

Merja Kattelus

Päiväkotiryhmästä yhteisöksi

- Ryhmäprosessin vaiheita lasten näkökulmasta

Opinnäytetyö

Syksy 2016

SeAMK Sosiaali- ja terveysala

Sosionomin (AMK) Tutkinto-ohjelma

SeAMK 

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveysala

Tutkinto-ohjelma: Sosionomi (AMK)

Suuntautumisvaihtoehto:

Tekijä: Merja Kattelus

Työn nimi: Päiväkotiryhmästä yhteisöksi – Ryhmäprosessin vaiheita lasten näkökulmasta

Ohjaaja: Helena Järvi

Vuosi: 2016

Sivumäärä: 65

Liitteiden lukumäärä: 3

Opinnäytetyö käsittelee päiväkotiryhmän prosessia ryhmästä yhteisöksi lasten kokemana. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää miten päiväkotiryhmä muotoutuu toimintavuoden aikana ja miten ryhmästä muodostuu yhteisö. Tavoitteena oli myös selvittää sitä, miten lasten ryhmään ja yhteisöön kuuluminen/kuulumattomuus näyttäytyy ja mitä se merkitsee lapselle. Opinnäytetyön teoria lähtee liikkeelle ryhmästä ja ryhmäprosessista, ja etenee yhteisöön ja yhteisöllisyyteen.

Tutkimus toteutettiin kahdessa osassa keväällä 2016 ja syksyllä 2016, Seinäjoella Pappilantien yhteisöllisessä päiväkodissa, kahdessa eri ryhmässä. Se oli kvalitatiivinen eli laadullinen ja tiedonkeruumenetelminä käytettiin sadutusta, teemahaastatteluja ja havainnointia. Havainnoista osa oli videoituja. Tutkimustulosten analysointi tapahtui osittain suoraan teorian mukaan, mutta pääasiassa teemoittelemalla aineisto teemahaastattelurungon mukaisesti kokonaisuuksiin: kaverit, ryhmä, auttaminen ja kiusaaminen. Sen jälkeen tuloksia vielä pelkistettiin kokonaisuuksiksi.

Tulokset osoittivat, että päiväkotiryhmä muotoutuu ryhmäprosessin mukaisesti. Keväällä tutkitussa, ryhmäprosessin loppupuolella olleessa ryhmässä, näkyivät hyvin toimivan ryhmän piirteet ja yhteisöllisyyden tunnusmerkit: vuorovaikutus, me-henki ja yhteenkuuluvuuden tunne. Syksyllä tutkitussa, ryhmäprosessin alussa olleessa ryhmässä, näkyivät muodostusvaiheen ja kuohuntavaiheen piirteet. Syksyn tutkimuksesta kävi myös ilmi, että lapset kokivat ryhmään kuulumisen tunteen alusta asti erittäin tärkeänä. Kuulumattomuuden tunteista ei ollut helppoa puhua. Ne aiheuttivat pahaa mieltä.

Jatkotutkimusaiheita tälle tutkimukselle voisi olla tutkimus kasvattajien näkökulmasta. Tai tutkimus siitä, miten uuden ryhmäprosessin aloittaminen aina syksyisin vaikuttaa lapseen ja tukeeko usean prosessin läpikäyminen päiväkodin kokonaisyhteisöllisyyttä. Miten ryhmäprosessin eri vaiheissa onnistutaan tukemaan erityislasten osallisuutta ja millaista on arkojen lasten huomioiminen ryhmäprosessissa.

Avainsanat: ryhmä, ryhmäprosessi, yhteisö, yhteisöllisyys, kuuluminen, kuulumattomuus

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of Health Care and Social Work

Degree programme: Degree Programme in Social Services

Specialisation: Bachelor of Social Services

Author/s: Merja Kattelus

Title of thesis: From a Day Care Center Group to a Community – Steps of the Group Process from Children´s Point of View

Supervisor(s): Helena Järvi

Year: 2016

Number of pages: 65

Number of appendices: 3

This thesis deals with children's experiences of the process from a group to a community in daycare center. The purpose was to find out how the group changes during the year in daycare center and how the community is formed there. The aim was also to find out how it looks to be part or not to be part of the group or the community, and what that means for a child. The theory of the thesis starts with the group and group process, and proceeds to the community and communality.

The research was carried out in two parts, in the spring 2016 and in the autumn 2016, in Seinäjoki Pappilantie's communal daycare center, in two different groups. It was a qualitative research and the methods used were story crafting, theme interviews and an observation. The observations were videotaped. The analysis of the research results was mainly carried out according to themes resulted from interviews: friends, group, helping and teasing. Afterwards the results were simplified into unities.

The research results indicated that the daycare center group is formed according to the group process. The group was at the end of the group process and it was reflected in features of a well-functioning group and characteristics of communality interaction: team spirit and the feeling of togetherness, when it was studied in the spring. The other group was at the beginning of the group process and the formation stage and storming phase characteristics could be noticed there, when it was studied in the autumn. The research also showed that children felt a sense of belonging to the group very important from the beginning, in the autumn. The feelings of belonging to the group were difficult to talk about. They caused bad mood.

Topics for further research could be educators' points of view, or how a new group process that starts every autumn affects the child and whether going through the process of several kindergartens promotes communality. Another topic could be how the group process at different stages succeeded in supporting inclusion of children with special needs, and what taking sensitive children into account is like in the process.

Keywords: group, group process, community, communality, belonging, not to belong

SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract.....	3
SISÄLTÖ.....	4
1 JOHDANTO.....	6
2 LAPSIRYHMÄ PÄIVÄKODISSA.....	8
2.1 Ryhmän tunnusmerkit.....	8
2.2 Ryhmän muodostuminen.....	8
2.3 Lasten tapoja ottaa kontaktia ryhmäänsä.....	11
2.4 Ryhmään kuuluminen.....	12
2.5 Ryhmän ulkopuolelle jääminen ja kuulumattomuus.....	14
3 RYHMÄSTÄ YHTEISÖKSI.....	17
3.1 Yhteisön määritelmä.....	17
3.2 Yhteisö päiväkodissa.....	18
4 YHTEISÖLLISYYS YHTEISÖN TAVOITTEENA.....	21
4.1 Yhteisöllisyyden määritelmä.....	21
4.2 Yhteisöllisyyden rakentuminen ja rakentaminen päiväkodissa.....	21
5 KASVATTAJAT YHTEISÖLLISYYDEN EDISTÄJINÄ.....	24
5.1 Yhteisö- ja ryhmäprosessien tuntemus tärkeä osa ammattitaitoa.....	24
5.2 Kasvattajan erilaisia rooleja ryhmäprosessissa.....	25
6 PAPPILANTIEN PÄIVÄKODIN ESITTELY.....	28
7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT.....	30
8 TUTKIMUKSEN KULKU.....	31
8.1 Laadullinen tutkimus.....	31
8.2 Tutkimusaineiston kerääminen.....	32
8.2.1 Sadutus.....	33
8.2.2 Haastattelu.....	33
8.2.3 Havainnointi.....	34
8.3 Tutkimusaineiston litterointi ja analysointi.....	35
8.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	37

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	40
9.1 Muodostusvaihe.....	40
9.2 Kuohuntavaihe.....	44
9.3 Hyvin toimiva ryhmä.....	46
9.4 Lopetus.....	51
10 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA.....	52
11 POHDINTA.....	55
LÄHTEET.....	58
LIITTEET.....	62

1 JOHDANTO

Haluan opinnäytetyössäni tarkastella päiväkotiryhmää, jonka tavoitteena on yhteisö ja yhteisöllisyys. Olen työskennellyt päiväkodin opettajana yhteisöllisessä Pappilantien päiväkodissa, joten aiheeni kumpuaa sieltä käsin. Lisäksi olen perehtynyt aiheeseen kirjallisuuden kautta ja koen sen kiinnostavana ja itselleni sopivana, omiani, kaikin puolin.

Aiheeni on ajankohtainen, sillä yhteisöllisyys on juuri nyt iso yhteiskunnallinen ilmiö. Se nähdään nyt ratkaisuna moniin syrjäytymisen ja epätasa-arvon ongelmiin. Yhteisöllisyys tekee tuloaan 2010-luvulla päiväkoteihin, kouluihin ja työelämään. Aiemman yksilöllisyyttä korostaneen ajattelutavan sijaan on alettu korostaa yhdessä toimimisen mallia. Yksin tekemisen aika on ikään kuin ohi, ja tehdään jälleen enemmän perinteistä tiimityötä. Yhteisöllisessä tavassa työskennellä nähdään enemmän voimaa. Eerola-Pennanen (2013, 113) mukaan Maffesoli (1995, 63) on todennut, että sosiaalisten arvojen syklissä on meneillään yhteisöllisyyden ihanteen paluu uudenlaisten sosiaalisten ryhmien muodossa. Näitä uudenlaisia ryhmiä Maffesoli itse nimitti postmoderneiksi heimoiksi. Nämä ryhmittymät eivät myöskään perustu hänen mukaansa rationaaliseen ajatteluun, vaan haluan olla samanlaisten kanssa. Eli yhteisöön kuuluvilla täytyy olla riittävästi yhteistä.

Aiheeni taustaa ja tärkeyttä voisin avata tässä hieman seuraavasti päiväkodissa työskentelevän sosionomin (AMK) työnkuvan kannalta: Kun lapsi tulee päiväkotiin, hänelle tulee kodin lisäksi toinen yhteisö, johon hänen tulisi kyetä turvallisesti liittymään. Päiväkodissa lapsi huomioidaan yksilönä, mutta aina kuitenkin niin, että hän on samalla osa yhteisöä. Siksi yhteisöön liittyminen, toisten huomioiminen ja huomioon ottaminen, sekä omien halujen ja tarpeiden säätely ovat tärkeitä taitoja. (Mikkola & Nivalainen 2010, 19.) Aluksi toisilleen tuntemattomia lapsia yhdistää vain yhteinen päivähoitopaikka. Se on aivan erilainen sosiaalinen toimintakenttä kuin lapsen kotona oleva. Ja usein tämä on lapselle ensimmäinen kokemus suuressa lapsiryhmässä olemisesta. Lapselle tämä tarkoittaa, että hänen täytyy jotenkin jäsentää tilannetta ja luoda itselleen sosiaalisia suhteita ja sosiaalista asemaa. (Eerola-Pennanen 2013, 115.) Yhdessä toimiminen edellyttää kaikilta osapuolilta vuorovaikutustaitoja sujuakseen hyvin. Siltikin ryhmässä työskentelyn oppimiseen tarvitaan

runsaasti aikaa, ainakin kuukausia. (Raina & Haapaniemi 2005, 124.) Tältä pohjalta haluan siis lähteä valitsemaani aiheittani tarkastelemaan. Lisäksi yksi realiteetti päiväkodin arjessa ja myöhemmin koulumaailmassa on, että lapsen on opittava toimimaan myös isommissa ryhmissä (Mikkola & Nivalainen 2010,33).

Lähden työssäni liikkeelle ryhmän määrittelystä ja ryhmäprosessista päiväkodissa. Ryhmästä etenen yhteisöön ja yhteisöllisyyteen. Tämä järjestys on mielestäni sama kuin todellisuudessa päiväkotiryhmän matka yhteisöksi, joka pyrkii yhteisöllisyyteen. Tämän jälkeen kuvaan kasvattajan roolia ryhmäprosessissa. Teoriaosuuden päätteen kuvailen tutkimukseni suorituspaikkaa Pappilantien yhteisöllistä päiväkotia. Lopuksi kerron tutkimuksestani ja tutkimustuloksistani.

2 LAPSIRYHMÄ PÄIVÄKODISSA

2.1 Ryhmän tunnusmerkit

Jos lähtee liikkeelle ajatuksesta miten päiväkotiyhteisö muodostuu, niin täytyy ensin tutustua ryhmien muodostumiseen yleensä. Siitähän päiväkotiyhteisöllisyys periaatteessa alkaa: ryhmästä. Ryhmällä tarkoitan yksilöistä koottua hallinnallista joukkoa. Järvinen ja Mikkola (2015, 29) kuvaavatkin osuvasti lapsen näkökulmasta asiaa siten, että hän joutuu päivähoidon aloittaessaan ryhmään, jota ei ole itse valinnut. Päiväkotiryhmä sisältää myös pienempiä alaryhmiä: aikuisten jakamia pienryhmiä (virallisia ryhmiä) ja lasten itse muodostamia leikkiryhmiä tai kaveriryhmiä (epävirallisia ryhmiä) yms. Haluan tässä opinnäytetyössäni keskittyä kuitenkin pääasiassa yhteen isoon, kiinteään päiväkotiryhmään, josta yhteisö myöhemmässä vaiheessa rakentuu. Tästä seuraa lisää kysymyksiä: Mikä ryhmä on, mikä siis on ryhmän määritelmä? Miten ryhmä muodostuu? Ketkä kuuluvat ryhmään ja onko siihen kuulumattomia?

Ensinnäkin Niemistö (2007, 16) nimeää ryhmän tunnusmerkeiksi seuraavat: tietty koko, yleensä 2-20 henkilöä, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus (joko virallinen valittu ryhmän johtaja tai epävirallinen johtaja, jolla on valtaa suhteessa toisiin). Ryhmä voidaan määritellä myös seuraavalla tavalla: Kaksi tai useampi ihminen, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jakavat yhteisen päämäärän tai säännöt, mitkä vaikuttavat heidän toimintaansa, ja he jakavat keskenään rooleja ja työnjakoa (Harré ja Lamb 1986, Reidin ja Hammersleyn 2000, 6 mukaan).

2.2 Ryhmän muodostuminen

Miten ryhmän muodostuminen sitten etenee, kun yksilöt on jaettu ryhmiin? Ryhmäprosessi jakautuu eri kehitysvaiheisiin seuraavalla tavalla:

- ryhmän muodostusvaihe
- kuohuntavaihe
- yhdenmukaisuusvaihe

- hyvin toimiva ryhmä
- loppetus (Tuckman 1966, Niemistön 2007, 160-162 mukaan).

Mielestäni edellä mainitut vaiheet kuvaavat hyvin myös lapsiryhmän muodostumista. Olen myös sitä mieltä, että nämä vaiheet ovat olennaisia yhteisön muodostumisen kannalta päiväkodissa ja siksi seuraavassa sovellan teoriaan peilaten näitä ryhmäprosessin vaiheita päiväkodin toimintavuoteen:

Muodostusvaihe. Tämä vaihe sijoittuu päiväkodin toimintavuoden alkuun elo-syyskuuhun. Kehitysvaiheteorian mukaisesti ensimmäisessä eli muodostusvaiheessa vuorovaikutussuhteissa tulee esiin testaus ja riippuvuus. Jäsenet etsivät kanssakäymisen muotoja ja rajoja. He muodostavat riippuvuussuhteita ohjaajaan, toisiin jäseniin ja annettuihin normeihin. Vapaamuotoisissa tilanteissa haetaan normeja ja tukea omalle toiminnalle. Jäsenet ovat itseilmaisussaan varovaisia ja sovinnaisia. Tehtäväkäyttäytymistä hallitsee orientoituminen. (Tuckman 1966, Niemistön 2007, 160-161 mukaan.) Tällöin siis osa lapsista saattaa vetäytyä tarkkailemaan tilannetta, kun taas osa testaa ryhmän rajoja ja normeja, sekä fyysisiä rajoja. Lapset saattavat hakeutua toistensa seuraan pikku hiljaa asettumalla tutkimaan esim. samoja leluja. Aluksi tässä vaiheessa he leikkivät rinnakkain saman leikin äärellä. Kunnes myöhemmissä vaiheissa hiljalleen alkaa muodostua enemmän yhteisleikin piirteitä. Keskistä vuorovaikutusta ei juuri vielä ole, vaan ryhmä on hyvin riippuvainen kasvattajasta (Järvinen & Taajamo 2006, 27). Toiminnallisessa hetkessä saattaa olla vaikea saada yksilöiden persoonallisia vastauksia tai piirteitä esiin, koska lapset matkivat helposti toisiaan, eivätkä halua liikaa erottua ryhmästä. He vastaavat heiltä kysyttäessä.

Kuohuntavaihe. Vaihe sijoittuu päiväkodissa konkreettisesti loka-marraskuulle. Tässä vaiheessa ryhmän vuorovaikutussuhteissa ilmenee konflikteja ja polarisoitumista. Ryhmän jäsenet ilmaisevat yksilöllisyytään ja saattavat vastustaa voimakkaasti sisäisen ryhmärakenteen muodostumista. Tämä näkyy omien mielipiteiden korostamisena, ja uskalluksena olla eri mieltä toisten jäsenten ja kasvattajan kanssa. (Tuckman 1966, Niemistön 2007, 161 mukaan.) Alun varpaillaan olon jälkeen lapsilla on spontaaneja reaktioita ja tekoja. Esittäminen loppuu. On tyypillistä, että lapsi vastustaa jotain asiaa voimakkaasti: "...mutta kun MINÄ haluan!" Alkaa nousta esiin enemmän yksittäisten lasten ääni, kun halutaan tai vastustetaan jotain

asiaa. Rajat tulevat vastaan ja lapsi pettyy. Ei olla enää vieraskoreita ja yritetä muokautua muottiin, vaan omat mielipiteet erottuvat, jopa korostuvat. Tämä vaiheessa yksilöitymistä alkaa tapahtua, joskus kovallakin voimalla.

Yhdenmukaisuusvaihe. Tämä vaihe saavutetaan päiväkotiryhmässä joului- ja tammikuussa. Ryhmän yhdenmukaisuusvaiheessa vuorovaikutussuhteissa saavutetaan yhteenkuuluvuuden tunne, kun ryhmän sisäinen vastustus voitetaan. Tällöin jäsenet hyväksyvät toistensa ominaispiirteet ja ovat valmiita ylläpitämään ryhmäkokonaisuutta. Haetaan harmoniaa ja vältetään konflikteja. Ilmapiiirikin keventyy ja tuntuu vapaammalta. (Tuckman 1966, Niemistön 2007, 161 mukaan.) Aletaan olla tiiviimmin yhtä joukkuetta. Lapset eivät ole enää niin paljon tunteidensa vallassa kuin aiemmin. Tiedostetaan oman ryhmän erityisyys ja rajat suhteessa toisiin ryhmiin. Me ollaan me. Arki alkaa sujua, eikä kasvattajan tarvitse aina erikseen selittää kaikkea kuten aiemmin. Esim. lapset tietävät mitä tehdään kun siirrytään ulos, syömään tai nukkumaan. Jokainen alkaa löytää oman paikkansa ja itselle ominaisen tavan toimia ryhmässä. Tässä vaiheessa ryhmä selvästi alkaa tukea yksilön osallisuutta ja toimintakykyä.

