siis sisällössä. Kolmannessa vaiheessa luokittelin teemat yläluokiksi, ja lopuksi muodostin uusia kertomuksia. (ks. luku 3.5). Aineistolainaukset ovat kursivoituja ja sisennettyjä, ja merkitsin ne kertomuksen numerolla, esimerkiksi 3/109.

4.2.1 Pienten kertomusten muodostuminen

Luin litteroidut aineistot aiemmin kuvaamallani tavalla, jonka jälkeen aloitin analyysin. Ensin muodostin aineistosta pieniä kertomuksia. Tämä holistinen analyysi tuotti 109 arjen kertomusta. Kertomukset olivat välähdyksenomaisia hetkiä päiväkotiarjesta.

Seuraava arjen kertomus kuvastaa arjen pientä hetkeä, josta voidaan löytää narratiiviselle tutkimukselle tyypillinen juoni: alku, keskikohta ja loppu. Kertomus alkaa tutkijan tulemisella tilanteeseen, jossa peli lapsen kanssa alkaa. Kertomukseen tulee käänne, kun poika haluaa kertoa hänelle merkityksellisen asian. Tämän tunteikkaan keskustelun jälkeen pelitilanne jatkuu rauhallisessa tunnelmassa.

Siirryin pelaamaan lautapeliä erään tytön kanssa toiseen huoneeseen. Muita lapsia ei halunnut tulla peliin, mutta he halusivat olla seuraamassa. Vieressämmme oli 3-4 poikaa. Järjestelimme peliä ja aloitimme pelin. Saimme innokkaiksi neuvojiksi poikia. Peli sujui mukavasti. Lapset juttelivat ja kertoilivat kuulumisiaan samalla. Poika, joka jo aiemmin kertoi myytävästä lemmikistään, sanoi yllättäen: ”Meidän lemmikki myydään”. Kysyin, että miltä se sinusta tuntuu? ”Aika pahalta”, poika totesi rauhallisesti ja levollisesti. Peli jatkui. (15/109)

Seuraava kertomus lapsille ja arjelle tyypillisesti ei taas noudata yllä kuvattua juonenkuvausta, vaan on kaikessa epäloogisuudessaan elämää kuvastava kertomus.

Sami kysyy: ”Mitä ruokaa meillä on?” Lenni kävelee naulakon toiselta puolelta jonoon ja huikkaa ”Mää ootan sua” (kohdistuen Samille). (33/109)

4.2.2 Pienet kertomukset teemoiksi

Kun olin saanut aineistoni analysoitua kertomuksiksi, etsin niissä ilmenneitä teemoja. Mitä yhdistäviä tekijöitä niistä löytyi, millaisena ryhmä näyttäytyi kertomuksissa? Alleviivasin juonellistetuista kertomuksista erivärisin kynin ryhmään liittyviä erilaisia teemoja esimerkiksi keltaisella fyysinen sijainti, vihreällä aikuisen ohjaama tuokio tai lasten vapaa hetki, sinisellä poissulkeminen, harmaalla materia ja lelu. Muita ryhmää kuvaavia huomioita olivat samaistuminen (jotain samaa kuin toisella, tapahtuma, lelu, vaate), me vastaan muut (koko ryhmä), lapset vastaan aikuinen, ryhmän päättäjä, johtaja/valta, roolit ja ryhmän muutuja.

Lisäksi ryhmä ilmeni päiväkodin rutiineissa ja tavoissa, joihin lapsi on mukautunut, kilpailuasetelmassa (pitää saada toinen jono kiinni, me voitettiin nuo), tunnetiloissa (ilo, suru, viha, katkeruus) ja esimerkiksi lapsen onnellisessa ilmauksessa. Myös tavoitteellisuudessa näkyi ryhmä, kuten yhteinen suunnitelma tai tavoite. Kertomuksissa näkyi aikuisen vaikutus ryhmään esimerkiksi aikuisen tukiessa, jolloin lapsi saa kannustusta tai tukea liittymiseen tai aikuisen estäessä tai rikkoessa, jolloin lapsi estetään ryhmästä tai siirretään pois tilanteesta. Ryhmä näkyi normeina ja sääntöinä (valta, määrääminen, oikeudentaju). Yhteinen kokemus ja solidaarisuus kavereita kohtaan ilmenivät esimerkiksi sanoina: näimme siellä. Yhteinen onnistumisenkokemus tai pettymys kuvasti myös yhteenkuuluvuutta. Näiden pohjalta nostin kertomuksista yhteensä 15 teemaa, jotka esittelen aineistoesimerkin kanssa alla olevassa taulukossa (Taulukko 1.).

Taulukko 1. Teemat ja aineistoesimerkit.

TEEMA	AINEISTOESIMERKKI
Puhe lapselle/lapsille	<i>Aaro ja Niko aloittavat Inkan aarre – pelin. Jari kysyy: ”Saanko tulla pankkiiriksi?”. ”Saat” sanovat Aaro ja Niko. (44/109)</i>
Puhe aikuiselle/aikuisille	<i>..Aikuinen kysyy Plutosta: ”Tiesittekö..?” Jasper katsoo suu auki hämmästyneenä Juhania. Juhani kysyy aikuiselta: ”Mistä sää tiesit?” Keskustelu jatkuu. (90/109)</i>
Negatiivinen suhde aikuiseen	<i>..Pekka ilahtui kuullessaan, että pääsee poikien kanssa saliin. Peräkkäin he kiiruhtivat saliin. Saliin päästyään aikuinen pysäytti Pekan ja kysyi onko hänellä tossuja. Pekka valahti kumaraan, hänellä ei ollut tossuja. Pekka otettiin salista pois ja ohjattiin toiseen huoneeseen. Pekka laahusti kädet puuskassa. Toiset pojat jäivät leikkimään saliin innoissaan. (11/109)</i>
Positiivinen suhde aikuiseen	<i>Lauri kävelee. Aikuinen sanoo: ”Hi, se osaa kävellä” ”Joo, tää on koira” sanoo Lauri. Sanni kävelee ohi ja sanoo: ”Hau hau”. (63/109)</i>
Me vs. muut negatiivinen	<i>..Saara syö ruokaansa Kertun vieressä ja sanoo: ”Hö, miksi nuo sai hakea lisää” (tarkoittaa muun ryhmän lapsia). Hetken kuluttua Saara mumisee: ”Epistä, nuo sai!”. Lähtee tosin kohta itsekin hakemaan lisää. (49/109)</i>
Me vs. muut positiivinen	<i>..”Kissat jää tänne, ja koirat menevät toisalle” Koiraryhmän lapset huutavat: ”Jess!” ja tuulettavat käsillään noustessaan ylös ja lähtiessään toisalle. (25/109)</i>
Salaperäisyys ja jekuttaminen suhteessa aikuiseen/aikuisiin	<i>Nea ja Siiri aloittavat aarrekartan teon. ”Et saa kattoa, mitä me tehään” tytöt sanovat minulle. Tytöt ovat selin minuun ja tirisevät. Amalia vierestäni sanoo: ”Mä meen kattoon, mitä ne tekee” ja menee piirtelyyn mukaan. Tytöt jatkavat piirtelyä. Tytöt laittavat huppuuni karttoja ja nauravat.. (64/109)</i>
Kontakti tutkijaan	<i>Lapset ovat jo aamupiirillä, menen heidän taakseen. Eero katsoo minua ja sanoo: ”Hö, miksää meet sinne, mikset tuu tähän?” näyttää taputtaen viereensä. (86/109)</i>

Liike	<i>Pauli asettuu Paavon kanssa leikkimään magneeteilla. (18/109)</i>
Ele	<i>Anni tulee hoitoon. Hän näyttää tympääntyneeltä. Hän katselee ympäri huonetta, huomaa Hannan ja menee Hannan lähelle, valitsee kynän. Hanna nostaa katseensa ja hymyilee Annille. (84/109)</i>
Tunne	<i>Siina tulee iloisena Henrin luo pehmokoiria kädessään ja sanoo: "Syö tää koira imurille"(21/109)</i>
Leikki	<i>Olli, Ville ja Laura rakentelevat Geomageilla. "Meillä on näin iso palapeli" Ville sanoo ja katsoo Lauraan. Risto tulee. "Kato Risto, mää tein tämmösen" Olli sanoo. (82/109)</i>
Aggressio	<i>..Uusi poika sanoi toiselle jotain, mikä sai tämän tönäisemään hänet maahan, ja saman tien toinen poika otti uutta lasta päästä kiinni puristaen, ja lopuksi vielä potkaisu häntä selkään. (7/109)</i>
Huomioimattomuus	<i>Sulo on Geomageilla ja kysyy Eetulta: "Voitko sää tulla auttaan mua?" Eetu ei vastaa, menee vain pois. (106/109)</i>
Eristys	<i>.."En kutsu sua mun synttäreille. Seuraaville synttäreille!" (9/109)</i>

Lapsen käyttämässä puheessa ryhmä näkyi esimerkiksi sanoina me, kaveri, nuo. Puhe – teemoihin kuuluivat siis arjen kertomukset, joissa lapsi käytti me-muotoa, tai kertoi kavereista.

.. Me ollaan tehty tämmösiä kissoja..(3/109)

..Pelaan kavereiden kanssa.. (3/109)

Tunteet näkyivät esimerkiksi nauruna ja kiukkuna. Eleet taas tarkoittivat katseen kohdistamista, koskettamista, liikkumista kohti tai pois. Alla olevissa katkelmissa lapsi kuuluu katseella ryhmään.

Frans istuu ja havahtuu, seuraa katsellaan ratsastavia. Ei sano mitään. (79/109)

Venla värättelee tarkkailien muita.(81/109)

Yhteenkuuluvuus suhteessa aikuiseen näyttäytyi esimerkiksi jekuttamisena tai hännäämisenä ja ärsyttämisenä, sekä avun pyytämisenä ja tukena.

Kolme poikaa huusi minua sohvalle: ”Tuu Taru tänne!”, ja virnuilivat sohvalta. Ajattelin heidän keksineen jotain vinkeää, mutta menin sohvalle heidän väliinsä. Pojat yllättivätkin, ja tulivat syliin. Ensin kaksi poikaa makasi sylissäni ja kolmas poika ujompana hieman sivussa, mutta rapsuttelu etäisyydellä. Rapsuttelin poikia ja juttelimme. Hetken kuluttua pojat nousivat ylös ja kauempana ollut tuli syliini istumaan, toisten ollessa ihan vieressä. Siinä juttelimme ja pajailimme pitkään. (14/109)

Kertomuksissa oli usein useampia teemoja, kuten lapsen kertoessa minulle jotakin arjen asiaa.

Eräässä pöydässä istui selin minuun päin pieni poika, minulle uusi lapsi. Ovelta kurkkasi tuttu tyttö, joka huikkasi minulle iloisesti: ”Meille on tullut uusia lapsia” ja osoitti peräpöydässä istuvaa poikaa. (1/109)

Tai kuten alla, jossa esiintyi useita eri teemoja, joilla ryhmää kuvataan: puhe lapsille, kontakti tutkijaan, liike, tunne sekä leikki.

Tytöt askartelivat pöydän ääressä, ja vilkuilivat minua hymyillen salaperäisesti. Hetken kuluttua juttellessani muiden kanssa, tytöt kävivät pudottamassa olkapäälleni askartelemiaan hämähäkkejä ja kissoja. Pian he kävivät tuomassa tekemiään matoja. (13/109)

4.2.3 Teemoista yläluokiksi

Seuraavassa eli kolmannessa analyysivaiheessa tutkin kertomuksia, joista olin siis löytänyt 15 erilaista ryhmää kuvaavaa teemaa. Näistä teemaluokista muodostin yläkäsitteitä. Näitä muodostin seuraavat neljä:

- suhde aikuiseen
- poissulkeminen
- viestiminen
- me – henki

Nämä neljä yläluokkaa sisältävät siis teemat. *Suhde aikuiseen* luokkaan kuuluvat sekä negatiivinen että positiivinen suhde aikuiseen, kontakti tutkijaan sekä salaperäisyys suhteessa aikuiseen. *Poissulkemisen* yläluokkaan kuuluvat eristys, huomioimattomuus sekä aggressio. *Viestiminen* sisälsi puheen lapsille ja aikuisille, tunteet, eleet, liikkeet ja leikin. *Me – henki* – yläluokkaan kuuluvat sekä negatiivinen että positiivinen me vs. muut.

