

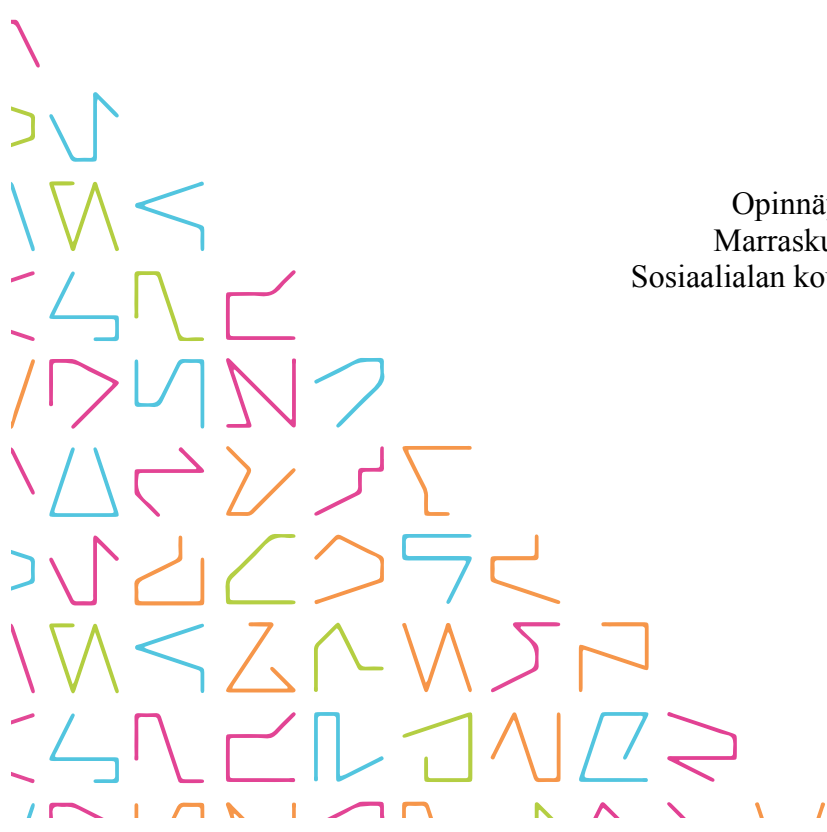


TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

YHTEISÖLLISYYS VIHREÄN PUUN KOULU- LAISTOIMINNASSA

Noora Hietala

Opinnäytetyö
Marraskuu 2016
Sosiaalialan koulutusohjelma



TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

HIETALA, NOORA:

Yhteisöllisyys Wihreän Puun koululaistoiminnassa

Opinnäytetyö 65 sivua, joista liitteitä 4 sivua
Joulukuu 2016

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, miten Setlementti Tampere ry:n Wihreän Puun koululaistoiminta tukee lasten välistä yhteisöllisyyttä ja mitä yhteisöllisyys lapsille merkitsee. Opinnäytetyön tavoitteena oli tehdä näkyväksi koululaistoiminnan merkitys yhteisöllisyyden tukijana ja antaa Wihreän Puun työntekijöille sekä lapsille mahdollisuus pysähtyä pohtimaan toiminnan yhteisöllisyyttä ja kehittää koululaistoimintaa yhteisöllisyyden näkökulmasta. Kiinnostus opinnäytetyön aiheeseen syntyi yhteydenoton kautta Wihreän Puun työntekijöihin. Työn aihe suunniteltiin yhdessä Wihreän Puun työntekijöiden kanssa sen mukaan, mille toiminnassa oli tarvetta. Yhteisöllisyys koululaistoiminnassa on tärkeä ja keskeinen aihe, jota ei aikaisemmin ole Wihreässä Puussa tutkittu.

Työ on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka sisältää etnografisen tutkimusstrategian piirteitä. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla koululaistoiminnassa käyviä lapsia ja Wihreän Puun yksikönjohtajaa sekä havainnoimalla koululaistoimintaa. Lasten haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina ja yksikönjohtajan haastattelu teemahaastattelun keinoin. Havainnointi oli osallistuvaa. Aineisto kerättiin seitsemän viikon työharjoittelun aikana Wihreässä Puussa.

Opinnäytetyön keskeisimpänä tuloksena voidaan todeta, että yhteisöllisyys on Wihreässä Puussa tärkeä arvo, jota pidetään keskiössä niin toimintaa suunniteltaessa kuin koululaistoiminnan arjessakin. Yhteisöllisyydestä kertoo lasten luottamus yhteisöön sekä tuttuuden ja turvallisuuden kokemukset yhteisössä. Lapsessa tapahtuva kehitys sosiaalisissa taidoissa, vuorovaikutustaidoissa ja yhdessä toimimisessa kertoo myös vahvan yhteisön läsnäolosta. Yhteisöllisyys ilmenee myös ryhmähenkenä ja yhteydentunteena. Lisäksi lasten kokemukset osallisuudesta tukevat tulosta, jonka mukaan Wihreän Puun koululaistoiminta on yhteisöllistä.

Keskeisimpänä johtopäätöksenä voidaan todeta, että Wihreän Puun koululaistoiminta on vahvasti yhteisöllisyyttä tukevaa toimintaa. Kehitysehdotuksena toiminnassa tulisi pyrkiä keskustelun ja toiminnan kautta lisäämään lasten käsitystä siitä, miten tärkeitä taitoja he oppivat yhteisössä toimiessaan ja kuinka paljon he siitä itselleen voivat saada. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, että yhteisöllisyyden kokemukset eri lapsille ovat erilaisia ja lapset toivovat yhteisöltä eri asioita. Toinen lapsi kaipaa vaikuttamismahdollisuuksia, kun taas toiselle voi riittää se, että hän saa olla osa yhteisöä osallistumatta yhteisön sisällä toimintaan.

Asiasanat: yhteisöllisyys, yhteisö, yhteisösosiaalityö, sosiaalinen kehitys

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

HIETALA, NOORA:

The Sense of Community in the Children's Activities of Wihreä Puu

Bachelor's thesis 65 pages, appendices 4 pages
December 2016

The purpose of this thesis was to find out and visualize how the children's activities in Wihreä Puu support the sense of community between the children and what the sense of community signifies to the children. The aim was to give the workers and the children a chance to ponder upon and also to develop the community spirit in the activities of Wihreä Puu.

The study was qualitative in nature. The data were collected through group-interviews of children in groups of 2 to 5 children, and through a thematic interview of the manager of Wihreä Puu and also by observing the activities and everyday life in Wihreä Puu. The data were collected during a seven-week practical training period in Wihreä Puu.

According to the results the sense of community is a great value in Wihreä Puu and it affects not only to the planning of the activities but also in the everyday life in Wihreä Puu. The trust towards the community and the feelings of familiarity and safety among the children in the community proves that there is a sense of community in Wihreä Puu. The apparent development in a child's social interactive skills and in the ability to work as a part of a group furthermore confirms the sense of community in Wihreä Puu. There is also a strong team spirit and a sense of togetherness in Wihreä Puu. Also children's experiences of participation tell about the sense of community in Wihreä Puu.

As the main conclusion it can be said that the children's activities in Wihreä Puu strongly supports the sense of community among the children. As a suggestion to develop the children's activities in Wihreä Puu it would be advantageous to increase the children's understanding on how important life skills they can learn in the community. The increase in understanding could be achieved through conversation and everyday activities. It is also important to pay attention to the fact that each child experiences the sense of community differently and look for different things in the community. To some children it is enough just to be a part of the group and not to participate in every activity.

Key words: sense of community; community, community social work, social development

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPINNÄYTETYÖN TAUSTAT SEKÄ TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	8
2.1	Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	8
2.2	Tutkimuksen taustat	8
2.2.1	Setlementtityö	9
2.2.2	Setlementti Tampere ry ja Wihreä Puu	10
3	YHTEISÖ, YHTEISÖLLISYYS JA YHTEISÖSOSIAALITYÖ	12
3.1	Yhteisö	12
3.2	Yhteisöllisyys.....	13
3.3	Yhteisösosiaalityö	14
3.4	Yhteisöllisyys ja yhteisösosiaalityö Setlementtityössä.....	17
4	ALAKOULUIKÄISEN LAPSEN SOSIAALINEN KEHITYS	20
4.1	Sosiaalinen kehitys ja vertaisryhmät.....	20
4.2	Ryhmässä opittavia taitoja	21
4.2.1	Sosiaaliset taidot.....	22
4.2.2	Itsesäätely- ja tunnetaidot.....	23
4.2.3	Sosiokognitiiviset taidot.....	25
4.2.4	Minäkuva ja itsetunto sekä osallisuuden kokemukset	26
4.2.5	Moraalin ja empatian kehittyminen	29
4.3	Aikuisen rooli.....	29
5	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
5.1	Laadullinen tutkimusote.....	31
5.1.1	Etnografia.....	32
5.1.2	Haastattelu ja havainnointi	32
5.2	Tutkimuksen toteutus.....	34
5.3	Aineiston käsittely ja analyysi	38
6	YHTEISÖLLISYYS WIHREÄN PUUN KOULULAISTOIMINTAAN OSALLISTUVIEN LASTEN NÄKÖKULMASTA.....	40
6.1	Luottamus tuttuun ja turvalliseen yhteisöön.....	40
6.2	Oppiminen yhteisössä	43
6.3	Me-henki ja yhteydentunne.....	46
6.4	Osallisuus yhteisössä	48
6.5	Yhteisöllisyyden esteitä	49
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	51
7.1	Johtopäätökset.....	51

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	53
7.3 Pohdintaa opinnäytetyöprosessista	56
LÄHTEET	58
LIITTEET	62
Liite 1. Saatekirje.....	62
Liite 2. Haastattelurunko (lasten haastattelu)	63
Liite 3. Haastattelurunko (yksikönjohtajan haastattelu)	64
Liite 4. Tutkimuksen yhteenveto	65

1 JOHDANTO

Nykypäivänä yhteiskunnassamme usein korostetaan yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyden tärkeyteen havahdutaan vasta sitten, kun tapahtuu jotakin poikkeavaa ja yhteisöä koettelevaa (Pessi & Seppänen 2011, 290). Yhteisökeskeinen ajattelu on kuitenkin voimistunut viime aikoina vastauksena yksilökeskeisyydelle ja kiinnostus yhteisöllisiin ratkaisuihin ja verkostoihin on kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana myös hyvinvointipolitiikassa (Koskinen 2003, 228; Roivainen & Ranta-Tyrkkö 2016, 7).

Tämä opinnäytetyö on toteutettu yhteistyössä Setlementti Tampere ry:n Wihreän Puun kanssa. Tutkimuksen aihe on valittu pohtimalla yhdessä Wihreän Puun työntekijöiden kanssa sitä, millaiselle tutkimukselle tällä hetkellä olisi tarvetta. Wihreän Puun toimintaa on tutkittu aikaisemminkin opinnäytetöiden ja gradujen muodossa. Koululaistoiminnan osalta Mikola ja Niemi (2012) ovat selvittäneet, millaisia kokemuksia lapset saavat kerhotoiminnasta ja kuinka ohjaaja auttaa ryhmää saavuttamaan perustavoitteensa (Mikola & Niemi 2012). Välimäki (2013) on puolestaan toteuttanut koululaistoiminnasta toiminnallisen tutkimuksen monikulttuurisuuskasvatukseen liittyen (Välimäki 2013). Yhteisöllisyyden näkökulmasta Wihreän Puun koululaistoimintaa ei ennestään ole tutkittu. Yhteisöllisyys on Setlementtityön keskeisin ja tärkein arvo, joten sen toteutumisen tutkiminen Wihreän Puun koululaistoiminnassa on tarpeellista ja mielenkiintoista.

Lisäksi oma henkilökohtainen kiinnostukseni Wihreän Puun toimintaa kohtaan on vaikuttanut aiheeni valintaan, sillä olen itse varttunut Länsi-Tampereella ja oman kokemukseni valossa totean, että Tesoman alueella yhteisölliselle työlle on tarvetta. Pulkkinen (2002) mukaan kerhotoimintaan osallistuminen on osoittautunut merkittäväksi lapsille, joiden elämässä kasautuvat monet riskitekijät, kuten heikko koulumenestys, sosiaalisten taitojen heikkous sekä vanhempien heikko sosiaalinen asema, joka heikentää vanhempien mahdollisuuksia järjestää lapsille rakentavaa ajankäyttöä (Pulkkinen 2002, 235). Wihreä Puu tarjoaa koululaisille juurikin kerhotoimintaa pyrkien vaikuttamaan ihmisten arkeen positiivisella tavalla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda Wihreän Puun koululaistoimintaa näkyväksi, tarjota työntekijöille mahdollisuus kehittää työtä yhteisöllisyyden näkökulmasta ja pysähtyä yhdessä Wihreän Puun työntekijöiden ja toiminnassa mukana olevien lasten

kanssa tärkeiden kysymysten äärelle pohtimaan yhteisöllisyyttä ja sen merkitystä arjessa.

2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTAT SEKÄ TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

2.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Setlementti Tampere ry:n Wihreän Puun koululaistoiminta tukee lasten välistä yhteisöllisyyttä ja mitä yhteisöllisyys lapsille merkitsee. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten yhteisöllisyys ilmenee koululaistoiminnassa. Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi Wihreän Puun koululaistoinnin merkitys yhteisöllisyyden tukijana. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on antaa Wihreän Puun työntekijöille sekä koululaistoiminnassa käyville lapsille mahdollisuus pysähtyä pohtimaan toiminnan yhteisöllisyyttä ja saatujen tulosten perusteella myös kehittää koululaistoimintaa yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Tutkimuksen taustalla on aina tutkimusongelma, jonka ratkaisemiseksi luodaan tutkimuskysymykset, joihin vastaamalla ongelma ratkeaa (Kananen 2014, 36). Tutkimuskysymykset siis ohjaavat opinnäytetyöprosessia oleellisesti, joten olen pohtinut niitä tutkimussuunnitelmaa tehdessäni kovasti ja muodostanut ne tarkoin. Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa olen pyrkinyt työskentelemään tutkimuskysymyksiini pohjautuen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten Wihreän Puun koululaistoiminta tukee lasten välistä yhteisöllisyyttä ja miten yhteisöllisyys ilmenee koululaistoiminnassa?
2. Mitä koululaistoiminnan yhteisöllisyys merkitsee toimintaan osallistuvilla lapsilla?

2.2 Tutkimuksen taustat

Tämän opinnäytetyön taustalla vaikuttaa ympäri maailman toimiva setlementtityö, joka vaikuttaa Suomessa nimellä Suomen Setlementtiliitto. Yksi Suomen useista Setlementtiliiton jäsenistä on Setlementti Tampere ry. Setlementti Tampere ry:llä puolestaan on monta toimintamuotoa ja yksikköä eri puolella Tamperetta, joista yksi on Tesomalla

sijaitseva kansalaistoiminnan yksikkö Wihreä Puu. Seuraavaksi esittelen omista luvuistaan setlementtityön historiaa ja Suomen Setlementtiliittoa, Setlementti Tampere ry:n toimintaa sekä Wihreän Puun toimintaa.

2.2.1 Setlementtityö

Setlementtiliike käynnistyi Yhdysvalloissa 1800-luvun lopussa Jane Addamsin johdolla, kun Addams perusti ensimmäisen setlementin, Hull-Housen, Chicagoon (Eräsaari & Mäntysaari 2012, 176). Addams piti tärkeänä ajatusta ihmisen kunnioittavasta kohtamisesta ja aidosta läsnäolosta, jonka kautta myös oman kokemuspöirin ja ymmärryksen laajentaminen mahdollistuu. Addams korosti myös toivon ylläpitämisen tärkeyttä ihmisten keskuudessa ja luottamusta ihmisessä ja yhteisössä oleviin voimavaroihin. (Puurunen 2016, 21–26.) Lisäksi Addams korosti ympäristön merkitystä ihmisen hyvinvoinnille ja uskoi yhteiskunnan positiiviseen voimaan ja ihmisen kykyyn muuttaa itseään ja ympäristöään (Närhi & Matthies 2016, 95; Puurunen 2016, 26). Addams pyrki luomaan ihmisille edellytyksiä kansalaisena toimimiseen yhdessä ja yksilönä. Setlementtitoiminnan ajatuksena oli alusta alkaen pyrkiä parantamaan ihmisten itseluottamusta ja valtaistamaan ihmisiä näkemällä autettavat aktiivisina toimijoina. (Puurunen 2016, 26.)

Addams työskenteli apua tarvitsevien ihmisten keskellä, huono-osaisimman väestönsosan kansoittamilla asuinalueilla. Näin hän pyrki muodostamaan persoonallisen suhteen alueen naapuruston kanssa ja oppia tuntemaan ihmiset, perehtyä heidän elinolosuhteisiinsa ja päästä vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Addams perusti myös setlementtitaloja, joiden lähestymistapa oli luokka-, kulttuuri- ja sosioekonomisia rajoja rikkovaa. Setlementit pidettiin lähtökohtaisesti avoinna kaikille naapuruston ihmisille, ei vain marginaaliin kuuluville. Näin setlementtitaloista tuli siltoja yli yhteiskunnallisten kuilu- ja konfliktien. (Puurunen 2016, 29.)

Suomessa toimii Setlementtiliitto, jonka toiminta-ajatuksena on toimia uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumattomana kansalaisliikkeenä. Toiminnan tavoitteena on tukea ihmisenä ja lähimmäisenä kasvamista sekä elämän eheytymistä. Setlementtityön perusajatuksena on nähdä yksilö oman elämänsä aktiivisena tekijänä. Avun tarvisijoita pyritään tukemaan ja kannustamaan parantamaan elinolosuhteitaan omatoimisesti. Setlementtityö on alusta asti perustunut samoihin kestäviin arvoihin. Tieto yhteisöllisyyden

ihmistä voimistavasta vaikutuksesta on näistä arvoista tärkein. Yhteisöllisyyteen pyritään vaikuttamaan yhteistyöllä ja arjen keskellä toteutuvalla toisen huomioonottamisella. Lisäksi setlementtityön toimintaa ohjaavia perusarvoja ovat yksilön oikeuksien kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen sekä luottamus ihmisen ja hänen yhteisönsä kykyyn ratkaista itsenäisesti omia ongelmiaan. Myös paikallisuus, usko henkilökohtaisen ystäväyden ja yhteyden mahdollisuuteen yli kaikenlaisten rajojen, tasa-arvoisuus riippumatta ihonväristä, sukupuolesta tai kulttuurista sekä sitoutuminen erityisesti heikommassa tilanteessa olevan ihmisen tilanteen parantamiseen ovat setlementtityön perusarvoja. (Suomen Setlementtiliitto 2016.)