Hyvin toimiva ryhmä. Tämän vaiheen saavuttamiseen päiväkodissa menee aikaa noin puoli vuotta, ja ryhmä toimiikin hyvin vasta helmi-, maalii- ja huhtikuussa. Tässä vaiheessa ryhmästä on tullut kokonaisuus, ja sen vuorovaikutuksesta ongelmanratkaisun väline. Jäsenten roolit lisäävät ryhmän suorituskyyä. Ryhmä työskentely on pääasiassa perustehtävän mukaista. (Tuckman 1966, Niemistön 2007, 161 mukaan.) Tällöin ystävyys ja kaverisuhteita on muodostunut. Lapset eivät tarvitse kasvattajan ohjausta vapaaseen leikkiin ryhtyessään, vaan se sujuu kuin itseksseen. Leikki onkin tässä vaiheessa yhteisleikkiä. Leikkikaveria ei tarvitse enää etsiä ohjaajan avustuksella. Arkitoiminnot sujuvat. ”Ryhmä puhaltaa yhteen hiileen”. Ryhmä tukee selvästi yksilöiden osallisuutta ja toimintakykyä. Ryhmän ja kasvattajan välillä on tasapainoinen vuorovaikutus. Ilmapiiiri on selvästi vapaampi kuin syksyllä päiväkotiryhmän aloittaessa.

Lopetus. Ryhmäprosessin viimeinen vaihe on lopetus, kun ryhmä lopettaa toimintansa ja ryhmän jäsenet hyvästelevät toisensa. Tällöin saattaa esiintyä voimakkaakin tunteita: surua ja haikeutta. (Tuckman & Jensen 1977, Niemistön 2007, 162 mukaan.) Konkreettisesti tämä vaihe sijoittuu päiväkodissa toimintavuoden loppuun

touko- ja kesäkuulle. Ajatukset siirtyä kesän viettoon ja ryhmän lopetus käytännössä alkaa. Lasten tekemät työt ja askartelut kerätään kotiin vietäviksi. Keskusteluissa on läsnä kesän tulo ja ryhmätoiminnan lopetus.

2.3 Lasten tapoja ottaa kontaktia ryhmäänsä

Kalliala (2012, 165) korostaa, että leikkikaverit ovat lapsille tärkeintä päiväkodissa. Hänen mukaansa lasten yhteisen toiminnan käynnistyminen perustuu lasten luontaiseen kiinnostukseen toisistaan, siksi myös toisilleen tuntemattomat lapset hakeutuvat toisensa seuraan.

Eerola-Pennasen mukaan (2013, 113-114) Strandell (1995, 33,47-48) on tutkinut lasten välistä vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa siitä näkökulmasta, miten lapset luovat kontakteja ja miten he pääsevät mukaan yhteisiin toimintoihin. Suunnistautumisella hän on todennut lasten hankkivan tietoja siitä, mitä on meneillään ja valmistavan näin menemistään mukaan. Suunnistautuminen tapahtuu yleensä katsomalla, ilmeillä, eleillä ja kehonkielellä, se on yleensä sanatonta. Suunnistautuminen voidaan hänen mukaansa nähdä uteliaisuutena toisia lapsia ja heidän tekemistään kohtaan. Hän linjaa, että suunnistautuminen voidaan nähdä keinoon liittyä mukaan toimintaan ja se on tapa hankkia tietoa oman toiminnan ulkopuolelta sosiaalisesta ympäristöstä. Liittymisessä (Strandell, 1995, 48-59, Eerola-Pennasen mukaan 2013, 114) lapsi alkaa tehdä samaa kuin toiset ovat jo tekemässä ilman, että se vaikuttaa toiminnassa jo mukana olevien lasten toimintaan. Toisista lapsista siis otetaan mallia ja aletaan tehdä samaa kuin toiset. Tätä suurin osa lasten päivästä päiväkodissa onkin, siis liittymistä erilaisiin tilanteisiin. Vaihdetavuus on sitä, että lapsi voi tulla toiminnasta juuri poistuneen lapsen tilalle ilman suurempia tunneilmaisuja, sosiaalisia vaikeuksia tai toimintaa häiritsemättä. Lapset myös saattavat neuvotella itsensä osallistujaksi toimintaan. Neuvottelut lasten kesken koskevat sitä, ketkä saavat olla mukana ja millä ehdoilla.

2.4 Ryhmään kuuluminen

Lapselle yksi tärkeimmistä asioista päivähoitossa on ryhmään kuulumisen kokemus. Yhteenkuuluvuuden tunne luo pohjan lapsen itsetunnon kehittymiselle. Lisäksi ryhmään kuulumisen ja toisten kanssa toimiminen auttavat lasta hahmottamaan millaisena muut hänet kokevat. (Järvinen & Mikkola 2015, 27-28.) Perustan hyvälle ja arvokkaana pidetylle elämälle muodostavat sosiaalinen yhteisyys ja emotionaalinen osallisuus eli joukkoon kuulumisen, kun taas syrjään jääminen johtaa erilaisuuden kokemuksiin ja yksinäisyyteen, pahimmillaan se musertaa yksilön (Hovi, Salomäki & Tuovinen-Kakko 2011, 48).

Koivula (2010, 48-64) on väitöskirjassaan tutkinut yhteisöllisyyden kehittymistä ja ilmenemistä päiväkodissa. Hänen tutkimukseensa osallistui yhteensä 44 lasta, joista 22 (tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa 24) oli 3-5-vuotiaita "Vadelmien" ryhmästä ja 20 6-vuotiasta "Mansikoiden" ryhmästä. Tutkimusaika kattoi päiväkodin kokonaisen yhden toimintavuoden elokuusta syyskuuhun. Tutkimusmenetelminä Koivula käytti havainnointia, videointia ja lasten haastatteluja. Koivula (2010, 111) toteaa, että keskeinen yhteisöllisyyden perusedellytys päiväkodissa ovat lasten keskinäiset ystävyysuhteet. Koivula (2013, 34-37) kytkee myös ystävyden ja ryhmään kuulumisen tunteen toisiinsa. Hän oli havainnut väitöskirjatutkimuksessaan (2010), että päiväkodin lapsiryhmissä ystävyys muodosti vahvan sosiaalisen siteen lasten välille. Ystävän kanssa yhteen kuulumisen vahvisti myös ryhmään kuulumisen tunnetta. Tässä tutkimuksessa ystävyysuhteet muodostivat lapsiryhmässä verkoston, jonka avulla lapset liittyivät yhteen. Tämä ystävyysuhteidenverkosto yhdessä sen positiivisen tunnesiteen kanssa, mikä ystävyteen liittyy, mahdollistavat yhteisöllisyyden kehittymisen perustan. Tutkimuksen mukaan ystävyysuhteet antavat siis lapsille tunteen keskinäisestä yhteydestä ja ryhmään kuulumisesta. Edellä oleva Koivulan havainto osoittaa siis, miten oleellisen iso merkitys ystäväyhtymisen prosessissa ja ryhmään kuulumisessa on lapsen vuorovaikutustaidoilla ja sosiaalisilla taidoilla.

Parhaiten lapselle tarjoutuu mahdollisuus solmia ystävyysuhteita ja kuulua ryhmään kehitykseltään samantasoisten, yleensä myös saman ikäisten parissa (Vandell 2000, Neitolan 2013, 105 mukaan). Ensin lapsen täytyy löytää oma paikkansa

ryhmässä ja sitä kautta mahdollistuu hänen vertais- ja ystävyysuhteidensa solmiminen. Jokaiselle lapselle ryhmässä muodostuu oma asema, maine ja rooli lasten keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan välityksellä. Lapselle muodostunut oma sosiaalinen asema säätelee hänen osallisuuttaan ryhmän toiminnassa, mukaan pääsyä ja vuorovaikutusta. (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997, Neitolan 2013, 105-106 mukaan.)

Koivula (2010, 137) havaitsi myös, että lasten keskinäinen tutustuminen ryhmässä vaatii aikaa. Hänen väitöskirjatutkimuksensa mukaan toimintavuoden alussa päiväkodissa yhteisen leikin yritykset olivat hauraita ja leikin laatu heikkoa. Tällöin leikki ryhmissä muodostui rinnakkaisleikistä. Hänen tutkimuksensa mukaan ensimmäisiä ystävyysuhteiden merkkejä lasten välille alkoi muodostua syyskuun lopulla ja se näkyi paremmin sujuvana leikkinä ja lasten yhteistyön lisääntymisenä. Seuraavassa myös Tastin havainnot kahden erilaisen ryhmän: uuden ja pitkään toimineen ryhmän, toiminnasta puoltavat näitä samoja näkemyksiä.

Tarsalaisen (2015, 20-21) mukaan Tast on vuonna 2014 tehnyt väitöskirjatutkimustaan: Lasten toverisuhteet päiväkodissa – Sosiaaliseen vastuuseen kasvaminen varhaiskasvatuksen ryhmätoiminnassa. Tast keräsi tuolloin aineistoa videoimalla ja haastatteleamalla vuoden ajan kahdessa eri päiväkodissa, 4-5-vuotiaiden ryhmissä. Tutkituista ryhmistä toinen oli pitkään pysynyt muuttumattomana, kun taas toinen ryhmä oli uusiutunut jatkuvasti. Hänen tutkimuksensa mukaan ryhmien erot näkyivät selvästi. Pitkään samana pysyneessä ryhmässä, kaikki lapset olivat löytäneet oman paikkansa, oman turvallisen viitekehänsä. Vastaavasti jatkuvaa muutosta kokee neessa ryhmässä lapset olivat ikään kuin ryhmän ulkokehällä ja heidän välilleen syntyi helpommin konflikteja. Tastin mukaan konflikteja oli tässä ryhmässä jopa 30% enemmän kuin verrokkiryhmässä. Molemmissa ryhmissä oli tutkimuksen alussa lapsi, joka ei osannut nimetä yhtään kaveria, mutta Tast keskusteli heti asiasta molempien päiväkotien kasvattajien kanssa ja myöhemmin tutkimuksen lopussa jokainen lapsi osasi nimetä kaverin itselleen. Tutkimus osoitti, että uudessa, muuttuvassa ryhmässä koettiin verkoston luomiskriisiä, jossa lapset kokivat hyvin kuormittavana tilanteen, jossa he eivät tieneet paikkaansa ryhmässä. Tämä osoittaa, että lasten vertaissuhteet eivät siis välttämättä synny itsestään, siksi kasvattajan on tie-

dostettava asia ja pidettävä huolta siitä, että jokainen lapsi ryhmässä löytää paikkansa. Tutkimuksen muuttuvassa ryhmässä oli myös valtakamppailua, mitä ei esiintynyt pitkään samana pysyneessä ryhmässä, jossa sen sijaan vuorovaikutus oli hyväksyvää ja toiminta itsenäisempää ja kehittyneempää. Lopputuloksena voi Tastin mukaan pitää sitä, että ryhmässä, jossa kokoonpano pysyy pitkään samana, on lapsilla paremmat mahdollisuudet pysyvän sosiaalisen verkoston luomiseen. Poikkeuksena tästä Tast pitää leimattuja lapsia, joiden siirtäminen toiseen ryhmään saattaa olla paras ratkaisu.

2.5 Ryhmän ulkopuolelle jääminen ja kuulumattomuus

Entä kuka on ulkona ryhmästä ja miten näyttäytyy kuulumattomuus ryhmään? Lapsella on sisäinen tarve kuulua sosiaaliseen verkostoon, mikä antaa mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen ryhmän hyväksyttynä jäsenenä ja vastaavasti torjuttuksi tuleminen estää tämän tarpeen toteutumisen. Jos lapsi saa kokea olevansa pidetty ja hyväksyty, se tukee hänen kehitystään. Vastaavasti, jos lapsi joutuu kokemaan olevansa ei-pidetty ja ei-hyväksyty, se haittaa hänen kehitystään ja aiheuttaa riskin syrjäytymiselle ja kiusaamiskokemuksille. Ellei lapsi saa kokea mukavaa vuorovaikutusta toisten kanssa, tuntee kuuluvansa ryhmään, tuntee itseään pidetyksi, sekä kehittyä sosiaalisissa taidoissaan, hänelle aiheutuu ahdistuneisuutta, tyytymättömyyttä, yksinäisyyttä ja eristyneisyyden tunnetta, jotka altistavat kiusaamiskokemuksille. (Repo 2015, 132.) Ryhmän jäsenten asema ryhmässä kuuluu ryhmädynamiikkaan. Jotkut ryhmän jäsenistä ovat pidetympiä kuin toiset ja jotkut ovat vaarassa tulla toisten torjumiksi. Torjutuilla itsellään on kuitenkin yleensä halu kuulua ryhmään ja tuntee itsensä pidetyksi ja myös osallistua muiden toimintaan. (Puzallah & Wasserman 1990; Rubin & Bukowski 2009, Revon 2015, 132 mukaan.)

Lapsuuden yksinäistymistä voidaan pitää yhtenäisyyden murtumisen hintana (Mikkola & Nivalainen 2010, 15). Voidaan jopa nimetä riskiryhmissä olevia lapsia, joilla on herkempi taipumus joutua ryhmänsä torjumiksi kuin toisilla. Näitä lapsia ovat ennen kaikkea ujut ja syrjään vetäytyvät lapset, mutta myös osa aggressiivisesti käyttäytyvistä lapsista. Reaktiivisesti aggressiivisen lapsen käyttäytymistä luonnehtii toimiminen voimakkaan suuttumustilan vallassa ja impulsiivisuus. Näin käyttäytyvän

lapsen impulsiivinen, aggressiivinen ja äkkipikainen käyttäytyminen aiheuttaa muissa torjuntaa ja lapsi saattaa joutua epäsuosioon. Kun muut ryhmässä kokevat aggressiivisen lapsen häiritseväksi, he sulkevat hänet ryhmän ulkopuolelle. (Pellegrini ym. 1999; Schwartz, Dodge & Coie 1993, Revon 2015, 138-139 mukaan.) Proaktiivisesti aggressiivisen lapsen käyttäytymiseen ei liity suuttumustilaa, vaan ennemminkin manipulatiivisuus ja suunnitelmallisuus, eli hän käyttää väkivaltaa (sekä henkistä, että fyysistä) harkitusti ja tarkoituksellisesti saavuttaakseen omat tarkoitukset ja tavoitteensa. Se, liittykö heidän käyttäytymiseensä ryhmän torjuntaa vai ei, on epäselvää. (Perren 2000, Revon 2015, 142 mukaan.)

Vetäytyvyys voi myös perustua vapaaehtoiseen yksinoloon, haluun leikkiä ja toimia yksin. Se voi kuitenkin perustua myös estyneisyyteen, arkuuteen ja ahdistuneisuuteen. Vaikka vetäytyminen liittyy lapsen luonteeseen ja temperamenttiin se voi olla vertaissuhteissa ongelma, mikä voi pahimmillaan johtaa kiusaamiseen. Ujon ja syrjään vetäytyvän lapsen vuorovaikutus muun ryhmän kanssa ei ole välttämättä negatiivista, mutta toisaalta se ei ole myöskään positiivista tai sitä ei ole lainkaan. Häntä ei siis aktiivisesti torjuta, mutta häneen ei oteta myöskään mitään kontaktia. Myös riski aktiiviseen torjuntaan ja kiusattuna olemiseen kasvaa ajan myötä. Lisäksi ovat yksinäiset ja erityistä tukea tarvitsevat lapset. Yksinäisyys on subjektiivinen kokemus, joka ei ole suoranaisesti riippuvainen kavereiden määrästä vaan ennemminkin niiden suhteiden laadusta. Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee apua ja tukitoimia myös ystävyysuhteiden solmimisessa ja niiden ylläpitämisessä. (Repo 2015, 144-151.)

Erityisenä riskinä lapsen kehitykselle voidaan pitää, jos hän joutuu vertaisryhmässään muiden aktiivisen torjunnan kohteeksi tai kiusatuksi, tai jos hän itse kiusaa muita tai jos hän vetäytyy kokonaan syrjään muista tai tuntee itsensä yksinäiseksi. Tällainen riskialtis tilanne saattaa liittyä siis joko hänen omaan tai muiden käyttäytymiseen tai näihin molempiin. Pitkään jatkuessaan tämän kaltaiset ongelmat merkitsevät lapselle fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista ryhmän ulkopuolelle ajautumista ja selvää syrjäytymisriskiä ja syrjäytymiskierteeseen joutumista. Syrjäytymisriskissä olevat lapset voidaan ryhmitellä seuraavasti: torjutut lapset, kiusatut lapset, syrjäänvetäytyvät lapset ja yksinäiset lapset. (Laine 2002, 19-31.)

Kiusaamista voidaan pitää myös yhteisöllisenä ilmiönä, jota tapahtuu päiväkodeissa, kouluissa ja muissa yhteisöissä. Yhteisö ei ole aina siis yksilöä tukeva ja turvaa antava. Hyvin usein samat ihmiset jatkavat kiusaamista yhteisöstä toiseen ja samat ihmiset joutuvat yhä uudelleen kiusatuiksi. Yhteisöön kuulumisen myötä yksilöllä on oikeus osuuteen yhteisön hyvästä ja niistä mahdollisuuksista, mitä yhteisöön kuuluminen tarjoaa. Tämä tarkoittaa, että osallisuus ei ole yksilön ominaisuus, vaan yhteisön ja yksilön välinen suhde. Tämän vuoksi yhteisön hyvästä uloslyöminen on kiusaamista, jossa on kyse näistä suhteista, ei kiusatun ominaisuuksista. Huomio täytyisi kiinnittää yhteisön rakenteisiin ja kiusaajaan, ei kiusatun erilaisuuteen. Kiusaaja hakee valtaa ja suosiota yhteisössään kiusaamisen avulla. Vallankäyttö on hiljentämistä, ylikävelyä ja eristämistä. Nämä kaikki ovat yksilön kannalta tuhoisia, sillä sosiaalisia vertaissuhteita ja osallisuutta pidetään inhimillisen elämän keskeisinä resursseina. (Hovi, Salomäki & Tuovinen-Kakko 2011, 47-54.)