Ryhmä näyttäytyy arjen kertomuksissa usein fyysisyyden kautta, ja hyvin suuri merkitys on myös aikuisella. Ryhmä voi rakentua myös negaation kautta. Neljäs ryhmän rakentumisen muoto on hieman erilainen. Lapsen ilmentämä me – henki suhteessa koko ryhmä vastaan muut ryhmät.

Lapsi rakentaa ryhmäänsä esimerkiksi poissulkemalla jonkun lapsen tai lapsia, ja näin ollen muodostaa ryhmän itsestään ja muista lapsista. Seuraavassa aineistoesimerkissä tyttö tekee aloitteen pojille, mutta pojat eivät huomioi aloitetta, vaan he rakensivat siinä hetkessä ryhmän, johon kuuluivat vain he.

”Eräs tyttö kulki yksikseen. Tyttö laski erään mäen alas, jossa oli alhaalla hyppyri. Hän huusi: ”Pojat, täällä on hyppyri!” Hän huusi uudestaan: ”Pojat, hyppyri!!” Pojat (useampi poika mäen päällä) eivät noteeranneet mitenkään. Tyttö tuli mäen alta pois ja meni toiseen mäkeen.”(6/109)

Poissulkeminen voi olla myös kiusaamista, jossa käytetään valtaa ja jolla osoitetaan, että toinen ei ole tervetullut ryhmään.

Mäen alla eräs uusi poika ja toinen poika kulkivat puiden luota mäelle päin. Uusi poika sanoi toiselle jotain, mikä sai tämän tönäisemään hänet maahan, ja saman tien poika otti uutta lasta päästä kiinni puristaen, ja lopuksi vielä potkaisi häntä selkään. Aikuinen puuttui tilanteeseen. Uusi poika ei näyttänyt hätkähtävänsäkään, vaan jatkoi kulkemistaan mäelle. (7/109)

Lapset rakensivat ryhmäänsä aineiston mukaan usein suhteissa aikuisiin. Lapsi ilmensi ryhmää kertoessaan aikuiselle jotain tai pyytäessään aikuista mukaan toimintaan. Suhde aikuiseen ilmeni myös negatiivisena ryhmänrakentajana, jolloin aikuinen määritteli lapsen rakentamaa ryhmää. Seuraavassa aineistokertomuksessa lapsi tekee aloitteen ryhmän rakentumiselle pyytäessään aikuiselta lupaa saada hakea muita lapsia toimintaan. Kertomuksen edetessä aikuinen muuttaa lapsen luomaa ryhmää.

Eräs poika kysyi, että saako hän mennä kavereidensa kanssa saliin. Luvan saatuaan hän huusi iloisena hakevansa vielä Pekan ja Mikon. Hän juoksi takaisin viereiseen eteiseen, missä kaverinsa vielä riisuivat. Hän pyysi Mikon perässään saliin ja huikkasi olkansa taakse, että ”Hae se Pekkakin mukaan!” Mikko jäikin saliin, ja hän itse lähti juosten hakemaan Pekkaa. Hän huhui Pekkaa, ja löysi hänet vessasta. Pekka ilahtui kuullessaan, että pääsee poikien kanssa saliin. Peräkkäin he kiiruhtivat saliin. Saliin päästyään aikuinen pysäytti Pekan, ja kysyi onko hänellä tossuja. Pekka valahti kumaraan, hänellä ei ollut tossuja. Pekka otettiin salista pois ja ohjattiin toiseen huoneeseen. Pekka laahusti kädet puuskassa. Toiset pojat jäivät leikkimään saliin innoissaan. (11/109)

Positiivinen suhde aikuisiin ilmenee seuraavassa esimerkissä, jossa lapsi muodostaa ryhmän aikuisen tuella.

Eräs tyttö istui aikuisen kanssa askartelemassa. Tyttö kysyi, että miksi toinen tyttö on hiljainen. Aikuinen kertoi epäilevänsä, että hänellä on jostain syystä vähän surumielisyyttä, ja kysyi voisiko tyttö piristää tätä toista tyttöä. Niin tyttö keksi askarrella kortin tytölle. Hän piirsi kuvan, jonka sisälle kirjoitti sekä oman että toisen tytön nimen, ja vei kortin hänelle. Tyttö ilahtui tästä ja he rupesivat askartelemaan yhdessä matoja. (12/109)

Aineistossa esiintyi usein myös lapsen ryhmän rakentuminen fyysisin viestein. Esimerkiksi leikki määritteli ryhmää useissa kertomuksissa. Seuraavassa esimerkissä lapset leikkivät koiria. Katkelmassa näkyy viestien lisäksi suhde aikuiseen eli tutkijaan tässä tapauksessa, myös eleet ja liike ovat vahvoina elementteinä.

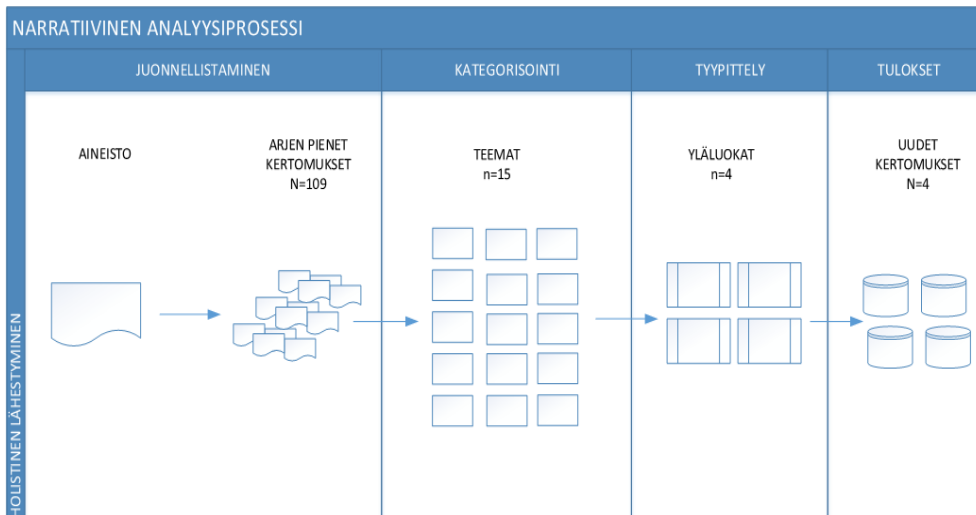
Kolme poikaa leikkii koiria mäen päällä, jossa seison katselemassa lasten touhuja. Yksi pojista näyttää johtavan leikkiä, hän huutaa kahdelle muulle pojalle: ”Hei, mennään syömään Taru!”. Hän tulee jalkojeni juureen, ja kertoo, että: ”Nämä koirat tulevat syömään sua”. Kaksi muutakin poikaa rohkeenee tulla. Kaikki kolme poikaa ottavat minua jaloista kiinni ja ovat syövinään. ”Onpas kypsä kana” he mumisevat. (8/109)

Me – henki näyttäytyi kertomuksissa suhteessa muihin kuin kyseisen päiväkotiryhmän lapsiin. Me – henki ilmeni sekä negatiivisena että positiivisena. Kummassakin tapauksessa

ryhmä näyttäytyi vahvana elementtinä. Seuraavassa esimerkissä lapset ovat päiväkodin tilojen ulkopuolella, koululla seuraamassa muiden esityksiä.

Esityksen lopussa esiintyjät kutsuttiin lavalle ja heille tarjottiin karkkia. Eräs poika (meidän) ryhmästä nousi penkistään kädet puuskassa seisomaan, katse tuimana, selvästi närkästyneenä tapahtuneesta. Siirryttäessä takaisin pukemaan tämä sama poika sanoi vieressä seisoneille kavereilleen: ”Sitten ens vuonna mekin saadaan esittää siellä ja sitten saadaan karkit” (tarkoit- taen siirtymistään kouluun). (5/109)

Edellä kuvaamani analyysiprosessin eteneminen on havainnollistettuna seuraavassa kuviossa (Kuvio 1.).



Kuvio 1. Analyysiprosessin eteneminen Kaasilaa (2008) mukaillen.

5 TULOKSET

Lasten arjen pienissä kertomuksissa ryhmä rakentui usein vahvaksi ja iloiseksi, ja toimintaa leimasivat yhteiset kokemukset, tunteet ja ilonaiheet. Ryhmä näkyi vahvana ja yhteisenä myös vaikka vastassa saattoi olla negatiivinen asia tai tapahtuma. Ryhmäilmiötä voidaan tarkastella myös kulttuurisena ilmiönä, jota etnografisin menetelmin tutkitaan (Paloniemi & Collin 2015, s. 207). Kerronnallisen lähestymistavan avulla pääsin näkemään ryhmiä ja niiden rakentumista arjen kertomuksissa. Ja kuten Paloniemi ja Collin (2015, s. 221) toteavat, etnografialla voidaan lähestyä arkitilannetta ikään kuin ulkoakäsin ollen kuitenkin ilmiössä sisällä.

Aineistoni analyysi tuotti siis 4 yläkäsitettä, jotka kertoivat, miten lapsi tai lapset rakentavat ryhmäänsä arjessa. Nämä neljä yläkäsitettä olivat suhde aikuiseen, poissulkeminen, viestiminen sekä me – henki. Näistä muodostuivat tutkimukseni tulokset. Tutkimustuloksina on neljä uutta kertomusta, joihin nämä yläluokat ovat sulautuneet. Tutkimuksessani lasten kertomuksissa painoutuivat eniten ryhmä tiiviinä ja ryhmäytyneenä sekä ryhmä tunteena. Lapsen ja aikuisen ryhmäsuhteet muodostivat kolmannen kertomuksen. Selkeä erillinen kokonaisuutensa tutkimuksessani oli kiusaamisteema, jota kuvaan tulosluvun viimeisessä kertomuksessa.

5.1 Ryhmäytynyt ryhmä

Lasten arjen pienten kertomusten mukaan ryhmä rakentui usein toiminnan kautta vahvaksi ja kiinteäksi. Lapset olivat osa ryhmää fyysisissä toiminnoissa kuten leikissä, pelitilanteissa ja muissa konkreettisissa tilanteissa. Ryhmä näyttäytyi myös tiiviinä ja toimivana arjen vapaan leikin tilanteissa ja aikuislähtöisissä hetkissä. Ryhmä rakentui materian ympärille, lelujen ja pelien äärelle. Lapset ilmaisivat ryhmäänsä puheella, fyysisellä läheisyydellä ja hauskanpidolla.

5.1.1 Oma ryhmämme

Tutkimani lapsiryhmä oli pysynyt samana syksystä joulukuun, jonka jälkeen ryhmään oli tullut muutama uusi lapsi. Tämä näkyi ryhmän kiinteydessä ja yhteenkuuluvuudessa. Ku-

ten alla olevassa katkelmassa, jossa ryhmään syksystä asti kuulunut tyttö kertoo ryhmään tulleista uusista lapsista. Tyttö on selvästi ylpeä, kun hän saa kertoa ryhmän muutoksesta.

Lapset olivat aamupalalla. Joissakin pöydissä istui yksi lapsi, toisissa 2-3 lasta. Lapset söivät rauhakseen. Eräessä pöydässä istui selin minuun päin pieni poika, minulle uusi lapsi. Ovelta kurkkasi tuttu tyttö, joka huikkasi minulle iloisesti: ”Meille on tullut uusia lapsia” ja osoitti peräpöydässä istuvaa poikaa. (1/109)

Seuraavassa esimerkissä näkyy kuinka uusi lapsi kokee olevansa jo enemmän osa ryhmää, mutta jääden kuitenkin vielä hieman syrjään. Toinen uusi lapsi kokee hänet vertaisekseen ja yhteinen kokemus uutena olosta yhdistää heitä. Roos (2015, s. 114.) teki tutkimukseensa havainnon, että juuri ryhmässä aloittaneen lapsen voi olla vaikeaa omaksua päiväkodin toimintatapoja, kuten tässä alla Jasun, joka ei vielä ole sisäistänyt päiväkodin toimintatapoja ja näyttää seurailevan ja ajelehtivan tilassa. Kunnes toinen uusi poika, Reino saa houkuteltua hänet leikkiin mukaan.