Suomen setlementtien eri toimintamuotoja yhdistävät perustehtävät on johdettu setlementtiliikkeen arvoista sekä kunkin toimintaympäristön haasteista. Näitä perustehtäviä ovat yksilön elämänhallinnan edistäminen, elinikäisen oppimisen mahdollistaminen, ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja lähimmäisyyden edistäminen sekä yhteisöllisyyden toteutumista ja yhteiskunnallista vaikuttamista edistävien toimintamuotojen kehittäminen. (Suomen Setlementtiliitto 2016.)

2.2.2 Setlementti Tampere ry ja Wihreä Puu

Setlementti Tampere ry on Suomen Setlementtiliiton jäsen, joka on käynnistänyt toimintansa elokuun 2016 alussa, jolloin kaksi tamperelaista setlementtiä, OmaPolku ry ja Setlementtiyhdistys Naapuri ry yhdistyivät. Setlementti Tampere ry on yleishyödyllinen ja voittoa tavoittelematon yhdistys, jonka toiminta perustuu kansainvälisiin setlementtityön arvoihin ja periaatteisiin, kuten rohkeuteen ja luottamukseen, paikallisuuteen ja yhteisöllisyyteen sekä yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Setlementti Tampere ry:n päätavoitteena on edistää ja tukea ihmisten hyvinvointia, yhdenvertaisuutta sekä osallisuutta yhteiskunnassa. Työntekijöiden lisäksi Setlementti Tampereen toiminnassa on mukana paljon vapaaehtoisia, harjoittelijoita ja opiskelijoita. Yhdistyksen työmuodot ulottuvat laajasti yhteiskunnan eri osa-alueille. (Setlementti Tampere ry 2016.)

Tukea erilaisiin haastaviin elämäntilanteisiin tarjoavat muun muassa Perheväkivaltaklinikka, Rikosuhripäivystys sekä Välitä! –seksuaaliväkivaltatyö. Setlementti Tampereella on myös eri kohderyhmille suunnattua sukupuoli- ja kulttuurisensitiivistä kansalaistoimintaa, kuten Miesten kansalaistalo Mattila, Tampereen Tyttöjen talo sekä Naistari.

Lisäksi toimintaa on tarjolla esimerkiksi kehitysvammaisille tai neuropsykiatrisia erityispiirteitä omaaville nuorille sekä itsenäistymisen tukea tarvitseville nuorille. (Setlementti Tampere ry 2016.)

Tesomalla sijaitsee pirkanmaalaisen Setlementti Tampere ry:n kansalaistoiminnan yksikkö Wihreä Puu, joka järjestää yhteisöllistä toimintaa länsitamperelaisille perheille, alakoululaisille lapsille sekä vanhuksille. Wihreän Puun toiminta sisältää sekä vapaaehtoista oleskelua että ohjattua toimintaa. Toiminta on kaikille kävijöille maksutonta. Wihreässä Puussa työskentelee yksikönjohtaja sekä kaksi ohjaajaa. Wihreän Puun työn tavoitteet noudattavat Setlementtityön yleisiä arvoja. Työn tavoitteena on vaikuttaa alueen asukkaiden hyvinvoinnin lisääntymiseen ja arjen helpottumiseen, lisätä yhteisöllisyyttä yhteistyön keinoin, tarjota matalakynnyksisiä osallistumisen mahdollisuuksia ottaen huomioon ihmisten erilaiset elämäntilanteet sekä aktivoida yhteisöjä toimimaan omien tavoitteidensa hyväksi. (Wihreä Puu 2016.)

Wihreässä Puussa järjestetään myös avointa perhetoimintaa alueen lapsiperheille ja aktiviteetteja vanhuksille, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään Wihreän Puun koululais-toimintaan. Wihreän Puun koululaistoiminta on alakouluikäisille järjestettävää maksutonta toimintaa, joka on suunnattu alakouluikäisille, eli 7-12-vuotiaille lapsille ja nuorille. Koululaisille on tarjolla Wihreän Puun tiloissa vapaata toimintaa neljänä iltapäivänä viikossa ja tämän lisäksi tarjolla on myös esimerkiksi läksyapua sekä ohjattua toimintaa, joka suunnitellaan yhdessä kävijöiden kanssa. (Wihreä Puu 2016.)

3 YHTEISÖ, YHTEISÖLLISYYS JA YHTEISÖSOSIAALITYÖ

3.1 Yhteisö

Yhteisöä käsitteenä on Roivaisen ja Ranta-Tyrkön (2016, 7) mukaan vaikea määritellä, koska se kattaa sekä arkipäivän kasvokkaiset vuorovaikutussuhteet että myös globaalit verkostot. (Roivainen & Ranta-Kyrkkö 2016, 7.) Käsite on monimerkityksinen, epätarkka ja jopa kiistanalainen (Stepney & Evans 2000, 106; Keränen, Nissinen, Saarnio & Salminen 2001, 49; Twelvetrees 2008, 1). Yksinkertaisimmillaan yhteisön voidaan sanoa olevan muodostelma, johon kuuluvilla ihmisillä on jotain yhteistä. Muodostelman koko voi vaihdella muutamasta ihmisestä ihmiskuntaan ja laajuus perheestä maapalloon. (Stepney & Evans 2000, 106, Barclayn 1982 mukaan; Keränen ym. 2001, 49; Juhila 2006, 125, Roivaisen 2004 mukaan.) Yhteisökäsite viittaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan, ihmisten välisiin suhteisiin ja siihen, mikä on ihmisryhmälle yhteistä (Keränen ym. 2001, 49).

Yhteisölliset suhteet ovat keskeinen osa ihmisen hyvinvointia ja erityisesti lähiyhteisöt nähdään keskeisellä sijalla yksilöiden onnellisuuden kokemuksissa. Yhtenä yhteisöjen tärkeimpänä merkityksenä pidetään yksilön mahdollisuutta kuulua johonkin itseään suurempaan kokonaisuuteen. (Pessi & Seppänen 2011, 288, 290, 293.) Juhilan (2006) mukaan yhteisöihin kuulumisen, niissä toimimisen ja niiden kautta vaikuttaminen rakentavat osallisuutta ja kansalaisuutta ja täten edesauttavat ihmisten valtautumista. (Juhila 2006, 123.) Yhteisöllä on myös emotionaalinen ulottuvuus, sillä yksilö voi liittää yhteisöön sekä myönteisiä tunteita, kuten turvallisuuden, että kielteisiä tunteita, kuten tukahduttavuus tai valvonta. (Keränen ym. 2001, 50, Holmilan 1997 mukaan).

Perinteisesti yksilöt ovat kuuluneet yhteisöihin statuksen tai sopimuksen perusteella. Statuksia, jotka ovat määritelleet yhteisöön kuulumista on esimerkiksi syntyperä, sääty tai sukulaisuus. Ennen yhteisöihin synnyttiin ja ne pysyivät yleensä koko elämän ajan. Traditionaalisille yhteisöille tyypillistä on pysyvyys, paikallisuus, selkeät rajat ja vähäinen yksilöllisyys. (Pessi & Seppänen 2011, 293–294.) 2000-luvun yhteisöjä kutsutaan kommunikaatioyhteisöiksi. Kommunikaatioyhteisöille tyypillistä on epäjatkuvuus, liukkuus, avoimuus sekä yksilöllisyys. Nykyaikana yhteisöön kuulumisen ei siis enää ole itsestänselvyyttä ja yhteisöön ei välttämättä synnytä ja kasveta. Nykypäivänä yhteisöjä

on etsittävä, luotava ja pidettävä yllä. Yhteisöjä muodostuu työn, opiskelun, harrastusten, asuinpaikan, ystävyysuhteiden ja tietysti perhe- ja sukulaissuhteiden kautta. Yhteisöt voivat myös perustua esimerkiksi kulutustottumuksiin, jolloin ne ovat ei-kasvullisia. Esimerkkeinä nykypäivän yhteisöistä ovat myös esimerkiksi erilaiset sosiaalisen median yhteisöt tai globaalius. Ihmiset voivat kuulua elämänsä aikana moniin eri yhteisöihin ja myös samanaikaisesti erilaisiin yhteisöihin. (Juhila 2006, 125; Pessi & Seppänen 2011, 293–294.) Yhteisöjen kommunikatiivinen luonne saattaa hävittää yhteisöjä näkyvistä, jolloin ryhmän ulkopuolinen ei enää välttämättä erota yhteisöjä ja niiden jäseniä. Tämä ei kuitenkaan hävitä yhteisöjen olemassaoloa. (Pessi & Seppänen 2011, 295.)

Yhteisöt ovat myös moninaisempia kuin ennen: on olemassa sekä lyhyt- että pitkäkestoisia yhteisöjä ja ne saattavat olla osittain päällekkäisiä tai eri tasoisia ja laajuisia (Pessi & Seppänen 2011, 294). Lisäksi kaikki yhteisöt, joihin yksilö kuuluu, eivät ole yhtä merkityksellisiä. Olennaisia yhteisöjä yksilölle ovat paikallisyhteisöt, jotka muodostuvat kaupungin, asuinalueen tai kaupunginosan mukaan, kulttuuriyhteisöt ja vertaisryhmät, kuten etniset ryhmät sekä institutionaaliset yhteisöt, esimerkiksi hoitoyhteisöt. (Koskinen 2003, 229.)

3.2 Yhteisöllisyys

Pessin ja Seppäsen (2011) mukaan yhteisöllisyys koostuu yhteistoiminnasta ja yhteydentunteesta, jolla tähdätään yhteisiin tavoitteisiin. Syntyäkseen yhteisöllisyys edellyttää, että joukolla ihmisiä on yhteisiä intressejä. Yhteiset intressit yleensä saavat ihmiset toimimaan yhdessä, eli tekemään yhteistyötä sekä tuntemaan yhteyden tunnetta, eli mehenkeä, toisiinsa. Näin yhteisöllisyys edistää ja ylläpitää solidaarisuutta sekä mehenkeä ja saa niistä voimaa. Myös auttaminen ja toisen hyvinvoinnin huomioiva toiminta sekä vastavuoroisuus ovat yhteisöllisyyden tärkeitä ilmenemismuotoja. (Pessi & Seppänen 2011, 292–297.)

Yhteisöllisyys myös edistää yhteisön sisäistä sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma kuvaa ihmisten tai ryhmien välisiä sosiaalisia suhteita sekä niissä syntyvää luottamusta ja vastavuoroisuutta sekä jaettuja normeja ja sosiaalista kontrollia. Sosiaalisena pääomana pidetään sellaisia hyvinvointia tuottavia asioita, joiden saavuttaminen ei onnistu yksin, vaan jotka syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tällaisia asioita ovat

esimerkiksi isovanhempien lastenhoitoapu, ystävien henkinen tuki tai taloyhtiön pihatalkoot. (THL 2013; Korkiamäki 2016, 71.)

Tavallisesti terveellä yhteisöllä on paljon kytköksiä ja yhteyksiä myös muihin yhteisöihin. Pessin ja Seppäsen (2011, 296) mukaan tällaista sosiaalista pääomaa kutsutaan silloittavavaksi ja se edistää sekä omaa että laajemman yhteisön yhteisöllisyyttä. (Pessi & Seppänen 2011, 296.) Yhdistävä tai negatiivinen sosiaalinen pääoma puolestaan tarkoittaa sitä, että yhteisöön kuuluvat henkilöt ovat valmiita tekemään mitä vain toistensa ja yhteisen asian puolesta. Jäsenten keskeinen solidaarisuus vahvistaa yhteisön sisällä arvoja, normeja ja toimintoja, jotka eivät ole yleisesti hyväksytyjä. Laajempaa yhteisöä ryhmän sisäinen solidaarisuus voi kuitenkin vahingoittaa hyvinkin paljon. Yhdistävästä tai negatiivisesta pääomasta esimerkkejä ovat esimerkiksi työpaikkakiusaaminen, jengiväkivalta, äärioikeistolaisuus tai terroristijärjestöt. (Pessi & Seppänen 2011, 296–297; Korkiamäki 2016, 80–81.)

Myös osallisuuden käsite kietoutuu vahvasti yhteisön ja yhteisöllisyyden ympärille. Kun ihminen on osallisena jossain yhteisössä esimerkiksi opiskelun, työn, harrastus- tai järjestötoiminnan kautta, syntyy osallisuuden tunnetta. Osallisuus ilmenee yhteisöissä jäsenten arvostuksena, tasavertaisuutena ja luottamuksena, sekä mahdollisuutena vaikuttaa omassa yhteisössä. Ihmisen osallisuuden aste ja yhteiskunnallinen aktiivisuus vaihtelevat elämänkulun ja -tilanteiden mukaisesti. Osallisuuden kokeminen ja sosiaaliset verkostot ovat olennainen osa ihmisen hyvinvointia ja ne toimivat suojaavina tekijöinä myös syrjäytymistä vastaan. (THL 2016b.)

3.3 Yhteisösosiaalityö

Yhteisösosiaalityö on työtä, jota tehdään yhdessä ihmisten tai erilaisten ihmisryhmien kanssa heidän hyväksi ja heidän tarpeistaan lähtien. (Keränen ym. 2001, 51, Twelvetreesin 1991 mukaan). Yhteisösosiaalityö on prosessi, jossa ihmisiä autetaan sitoutumaan yhteistoimintaan ja sen myötä parantamaan ja kehittämään omia yhteisöjään (Twelvetrees 2008, 1). Yhteisösosiaalityöllä pyritään edistämään kansalaisten hyvinvointia yhteisöissä rakentamalla, tukemalla ja kehittämällä erilaisia yhteisöjä sekä tunnistamalla ja vahvistamalla yhteisöissä esiintyviä sosiaalisia resursseja. Tavoitteena on aktivoida ihmisiä toimimaan oman elämänlaatunsa ja hyvinvointinsa parantamiseksi. Tavallisesti

yhteisötyö pohjautuu maantieteelliseen alueeseen tai ryhmiin, joita yhdistää yhteinen asia tai ongelma. (Keränen ym. 2001, 51, Mayon 1998 mukaan.) Sen lisäksi, että työtä tehdään ryhmän jäsenten kanssa, sitä tehdään myös yhteistyössä alueen tahojen, kuten järjestöjen ja yhdistysten kanssa (Keränen ym. 2001, 51).

Yhteisösosiaalityön keskeisiä toimintaperiaatteita ovat sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy, lähipalvelujen kehittäminen, kansalaisten oma-aloitteisuuden ja jaetun vastuullisuuden voimistaminen sekä sosiaalisten verkostojen merkityksen tunnustaminen (Stepney & Evans 2000, 109-110; Koskinen, 2003, 229; THL 2012; Korkiamäki 2016, 71). 2000-luvun uudistuvassa yhteisösosiaalityössä on Koskisen (2003, 229) mukaan kyse yksilöiden, perheiden ja ryhmien näkemisestä osana sosiaalisia verkostoja ja yhteisöjä. (Koskinen, 2003, 229.) Lisäksi Roivainen (2002b, 214) korostaa yhteisösosiaalityön merkitystä syrjäytymisen ehkäisemisessä marginalisaation uhatessa eri kaupunginosia tai väestöryhmiä (Roivainen 2002b, 214).

Käytännössä yhteisösosiaalityön tehtäviin kuuluu kansalaisten elinoloihin vaikuttaminen paikallisella tasolla, osallisuuden tukeminen arjen verkostoissa ja kokemusten vahvistaminen täysivaltaisesta kansalaisuudesta. Myös kumppanuuden etsiminen julkisen sektorin, kolmannen sektorin ja kansalaisyhteiskunnan toimijoiden välille on yhteisösosiaalityön keskeinen tehtävä. Lisäksi yhteisösosiaalityön tehtäviin kuuluu yhteisön jäseniltä saadun toisen tiedon kuuleminen sekä luottaminen yhteisöjen potentiaaliin tuottaa parempaa elämää jäsenilleen. (Koskinen, 2003, 229; Juhila 2006, 127-128.) Lisäksi Juhila (2006) korostaa, että yhteisösosiaalityön tehtävänä on siltojen rakentaminen erilaisten yhteisöjen ja kulttuurien välille. Erilaisten yhteisöjen kohtaaminen yhteistyön merkeissä lisää hyvinvointia kansalaisten keskuudessa. Verkostojen aktivoimisen perustana tulisi olla kaikkien toimijoiden yhdenvertainen osallistuminen ja jokaisen ihmisen ja ryhmän omien lähtökohtien kunnioittaminen (Juhila 2006, 133,137).

Yhteisötyötä on pitkään tehty paikallisissa yhteisöissä, erilaisissa alueellisesti rajautuvissa yhdyskunnissa sekä kaupungeissa että maaseudulla ja jo 1970-luvulta lähtien on lähiöiden kehittämisohjelmissa ja projekteissa sekä kaupunkitutkimuksen piirissä luotu erilaisia yhteisötyön malleja. (Roivainen 2002a, 221–224; Koskinen 2003, 206, 208–210; THL 2012; Roivainen 2016a, 113.) 1990-luvun alussa yhteisöllisyyden käsite sai uusia piirteitä ja järjestöjen rooli hyvinvoinnin tuottajana korostui. (Koskinen 2003, 227). Yhteisösosiaalityön käsite kuitenkin on vakiintunut Suomessa vasta 2000-luvun

alussa (Roivainen 2008, 26; Roivainen 2016a, 109). Yhteisösosiaalityö on myös mainittu yhtenä keskeisenä sosiaalityön työorientaationa Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 –toimenpideohjelmassa (Juhila 2006, 126, Karjalaisen & Sarvimäen 2005, 46–49 mukaan.) Yhteisösosiaalityö työmuotona myös kehittyy ja muuttuu edelleen jatkuvasti (Twelvetrees 2008, 1).