Koska mielestäni edellä kuvaamani ryhmäprosessi kuvaa yhtä aikaa sekä uuden hajanaisen ryhmän matkaa tiiviimmäksi ryhmäksi, että ryhmän matkaa yhteisöksi, on siksi ryhmän käsittelyn jälkeen luontevaa siirtyä käsittelemään seuraavaksi yhteisöä päiväkodissa. Koen, että edelliseen ryhmäprosessiin peilaten ryhmää voisi nimittää yhteisöksi päiväkodissa yhdenmukaisuusvaiheesta eteenpäin. Silloin se on saavuttanut riittävän yhteenkuuluvuuden tunteen ja me-hengen ollakseen yhtä kuin yhteisö.

3 RYHMÄSTÄ YHTEISÖKSI

3.1 Yhteisön määritelmä

Koska yhteisö ja yhteisöllisyys ovat ilmiöinä moniulotteisia, ei niille ole mahdollista luoda yhteistä määritelmää. Yhteisön määritelmää ovat olennaisesti johonkin kuuminen ja me-henki. Lisäksi osa yhteisön määritelmää ovat myös osallisuus, yhteinen jaettu tekeminen ja yhteinen kiinnostuksen kohde. Yhteisön merkitystä korostetaan positiivisella tunnesiteellä, jonka se luo ihmisten välille. (Marjanen, Marttila & Varsa, 2013, 10.)

Yhteisön määrittelyssä voidaan erottaa kolme erilaista ulottuvuutta: 1) tila, 2) tunne ja 3) toiminnallisuus. Yhteisön tilaa koskeva ulottuvuus sisältää sen alueellisen, paikallisen ja ajallisen tekijän. Tunneulottuvuus muodostuu yhteenkuuluvuuden tunteesta, yhteisvastuusta ja vuorovaikutuksen luonteesta. Yhteisön toiminnallinen ulottuvuus käsittää yhteisön jäsenten osallistumisen ja toiminnan yhteisen päämäärän tavoittelemiseen. (Spradley 1985, Nummenmaan, Karilan, Joensuun & Rönholmin 2007, 23 mukaan.)

Edellä mainittujen lisäksi yhteisöllä on seuraavia tunnuspiirteitä: Yhteisö voidaan tunnistaa yhteisöksi yhteisistä tavoitteistaan ja päämäärästään, jotka ilmenevät yhteisinä arvoina ja kiinnostuksen kohteina. Yhteisö voidaan tunnistaa myös yhdessä tekemisestä (kollaboraatio), lisäksi sitä luonnehtii jonkinasteinen sitoutuminen yhteisöön ja voimavarojen panostaminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 24.) Yhteisö on toiminnallinen kokonaisuus, jolla on yhteisiä arvoja ja tavoitteita, sekä yhteistä toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Raina & Haapaniemi 2007, 34). Yhteisöön kuuluvilla täytyy olla riittävästi yhteistä. Yhteenkuuluvuuden kulmakiviä ovat yhteinen tekeminen ja yhdessäolo. (Kalliala 2008, 38.)

3.2 Yhteisö päiväkodissa

Päiväkotiryhmä ei ole automaattisesti yhteisö, vaan yhteisön muodostuminen vaatii aikaa ja panostusta. Yhteisö on myöskin jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä. Yhteisöksi kehittyminen voidaan nähdä dynaamisena prosessina, joka päättyy vasta kun yhteisö hajoaa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15, Koivulan 2010, 27 mukaan.) Kuten jo aiemminkin totesin, yhteisön rakentumista voi verrata edellä kuvaamaani päiväkotiryhmän ryhmäprosessiin. Jos ryhmäprosessi oli hidaskäyttöinen ja aikaa vievä, niin sitä on varmasti myös yhteisön rakentuminen päiväkodissa. Mielestäni voikin olettaa näiden kahden prosessin kulkevan lähes rinnakkain. Tällöin siis yhteisö päiväkotiryhmästä alkaa todennäköisesti muodostua vuodenvaihteessa tai sen jälkeen, silloin kun ryhmä on jo yhdenmukaisuusvaiheessa tai viimeistään silloin, kun se on hyvin toimiva ryhmä. Koen, että tuolloin vasta ryhmä on saavuttanut riittävän toimivan vuorovaikutuksen tason, yhteenkuuluvuuden tunteen ja me-hengen, joita yhteisön muodostuminen edellyttää. Päiväkodin vertaisyhteisöissä lapsilla on mahdollisuus saada ensimmäinen kokemus siitä, millaista on olla yhteisön jäsen, miltä yhteisöön kuuluminen tuntuu, miten sen jäsenyys saavutetaan ja millaisia haasteita yhteisöön kuulumisen sisältää (Ikonen 2006, 149, Koivulan 2013, 22 mukaan).

Kaipio (1999, 147-169) on jaotellut lasten yhteisöt kolmeen osaan: 1) kasvatusyhteisö, 2) lasten yhteisö, eli kasvuyhteisö ja 3) kasvattajayhteisö. Kasvatusyhteisö sisältää lastenyhteisön ja kasvattajayhteisön, eli se voi olla koko päiväkotiyksikkö. Kasvatusyhteisössä yhteisyys muodostuu vuorovaikutuksessa toiminnan kautta. Lasten yhteisö toimii lapselle kokemuksen antajana yhteisön jäsenyyden saavuttamisesta, yhteisön jäsenyydestä, jäsenyyden haasteista ja yhteisöön kuulumisen tunteesta. Kasvattajayhteisö eli aikuiset ratkaisevat ja ilmaisevat reunaehdot ja rajat, joiden puitteissa lasten itsesäätely päiväkotiyhteisössä voi tapahtua. Lapsia ohjataankin päiväkotiyhteisössä kaiken aikaa omaehtoisesti käsittelemään ja ratkaisemaan asioita yhdessä tasavertaisuuden ja täyden osallistumisen avulla. Tällöin käyttäytymisen ja itsesäätelyn reunaehdot ja rajat muodostuvat yhteistyönä yhteisön yksilöiden ominaisuuksien, yhteisön tason, säästöjen ja yhteisön organisatoristen edellytysten pohjalta. Näistä lähtökohdista perustellut ja yhdessä sovitut rajat

auttavat rakentamaan turvallisuuden ja luottamuksen yhteisöön, mitä onnistunut päivähoitokasvatus edellyttää. (Kaipio 2000, 111-112.)

Aloiteltaessa uutta yhteisöä ja sen toimintakulttuuria vaativat seuraavat kolme asiaa erityistä huomiota: toiminnan tavoitteet ja sisällöt, yhteisön rakenteet (mm. johtajuus, työn- ja vastuunjako) sekä vuorovaikutus. Vaikka vuorovaikutus on itseisarvoinen tavoite, se on myös väline millä muut tavoitteet saavutetaan ja rakenteet saadaan tuottamaan toivottuja tuloksia. (Raina & Haapaniemi 2007, 60.) Yhteisön rakennusaineiksia ovat: yksilöiden tarpeet, sosiaaliset suhteet, tunteet, erilaiset psykologiset ja sosiaaliset tekijät. Lisäksi säännöt ovat tärkeä osa yhteisön kehittymistä. Jäsenten yksilöllinen identiteetti on yhteisön synnyn peruskulmakiviä. Tämä jokaisen yksilön oma identiteetti yhdistyy yhteisössä yhteisön identiteettiin ja ”minästä” tulee ”me”. (Wiesenfeld 1996, Koivulan 2013, 21 mukaan.) Tunteet, jotka syntyvät yksilön ja yhteisön toiminnan tuloksena luovat yhteisön yleistä mielialaa. Yhteisössä onkin tärkeää ylläpitää myönteistä mielialaa huumorilla ja kaiken kaikkiaan rakentamalla yhteyksiä ihmisiin. Osallistamalla lasta on mahdollista osoittaa, että hänet hyväksytään ja häntä arvostetaan. Samalla tämä toimii viestinä lapselle yhteisössä hänen arvostuksestaan ja siitä, että hänestä ollaan kiinnostuneita. Tämä saa aikaan yksilöllisen ja yhteisöllisen toimintakyvyn vahvistumisen ja sitä kautta yhteisön usko omaan tulevaisuuteen kasvaa. (Uusitalo 2000, 60-64.)

On siis ilmeistä, että joukkoon kuulumisen on hyvää elämää. Yksilön yhteisöön kiinnittää osallisuus, mikä on yhteistä päätöksen tekoa ja toiminnan suunnittelua. (Hovi, Salomäki & Tuovinen-Kakko 2011, 58.) Siksi tärkeitä päiväkodissa ovat sellaiset asiat, kuten myönteinen keskusteleva ilmapiiri, vuorovaikutuksen tasapuolinen mahdollistaminen, sekä erityisesti myös arkojen ja passiivisten lasten huomioiminen. Hyvä nyrkkisääntö kasvattajalle onkin jokaisen lapsen kohtaaminen päivän aikana, koska kaikkien lasten tasa-arvoinen huomioonottaminen on yksi keskeisimmistä arvoista matkalla kohti turvallista kasvu ympäristöä, jossa lapsella on mahdollisuus kokea olevansa hyväksytty ja tasavertainen. Kun päiväkotiryhmä saavuttaa näitä asioita, se on mitä todennäköisemmin myöskin yhteisö. Saavutettavia asioita on kuitenkin verrattain paljon, joten niiden saavuttamiseen menee oletettavasti myös paljon aikaa.

Yhteisö pyrkii yhteisöllisyyteen. Siksi seuraavaksi ryhmän ja yhteisön luonnollisena jatkumona käsittelemme yhteisöllisyyttä.

4 YHTEISÖLLISYYS YHTEISÖN TAVOITTEENA

4.1 Yhteisöllisyyden määritelmä

Yhteisöllisyyttä on vaikea määritellä. Parhaiten sitä kuitenkin luonnehtii sujuva yhdessä tekeminen ja toimiminen, jonka tuloksena syntyy jotain uutta. Sen voisi myös olettaa olevan sitä, että hyvin toimivaan yhteisöön pääsee ulkopuolinenkin sujuvasti mukaan. (Salmia 2012.) Raina (2012, 27) luonnehtiiikin hyvän yhteisöllisyyden tunnusmerkeiksi tänä päivänä avoimuutta ja dialogisuutta ympäristön kanssa.

Yhteisöllisyys on ihmisen kokemukseen perustuva tunne yhteisöön kuulumisesta. Lisäksi se on samalla yhteisön merkitys yksilölle ja hänen omien tarpeidensa toteutumiselle. (Koivula 2013, 20.) Yhteisöllisyys sisältää kokemuksellisen elementin, se tuntuu joltakin (Raina 2012, 11). Yhteisöllisyys syntyy yhteisön jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta, yhteen liittymisestä. Se on ryhmän kehittyvä ominaisuus. (Raina & Haapaniemi 2007, 34.) Lapselle yhteisöllisyys on sellaista syvää iloa omaan ryhmään kuulumisesta, mikä syntyy osallisuudesta sekä nähdyksi ja kuuluksi tulemisesta. Tällainen kokemus rakentuu hiljalleen arjen kohtaamisissa, yhdessäolon myötä. (Järvinen & Mikkola 2015, 35.)

4.2 Yhteisöllisyyden rakentuminen ja rakentaminen päiväkodissa

Yhteisöllisyys rakentuu ja sitä rakennetaan tilassa, ajassa ja vuorovaikutuksessa. Yhteisöllisyyden kehittyminen on pitkäkestoinen prosessi. (Marjanen, Marttila & Varsa, 2013, 10-13.) Yhteisöllisyyden kokemus syntyy yhteisön toiminnassa yhteisön rakentuessa (Wiesenfeld 1996, Koivulan 2013, 21 mukaan). Yhteisöllisyyteen nimenomaan päiväkodissa on tärkeää kiinnittää huomiota, koska lapsilla on kehityksellinen herkkyys sosiaalisiin kontakteihin ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun (Koivula 2013, 24).

Koivulan (2010, 105-110) väitöskirjatutkimus osoitti, että yhteisöllisyyden kehittyminen on hidasta lapsiryhmässä. Hän havaitsi ensimmäiset yhteisöllisyyden merkit ys-

tävysten kesken noin kolmen kuukauden kuluttua toimintavuoden alkamisesta. Seuraavaksi yhteisöllisyys näkyi pienryhmien toiminnassa, mutta vasta loppukevällä koko ryhmän tasolla hänen mukaansa saattoi nähdä yhteisöllisyyden toteutuvan. Koivula kuvasikin lapsiryhmän yhteisöllisyyden kehittymistä päiväkodissa seuraavan kolmen vaiheen kautta:

1. Yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa ryhmän jäsenet etsivät leikkikavereita ja kokeilevat yhteistä toimintaa. Toiminta on kasvattajajohtoista ja konfliktit ovat tavallisia.
2. Yhteisöllisyyden ilmenemisen vaiheessa muodostuu pienryhmiä ja osallisuus, vuorovaikutus ja läheisyys lisääntyvät. Ryhmä noudattaa yhteisiä sääntöjä ja siinä alkaa esiintyä me-puhetta.
3. Aidon yhteisöllisyyden vaiheessa ryhmässä on omaa kulttuuria ja toimintatapoja sekä leikeissä yhteisöllisiä rutiineja. Konfliktit ovat vähäisiä ja lapset auttavat toisiaan.

Tämä Koivulan havainto tukee jälleen myös omia johtopäätöksiäni ryhmäprosessin ja yhteisön muodostumisen yhteisistä piirteistä. Voisi siis olettaa, että yhteisöllisyys rakentuu näiden kahden hitaan prosessin tuloksena ja näkyy siksi vasta keväällä, hyvin toimivassa ryhmässä. Koivulan (2013, 25) mukaan yhteisöllisyyden tunne syntyy yhteisestä toiminnasta, yhteisesti sovituista toimintatavoista, aikaisemmista leikkikokemuksista, vuorovaikutuksesta ja ystävydestä.

Koivula (2010, 158) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan neljä yhteisöllisyyden kehittymistä edistävää päätekijää:

- ystävyysuhteet
- yhteinen toiminta
- toimiva vuorovaikutus ja
- yhteenkuuluvuuden tunne.

Hän linjasi myös samojen tekijöiden sekä edistävän että estävän yhteisöllisyyttä. Näitä molemmille yhteisiä tekijöitä ovat: sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot, sekä yhteisen toiminnan rakentamisen taidot. Lisäksi ehkäiseviin tekijöihin kuuluvat kilpailu ja kasvattajien autoritaarisuus.

Yhteisöllisyyden neljä kriteeriä ovat:

- Jäsentyys, mikä on yhteisöön kuulumisen tunnetta tai tunnetta henkilöiden välisestä yhteydestä.
- Vaikuttaminen, mikä on tunnetta yksilön merkityksellisyydestä ryhmän kannalta ja toisaalta ryhmän merkityksestä yksilölle.
- Integraatio ja tarpeiden tyydyttyminen, mitkä siis viittaavat yksilön tarpeiden tyydyttämiseen yhteisöön kuulumisen kautta.
- Jaettu emotionaalinen yhteys, mikä viittaa ryhmän yhteiseen historiaan, yhteiseen aikaan ja yhteisiin kokemuksiin. (Chavis ym. 1986, 25; Mc Millan & Chavis 1986, 9, Koivulan 2013, 21 mukaan.)

5 KASVATTAJAT YHTEISÖLLISYYDEN EDISTÄJINÄ

5.1 Yhteisö- ja ryhmäprosessien tuntemus tärkeä osa ammattitaitoa

Mutta voiko pieni lapsi yksin olla vastuussa päiväkotiryhmään mukaan pääsemisestään? Tai voiko lapsiryhmä kantaa itse vastuun ryhmänsä yhteishengestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta? Ei, vaan kasvattaja vastaa niistä. Järvisen ja Mikkolan (2015, 27-29) mukaan kasvattajien asenteilla, roolimallilla, ohjaustyyllillä sekä ammatillisuudella on merkitystä, ja heidän täytyy tukea lasten keskinäisiä suhteita kaikissa tilanteissa. Kalliala (2012, 164) katsoo lasten harjoittelevan ryhmässä kasvattajien myötävaikutuksella sosiaalisen elämän tärkeitä taitoja, kuten toisen ystävällistä kohtelua, itsensä ilmaisemista ja vuorovaikutustaitoja, joten siksi kasvattajan on tietoisesti pyrittävä vahvistamaan lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta, sekä ohjattava ristiriitojen ratkaisutaitoja. Myös Repo (2015, 132) toteaa, että ryhmän dynamiikkaan, koheesioon ja sen epävirallisiin normeihin voidaan vaikuttaa ja sillä on ratkaiseva merkitys siihen, kuinka turvalliseksi jäsenet/lapset ryhmän kokevat.

Yhteisöllisyys vaatii ponnisteluja, varsinkin silloin kun kyseessä on keinotekoinen yhteisö kuten päiväkoti (Raina 2012, 26). Yhteisöllisyys kehittyy sitä paremmaksi, mitä aiemmin sen perustaa aletaan päiväkodissa rakentaa. Onhan tutkimuksin todettu tosiasia, että syrjäytymisen ja kiusaamisen ilmiöt ovat todellisuutta jo pienten lasten elämässä. Vahvan tunnekokemuksen lisäksi olennaisesti tärkeitä ovat myös yhteisön ja ryhmän rakentamisen taidot ja niiden toiminnan edistämisen oppiminen. Hyvä pohja näille taidoille rakentuu jo varhaislapsuudessa, ensimmäisissä ryhmän jäseneksi liittymisen tilanteissa, siksi yhteisöllisyyden muodostumisen taitekohdassa onkin myös päiväkodin aikuisilla oleellinen rooli: He ovat yhteisöllisyyden kehittymisen edistäjiä ja roolimalleja lapsille. (Koivula 2013, 23.) Kaipio (1999, 147, 173 & 178) korostaa, että yhteisön toiminnassa yhteisö-, ryhmä- ja yksilötason tarkastelu on kasvatuksen kannalta välttämätöntä. Kasvattajien tulee ymmärtää ja hallita yhteisö- ja ryhmäprosesseja ja niiden merkityksiä yksilökehitykseen. Hänen mukaansa kasvattajan taitovaatimukset voidaan kiteyttää kolmeen pääalueeseen: kykyyn hallita ryhmää ja sen prosesseja, kykyyn ohjata ja kasvattaa yksilöitä sekä kykyyn toimia kasvattajayhteisön jäsenenä. Kasvatustaidon kannalta oleellista on, että

kasvattaja hallitsee eri roolit, kykenee arvioimaan niitä ja toimii kunkin roolin edellyttämällä tavalla. Kyky valita rooli tietoisesti on hyvin tärkeä kasvatusyhteisössä.