Uusi poika Jasu tulee juttelemaan, hän kertoo tykkäävänsä leikkiä täällä kavereiden kanssa. Kysyin ketä kavereita hänellä on täällä. ”Kaikki” hän sanoi myhäillen. Reino tulee pyytämään, että: ”Tuu Jasu leikkiin”. Jasu ei vastaa. Reino jatkaa: ”Mennään pelaan”. Pojat lähtevät. (30/109)

Ryhmä näkyi tiiviinä ja yhteenkuuluvuuden saattoi havaita seuraavassa kertomuksessa, jossa vietetään lapsen syntymäpäiviä. Lapset ovat yhtenä ryhmänä, ja minun annetaan ymmärtää olevan ryhmään kuulumaton tarkkailija. Minna päivänsankarina on hieman ujo, eikä oikein nauti huomion keskipisteenä olosta, mutta saa turvaa ystävistään ja aikuisesta. Juhlahetkeen saapuu kesken kaiken Juhani, joka ei oikein tiedä, mitä tapahtuu. Hän on sisäistänyt aamupiirin kulttuuriset toimintatavat, joissa istutaan ja kuunnellaan. Nyt muut ovatkin seisaallaan. Tilanteen huomaa Eelis, joka ohjaa Juhaniin tilanteen vaatiman etiketin suuntaan. Kertomuksen lopussa onnittelukierroksen päätyttyä Jesse ei huomaa istua, ja Jooa ohjaa sitten häntä.

On Minnan synttärit. Aikuinen sanoo: ”Noustaan ylös kaikki muut paitsi Minna”. Severi kääntyy eturivissä osoittaen minua: ”Ja Taru” (yllätyin hänen tarkkaavaisuudestaan). Juhani tulee aamupiirille kaikkien ollessa seisaallaan. Juhani istuu tuolille ja katselee hämillään. Eelis ottaa Juhania hi-

hasta ja käskee hänet ylös. Minna saa toivoa laulua, lauletaan 'Tuiki tuiki tähtönen. Minna on edessä aikuisen vieressä ja katsoo tarkasti aikuista. Minna sai valita, kuka valitsee leikin (ei tse halunnut valita leikkiä). Ensin hän valitsee Kielon ja sitten Helmin. Lopuksi on onnittelukierros. Jesse onnitteli ja jäi seisomaan. Jooa pukkasi Jesseä: "Mee istuun, me jäähään tänne". Tarkoittaen pienryhmätoimintaa. (87/109)

Seuraava tapahtuma sijoittuu iltapäivään, jolloin lapsilla oli vapaan leikin aika ja välipala. Tilanne on eläväinen, paikalla on kahdeksan poikaa. Poikien leikki elää ja vaihtaa muotoaan majaleikistä rakenteluun, ja piirtelystä välipalalle, päättyen jälleen majaleikkiin. Tilanteesta poistuu ihmisiä ja ryhmään liittyy uusia. Minä tutkijana olin havainnoijana päätyen kesken tilanteeseen, kun lapset halusivat piirtää vihkooni.

Aikuinen laittelee lasten piirustuksia. Esa auttaa. Kohta Esa lähtee majalle ja huikkaa: "Tuu Vesa!" Vesa menee mukaan. Aikuinen menee haastattelemaan Pasia työtä varten. Esa menee viereen katsomaan. Vesa siirtyy seuraamaan poikien muovirakentelua. Kohta Esa lähtee taas majalle ja huutaa: "Tuu Vesa!". Vesa havahtuu ja lähtee. Pojat alkavat leikkiä. Pojat rakentelevat, Hannes sanoo: "Mää teen tämmöisen tshiuuu". Niko sanoo: "Eiku tee näin" ja Hannes vastaa innoissaan: "joo". Luukas ja Nestori rakentelevat legoilla. Leo tulee (toisaalta). "Missä sää olit?" Luukas kysyy. Leo menee mukaan rakentelemaan legoja. Lapset halusivat kirjoittaa vihkooni. Pasi piirsi ja kirjoitti, ja sanoi jotain hassua. Hannesta vähän nauratti ja nolotti. Hän katsoi minuun päin hyväksyntää hakien. Välipalalla aikuinen sanoo: "Ottakaa ensin leipä". Pasi kysyy: "Missä mejän leipä on?" Välipalan jälkeen pojat riehuvat majassa: "Ei me tiietä, mitä me tehään!" ja uudestaan patjat käsissään: "Ei me tiietä, mitä me tehään!"(72/109)

Yllä esitin kertomuksen iltapäivän hetkestä, joka kuvastaa etnografian kiinnostuksen kohteita eli toiminnankuvausta sekä siinä toimivien ihmisten kokemuksia, kuten Paloniemi ja Collin (2015, s. 207) etnografiasta kertovat. Tilanteessa ryhmäilmiö näyttäytyi kiinteänä, ja lapset toimivat vuorovaikutuksellisesti ilman konflikteja. Alussa tilanteessa ollut aikuinen oli osa ryhmää, keskellä taas minä. Myös tilanteeseen saapunut lapsi pääsi toimintaan heti mukaan ollen siis ryhmän jäsen myös ollessaan muualla. Lapsilla oli selvä yhteenkuuluvuuden tunne ja ryhmätunne, joten satunnaiset ryhmään poikkeavat aikuiset sallittiin.

Lasten yhteinen huumori sitoi heitä. Ryhmätunne ja yhteenkuuluvuus antoivat lapsille rohkeuden kirjoittaa vihkooni viestejä. Vuorovaikutus oli yhteistoiminnallista eli tasolla viisi, jossa toimintaa kuvasi luottamus sekä yhteinen päämäärä ja ymmärrys (Ks. 2.3). Kertomuksen tilanteessa näkyi myös yhteenkuuluvuudentasoja, kuten emotionaalinen, sosiaalinen sekä kulttuurinen taso. (Ks. 2.2). Lapset olivat fyysisesti lähekkäin ja he viihtyivät toistensa seurassa. Lisäksi päiväkodin ryhmän kulttuuriset tavat olivat yhteneväisiä lapsilla. Kyseisessä tilanteessa ryhmän kiinteys oli sopimisvaiheessa, jossa yhteenkuuluvuuden tunne on jo syntynyt ja toimiminen sujuu hyvin. Mutta koska ryhmään pääsi liittymään uusia jäseniä, ei ryhmä ollut vielä hyvin toimivan ryhmän vaiheessa, joka ei kiinteiden vuoksi päästäisi uusia. (Ks. 2.1).

Yllä esitin kertomuksia, joissa ryhmä oli kiinteä ja päästi ryhmään uusia jäseniä. Alla olevassa kertomuksessa näkyy ryhmän muuttuminen. Roos (2015, s. 149–150) toteaa tutkimuksessaan ryhmän muuttuvuuden vaikuttavan ryhmädynamiikkaan. Lasten eripituiset päivät ja muuttuvat arjen tilanteet luovat jatkuvia muutoksia ryhmään. Lisäksi lasten kyky liittyä ryhmään vaihtelee, toisten lasten on helppo päästä ryhmään, kun taas toisille se on vaikeampaa. Seuraava kertomus kuvastaakin ryhmän muutosta, mutta tekijänä on aikuinen eli minä. Lapset ovat kuulleet, että olen muuttamassa pois, enkä enää tulekaan keväällä töihin heidän luokseen. Katkelman alussa Ville tekee aloitteen ja ottaa minut mukaan heidän ryhmäänsä, mutta kertomuksen lopussa Ville muistaa tulevan muutoksen, joka muuttaa ryhmää.

Henri, Peetu ja Ville hyppivät patjoilla, tekivät voltteja. ”Taru kato, me tehään voltteja” Ville sanoo. Hetken hypittyään Ville sanoo iloisenä ”Taru, sää oot meidän temp-puesityksessä” Oiva tulee istumaan sohvalle. ”Sääkin oot meidän esityksessä” Ville sanoo Oivalle. Hetken kuluttua Eemelikin tulee. ”Te ootte Eemelin kanssa mejän valmentajia” Ville sanoo Oivalle. Harri tulee hoitoon. Pojat syöksyvät piiloon patjojen alle. Vain Eemeli ja Oiva jäävät näkyviin. Eemeli kysyy Harrilta: ”Ketä on piilossa, niitä on kolme henkilöä?” Harri arvaa heti: ”Henri, Peetu ja Ville.” ”Oikein!” Oiva huutaa. Pojat alkavat siivota. Ville kysyy minulta: ”Miksi sää muutat pois?” Olen kertonut lapsille, etten muuton vuoksi tulekaan enää töihin. (103/109)

5.1.2 Arjen hyvin sujuvaa leikkiä

Ryhmä näyttäytyi vahvana ja iloisena asiana, kun lapset leikkivät arjessa sujuvasti ilman konflikteja. Lasten leikki oli yhteistoiminnallista ja ilmapiiriltään rentoa. Juutinen (2015, s. 167–169) nimeääkin yhteisessä toiminnassa muotoutuvaksi yhteenkuuluvuudeksi juuri toiminnan sekä fyysiset hellyydenosoittamiset ja välittämisen merkit. Seuraava katkelma, jossa tytöt leikkivät pehmoleluilla, kuvastaa yhteenkuuluvuuden rakentumista leikissä. Tytöt keksivät hauskan leikin, jossa tekivät tutkijalle eli minulle yllätyksen. Suunnittelu ja valmistelu olivat tytöistä jännittävää ja kutkuttavaa. Leikin loppuhuipennuksena tytöt heittävät lelut, ja tilanteessa on yhteistä hauskaa toimintaa.

Annu, Viivi ja Johanna menevät pehmolelujen kanssa aamupiiripaikalle ja pyytävät minua mukaan. Siirryn sinne. Lattialla on pehmoja, tytöt piilossa. Johanna pyytää minut lattialle. Tytöt hirisevät. He kuiskuttelevat (yhteistoimintaa) ja heittävät nauraen vaatteita päälleni. Tytöt pukeutuvat minun selkäni takana. Kuiskien ja nauraen he valmistelevat minulle jotain jekkua. Katsoa en saa. ”Me sanotaan, sitten kun saa katsoa” Viivi sanoo. Tytöt kuulostavat onnellisilta. Tytöt pyydystävät hengareilla edessäni olevia pehmoleluja selkäni takaa. Hetken kuluttua tytöt huutavat yhteen ääneen: ”Saa katsoa!” ja he heittävät pehmot päälleni. Nauramme. Sanoin sitten tytöille, että menen välillä katsomaan muidenkin touhuja. ”Mene vaan” tytöt sanoivat. He jäivät vielä suunnittelemaan uutta jekkua. (32/109)

Esiopetusikäisiä tutkiessaan Rusanen (2008, s. 88) huomasi, että lapset nimesivät hyvin sujuvan leikin tärkeäksi, ja että he toivoivat leikkiaikaa lisää sekä sisälle että ulos. Myös Roos (2015, s.116) havaitsi tutkimuksessaan lasten korostavan leikin tärkeyttä ja mieluisuutta. Tämä seuraava katkelma kuvastaa lasten arjen leikkiä parhaimmillaan ja yksinkertaisimmillaan. Lapset leikkivät iloisina, ja leikki sujui konflikteitta. Ensin leikissä oli kaksi poikaa hammaslääkäreinä. Sitten he saivat mukaan lääkäriksi Jessen ja lopuksi vielä potilaan, Hennan. Näiden neljän lapsen leikki sujui hyvin rennon ilmapiirin kannattelemana.