Perinteisesti kolmas sektori on toiminut julkisen sektorin jatkeena, mutta Roivaisen (2016b, 67) mukaan julkisen talouden kiristymisen 2010-luvulla on tuonut merkittäviä muutoksia asetelmaan (Roivainen 2016b, 67). Myös Koskinen on ollut jo vuonna 2003 (2003, 207) sitä mieltä, että yhteisösosiaalityön tarve on nähty olevan nousemassa sosiaalityölle esitettyjen uusien haasteiden johdosta (Koskinen 2003, 207). Yhteisösosiaalityön tarve korostuu koko ajan entistä enemmän yksilöllistymisen vastavoimana ja yhteisöllä on yhä suurempi vastuu kansalaisten hyvinvoinnista. (Stepney & Evans 2000, 105, Finchin ja Grovesin 1980 mukaan; Roivainen 2002b, 213, 226; Hokkanen 2004, 255–256; Juhila 2006, 126; THL 2012; Roivainen 2016b, 67.) Hyvinvointivaltion sijaan Suomessa on ryhdytty puhumaan hyvinvointiyhteiskunnasta, jossa järjestöjä, yrityksiä, perhettä ja kansalaisia itseään peräänkuulutetaan toimijoiksi ja hyvinvoinnin tuottajiksi julkisen sektorin palveluiden lisäksi. Hyvinvointiyhteiskunta nojaa valtion ohella vahvaan kansalaisyhteiskuntaan ja nykypäivänä yhteisöllä onkin suuri merkitys kansalaisten hyvinvoinnin lisääjänä sekä ongelmien ennaltaehkäisijänä. Hyvinvointiyhteiskunnassa sosiaalisektorin tehtävänä on ajaa kansalaisten etuja yhdessä heidän kanssaan ja välttää syrjäyttämästä ihmisiä. (Keränen ym. 2001, 48.)

Sosiaalityön läsnäolon vahvistamista paikallisyhteisöissä pidetään edellytyksenä yhteisöjen tukemiselle (Roivainen & Ranta-Kyrkkö 2016, 12, Baresfordin 2010 mukaan). Sosiaalityön läsnäolo paikallisyhteisöissä auttaa parhaimmillaan ymmärtämään palvelunkäyttäjien ja asiakkaiden elinolosuhteita, tunnistamaan heidän verkostojaan ja myös hyödyntämään niitä asuinalueilla. Säilyttämällä läheinen vuorovaikutus paikallisyhteisöihin ja kehittämällä työmenetelmiä entistä yhteisöllisemmiksi voidaan jopa ennakoida ihmisten palvelutarpeita. (Roivainen & Ranta-Kyrkkö 2016, 12, Stepneyn ja Popplen 2008, 114-116 mukaan.) Roivaisen (2002, 226) mukaan yhteistyö on parhaimmillaan monien eri toimijoiden yhteistyötä, jossa vahvistetaan ruohonjuuritasolla syntyneitä toimintamuotoja (Roivainen 2002a, 226).

Roivainen ja Ranta-Kyrkkö (2016, 13) nostavat esiin ristiriidan: yhteisöjen kasvavaa vastuuta korostetaan poliittisissa ohjelmissa jatkuvasti, mutta samalla järjestöjen ja kansalaisyhteiskunnan toimintamahdollisuuksia heikennetään. Perussosiaalityölläkään ei kustannustehokkuuden paineista johtuen ole resursseja eri alueilla tehtävään ennaltaehkäisevään työhön. (Roivainen & Ranta-Kyrkkö 2016, 13.) Myös Pihlajan ja Sandbergin (2012) mukaan alueellisissa toimintamalleissa on paljon parantamisen varaa asukkaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien toteutumisen kannalta. Yhdeksi ratkaisumalliksi Pihlaja ja Sandberg ehdottavat kukoistavaa kansalaisyhteiskunta –mallia, jonka perusajatuksena on lähi- ja paikallisyhteisöjen sekä kansalaisyhteiskunnan vahvistaminen kansalaisten hyvinvoinnin turvaamiseksi tulevaisuudessa. Julkisen sektorin resurssit eivät tähän yksin riitä, joten kunnan sekä asukkaiden ja kunnan osa-alueiden yhteistyön lisääminen ja kehittäminen nähdään tärkeänä. (Pihlaja & Sandberg 2012, 9–10.)

3.4 Yhteisöllisyys ja yhteisösosiaalityö Setlementtityössä

Pessi ja Seppänen (2011, 289) pohtivat, onko olemassa sellaista yhteisöllisyyttä, joka julkisen avun rinnalla, tai jopa sitä korvaten tuottaisi avun ja tuen muodossa hyvinvointia ihmisille. He myös pohtivat, ovatko ihmiset valmiita auttamaan, tapahtuuko konkreettista auttamista, ja syntyykö ihmisille kokemus autetuksi tulemisesta? (Pessi & Seppänen 2011, 289.) Suomen Setlementtiliitto (2016) nostaa setlementtityön tärkeimmäksi arvoksi yhteisöllisyyden tukemisen. Setlementtityössä uskotaan yhteisöllisyyden ihmistä voimistavaan vaikutukseen ja yhteisöllisyyden voimistamiseen pyritään yhteistyöllä ja toisen huomioonottamisella arjen keskellä. (Setlementtiliitto 2016.) Myös Setlementti Tampere ry:n työn tarkoituksena on edistää ja tukea ihmisten hyvinvointia, yhdenvertaisuutta sekä osallisuutta yhteiskunnassa. Palkattujen työntekijöiden lisäksi Setlementti Tampere ry:n toiminnassa on mukana suuri joukko vapaaehtoisia työntekijöitä (Setlementti Tampere ry 2016), jotka ovat halukkaita auttamaan muita ihmisiä hyvää hyvyytään.

Pessi ja Seppänen (2011, 292) käyttävät myös yhteisöllistämisen käsitettä, joka tarkoittaa yhteisöjen vahvistamista tai synnyttämistä. (Pessi & Seppänen 2011, 292). Setlementtityön osalta yhteisöllistäminen näkyy oman kokemukseni mukaan siinä, että yhteistoimintaan tarjotaan tilat ja mahdollisuus toimia yhdessä yhteisönä. Työntekijöiden tehtävänä on myös kannustaa ja ohjata ihmisiä toimimaan yhdessä ja vahvistamaan yh-

teisöllisyyden kokemusta yhteisössä. Wihreän Puun toiminnan tavoitteena on myös aktivoida yhteisöjä toimimaan omien tavoitteidensa hyväksi (Wihreä Puu 2016).

Kansalaisyhteiskunnan ja julkisen sektorin voimavaroja yhdistetään erilaisissa hankkeissa, esimerkiksi lähiöprojekteissa. Näin kansalaisyhteiskuntaa vahvistetaan alhaalta ylöspäin ja lähtökohtana on yhteisön jäseniltä kuultu toinen tieto. (Juhila 2006, 124–125.) Setlementti Tampere ry:n Wihreän Puun toiminta sisältää paljon yhteistyön tekemistä Länsi-Tampereen eri toimijoiden ja yhdistysten, kuten koulujen, seurakunnan ja Etsivän nuorisotyön kanssa (Wihreä Puu 2016). Tarkoituksena on kehittää koko Tesoman aluetta yhteistyössä alueen toimijoiden kanssa ja kuulla tesomalaisten ihmisten ääntä. Alueen toimijat järjestävät esimerkiksi erilaisia tapahtumia yhdessä ja pyrkivät myös vaikuttamaan asioihin kunnallisella tasolla.

Setlementtityötä on Tesoman alueella tehty jo vuodesta 1995 yhdessä alueen asukkaiden ja muiden toimijoiden kanssa (Wihreä Puu 2016). Yksikönjohtaja Minna Leponiemi (2016) kertoo, että työtä Setlementti Tampere ry:n Wihreässä Puussa on alusta alkaen kehitetty yhteistyön tai yhteisösosiaalityön viitekehyksestä. Menemällä tesomalaisten ihmisten luokse ja tekemällä heidän kanssaan eri asioita, on yhteisöllisyyden tunteen vahvistaminen nähty merkittävänä asiana. Työntekijät ja toiminnan suunnittelijat ovat sisäistäneet, että voidakseen vaikuttaa ihmisten arkeen tai tuoda ihmisten elämään heitä voimaannuttavia asioita, täytyy pystyä näkemään kokonaisuus ihmisen ympärillä. Tuohon kokonaisuuteen vaikuttavat monet ulkopuolelta tulevat asiat, eikä pelkästään yksi yksittäinen ihminen, lapsi tai perhe. Myös Wihreän Puun toimintasuunnitelmat laaditaan arvolähtöisesti, joten yhteisöllisyys näkyy myös suunnittelun tasolla toiminnassa. (Leponiemi 2016.)

Yhteisöllisyyden tunteen vahvistamisen kautta yksilötkin voimaantuvat, kehittyvät, oppivat uutta tai saavat sisältöä arkeensa. Tämän vuoksi yhteisöön vaikuttaminen yksilön sijaan on kauaskantoista työtä. Wihreän Puun toiminnassa on ajateltu, että yhteisöllisyys kulkee rakenteissa ja siirtyy sukupolvilta toiselle, minkä vuoksi yhteisöllisyyden vahvistaminen nähdään tärkeänä asiana. (Leponiemi 2016.) Wihreä Puu on kohtaamispaikka, jonka toiminta on suunnattu kaikille alueen lapsiperheille, koululaisille ja vanhuksille. Toiminta on maksutonta, avointa sekä erittäin matalakynnyksistä yhteisöllistä toimintaa. Kävijöiden ääni halutaan saada kuuluviin ja vapaamuotoisen yhdessä olemisen lisäksi

Wihreässä Puussa onkin myös ohjattua toimintaa, jota suunnitellaan yhdessä kävijöiden kanssa heidän toiveitaan ja ajatuksiaan kuunnellen. (Wihreä Puu 2016.)

4 ALAKOULUIKÄISEN LAPSEN SOSIAALINEN KEHITYS

4.1 Sosiaalinen kehitys ja vertaisryhmät

Ihmisen sosiaalinen kehitys nähdään elämänpituisena prosessina (Laine 2005, 125). Lapsen sosiaalinen kehitys tapahtuu suhteessa hänen ympäristöönsä ja sen arvoihin ja asenteisiin. Vähitellen lapsi muodostaa kuvaa itsestään muiden joukossa (Laine 2005, 125; Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2009, 166). Lapsi tarvitsee ympärilleen yhteisön, jossa hän tulee nähdyksi ja kuulluksi, jossa hänen saavutuksensa huomioidaan ja jossa hänen panoksensa on tärkeä. Tällaisessa yhteisössä myös lapsi pystyy muodostamaan ystävyys-suhteita. Yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa lapsen perusluottamuksen kehittymistä. (Pulkinen 2002, 112.)

Sosiaaliseen toimimiseen tarvittavia taitoja pidetään pitkälti opittuina ja ne ovat vuorovaikutukseen sidottuja. Sosiaalista kehitystä tapahtuu läpi ihmisen elämän, mutta perustaidot opitaan lapsuudessa. Lapsuudessa ihminen muodostaa kuvaa siitä, millainen hän on ja miten hänen kannattaa toimia suhteessa muihin, jotta tulee hyväksytyksi ryhmään. (Salmivalli 2005, 79–80, Poikkeuksen 1996 ja Laddin 1999 mukaan; Karling ym. 2009, 166; Poikkeus 2011, 91.) Useimmat alakoululaiset ovat harjoitelleet vuorovaikutustaitoja muiden lasten kanssa jo päiväkodissa, kerhoissa tai harrastuksissa, joten heillä on jo ensimmäisen luokan alkaessa sellaisia sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan ryhmässä toimimisessa. Kouluiässä sosiaaliseen vuorovaikutukseen tulee myös paljon uusia tasoja ja suotuisa toiminta yhteisössä vaatii enemmän taitoja. Lapsen pitäisi koulussa esimerkiksi pystyä kuulumaan ryhmään ja sietämään sitä, että opettaja huomioi kaikkia luokan lapsia. (Poikkeus 2011, 81; MLL 2016b.)

Lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä olevia henkilöitä kutsutaan vertaisiksi. (Laine 2005, 195; Salmivalli 2005, 15–16, 42.) Vertaisten parissa lapsi omaksuu tietoja, taitoja ja asenteita sekä kokee asioita, jotka vaikuttavat lapsen sopeutumiseen ja hyvinvointiin pitkälle tulevaisuuteen. Vertaisryhmissä opittuja taitoja tarvitaan esimerkiksi tulevaisuuden ryhmissä ja yhteisöissä toimiessa, työelämässä sekä yhteiskunnassa laajemmin. (Laine 2005, 206; Salmivalli 2005, 15–16, 42.) Elämän alussa vanhemman ja lapsen välinen suhde on tärkein, mutta kouluiässä vertais- ja kaverisuhteista tulee yhä tärkeämpiä, koska vertaiset

ovat tasavertaisia kumppaneita, joiden kiintymys pitää ansaita. (Pulkkinen 2002, 112; Laine 2005, 174, 206; Salmivalli 2005, 15–16; MLL 2016b.) Harrisin keskustelua herättäneen ryhmäsosialisaation teorian (1995) mukaan vertaisryhmät ovat jopa vanhempien vaikutusta ja perinnöllisiä tekijöitä merkittävämmässä asemassa lapsen sosialisoinnin ja persoonallisuuden kehittymisen kannalta (Harris 1995).

Vertaisryhmään kuuluminen on palkitsevaa, koska se tarjoaa lapselle ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. (Salmivalli 2005, 32–33, 37; MLL 2016b.) Kaverisuhteet opettavat lapselle käyttäytymisen normeja ja vertaisryhmissä lapsi saa kokemusta sosiaalisesta toiminnasta. Muilta lapsilta saatu palaute omasta käyttäytymisestä vahvistaa jo opittuja vuorovaikutustaitoja ja kehittää niitä. (Laine 2005, 206; Karling ym. 2009, 167.) Myös hyväksytyksi tulemisella ikätovereiden joukossa on kouluikäisille suuri merkitys. Kavereiden mielipiteet ja se, millaisen vaikutelman antaa itsestään muille, ovat tärkeitä, ja lapsi voi esimerkiksi haluta pukeutua kuten kaverinsa tai ihailla tai inhota samoja asioita kuin kaverinsa. (Laine 2005, 127, 206; Salmivalli 2005, 32–33, 37; MLL 2016b.)

Lapsi tarvitsee päivittäiseen toimintaansa aikaa leikkimiseen. Leikin kautta, ikätoverien ja leikin sääntöjen turvin, lapsi oppii itsestään, toisista ja ympäristöstään. Esimerkiksi toiminnan ja tunteiden säätelyn taitojen harjoittaminen leikin kautta on luonnollista. Myös yhteistoiminnan ja kanssakäymisen taitojen harjoittaminen mahdollistuu leikin kautta. Lasten on opittavat ottamaan toisensa huomioon, pystyttävä sopimaan leikille yhteiset säännöt, jaettava roolit ja sovittava leikin etenemisestä ja eri asioiden merkityksistä. Leikin kautta lapsi saa kokemusta myös ristiriitojen ratkaisemisesta. Muiden lasten antama palaute omasta käyttäytymisestä vahvistaa ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Itseään ja omaa ajatteluaan oppii tuntemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Karling ym. 2009, 201, 204; Aro 2011b, 30; Eklund & Heinonen 2011, 226.)

4.2 Ryhmässä opittavia taitoja

Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä saavuttaa toivomiaan vuorovaikutuksen päämääriä käyttämällä henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja samalla solmien ja säilyttäen myönteisiä suhteita (Poikkeus 1995, 126; Laine 2005, 114; Poikkeus 2011, 86, Rubinin, Burowskin & Parkerin 2006 mukaan). Sosiaalista kompe-

tenssia pidetään yläkäsitteenä, jonka alta löytyy monia sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja. Näitä taitoja ovat sosiaaliset taidot, itsesäätely ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus. Myös lapsen minäkuva, itsetunto sekä odotukset ja uskomukset ovat sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksia. Sosiaalinen kompetenssi rakentuu vuorovaikutuksessa ja muuntuu ja reagoi eri ympäristöihin. (Poikkeus 1995, 126; Poikkeus 2011, 86, Rubinin, Burowskin & Parkerin 2006 mukaan). Lapsuusiässä sosiaalinen kompetenssi näkyy erityisesti kykynä päästä palkitsevaan vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa esimerkiksi leikki-tilanteissa, kykynä solmia ystävyys-suhteita sekä kykynä toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla ryhmä-tilanteissa. (Poikkeus 1995, 126.)

Käytös on sosiaalisesti taitavaa, mikäli se johtaa myönteisiin sosiaalisiin seurauksiin, kuten leikkiin pääsemiseen, hyväksytyksi tulemiseen tai ystävyys-suhteiden syntymiseen. Sosiaalisesti taitava käytös näkyy myös kykynä neuvotella itselleen mieluisen toimintaroolin ja siinä, että omia ehdotuksia ja mielipiteitä kuunnellaan. (Karling ym. 2009, 166; Poikkeus 2011, 86, 91.)

4.2.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisia taitoja tarvitaan, jotta voi menestyä sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa (Poikkeus 1995, 126; Laine 2005, 115). Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä kommunikoida ja kuunnella muita ihmisiä ja reagoida heihin. Myös aloitteellisuus ja yhteistyön tekeminen kertovat hyvistä sosiaalisista taidoista. Lisäksi kaverisuhteisiin liittyvät taidot, kuten avun tarjoaminen, jakaminen tai toisten puolustaminen ovat sosiaalisia taitoja. (Poikkeus 1995, 126–127; Salmivalli 2005, 83, Caldarellan ja Merrellin 1997 mukaan; Poikkeus 2011, 86.)

Sosiaalisia taitoja ei niinkään opita aikuisilta, vaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa yritysten, erehdysten ja esimerkkien kautta (Laine 2005, 176). Siispä lapsi tarvitsee yhteisön ympärilleen voidakseen harjoitella sosiaalisia taitoja. Ryhmässä harjoitellaan yhdessä toimimista, työnjakoa ja kompromissien tekemistä sekä oman paikan ottamista. Vertaissuhteiden avulla lapsi oppii yhteistoiminnan sääntöjä, kuten tasavertaisesti toimimista ryhmässä. Muilta lapsilta saatu palaute omasta käyttäytymisestä vahvis-

taa jo opittuja vuorovaikutustaitoja ja kehittää niitä. (Pulkkinen 2002; 112–113; Salmivalli 2005, 32–34; Karling ym. 2009, 167.)