5.2 Kasvattajan erilaisia rooleja ryhmäprosessissa

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin kasvattajan erilaisia rooleja, joilla hän pyrkii yhteisöllisyyden edistämiseen päiväkotiryhmässä ryhmäprosessin aikana. Ryhmän muodostusvaiheessa päiväkodin kasvattajan päävastuu on rakentaa riittävää turvallisuutta ja levollista ilmapiiriä. Tässä vaiheessa on tärkeää huolehtia selkeästä aloituksesta ja kaikkien ryhmän jäsenten tutustumisesta. (Niemistö 2007, 179.) Kasvattajan tehtävä tässä vaiheessa on olla ennen kaikkea organisaattori. Alarooleja ryhmän muodostusvaiheessa ovat tehtäväkeskeiset roolit: orientoija, tiedon jakaja, selventäjä, koordinoija. Lisäksi kasvattajalla on suhdekeskeisiä rooleja: normien selventäjä, harmonian ylläpitäjä, hiljaisten mukaan vetäjä, rohkaisija. (Järvinen & Taajamo 2006, 17.) Käytännössä kasvattaja siis huolehtii päivän kulusta ja sitä, että uudet ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa, kasvattajiin ja uuteen ympäristöönsä, sekä oppivat talon tavoille, sisäistävät päiväkodin päivärytmin. Kasvattaja tekee päätökset ja luon säännöt ja rajat, jotka suojelevat lapsia vaaroilta ja totuttavat heitä ryhmän yhteiselämän pelisääntöihin. Säännöt ja niiden noudattaminen luovat turvallisuuden tunnetta ryhmälle ja lapsi tietää mitä häneltä ryhmässä odotetaan. Toki lasten voi myös antaa tehdä valintoja ja kuunnella heidän toiveitaan ja mielipiteitään tiettyyn rajaan asti.

Kuohuntavaiheessa kasvattaja pyrkii säätelemään konflikteja ja varmistamaan, että ne käydään kunnolla läpi. Kasvattaja auttaa myös tarkastelemaan ryhmän jäsenten/lasten omaa osuutta konfliktien synnyssä. (Niemistö 2007, 180.) Hänen on oltava aito, empaattinen ja kunnioittava. Keskeistä on aktiivinen kuunteleminen. (Nelson-Jones 2005, 9.) Kasvattajalla onkin tässä vaiheessa ymmärtävän kuuntelijan rooli, eli hänen on yritettävä huolehtia ryhmän empaattisuudesta ja siitä, että jokainen tulee kuulluksi. Ja hänen on kyettävä takaamaan tasa-arvoinen vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken, vaikka joku ryhmäläisistä ottaa välillä pääroolin. (Järvinen & Taajamo 2006, 19.) Alarooleja kasvattajalla ovat kuohuntavaiheessa mm. arvioija

ja helpottaja (Niemistö, 2007, 100-101). Tässä vaiheessa myös kasvattajan erilaisien suhderoolien merkitys korostuu ja hän on: tukija, harmonian ylläpitäjä, solidarisuuden osoittaja, tunteiden ilmaisija ja sovittelija (Järvinen & Taajamo 2006, 17). Myös lohduttajan rooli on merkittävä. Näiden roolien kautta kasvattaja rauhoittaa ryhmän ilmapiiriä parhaansa mukaan, niin ettei vastarintaan nousija/nousijat ota valtaa koko ryhmässä, vaan ilmapiiri säilyisi kaikki ryhmäläiset huomioivana ja tasapainoisena, sekä ryhmä säilyttäisi toimintakykynsä.

Yhdenmukaisuusvaiheessa kasvattaja syventää jäsenten itseään ja keskinäisiä suhteitaan koskevaa ymmärrystä (Niemistö 2007, 180). Tässä vaiheessa kasvattajan rooli on olla vaikuttaja. Se tarkoittaa toimimista tarvittaessa muutosagenttina, joka ohjaa ryhmää aktiivisesti kohti tavoitteitaan. Hän huolehtii kaksoistavoitteen toteutumisesta ryhmässä. Kaksoistavoite sisältää asiataavoitteen, eli ryhmän perustehdävän ja tunnetavoitteen, eli ryhmän kiinteydestä huolehtimisen. (Järvinen & Taajamo 2006, 19-20.) Käytännössä kasvattaja siis huolehtii siitä, että lapset saavat tarvitsemansa virikkeellisen toiminnan ja oppiminen ryhmässä mahdollistuu, eli varhaiskasvatus toteutuu (=asiataavoite). Opettajan rooli korostuu. Lisäksi kasvattaja on tässä vaiheessa orientoija ja työtapojen ehdottaja (Järvinen & Taajamo 2006, 17). Näillä rooleilla kasvattaja ohjaa ryhmää asiataavoitteen suunnassa. Ja samalla yrittää luoda me-henkeä ryhmään, niin että ryhmäytyminen, kiinteytyminen tapahtuisi (=tunnetavoite). Tunnetavoitteen suuntaisessa työskentelyssä kasvattajan rooleja ovat mm. innostaja, harmonian ylläpitäjä, hiljaisten mukaan vetäjä ja rohkaisija. (Järvinen & Taajamo 2006, 17.) Kasvattaja ohjaa esim. lapsia leikkimään keskenään. Ja ohjaa heitä ottamaan rohkeasti mukaan myös hieman vieraammaksi jääneitä ryhmäläisiä. Lisäksi hän yrittää saada sivusta katsojatkkin mukaan yhteiseen toimintaan.

Hyvin toimivassa ryhmässä ohjaaja pyrkii edistämään avoimuutta ja keskinäistä solidarisuutta (Niemistö 2007, 180). Tässä vaiheessa kasvattajan rooli on ryhmäprosessin ylläpitäjä. Hän ottaa vastaan ryhmäilmiöitä ja pyrkii ymmärtämään niitä sekä tarvittaessa vaikuttamaan niihin. (Järvinen & Taajamo 2006, 20.) Käytännössä tässä vaiheessa kasvattajan työ on helpottanut paljon syksystä. Ohjauksellisen työn määrä on vähentynyt, on mahdollista enemmän keskittyä ryhmäprosessin tarkastelemiseen ja palautteen antamiseen tilanteen sitä vaatiessa. Opettajan rooli toki on

vahvasti läsnä. Tässä vaiheessa yleensä ryhmä jo synnyttää omia ideoitaan toiminnan pohjaksi, antaa ikään kuin viitekehyksiä kasvatukseen ja opetustyölle, vuorovaikutus ryhmän ja ohjaajan välillä on tasapainoisempaa kuin aiemmin. Ja ohjaajan rooli voikin välillä olla esim. toiminnan mahdollistaja.

Lopetusvaiheessa kasvattajan on tehtävä selväksi, että päiväkotiryhmä loppuu (Niemi 2007, 180). Kasvattajan rooleja tässä vaiheessa ovat esim. kuuntelija, läsnäolija ja mielipiteiden vaihtokumppani (Järvinen & Taajamo 2006, 18). Myös palautteen antaja ja vastaanottaja ovat olennaisia rooleja lopetusvaiheessa. Tärkeää on kuitenkin kasvattajan roolin ylläpitäminen ja ryhmän toiminnasta huolehtiminen loppuun saakka.

6 PAPPILANTIEN PÄIVÄKODIN ESITTELY

Toteutin opinnäytetyöni tutkimuksen yhteisöllisessä Pappilantien päiväkodissa. Pappilantien päiväkotij sijaitsee Törnävällä Pappilantiellä, leikkikentän ja pallokentän läheisyydessä (Pappilantien päiväkotij, [viitattu 28.7.2016]). Pappilantien päiväkodilla on myös satelliittipäiväkotij: Pikkulinnun päiväkotij, joka sijaitsee Kasperissa Lintuviidalla. Hoitopaikkoja Pappilantien päiväkodissa on 52. Pappilantien päiväkodin toiminta-ajatus on tarjota turvallinen, avoin ja lämmin kasvuympäristö, jossa kaikki perheet kohdataan tasapuolisesti. Päiväkodin arvopohja lähtee liikkeelle kasvatuskumppanuudesta vanhempien kanssa niin, että kaikkiin perheisiin on keskustelevat, avoimet, rehelliset ja luottamukselliset välit. (Pappilantien päiväkotij, [viitattu 28.7.2016].)

Pappilantien päiväkotij toimii yhteisöllisellä periaatteella. Yhteisöllisyys ymmärretään Pappilantien päiväkodissa siten, että eri-ikäiset lapset saavat kasvaa ja kehittyä yhdessä, oppien toinen toisiltaan. Lapset saavat luonnollisen mahdollisuuden toimia niin isompien kuin pienempienkin kavereiden kanssa. Toimintatapa mahdollistaa lasten keskinäisten ystävyyssuhteiden luomisen yli ikärajojen sekä sisarusten yhdessäolon hoitopäivän aikana. (Pikkulinnun päiväkotij, [viitattu 28.7.2016].) Käytännössä tämä tarkoittaa, että Pappilantien päiväkodissa 1-6 -vuotiaat lapset (esikoulu päiväkodissa ei ole) toimivat yhdessä suuren osan hoitopäivästään. Heti aamuisin eri-ikäisillä lapsilla on mahdollisuus leikkiä ja toimia yhdessä, koska päivä alkaa aina yhteen tilaan kokoontumisella, josta sitten siirrytään joustavasti aamupalalle ja eri tiloihin leikkimään ilman ikä- ja ryhmärajoja. Päiväkodin lapset on jaettu kolmeen kiinteään ryhmään iän ja valmiuksiensa mukaan. Ryhmäjaottelussa kuunnellaan myös vanhempia. Lisäksi lapset on jaettu myös pienryhmiin, joissa toteutetaan pienryhmätoimintaa. Ulkoilu Pappilantien päiväkodissa tapahtuu yhteisöllisesti: kaikki ulkoilevat samalla pihamaalla ja kaikki kasvattajat kaitsevat kaikkia lapsia iäistä tai ryhmästä riippumatta.

Pappilantien päiväkodissa kasvatusilmapiiri on vuorovaikutteista, lasten annetaan itse yrittää ja kokeilla erilaisia asioita aikuisten tukemana. Kasvattaja on enemmän toiminnan mahdollistaja sekä vastaa siitä, että päiväkodissa on tarjolla monipuolista ja mielekästä tekemistä. Lisäksi lapselle tarjoutuu mahdollisuus vaikuttaa päivän

kulkuun tuomalla esiin toiveitaan ja ideoitaan sekä tekemällä omia pieniä valintoja. (Pikkulinnun päiväkoti, [viitattu 28.7.2016].) Näitä lasten tekemiä pieniä valintoja ovat vaikkapa oman tekemisen ja leikkitalan, sekä leikkikaverin valitseminen. Tämä valitseminen on isossa roolissa varsinkin maanantaisin, kun koko talossa on leikinpäivä, mikä tarkoittaa sitä, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus valita oma tekeminen ja tila, jossa haluaa tehdä. Pappilantien päiväkodissa tilat on jaoteltu erilaisten teemojen mukaan. Päiväkodissa on esim. autoleikkihuone, kotileikkihuone, taidetila, liikuntasali, kampaamoleikkihuone, majaleikkihuone, musiikkihuone jne. Pappilantien päiväkodissa on myös yhteinen ruokasali, jossa ruokailu tapahtuu yhteisöllisesti, mutta joustavasti sillä aivan kaikki eivät kerralla mahdu syömään. Samalla tavoin toteutuu myös välipala. Päiväunille pienimmät menevät omaan nukkumishuoneeseensa, mutta isommat nukkuvat tai rauhoittuvat satuhetkellä sekaryhmissä. Yhteisöllisessä päiväkodissa vuorovaikutussuhteiden määrää on mahdollisuus säännöstellä pienryhmätoiminnalla ja jakamalla lapsia eri tiloihin. Edellä mainitut keinot pätevät myös pienten lasten huomioimiseen osana isoa yhteisöä.

Pappilantiellä toimii 5 päiväkodin opettajaa ja 4 hoitajaa. Päiväkodinopettajina toimii sekä yliopistokoulutuksen saaneita lastentarhanopettajia, että sosionomeja (AMK). Lisäksi päiväkodissa työskentelee päiväkotihuoltaja ja ravitsemustyöntekijä. Toiminta kasvattajana yhteisöllisessä päiväkodissa merkitsee, että työskennellään yli ryhmärajojen kaikkien päiväkodin lasten kanssa, sekä tehdään yhteistyötä kaikkien kasvattajien kanssa. Päiväkodissa yhteisöllisyys liitetään koko kasvatusyhteisöön, johon kuuluu lasten lisäksi kasvattajayhteisö eli päivähoitoyksikön henkilökunta. Pappilantien päiväkodissa yhteisöllisyys tarkoittaa kokemukseni mukaan myös sitä, että kaikilla lapsilla on monta hänet henkilökohtaisesti tuntevaa kasvattajaa. Lapsi on turvallisissa käsissä aina, koska hän tuntee kaikki päiväkodin kasvattajat ja kaikki kasvattajat tuntevat hänet. Yhteisöllinen toimintatapa tarjoaa myös lapselle mahdollisuuden päättää itse keneen kasvattajaan hän tukeutuu mieluiten kunakin hetkenä. Lisäksi Pappilantien päiväkodin kasvattajat toimivat myös joustavina ja vuorovaikutustaidot omaavina roolimalleina lapsille siirtyessään joustavasti työvuoron mukaan ryhmästä toiseen ja pystyessään omaksumaan tarvittaessa nopeastikin ryhmän sen hetkisen tilanteen.

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT

Opinnäytetyössäni tutkin seuraavia kysymyksiä:

- Miten lasten päiväkotiryhmä muotoutuu?
- Mitä lapselle merkitsee ryhmään kuuluminen tai kuulumattomuus?
- Miten lasten kuvaamana ryhmästä muodostuu yhteisö?

Tutkimukseni taustalla on teoriaan pohjautuva havainto, että yksilöistä muodostettu päiväkotiryhmä käy toimintavuoden aikana läpi ryhmäprosessin. Prosessin myötä, ajan kanssa, ryhmästä muodostuu yhteisö ja joka tavoittelee yhteisöllisyyttä. Lisäksi haluan keskittyä etsimään tietoa siitä, miten lapsen näkökulmasta ryhmään ja yhteisöön kuuluminen/kuulumattomuus näyttäytyy ja mitä se merkitsee yksilölle, eli lapselle.

8 TUTKIMUKSEN KULKU

Suoritin tutkimukseni kahdessa osassa saadakseni mahdollisimman kattavaa aineistoa päiväkotiryhmän matkasta yhteisöksi ja yhteisöllisyyteen. Omasta opinnäytetyöni toteutusaikataulusta johtuen tutkimukseni kohdistui kuitenkin kahteen eri lapsiryhmään, vaikka tutkin nimellisesti molemmilla kerroilla samaa päiväkotiryhmää. Tämä siksi, että päiväkodin toimintakausi alkaa syksyllä ja päättyy keväällä, mutta itse toimin juuri päinvastoin: toteutin ensimmäisen tutkimusosan keväällä, huhti-toukokuussa 2016, jolloin tutkimani Pappilantien yhteisöllisen päiväkodin ryhmä oli jo työskennellyt lähes koko toimintakauden, ja teoretiedon valossa se oli jo myös yhteisö. Toisen tutkimusosan suoritin syksyllä, syys-lokakuussa 2016, jolloin uusi toimintakausi oli vasta alkanut, ryhmäprosessi oli aluillaan ja yhteisöä alettiin vasta rakentaa. Syksyllä, uuden toimintakauden alussa tutkimani ryhmä oli eri kuin keväällä, koska osa ryhmän lapsista oli vaihtanut kesän aikana hoitopaikkaa ja osa lapsista oli siirtynyt ryhmästä toiseen. Heidän tilalleen oli tullut ryhmään syksyllä uusia jäseniä. Osa heistä siirtyi päiväkodin sisältä toisesta ryhmästä. Keväällä tutkittavassa ryhmässä oli 16 lasta, kuten myös syksyllä. Lapsista kuusi osallistui molempiin tutkimusosiin. Seitsemän ryhmässä keväällä ollutta lasta olivat tutkittavassa ryhmässä myös uuden toimintakauden alussa syksyllä, mutta yksi heistä ei kuitenkaan ollut aloittanut hoidossa vielä syksyllä toista tutkimusosaa tehdessäni, joten hän jäi siitä pois. Muut yhdeksän lasta olivat uusia syksyn ryhmässä, joten tutkimuskohteenani oli käytännössä keväällä ja syksyllä kaksi eri ryhmää.

8.1 Laadullinen tutkimus

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä tunnusmerkkejä ovat: haastattelut ja havainnot aineistonkeruumenetelminä, pyrkimys tavoittaa tutkittavien oma näkökulma, vahva teoreettinen perusta aineiston hankinnan taustalla, teorian rakentaminen empiirisestä aineistosta lähtien, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esittelytapa, tutkijan keskeinen asema ja narratiivisuus eli tarinamuoto (Eskola & Suoranta, 1998, 13-22). Toisaalta laadullisen tutkimuksen kriteerit voidaan erotella myös seuraavina sille tyypillisinä piirteinä: kokonaisvaltainen tiedonhankinta eli aineiston ko-

koaminen todellisissa tilanteissa, ihmisten suosiminen tiedonkeruun instrumentteina, induktiivinen analyysi eli aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, aineiston hankinta laadullisilla metodeilla, kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta, tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä sekä tapausten käsittely ainutlaatuisina ja sen mukainen tulkinta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 164). Opinnäytetyöni tutkimus oli pääpiirteissään laadullinen. Sen lähtökohdana oli mahdollisimman laaja aiheeseen tutustuminen ensin teorian pohjalta. Laadullisen tutkimuksen tapaan koen myös itselläni tutkijana olleen keskeisen roolin tutkimuksessa. Toteutin tutkimukseni todellisessa päiväkodin arjessa, ryhmäprosessin alku- ja loppuvaiheessa. Tutkimusolosuhteet eivät vaatineet erillistä järjestämistä, enkä toiminut vain tutkijan roolissa, vaan olin lapsille tuttu kasvattajana entuudestaan. Pääsin siten käsiksi heti oikeaan lapsiryhmän arkeen, toisin kuin ulkopuolinen tutkija olisi päässyt. Koen, että lapsiryhmän ja lasten henkilökohtaisesta tuntemisesta oli apua myös sekä tutkimus-, että analyysivaiheessa. Opinnäytetyöni tutkimusmenetelminä käytin haastattelua, sadutusta ja havainnointia. Laadullisilla tutkimusmetodeilla sain nostettua esiin lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia. Myös tutkimussuunnitelmani muotoutui hiukan uudelleen tutkimusaineiston kokoamisen myötä. Saamani tulokset ovat ainutlaatuisia ja sitä pyrin tuomaan esiin käyttämällä runsaasti suoria lainauksia tuloksia esitellessäni.