Joni ja Eeli leikkivät hammaslääkäreitä pöytälampulla. Myös Jesse tulee mukaan. Lapset nauravat katsellessaan toistensa suuhun. Henna tulee pöydälle istumaan. Joni tutkii Hennan suuta: ”Cee heiluu kyllä”. (70/109)

5.1.3 Yhteinen odotus tai tavoite

Yhteistä tulevaa tapahtumaa kuvastaa seuraava katkelma, jossa tytöt miettivät tulevia reissujaan, joissa kaksi tyttöä pääsee isovanhemmilleen. Toisaalta kolme muuta tyttöä osoittavat eleillään olevansa tämän yhteisen odotuksen ulkopuolella ja kokevat näin yhteenkuuluvuutta. Lapset istuvat piirtämässä, kun Tytti tekee keskustelun aloituksen tulevasta tapahtumastaan. Anni tarttuu aiheeseen, ja tytöillä on yhteinen odotuksen aihe. Toisaalta piirtämässä olleet kolme muuta tyttöä eivät osallistu keskusteluun, vaan ovat tämän yhteisen isovanhempien näkemisen ulkopuolella, kokemassa yhdessä niin.

Tytöt piirtelevät. Tytti sanoo: ”Mää meen huomenna mummulle yöksi”. Anni istuu toisella puolen minua ja piirtelee ja sanoo: ”Määki meen mummulle ja papalle hiihtolomalla”. Jenna, Kaisa, Tytti eivät nosta katseitaan vaan jatkavat piirtelyä. (56/109)

Yhdessä kohti tulevaa ei niin mieluista puuhaa näkyy alla olevassa pätkässä. Lapsilla ovat leikit menossa, jotka heidän pitää keskeyttää aikuisen pyynnöstä. Tämä ja lapsen mielestä ei kovin mielekäs toiminta yhdistävät lapsia. Edessä on Suvin mielestä tylsä tehtävä: siivous ja tunnetuokio, mutta tieto siitä, että niiden jälkeen pääsee jatkamaan kavereiden kanssa leikkiä auttaa Suvia sietämään tilanteen.

..Aikuinen pyytää tyttöjä keräämään pehmolelut. Suvi kerää leluja ja sanoo: ”Tullaan sitten takaisin leikkiin, kun ollaan tehty ne meidän hommat”. (jatkaa hieman tympääntyneellä äänellä) ”Meillä on tietysti joku tunnetuokio”. (22/109)

5.2 Ryhmä tunteena

Ryhmä rakentui usein myös tunteilla ja fyysiset rajat ylittävällä yhteenkuuluvuudella. Arjen pienet kertomukset näyttivät ryhmän kauniita ja ainutkertaisia hetkiä, jolloin lasten ja aikuisten tunteet näyttäytyivät; koettiin vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän sisällä. Tunteet näkyivät kertomuksissa myös yhteisenä kateutena tai epäreiluutena, mutta myös yhteenkuuluvuutta ja ryhmää tiivistävänä hauskanpitoa ja huumorina. Yhteenkuuluvuus ja ryhmään kuuluminen eivät aina tarvitse fyysistä läsnäoloa, vaan tukea ja turvaa lapsi sai myös muualla olevista lapsista.

5.2.1 Yhteenkuuluvuus ylittää fyysiset rajat

Juutinen (2015, s. 169) nimeää tutkimuksessaan materiaalisissa suhteissa tuotetuksi yhteenkuuluvuudeksi tilanteet, joissa lapsi on hyvin tietoinen kuka kuuluu mihinkin, ja missä fyysisesti sijaitsee kenenkin naulakko tai istumapaikka. Alla olevassa esimerkissä tytöt keskustelivat päiväkodista lähtenyttä poikaa, kuinka hän ennen kuului tänne, mutta ei enää. Toinen tytöistä kaivannee poikaa ryhmään, ehkä on tunne, että jotain puuttuu, kun hän ei enää olekaan heidän päiväkodissaan. Tytöt kokevat Ilpon kuuluvan heidän ryhmäänsä, vaikka fyysisesti näin ei enää olekaan.

Tytöt pukevat. Huomaan, että Ninan naulakko on vaihtanut paikkaa ja juttelemme siitä. Nina kertoo naulakkovaihdoksen syyksi ”että kun Severillä ja Oskarilla meni se nii..” (tarkoittanee höpöttämistä pukemistilanteissa). Sitten Nina jatkaa siihen, ”ja kun se Ilpo meni sinne toiseen eskariin” Sitten tytöt juttelevat keskenään. Julia sanoo: ”Ensin se oli täällä ja sitten se meni sinne..” Siihen Nina keksii jatkoa: ”Ensin oli täällä, sitten siellä ja kohta taas täällä” ja osoittaa itseään naureskellen. (34/109)

Yhteinen historia yhdistää lapsia, kuten alla olevassa tuokiassa, jossa laulettiin ja pohdittiin tunteita. Kertomuksen alussa lapsia yhdistää edellisen päiväkodin laulu. Ensin lapset innostuvat laulusta, joka on heille entuudestaan tuttu. Lapset ovat vahvasti samaa ryhmää aikuisen kanssa, mutta laulun loputtua ja tilanteen edetessä lapset ikään kuin sulkevat aikuisen pois ja ovatkin nyt keskenään vahvana ryhmänä. Lapsilla on yhteenkuuluvuuden tunne, jonka ansiosta he rohkenevat kiusoitella ja pelleillä tilanteessa. Kertomuksen edetessä Pyry siirretään fyysisesti lasten ryhmästä aikuisen viereen, mutta lasten keskinäinen luottamus ja yhteenkuuluvuus kannattelevat Pyryä.

Tuokio jatkuu. Aikuinen esittelee uuden laulun lapsille: ”Onko tuttu laulu entisille (toinen päiväkot)?” ”On!” huutavat Niko, Jesse ja Pyry. Laulu alkaa kuulua cd:ltä. Niko alkaa laulaa mukana (niin kuin on pyydetty), katsellen vähän varovaisesti ympärilleen. vähitellen lauluun yhtyy Nikon vieressä istuvat Pyry ja Jesse. Laulun loputtua Pyry sanoo: ”Tää oli kiva”. Aikuinen näyttää aiheeseen kuuluvaa kuvaa ja pyytää lapsia kertomaan siitä. Pyry laittaa kätensä rennosti viereisen penkin taakse, Nikon taakse. Pyry kääntyy kaveriaan kohti ja vastaa aikuisen kysymykseen kuin kaverilleen. Pyry alkaa höpsöttämään, jatkaa kertomusta hassusti. Niko vieressä tirskahtelee. Pyry

jatkaa höpöttämistä ja hänet siirretään aikuisen viereen eteen. Pyry puhuu (käyttäytyy asiallisesti), mutta katsoo vain kahta kaveriaan (osoittaa puheen heille) ja vilkuilee minua (hakeeko hyväksyntää/huomiota). Yhtäkkiä Pyry kääntyy vieressä istuvaa aikuista kohti ja kysyy osoittaen tuoliaan puolikäärässä: ”Pääsenkö taas tuohon, jos oon viisas?” (Aikuinen sanoo, että Pyry on viisas jne). Kaksi tytöistä on istunut tuokion ajan ihan hiljaa, eivätkä he viittaa. Aikuinen kysyy heiltäkin ja silloin he vastaavat. ”Muistakaapa...” aikuinen sanoo. Pyry, joka edelleen istuu aikuisen vieressä, ja on kääntyneen selin, katsellen ikkunasta ulos, havahtuu, kääntyy ja kysyy: ”Mitä meidän pitää muistaa?” (27/109)

Seuraavassa katkelmassa lapset yhdistyvät vapaa-ajalla tapahtuneen asian vuoksi. Liisa kertoo käyneensä konsertissa aiemmin ja nähneensä siellä toisen ryhmän lapsen ja aikuisen sekä saman ryhmän Siirin. Liisa osoittaa iloisena Siiriä, ja Siiri yhtyy tapaamisen muisteluun. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, miten lapset kerronnassaan ylittävät ajan ja paikan rajat. Lapset liikkuvat kertomuksissaan nykyisyydessä, menneisyydessä, tulevaisuudessa, ja erilaisissa fyysisissä paikoissa. (Juutinen, 2015, s.171.)

Kaksi tyttöä puhui keskenään. ”Tuleekohan Siiri tänne meidän kanssa?” Siiri katseli huoneeseen, näki tytöt sohvalla ja lähti suoraan heidän luokseen. Liisa kertoo, että oli käynyt konsertissa. Hänen suunsa menee hymyyn ja hän kertoo, että näki siellä Airan (aikuinen), Lauran (viereisestä osastosta), ja sinut (osoittaa iloisena Siiriä). Siiri kertoo nähneensä Liisan... (19/109)

Seuraava pidempi kertomus kuvastaa lapsen ryhmätunnetta ja –kokemusta eri tavalla. Toisaalta tytöllä on vahva ryhmäkokemus kaverinsa avulla, joka ei fyysisesti ole läsnä. Samassa hetkessä oleva poika toimii myös tytölle ryhmätukena, kun taas poikaa lähinnä häiritsee tytön touhuaminen. Lopussa lapset kokevat olevansa samalla puolella ja ovat tyytyväisiä.

Aikuinen ottaa Tuukan ja Nooran kahdestaan tuokiolle muiden siirryttyä leikkimään osastolle. He istuvat pöydän ääressä. Noora aloittaa höpöttämisen, pärisyttää ja virnuilee. Aikuinen pyytää Nooraa lopettamaan. Jori tulee osastolta, katselee vähän hämmästyneenä Tuukkaa ja Nooraa, ja kysyy: ”Missä Veeti on?” Jori palaa sitten osastolle. Noora naputtelee pöytää. Tuukka ymmärtää, että Nooran takia he eivät voi aloittaa. Tuukka turhautuu. Noora sanoo: ”Mä tiiän, milloin aikuinen voi aloit-

taa”, ”Sitten, kun määh lopetan”, ”Mutta emmää voi lopettaa” Noora jatkaa naputtelua, heiluttelee jalkoja ja sanoo yhtäkkiä: ”Mun pitää oottaa Kaisaa” (joka ei ole päiväkodissa). Noora sanoo hetken kuluttua: ”Ootan Kaisaa, se on muualla”. Hetken vielä liikehdittyään Noora pysähtyy ja sanoo: ”Nyt”. Aikuinen: ”Ai lopetatko nyt?” ”Niin” sanoo Noora ja he aloittavat. Aikuinen laittaa cd:n, Noora rauhoittuu kuuntelemaan. Hän heiluu musiikin tahdissa. Tuukka on levollisena tuolillaan vastapäätä Nooraa. Aikuinen näyttää kuvaa, jossa oleva lapsi on samanniminen kuin tuokiolla oleva Noora. Aikuinen kertoo: ”Tässä on Noora..” Tuukka nostaa katseensa pöydästä ja katsoo Nooraa silmiin. Kuvasta jutellessaan Noora on aktiivinen. Tuukan katse harhailee seinille, huomauttaessa hän palaa kuvaan. Lapset ovat tyytyväisen oloisia. Tuokion loputtua lapset saavat luvan siirtyä osastolle. ”Vihdoinkin päästiin!” Noora huudahtaa osaston ovella muille. (28/109)

Seuraava katkelma on sävyltään negatiivinen, mutta kuvastaa yhteenkuuluvuutta. Elina joutui oman käytöksensä vuoksi vaihtamaan jonopaikkaansa, minkä hän koki pettymyksenä. Tilanteessa mukana olleet lapset kokivat yhteenkuuluvuuden tunnetta suhteessa tyttöön. Toiset tilanteessa olleet lapset osoittivat ilmeillään ja olemuksellaan ymmärtämystä Elinaa kohtaan. Näytti siltä, että he kykenivät eläytymään Elinan asemaan ja kokemukseen. Tilanteessa yhteenkuuluvuutta rakennettiin ilman sanoja, jakamalla yhteinen tilanne ja osoittamalla myötätuntoa toista kohtaan.