Myös yhteistoiminnallisuus liittyy sosiaalisiin taitoihin. Yhteistoiminnassa ihmiset pyrkivät yhdessä saavuttamaan yhteisen päämäärän ja molemminpuolisen hyödyn. Yhteistoiminta edellyttää lapselta kykyä noudattaa sääntöjä, tehdä aloitteita ja toimia aktiivisesti ryhmässä. Myös muiden hyväksyminen ja kannustaminen kertovat yhteistoiminnallisuudesta. (Laine 2005, 121.) Lapsen sosiaalisista taidoista ja yhteistoiminnallisuudesta kertoo myös toiminta ongelmanratkaisu- ja konfliktitilanteissa. Havainnoinnin kohteena on se, millaisia rooleja lapsi ottaa tilanteissa, jotka edellyttävät yhteistyötä ja miten lapsi suhtautuu, jos omaa ehdotusta ei hyväksytä. Sosiaalisesti taitava lapsi kuuntelee ja ottaa huomioon muiden ehdotuksia, osaa sovitella ja suostuu myös kompromisseihin. Myös keskustelutaidot ja hienotunteisuus kertovat sosiaalisista taidoista. Sosiaalisesti taitava lapsi malttaa kuunnella muita, kunnioittaa toisten mielipiteitä ja jaksaa odottaa omaa vuoroaan. (Laine 2005, 121; Poikkeus 2011, 88.)

Myös liittymistilanteiden havainnointi kertoo lapsen sosiaalisista taidoista. Merkittävää on, miten lapsi pyrkii pääsemään leikkiryhmään tai meneillään olevaan toimintaan mukaan. (Poikkeus 2011, 87.) Motivaatio lähestyä ryhmää ja taito liittyä sosiaaliseen kanssakäymiseen helpottavat lasten välistä vuorovaikutusta sekä ihmissuhteiden solmimista ja ylläpitämistä (Laine 2005, 116). Sosiaalisesti taitava lapsi ottaa huomioon ryhmän senhetkisen toiminnan tavoitteet ja mahdolliset roolit, joiden kautta voisi liittyä toimintaan mukaan. Merkittävää on myös, pyrkiikö lapsi kiinnittämään ryhmän huomion itseensä päästäkseen toimintaan mukaan vai pitääkö itsestään selvänä ryhmään pääsemistä. (Poikkeus 2011, 87.)

4.2.2 Itsesäätely- ja tunnetaidot

Tunteiden tunnistaminen ja säätely, empatia sekä impulssien hallinta ovat itsesäätely- ja tunnetaitoihin kuuluvia taitoja (Poikkeus 2011, 86). Myös kyky säädellä motivaatiotaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa, kuten tarkkaavaisuutta ja ajatuksia, luetaan itsesäätely- ja tunnetaitoihin (Aro 2011a, 10; Aro 2011b, 28). Lisäksi taito tehdä kompromisseja ja kritiikin hyväksyminen ovat osa itsesäätely- ja tunnetaitoja. Hyvät

itsesäätely- ja tunnetaidot ovat merkkejä hyvistä sosiaalisista taidoista. (Salmivalli 2005, 83, Caldarellan ja Merrellin 1997 mukaan.)

Ympäristö ja vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa vaikuttavat itsesäätely- ja tunnetaitojen kehittymiseen merkittävästi (Aro 2011a, 10; Aro 2011b, 28). Erityisesti läheisillä ystävyysuhteilla on suuri merkitys lapsen emotionaalisen kehityksen kannalta (Laine 2005, 175). Alakouluikä on itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta herkkää aikaa lapselle. (Aro 2011b, 29–30.) Koulunaloitus iässä lapsen tärkeimpiä sosiaalisia kehitystehäviä ovat tunnekokemusten ja tunteiden ilmaisun säätely sekä myönteisten suhteiden ylläpitäminen. (Poikkeus 2011, 95–96.) Esimerkiksi syyllisyyden, häpeän ja ylpeyden tunteiden ymmärtäminen kehittyy suurelta osin alakouluikässä. Näiden tunteiden ymmärtäminen vaatii monien sosiaalisten sääntöjen ja niiden poikkeamien tunnistamista ja ennakoimista. (Korkiakangas 1995, 192.) Alakouluikässä myös lapsen tietoisuus itsestään kehittyy voimakkaasti ja lapsi tarvitsee ympäristön kannustavaa palautetta ja myönteisiä kokemuksia itsestään taitavana toimijana. Ympäristön palautteen avulla lapsi luo kuvan itsestään pystyvänä ja aktiivisena toimijana ja sen kautta motivoituu jaksamaan lisääntyvien haasteiden edessä. (Aro 2011b, 29–30.)

Toimiessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, lapsi oppii ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja ymmärtämään muiden tunteita. Esimerkiksi onnistumisen ilojen ja epäonnistumisen pettymysten tunteita lapsi oppii jakamalla niitä ryhmässä. Ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa lapsi oppii myös näkemään asioita toisen kannalta. (Pulkkinen 2002, 113.) Tunteiden säätely ja ilmaisu ovat merkittävästi yhteydessä sosiaalisesti taitavaan vuorovaikutukseen. Tunnetaidot syntyvät aina vuorovaikutuksessa ja saattavat olla erilaisia eri konteksteissa, kuten sisarusten kanssa ja harrastusryhmässä. (Poikkeus 2011, 95–96.)

Tutkimusten perusteella tiedetään, että vuorovaikutusilmapiiri, jossa tunnetason tuki on vahvaa ja jossa lasten väliset ja lasten ja ohjaajien väliset suhteet sisältävät enimmäkseen myönteisiä tunteita, arvostamista ja toisten huomioimista, edesauttaa lasten sosiaalisen kompetenssin kehittymistä (Poikkeus 2011, 98, Mashburnin, Piantan, Hamren, Downerin, Barbarin, Bryantin ym. 2008 mukaan). Sosiaalisten-, sosiokognitiivisten-, ja tunnetaitojen esiin nostaminen ja harjoittelu koko ryhmän kesken sekä ryhmän yhteisöllisyydestä huolehtiminen arjessa on hyvin tärkeää lasten sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. (Poikkeus 2011, 100.)

Lapsen itsesäätely- ja tunnetaitojen kehittyneisyyden kannalta on tärkeää tarkastella lapsen toimintaa ja reagointia turhautumistilanteissa. Merkittävää on, miten lapsi toimii pettyessään, kun ei esimerkiksi saa haluamaansa asiaa tai kun taidot eivät riitä tavoitteen saavuttamiseksi. Syyttääkö lapsi pettymyksistä muita vai kykeneekö keskustellen kuvaamaan pettymystään? (Poikkeus 2011, 88.) Hyvä itsesäätelykyky auttaa lasta selviytymään haastavista sosiaalisista tilanteista, kuten riidoista ja kiusaamisesta. Puutteet tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn liittyvissä taidoissa saattavat puolestaan johtaa kasaantuviin kaverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen haasteisiin. Tunteiden säätelyn keinot kehittyvät lapsen kehityksen ja vuorovaikutuksen myötä. (Poikkeus 2011, 96–97.)

4.2.3 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiivisissa taidoissa on kysymys tarkkojen ja oikeaan osuvien havaintojen ja tulkintojen tekemisestä ympäristöstä ja muista ihmisistä, heidän tunteistaan, ajatuksistaan ja aikomuksistaan. (Korkiakangas 1995, 188; Poikkeus 1995, 127; Poikkeus 2011, 86). Ihminen esimerkiksi suuntaa tarkkaavaisuuttaan ja valikoi oleellisia asioita sekä tulkitsee, suhteuttaa ja muokkaa niitä. (Laine 2005, 114). Myös oman käyttäytymisen sosiaalisten seuraamusten ennakointi ja arviointi ovat osa sosiokognitiivisia taitoja (Korkiakangas 1995, 188; Poikkeus 1995, 127). Lisäksi sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluu kyky asettua toisen asemaan, seuraamusten ennakoiminen ja arvioiminen sekä se, millä tavalla ihminen pyrkii tavoitteiden ja ratkaisujen suotuisuuteen (Laine 2005, 114–115; Poikkeus 2011, 86).

Havainnot, päätelmät ja oletukset itseä ja toisia koskien ovat kunkin yksilön omia jäsennyksiä, mutta ne rakentuvat ympäröivän yhteisön ja kulttuurin käsityksistä (Korkiakangas 1995, 188). Lapsen tulee tehdä ihmisten puheesta, käyttäytymisestä, tunteista ja ajatuksista havaintoja ja muodostaa niistä oikeaan osuvia tulkintoja. Lisäksi lapsen tulee keksiä keinoja, joilla pääsee sosiaalisiin tavoitteisiinsa ja ymmärtää, miten voi korjata omaa toimintaansa saadun palautteen perusteella sekä säädellä omaa käyttäytymistään tilanteeseen sopivalla tavalla ärsyttämättä muita. Myös kyky ymmärtää oman yhteisönsä sääntöjä ja normeja liittyy sosiokognitiivisiin taitoihin. (Laine 2005, 115.)

Kyky asettua tovereiden asemaan ja ymmärtää omia ja muiden eriäviä näkökulmia ennustaa lapsen kykyä kokea läheisiä ystävyys-suhteita. Hyvien sosiokognitiivisten taitojen vuoksi lapsi voi tuntea kaverisuhteiden ajatukset ja mielenkiinnonkohteet yhteisiksi, nähdä molemminpuolisen emotionaalisen ja sosiaalisen vuorovaikutussuhteen tärkeänä ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja me-henkeä voimakkaammin. (Laine 2005, 176.) Kohtalainen toverisuosio tukee lapsen kehitystä ja suojaa lasta monilta ongelmilta, kuten yksinäisyydeltä, syrjäytymiseltä ja kiusatuksi tulemiselta (Pulkkinen 2002; 112–113; Laine 2005, 206; Salmivalli 2005, 32–34). Ryhmässä suositut lapset ovat aloitteellisia, innostavat toisia, antavat myönteistä palautetta tovereilleen sekä auttavat ja puolustavat toisia. Lisäksi heidän itsesäätelykykynsä mahdollistaa soveliaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn. (Poikkeus 2011, 91.)

Kilpailutilanteiden havainnointi on oivallinen tapa tarkastella lapsen sosiokognitiivisten taitojen kehittyneisyyttä. Tarkastelun kohteena on se, miten lapsi suhtautuu, jos ei voita. Osoittaako lapsi reiluutta, noudattaako sääntöjä ja iloitseeko toisen onnistumisesta vai pyrkiikö voittamaan keinolla millä hyvänsä välittämättä säännöistä tai kanssakilpailijoista. (Poikkeus 2011, 87.)

4.2.4 Minäkuva ja itsetunto sekä osallisuuden kokemukset

Sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttaa myös lapsen minäkuva ja itsetunto. Oleellista on, millainen käsitys lapsella on itsestään ja ominaisuuksistaan sekä se, millaiset odotukset ja uskomukset lapsella on muiden suhtautumisesta häneen. (Poikkeus 2011, 86.) Minäkuvan ja itsetunnon kehityksestä kertoo myös se, että lapsi pystyy arvioimaan itseään, vertailemaan itseään muihin ja kokemaan voimantunteita sen mukaan, onnistuuko vai epäonnistuuko hän jossakin asiassa. (Aho 2005, 34.)

Minään liittyy kaksi ulottuvuutta, minä subjektina ja minä objektina. Minä subjektina on mukana kaikessa ihmisen käyttäytymisessä, mutta sitä on vaikea arvioida tai analysoida itse. Objektina minä on puolestaan silloin, kun ihminen muistelee esimerkiksi omaa toimintaansa tai keskusteluaan. Tällöin ihminen tarkastelee ja sisäistää toisten ihmisten asenteita itsestään, eli muut ihmiset vaikuttavat objektiminän muodostumiseen. Objektiminän merkitys korostuu ryhmätilanteissa ja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Minäkuva on ihmisen itse tiedostama kokonaiskäsitys itsestään. Objektiminä

vaikuttaa merkittävästi minäkuvan syntymiseen. Minäkuva koostuu reaalinäkökuvasta, ihanneminäkökuvasta ja normatiivisesta minäkökuvasta. Normatiivinen minäkuva kertoo, millaisena yksilön omasta mielestä muut ihmiset pitävät häntä. Ympäristö ja objekti-minäkuva siis vaikuttavat normatiivisen minäkökuvan kehittymiseen. Lisäksi minäkökuvasta on eroteltavissa sosiaalinen minäkuva, joka on selvästi tärkein minäkökuvan osa-alue sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen minäkuva kertoo, minkälaisena ihminen pitää itseään ryhmän jäsenenä. (Aho 2005, 21–24.)

Mannerheimin lastensuojeluliiton määritelmän (2016a) mukaan hyvällä itsetunnolla tarkoitetaan itsensä tuntemista ja itsensä hyväksymistä. Hyvä itsetunto näkyy lapsen myönteisenä ja totuudenmukaisena käsityksenä itsestään, omista ominaisuuksistaan ja taidoistaan. (MLL 2016a.) Sosiaalista kompetenssia ja sosiaalisesti taitavasti toimimista ajatellen itsetunnon osalta tärkeintä on itsensä arvostaminen eli se, millaiseksi kokee oman arvonsa ja merkityksensä. Myös itsetuntemus on itsetunnon tärkeä osa-alue. (Aho 2005, 24.) Itsevarma käyttäytyminen ei välttämättä kerro hyvästä itsetunnosta, vaan lapsi saattaa peitellä epävarmuuttaan ja heikkouksiaan käyttäytymällä itseään esille tuovasti ja rehvastelevasti. (Aho 2005, 25.) Itsetunto kehittyy koko elämän ajan, mutta sen juuret ovat lapsuudessa. Itsetunto kehittyy oleellisesti suhteessa ympäristöön ja ympärillä oleviin ihmisiin ja erityisesti saamansa palautteen kautta lapsi rakentaa minuuttaan ja itsetuntoaan. (MLL 2016a.)

Minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisen herkin kausi on ikävuosien 6–13 aikana, koska tällöin lapsi irtaantuu kodista ja saa paljon palautetta ja vertailukohteita ympärillään olevilta ihmisiltä. (Aho 2005, 33, 44.) Ympäristön merkitys ja sosiaaliset vuorovaikutustekijät korostuvat minäkuvan ja itsetunnon kehittämisessä, sillä lapsi rakentaa kuvaa itsestään sosiaalisen vertailun, muiden suhtautumisen, muihin samaistumisen ja ryhmältä saadun palautteen myötä. (Pulkkinen 2002; 112–113; Aho 2005, 32; Salmivalli 2005, 32–34.) Erityisesti kokemukset vertaisryhmässä kehittävät lapsen sosiaalisen todellisuuden tajua. Vertaistoverit toimivat standardeina, joihin voi verrata itseään. Esimerkiksi luokkatovereilla on varsin suuri merkitys lapsen sosiaalisen minäkuvan muodostumisessa ja kehittämisessä. Tovereiden hyväksyntä ja positiivinen palaute ovat myös itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeitä. (Aho 2005, 33, 44; Laine 2005, 176.) Alakouluiässä myös lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyky kehittyvät riittävästi, jotta lapsi pystyy muodostamaan selkeämpää kuvaa itsestään. (Aho 2005, 33, 44.) Ver-

taisryhmissä lapsi voi myös harjoitella erilaisia rooleja, joiden kautta minäkuva kehittyy. (Pulkkinen 2002; 112–113; Salmivalli 2005, 32–34.)

Merkkejä lapsen hyvistä kiintymyssiteistä ja osallisuuden kokemuksesta ovat tyytyväisyys ikätoveri- ja perhesuhteisiin sekä kokemus yhteisöllisyydestä ja kuulumisesta yhteisöön. Myös sitoutuminen yhteisiin sääntöihin ja motivaatio toimia yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa kertovat yksilön kiintymyksestä ja osallisuudesta yhteisössä. Torjunta ja yksinäisyys puolestaan ovat merkkejä puutteellisista kiintymyssiteistä ja osallisuuden kokemuksista. (Poikkeus 2011, 86–87.)

Yhdistyneet kansakunnat ovat laatineet Yleissopimuksen lapsen oikeuksista. Sopimuksen yleiskommentissa numero 12 (2009) käsitellään lapsen oikeutta tulla kuulluksi. Sopimuksen mukaan lasten kehittyminen ja sosialisatio edellyttää leikkiä, virkistystoimintaa, fyysistä toimintaa ja kulttuuritoimintaa. Sopimuksen mukaan lasten mieltymykset ja valmiudet tulisi ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa ja lapsilta pitäisi kysyä heidän mielipiteitään ja näkemyksiään toimintaa suunniteltaessa. (Yhdistyneet kansakunnat 2009, 24.) Identiteetin kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsella on mahdollisuus olla osallisena ja päästä mukaan asioiden käsittelyyn itselle merkittävissä yhteisöissä. Osallistumisen kautta lapsi oppii myös olemaan ja elämään yhdessä muiden kanssa, joten kyseessä voisi sanoa olevan yksi kasvun ja kehityksen perusedellytyksistä. (THL 2016a) Lasten toimijuuden ja osallisuuden edistäminen onnistuu esimerkiksi kuulemalla lasta ja huomioimalla lapsen näkemyksiä arjessa. Osallisuus mahdollistuu myös tukemalla lasten sosiaalisia, vuorovaikutus- ja vaikuttamistaitoja esimerkiksi koulussa tai harrastustoiminnassa. Aikuisen rooli osallisuuden kokemusten vahvistamisessa on ensisijainen. (THL 2016b.)

Ryhmissä tai yhteisöissä jäsenten välillä syntyy vetovoimaa, eli yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vahva yhteenkuuluvuuden tunne syntyy, kun yhteisön jäsenet pitävät toisistaan ja kun yksilöt ovat kiinnostuneita siitä, mitä yhteisössä tehdään. Jos yhteenkuuluvuuden tunne tai ryhmähenki on vahva, yhteisön jäsenet sitoutuvat ryhmään voimakkaasti ja osallistuvat yhteisön toimintaan aktiivisesti. Tällöin kokemus yhteisöllisyydestä ja kuulumisesta yhteisöön myös vahvistuu. (Laine 2005, 190–191.) Yhteenkuuluvuuden tunne yhteisössä vaikuttaa positiivisesti myös yhteisön ilmapiiriin. Yhteisön jäsenet myös viihtyvät ja välittävät toisistaan, ovat avoimia toisilleen ja kommunikoivat runsaasti keskenään sekä arvostavat ja kunnioittavat toisiaan. (Laine 2005, 192.)