8.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Opinnäytetyöni tutkimuskysymysten kannalta oleellisen aineiston keräämiselle suuntaa antoi se, että pyrin tutustumaan teoriaan mahdollisimman paljon etukäteen. Suurimman osan teoriaosuudesta myös kirjoitin valmiiksi ennen tutkimusta. Teoria-pohja on kuitenkin täydentynyt vielä tutkimuksen ensimmäisen osan suorittamisen jälkeenkin ja myös tutkimuskysymykset ovat muuttaneet hieman muotoaan tutkimusprosessin aikana. Varsinaisen tutkimuksen toteuttamisen aloitin anomalla tutkimuslupaa (Liite 1) Seinäjoen kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta. Tutkimuslupanomuksessa hain lupaa tutkia Pappilantien päiväkodin lapsiryhmän matkaa yhteisöksi ja yhteisöllisyyteen lapsia saduttaen, haastatellen ja havainnoiden. Tarkoitukseni oli tutkia asiaa nimenomaan lasten näkökulmasta. Saatua luvan, hain saman tien yhden Pappilantien päiväkodin lapsiryhmän lasten vanhemmilta lapsikohtaista

lupaa heidän lastensa haastattelemiseen, saduttamiseen ja havainnointiin (Liite 2). Ja syksyllä hain jälleen uudet tutkimusluvut.

8.2.1 Sadutus

Ensimmäisen tutkimusosan suorittamisen aloitin huhtikuun puolessa välissä 2016, silloin olin saanut kaikki tutkimusluvut kuntoon. Toisen tutkimusosan toteutuksen aloitin syyskuun 2016 puolessa välissä. Käytin molemmilla tutkimuskerroilla ensin sadutusmenetelmää. Keväällä toteutin sadutuksen olemassa olleen ryhmävalokuvan pohjalta, mutta syksyllä uutta ryhmää ei ollut vielä valokuvattu, joten rajasin sanallisesti sadutusta tarinaksi omasta ryhmästä. Perinteisesti sadutusmenetelmää käyttäessään kasvattaja sanoo lapselle: ”Kerro satu/tarina, sellaisena kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” Perinteisessä sadutuksessa kasvattaja ei anna aihetta, josta kertoja kertoo, eikä tee lisäkysymyksiä. (Karlsson 2014, 24.) Oma saduttamiseni ei siis ollut siinä mielessä perinteistä, koska lapset saivat kertoa sadun/tarinan kuvasta tai rajatusta aiheesta, vaikka toki minä kirjasin ylös heidän kertomansa sellaisenaan. Lopuksi luin heidän tarinansa heille ja he saivat vielä tehdä muutoksia, jos halusivat.

8.2.2 Haastattelu

Sadutuksen jälkeen toteutin lapsille teemahaastattelut, jotka nauhoitin. Käytin haastattelukysymyksinä (Liite 3) valmiita, olemassa olevia kysymyksiä, koska opinnäytetyötäni ohjaava opettaja näin suositteli tekemään. Hyödynsin Koivulan (2010, 64) väitöskirjatutkimuksessaan käyttämiä kysymyksiä, koska hänen tutkimuksensa koin olevan lähinnä omaani, sillä hän oli tutkinut yhteisöllisyyden kehittymistä ja ilmene mistä, sekä yhteisöllistä oppimista päiväkodissa. Lisäksi hyödynsin myös Revon (2015, 145) mallikysymyksiä lapsen kiusaamiseen liittyen, koska koin, että kiusaamisesta kysymällä saatan saada selville ryhmän sisäisiä konflikteja, mahdollisen konfliktivaiheen tai yksilöiden ryhmään kuulumattomuuden tunteita yms.

Sadutukset ja haastattelut toteutin pääosin aamupäivisin pienryhmissä. Yleensä pienryhmässäni oli neljä tai viisi lasta. Sadutin ja haastattelin lapsia yksi kerrallaan ja siksi aikaa minun täytyi keksiä muulle pienryhmälle muuta tekemistä: He saivat esim. piirtää, koota palapelejä tai leikkiä vapaasti. Sadutus tai haastattelu kestivät keskimäärin viisi minuuttia per lapsi, maksimissaan kymmenen. Koin, että päiväkotiympäristössä oli hankala löytää rauhallista tilaa lasten saduttamiseen tai haastatteluun. Pienessä yhteisöllisessä päiväkodissa joka tila on aina maksimaalisessa käytössä. Toisaalta tähän saattoi vaikuttaa myös oma kaksijakoinen roolini tutkijana ja päiväkodin työntekijänä. En ollut ulkopuolinen tutkija, joka olisi voinut vetäytyä vain jonnekin nurkkaan yhden lapsen kanssa, vaan työntekijänä minun täytyi huolehtia myös kokonaisuudesta.

8.2.3 Havainnointi

Sadutusten ja haastattelujen lisäksi tein havainnointia, sekä perinteisesti ylös kirjatun että videoiden. Havainnointia pystyin toteuttamaan päivittäisten päiväkodin opettajan työtehtävien lomassa, vaikka se vaati myös tietynlaista pysähtymistä asian äärelle. Videointi oli siinä mielessä yksinkertaista, että se ei vaatinut erikseen aikaa ylös kirjaamiselle, mutta toisaalta koin haastavaksi olla työni ohessa videoidessa oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Se ei aina onnistunutkaan ja siksi myös kirjasin havaintojani ylös. Kirjaaminen tapahtui usein vasta työpäivän päätyttyä, koska en voinut jättää työtäni lapsiryhmässä kirjatakseni asioita muistiin. Havainnoinnin kannalta otollisimpia olivat hetket, jolloin myös muut ryhmät kasvattajat olivat läsnä, esim. yhteiset retket, koska silloin saatoin paremmin vain pysähtyä tarkkailemaan tilannetta ja jakaa kasvatusvastuun muiden kanssa. Havainnointiani kuvailisin edellä mainituista syistä johtuen epäsystemaattiseksi. Suurelta osin aineiston keräämistä näin voin pitää kuitenkin onnistuneena.

8.3 Tutkimusaineiston litterointi ja analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa erilaisten menetelmien kautta kertyy uutta tutkimusaineistoa, litteroitua tekstiä (Alasuutari 1999, 39). Ensimmäisen tutkimusosani aineisto oli runsas: sadutuksia oli 16, ja ne tuottivat jokainen heti suoraan valmista tekstiä noin puoli sivua. Samoin myös äänitetyjä haastatteluja oli 16, joista jokainen oli noin sivun pituinen litteroituna sanasta sanaan. Lisäksi minulla oli havainnointeja, videoituna ja ylös kirjattuna, joista litteroituna kertyi aineistoa 12 sivua. Haastattelut pyrin pääosin heti toteuttamisen jälkeen litteroimaan. Videoidut havainnot litteroin kesän alussa. Toisen tutkimusosani aineisto oli 15 sadutusta, joista kertyi muutamasta rivistä vajaaseen puoleen sivua valmista tekstiä jokaisesta ja 15 äänitettyä haastattelua, jotka olivat sanasta sanaan litteroituna noin puoli sivua tai vajaan sivun. Lisäksi minulla oli ylös kirjattuja havainnointeja ja videointeja litteroituna 7 sivua. Syksyn havainnoinneissa lasten vuoropuhelua oli vähemmän kuin keväällä, mikä vaikutti litterointien määrään. Toisen tutkimusosani haastattelut ja havainnot pyrin litteroimaan heti toteuttamisen jälkeen.

Pyrim molemmilla tutkimuskerroilla tekemään aineiston analyysin mahdollisimman pian tutkimuksen suorittamisen jälkeen. Ensimmäisen tutkimusosani analysointi ajoittui toukokuulle ja kesäkuulle 2016. Jälkimmäisen tutkimusosani analysointi tapahtui syyskuussa ja lokakuussa 2016. Analyysiäni ohjasivat teoria, teemahaastattelun teemat ja tutkimuskysymykset.

Tavallaan aloitin analyysin osittain jo tutkimusvaiheessa, koska tein teoriaosuuden ennen tutkimusosani suorittamista ja koen sen jollain tapaa ohjanneen analyysiäni jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Haastattelutilanteessa pyrin olemaan johdattamatta kysymyksiä tiettyyn vastaukseen. Välillä kuitenkin mietin saattoiko näin tapahtua, kun pyrin esimerkiksi selkeyttämään jotakin kysymystä. Lisäksi, koska haastatteluni oli teemahaastattelu, olin jakanut käsiteltävät asiat teema-alueisiin. Haastattelun edetessä saatoinkin siis myös tehdä huomioita siitä, kuinka hyvin vastaukset vastasivat aihepiiriä. Laadullisen analyysin pääpiirteitä ovat seuraavat: 1) Analyysi alkaa jo haastattelutilanteessa (tutkija tekee havainnointeja ilmiöistä ja saattaa tyypitellä niitä), 2) Aineisto analysoidaan lähellä aineistoa ja sen kontekstia (aineisto säilyttää sanallisen muotonsa ja osittain vielä alkuperäisessä muodossaan), 3) Tutkija käyttää

induktiivista (aineistolähtöistä) tai abduktiivista (tutkijan omista johtoideoista nousevaa) päättelyä ja 4) Analyysitekniikoita voi olla moninaisia ja työskentelytapoja paljon erilaisia. Laadullisessa tutkimuksessa on vain vähän standardoituja tekniikoita. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136.) Tutkimusaineistoni analyysi rakentuu opinnäytetyösäni pääpiirteissään teorian ympärille (abduktiivista päättelyä), mutta osittain myös tutkimusaineistosta käsin nousevien havaintojen ympärille (induktiivista päättelyä). Pääasiassa olen siis pyrkinyt löytämään aineistosta yhtymäkohtia teoriaan, eli olen hakenut perusteita asioille teoriasta, mutta nostan esiin myös mielenkiintoisia tutkimusaineistosta nousevia havaintoja. Tutkimukseni on luonteeltaan melko selvittävä ja kuvaileva, koska pyrin kuvailemaan päiväkodin lapsiryhmän ja yhteisön muodostumis- ja toimintatapaa.

Haastatteluaineiston analyysin kolme tekotapaa ovat: 1) aineisto puretaan ja edetään suoraan analyysiin tutkijan intuition luottaen, 2) aineisto puretaan, koodataan ja edetään analyysiin tai 3) aineiston purkamis- ja koodaamisvaiheet yhdistetään ja siirrytään analyysiin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 136). Itse olen osittain purkanut kerätyn tutkimusaineiston ja siirtynyt siitä suoraan analyysiin, mutta osittain olen purkanut aineiston, koodannut sen ja sen jälkeen analysoinut. Koska toteutin kaksi erillistä tutkimusta ryhmäprosessin eri vaiheissa, jaoin nämä kaksi erillistä tutkimusaineistoa suoraan toteutusajan mukaan teorian mukaisten ryhmäprosessin vaiheiden alle. Lisäksi myös koodasin jokaisen eri menetelmin kerätyt aineistot numeroin ja sen jälkeen tyypittelin eri värein eri aineistoja haastattelurungon teemojen mukaisesti. Samalla tein sisällön erittelyä, eli tutkin mitä teemaan liittyen oli sanottu ja kuinka monta kertaa tämä oli tapahtunut. Lopuksi käytin tutkimuskysymyksiä aineiston teemoitteluun eli yhdistelyyn saman asian ympärille. Erilaisina analyysimenetelminä voidaan erottaa juuri mm.: 1) Teemoittelu, jolloin aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja ja keskeisiä asioita. 2) Tyypittely, jolloin aineisto ryhmitellään tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. 3) Sisällön erittely, jolloin analysoidaan sitä, mitä tai miten jostakin asiasta on kirjoitettu tai puhuttu ja voidaan laskea kuinka monta kertaa se aineistossa tapahtui. (Eskola & Suoranta, 1998, 161-195.)

En karsinut suoralta kädeltä mitään kolmesta tulosaineistosta, vaikka lopulta joitain osia aineistosta jäi hyödyntämättä, koska ne eivät ole analyysivaiheessa tuntuneet

olennaisilta tutkimuksen kannalta ja eivät suoranaisesti vastanneet tutkimuksen teemoihin. Näin kävi osalle sadutusten tuottamaa materiaalia, koska ne saattoivat olla pelkkää toisten lasten nimeämistä ja luettelointia, tai sitten tarina jäi liian irralliseksi lapsiryhmästä, jota tutkimus koski. Myös havainnointimateriaalia jäi hyödyntämättä, koska välillä vuoropuhe jäi jonkin taustahälyn alle tai sekoittui muuten liikaa. Osasta havaintomateriaalia tärkeän asian saattoi myös tiivistää muutamaan lauseeseen. Tavallaan olen siis jonkin verran pelkistänyt tutkimusaineistoa vastaamaan paremmin tutkimuksen tarkoitusta. Näin pienistä asioista on tutkimuksessani rakentunut iso, yhtenäinen teoriaan nojaava kokonaisuus. Laadullisen tutkimuksen kaksi analyttistä vaihetta ovatkin: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Käytännössä nämä nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen yhdistämisen lähtökohdaksi on ajatus, että aineistossa on esimerkkejä ja ajatuksia samasta ilmiöstä. Eli havainnot yhdistämällä tuotetaan suppeampi havaintojen joukko. Arvoituksen ratkaiseminen laadullisessa analyysissä on sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Pelkistämällä tuotettuja havaintoja tulkitaan arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa johtolankoina, viitataan muuhun kirjallisuuteen ja tutkimukseen. (Alasuutari, 1999, 39-48.) Analyysin vaiheina voidaan erottaa: 1) Aineiston kuvailu, 2) aineiston luokittelu, 3) aineiston yhdistely ja 4) aineiston tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143-151).

8.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden käsitteet: reliaabelius ja validius perustuvat siihen ajatukseen, että tutkija pääsee käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Reliaabelius voidaan määrittää kolmella tavalla: 1) Toisaalta se tarkoittaa sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä kahdella eri kerralla saadaan sama tulos. 2) Ja toisaalta sitä, että kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. 3) Mutta myös sitä, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Validius liittyy siihen, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 185-187.)

Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet luotettavuuden ja pätevyyden näkökulmasta opinnäytetyössä liittyvät mielestäni seuraaviin seikkoihin. Olin tutustunut kattavasti

etukäteen teoretietoon ja aiempiin yhteisöllisyyttä käsitelleisiin tutkimuksiin, sekä niissä käytettyihin tutkimusmenetelmiin. Sen tiedon pohjalta valitsin tutkimusmenetelmäni: teemahaastattelun ja havainnoinnin, joten tutkimusmenetelmät täydensivät teoriaa. Haastattelukysymyksiäni käytin olemassa olevia, valmiita kysymyksiä aiemmista tutkimuksista, jotka antoivat vastauksia tutkimuskysymyksiini. Sadutus oli sen sijaan täydentävä lisäni tutkimusmenetelmiin.

Koko prosessin eettisyys oli tärkeää minulle opinnäytetyön tekijänä. Teoretietoa hankkiessani toimin alkuperäislähteitä kunnioittaen: Olen muotoillut tekstin omin sanoin ja käyttänyt lähdemerkintöjä. Pysin myös uusimman tiedon tavoittamiseen. Hyvien eettisten käytäntöjen mukaan hankin tutkimusta varten ensin asianmukaiset tutkimusluvut, jonka jälkeen toteutin molemmat tutkimusosat tutkittavien henkilöllisyyden salaten. Sitouduin myös hävittämään asianmukaisesti sadutusten, haastattelujen ja havainnointien tuottaman materiaalin opinnäytetyön valmistuttua. Materiaali ei myöskään missään vaiheessa päätynyt ulkopuolisten käsiin.

Tutkimukseen osallistuvien vastaajien määrä sekä heidän profiilinsa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Opinnäytetyöni tutkimuksen kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotosta käyttäen. Tässä tutkimuksessa tutkittavien näkemykset, eli ”omat äänet”, pääsivät esille. Lapset olivat kertojina keskiössä. Tutkimusosan haastattelukysymyksiin lapset vastasivat pääosin selkeästi ja aiheeseen sopivalla tavalla, joten pääosin kysymysten muotoilun ja vastaajien kysymysten tulkintojen voi olettaa onnistuneen. Mutta myös joissain kohtaa ilmeni, että haastateltava ei aina osannut ilmaista tahtoaan, jolloin jouduin selkeyttämään kysymystä. Tutkitut lapset olivat myös melko pieniä (anonymiteetin säilyttämiseksi en kuitenkaan kerro ryhmän ikäjakaumaa tarkemmin), mikä osaltaan saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin tutkittavan ja tutkijan yhteisymmärryksen tai lasten ilmaisutaidon puutteina. Opinnäytetyön tekijänä pyrin olemaan avoin kaikenlaisille näkemyksille, myös oman näkemykseni vastaisille sekä odottamattomille yksityiskohdille. Enkä karsinut vastauksia niiden sisällön perusteella haastatteluvaiheessa.

Oman huomionsa vaatii haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia: Kiusaamisesta vastauksia ei tullut paljon kuin kavereista, ryhmästä tai auttamisesta kysyessä, tai ne olivat melko lyhyitä ja kaikilla samansuuntaisia. Tosin tämä voi yksinkertaisesti tarkoittaa myös sitä, että positiivisia kokemuksia ryhmästä

oli enemmän kuin negatiivisia, koska myönteisiä asioita sen sijaan löytyi verrattain runsaasti.

Tutkimusolosuhteet eivät olleet aina suotuisat. Pienessä päiväkodissa oli haastavaa löytää rauhallista tilaa tutkimuksen toteuttamiselle. Taustahäly häiritsi välillä sadutus- ja haastattelutilanteissa, mm. muun pienryhmän leikeistä johtuen. Lisäksi erilaisia ulkopuolisia keskeytyksiä saattoi tulla kesken kaiken, esim. muiden lapsiryhmien siirtyessä paikasta toiseen. Taustahäly oli osassa videomateriaaleissa myös merkittävänä häirttekijä, sillä se saattoi hukuttaa alleen lasten vuoropuhelun. Toisaalta kuten jo edellä kerroin, oli oma roolini tutkijana ja päiväkodin työntekijänä kaksijakoinen: En voinut irrottautua työntekijän roolista täysin ja heittäytyä vain tutkijan rooliin.