Ruokailuun lähtö. Elina kerkesi jonoon ensimmäiseksi, kiusasi kaveria, ja joutui poistumaan jonosta. Elina suuttui siitä ja huusi ja itki. Jonossa seuraavina olleet Anssi, Sami, Veikko ja Lauri katsoivat Elinaa myötätuntoisina. (100/109)

5.2.2 Me ja muut

Juutinen (2015, s.165) nimeää verbaalisesti rakennetuksi yhteenkuuluvuudeksi tilanteet, joissa lapsi puheella esimerkiksi me-muotoa käyttämällä tai ilmaisemalla samankaltaisuutta rakentaa yhteenkuuluvuutta. Myös Roos (2015, s. 138) huomasi lasten käyttävän me-muotoa yhteenkuuluvuuden osoituksena. Alla olevassa katkelmassa lapset ovat saaneet päiväkodille uusia leluja, ja niiden äärellä koetaan suuria tunteita. Lapsi tuntee riemua siitä, että heidän ryhmänsä sai enemmän leluja kuin päiväkodin toinen ryhmä. Hoitoon tullut tyttökin kokee yhteenkuuluvuutta ryhmään sekä iloiseen asiaan. Lapset kokevat yhteen-

kuuluvuutta uuden materian välityksellä. He vertaavat omaa ryhmäänsä päiväkodin toiseen ryhmään, ja kokevat suurta paremmuutta.

Huoneeseen tulee uusia leluja. Mika ja Henri ovat aikuisen kanssa purkamassa. Aikuinen pyytää Mikaa hakemaan saksia. Uusien lelujen ympärille kerääntyy lähes kaikki lapset. Simo ihastuneena: ” Me saatiin uusia!” Geomag – laatikolla käy kuhina. Silja saapuu hoitoon. Hän jää seisomaan lähelle, muut eivät huomaa häntä. Ilakointi leluista saa Siljankin hymyilemään. Hän lähtee eteenpäin. Lelulaatikolla Simo sanoo: ” Me saatiin näin paljon, (toisella osastolla) on paljon vähempi.” (70/109)

Hännikäinen (2006, s. 130–131) huomasi esiopetusikäisten yhteenkuuluvuutta tutkiessaan, että lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmätasolla rakensivat ryhmän nimet ja mehenkiset laulut, leikit ja lorut. Yhteenkuuluvuuden tunteen pysyvyyttä taas kannattelivat erityisesti ryhmän jäsenten kokemusten ja ajatusten yhteiset jakamiset. Lapset rakensivat keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan leikkimällä, pelaamalla, hulluttelemalla ja samankaltaisuuksilla ja yhteisillä kokemuksilla. Viitalan (2014, s. 90) tutkimuksen mukaan ryhmään kuulumista ja yhteenkuuluvuutta rakennetaan paljon myös kuljeskeluissa eli silloin kuin näyttää, että lapset kulkevat paikasta toiseen. Nämä tilanteet sisältävät kuitenkin paljon vuorovaikutusta ja edistävät yhteyttä.

Arjen tyytyväinen toteamus näkyy seuraavassa katkelmassa, jossa lapsi askarteleo muiden jo leikkiessä ympärillä. Aikuinen istuu lapsen vieressä. Vilho on ylpeä, että hän ja muut ryhmään kuuluvat osaavat tehdä hienoja askartelujä. Käyttämällä hienompia – sanaa hän vertailee mielessään heitä toisiin, ja kokee heidän olevan parempia.

”Meille tulee paljon hienompia ihmeellisyyksiä” Vilho sanoo. (93/109)

Seuraavassa katkelmassa lapsi ilmentää vahvaa ryhmätunnetta, kun kokee heidän jäävän jostain paitsi. Toinen lapsiryhmä oli saanut karkkia, ja tilanteen näkevä poika kokee sen epäoikeudenmukaisena. Pettyneellä lapsella oli vahva tunnereaktio tilanteen epäreiluudesta ja kateudesta, mutta hän koki yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmäänsä, joka nyt jäi vaille karkkeja.

Lapset riisuvat vaatteensa ja siirtyvät nahistellen ruokajonoon. (ruokailutilannetta en näe). Ruokailun jälkeen lapset pukevat ulkovaatteensa ja odottavat jonossa. Jonon läpi kulkee koululaisia; heillä on ollut kioskipäivä, ja he kulkevat karkkipusse-

neen ohitse. Samassa eteisessä pukee myös koulun esikoululaisia. Eräs poika ryhmästä, (sama, joka aiemmin jo närkästyi saman tilanteen karkkiasiasta) seisoo jonnossa, kääntyy kaveriaan päin, ja huudahtaa vihaisena: ”Höh, miksi me ei saada karkkia!”, ja hetken kuluttua samainen poika: ”Eikä, noilla eskareillakin on karkkia!” Kaverikin näyttää närkästyneeltä. (10/109)

5.2.3 Huumori yhdistää

Huumori yhdistää ihmisiä. Seuraavassa kertomuksessa lapset yhtyvät hauskanpitoon, ja ovat yhtenä rintamana aikuista vastaan aikuisen ollessa hyväntahtoisen naureskelun kohteena. Viitala (2014, s. 73.) huomasi tutkimuksessaan lasten keskinäisen hauskanpidon rakentavan ryhmään kuulumisen tunnetta ja yhteyttä. Aina lasten keskinäinen hauskanpito ei aukene aikuisille, ja usein se sisältääkin ns. kiellettyjä elementtejä. Tuokion alussa aikuisen kömmähdys sai aikaan lasten yhteisen naurunpurskahduksen. Aikuinen ei tilanteeseen reagoinut, mutta lapset näyttivät kuitenkin saaneen siitä rohkeutta, jonka myötä Juhani jatkoi ei toivottua käytöstään. Vaikka Juhani siirrettiin toisaalle, niin muiden lasten tuki kantoi Juhania.

Aikuinen kysyy lauletaanko autolaulu vai talvilaulu. Lapset haluavat molemmat. Aikuinen laittaa cd:tä eikä heti saa sitä onnistumaan. Yksi lapsi penkeillä tirskahtaa, muut lapset yhtyvät nauramaan. Penkillä istui 6 lasta. Juhani vempuili ja hänet siirrettiin pois. Muut pojat olivat tukemassa Juhania.. (23/109)

Seuraavassa katkelmassa lapset pitävät hauskaa uudelleen aikuisen kustannuksella, aikuista hännäten, mutta ylempään esimerkkiin poiketen tässä lapset ottavat minut mukaan puolelleen, osalliseksi hauskanpitoonsa. Juutinen (2015, s.166) havaitsi tutkimuksessaan lasten ja aikuisten yhteisen hauskanpidon olevan melko harvinaista, joten alla oleva katkelma kuvastaa myös sitä, että olen tutkijana lasten kertomana enemmän osa lapsiryhmää kuin aikuisryhmää. Ohjatun tuokion alussa Jesse ei toimi ohjeiden mukaan vaan saa huomion itseensä olemalla väärällä paikalla. Jesse nauttii muiden ryhmäläisten tukiessa häntä. Kertomuksen edetessä tuokiolla väärin toimineet Tiina ja Jesse poistetaan tilasta, ja Tiina tulee toiseen tilaan sangen tyytyväisenä kokien selvää yhteenkuuluvuutta muuhun ryhmäänsä.

Tunnetuokio alkaa pienryhmän kanssa. Lapsille on asetettu tuolit puolikkaareen. Jesse ei mene tuolille vaan makaa kalenteritaulun alla ja sanoo: "Olen linja-autokuski" ja heiluttaa radion antennia. Muut lapset, jotka istuvat tuoleilla, nauravat Jesselle. Leo sanoo: "kirjoita Taru, että Jesse on kuskina". Aikuinen odottaa Jesseä, sanoo että: "Odotetaan kaikkien rauhoittumista". Leo sanoo: "Tuo eskarikirja kiusaa Jesseä". Jesse nauttii huomiosta ja jatkaa. Hän tutkii sääkalenteria, muut lapset kääntyvät katsomaan häntä. Jesse ja Tiina (joka myös vastusti aikuista) pyydetään poistumaan tuokiolta. He menevät toiseen huoneeseen, ovella Tiina sanoo selvästi tilanteesta tyytyväisenä: "Meidän piti tulla tänne".(26/109)

Alla olevassa katkelmassa lapset yhdistyvät huumorilla ja hauskanpidolla. Olen osallisena tässä huumorissa. Kertomuksessa polveilee lasten leikki ja minun tutkijan rooli vihkoineni sekä niiden myötä rakentunut emotionaalinen yhteenkuuluvuus. Lapset leikkivät ja ottavat kontaktia kirjoituspuuhaani, joista muodostuu moniääninen kertomus.

..Lapset leikkivät kun kirjoitan ja laittavat pehmoleluja minun päälleni. Tytöt räkättävät ja hirisevät, kun saavat yhdessä minua härnätä. Juttelimme tyttöjen kanssa miksi kirjoitan. Lapset haluavat kuulla. "Lujeppa!" sanoo Saana. Olen kirjoittamispuuhassa muka kiinni (tosin lapset tietävät minun kuulevan) ja tytöt hakevat salaa lisää pehmoleluja laatikosta huoneen toisesta päästä. Ja tuovat niitä päälleni. Suvi sanoo: "Sää hymyilet siksi, kun sää kirjoitat, että me leikitään pehmoilla."(19/109)

5.3 Aikuinen ja lapsi ryhmänä

Lasten arjen kertomuksissa ryhmässä esiintyi usein myös aikuinen. Aikuinen näyttäytyi sekä vahvana tukena että ryhmän hajottajanakin. Lapsi saa kertomusten mukaan aikuiselta tukea sekä ryhmään liittymiseen että muodostaa ryhmän aikuisen kanssa, mutta toisaalta aikuinen voi myös estää lapsen osallisuuden ryhmään.

5.3.1 Aikuinen tukijana

Juutinen (2015, s. 173) huomasi tutkimuksessaan, että lapsen ja aikuisen yhdessä rakentama yhteenkuuluvuutta ilmeni huomattavasti vähemmän kuin lasten keskinäistä yhteen-

kuuluvuutta. Tutkimusaineistossani kuitenkin ilmeni tällaista aikuisen ja lapsen yhteenkuuluvuuden rakentumista, kuten seuraavassa katkelmassa. Päiväkodin ryhmällä on alkamassa yhteinen aamupiiri toisessa huoneessa, kun Jonne ja aikuinen ovat vielä toisessa huoneessa. Aikuinen tekee Jonnelle aloitteen ja kysyy hänen halukkuuttaan siirtyä aamupiirille, mutta Jonne ei tahdo. Aikuinen kunnioittaa Jonnen päätöstä ja korostaa heidän voivan jäädä kuuntelemaan tännekin. Aikuinen korostaa me – puheella heidän yhteenkuuluvuuttaan.

*Aamupiiri alkaa. Aikuinen kysyy Jonnelta: ”Mennäänkö kuuntelemaan..?”
Jonne ei halua. Aikuinen sanoo: ”No me kuullaan tänne se laulu, eikö kuulakain?” Rauhallinen tunnelma. (85/109)*

Pitkäkestoinen aikuislähtöinen yhteinen tekeminen loi vahvan ryhmäkokemuksen alla olevassa kertomuksessa. Lapset kertoivat aikuisen tuella tarinaa, joka toimi yhteenkuuluvuutta kasvattavana. Aikuinen aloitti ohjatun tuokion, johon lapset tarttuivat innoissaan. Tarina muovautui lasten ideoiden myötä sisältäen hauskoja käänteitä. Lasten keksimän tarinan sisältämä huumori yhdisti heitä. Sadutushetken jälkeinen piirtäminen sujui leppeässä ilmapiiressä, ja antoi lapsille lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Roosin (2015, s.139) tutkimus osoitti samankaltaisia havaintoja. Lasten, ja erityisesti poikien piirtelyn ja yhteisen huumorin huomattiin kasvattavan yhteenkuuluvuutta.