4.2.5 Moraalin ja empatian kehittyminen

Vertaisryhmään integroituminen edistää myös lapsen moraalijattelua (Salmivalli 2005, 137). Moraalinen kehitys on yksi keskilapsuuden, eli ikävuosien 7-12 merkittävin kehitystehävä (Pulkkinen 2002, 114). Yhdistämällä Freudin, Piagetin ja Kohlbergin määritelmät, moraalien kehittämisessä oleellista on yksilön oikeudentaju, ymmärrys oikeasta ja väärästä ja kunnioitus yhteisön sääntöjä kohtaan. Ihmisarvon kunnioittaminen, tasa-vertaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat myös universaaleja periaatteita, jotka lapsen kehittäessään tulee oppia. (Laine 2005, 129; Karling ym. 2009, 171.) Alakouluikäinen lapsi omaksuu moraaliset rajoitukset ja moraalisen ehdottomuuden. Tällöin moraalinen ajattelu on joustamatonta ja sääntöjen noudattaminen on lapselle tärkeää. (Pulkkinen 2002, 114). Moraalin kehittämisessä oleellista on vanhempien ja perheen sekä ryhmien ja yhteisöjen antama esimerkki (Karling ym. 2009, 171).

Kasvatuksella ja ympäristöllä on merkittävä rooli lapsen empatian kehittämisessä. Empatiolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja eläytyä niihin. Empatiakykyinen ihminen voi myös toteuttaa sellaista toimintaa, joka hyödyttää toista ihmistä ilman, että tekijä itse hyötyy. Lapsi tarvitsee sääntöjä ja rajojen asettamista, mutta merkittävää on myös keskustella lapsen kanssa yhteisten rajojen muodostamisesta. Tärkeää on lisäksi se, että lapsi saa kannustavaa, hoitavaa, herkkää ja empaattista kasvatusta sekä rakkautta ja läheisyyttä osakseen. Jos lasta opetetaan vain palkkioin ja rangaistuksien, lapsi ei opi katsomaan asioita muiden näkökulmasta ja hakee itselleen hyötyä kaikesta toiminnasta. Varhaiskasvatuksella ja –ihmissuhteilla on siis varsin merkittävä sija lapsen empatian syntymisessä, mutta myös synnynnäiset temperamentti-aihteet vaikuttavat siihen, miten sosiaalinen kehitys muokkautuu ja miten lapsi esimerkiksi aistii muiden tunnemaailmaa. (Karling ym. 2009, 172–173.)

4.3 Aikuisen rooli

Lapset tarvitsevat aikuisen läsnäoloa, ohjausta ja mallia opetellessaan ryhmässä toimimista. (Pulkkinen 2002, 113–115; Karling ym. 2009, 170; Aro 2011b, 30.) Esimerkiksi ristiriitatilanteiden ratkaiseminen, tunteiden ilmaiseminen ja toisen näkökulman ymmärtäminen ovat asioita, joihin lapset eivät välttämättä keskenään kykene. Lapselta tulee edellyttää sääntöjen noudattamista ja muita kunnioittavaa käytöstä. (Pulkkinen 2002,

113–115; Aro 2011b, 30.) Säännöt kertovat lapselle, minkälaista käyttäytymistä yhteisössä ei hyväksytä ja tuovat lapselle myös turvallisuuden tunnetta, sillä lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan ja minkälaista käytöstä hän voi muilta odottaa. Aikuisen tehtävä on pitää sovitusta säännöistä kiinni ja vahtia sääntöjen noudattamista. (Eklund & Heinonen 2011, 227) Aikuisen lähestymistavan tulisi olla lapsilähtöinen. Aikuisen tulee osoittaa keskustelun kautta lapselle toisen tarpeiden ja toiveiden sekä oman toiminnan ja käyttäytymisen seurauksia, jotta lapsi oppii ymmärtämään tilannetta toisen ihmisen kannalta. Ilman aikuisen tukea lapsi saattaa jäädä itsekeskeiselle tasolle sosiaalisesti. (Pulkkinen 2002, 113–115; Aro 2011b, 30.) Kannustus ja myönteinen palaute ovat vahvimmat keinot lapsen käyttäytymisen ohjaamiseksi toivottuun suuntaan. (Eklund & Heinonen 2011, 222).

Aikuisen tehtävänä on myös suunnitella toiminta selkeäksi kokonaisuudeksi ja sopia toiminnan yhteisistä tavoitteista. Vaikka toiminnan suunnittelu on aikuisen vastuulla, voi lapset ottaa suunnitteluun mukaan iän ja kehitystason suomissa puitteissa. Tällä tavoin lasten osallisuuden kokemukset vahvistuvat ja toiminnan lapsilähtöisyys korostuu. Etukäteen suunniteltu toiminta, selkeät tavoitteet ja yhdessä sovitut ohjauskeinot tekevät aikuisen toiminnasta johdonmukaista ja ennakoitavaa. (Eklund & Heinonen 2011, 217–218, 221.)

5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Laadullinen tutkimusote

Opinnäytetyöni tutkimusote on kvalitatiivinen, eli laadullinen. Yksinkertaisimmillaan laadullisella aineistolla tarkoitetaan aineistoa, joka on tekstiä, kuten haastattelu tai havainnointi (Eskola & Suoranta 1998, 15; Kananen 2014, 18). Laadullista tutkimusmenetelmää käytetään, kun tutkittavasta ilmiöstä ei löydy tietoa, teorioita tai tutkimuksia ja kun ilmiöstä halutaan saada syvälinen näkemys tai ymmärrys. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita asioiden merkityksistä, eli siitä, kuinka ihmiset kokevat ja näkevät tutkittavan ilmiön (Kananen 2014, 17-19). Usein laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen otantaan, jota pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin aineiston tieteellisyyden kriteeri on määrän sijasta laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Kananen 2014, 17.) Tutkimukseen on rakennettava vahvat teoreettiset perustukset, jotka ohjaavat aineiston hankintaa (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Kuten laadullisella tutkimuksella yleensäkin on tapana, myös minun tutkimukseni on tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, vaan ne pätevät vain tutkimuskohteen osalta. (Eskola & Suoranta 1998, 65; Kananen 2014, 19, 26.) Laadullisessa tutkimuksessa ei edes pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan esimerkiksi kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan mielekäs tulkinta ilmiölle (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85). Tutkimukseni pohjalta ei siis ole tarkoitus tehdä yleistettäviä päätelmiä yhteisöllisyydestä missä tahansa koululaistoiminnassa, vaan nimenomaan Wihreän Puun koululaistoiminnassa. Toki yhteisöllisyys Wihreän Puun sisälläkin saattaa vaihdella ajankohdan mukaan, sillä uusia kävijöitä tulee toimintaan mukaan koko ajan ja yhteisössä kulloinkin toimivat henkilöt tietysti vaikuttavat yhteisöllisyyden kokemukseen. Tarkemmin sanottuna tutkimukseni kertoo siis Wihreän Puun koululaistoiminnan yhteisöllisyydestä keväällä 2016.

Osallistuvuus on usein keskeistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Kenttätyö mahdollistaa pääsyn tutkittavien ihmisten lähelle ja kvalitatiivinen tutkimus tapahtuukin usein ilmiön luonnollisessa ympäristössä. Pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkökulma aiheesta ja saada kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998 16–19; Kananen 2014, 18.) Omien uskomusten, asenteiden ja arvostusten tunnistaminen

on tärkeää, jotta voi pyrkiä siihen, ettei sekoita niitä tutkimuskohteeseen. Omia esiole- tuksia voi mainita tutkimuksen lähtökohdiksi tutkimusraportissa ja tämä voi määritellä sen, millaiseksi tutkimusasetelma muodostuu. Laadullisen tutkimuksen tulisi kuitenkin olla hypoteesiton, eli tutkijalla ei saa olla valmiita ennakko-olettamuksia tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 1998 16–19.)

5.1.1 Etnografia

Tutkimukseni sisältää etnografisen tutkimusstrategian piirteitä, sillä keräsin aineistoni seitsemän viikon työharjoittelun aikana Wihreästä Puusta. Lappalaisen (2007) mukaan etnografiaa on määritelty monin eri tavoin ja yksittäisten tutkijoiden näkemykset siitä, mikä tekee tutkimuksesta etnografiaa, vaihtelevat (Lappalainen 2007, 9). Etnografinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen muoto (Kananen 2014, 23). Etnografia on havainnointia, joka tapahtuu tutkittavan ilmiön tai asian luonnollisissa olosuhteissa. Tutkija viettää tutkimassaan yhteisössä sen arkipäivää määrätyn pituisen ajanjakson pyrkien oppimaan ja ymmärtämään yhteisön toiminta- ja ajattelutapoja kokemuksen kautta. Tämän mahdollistamiseksi tutkija kyselee, kuuntelee, katselee ja elää yhteisön arkea oppiakseen näkemään maailmaa yhteisön silmin. Ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo ovat elementtejä, jotka tekevät etnografisesta tutkimusprosessista erityisen. (Eskola & Suoranta 1998, 103–106; Lappalainen 2007, 9; Hirsijärvi & Hurme 2009, 160; Kananen 2014, 23.)

Etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat esimerkiksi havainnointi, haastattelu, keskustelu sekä luovat menetelmät, kuten valokuvien ja piirustusten käytäminen (Kananen 2014, 23; Eskola & Suoranta 1998, 103–106). Etnografialle yleensä ominaista on, että aineistoja, menetelmiä ja analyyttisiä näkökulmia on käytetty monipuolisesti (Lappalainen 2007, 11, Atkinsonin ym. 2001 mukaan).

5.1.2 Haastattelu ja havainnointi

Kvalitatiivinen tutkimusaineisto on usein monilähteistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71; Kananen 2014, 18). Itse käytin opinnäytetyössäni tutkimusmenetelmänä haastattelua ja havainnointia. Wihreän Puun yksikönjohtajaa haastattelin teemahaastattelun keinoin.

Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin ennalta määrättyihin teemoihin, joista keskustellaan ja yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa. Tällöin tutkittavien ääni saadaan kuuluviin. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsijärvi & Hurme 2009, 48; Kananen 2014, 76.) Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki teemat tulevat käsitellyiksi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen ja etenevät haastateltavan ehdoilla (Eskola & Suoranta 1998, 86; Kananen 2014, 76). Teemahaastattelulla pyritään ymmärtämään ja saamaan käsitystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Kananen 2014, 72, 76).

Lasten haastattelut toteutin ryhmähaastatteluina, joihin osallistui kerralla 2-5 lasta. Sulkusen (1990, 264-265) mukaan ryhmähaastattelu on toimiva keino ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen ja siinä vallitsevien sosiaalisten suhteiden sekä yhteisten normien ja ihanteiden tutkimiseen (Eskola & Suoranta 1998, 95, Sulkusen 1990 mukaan). Ryhmähaastattelu ei ole strukturoitu, vaan tavoitteena on mahdollisimman vapaamuotoinen, mutta asiassa pysyttelevä, keskustelu (Eskola & Suoranta 1998, 97). Lapsia haastatellessa koin kuitenkin, että kysymyksiä ja teemoja oli mietittävä etukäteen, jotta lapset ymmärtävät kysymykset.

Eskolan ja Suorannan (1998, 94) mukaan ryhmähaastattelun etuna pidetään sitä, että sen avulla saatetaan saada tietoa tavallista enemmän, kun osallistujat yhdessä muistelevat, herättävät keskustelua, tukevat ja rohkaisevat toisiaan. (Eskola & Suoranta 1998, 94). Koin, että lasten kohdalla tämä pitää paikkaansa ja saan lapsista enemmän irti ryhmänä kuin yksin. Myös Hirsijärven ja Hurmeen (2009, 63) mukaan mielipiteiden saaminen pieniltä lapsilta on helpompaa ryhmähaastattelun keinoin kuin muilla menetelmillä (Hirsijärvi & Hurme 2009, 63). Karling ym. (2009, 197) toteavat, että lapsi on lähtökohdaisesti tiedonhaluinen ja kiinnostunut itselleen merkityksellisistä asioista, mutta väsy helposti puheeseen ja liian pitkiin selityksiin ja itsensä mielestä turhiin kysymyksiin. Kiinnostavia asioita lapsista saa selville parhaiten esimerkiksi haastattelun, keskustelun tai toiminnallisten menetelmien avulla. (Karling ym. 2009, 197.)

Mielenkiinto juurikin lasten haastatteluista kohtaan on viime vuosina lisääntynyt, koska lapsia halutaan kuunnella ja heidän sanomansa halutaan ottaa vakavasti. Lasten haastattelussa on otettava erilaisia seikkoja huomioon kuin aikuisen haastattelussa. Lapsen ikä tulee ottaa tarkoin huomioon haastateltaessa, sillä esimerkiksi ero seitsemän vuotiaan ja 12-vuotiaan kielen ja ymmärryksen kehityksessä on huomattava. Seitsemän vuotiaan

lapsen vastaukset ovat usein lyhyitä ja pintapuolisia. Lapsen on myös vaikea keskittyä samaan asiaan pitkiä aikoja, mikä on syytä ottaa huomioon haastattelussa. Haastattelun tulee olla lyhyt, noin 15-20 minuutin mittainen. Myös haastatteluympäristön tulee olla mahdollisimman neutraali, jotta lapsi ei reagoi eri ärsykkeisiin vaan keskittyy haastattelutilanteeseen. Lapsille on myös tärkeää selittää käsitteet tarkasti. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 128–130.)

Haastatteluiden lisäksi käytin osallistuvaa havainnointia aineiston keruuseen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 81) korostavat, että havainnoinnin etuna on se, että sen avulla nähdään asiat oikeissa yhteyksissään sekä se, että havainnoimalla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä haluttavaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana yhteisön toiminnassa ja pyrkii pääsemään yhteisön jäseneksi, jotta voisi elää ilmiön keskellä tehden siitä havaintoja. Tämä edellyttää tutkijan hyväksymistä yhteisön jäseneksi. Luotettavien tulosten saaminen edellyttää myös luotamuksellisen suhteen rakentamista tutkittavan yhteisön jäseniin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82–83; Kananen 2014, 66–67.) Omalla kohdallani yhteisön jäseneksi pääseminen toteutui seitsemän viikon harjoittelun kautta ja onnekseni minut hyväksyttiin yhteisön jäseneksi, vaikka Kananen (2014, 67) mukaan osallistuvan havainnoinnin ongelmaksi voi koitua sisäänpääsy yhteisöön (Kananen 2014, 67).

5.2 Tutkimuksen toteutus

Suoritin seitsemän viikon työharjoittelun Wihreässä Puussa huhti-toukokuussa 2016 ja keräsin tutkimusaineistoni harjoitteluni aikana. Kohdejoukkoni muodostui Settlementti Tampere ry:n Wihreän Puun koululaistoiminnassa käyvistä 1.-6. luokkalaisista lapsista. Ensimmäisten viikkojen aikana tutustuin lapsiin ja toimintaan sekä havainnoin lasten toimimista yhteisöllisyyden näkökulmasta osallistuvan havainnoinnin keinoin. Harjoitteluni ja jokapäiväinen läsnäoloni mahdollisti aktiivisesti toimimisen tutkittavien henkilöiden ja ilmiön keskuudessa. Havaintojeni pohjalta tein muistiinpanoja ja kokosin ajatuskarttaa käyttäen apuna myös teoriatietoa yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä.

Kun olin tutustunut lapsiin ja he minuun, aloin tarkemmin suunnittelemaan, millä tavalla kerään aineistoa lapsilta. En siis ollut etukäteen määritellyt tutkimussuunnitelmaani tarkasti sitä, miten haastattelen lapsia, koska oppimalla tuntemaan lapset ja näkemällä,

millainen tunnelma koululaistoiminnassa on, uskoin löytäväni parhaan tavan kerätä aineistoa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimusprosessin mukana. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen eri vaiheiden kietoutumista yhteen, sillä tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, jota saattaa olla haastavaa pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tämän vuoksi tutkimussuunnitelmaa saattaa joutua tarkistamaan tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 1998, 16.)

Koska tutkimukseni koskee alakouluikäisiä lapsia, vanhempien informoiminen tutkimuksestani oli tärkeää. Ennen aineiston keruuta lähetin lasten mukana heidän vanhemmilleen kirjeet, joissa kerroin tutkimuksestani ja siitä, että haastattelut toteutetaan nimettömänä (ks. Liite 1). Pyysin vanhempia ilmoittamaan, mikäli heidän lapsensa ei saa osallistua tutkimukseen. Tutkimukseni aihe ei ole arkaluontoinen tai henkilökohtaisuuteen menevä, joten yhdessä Wihreän Puun ohjaajien kanssa päädyimme siihen, että erillisiä lupalappuja vanhemmilta ei tarvitse pyytää. Eskolan ja Suorannan (1998, 54) mukaan yksi tutkimusprosessin eettisistä ongelmakohdista on juuri tiedottaminen (Eskola & Suoranta 1998, 54). Oman tutkimukseni kohdalla ongelmana oli viestin saaminen vanhempien tietoisuuteen. Vaikka pyysin lapsia viemään kirjeen vanhemmilleen, en voi tietää, kuinka monella kirje on jäänyt repun pohjalle lojumaan tai päätynyt roskakoriin ilman, että lapsen vanhempi on sitä nähnyt. Korostaisin kuitenkin sitä, että tutkimukseni aihe ei ole millään tavalla arkaluontoinen, joten uskon, että vanhemmat olivat myöntyväisiä sille, että heidän lapsiaan haastatellaan mukavasta ja positiivisesta aiheesta.

Järjestin lasten haastattelemiseksi yhteensä viisi haastattelu- tai keskusteluhetkeä, joihin valitsin yhdessä Wihreän Puun ohjaajien kanssa 2-5 lasta kerrallaan. Haastattelut järjestettiin erillisessä huoneessa ja yksi haastattelu kesti noin 15-20 minuuttia. Yhteensä haastatteluihin osallistui 17 lasta. Haastattelutilanne järjestettiin niin, että istuimme tyyntyjen päällä ringissä lattialla ja aluksi kävimme lämmittelykierroksen, jossa jokainen sai kertoa nimensä ja harrastuksensa. Alustin haastattelua kertomalla lapsille opiskelevani ja kerääväni opinnäytetyötäni varten tietoa lasten ajatuksista ja kokemuksista Wihreän Puun koululaistoiminnasta.