Aineistoa analysoidessa olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös sellaiset vastaukset, jotka eivät suoranaisesti tue omaa teoriaani. Olen tekijänä pyrkinyt omaksu- maan objektiivisen lähestymistavan tutkimukseen: pyrin esittelemään tulokset sel- laisina kun ne aineistosta tulkinnan avulla nousevat. Pyrin myös antamaan tarkan selostuksen tutkimuksen toteutuksesta. Lisäksi olen liittänyt tämän opinnäytetyön liiteosaan käyttämäni tutkimuslupahakemukset ja haastattelurungon, jotta tutkimuk- sen uudelleen toteuttaminen olisi mahdollista.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tuloksia esitellessäni käytän teorialähtöistä esittelytapaa, koska se tuo samalla erinomaisesti esiin sen, miten suoraviivaisesti ryhmäprosessi yhteisöllisessä päiväkodissa etenee. Esittelen seuraavassa tulospätkiä muodostusvaiheesta, kuohuntavaiheesta, hyvin toimivan ryhmän vaiheesta ja lopetusvaiheesta. Yhdenmukaisuusvaihe jää esittelystäni pois, koska oma tutkimukseni ei kattanut kyseistä ryhmäprosessin vaihetta. Sovellan siis oman tutkimukseni tuloksia teorian kautta peilaten ryhmäprosessin vaiheisiin (Tuckman 1966, Niemistön 2007, 160-162 mukaan). Lapsista käytän suorissa lainauksissa lyhennettä L anonymiteetin säilyttämiseksi. Kasvattajista käytän suorissa lainauksissa lyhennettä K ja ryhmän nimestä lyhennettä R samasta syystä (R1=tutkimani lapsiryhmän ryhmänimi).

9.1 Muodostusvaihe

Tutkimusaineistoni perusteella selviää, että syksyllä uuden ryhmän aloittaessa päiväkodissa kaikki on uutta ja vierasta, eikä yhteistä säveltä ryhmässä löydy itsestään. Sen eteen on tehtävä töitä. Uudet ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa, kasvattajiin ja uuteen ympäristöönsä, sekä oppivat talon tavoille, sisäistävät päiväkodin päivärutit. Ryhmäläisten huomio jakautuu kaikkeen uuteen heitä ympäröivään, sekä fyysisessä tilassa että sosiaalisessa kontekstissa, eivätkä he pysty keskittymään vielä kovin pitkäkestoisesti. Myös keskustelun ylläpitäminen saattaa olla hankalaa, koska kaikkia jännittää, mutta toisaalta sitä kautta parhaiten jokainen saa tietoa toisista ryhmäläisistä. Tässä vaiheessa jäseniä saa toisinaan myös kovasti houkutella ylipäätään mukaan toimintaan.

Muodostusvaiheessa tekemäni tutkimus todentaa edellä kuvaamaani. Päiväkotiryhmän ollessa metsäretkellä alkusyksystä huomioin kuinka lapset jakautuivat selvästi kolmeen osaan, kun he olisivat saaneet vapaasti tutkia metsää kasvattajien muodostamien rajojen sisäpuolella. He eivät kuitenkaan vielä kyenneet itsenäiseen ja omaehtoiseen toimintaan, vaan seurasivat valitsemaansa kasvattajaa ja jäljittelivät hänen toimiaan metsässä. Yksi ryhmä etsi ja poimi mustikoita suuhunsa. Yksi ryhmä

ravisteli pientä puuta saadakseen aikaan lehtisateen ja yksi ryhmä teki tutkimusmatkaa polkua pitkin. Kukaan lapsista ei uskaltanut jäämään eroon kasvattajien ympärille muodostuneista ryppäistä. Kun tuli eväiden syömisen aika jokainen lapsi tarvitsi jonkinlaista kasvattajan apua, esim. istuinpaikan valitsemisessa tai eväiden esille ottamisessa. Lapsiryhmässä oli myös yksi, jolla ei ollut eväitä. Vaikka yksi kasvattajista tarjosi hänelle esimerkinomaisesti osaa omista evästään, ei kukaan lapsista halunnut jakaa eväitään. Lapset myös juttelivat eväiden syönnin lomassa lähinnä kasvattajille, eivät juurikaan keskenään.

Syksyn tutkimuksessa nousi esiin monesti huomion jakautuminen ympäröivään sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön, eivätkä lapset jaksaneet kauan keskittyä tarinan kertomiseen tai haastatteluun. Haastattelujen ja sadutusten anti oli kuitenkin hyvin toimintavuoden alkua ja uuden ryhmän käynnistelyä kuvaavaa. Uusille ryhmäläisille oman ryhmän rajat ja erityisyys olivat vielä epäselviä:

L1: *"Mää oon R1. Mikä on R1? R1 on tää. Mää käyn R2:ssa. Mää käyn R2:ssa. Mää käyn maalaamassa sielä R2:ssa."*

L2: *"Mutta en mä tiedä noitten nimejä. En mä kyllä tiedä."*

L3: *"Täällä on lapseja. Tulee lisääkin."*

L4: *"Noo... Sielä on leluja ja sielä voi leikkiä."*

L5: *"Oikeesti... Hmm... En mä tiedä."*

Syksyn haastatteluissa parhaan kaverin nimeäminen oli haastavaa. Kymmenen viidestätoista lapsesta nimesi kysyttäessä kaverin, vaikka heistäkin osa joutui miettimään saadakseen leikkikaverin nimen mieleensä:

L1: *"Tuo. Mun kaveri. Mun kaveri. Se on mun paras se kaveri. Tuolla. Tuolla se on. En tiä. Se on L2."*

L2: *"Ööö... Ööö... En mä muista. L1, L3, L5 ja L7."*

L3: *"En mä tiedä. Minun L2 ja L1"*

Lisäksi neljä lasta myös ilmaisi muulla tavoin kuin nimeämällä, että heillä oli jo joku kaveri/tuttava ryhmässä. Näitä muita tapoja saattoi olla sormella osoittaminen ja jokin epämääräisempi sanallinen ilmaisu:

L4: "Tyttö."

Haastattelija: "Tiedätkö tytön nimeä?"

L4: "En tiä."

L5: "Nuo, nuo."

Haastattelija: "Osaatko sanoa nimiä?"

L5: "En mä muista."

L6: "Tuo, tuo, tuo on."

Mielestäni edellä oleva osoittaa kuinka jo pienet lapset tietävät ryhmään kuulumisen edellyttävän osallisuutta ja vuorovaikutusta muun ryhmän kanssa. Sitä parasta kaveria ei vielä ollut ehkä löytynyt ja toisaalta nimetkin olivat vielä alkusyksystä vaikeita muistaa, mutta heillä oli jo jonkinlaisia pieniä kosketuspintoja osallisuuteen ja vuorovaikutukseen ryhmässä, joiden kautta kaverin ryhmästä saattoi arvella löytyneen ja kokea kuuluvansa itse ryhmään. Syksyllä vain kaksi lasta nimesi ryhmästä selvästi jonkun, joka oli ilman kaveria. Toisaalta vain myös kaksi ilmaisi selvästi, että ryhmässä ei ole ketään, joka olisi ollut ilman kaveria. Muiden vastauksissa tuli ilmi vielä epätietoisuus omasta ryhmästä ja ryhmän jäsenten välisistä suhteista:

L1: "En tiä."

L2: "Ei oo, en tiedä."

L3: "En muista."

Tämä sama epätietoisuus näkyi myös oman viihtymisen kuvailuissa, eli ilmeisesti ryhmäläisillä ei ollut vielä tarpeeksi kokemuspohjaa kuvailla viihtymistään päiväkotiryhmässään.

L1: *"En tiä."*

L2: *"En mä muista."*

L3: *"En muista."*

Tässä vaiheessa vain kolme lapsista kertoi suoraan viihtyvänsä hyvin. Tunnesiteiden muodostuminen oli siis vasta alkamassa.

Päiväkotiryhmässä oli myös muutama vanha ryhmäläinen, joille oman ryhmän rajat ja erityisyys olivat jo olemassa heti syksyllä toimintavuoden alussa:

L1: *"Me ollaan R1. Minä olen R1."*

L2: *"Sinä olet R1, ja minä olen R1."*

L3: *"Se on R1 ryhmä. Se on iso, se ryhmä. Mun, mun ryhmä."*

Kuusi ryhmän lasta kertoi auttaneensa toista ryhmän jäsentä. Muilla sen sijaan ei ollut vielä kokemuksia auttamisesta tai avun saamisesta, eli kontaktia toisiin ei ollut vielä siinä määrin otettu. Ilmeisesti siis pienetkin lapset pyrkivät tulemaan toimeen omillaan ellei heillä ole tarpeeksi luottamusta toisiin ihmisiin. Luottamuksellisen suhteen syntymisen kautta myös avun pyytäminen helpottuu.

Syksyllä muodostusvaiheessa havaitsin selvästi, että yleensä muutama lapsista oli erilaisissa tilanteissa aina sivusta seuraajan roolissa. Tämä saattoi olla juurikin Strandellin (1995, 33, 47-48, Eerola-Pennasen 2013, 133-144 mukaan) tutkimaa suunnistautumista, eli sanatonta tiedon hankintaa oman toiminnan ulkopuolisesta sosiaalisesta ympäristöstä. Suurin lapsikeskittymä oli usein jonkun oman ryhmän kasvattajan ympärillä. Leikki saattoi olla rinnakkaisleikkiä tai hyvin aikuisjohtoista

yhteisleikkiä. Näissä tilanteissa tapahtuikin Strandellin (1995, 48-59, Eerola-Pennan 2013, 114 mukaan) tutkimuksen mukaista liittymistä, eli muiden tekemiseen mukaan menemistä ilman, että sillä oli vaikutusta itse toimintaan tai muihin lapsiin.

Syksyn tutkimusosassa kävi selvästi ilmi kuten myös Koivula (2010, 137) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että lasten keskinäinen tutustuminen ryhmässä vaatii aikaa. Syksyllä toimintavuoden alussa yhteisen leikin yritykset olivat todellakin hauraita ja leikin laatu heikkoa. Leikki muodostui pääasiassa rinnakkaisleikistä. Koivulan tutkimuksen mukaan ensimmäisiä ystävyyssuhteiden merkkejä lasten välille alkoi muodostua syyskuun lopulla ja se näkyi paremmin sujuvana leikkinä ja lasten yhteistyön lisääntymisenä. Samoja havaintoja tein myös omassa tutkimuksessani. Syyskuun puolen välin jälkeen havaitsin tutkimusryhmässäni muodostuneen kolme ystävyyssuhdetta. Nämä kaikki kolme olivat ystäväpareja. Tätä oli edeltänyt muutamia erilaisia kaverikokeiluja erilaisissa leikkipareissa tai -muodostelmissa. Itse huomasin omassa tutkimuksessani myös, että nämä muodostuneet ystäväparit eivät vielä syksyllä kovin helposti rikkoneet rajojaan, eli parin mukaan ei mahtunut uusia leikkikavereita. Lisäksi toisen parista ollessa poissa päiväkodista, ei toinenkaan leikkinyt kovin pitkäkestoisesti muiden lasten kanssa. Eli syntyneet ystäväparit olivat ikään kuin uskollisia toisilleen.

9.2 Kuohuntavaihe

Tässä kohtaa ryhmäprosessia kasvattajan taidot ovat koetuksella. Ryhmää saattaa olla vaikea hallita tai saada osallistumaan ylipäättään mihinkään. Tässä kohtaa toisinaan ryhmän hallitsemattomuus saattaa johtaa jopa riman alituksiin, eli välillä kasvattajakin saattaa mennä siitä, mistä aita on matalin tilanteen kuohuessa, koska tilanne vaatii pelkästään koossa pysyäkseen paljon ohjaamista. Nämä tunnekuohut alkoivatkin näkyä tutkimusryhmän toiminnassa varsinkin lokakuussa. Yhtäkkiä mm. eräs suhteellisen neutraalisti ryhmässä siihen saakka käyttäytynyt lapsi suuttui siitä, että hänen unilunsa oli viety jo sänkyyn kasvattajan toimesta, kuten oli tähänkin saakka ollut tapana. Nyt lapsi kuitenkin olisi halunnut viedä sen itse ja alkoi itku ja huutaminen:

L1: *"Mutta, kun minä halusin viedä sen! Mutta, kun minä halusin viedä sen! Mutta, kun minä halusin viedä sen!"*

Huomioni kiinnittyi myös siihen, että lokakuussa alkoi olla aiempaa enemmän erilaisia lasten ristiriitatilanteita kasvattajien selvitettävänä. Ilmeisesti ryhmän jäsenet tulivat sen verran tutuiksi keskenään tässä vaiheessa, että omia tunteitaan oli aiempaa helpompi näyttää. Yksi tällainen paljon ristiriitoja herättänyt asia oli pyöräily ulkona. Vähän väliä oli tilanteita, joissa lapset taistelivat samasta polkupyörästä:

L1: *"Mutta, kun mulla ei oo pyörää!"*

L2: *"Mää haluan punaisen pyörän!"*

Myös muusta tekemisestä ja leluista alettiin käydä Strandellin (1995, 48-59, Eerola-Pennasen mukaan 2013, 114) tutkimuksen mukaisia neuvotteluja siitä ketkä saavat olla mukana ja millä ehdoilla. Tässä vaiheessa varsinkin erilaiset siirtymät ja niihin liittyvät tavat ja säännöt esim. lelujen kerääminen ulkoa sisälle lähdetessä herättivät lapsissa tunteita:

L1: *"En vie! Mä jään ulos! Mä jään!"*

Tutkimukseni aikaan päiväkodissa oli myös tapaus, jossa vanhemmat pyysi kasvattajia kiinnittämään huomiota siihen, että heidän lapsensa koki tulevaisuutta kiusatuksi päiväkodissa. Kasvattajat alkoivatkin tiiviimmin seurata tätä lasta ja mahdollisia kiusaamistilanteita. Seurattuaan muutamia päiviä kasvattajat tulivat kuitenkin yhdessä siihen lopputulokseen, että kyseinen lapsi oli itse melko voimakastahtoinen ja ellei hän aina saanut halumaansa tai voittanut esim. juoksussa kavereitaan, hän kosti kokemansa vääryyden kavereilleen yleensä fyysisesti, esim. tönäisemällä, ja tämä johti jälleen vastareaktioon, jolloin kierre olikin valmis. Eli usein hän olikin itse aiheuttanut huomaamattaan ikävän tilanteen, mihin hän joutui. Näistä havainnoista keskusteltiin vanhempien kanssa ja tietenkin myös lapsen itsensä kanssa henkilökohtaisesti, sekä osana ryhmän kasvatustilanteita.

Ristiriitatilanteista huolimatta haastatteluissa kuitenkin vain viisi lasta koki itseään kiusatun syksyn aikana. Tämä oli mielestäni yllättävän positiivinen tulos. Voiko

syynä olla varovaisuus sosiaalisissa kontakteissa ylipäättään? Omasta ryhmästä nimettiin kiusaaja kolmessa haastattelussa ja kolme eri lasta tuli nimetyksi kiusaajina. Kiusaaminen kuitenkin tunnistettiin ja sitä osattiin kuvailla moninaisesti:

L1: *"Joku kiusaa ja lyö."*

L2: *"Semmonen, että hakkaa."*

L3: *"Tyhmää."*

L4: *"Huutaminen."*

L5: *"Tönittää."*

L6: *"Kaveri koko ajan lyö itteen."*

L7: *"Ne ei anna noita isoja pyöriä."*

Paha mieli voi tulla tietenkin myös ryhmän ulkopuolelle jäämisestä. Tämä tuli esiin kuitenkin vain yhdessä haastattelussa:

L1: *"Jos joku ei ota mua leikkiin, niin se on mun paha mieli."*

9.3 Hyvin toimiva ryhmä

Keväällä oman ryhmän jäsenet alkavat olla tuttuja ja heidän kanssaan oleminen on kotoisaa ja sujuvaakin. Jokainen on löytänyt oman paikkansa ryhmässä.

Tutkimuksessani tässä Hyvin toimivan ryhmän vaiheessa kaikki kahta lasta lukuun ottamatta nimesivät itselleen useita parhaita kavereita. Parhailtaan kavereiksi nimettiin koko ryhmä:

L: *"Me. Me. Me ollaan, me ollaan, me ollaan."*

Ryhmän kaksi lasta eivät siis osanneet haastatteluhetkellä nimetä parhaita kavereitaan. Nämä kaksi antoivat myös muuten lyhyitä vastauksia haastatteluissa, joten

luultavasti he hieman myös jännittivät tilannetta ja halusivat vain pikaisesti eroon tilanteesta. Lisäksi toisella heistä oli omien havaintojeni mukaan selvästi oma paras kaveri, jonka kanssa hän lähes aina leikki kahdestaan, mutta haastatteluhetkellä hän ei tätä kaveria syystä tai toisesta nimennyt, vaikka annoin runsaasti vastausaikaa, vaan pitkän miettimisen jälkeen hän tuumasi ettei tiennyt. Toki kyseessä oli myös jännittävän haastattelun ensimmäinen kysymys.

Keväällä tässä vaiheessa haastatelluista lapsista puolet ilmoittivat, että ettei ryhmässä ole ketään, joka olisi ilman kaveria.

L1: "Kaikilla on kaveri."

L2: "Öö. Ei, ei kellekään oo. Öö. Yhellä on - kaikilla on kaveri!"

Mutta myös puolet nimesivät jonkun, joka oli heidän mielestään ilman kaveria. Runsaan nimeämisen syynä voi olla oman ryhmän hyvä tuntemus. Toki oman huomioni mukaan tässä kohtaa tutkimusta tuli selvästi ilmi myös tilannesidonnaisuus, sillä kaverittomaksi saatettiin nimetä se lapsi, joka leikki sillä hetkellä yksin samassa tilassa. Nimetyksi tuli kerran myös jo aiemmin keväällä ryhmästä pois jäänyt lapsi. Kuitenkin yksi ryhmän lapsi tuli nimetyksi tässä kohtaa kahteen kertaan. Hän oli myös juuri toinen edellä mainituista kahdesta lapsesta, jotka eivät osanneet nimetä parasta kaveriaan ryhmässä. Tästä keskustelimme kasvattajien kesken ja totesimme, että kyseinen lapsi ehkä on hieman "yksin tekijä-tyyppinen", vaikkakaan ei ehkä varsinaisesti yksinäinen, koska hän oli halutessaan kovasti sosiaalinenkin. Lisäksi tilanteissa, joissa ryhmärajat rikottiin, esim. ulkoiltaessa, hän viihtyi huomattavasti paljon enemmän toisen ryhmän isompien lasten seurassa. Hänen kannaltaan oli onni, että hän oli hoidossa yhteisöllisessä päiväkodissa, jossa on paljon toimintaa yli perinteisten ryhmärajojen, joten hänellä oli vapaus valita leikkiverit omalla tavallaan. Asian puolesta puhui myös se, että kun kysyin tältä lapselta millainen oli hyvä kaveri, hän nimesi ihanteeksi lapsen toisesta ryhmästä.