Jumpan jälkeen lapset menevät istumaan pöytiin, mitkä on aseteltu puolikaareen. Aikuinen kertoo, että tehdään yhteinen kulkuvälinetarina. Alekski tirskahtaa ja katsoo toisiin. Timo sanoo malttamattomana innoissaan: ”Me Väinön kanssa, me Väinön kaa..”. Aikuinen pohjustaa tarinaan ja kysyy, millä kulkuneuvolla tarinassa lähdetään liikkeelle. Timo ehdottaa ensimmäisenä: ”Tojotalla”. Ja aikuinen kysyy, kuka matkustaa. ”Väinö” Timo sanoo. Aikuinen kysyy Väinöltä, että sopiiko se hänelle. ”Joo” vastaa Väinö otettuna. Lapset viittaavat innoissaan ja tarina elää. Väinö katselee tyytyväisenä aina tarinan kertojaa. Tarina on lapsista kiinnostava ja hauska. Jere katsoo Nikoa ja he imitoivat kulkevia ihmisiä keskenään. Alekski keksii tarinaan hauskan käänteen, muut huokailevat ihastuksissaan. Tarinan jälkeen aikuinen pyytää lapsia hakemaan vihkonsa ja piirtämään tarinasta kuvan. Alekski selittää Artulle innoissaan: ”Mää piirrän, kun leijona syö Väinön”. Lapset piirtävät innoissaan ja katselevat vierustoveriensä piirustuksia. Alekski, Arttu ja Samu is-

tuvat kulmassa, piirtävät ja kertovat kuvastaan toisilleen vuorotellen, ja katsovat ihastellen toistensa töitä. (43/109)

Roosin (2015, s.145–146) tutkimuksessa lapset käyttivät me-muotoa usein myös aikuisista ja lapsista merkkinä yhteisestä kokemuksesta tai asiasta, mutta minun aineistossani tätä ei juurikaan esiintynyt.

5.3.2 Ristiriidasta ratkaisuun aikuisen tuella

Seuraavat esimerkit kuvastavat lasten kykyä luovaan ongelmanratkaisuun vuorovaikutustilanteissa. Ryhmätilanne sisältää vahvoja tunteiden ilmaisuja, konflikteja ja lopulta tyydyttävän ratkaisun. Juutinen (2015, s. 168) oli huomannut, että lasten vuorovaikutus- ja leikki-tilanteet sisältävät usein myös neuvotteluita ja konflikteja. Näiden avulla lapsi oppii uusia toimintatapoja. Myös Roos (2015, s. 120–121) mainitsee tutkimuksessaan esiintyvän lasten keskinäisiä konflikteja, erityisesti leikki-tilanteissa. Ensimmäisessä kertomuksessa on kyseessä pelitilanne, jossa ilmenee erimielisyyttä osallisista ja rooleista. Kummassakin tilanteessa ryhmä tarvitsee aikuisen tukea jäsenyäkseen, mutta lasten omat ongelmanratkaisutaidot näkyvät useissa kohdissa.

Hanna tulee kysymään: ”Voiksää pelata mun kanssa?” Lähdemme hakemaan peliä. Ilari näkee pelin hakumme ja tulee kysymään katse Hannaan päin: ”Pelataanko?”. Hanna sanoo, että: ”Ei, me pelataan Tarun kanssa”. Sanon, että Ilarikin voi tulla. Ilari tulee pankkiiriksi. Ilari juttelee Hannalle ja lapset ovat hymyileväisiä. Kohta Siru tulee aamupalalta, tulee pöydän ääreen ja sanoo Hannalle: ”Määki haluan tulla” Hanna kieltää, mutta minä lupaan. Pian Antti tulee Ilarin viereen, hänkin haluaa olla pankkiiri. ”Voi pankkiireja olla kaksi, voihan?” Antti sanoo. Hanna kieltää taas. Antti jää katselemaan. Antti ja Ilari keskustelevat. ”Mää pelaan eka tän pelin” Ilari sanoo. Kohta Antti kuiskaa Ilarille kääntyen hänen puoleensa: ”Voinko mää olla pankkiiri?” Hanna kysyy Antilta: ”Oksää mun pankkiiri?” ”Eiku mää oon Ilarin kanssa pankkiiri, voi olla kaksi pankkiiria” Antti vastaa. Hanna nyökyttelee: ”Joo”. (74/109)

Yllä olevasta pelitilanteesta poiketen seuraavassa kertomuksessa keskiössä ei ole peli vaan lasten keskinäisten suhteiden aiheuttama ongelma, jonka ratkaisemiseen tarvitaan aikuista.

Senja tulee huoneeseen, juoksenteleee lattian poikki. Sanni menee huoneesta pois samaan aikaan. Senja hypähtelee Sannin perään ja huikkaa: ”Voin mää sittenkin alkaa!” Senja menee ulos Sannin perään. Kohta käytävältä kuuluu Senjan ääni: ”Sää lupasit! Valehtelu on rumaa!” Hetken kuluttua aikuinen hakee Sannin ja Senjan huoneeseen, koska Pekka on käynyt sanomassa, että Sanni potkaisi. Sanni menee seuraaman poikien inkapeliä. Senja menee Sannin viereen, ja alkaa läpsimään pelilautaa. Jani tulee sanomaan minulle: ”Taru, Sanni ja Senja häiritsee”. Aikuinen puuttuu tilanteeseen. Tytöt menevät pelaamaan aikuisen kanssa Kimbleä. (45/109)

5.3.3 Aikuinen ryhmän määrittelijänä tai vallankäyttäjänä

Seuraavassa kertomuksessa aikuinen sulkee toiminnallaan yhden lapsen pois ryhmästä tekemällä hänestä huomion keskipisteen, jota lapsi ei hyväksy. Tilassa oli yhteinen tuokio menossa ja muiden lasten takana istui Samuli tyytyväisenä yhden aikuisen kanssa. Samuli koki yhteenkuuluvuutta, mutta sitten tuokiota pitävä aikuinen puuttui tilanteeseen ja aiheutti toiminnallaan Samulille ikävän tunnereaktion, jonka vuoksi Samuli ei halunnut enää kuulua ryhmään.

Aikuinen sanoo: ”Meillä on kerrankin Samuli kuuntelemassa”. Kaikki lapset kääntyvät katsomaan taakseen, missä Samuli istuu aikuisen kanssa pöydässä. Samuli hämmentyy ja kysyy: ”Kuka Samuli?” Laulu alkaa uudestaan. Samuli lähtee riekkumaan, hän selvästi häiriintyi huomiosta. (24/109)

Roos (2015, s.163) havaitsi tutkimuksessaan samaa, mitä useat aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että lapsen ja aikuisen suhde ei ole tasavertainen. Lapset kertoivat aikuiset ohjaileviksi ja heidän oman asemansa alisteiseksi. Lapset tiedostivat asemansa, eivätkä pitäneet päiväkodin normeista tai käytänteistä, mutta eivät tuoneet niitä päiväkotinsa aikuisille esille. Tutkimuksessani ei löytynyt liiemmin viitteitä tällaisesta Samulin kerrontaa lukuun ottamatta. Tilanteet, joissa aikuinen osoitti määräysvaltaansa, olivat usein perusteltuja lapsen turvallisuuden vuoksi.

5.4 Ryhmä kiusaamisen areenana

Arjen pienet kertomukset sisälsivät myös tilanteita, joissa ryhmään liittyvä vallankäyttö tuli esille. Lapsi voitiin sulkea ryhmästä kiusaamalla tai poissulkemalla. Ryhmään kohdistuva uhka tai vallankäyttö ilmeni kertomuksissa toisinaan myös ulkoapäin tulevana. Ryhmä kiusaamisen areenana kertomus sisältää kiusaamisen sekä poissulkemisen.

Viitalan (2014, s. 74) tutkimuksen mukaan ryhmästä poissulkeminen voi tapahtua kolmella tavalla: vertaisryhmän työntämänä, aikuisen päätöksellä tai lapsen omasta halusta tapahtuvana. Seuraavassa katkelmassa näkyy vertaisryhmän työntämänä tapahtunut poissulkeminen. Kertomus on vahva negatiivinen ilmaus siihen, kuka on ryhmään tervetullut ja kuka ei, jota korostetaan vielä vapaa-aikaan liittyvällä kovalla ukaasilla (syntymäpäivä).

Vili ja Teemu pelaavat Inkan aarretta. Aatu tulee hoitoon ja menee pöydän päähän, missä pojat pelaavat. ”Et saa!” pojat sanovat yhdessä tuumin Aatulle, kun hän haluaa peliin mukaan. ”Me kerrotaan Tarulle” Vili ja Teemu sanovat. Teemu vielä korostaa tilannetta ja sanoo Aatulle: ”En kutsu sua mun synttäreille. Seuraaville synttäreille!”(39/109)

Seuraavassa kertomuksessa pojilla on ryhmätunne toisistaan, ja he saavat tukea toisiltaan siihen, että isottelevaa ei huolita. Poikia häiritsee tutkijan tuleminen heidän dialogiinsa, ja minut halutaan pois. Kimmo rakensi yhteenkuuluvuutta keskustelemalla sosiaalisista rooleista. Pojat eivät tyrmänneet Kimmon ajatusta vaan hyväksyivät sen hiljaa. Kimmo huomaa minun kuulevan heidän keskustelunsa, ja haluaa tunkeilijan pois heidän hetkestään.

Paavo, Arttu ja Kimmo bleidaavat. Kimmo sanoo: ”Eikö ookin Alex inhottava, kun se isottelee?” Kimmo tulee hieman ärsyyntyneenä sanomaan minulle että: ”Voitko mennä pois, me halutaan leikkiä rauhassa?” Poistun. (31/109)

Lasten kiusaamistilanne ei katso sitä, missä ja miten, kuten seuraavassa katkelmassa, jossa kaksi lasta kiusaa lepohetkellä heidän välissään nukkuvaa tyttöä. Lapset ovat lepohetkellä patjoilla lattialla. Vilin ja Vesan välissä patjallaan nukkuu jo Oili. Vili tekee aloitteen Vesalle, ja Oilin kustannuksella pilkkaaminen alkaa. Pojilla on vahva yhteenkuuluvuuden tunne, ja tieto siitä, että nukkuva Oili ei voi nyt tilanteeseen puuttua. Myös Laaksonen (2014, s. 37) oli tutkimuksessaan havainnut kiusaamiselle erilaisia rooleja, joissa kiusaaja saattoi olla joko sosiaalisesti taitava kiusaaja, joka käyttää pääasiassa relationaalista eli epäsuoraa kiusaamista tai helpommin havaittava kiusaajatyyppeä, joka omaa heikommat

sosiaaliset taidot. Tässä alla olevassa kertomuksessa Vili aloitteentekijänä sekä Vesa aloitteeseen tarttujana kuvastavat sosiaalisesti taitavia kiusaajia.

..Vili nousee patjaltaan ja tekee ilveitä Oilille, joka nukkuu jo hänen ja Vesan välissä. Vesa kurottautuu Oiliin päin ja yhdessä Vilin kanssa he härnäävät nukkuvaa Oilia.(53/109)

Poissulkeminen näkyy myös seuraavassa kertomuksessa. Puhutaan, kuin kyseinen lapsi ei olisi paikalla ja sitten ryhdytään haukkumaan. Lapset ovat nähneet mahdollisuuden, kun kohteena oleva lapsi on haavoittuvassa tilassa (pettymys kaverittomuudesta). Lapsi nauttii toisen pilkkaamisesta ja sen tuomasta ryhmään kuulumisen tunteesta. Kertomuksen alussa Emilia on kokenut kaverinsa torjunnan ja on siitä kovin pahoillaan. Tilaan saapuva Santeri hämmästelee Emilian edessä olemista. Kuultuaan syyn hän aloittaa Emilian kiusaamisen, johon yhtyy Matiaskin. Matias kokee yhteenkuuluvuutta Santeriin, minkä vuoksi rohkeni yhtyä kiusaamiseen. Tilanteessa on ollut mukana koko ajan Ulla, jonka vuoksi Emilia on alun alkaen loukkaantunut. Ulla nauttii seuratessaan poikien suorittamaa kiusaamista. Hän kokee kuuluvansa ryhmään poikien kanssa ja nauttii vallantunteesta, joka hänellä on, kun hän voi päättää ollako Emilian kaverina vai ei. Kertomus päättyy aikuisen puuttuessa tilanteeseen, mutta Emiliasta tilanne jäi vielä selvittämättä. Laaksosen (2014, s. 43) mukaan nykytutkimusten valossa tiedostetaankin kiusaamisilmiön taustaseuraajien vaikutus kiusaamisen mahdollistajana tai estäjänä. Alla olevassa kertomuksessa on alkamassa yhteinen aamupiiri, jossa on mukana kaikki paikalla olevat lapset. Kiusaaminen näyttäytyy kertomuksessa vain Santerin, Ullan ja Matiaksen toteuttamana Emilian kiusaamisena, mutta kiusaamisen mahdollistajina toimivat niin Petteri kuin muutkin kertomuksessa mainitsematta olevat lapset, jotka antavat hiljaisen ja näkymättömän tuen Emiliaan kohdistuvaan kiusaamiseen.