Nauhoitin haastattelut sekä analysoinnin helpottamiseksi, mutta myös siksi, että lasten huomio ei kiinnittyisi siihen, että kirjoitan muistiinpanoja. Hirsijärven ja Hurmeen (2009, 63) mukaan ryhmähaastattelun haasteena on se, että jotkut haastateltavista saat-

tavat dominoida tilannetta eikä kaikki saa tällöin puheenvuoroa (Hirsijärvi & Hurme 2009, 63). Tämän tiedostettuani päätin, että haastattelussa puheenvuoro on sillä, jolla on pallo kädessä ja palloa vierittämällä ringissä seuraavalle tai puheenvuoron haluavalle, saa puhua. Tämä toimintatapa helpotti myös nauhoitetun aineiston purkamista, sillä sen avulla lapset odottivat omaa vastausvuoroa eivätkä puhuneet yhtä aikaa. Hirsijärven ja Hurmeen (2009, 63) mukaan nauhoitetun haastattelun purkamisen osalta ryhmähaastattelun haasteena on myös se, että tutkijan voi olla vaikeaa päätellä, kuka haastateltavista on äänessä (Hirsijärvi & Hurme 2009, 63). Tämänkin haasteen kannalta oli hyvä, että tunsin ryhmän ennen haastatteluiden tekemistä, sillä tunnistin jokaisen lapsen äänen eikä täten haasteita aineiston purkamisen suhteen ollut.

Tutkimuksen laadukkuuteen voidaan etukäteen vaikuttaa tekemällä hyvä haastattelu-runko (Hirsijärvi & Hurme 2009, 184). Kysellä ei voi mitä tahansa, vaan teemat valitaan etukäteen tutkimuksen viitekehyksen mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Olin suunnitellut tutkimusrungon etukäteen teemahaastattelun rungon tapaan, jotta haastattelutilanne olisi enemmän keskustelun kaltainen ja lasten omat ajatukset ja mielipiteet pääsisivät esiin (ks. Liite 2). Pohdin kysymyksiä ja teemoja yhdessä Wihreän Puun ohjaajien kanssa, koska heillä oli selkeämpi käsitys siitä, millaisia kysymyksiä lapset ymmärtävät ja mihin he osaavat vastata. Käytin myös teemojen laatimisessa apuna teoria-tietoa yhteisöllisyydestä ja sen eri piirteistä.

Haastattelurungon ensimmäinen teema oli **yhteisö**. Halusin selvittää, mitä lapsille tulee mieleen sanasta yhteisö ja mitä mieltä he ovat Wihreästä Puusta yhteisönä. Toinen teema oli **syyt käydä Wihreässä Puussa**. Tällä teemalla halusin selvittää yhteisöön liittyviä syitä, joiden vuoksi lapset käyvät Wihreässä Puussa. Halusin myös selvittää, mitä lapset tykkäävät tehdä koululaistoiminnassa, jotta voisin löytää lapsia yhdistäviä mielenkiinnonkohteita ja myös yhdessä tekemiseen liittyviä asioita. Kuten teoriakappaleessa yhteisöllisyydestä on todettu, Pessin ja Seppäsen (2011) mukaan yhteisöllisyyden tunteen syntyminen edellyttää, että joukolla ihmisiä on yhteisiä intressejä. Yhteiset intressit puolestaan saavat ihmiset tekemään yhteistyötä keskenään ja tuntemaan mehenkeä toisiinsa. (Pessi & Seppänen 2011, 292–297.) Kolmantena teemana olikin **mehenki ja ryhmähenki Wihreässä Puussa**. Halusin selvittää, mitä lapsille tulee mieleen sanasta mehenki tai ryhmähenki ja mitä he ajattelevat mehengestä Wihreässä Puussa, sillä mehenki on yksi yhteisöllisyyden tärkein ilmenemismuoto. Kyselin myös lapsilta esimerkkejä ryhmähengen ja yhteistyön toteutumisesta toiminnassa.

Neljäntenä teemana oli **kaverisuhteet Wihreässä Puussa**. Teeman tarkoituksena oli selvittää, saavatko lapset koululaistoinnasta uusia kavereita ja miten uudet lapset oteetaan toimintaan vastaan. Viimeisenä teemana haastattelussa oli **yhteisössä oppiminen**. Halusin kuulla lapsilta, ovatko he oppineet Wihreässä Puussa jotakin sellaista, mitä ei voisi ilman yhteisöä tai ryhmää oppia, sillä monet sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät taidot opitaan tai omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Laine 2005, 125; Salmivalli 2005, 79–80, Poikkeuksen 1996 ja Laddin 1999 mukaan; Karling ym. 2009, 166; Poikkeus 2011, 91).

Lasten haastattelemisen toi tutkimusprosessiini omat haasteensa. Wihreän Puun lasten kanssa toimiessa totesin, että aineistonkeruupäivää ei voi lyödä ennalta lukkoon, sillä haastattelun onnistuminen riippuu kovasti kunkin päivän tunnelmasta ja ilmapiiristä. Välillä lapsia oli paikalla hyvin paljon ja lapset olivat energisellä tuulella, jolloin haastattelemisen ei olisi tuottanut toivottua tulosta. Minun siis piti myös tunnistaa lasten tarpeita ja vireystasoa ja tehdä suunnitelmia sen mukaan. Myös haastateltavat lapset valikoituivat pitkälti sen mukaan, millaisella tuulella kukin lapsi oli. Lapset myös villitseivät toisiaan ja totesinkin ensimmäisen haastattelun jälkeen, että viisi lasta haastateltavana samaan aikaan oli liikaa.

7-12 vuotiaiden lasten ajattelu on vielä hyvin konkreettista (Pulkinen 2002, 108). Siispä lasten haastattelemiseen haastetta toi myös se, että lapsille on selitettävä asiat tarkasti ja riittävän yksinkertaisesti, jotta he varmasti ymmärtävät kysymykset. Pyrin selittämään lapsille heidän ymmärtämällä tavalla, mitä yhteisö ja yhteisöllisyys tarkoittavat ja asettamaan kysymykseni niin, että lapset ymmärsivät ne haluamallani tavalla. Ero eri ikäisten, esimerkiksi 7- ja 10-vuotiaiden lasten vastauksissa olivat myös huomattavia. Nuoremmat lapset vastasivat usein pintapuoleisemmin, kun taas vanhemmilla lapsilla oli usein syvällisempiä vastauksia ja myös enemmän ymmärrystä aiheesta.

Haastateltavien lasten määrän suhteen minulla oli paljon pohdittavaa tutkimuksessani. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pääsääntöisesti aineiston koko on pieni ja haastateltavien määrä usein määräytyy käytettävissä olevien resurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Oman tutkimukseni kohdalla pohdin, mikä on sopiva määrä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, mutta opittuani tuntemaan lapset päätin, että haastattelen lapsia mieluummin liikaa kuin liian vähän, jotta saan tut-

kimukseni kannalta oleellisiin asioihin vastauksia. Jokainen järjestämistäni haastatteluista oli merkittävä, mutta jotkin haastatteluista sisälsivät enemmän tai syvällisemmin opinnäytetyöni kannalta oleellista pohdintaa. Tämän vuoksi koen, että haastateltavien lasten määrä oli sopiva oman tutkimukseni onnistumisen kannalta.

Lasten haastatteluiden lisäksi haastattelin myös Wihreän Puun yksikönjohtaja Minna Leponiemeä. Haastattelu järjestettiin ennalta sovittuna ajankohtana. Kerroin yksikönjohtajalle etukäteen haastattelun teemat, jotta hän sai halutessaan pohtia aiheita etukäteen. Nauhoitin myös teemahaastattelun analysoinnin helpottamiseksi ja keskustelemaan ilmapiirin mahdollistumiseksi haastattelun aikana. Yksikönjohtajan haastattelun tavoitteena oli selvittää, miten toiminta pyrkii tukemaan lasten välistä yhteisöllisyyttä ja mitä merkitystä yhteisöllisyyden tukemisella työntekijöiden mielestä on. Haastattelu oli teemahaastattelu, jossa ennalta laatimiani teemoja oli kolme (ks. Liite 3). Ensimmäinen teema oli **yhteisöllisyyden tukeminen** ja erityisesti halusin kuulla, miten lapsia pyritään tukemaan yhteisöllisyyteen ja millaisia tavoitteita yhteisöllisyyden suhteen on. Toinen teema oli **yhteisöllisyyden merkitys**. Tällä teemalla halusin selvittää, miksi yhteisöllisyys on tärkeää ja miten lapset hyötyvät yhteisöllisestä toiminnasta. Kolmas teema oli **yhteisöllisyyden ilmeneminen Wihreän Puun koululaistoiminnassa** ja tällä pyrin saamaan vahvistusta lasten kertomille ja omille havainnoilleni siitä, miten Wihreän Puun arjessa lasten yhteisöllinen toiminta näkyy.

5.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa lähdetään liikkeelle mahdollisimman tyhjältä pöydältä. Analyysia kutsutaankin aineistolähtöiseksi, eli teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta. Haasteena on se, että laadullinen aineisto ei lopu koskaan ja tämän vuoksi aineiston rajaaminen on tärkeää, jotta analysointi on mielekästä ja järkevää. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Aluksi litteroin, eli puhtaaksikirjoitin nauhoittamani haastattelut sanatarkasti kirjalliseen muotoon analysoinnin helpottamiseksi (Hirsijärvi & Hurme 2009, 138; Kananen 2014, 101). Luin litteroidut aineistot useaan otteeseen läpi. Tämän jälkeen poimin litteroinneista tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia asioita listaamalla tutkimuskysymykseni

alle kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvää tekstiä. Tämän jälkeen aloin yhdistelmään samaa tarkoittavia asioita ja käsitteitä, eli luokittelemaan tekstiä (Kananen 2014, 113) eri teemojen alle käyttäen apuna teoriatietoa yhteisöllisyyden piirteistä. Kanasen mukaan (2014, 109) teoriapohjaisessa aineiston tarkastelussa olemassa olevien teorioiden käsitteistöä käytetään luokittelun pohjana (Kananen 2014, 109). Tein myös havainnointini pohjalta ajatuskartan siitä, miten yhteisöllisyys havaintojeni perusteella näkyy Wihreän Puun koululaistoiminnassa. Ajatuskartan pohjana hyödynsin myös teoriatietoa yhteisöllisyyden eri piirteistä.

Lopulta kokosin tutkimuksen tulokset lasten ryhmähaastatteluiden, Wihreän Puun yksikönjohtajan haastattelun, oman havainnointini sekä yhteisöllisyyden piirteistä löytyvän teoriatiedon perusteella. Lasten äänen esille tuomisen vahvistamiseksi liitin analysoitujen tulosten joukkoon sitaatteja lasten ajatuksista ja kommenteista koululaistoiminnan yhteisöllisyyteen liittyen.

6 YHTEISÖLLISYYS WIHREÄN PUUN KOULULAISTOIMINTAAN OSALLISTUVIEN LASTEN NÄKÖKULMASTA

Yhteisöllisyys on Wihreän Puun koululaistoiminnan punainen lanka, joka ohjailee työtä oleellisesti. Perusajatuksena on, että yksilö, eli yksittäinen lapsi, on potentiaalinen kehittymään, kasvamaan ja oppimaan, mikäli yhteisö ympärillä on tarpeeksi vahva ja tukeva. Toiminta ja koululaistoiminnan arki rakentuvat yhteisöllisyyden ja yhteisöllisyyteen tukemisen ympärille. Se, minkälaiset kokemukset yksilöllä on yhteisöllisyydestä, yhteisöistä ja yhdessä toimimisesta, vaikuttavat siihen, millaiseksi ihminen kehittyy.

Aloitin lasten haastattelut kysymällä lapsilta, mitä heille tulee mieleen sanasta yhteisö. Vaikka lasten vastaukset yhteisön käsitteeseen liittyen olivat hyvin yksinkertaisia, sisälsivät ne hyvin oleellisesti aiheeseen liittyviä oivalluksia ja mielikuvia. Lapsille yhteisö käsitteenä toi mieleen yhdessä olemisen ja tekemisen sekä sen, että ihmisillä on jotakin yhteistä. Lasten mielestä yhteisössä myös tehdään yhteistyötä ja autetaan muita. Myös ryhmä, kaverit ja yhdessä elävät ihmiset yhdistettiin yhteisön käsitteeseen. Lisäksi eräs lapsista kuvasi yhteisöä oivaltaen Wihreän Puun olevan myös yhteisö:

”Ihmisryhmä, joka tekee kaikkee yhdessä. Wihreässä Puussa on yhteisö!”
–tyttö 13v

Lasten vastausten, yksikönjohtajan haastattelun, oman havainnointini ja teoretiedon perusteella päätin koota tutkimuksen tulokset tarkastelemalla omissa luvuissaan luottamusta tuttuun ja turvalliseen yhteisöön, yhteisössä tapahtuvaa oppimista, me-henkeä ja yhteydentunnetta sekä osallisuutta. Lopuksi kerron yhteisöllisyyden esteistä tai haasteista Wihreän Puun koululaistoiminnassa. Tulosten avaamisen lisäksi kuvaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia myös ajatuskartan muodossa (ks. Liite 4).

6.1 Luottamus tuttuun ja turvalliseen yhteisöön

Wihreän Puun toiminnassa uskotaan olevan yhteisöllisyyden tunteen voimistumisen kannalta merkittävää, että lapsen ympärillä on sellaisia ihmisiä, jotka tukevat lasta olemaan oma itsensä ja yhteisten pelisääntöjen sisällä toimia omalla tavallaan. Taitoja har-

jaannuttaakseen ja testatakseen sekä oppiakseen tuntemaan, millainen ryhmässä toimija itse on, tarvitaan ympärille turvallisia yhteisöjä, joissa on lupa myös tehdä virheitä. Lapset nostivat haastatteluissa esille, että Wihreässä Puussa ketään ei haukuta ja kellekään ei naureta. Esimerkiksi tanssiesityksestä tai piirustuksesta annetaan toiselle rakentavaa palautetta. Myös Eccles ja Gootman (2002, 7) ja Mahoney, Larsson ja Eccles (2005, 11) korostavat, että yksi myönteistä kehitystä tukevan vapaa-ajan toiminnan piirteistä on toiminnan fyysinen ja psyykkinen turvallisuus. Toiminnan tulee ohjata myönteiseen vuorovaikutukseen yhteisön jäsenten kanssa. (Eccles & Gootman 2002, 7; Mahoney, Larsson & Eccles 2005, 11.)

Myös lapset korostivat haastatteluissa, että Wihreässä Puussa jokainen lapsi saa olla oma itsensä ja osallistua toimintaan sen verran, kuin itsestä tuntuu parhaalta. Muutama lapsista ilmaisikin, että heillä on yhteisössä hyvä olla, kun saavat vain istua ja katsella muiden tekemistä. Pulkkinen (2002, 113) mukaan lapsi tarvitsee myös mahdollisuuden olla yksin voidakseen vahvistaa omaa sisäistä maailmaansa. Tähän lapsi tarvitsee turvallisen yhteisön ympärilleen (Pulkkinen 2002, 113).

Siis täällä voi touhuta ja nauttia siitä ja täällä voi istua tekemättä mitään ja nauttia... –tyttö 13v

Se on vaan niin parasta, kun ei tarvii pelätä, että nyt mokaa. Täällä on vaan niin rentoo. Tää ei oo niinku semmonen, että täällä niinku on pakko tehdä mitään. –tyttö 13v

Wihreän Puun koululaistoiminnassa pidetään tärkeänä myös sitä, että nähdään ja kuullaan, mikä merkitys lapsille on rytmiä tuottavalla, arjen rutiineja ylläpitävällä ja aikuisten tukea ja turvaa tuovalla toiminnalla. Toiminta järjestetään joka viikko samaan aikaan ja toiminnan runko on lapsille selkeä. Lapset tietävät, millaisista asioista toiminta koostuu, millaisia sääntöjä Wihreässä Puussa on ja mikä kaikki tekeminen on Wihreässä Puussa mahdollista. Myös Eccles & Gootman (2002, 7) ja Mahone ym. (2005, 11) pitävät tärkeänä, että toiminnan rakenne sääntöineen ja odotuksineen on selkeä ja johdonmukainen. Myös aikuisten ohjaus ja valvonta on johdonmukaista myönteistä kehitystä tukevassa toiminnassa. (Eccles & Gootman 2002, 7; Mahoney, Larsson & Eccles 2005, 11.)

Nykypäivänä lapset joutuvat kokemaan yksinäisyyttä ja turvattomuutta, koska lasten koulu- ja vanhempien työajat eivät yleensä sovi yhteen. Yksinäisyyden ja turvattomuus-

den tunne voivat johtaa esimerkiksi tunne-elämän ongelmiin. (Pulkkinen 2002, 112.) Lasten haastatteluista nousikin vahvasti esille, että Wihreä Puu on lapsille paikka, johon tulla koulun jälkeen, koska ei halua olla yksin kotona.

Niin, tänne on siks kiva tulla, koska täällä saa kaikkia uusia kavereita ja ku täällä tiekkö on tekemistä. Että jos kotona ei oo tekemistä niin sen takia. –tyttö 8v

–jos ei vaikka osaa tehdä mitään kotona ja äiti ei oo siellä eikä oo mitään tekemistä tai kavereita, niin voi tulla tänne. –tyttö 8v

Mä käyn täällä myös niinku että, jos mä oon täällä, niin mun ei tarvii olla yksin kotona. Ja vanhemmatkin tulee neljältä. Ja sit täällä on just kivaa, no en mä tiää, melkeen kaikki. –tyttö 10v

Suurin osa lapsista käy lähes päivittäin Wihreässä Puuussa. Toiminnassa on kuitenkin mukana myös hieman vanhempia, noin 10–13-vuotiaita lapsia, jotka käyvät harvemmin, mutta pitävät paikkaa tärkeänä ja luottavat sen pysyvyyteen. Wihreän Puun toiminta on iso osa heidän elämäänsä ja siitä löytyy jotakin sellaista, joka saa heidät osallistumaan toimintaan vuodesta toiseen. Syy näillä lapsilla tulla käymään voi olla esimerkiksi se, että unohti avaimet eikä sen vuoksi pääse kotiin. Tämä osoittaa sen, että lapset pitävät Wihreää Puuta tuttuna ja turvallisenä paikkana, johon tietää olevansa tervetullut, jos kotiin ei syystä tai toisesta voi tai halua mennä.