Oman havaintoni mukaan keväällä ryhmän selvät ystäväparit rikkoivat sosiaalisia rajojaan säännöllisesti päinvastoin kuin syksyllä. Mukaan leikkiin otettiin helpommin muita leikkijöitä ja leikkiparista saattoi näin muodostua ryhmä. Ehkäpä parin itse-

luottamus ja luottamus oman ystävyysuhteen keston olivat kasvaneet toimintavuoden aikana niin paljon, että rajoja saattoi avata ystävyysuhteen ja luoton siitä kärsimättä. Tällaisen avoimen vuorovaikutuksen kautta ikään kuin annettiin mahdollisuus vielä uusille ystävyysuhteille ja laajemmille sosiaalisille kontakteille. Tämä havainto on mielestäni yhteneväinen Koivulan (2013, 34-37) näkemyksen kanssa, että ystävyysuhteet muodostavat lapsiryhmässä verkoston, jonka avulla lapset liittyvät yhteen. Koivulan mukaanhan ystävyysuhteiden verkosto yhdessä sen positiivisen tunnesiteen kanssa, mikä ystävyysuhteen liittyy, mahdollistaa yhteisöllisyyden kehittymisen perustan. Hänen tutkimuksensa mukaan ystävyysuhteet antavat siis lapsille tunteen keskinäisestä yhteydestä ja ryhmään kuulumisesta.

Keväällä omaa ryhmää kuvailtiin kaikissa haastatteluissa positiiviseen sävyyn. Ryhmäläiset tuntuivat viihtyvän keväällä hyvin omassa ryhmässään. He olivat selvästi kotiutuneet, ottaneet ryhmän omakseen. Tämä mielestäni kuvaakin hyvin sitä yhteenkuuluvuuden vahvaa tunnetta, jota me-hengeksi myös kutsutaan. Vain kaksi haastatelluista eivät osanneet tarkemmin kuvailla viihtymistään, muut sen sijaan kuvasivat viihtyvyyttä hyväksi.

L1: *"Aika...Viihdyn hyvästi."*

L2: *"Mun mielestä on hauska olla niinku tota R1."*

L3: *"En mä tiää, mutta aika hyvin mä pärjään sielä."*

Kenelläkään ei ollut mitään huonoa sanottavaa ryhmästä tai ryhmässä viihtymisestä. Hyvästä yhteishengestä kertoo mielestäni myös auttamishalu ryhmäläisten kesken. Kolmea lukuun ottamatta kaikki nimesivät ryhmästään jonkun, jota olivat itse auttaneet. Yksi näistä kolmesta ei ollut mielestään auttanut ketään. Muut kaksi eivät haastatteluhetkellä muistaneet olivatko auttaneet muita. Sen sijaan apua he kokivat itse saaneensa monissa erilaisissa tilanteissa, samoin kuin koko muu ryhmä.

L1: *"Hoidon asioissa."*

L2: *"Kotileikiis."*

L3: *"Aika kaikissa."*

L4: *"Ku mä oon kaatunu, tultiin nostamaan. Autettiin."*

L5: *"...tuoleissa, jos ne on painavia."*

L6: *"Noo, nappuloiden keräämises."*

Ryhmässä on siis vastavuoroista auttamishalua, jäsenet kokevat olevansa yhteisvastuussa asioista. Tämän kaiken takana on lähes toimintavuoden kestänyt tavoitteellinen kasvatustyö, yhdessä oleminen ja tekeminen. Tällainen yhteiselon sujuvuus ei ole itsestään selvyyttä, eikä pelkkä yhteisessä tilassa oleilu tee siitä automaattista, vaan sitä ohjaa ennen kaikkea edellä kuvatun kaltainen me-henki ja yhteenkuuluvuuden tunne. Tällainen auttamishalu ja toiminallisuus syntyvät tunteen välityksellä. Nämä ovatkin merkkejä aidon yhteisön ja yhteisöllisyyden olemassa olosta.

Seuraava esimerkki kuvaa hyvin toimivan ryhmän vaihetta varsin totuudenmukaisesti. Esimerkissä koko lapsiryhmä on eväsretkellä metsässä, mutta yhdellä lapsella ei ole eväitä mukanaan ollenkaan, koska eväsretki oli kotona unohdettu. Tästä syystä muut lapset haluavat auttaa ja tarjoavat hänelle vuorotellen omista eväistään osaa.

K1: *"Sinulla on kaikkista monipuolisimmat eväät."*

K2: *"Niin se saa kaikilta."*

K1: *"Hmm. Kyllä sinulla on kivoja kavereita, onko? Hmm. Muistitko kiittää?"*

L1: *"Multa saa omenaa!"*

L2: *"Syötkö sä kurkkua?"*

Tilanne jatkuu ja yksi kasvattaja huomaa erään lapsen kääntelevän eväsleipärasiaansa.

K1: ”*Haluatko antaa puolet siitä toisesta leivästä?*”

L3: ”*Joo.*”

Ja niin kasvattaja auttaa lasta leivän puolittamisessa. Juuri tällainen avuliaisuus ja yhteishenki ovat hienoja yhteisöllisyyden merkkejä ryhmässä. Kaikki ovat omasta halustaan mukana auttamassa. Lapset kokevat yhteiseksi velvollisuudekseen auttaa, he tekevät asiasta ikään kuin demokraattisen päätöksen antamalla kaikki oma-aloitteisesti osan omastaan. Ei käy kuten tavallisesti isossa ihmisjoukossa helposti käy: kukaan ei toimi, vaan odottaa toisen toimivan (ns. vastuun pakoilu).

Keväällä haastatelluista lapsista seitsemän koki tulleen kiusatuksi päiväkodissa. Tätäkin tulosta voi pitää melko hyvänä, koska seitsemän kuudestatoista on alle puolet koko ryhmästä. Kiusaaminen tunnistettiin hyvin ja sitä kuvailtiin monin tavoin:

L1: ”*Tuhmaa.*”

L2: ”*No, L5 koko ajan räpläilee.*”

L3: ”*Lyö, niin sitte se ottaa.*”

L4: ”*Taisteleminen, taisteleminen niin.*”

L5: ”*Lyöminen ja töniminen.*”

L6: ”*Lyöminen, pureminen, töniminen.*”

L7: ”*Ei oo kivaa.*”

L8: ”*No, lyömiset.*”

Pahan mielen päiväkodissa voi lasten mukaan saada seuraavista asioista:

L1: ”*No, sellasesta, ku heittää hiekkaa. Sellanen suru tulee sitte.*”

L2: ”*Tönimisestä ja lyömisestä.*”

L3: *"Kun mua kiusataan."*

L4: *"Jos ei oteta leikkiin mukaan, niin siitä mulle tulee paha mieli."*

9.4 Lopetus

Lopetusvaiheeseen mennessä on usein tapahtunut yhtä ja toista. Myös ryhmän kokoonpanossa on tapahtunut muutoksia tai usein tässä vaiheessa niitä viimeistään tapahtuu. Keväällä sadutettaessa lapset muistelivat myös ryhmäläisiä, jotka olivat syksyllä otetussa ryhmäkuvassa, mutta joita ei enää syystä tai toisesta keväällä ryhmässä ollutkaan.

L1: *"Ja kuka toi on? En mä tunne, en mä tunne tota nimeä. En mä tunne tota nimeä. En mä tunne tota nimeä. Ei, onko se L16, mä muistaisin."*

L2: *"Mää en muista tota poikaa nyt. Toi on poika ja se on toi... Mä näen tuon pojan ja se on L15."*

Mennyttä toimintavuotta muisteltiin hyvällä. Kevään viimeisessä, toukokuun lopulla tehdyssä sadutuksessa oli hieman jo tietynlaista haikeutta ilmassa.

L: *"Nuo kaikki on aika ihania." Ja L10:kin on kuvassa ja L9 ja mää oltiin kuvassa, niin se oli aika hauskaa."*

Havainnoidessani huomasin, että tutkimani lapsiryhmä leikki ja touhusi selvästi yhä isommissa porukoissa loppukevättä kohden. Parhaimmillaan koko ryhmä osallistui yhteiseen tekemiseen. Tämän havainnon otin puheeksi myös ryhmän kasvattajien kesken ja myös heidän näkemyksensä puolsivat tätä havaintoa. He olivat samaa mieltä siitä, että syksyllä ja vielä talvellakin ryhmäläiset leikkivät enemmän selvinä pareina, tai korkeintaan kolmen porukoissa, mutta nyt nämä rajat eivät olleet enää niin tiukkoja, vaan ne elivät enemmän. Esimerkiksi leikkipuistossa tai retkillä saattoi koko ryhmä touhuta yhteisen tekemisen parissa, eikä asioista tarvinnut enää jatkuvasti neuvotella, vaan tekeminen sujui kuin omalla painollaan, oli ikään kuin luonnollista olla yhdessä. Kaikki hyväksyttiin joukkoon helpommin.

10 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöni teoriakuvaus ja tutkimustulokset olivat yhteneväiset. Ryhmäprosessi ja yhteisön muodostuminen ovat isoja ja hitaita prosesseja, joita ei voi jouduttaa, sillä uusien ihmisten yhteen liittäminen vaatii aina aikansa. Seuraavaksi pohdin hieman opinnäytetyöni antia tutkimuskysymysteni kautta. Ensimmäinen kysymykseni oli: Miten lasten päiväkotiryhmä muotoutuu? Tutkimukseni antoi näytteitä siitä, että päiväkodin lapsiryhmä käy ryhmäprosessin läpi vaihe vaiheelta teoriassa oletetulla tavalla toimintavuoden aikana: Prosessi alkaa muodostusvaiheesta, etenee kuohuntavaiheen kautta yhdenmukaisuusvaiheeseen, siitä hyvin toimivaksi ryhmäksi ja päättyy lopetukseen. Tutkimustulokseni koostuvat kuitenkin vain nimenomaan näytteistä ja ovat siksi suuntaa antavia. Tämä siksi, että oma opiskeluprosessini määritteli tutkimuksen toteutusta, joten tutkimukseni ei kattanut päiväkodin koko toimintavuotta ja tutkimuskohteenani oli kaksi eri lapsiryhmää.

Ensin kolme kiinteää lapsiryhmää jaettiin Pappilantien yhteisöllisessä päiväkodissa lasten iän ja valmiuksien mukaan, mutta jaottelussa kuunneltiin myös lasten vanhempia. Tästä käynnistyi johdonmukaisesti etenevä ryhmäprosessi. Syksyllä toimintavuoden alussa päiväkotiryhmä oli muodollinen, hajanainen joukko yksilöitä omine tunteineen, tarpeineen ja tavoitteineen. Yksilöt pyrkivät kuitenkin kätkemään ne. Kirjoittamaton tavoite tässä vaiheessa oli olla yhtä massaa, josta kukaan ei halunnut erottua. Muodostusvaiheessa lapsiryhmä oli silminnähden riippuvainen kasvattajistaan, vuorovaikutusyrietykset olivat hauraita ja leikki oli rinnakkaisleikkiä.

Kuohuntavaiheessa ryhmän muodostuspaine oli niin kova, että se aiheutti yksilöiden tähän saakka kätkeytyneiden tunteiden, tarpeiden ja tavoitteiden purkautumisen. Esiintyi voimakasta mielipiteiden korostumista, josta aiheutui konflikteja/ristiriitoja vuorovaikutukseen, yksilöiden välille. Massasta alkoivat erottua yksilöt. Ryhmäprosessi selvästi vaati särmien hioutumista edetäkseen. Samalla alkaa kuitenkin myös näkyä ensimmäisiä ystävyys-suhteiden muodostumisen merkkejä. Omassa tutkimusryhmässäni erottui tässä kohtaa kolme toisiaan lähentyneitä paria. Tässä Koivulan (2010, 137) havainnot ystävyys-suhteiden muodostumisesta ja omat havaintoni tukevat hyvin toisiaan: Alun varovaisuuden jälkeen, syyskuussa alkaa vähitellen ystävyys-suhteiden luominen ja muodostuminen. Tämä alkaa näkyä ystäväpareina,

jotka eivät kuitenkaan oman havaintoni mukaan tässä vaiheessa ole valmiita ottamaan mukaan uusia jäseniä tai laajentumaan leikkiryhmiksi. Syksyn tutkimusosan aikaan päiväkotiryhmä eli selvästi Koivulan (2010, 105-110) nimeämää yhteisöllisyyden etsimisen vaihetta. Yhteisöllisyyden kehittymisen kolme vaihetta esittelin opinnäytetyöni teoriaosassa, luvussa 4. Tässä yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa, lapset kokeilivat yhteistä toimintaa ja etsivät kavereita. Lasten välinen vuorovaikutus oli vähäistä ja se oli hyvin tilannesidonnaista. Toiminta oli kasvattajajohdosta ja ryhmässä esiintyi konflikteja.

Oma tutkimukseni ei kattanut yhdenmukaisuusvaihetta, joka mitä ilmeisemmin päiväkodissa ajoittuu vuodenvaihteeseen. Kuitenkin sen perusteella millaisena ryhmäprosessi näyttäytyi oman tutkimukseni tuottaman tiedon valossa, voisin olettaa, että nimenomaan tässä vaiheessa yksilöiden kokema turvallisuuden tunne ryhmässä lisääntyi, ilmapiiri vapautui ja muuttui sallivammaksi sekä joustavammaksi.

Kolmas tutkimuskysymys keskittyi siihen, miten lasten kuvaamana ryhmästä muodostuu yhteisö. Tähän kysymykseen sain seuraavan kaltaisia vastauksia tutkimukseni myötä. Pikkuhiljaa toimintavuoden kuluessa yksilöiden väliin ikään kuin valettiin ”laastia”, joka liitti heidät lopulta yhteen, kokonaiseksi yhteisöksi. Ryhmä ei siis ollut automaattisesti yhteisö, eikä siinä esiintynyt yhteisöllisyyttä. Tämä kaikki rakentui ajan myötä pala palalta, askel askeleelta. Ensimmäinen askel oli yksilöiden keskinäinen tutustuminen ja vuorovaikutus, sitten saman henkisten kavereiden löytäminen, sitten ystävyystyminen jne. Nämä asiat olivat sitä ”laastia”. Kun ”laastia” oli tarpeeksi yksilöiden välissä, alkoi viimeistään hyvin toimivassa ryhmässä esiintyä mehenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, jotka ovat yhteisön ilmenemismuotoja. Voi siis sanoa, että sosiaaliset kontaktit, vuorovaikutus, ystävyysuhteiden muodostuminen, kuulumisen tunne ja osallisuus liittivät yksilöitä yhteen siten, että ryhmästä rakentui yhteisö. Lasten kuvaamina esiin nousivat erityisesti kaverit ja ystävät, positiivinen tunneside ja kuulumisen tunne, hyvä yhteishenki, auttamishalu ja vastavuoroisuus. Havaintoni mukaan lapset arvostivat yhdessä tekemistä tässä vaiheessa ihan uudella tavalla. Leikki ja toiminta alkoi sujua kuin itsekseen yhä isommissa kokoonpanoissa. Ystäväparit laajenivat ryhmiksi. Kevään tutkimusosassa ryhmä olikin jo Koivulan (2010, 105-110) nimeämässä aidon yhteisöllisyyden vaiheessa. Päiväkotiryhmällä oli selvästi omia toimintatapoja ja yhteisöllisiä rutineja,

sekä lapset auttoivat toinen toisiaan. Ryhmässä oli myöskin muodostunut selviä ystävyysuhteita. Vuorovaikutus oli vastavuoroista ja se syvemmillä tasolla kuin syksyllä. Yhteenkuuluvuuden tunne yhdisti ryhmää, oli syntynyt tunneside.

Ryhmäprosessin lopetus keväällä päätti toimintavuoden. Toukokuuhun ajoittui myös kevätjuhla. Osa lapsista jäi pois ryhmästä jo toukokuun loppupuolella siirtyessään kesälaitumille. Tämä tuli tutkimuksessa ilmi haikeutena. Mennyttä toimintavuotta muisteltiin selvästi hyvällä. Pappilantien päiväkodin ovet sulkeutuivat juhannukseen mennessä, jolloin ryhmätoiminta loppui virallisesti kokonaan. Kesän hoitotarpeeseen vastattiin päivystysjärjestelyillä isommassa yksikössä.

Toinen tutkimuskysymykseni pureutui siihen, mitä lapselle merkitsee ryhmään kuuluminen tai kuulumattomuus. Tutkimustuloksissani korostui havainto, että jo pienilläkin lapsilla oli ryhmäprosessin alusta asti kova tarve kuulua ryhmään. Jokainen lapsi halusi kokea itsensä ryhmään kuuluvaksi, ja he siksi etsivät syksyllä hyvinkin pieniä kosketuspintoja vuorovaikutukseen ja osallisuuteen ryhmässä. Kaveria ei vielä osattu välttämättä nimetä tai nimeä muistettu, siksi hänet saatettiin haastateluissa osoittaa sormin: tuo tai nuo. Hänen olemassa olonsa koettiin silti mainitsemisen arvoiseksi, vaikka taustalla saattoi olla vasta muutamia hauraita leikkikokemuksia tai muita sosiaalisen vuorovaikutuksen ensiaskeleita. Ilmeisesti jo aavistus saman henkisen kaverin löytymisestä koettiin eräänlaisena tunnesiteenä ryhmään. Tunne saman henkisen kaverin löytymisestä tuo varmasti turvaa uudessa tilanteessa. Näiden pienten kosketuspintojen kautta vahvistuu pikkuhiljaa lasten itsetunto osana ryhmää ja myöhemmin vuorovaikutuksen ja osallisuuden lisääntyessä syntyy kokemus ryhmän täysvaltaisena jäsenenä olemisesta. Kuulumattomuuden tunteet sen sijaan olivat selvästi vaikeita käsitellä ja niiden koettiin syystä aiheuttavan pahaa mieltä. Kiusaaminen myös selvästi tunnistettiin, mutta kiusaamiskokemukset rajoittuivat muutamiin yksittäistapauksiin.