Kello 9 aamupiiri. Emilia on tuimana kalenterin alla. Santeri tulee penkeille, joissa istuu Petteri, Eemeli, Matias, Niko ja Ulla. Santeri kysyy: ”Miks Emilia on tuolla?” Petteri sanoo: ”Se mököttää, kun Ulla ei ala” Muutkin lapset yhtyvät jutteluun. Santeri aloittaa haukkumisen: ”Emilia on.. (jotain Emilian hiuksista sanoo, en kuullut). Johon Matias sanoo: ”Emilialla on nenä kuin nakki!” Ja nauraa ivallisesti perään. Puutun tilanteeseen. Pojat pyytävät Emilialta anteeksi, mutta Emiliaa harmittaa vielä se, että Ulla ei leiki, vaikka lupasi. Ulla näyttää nauttivan tilanteesta, hänellä on nyt valta, ja pojat puo-

lellaan. Aikuinen tulee, Emilia siirtyy penkille. Kalenteria täytetään. Emilia istuu kädet puuskassa, kääntyy selin ja sanoo: "Tyhmää!". (40/109)

Alla oleva kertomus kuvastaa lasten vahvaa ryhmää, johon ulkopuolelta tulevaa lasta ei hyväksytä. Miisa huomaa kun aikuinen tuo Danielin ryhmään. Miisa tietää, mitä mieltä oman ryhmän pojat ovat Danielista ja sen turvin rohkenee huutaa huomattessaan tilanteen. Miisa kokee vahvaa ryhmätunnetta oman ryhmänsä poikiin ja korostaa Danielin ulkopuolisuutta tekemällä hänen saapumisestaan numeron. Pojat suhtautuvat Danieliin välinpitämättömästi pitäen häntä ulkopuolisena.

Toisesta ryhmästä tuodaan Daniel leikkimään, Miisa katsoo pöydältä poikiin (Viljo, Kasper ja Keijo) ja huutaa: "Hei kattokaa, kuka tänne tuli!". "Ei kiinnosta" Viljo sanoo.(66/109)

Laaksonen (2015, s. 43) havaitsi tutkimuksessaan aiempiin kiusaamistutkimuksiin samais-tuen lasten kiusaamisilmiöön vaikuttavan vahvasti sivustaseuraajat. Kiusaamistilanteen seuraajilla onkin suuri vaikutus kiusaamisen estäjänä tai sallijana. Ja huomio näiden seuraajien ja myös koko vertaisryhmän toimintaan muuttaa kiusaamisilmiötä. Kiusaamisilmiöön puuttuminen lasten roolien ja vertaisryhmätaitojen kehittämisen näkökulmista heikentää kiusaamiseen liittyvien roolien henkilökohtaistumista tiettyihin lapsiin.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimustulokseni tiivistetysti ovat siis: ryhmä ilmenee lasten arjen pienissä kertomuksissa usein kiinteänä ja toimivana, ryhmä näyttäytyy tunteena (yhteenkuuluvuus), aikuisen merkitys ryhmässä näkyy toisinaan sekä ryhmä toimii välillä kiusaamisareenana. Tutkimuksen sisällä kulkee oma kasvutarinani tutkijana ja varhaiskasvattajana; tutkimukseni monikeroksisuus tapahtui suunnittelematta ja ennalta arvaamatta. Oma roolini tutkijana näyttäytyikin moniäänisenä ja usein hyvin tunteikkaana.

Mielenkiintoisia ja tärkeitä huomioita tutkimukseni tulosten pohjalta ovat lasten keskinäiset suhteet, niin tärkeät ystävyysuhteet ja yhteenkuuluvuus kuin lasta ja ryhmää rikkovat kiusaamistilanteetkin. Aikuinen ei aiempien tutkimusten valossa juurikaan rakenna ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuutta (Juutinen, 2015), mutta hänen soisi kyllä tekevän niin. Tutkimukseni pohjalta aikuiset eivät näe aina ryhmän rakentumista tai hajottamista. Tutkijan roolini ansiosta koin mahdollisuuden havainnoida omaa ryhmääni eri näkökulmasta. Oman lapsiryhmän tarkkaileminen aukaisisikin varhaiskasvattajalle uusia mahdollisuuksia.

Yksi merkittävimmistä huomioistani tämän tutkimusprosessin aikana oli kokemus lasten ja aikuisten maailmojen kohtaamisesta. Lapsilla on oma maailmansa (Ks. Roos, 2015), johon työntekijänä en päässyt, mutta tutkijana pääsin. Muutoinkin tuttua ihmisenä tutkijan roolissa sain lapsilta informaatiota, jota en välttämättä olisi saanut pelkästään työntekijänä tai tutkijana.

Tutkimukseni alussa asetin kysymyksen, millaiseksi ryhmä rakentuu lasten päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. Yhteenvetona voin todeta, että ryhmä rakentui lasten kertomuksissa usein *iloiseksi ja positiiviseksi*. Ryhmän positiivisuutta kuvasivat yhteishenki, me-tunne, rohkeus sekä tunteiden näyttäminen. Ryhmä oli salliva ja tukeva, voimavara lapselle. Toisaalta ryhmä rakentui välillä myös *negatiiviseksi*, jolloin ryhmää kuvasti ulospäin hyökkäys tai poissulkeminen, tai ryhmään kohdistuva negaatio. Ryhmä oli tällöin lapselle epäselvä, rikkova tai kuluttava. Lapset kertoivat myös aikuisen merkityksestä ryhmän tukijana tai ryhmästä sulkijana. Tutkimukseni tulokset olivat monin paikoin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa erityisesti yhteenkuuluvuuden, me -puheen ja kiusaamisilmiön näkökulmista. Aiempiin tutkimustuloksiin poiketen aineistossani lapsen ja aikuisen suhde lapsen näkökulmasta näyttäytyi tuttavallisena ja melko kiinteänä.

Useiden tutkimusten (esimerkiksi Viitala 2014, Repo 2015) valossa nykyinen suuntaus on, että yksilö ei ole enää se syy tai kohde kun pohditaan esimerkiksi kiusaamisilmiötä. Lapsi ei omalla toiminnallaan aiheuta kiusaamista, eikä toisaalta pelkkä yksilöön panostaminen vaikkapa tuen näkökulmasta ole riittävää. Huomio keskittyy lapsen ryhmään, siihen yhteisöön, jossa hän elää ja vaikuttaa. Puroila ja Estola (2012, s. 39) toteavat myös, että aiemmin tutkimuskeskiössä on ollut usein lapsiyksilö, kun taas huomiot lapsiyksilön ja yhteisön sekä aikuisen kasvatusvastuun suhteista eivät ole olleet kiinnostuksen kohteina. Tutkimukseni haastaakin pohtimaan korostuuko tutkimusmaailman lisäksi varhaiskasvatuksessa yksilökeskeinen kasvatuskulttuuri liikaa. Ryhmäkasvatuksen nostaminen keskiöön rakentaisi yhteenkuuluvuutta ja ryhmähenkeä, ja parantaisi sitä kautta lapsen hyvinvointia sekä vaikuttaisi kiusaamiseen.

Lapsen osallisuus tuntuu itsestäni tärkeältä. Pohjaan omaa kasvatusnäkemystäni seikkailukasvatukseen. Siinä lapsen osallisuus on ainoa tapa toimia. Lapsi saa päättää omasta toiminnastaan, ryhmä toimii itsenäisesti jokaisen henkilökohtaisilla ominaisuuksilla, ja aikuisen tuella. Lapselle kasvun kehittäjänä toimii myös vertaisensa, eli lapsi oppii kavereidensa kanssa toimiessa paremmin kuin ilman sosiaalisia kanssakäymisiä, niinpä päivähoito- ja koulumaailma voivat hyödyntää kasvatuksessa lapsen luontaista halua olla tekemisissä toisten lasten kanssa. Juutinen (2015, s. 172) toteaa tutkimuksessaan lasten elävän osana tätä yhteiskuntaa. Lasten arjen kertomuksiin tulee väistämättä mukaan ympäröivää maailmaa, kuten sain huomata viimeisenä havainnointihetkenäni, jolloin lapsia puhututti tuleva auringonpimennys.

Riitta Viitala oli tutkinut lasten sosiaalisia suhteita päiväkotiryhmissä, joissa oli sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimuksessaan hän totesi myös aikuisten keskinäisten suhteiden vaikuttavan lasten suhteisiin päiväkodissa. Lasten todettiin hyväksyvän erilaisuutta hyvässä ryhmässä. Tutkimuksen pohjalta todettiinkin, että on tärkeää tukea koko ryhmää eikä vain tukea tarvitsevaa lasta yksilötasolla. (Viitala, 2014.) Näidenkin pohjalta voi huomata, kuinka tärkeitä sosiaaliset suhteet ja ryhmään kuuluminen ovat kaikille lapsille, ja kuinka vaikeaa sosiaalisten suhteiden ja ryhmäkäyttäytymisen oppiminen ihmisille ovat.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta omien tulkintojen mahdollisimman tarkka julkikirjoittaminen on tärkeää, kuten Kiviniemi (2015, s. 86–87) toteaa. Hänen mukaansa tutkimusraportti voi olla tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi vaikuttava tekijä. Onnistunut raportti kuvaa tarkoin tutkijan tekemiä valintoja ja tulkintoja, kun taas huonosti tehty raportti voi heikentää muutoin hyvin tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus on aina tutkijan omien tulkintojen tuotos, joten luotettavuuden näkökulmasta on todella tärkeää juuri raportointivaiheen tarkkuus. (Ks. myös Varto, 2011) Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt tuomaan ilmi kirjoittamalla tutkimukseni kulun mahdollisimman tarkasti auki.

Tutkimuksen luotettavuutta leimaa yleensä ajatus jonkinlaisesta yleistettävyydestä, mutta tutkimukseni on hyvin paikallinen ja kontekstisidonnainen, kuten myös Roos (2015, s. 169) toteaa omasta kerronnallisesta lapsuudentutkimuksestaan. Tutkimukseni luotettavuutta voidaan perustella tulosten yhteneväisyyksillä samankaltaisiin tutkimuksiin.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) on linjannut kolme ihmistieteiden tutkimuksen eettistä periaatetta, joita pidin ohjenuorinani: 1. tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2. vahingoittamisen välttäminen ja 3. yksityisyys ja tietosuoja. Tutkimukseni etiikka nojaa lapsen kunnioitukseen sekä ennen kaikkea kiinnostukseen ja uteliaisuuteen pienen lapsen maailmasta, ja ajatukseen, että lapsi tietää ja osaa. Kuten myös Puroila ja Estola (2012, s.38) kertoivat tutkimuseettisessä arvioinnissaan pitävänsä tärkeänä lapsesta välittämistä ja huolehtimisesta, sekä lapsen arvostamista tasavertaisena tutkimuskumppanina. Roos (2015, s. 170) totesi, ettei ole aina helppoa sulahtaa lasten maailmaan tutkijana. Ei se ollut minullekaan heti helppoa, mutta uuden roolin omaksuminen sujui ajan myötä. Osaltaan näen tutkimukseni luotettavuutta lisäävänä tekijänä lapsenomaisen innostukseni sukeltaa lapsen tasolle ilman päiväkodin työntekijän vastuita ja velvoitteita, mutta tietäen päiväkotikontekstin peruspilarit arvoineen ja toimintoineen.