Osa lapsista on ollut toiminnassa vauvasta saakka, ensin vanhempiensa kanssa perhe-toiminnassa ja sen jälkeen koululaistoiminnassa. Näille lapsille Wihreä Puu on tuttu paikka, johon on helppo tulla siksi, että se on ollut osa elämää pienestä pitäen. Myös Wihreän Puun kolmesta ohjaajasta kaksi on ollut toiminnassa toista kymmentä vuotta mukana. Ohjaajien pysyvyys on merkittävä seikka yhteisöllisyyden kokemuksen kannalta, sillä alakouluikäisten lasten kanssa toimiessa ohjaajien rooli toiminnan arjessa on merkittävä ja varsin näkyvä.

Yks nuori muutama vuosi sitten sanoi mulle, 15 kesäinen nuori, että Minna, mä tajusin just, että kukaan muu ei tunne mua niin pitkältä ajalta mun elämässä kuin sä ja mun äiti. Se oli kauheen koskettavaa, koska se oli nuori, joka oli ollut ensin äitinsä kanssa meidän toiminnoissa mukana ja sit myöhemmin koululaistoiminnassa –Minna Leponiemi, yksikönjohtaja

Lisäksi Wihreässä Puussa pidetään yhteyttä moniin entisiin koululaistoiminnan lapsiin ja nuoriin, joiden kasvua ja elämän suunnan etsimistä Wihreän Puun työntekijät ovat

seuranneet vuosia. Näiden nuorten näky omasta tulevaisuudesta on saattanut olla varsin synkkä ja usko itseensä ja omiin onnistumisiinsa on horjunut kovasti. Kuitenkin ajan, monien keskustelujen ja rinnalla kulkemisen myötä nuoret ovatkin oppineet haaveilemaan ja suunnittelemaan tulevaisuuttaan tai jopa löytäneet elämälleen suunnan ja lähteneet esimerkiksi opiskelemaan. Nuoret ovat halunneet pitää Wihreään Puuhun yhteyttä ja kertoa ohjaajille oman elämänsä merkittävistä asioista. Wihreän Puun toiminta on ollut niin kauan käynnissä, että toiminnassa on myös mukana henkilöitä, jotka ovat itse alakouluikäisenä olleet koululaistoiminnassa mukana ja ovat nyt perheteroiminnassa omien lastensa kanssa. Tämäkin osoittaa Wihreän Puun olevan luotettava, tuttu ja turvallinen yhteisö monille ihmisille.

Ihmiset ja yhteisöt ei oo toisillensa yhdentekeviä, vaan ne on jotain, joka tuottaa sit hedelmää ja eikä se oo se, että voi moikata kadulla kolmenkymmenen vuoden päästä et mä muistan ton ohjaajan sieltä ja sieltä paikasta, vaan että siinä toiminnassa itsessänsä on ollut jotain sellaista, miksi se on ollut mulle niin kauheen tärkeä joskus ja sen kautta mä muistan ton ihmisen. –Minna Leponiemi, yksikönjohtaja

6.2 Oppiminen yhteisössä

Mahdollisuus taitojen kehittämiseen pätevässä ohjauksessa on tärkeää. Myönteistä kehitystä tukeva toiminta tarjoaa mahdollisuuden oppia hyvinvointia ja toimintakykyä tukevia fyysisiä, psykologisia, älyllisiä ja sosiaalisia taitoja. (Eccles & Gootman 2002, 7; Mahoney, Larsson & Eccles 2005, 11.) Wihreä Puu yhteisönä on paikka, jossa on mahdollista oppia, kokeilla ja harjoitella sellaisia taitoja, joita tarvitaan elämässä ja yhdessä toimimassa. Ohjaajien rooli esimerkin antajana on tärkeä. Tärkeää on myös aikuisen tuki ja turva uusien taitojen harjoittelussa. Ohjaajan tehtävänä on myös auttaa lasta tai nuorta näkemään ympärillään yhteisö, jossa hän elää. Lisäksi ohjaajan tehtävänä on auttaa lasta löytämään oma paikkansa yhteisössä kunnioittamalla yhteisön pelisääntöjä ja vuorovaikeuttamalla yhteisön jäsenten kanssa. Myös teorian tiedon valossa on todettu, että lapset tarvitsevat aikuisen läsnäoloa, ohjausta ja mallia opetellessaan ryhmässä toimimista. (Pulkkinen 2002, 113–115; Karling ym. 2009, 170; Aro 2011b, 30.)

Tulevaisuuden yhteisöjen kannalta on merkittävää, minkälaiset yhteisöosaamisen taidot lapsi on oppinut lapsuudessaan, sillä lapsuuden yhteisöistä saatu osaaminen viedään mukana myös tuleviin yhteisöihin, kuten työ-, kaveri- tai asuinyhteisöihin. Vaikka jo-

kaisessa yhteisössä on omanlaisiansa tapoja ja kulttuureita toimia, niin vuorovaikuttamisen taitoja tarvitaan joka tapauksessa jokaisessa yhteisössä. Yhteisöllisen toimintakulttuurin kautta koululaistoiminnassa käyvät lapset oppivat erilaisia sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja. Wihreässä Puussa uskotaan, että nämä taidot kehittyvät jossakin määrin suhteessa lapsen lähiyhteisöön, eli perheeseen, mutta oppimista tapahtuu myös merkittävästi niissä yhteisöissä, joissa lapsi elää, liikkuu ja vuorovaikuttaa muiden ihmisten kanssa.

Wihreässä Puussa lapset oppivat auttamisen ja toisten huomioimisen taitoja. Wihreän Puun toiminnassa lapsia myös tuetaan vastavuoroiseen tuen antamiseen. Nämä taidot kehittyvät yhteisöllisyyden tunteen vahvistumisen kautta, sillä lapset välittävät toisistaan ja sen myötä haluavat auttaa toisiaan ja huomioida muita lapsia ympärillään. Kannustaminen on myös taito, jota lapset harjaannuttavat yhteisössä toimiessa. Lasten kuuluu esimerkiksi vähättelevän tai haukkuvan omaa piirustustaan, mutta vieressä istuva kaveri kehuukin teosta ja kannustaa tekemään sen loppuun sanomalla, että keskeneräistä työtä on turha arvostella. Myös Eccles & Gootman (2002, 7) ja Mahoney ym. (2005, 11) pitävät tukea antavien ihmissuhteiden merkitystä toiminnassa merkittävänä. Myönteistä kehitystä tukeva toiminta tarjoaa mahdollisuuden luoda ihmissuhteita, joille ominaista on lämpö, läheisyys, huolehtiminen ja keskinäinen kunnioitus. (Eccles & Gootman 2002, 7; Mahoney, Larsson & Eccles 2005, 11.)

Wihreän Puun koululaistoiminnassa lapset opettelevat myös yhdessä toimimisen taitoja. Lapsia tuetaan ottamaan kaikki toimintaan mukaan ja asioita pyritään tekemään mahdollisimman paljon yhdessä, jotta lapset löytävät ilon yhteisössä toimimisesta. Yhdessä toimimisen lomassa toiminnassa toki nähdään myös jokaisen yksilöllinen tarve kahdenkeskeiselle keskustelulle. Lisäksi yhteisten pelisääntöjen opetteleminen ja hyväksyminen yhteisössä toimiessa on olennaista. Lapset opettelevat yhteisössä esimerkiksi odottamaan omaa vuoroaan ja kuuntelemaan muiden ajatuksia, ideoita ja mielipiteitä. Lapset opettelevat sietämään sitä, että aina ei toimita sillä tavalla kuin itse haluaisi, ja tämän myötä myös tekemään kompromisseja. Lisäksi lapsia tuetaan erilaisuuden hyväksymiseen yhteisössä.

Kuten teoriakappaleessa lapsen sosiaalisesta kehityksestä kerrottiin, alakouluikäisen lapsen moraalinen ajattelu on hyvin joustamatonta ja sääntöjen noudattaminen on lapselle tärkeää. (Pulkkinen 2002, 114). Myös Wihreän Puun koululaistoiminnassa sääntö-

jen noudattamisen tärkeys korostuu voimakkaasti. Lapset myös osaavat vaatia tasapuolisuutta toiminnassa ja huomaavat heti, jos heitä on kohdeltu eri tavalla kuin jotakuta toista. Sääntöjen ja normien tärkeys näkyy siinä, että lapset puuttuvat herkästi toistensa käytökseen ja sääntöjen rikkomiseen. Lasten iästä johtuen myös tovereista kanteleminen ohjaajille on yleistä koululaistoiminnassa. Esimerkiksi puhelimien käyttö on kiellettyä, joten jos joku lapsista käyttää puhelintaan, muut lapset kertovat asiasta välittömästi ohjaajille. Myös vastavuoroinen kohtelu on Wihreän Puun yhteisössä tärkeässä roolissa. Lapset odottavat, että toimimalla ystävällisesti ja oikeudenmukaisesti toisia kohtaan, myös heitä kohdellaan hyvin. Lapset esimerkiksi jakavat tehtäviä tasapuolisesti, niin että toinen kaveruksista hakee piirtämistä varten paperia ja pyytää toista hakemaan vastavuoroisesti kynät. Myös vastavuoroisuudessa korostuu sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen tärkeys lasten keskuudessa, sillä toimiessaan itse sääntöjen mukaan, lapset odottavat myös muiden toimivan samalla tavalla.

Wihreällä Puulla yhteisönä on tärkeä merkitys myös lapsen yksilöllisessä kehityksessä, kuten itsensä tuntemaan oppimisessa ja kehittämässä sekä oman polkunsä löytämisessä. Yhteisössä toimiminen mahdollistaa itsensä tarkastelemisen yhteisön osana ja ympäristön merkitys korostuu minäkuvan ja itsetunnon kehittämisessä (Pulkinen 2002; 112–113; Aho 2005, 32; Salmivalli 2005, 32–34). Tarkastelun kohteena on esimerkiksi se, minkälainen olen, mikä on tapani toimia tai reagoida tietyissä tilanteissa ja voinko muuttaa sitä. Lapsi tarvitsee ympärilleen turvallisen yhteisön, jotta hän voi harjaantua ja testata taitojaan sekä oppia tuntemaan, millainen ryhmässä toimija itse on. Wihreässä Puussa lapsen ympärillä on turvallinen yhteisö, jossa on lupa kokeilla ja tehdä myös virheitä. Ahon (2005, 33, 44) mukaan minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät erityisesti alakouluikässä, jolloin lapsi saa paljon palautetta ja vertailukohteita ympärillään olevilta ihmisiltä. (Aho 2005, 33, 44.)

Koululaistoiminnassa itsetunnon ja itseluottamuksen kehittyminen näkyy esimerkiksi siten, että lapsi rohkaistuu, oppii uskomaan onnistumisiinsa ja osaamiseensa sekä näkee kehityksensä. Ohjaajan kannustaminen ja positiivisen palautteen antaminen on tärkeää lapsen itsetunnon ja itseluottamuksen kehityksen kannalta. Eräs arka lapsi, jolla ei ennen Wihreässä Puussa käymistä juuri ollut kavereita, kertoi haastattelussa rohkaistuneensa koululaistoiminnan kautta:

*Niin ja jos on ollut just yksin – – eikä mulla oo paljon muita kavereita paitsi et nyt mä oon saanut, niin menee vaan sinne mukaan leikkiin. –tyttö
10v*

Myös oman roolin hahmottuminen tapahtuu suhteessa yhteisöön ja roolit muuttuvat ja kehittyvät lapsen kasvaessa. Teoriatiedon mukaan lapsi voi vertaisryhmissä harjoitella erilaisia rooleja, joiden kautta lapsen minäkuva kehittyy. (Pulkkinen 2002; 112–113; Salmivalli 2005, 32–34.) Lapsi yleensä tulee koululaistoimintaan mukaan pienenä 1.-luokkalaisena, hakee omaa paikkaansa yhteisössä ja opettelee yhdessä elämisen ja toisen huomioon ottamisen taitoja. Muutaman vuoden päästä sama lapsi onkin toiminnan vanhimpia, joka kutsuu muita toimintaan mukaan ja tukee pienempiä lapsia. Yhteisön rikkautta on se, että sen avulla ja tuella voi kasvaa ja kehittyä omassa roolissaan.

Haastatteluissa kävi ilmi, että pienemmät, 7–8-vuotiaat lapset eivät osaa itse kertoa oppineensa yhteisössä sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja, mutta vanhemmat lapset puolestaan osasivat kertoa, että yhteisössä oppii esimerkiksi toisen kuuntelemista, yhteistyön tekemistä tai muita sosiaalisia taitoja. Lapset kuitenkin nostivat itse haastatteluissa esiin sen, että ryhmässä oppii toisilta lapsilta konkreettisia asioita, joita ei itse vielä osaa, esimerkiksi jonkin askartelutaidon, hyppynarulla hyppimisen tai kärrynpyörän. Lapset myös totesivat, että esimerkiksi jotkin lautapelit ovat sellaisia, joita ei voisi oppia ilman, että toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

6.3 Me-henki ja yhteydentunne

Kuten teorialuvussa yhteisöllisyydestä kerrottiin, yhteisöllisyys lisää me-hengen ja yhteyden tunnetta yhteisön jäsenten välillä. (Pessi & Seppänen 2011, 292–297.) Haastatteluissa lapset kertoivat kokevansa, että koululaistoiminnassa on vahva me-henki ja lapset tekevät keskenään yhteistyötä. Lapset kertoivat, että me-henki näkyy siten, että kaikki ottavat toiset huomioon. Lapset myös kertoivat, että Wihreässä Puussa kaikki halukkaat otetaan leikkiin mukaan. Konkreettisesti yhteistyön tekeminen lasten mukaan näkyy siinä, että erilaisten tanssi- ja voimisteluesitysten tekemisessä, mikä on koululaistoiminnassa käyville lapsille hyvin mielekästä puuhaa, tarvitaan monen lapsen yhteistyötä. Lapset kertoivat me-hengestä ja yhteistyöstä myös seuraavaa:

No usein vaikka jos joku haluaa tulla pelaan Wiitä ja siinä on muita, niin kun ne on pelannu vaikka sen kierroksen, niin ne heti päästää mukaan. Et-tä sä voit pelata vaikka mun kanssa. –tyttö 10v

Ja sit kun Liisa (nimi muutettu) ja se nainen pelas peliä ja sit ne otti meijät mukaan vaikka me tultiin siihen kesken sen pelin. –tyttö 10v

Laineen (2005) mukaan ryhmissä, joissa on sekaisin eri-ikäisiä lapsia, opitaan erityisesti pitämään puolia, auttamaan, etsimään tukemaan ja toimimaan sosiaalisesti (Laine 2005, 243). Wihreässä Puussa eri ikäiset lapset toimivat yhdessä ja tulevat hyvin toimeen keskenään. Vanhemmat lapset auttavat nuorempia ja antavat esimerkkiä toiminnallaan. Vanhemmat lapset kertoivat haastatteluissa, että eivät välttämättä halua leikkiä samalla tavalla kuin 7–8-vuotiaat lapset, mutta osallistuvat heidän kanssaan mielellään muuhun tekemiseen, kuten pelaamiseen tai askarteluun. Myös lasten ikäerojen kohdalla korostuu se, että lasten mielestä toiminnassa ketään ei jätetä ulkopuolelle eikä ketään haukuta tai naureta toiselle. Eccles & Gootman (2002, 7) ja Mahoney ym. (2002, 7) pitävät yhteenkuuluvuuden tunteen kokemista yhteisössä tärkeänä. Keskeistä on, että toiminnassa arvostetaan yksilön erilaisuutta ja jokainen hyväksytään iästä, sukupuolesta, kulttuurista tai etnisestä taustasta riippumatta. (Eccles & Gootman 2002, 7; Mahoney, Larsson & Eccles 2005, 11.)

Me-henkeen ja yhteydentunteeseen liittyy myös se, että yhteisön jäsenillä on yhteisiä intressejä ja mielenkiinnon kohteita. Yhteisöllisyys jopa edellyttää sitä, että ryhmän jäsenillä on yhteisiä intressejä. Yhteiset intressit nimittäin saavat ihmiset toimimaan yhdessä, eli tekemään yhteistyötä. (Pessi & Seppänen 2011, 292–297.) Wihreän Puun toimintaan osallistuvien lasten kohdalla suurimpia yhdistäviä tekijöitä on se, että lapsista selvästi suurin osa käy samaa koulua ja asuu samassa pihapiirissä. Lisäksi lasten ikä yhdistää kävijöitä. Lapsilla on myös monia yhteisiä mielenkiinnon kohteita. Suuri osa lapsista kertoi pitävänsä askartelusta, piirtämisestä, maalaamisesta sekä käsitöistä ja Wihreän Puun arjessa lapset touhuavatkin päivittäin näiden asioiden parissa. Lapsista moni myös harrastaa voimistelua, cheerleadingia tai tanssia ja Wihreän Puun arjessa tämä näkyy siten, että lapset tekevät erilaisia temppuja ja esityksiä yhdessä. Lisäksi mielenkiinto konsoli- ja lautapeleihin sekä leikkimiseen yhdistää lapsia.

Lisäksi, kuten teoriakappaleessa lapsen sosiaalisesta kehityksestäkin kerrottiin, vertais-tovereiden ja kavereiden merkitys alakouluikäisille lapsille on valtava. Lienee siis sanomattakin selvää, että lähes poikkeuksetta jokaisen Wihreässä Puussa käyvän lapsen

selkein motiivi osallistua toimintaan on kaverit. Sen lisäksi, että toiminnassa käy lapsille jo ennestään esimerkiksi koulusta tai pihapiiristä tuttuja lapsia, moni lapsista kokee saaneensa uusia kavereita koululaistoiminnan myötä. Suurin osa koululaistoiminnassa käyvistä lapsista asuu samassa pihapiirissä ja käy Tesomajärven koulua, mutta erityisesti muualla asuville ja jotakin toista koulua käyville lapsille uusien kavereiden saaminen Wihreän Puun kautta on ollut merkittävää.