Ryhmäprosessi, yhteisön muodostuminen ja yhteisöllisyys liittyvät oleellisesti yhteen. Ne ovat kaikki hitaita prosesseja ja vaativat tietoista ja tavoitteellista työstämistä. Matka ryhmästä yhteisöksi vaatii paljon organisoimista ja ennen kaikkea ryhmän tiivistä sisäistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen täytyy kehittyä sujuvaksi ja ryhmän ilmapiirin avoimeksi ja sallivaksi. Se vaatii tutustumista, halua kuulua ryhmään, yhteistä toimintaa ja ystäväystymistä.

11 POHDINTA

Minulle oli alusta asti selvää, kun aloin opinnäytetyöni tekemään, että se tulee liittymään jollakin tapaa yhteisölliseen päiväkotiin. Sain kannustusta opinnäytetyöni liittämiseen työhöni päiväkodin opettajana yhteisöllisessä päiväkodissa myös esimiehiltäni. Yhteisöllisyyteen liittyen pyörittelin erilaisia ideoita päässäni kunnes viimein opinnäytetyön suunnitelman tekeminen helmi-maaliskuussa 2016 pakotti rajaamaan aiheetta tarkemmin. Silloin lähdin tutustumaan teoriaan aiheesta ja sen jälkeen pyörittelin erilaisia ideoita myös paperilla, kunnes lopulta löysin tämän ja tiesin heti opinnäytetyöni aiheen olevan tässä.

Aluksi pyrin hakemaan runsaasti teoretietoa ryhmistä ja yhteisöistä. Tein teoretiedon valossa suunnitelman opinnäytetyölleni maaliskuussa 2016. Suunnittelin kahden erillisen tutkimuksen toteuttamista saadakseni mahdollisimman kattavan aineiston päiväkodin toimintavuoden aikana tapahtuvasta ryhmäytymisprosessista. Samalla aloitin varsinaisen kirjoittamisprosessin vauhdikkaasti. Ohjaava opettajani onneksi kiritti minua vielä kovempaan vauhtiin ja ehdotti saman tien tutkimuslupa-anomuksen tekemistä Seinäjoen kaupungin varhaiskasvatusjohtajalle. Tartuin toimeen ja sain luvan nopeasti. Jälkeenpäin ajatellen aikaa ei todella ollut yhtään hukattavaksi tai kevään tutkimusosa olisi jäänyt suorittamatta. Saman tien hain tutkimusluvut lasten vanhemmilta ja pääsin toteuttamaan ensimmäistä tutkimusta. Loppukevällä ja kesällä litteroin, analysoin ja kirjasin tuloksia, sekä täydensin teoriaa. Syksyllä suoritin toisen tutkimukseni, jonka kirjoitin puhtaaksi saman tien. Tahti oli todella kova, mutta opinnäytetyöni valmistuminen ajallaan edellytti sitä.

Tutkimuskysymykseni muokkautuivat hieman yksinkertaisempaan muotoon opinnäytetyön tekoprosessin edetessä. Aluksi yritin etsiä vastauksia moneen yksityiskohtaan, mutta myöhemmin osoittautui järkevimmäksi tutkia isoja linjoja ja sen vuoksi osa tutkimuskysymyksistä jäi pois. Myös tutkimustulokseni vastasivat näihin isoihin linjauksiin. Sain tulosten myötä vahvistuksen ryhmäprosessin lineaarisesta etenemisestä yhteisöllisen päiväkodin lapsiryhmässä toimintavuoden aikana. Tulokset antoivat näytteitä myös, että lapsiryhmä on yhteisö ollessaan hyvin toimiva ryhmä. Yhteisön muodostuminen tapahtuu ryhmän jäsenten vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemusten myötä. Ne synnyttävät yhteen kuuluvuuden tunnetta, me-

henkeä ja auttamishalua jotka ovatkin tutkimukseni mukaan yhteisöllisyyden olennaisimmat piirteet. Mielenkiintoinen tutkimustuloksistani noussut havainto oli myös, että pienet lapset osasivat myös jo ryhmäprosessin alkuvaiheissa kaivata itse vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemuksia. Kuuluminen kaverin/ystävän kanssa yhteen ja ryhmää kuuluminen koettiin tärkeäksi, jopa niin tärkeäksi, että parhaaksi kaveriksi nimettiin tuo tai nuo.

Koen onnistuneeni tutkimaan päiväkodin lapsiryhmän ryhmäprosessia ja yhteisön kehittymistä varsin totuudenmukaisesti, vaikkakin se että jouduin omasta opiskeluprosessistani johtuen tutkimaan kahta eri lapsiryhmää vaikuttaa tutkimukseeni. Jos olisin pystynyt toteuttamaan tutkimukseni tutkimalla yhtä ja samaa lapsiryhmää koko päiväkodin toimintavuoden ajan, olisi tutkimuksellani enemmän oikeaa todistusvoimaa ja se olisi kattanut kaikki ryhmäprosessin vaiheet. Sen sijaan nämä kaksi ryhmää ovat ehkä enemmänkin kaksi erillistä näytettä ryhmäprosessin eri vaiheista.

Valitsin tietoisesti lapset tutkimuskohteekseni, koska halusin keskittyä siihen miltä ryhmäprosessi ja yhteisöllisyyden kehittyminen näyttävät lasten näkökulmasta. Koin, että lasten saduttaminen ja haastattelemine antoivat minulle paljon sellaista tietoa lapsista itsestään, heidän kaverisuhteistaan ja asemastaan osana ryhmää, jota en muuten olisi pystynyt saamaan. Koin kasvattajan olleeni siten etuoikeutetussa asemassa ja siksi voisin jatkossakin soveltaa menetelmiä osaksi omaa ryhmäprosessin suunnittelua, ohjausta ja arviointia työssäni päiväkodin opettajana. Toki kasvattajia olisi voinut myös haastatella ja avartaa siten näkökulmaa. Silloin olisi paremmin tullut ilmi myös se, miten kasvattajat pyrkivät vaikuttamaan omalla toiminnallaan ryhmäprosessiin ja yhteisöllisyyden kehittymiseen, sekä miten he nämä prosessit kokevat. Tutkia olisi voinut myös millaiset kasvattajien käyttämät menetelmät tukevat ryhmäytymistä. Kasvattajien näkökulmasta voisikin tehdä jatko-tutkimuksen tälle tutkimukselle.

Tavallisesti päiväkodeissa ryhmäprosessi alkaa aina uudelleen uuden toimintakauden alussa, näin myös Pappilantien yhteisöllisessä päiväkodissa. Jatkotutkimusaihe voisi olla myös miten uuden ryhmäprosessin aloittaminen aina syksyisin vaikuttaa lapseen ja tukeeko usean prosessin läpikäyminen päiväkodin kokonaisu-yhteisöllisyyttä. Kannattaako ryhmäprosessi aloittaa jokaisena toimintavuotena alusta vai voisiko sama ryhmäkokoontaminen jatkaa toimintaansa jälleen seuraavana syksynä,

lisäisikö se päiväkodin kokonaisuhteisöllisyyttä. Toisaalta sehän voi myös osoittautua voimavaraksi, että lapsi tuntee päiväkodin kaikki lapset ja kasvattajat entuudestaan ja saa mahdollisuuden vaihtaa ryhmää uuden toimintakauden alussa. Koska lapset ovat erilaisia, samoin ryhmät ja niiden toimitavat, saattaisi myös osoittautua, että ryhmän vaihtaminen tukee lapsen itsenäistymistä, vastuun ottamista ja oppimista.

Koska lasten kuulumisen tunteen kokeminen osoittautui tutkimuksessani tärkeäksi, voisi myös sen tukemista tutkia tarkemmin. Vastauksia voisi etsiä kysymyksiin: Miten lasten ryhmään/yhteisöön kuulumisen tunnetta voisi lisätä, millaiset mahdollisuudet kasvattajilla on ohjata lasten keskinäisiä suhteita ja millaiset tilanteet palvelevat parhaiten lasten keskinäistä tutustumista, ohjatut vai vapaan leikin tilanteet. Jatkotutkimuksen saisi myös siitä, miten ryhmäprosessin eri vaiheissa onnistutaan huomioimaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuus tai millaista on arkojen lasten tukeminen ryhmäprosessissa.

Opinnäytetyön tekeminen vahvisti käsitystäni siitä, että kasvattajan on tärkeää tuntea ryhmä- ja yhteisöprosesseja. Parhaimmillaan kasvattajan ryhmäprosessin tuntemus tarkoittaa sitä, että kasvatustoiminnalla tuetaan lasten vuorovaikutusta, kuulumisen tunteita ja osallisuuden kokemuksia, sekä ohjaillaan koko ryhmän dynamiikkaa. Kaikki pääsevät mukaan toimintaan ja myös lapset saavat osaltaan vaikuttaa toimintaan.

Matka ryhmästä yhteisöksi ei kuitenkaan ole suoraviivainen prosessi, koska kaikki päiväkotiryhmät ovat erilaisia, erilaisine yksilöineen. Myös ryhmien ja yhteisöjen arvot ja toimintaperiaatteet ovat erilaisia. Lisäksi prosessiin vaikuttavat yksilöiden pysyvyys ja toimintaympäristö. Menetelmät, joilla yhteisöllisyyttä pyritään päiväkodissa rakentamaan, ovat näistä syitä johtuen varmasti ainakin osittain yksikkökohtaisia.

Itse ajattelen, että yhteisöllisyys on vahvasti osa tätä päivää ja jatkossa se tulee olemaan yhä vain tärkeämpi asia varhaiskasvatuksen kentällä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3.p. Tampere: Vastapaino.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W. & Wandersman, A. 1986. Sense of community through Brunswick's lens: A first look. *Journal of Community Psychology* 14, 24-40.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Harre, R. & Lamb, R. 1986. *The Dictionary of Personality and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hovi, M., Salomäki, T., & Tuovinen-Kakko, T. 2011. Osallisia ei kiusata. Teoksessa: P. Vuokila-Oikkonen & A-E. Halonen (toim.) *Rakentamassa ammattikorkeakouluyhteisöä*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 47-60.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkotijärjestelmä ja koulu vuorovaikutuksellisuutena yhteisönä. Teoksessa: K. Karila, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11-16.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajina. Teoksessa: K. Karila, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Pedatieto Oy.
- Järvinen, R. & Taajamo, T. 2006. Vertaisryhmän ohjaajan käsikirja. Helsinki: MLSSL.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Kaipio, K. 2000. Päiväkotiyhteisö kasvatusyhteisönä ja sen johtaminen. Teoksessa: J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.)

- Yhteisö kasvattaa: Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö TAMMI, 93-136.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Helsinki University Press.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus – Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-45.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1997. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 68, 118-119.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa: K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13-37.
- Maffesoli, M. 1995. Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista. Suom. Mika Määttä. Helsinki: Gaudeamus.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. 1986, Sense of Community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology* 14, 6-23.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Johdanto. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-16.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. Lapselle hyvä päivä tänään –näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärven Offset Oy.
- Neitola, M. 2013. Kasvattajien rooli lasten yhteisöllisyyden rakentajina. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99-140.
- Nelson-Jones, R. 2005. Practical counselling and helping skills. 5th edition. London: SAGE Publications.

- Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 7.p. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Pappilantien päiväkoti. [Verkkosivusto]. [Viitattu 28.7.2016]. Saatavana: <http://www.seinajoki.fi/varhaiskasvatusjakoulutus/varhaiskasvatuspalvelut/hoitopaikkojenesittely/kasperi-kivistonalue/pappilantienpaivakoti.html>
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. 1999. School bullies, victims and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 91 (2), 216-224.
- Perren, S. 2000. Kingergarten children involved in bullying: social behavior, peer relationships, and social status. Department of Psychology, University of Berne.
- Pikkulinnun päiväkoti. [Verkkosivusto]. [Viitattu 28.7.2016]. Saatavana: <http://www.seinajoki.fi/varhaiskasvatusjakoulutus/varhaiskasvatuspalvelut/hoitopaikkojenesittely/kasperi-kivistonalue/Pikkulinnunpaivakoti.html>
- Puzallah, M. & Wasserman, A. 1990. Children's entry behavior. Teoksessa: R. Asher & J. Coie (toim.) *Peer rejection in early childhood*. Chambridge: Chambridge University Press.
- Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Arator Oy.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. Arator Oy.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. "...ettei tarvitse tehdä yksin". Arator Oy.
- Reid, M. & Hammersley, R. 2000. *Communicating Successfully in Groups. A practical guide for the workplace*. London & Philadelphia: Routledge.
- Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. 2.p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. B. (toim.) 2009. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.

- Salmia, J. 2012. Voimat muutoksen takana-organisaation kasvu yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisyyden määritelmä. [Verkkosivusto]. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Biotalous- ja tutkimuskeskuksen yksikkö, ammatillinen opettajankoulutusohjelma. Opinnäytetyö. [Viitattu 2.4.2016]. Saatavana: <https://sites.google.com/site/yhteisollisyys/home/yhteisoellisyden-maeaeritelmae>
- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. 1993. The emergency of chronic peer victimization in boy's play groups. *Child Development* 64, 1755-1772.
- Spradley, B. 1985. *Community health nursing. Concepts and practices*. Little Brown and Company.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarsalainen, A. 2015. Kasvattajan on seurattava lapsen vertaissuhdeverkostoja. *Lastentarha* 5/15, 20-21.
- Tuckman, B. 1965. Developmental Sequences in Small Groups. *Psychological Bulletin*, vol 63. No. 6.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. 1977. Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organisation Studies*, 2 (4).
- Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoitossa. Teoksessa: J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa: Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö TAMMI, 49-92.
- Vandell, D. L. 2000. Parents, peer groups and other socializing influences. *Developmental Psychology* 36, 699-710.
- Wiesenfeld, E. 1996. The concept of "We": A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology* 24 (4), 337-345.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa: Varhaiskasvatusjohtaja

Liite 2. Tutkimuslupa: Lapset

Liite 3. Haastattelurunko

LIITE 1 Tutkimuslupa: Varhaiskasvatusjohtaja

Merja Kattelus
(Osoite)

10.4.2016

Varhaiskasvatusjohtaja: (Nimi)
(Osoite)

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Opiskelen Seinäjoen ammattikorkeakoulun sosiaalialan tutkinto-ohjelmassa ja anon tutkimuslupaa Seinäjoen kaupungin varhaiskasvatukselta opinnäytetyöni aineiston keräämiseen.

Opinnäytetyössäni haluan tutkia lapsiryhmän matkaa yhteisöksi ja yhteisöllisyyteen päiväkodissa. Tutkin nimenomaan seuraavia kysymyksiä: Miten lasten päiväkotiryhmä muotoutuu? Mitä merkitsee ryhmään kuulumisen tai kuulumattomuus? Miten ryhmästä muodostuu yhteisö? Miten yhteisöllisyyden kokemus päiväkotiyhteisössä syntyy? Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, miten lapsen näkökulmasta ryhmään ja yhteisöön kuulumisen/kuulumattomuus näyttäytyy. Seinäjoen kaupungin varhaiskasvatus saa tutkimusraportin käyttöönsä. Liitteenä on tarkempi tutkimussuunnitelma ja ohjaavan opettajan lausunto.

Ystävällisesti:

Merja Kattelus

Liitteet: Tutkimussuunnitelma
Tutkimussuunnitelman hyväksyminen (opettajan lausunto)

LIITE 2 Tutkimuslupa: Lapset

Merja Kattelus
sosionomiopiskelija (AMK)

15.4.2016

Opinnäytetyön tutkimus
Pappilantien
päiväkoti

TUTKIMUSLUPA

Teen opinnäytetyötä siitä, millainen on lapsiryhmän matka yhteisöksi ja yhteisöllisyyteen päiväkodissa. Tutkin nimenomaan seuraavia kysymyksiä: Miten lasten päiväkotiryhmä muotoutuu? Mitä merkitsee ryhmään kuuluminen tai kuulumattomuus? Miten ryhmästä muodostuu yhteisö? Miten yhteisöllisyyden kokemus päiväkotiyhteisössä syntyy? Tutkimuksen tarkoituksena tuottaa tietoa lapsen näkökulmasta.

Tutkimukseeni osallistuvat (ryhmän nimi).

Olen päättänyt käyttää havainnointia pääasiallisena tutkimusmenetelmänäni. Aion kirjata ylös heti havainnointitilanteessa niin paljon havaintojani kuin mahdollista, osa kirjaamisesta tapahtuu jälkikäteen. Tämän lisäksi käytän osittain nauhuria ja videointia saadakseni tallennettua tilanteet mahdollisimman aitoina ja totuudenmukaisina. (Ääninauhat ja videot ovat omaan käyttööni ja hävitän ne, kun olen litteroinut eli kirjoittanut ne tekstiksi.) Havainnointitilanteissa keskityn pääasiassa vapaan leikin, ulkoilun yms. lapsilähtöisen toiminnan havainnointiin. Videohavainnoiteja teen 20.4. -31.5. välisenä aikana.

Tämän lisäksi aion saduttaa ja haastatella lapsia aiheesta. Nämä menetelmät pyrin aloittamaan heti luvat saatuani. (Myös sadutuksen ja haastattelun tuotokset hävitän asianmukaisesti käytettyäni niitä tutkimukseen.)

Lapsen nimi ei tule esille, sillä heidät merkitään opinnäytetyöhön "L1", "L2", jne. ja kasvattajat "K1", "K2" jne. Osallistun myös itse toimijana tutkimukseen.

Tarvitsen jokaisen lapsen vanhemmalta suostumuksen havainnointiin.
Palauttaisittehan vastauksen 20.4.2016 mennessä allekirjoitettuna. Kiitos.

Suostun / en suostu (yliviivaa toinen vaihtoehdoista pois), että lapseni _____ on mukana havainnointitilanteissa edellä mainitussa opinnäytetyön tutkimuksessa.

LIITE 3 Haastattelurunko

HAASTATTELU**1. KAVERIT**

- Ketkä ovat parhaita kavereitasi?
- Millainen on hyvä kaveri?
- Millaisia asioita voi tehdä yhdessä kaverin kanssa?
- Onko sinun ryhmässä joku, jolla ei ole kavergia?

2. LAPSIRYHMÄT

- Millainen on sinun ryhmä?
- Miten sinä viihdyt ryhmässäsi?

3. AUTTAMINEN

- Miten suhtaudut auttamiseen?
- Ketä sinä olet itse auttanut?
- Millaisissa asioissa sinua on autettu?

4. KIUSAAMINEN

- Onko sinua kiusattu päiväkodissa?
- Mikä sinun mielestä on kiusaamista? (Mitä silloin tapahtuu?)
- Onko sinun ryhmässä joku, joka kiusaa muita?
- Millaisista asioista sinulle voi tulla päiväkodissa paha mieli?