Lapsen mielipiteen kunnioitus sekä anonymiteetti olivat avainasemassa tutkimukseni eettisyydessä, kuten myös Roos (2015, s.165–166) kuvaa sekä oman että useiden muiden tutkijoiden tutkimusten luotettavuutta ja eettistä ulottuvuutta. Tutkimukseni aineistokeruun alkuvaiheessa lapsi sai itse päättää osallistumisestaan, mutta jokaisessa arjen hetkessä hän sai vielä tehdä päätöksen olla osallistumattakin niin halutessaan. Lapsi saattoi ilmaista haluvansa minun poistuvan tai olevan kirjoittamatta jotakin ylös.

Kuten Juutinen (2015, s. 174) on huomannut, kerronnallinen tutkimusote antaa mahdollisuuden lapsen kuuntelulle ja ennen kaikkea lapsen kuulluksi tulemiselle. Pelkkä lapsen kuuntelu ei vielä takaa, että lapsi oikeasti tulee kuulluksi. Koska olin työskennellyt lastentarhanopettajana tutkimukseni päiväkotiryhmässä, luulin tunteneeni ja tietäväni lapsista ja heidän päiväkotiarjestaan jo paljon. Havainnointijaksoni aikana sain kuitenkin huomata, kuinka paljon arjen asioita jää huomaamatta milloin kiireen tai muun huomion vievän asian vuoksi. Koenkin, että tutkijana sain pysähtyä lapsen ääreen ja nähdä paljon enemmän kuin aiemmin. Enkä ehkä enää toiste saa samanlaista mahdollisuutta pysähtyä lapsen ja lapsiryhmän rinnalle. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet myös saman havainnon lapsen kertomisen tärkeydestä ja lapsen kerronnan pedagogisesta merkityksestä. Vaikka tutkimustarkoituksessa tuotettua kerrontaa ei voida suoraan ajatella arjen päiväkodin kontekstiin, niin päiväkodin arjessa lapsen kerronnan mahdollistaminen avaisi pedagogiikkaan uusia ulottuvuuksia. (Puroila, Estola & Syrjälä, 2012a, s. 203; ks. myös Roos 2015, Juutinen 2015.)

Roosin (2015, s.171) ajatukseen lapsen kerronnan ja tieteellisen tekstin yhteensopivuudesta yhtyen perustelen välillä melko runsaidenkin aineistolainausten määrää lapsen äänen ja kerronnan kuuluviin saattamisella. Vähensin lapsen äänen katoamista tieteellisyyden syövereihin tuomalla julki lapsen ääntä arjen pienissä kertomuksissa.

6.2 Loppupohdinta

Tutkimuksen alussa Lasse kysyi Niilolta kaveruudesta, että eikö olisikin kaverittomuus tyhmää. Kysymys jäi silloin vielä auki. Tutkimuksen päätteeksi vastaus Lassen kysymyksen voisi olla seuraava:

”Me saahaan... mä saan leikkiä kaverin kanssa”

Tai tilanne voisi edetä näin:

”Mulla ei oo kaveria” Santeri sanoo. Toivo tulee iloisesti viereen: ”Mää voin tulla”. Pojat lähtevät leikkimään yhdessä.

Tutkimukseni lähestyessä loppua olen monta kokemusta rikkaampana niin varhaiskasvattajana kuin tutkijanalkunakin. Tutkimusprosessi aineistonkeruuvaiheineen tuotti paljon uusia asioita niin päiväkodin lapsista ja aikuisista kuin itsestänikin. Tuskin esimerkiksi tämän

alla olevan katkelman lapsi olisi ilmaissut asiaansa minulle suoraan sanallisesti, mutta tutkimukseni muistiinpanovihko toimi oivana välikätenä.

Pojat leikkivät beibleideillä. Joose sanoo: ”Kirjoita sinne, että Taru on ollut hirveän tuhma.” Kysyin, että miksi olen ollut tuhma? ”Et ole ollut täällä vuoteen.” Lapsilla on ikävä.

Minullakin oli ja on ikävä heitä.

Roos (2015, s. 163) totesi tutkimuksessaan, että lasten tunneperäiseen kiinnittymiseen suhteessa varhaiskasvatukseen aikuiseen on vielä matkaa, mutta joka Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan on lapsen tarve päivähoitossa. Yllä olevassa esimerkissä Joose koki ikävän tunnetta aikuiseen (minuun), joka ei ollut Joosen mukaan ollut vuoteen heidän luonaan. Joosen kertomaan aikakäsitteeseen verrattuna todellinen erossaoloaikamme oli ollut lähempänä kuukautta kuin vuotta.

Tutkimuksessani lapset käyttivät päiväkodin aikuisista heidän nimiä, jotka anonymiteetin vuoksi muutin ”aikuisiksi”, kun taas Roos (2015, s. 143–144) totesi tutkimuksessaan, että lapset käyttivät usein päiväkodin henkilöstöstä nimitystä aikuinen. Mitä se kertoo lapsen kokemuksesta ryhmänsä aikuista? Vaikuttavatko tähän ryhmien muuttuvat ihmissuhteet? Toisiko pysyvä ryhmä aikuisineen lapsille läheisemmän kokemuksen myös aikuisista?

Roos (2015, s.174–175) toteaa tutkimuksensa lopuksi lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen ohuuden ja aikuisten passiivisuuden leimaavan päiväkodin arkea. Lapsen kerronnalle ei löydy tilaa. Tutkimukseni tuloksia peilaten päädyn osaltaan samoihin havaintoihin. Lasten kerronta hukkui arjen toimiin, mutta tutkijana pääsin kurkistamaan lasten kerronnan äärelle. Lapset eivät useinkaan kerro päiväkodin aikuisia ryhmäänsä kuuluviksi, vaikka eivät kerro suhdettaan aikuisiin myöskään negatiiviseksi

Tutkimukseni perusteella lapset kokivat usein aikuiset ulkopuolisiksi, mitä en ollut aiemmin tullut tiedostaneeksi. Lapset kokivat kyllä yhteenkuuluvuutta aikuisten kanssa joissain tilanteissa, kuten lauluhetkissä, mutta olivat silti ”heitä” ilman ”niitä” aikuisia. Roos (2015, s. 9) oli havainnut samaa kuin aiemmat tutkimuksetkin ovat osoittaneet, että lapsilla on päiväkodeissa kaksi maailmaa tai todellisuutta samassa, toisen he muodostavat aikuisen kanssa, mutta toisessa ovat vain vertaiset sääntöineen ja normeineen. Nämä todellisuudet voivat olla fyysisesti samaan aikaan läsnä. Tutkimuksessani tuli usein esille, että ollessani tutkijana lapset ottivat minut ikään kuin puolelleen. En ollut lastentarhanopettajana työs-

kennellessäni koskaan huomannut, että lasten ja työntekijöiden välillä on näin iso kuilu. Kyseisen ryhmän entisenä työntekijänä tilanne herätti minussa hämmästyä. Ja koin jopa surullisuutta, että lasten ja aikuisten maailmojen välissä voi olla noin suuri kuilu. Miten tätä asiaa voisi pedagogisesti lähestyä, voiko kuilua pienentää tai hävittää?

Mistä tiedän milloin tutkimukseni on aika saattaa päätökseen? Luultavammin siitä, että nyt prosessini loppuvaiheessa minulla on herännyt kiinnostus tutkia aiheeseen liittyviä uusia haasteita kuten, miten tunteet aikuisen ja lapsen välillä kytkeytyvät yhteenkuuluvuuteen, kuinka lasten ja aikuisten ryhmätunnetta voisi kohentaa ja mitä se antaisi varhaiskasvatuksen laadulle? Kuinka kiusaamista voisi vähentää ryhmä- ja yhteenkuuluvuudentunteen näkökulmasta? Mutta jätän ne mahdollisuuksiksi seuraaville innokkaille tutkijanaluille ja konkareille. Minä palaan varhaiskasvattajana uuteen lapsiryhmään monta ryhmä-, yhteenkuuluvuus- ja kiusaamisnäkemystä rikkaampana, kiinnostuneena kuulemaan lapsen kerrontaa hänen elämästään.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s.9-30). Tampere: Vastapaino.
- Anderson, P. (2010). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child. B. Percy-Smith & N. Thomas (Toim.). *A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives from Theory and Practice*.
- Arnkil, T.E. & Seikkula, J. (2014). "Nehän kuuntelee meitä!" *Dialogeja monissa suhteissa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Teema 23. Tampere: Juvenes print-Suomen yliopistopaino.
- Berk, L & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. National Association for the Young Children. Washington, DC.
- Bowles, S. (1995). *Guide to issues and trends in adventure education today*. Tornio: Perä-Pohjolan Opisto, North Calotte Committee.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks. London - New Delhi: Sage Publications.
- Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin –narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (Toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. (s. 131-148). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 126–146). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 168–184). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta universitatis Tamperesensis 969. Tampere: Juvenes print Oy.

Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.

Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.

Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narrativisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Raja & K.E. Nurmi (Toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 249–262). Tampere: Vastapaino.

Kaipio, K. & Murto, K. (1980). *Toimiva yhteisö*. Jyväskylä: Gummerus.

Kauppila, R.A. (2005). *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kinnunen, s. (2015). *How are you? – The narrative in – between spaces in young children's daily lives*. University of Oulu. Tampere: Juvenes Print.

Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. *Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Helsinki.

Kokljuschkin, M. (1999). *Seikkailuun. Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuolto-ryhmien kokouksissa*. Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.

Kronqvist, E-L. (2009). Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-

- Puttonen (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. (2007). *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana -ekstistentaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Väitöskirja.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylä studies in humanities 221. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing house.
- Louhela, V. (2010). Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa T. Latomaa & S. Karppinen (Toim.) *Seikkailun elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöjä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of Psychology in Education*, 35(1), 26–32. DOI: 10.1007/BF03173418.
- Mönkkönen, K. (2007). *Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö*. Helsinki: Edita.
- Nivala, T. (2011). *Kymmenen kysymystä kasvatuksesta*.
- Nummenmaa, A.R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Paloniemi, S. & Collin, K. (2015). Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 207–225). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. (2002). Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaalisen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (Toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Joensuu: WSOY.
- Piironen, T. (2007). *Ohjaajan opas. Lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Kuunnella meitä - Lasten osallisuushanke 2006–2007. Helsinki.
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. (1996). *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012a). Does Santa exist? 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.

Raunio, K. (2003). *Sosiaalityö murroksessa*. 4. painos. Turku: Yliopistokustannus.

Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. 2. uudistettu painos. Juva: Ps-kustannus.

Richardson, L. (2000). Writing a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Toim.) *The Handbook of Qualitative Research*. California. Thousand Oaks: Sage Publications.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Riihinen, O. (2012). Ekologisen kriisin juuret. Vähään tyytymisestä halujen ekspansioon. Teoksessa T. Helne & T. Silvasti (Toim.) *Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Kelan tutkimusosasto/Helsinki 2012. Tampere.

Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: University Press.

Rusanen, E. (2008). *Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. 2. uudistettu painos. Juva: Bookwell Oy.

Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Toim.) *The Handbook of Qualitative Research*. California. Thousands Oaks: Sage Publications.

Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (Toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s. 92–112). Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating 'Belonging' in Belonging, Being and Becoming: the Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45.

Vanhanen-Silvendoin, S. (1996). Äitien vuorovaikutusryhmät. Teoksessa A-L. Matthies, U. Kotakari & M. Nylund (Toim.) *Välittävät verkostot*. Jyväskylä: Vastapaino.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Helsinki: Stakes.

Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (Toim.) *Tutkimusmatkalla: teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa.* Helsinki: Gaudemus Helsinki University Press.

Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (Toim.) *Erityispedagogiikan perusteet.* Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Viitala, R. (2015). *Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä.* Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. 2.* Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 129. Tampere: Juvenes Print.