Uusien lasten vastaanottaminen ja ensimmäinen kohtaaminen on tärkeä toimintaan ja yhteisöön kiinnittymisen kannalta. Uusien lasten tullessa toimintaan on tärkeää, millä tavalla he kokevat tulevansa kohdatuksi ja saavatko he luvan astua toimintaan ja yhteisöön mukaan. Lasten itsensä mielestä uudet lapset otetaan Wihreässä Puussa hyvin vastaan. Lapset kertoivat, että ottavat uudet lapset huomioon, tutustuvat heihin ja toivottavat heidät tervetulleiksi. Lisäksi lapset saattavat pyytää uutta lasta olemaan heidän kavereinsa.

Niille [uusille lapsille] voi sanoa, että haluutsä tulla leikkiin, jos ne ei tunne täältä esim ketään. –tyttö 8v

Kysytään, että haluuko vaikka että me näytetään sille paikkoja. Ja vaikka olla sen kaa. Ja mut otettiin kivasti [vastaan], täällä oli tuttuja kavereita. –tyttö 7v

6.4 Osallisuus yhteisössä

Wihreässä Puussa on todettu, että yhteisössä vietetty aika ja yhteisön tunteminen eivät välttämättä määrittele sitä, kuinka vahva lapsen yhteisöllisyyden kokemus on. Yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttaa lapsen oma elämäkokemustausta ja tarve. Myös lasten temperamentti- ja persoonallisuuden erot vaikuttavat yhteisöllisyyden kokemukseen. Lisäksi lapset havainnoivat eri asioita ja ymmärtävät koululaistoimintaa eri tavoilla omista lähtökohdistaan.

Osa lapsista tarvitsee yhteisöllisyyden kokemusta enemmän kuin toiset. Joku toivoo yhteisöltä vain, ettei tule kiusatuksi tai syrjityksi, vaan että tulee nähdyksi, huomioduksi tai hyvin kohdelluksi isossa ryhmässä. Toinen haluaa yhteisöltä enemmän ja haluaa isomman roolin ja vaikuttamismahdollisuuksia, kuten että saa sanoa, mitä leikkiä leikitään tai mitä tehdään. Ohjaajan tehtävänä on tukea lapsen henkilökohtaista tapaa nähdä

ja käsittää yhteisöllisyys. Lasten erilaisista tarpeista ja lähtökohdista havainnoida yhteisöä ympärillään kertoo se, että eräs tyttö, joka oli käynyt koululaistoiminnassa vasta kaksi tai kolme kertaa, tuli havainnointini yhteydessä luokseni ja sanoi:

Tää tuntuu ihan kuin olisi kotona – – koska täällä on niin kotimaista. – tyttö 8v

Teoriatieto osallisuudesta korostaa, että osallisuuden mahdollistuminen onnistuu kuulemalla lasta ja huomioimalla lapsen näkemyksiä arjessa. Aikuisen rooli osallisuuden kokemusten vahvistamisessa on ensisijainen. (THL 2016b.) Wihreän Puun koululaistoiminnassa mahdollisuutta osallisuuden kokemuksille pyritään lisäämään ottamalla lapset mukaan toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Lapset myös ovat sitä mieltä, että Wihreässä Puussa ei ole turhia sääntöjä, joten lapset sitoutuvat sääntöihin hyvin. Lapset myös tietävät, että Wihreässä Puussa voi ehdottaa omia ideoita ja niiden toteutuminen on usein mahdollista. Haastatteluissa lapset kertoivat seuraavaa:

Tietyt rajat tietysti, mutta täällä saa niinku tehdä tosi paljon, että voi olla oma ittensä ja mäkin saan tehdä kaikkee askartelutöitä, mä tykkään niistä niin kauheesti. –tyttö 13v

Ja täällä löytyy materiaalit kaikkeen. – – Justiinsa kun kattoo taakse päin, niin näkee noita kaikkia materiaaleja tossa hyllyssä. –tyttö 10v

Osallisuuden kokemusten myötä lasten arvostus ja luottamus koululaistoimintaa ja siinä mukana olevia ihmisiä kohtaan kasvaa. Myös kokemukset tasavertaisuudesta lisääntyvät, kun lapset huomaavat, että heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan yhteisössä kuullaan. Osallisuuden kautta lapset myös siis oppivat tärkeitä taitoja, kuten arvostusta ja tasavertaisesti toimimista ja kokevat tärkeitä asioita, jotka tukevat oppimista ja yhteisöllisyyden tunteen korostumista. Myös Poikkeuksen (2011, 86–87) mukaan kiintymyksestä ja osallisuudesta yhteisössä kertoo yksilön sitoutuminen yhteisiin sääntöihin ja motivaatio toimia yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa. (Poikkeus 2011, 86–87.

6.5 Yhteisöllisyyden esteitä

Vaikka yhteisöllisyys ja sen vaikutukset Wihreän Puun koululaistoiminnassa näyttävätkin tämän tutkimuksen valossa hyvin positiivisina, on myös Wihreän Puun yhteisöl-

lisydessä joitakin haasteita havaittavissa. Lasten haastatteluissa kävi ilmi, että osa lapsista on joskus kokenut, että kaikki lapset eivät ota toimintaan ja leikkeihin oman kaveriporukkinsa ulkopuolisia lapsia. Kyseiset haastateltavat ovat kuitenkin kokeneet, etteivät ole silti jääneet ryhmässä yksin, vaan löytäneet muita lapsia, joiden kanssa touhuta.

Mut jotkut täällä on myös sellasii, et on yksi tietty porukka, eikä oikein muita päästä, mutta yleensä kyllä jonkun aina löytää. Täällä on aina joku. Ikinä ei ole vain se yksi porukka joka ei päästä mukaan. – tyttö 10v

Joukkoon mahtuu myös aina lapsia, jotka ovat hyvin vahvoja luonteeltaan. Esimerkiksi kovasti muita määräilevät tai erityisen itsekkäät lapset tuovat haasteita yhteisöllisyyden kokemuksille ryhmässä. Koska kyse on alakouluikäisistä lapsista, mahtuu toiminnan sisälle myös riitoja ja erimielisyyksiä, jotka koettelevat yhteisöllisyyttä. Havainnointini perusteella lapset kuitenkin ovat halukkaita sopimaan riitojaan ja tuntevat herkästi syyllisyyttä tai huonoa omatuntoa toimiessaan muita yhteisön jäseniä kohtaan väärin.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Settlementti Tampere ry:n Wihreän Puun koululaistoiminta tukee lasten välistä yhteisöllisyyttä ja mitä yhteisöllisyys lapsille merkitsee. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, miten yhteisöllisyys ilmenee Wihreän Puun koululaistoiminnassa. Tutkimuksen tavoitteena puolestaan oli tehdä näkyväksi Wihreän Puun koululaistoiminnan merkitys yhteisöllisyyden tukijana. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli antaa Wihreän Puun työntekijöille sekä koululaistoiminnassa käyville lapsille mahdollisuus pysähtyä arjen keskellä pohtimaan toiminnan yhteisöllisyyttä ja myös kehittää koululaistoimintaa yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Tutkimukseni tulosten perusteella Wihreän Puun koululaistoiminta tukee lasten välistä yhteisöllisyyttä monin eri tavoin. Yhteisöllisyys on Wihreässä Puussa tärkeä arvo, jota pidetään keskiössä niin toimintaa suunniteltaessa kuin koululaistoiminnan arjessakin. Ohjaajan rooli yhteisöllisyyden tukijana ja esimerkin antajana on merkittävä, sillä alakouluikäiset lapset eivät välttämättä keskenään kykenisi oppimaan yhdessä toimimiseen vaadittavia sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja. Myös koululaistoiminnassa vallitsevat säännöt, normit ja periaatteet tukevat yhteisössä toimimista varten tarvittavien taitojen oppimista. Lisäksi Wihreässä Puussa nähdään, miten merkittävää arjen rutiinit ja aikuisen tarjoama tuki ja turva lapsille on.

Tutkimukseni toi myös ilmi, että yhteisöllisyys ilmenee koululaistoiminnassa monin eri tavoin. Luottamus yhteisöön sekä tuttuuden ja turvallisuuden kokemukset kertovat yhteisöllisyydestä Wihreän Puun koululaistoiminnassa paljon. Yhteisöllisyys näkyy siinä, että lapset pitävät Wihreää Puuta paikkana, johon ovat aina tervetulleita ja jossa he viettävät iltpäiviään mieluummin kuin kotona. Lapsessa tapahtuva kehitys sosiaalisissa taidoissa, vuorovaikutustaidoissa ja yhdessä toimimisessa kertoo myös vahvan yhteisön läsnäolosta, sillä näiden taitojen oppiminen edellyttää sen, että lapsi on osa yhteisöä. Lisäksi koululaistoiminnan yhteisössä lapset oppivat tuntemaan itseään paremmin. Yhteisöllisyys ilmenee koululaistoiminnassa myös vahvana ryhmähenkenä ja yhteydentunteena. Lapset tekevät keskenään tiiviisti yhteistyötä ja kaikki halukkaat otetaan mukaan leikkeihin ja peleihin. Myös uudet lapset otetaan lasten mielestä hyvin vastaan ja toivo-

tetaan tervetulleiksi toimintaan mukaan. Lisäksi lasten kokemukset osallisuudesta tukevat tulosta, jonka mukaan Wihreän Puun toiminta on vahvasti yhteisöllistä.

Lapsille on yhteisöllisyyden kannalta merkittävää, että he saavat olla oma itsensä ja osallistua toimintaan sen mukaan, mikä tuntuu itselle hyvältä. Lapset arvostavat myös sitä, että Wihreässä Puussa on mahdollista tehdä paljon mukavia asioita ja omia ehdotuksia tekemisestä ja toiminnasta saa tuoda esille. Lasten selkein syy osallistua toimintaan on kaverit ja kavereiden kanssa ajan viettäminen. Lapset myös kokevat saaneensa uusia kavereita toiminnan kautta. Lapsille tärkeää on ryhmähenki ja se, että jokainen halukas otetaan mukaan toimintaan. Myös sääntöjen noudattaminen ja vastavuoroisuus on lapsille hyvin tärkeää.

Vaikka yhteisöllisyys koululaistoiminnassa näyttäytyikin hyvin positiivisena tutkimuksessani, voisi yhteisöllisyyttä mielestäni korostaa toiminnassa tietoisesti puhumalla lapsille yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteistä ja siitä, mitä ne pitävät sisällään. Oman kokemukseni mukaan lapset olivat aluksi ymmällään siitä, mitä yhteisö tarkoittaa, mutta keskustelun kautta lapset kuitenkin osasivat kertoa monia asioita, joita yhteisö ja yhteisöllisyys pitävät sisällään. Tämän vuoksi uskon, että esimerkiksi yhteistyöstä, ryhmähengestä ja toisten auttamisesta tai kuuntelemisesta keskusteleminen lasten kanssa lisäisi entisestään lasten käsitystä siitä, miten tärkeitä taitoja he oppivat yhteisössä toimiaan ja kuinka paljon he siitä itselleen voivat saada.

Toivoisin myös siihen kiinnitettävän huomiota, että yhteisöllisyyden kokemukset eri lapsille ovat erilaisia ja lapset toivovat yhteisöltä eri asioita. Erityisesti arempien ja syrjään vetäytyvien lasten kohdalla tämän asian huomioiminen on tärkeää. Se, että lapsi ei halua osallistua leikkiin tai peliin ei välttämättä tarkoita sitä, ettei hän viihdy yhteisössä. Muutama lapsista nostikin haastattelussa esiin, että mukavaa koululaistoiminnassa on se, että saa vain olla eikä mihinkään ole pakko osallistua. Näiden lasten kohdalla on tärkeää ymmärtää, että heille riittää se, että saavat vain olla osa yhteisöä. Vaikka onkin hyvin tärkeää antaa jokaiselle lapselle mahdollisuus osallistua eri leikkeihin, peleihin ja muuhun toimintaan, on myös hyväksyttävä se, jos lapsi haluaa jäädä sivummalle katselemaan toimintaa.

Koska monet lapset nostivat esiin, että käyvät Wihreässä Puussa, jotta eivät joutuisi olemaan koulun jälkeen yksin kotona, jatkotutkimusideana olisi mielenkiintoista selvit-

tää, mitä koululaistoiminta merkitsee toiminnassa mukana olevien lasten vanhemmille. Toiminta on nimittäin maksutonta ja lapsille tarjotaan myös lämmin ruoka tai välipala Wihreässä Puussa. Käytännössä koululaistoiminnan voi siis ajatella olevan ilmainen iltapäiväkerho lapsille. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, mitä työntekijöiden pysyvyys merkitsee Wihreän Puun kävijöille, sillä Wihreän Puun kolmesta ohjaajasta kaksi on työskennellyt toiminnassa toistakymmentä vuotta.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimus sisältää paljon eri päätöksiä, jotka vaativat eettistä pohdintaa (Eskola & Suoranta 1998, 52). Eettisyyteen ja luotettavuuteen on siis syytä kiinnittää huomiota opin- näytetyöprosessin jokaisessa vaiheessa. Aiheen valinnassa sain itselleni melko vapaat kädet, mutta lopulliseen aiheeseen päädyimme yhdessä Wihreän Puun ohjaajien kanssa sen perusteella, mitä ei vielä ole tutkittu ja mistä Wihreän Puun toiminta hyötyisi. Olen todella tyytyväinen opinnäytetyöni lopulliseen aiheeseen, sillä se oli itseäni kiinnostava ja varsin iloinen ja positiivinen, mutta myös hyvin tärkeä aihe käsitellä ja nostaa esiin.

Tutkimussuunnitelmaa tehdessäni sain kommentteja suunnitelmastani sekä ohjaavalta opettajaltani että Wihreän Puun yksikönjohtajalta. Erityisesti yhteistyötahon mielipiteen ja kommenttien kuuleminen oli mielestäni tärkeää, sillä työntekijät siellä tietävät parhaiten, mitä toiminnassa kannattaa tutkia ja millä tavalla kattavia tuloksia voisi saada parhaiten. Eskolan ja Suorannan (1998, 54) mukaan yhtenä tutkimuksen eettisenä ongelma-kohtana pidetään tutkimuslupaan liittyviä kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 54). Ennen tutkimusluvan saamista hioin tutkimussuunnitelmaani mahdollisimman selkeäksi. Wihreän Puun yksikönjohtajan lisäksi myös Setlementti Tampereen toiminnanjohtaja luki ja hyväksyi tutkimussuunnitelmani ja allekirjoitti tutkimuslupani.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa oleellisesti lähdekirjallisuus, jota tulee olla laajasti ja kattavasti. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivinen tutkimus tarvitsee teorian tietoa kenties vielä kvantitatiivista tutkimusta enemmän. Teoriatiedon tehtävä on auttaa tutkimuksen tekemistä. Sen tarkoitus on olla taustateoria, jota vasten aineistoa tarkastellaan. Teoriatieto on myös hyödyksi aineiston analysoinnissa. (Eskola & Suoranta 1998, 82.) Tutkimukseni kannalta oleellisiin käsitteisiin liittyvää kirjallisuutta löytyi paljon. Kuten monet kirjallisuuden kirjoittajatkin ovat teoksissaan ilmaisseet, yhtei-

sön, yhteisöllisyyden ja yhteisösosiaalityön käsitteet ovat hieman epätarkkoja ja monitulkintaisia. (Stepney & Evans 2000, 106; Keränen ym. 2001, 49; Twelvetrees 2008, 1; Roivainen & Ranta-Kyrkkö 2016, 7). Pysin kuitenkin löytämään kirjallisuuden pohjalta yleispätevän ja omaan tutkimukseeni sopivan käsityksen käsitteistäni ja mielestäni onnistuin siinä hyvin.

Myös tutkimuskysymysten sekä haastattelukysymysten laatiminen vaikuttavat paljon tutkimuksen luotettavuuteen (Hirsijärvi & Hurme 2009, 184). Kattavien vastausten saaminen alakouluikäisiltä lapsilta oli haaste. Harjoitteluni Wihreässä Puussa mahdollisti sen, että pystyin tutustumaan lapsiin ja kokeilemaan, millaisista asioista he pitävät ja sen kautta päättämään, millä tavoin kerään aineistoa lapsista. Laadullisessa tutkimuksessa haasteena pidetään myös osallistumiseen liittyviä ongelmia (Eskola & Suoranta 1998, 54). Oman tutkimukseni kohdalla ei kuitenkaan tällaista ongelmaa ollut, vaan päinvastoin lapset halusivat päästä haastateltaviksi, koska kiinnostuivat kovasti, mitä erillisessä huoneessa pienellä porukalla tehdään. Lapset myös tuntuivat pitävän minusta kovasti ja kertoivat haluavansa auttaa minua koulutehtävissäni.

Koska laadullisen tutkimuksen tekijä saa pitkälti itse päättää, ketä tutkitaan, mitä kysytään ja miten aineisto analysoidaan, on objektiivisuus suuressa roolissa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Tutkimuksen luotettavuuteen on syytä kiinnittää huomiota jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, eikä vasta työn tehtyä pohtia, toteutuiko tutkimuksen luotettavuusvaatimukset. (Kananen 2014, 150–151). Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon myös se, että tutkija saattaa vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen joko tietoisesti tai tiedostamattaan. (Kananen 2013, 26.) Objektiivisuuden ylläpitäminen oli omalla kohdallani haastavaa, sillä opin tuntemaan Wihreän Puun yhteisön erittäin hyvin ja kiinnyin siihen kovasti. Pysin kuitenkin pitämään omat mielipiteeni sekä havainnoinnin ja haastatteluiden tulokset erillään toisistaan analysointia tehdessäni.

Pysin kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista koskevassa kappaleessa mahdollisimman tarkasti valitsemiani tutkimusmenetelmiä ja tutkimukseni etenemisen eri vaiheita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oleellista on dokumentoida mahdollisimman tarkasti, miten on päätyntä luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä juuri niin kuin on sen tehnyt. Menettelyt on pystyttävä perustelevaan uskottavasti, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 189.) Laadullisen tutkimuksen kohdalla reliaa-

beliutta nimittäin tarkastellaan pohtimalla sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on ja kuinka tutkimuksen eri vaiheet on toteutettu (Kananen 2013, 115–116).

Laadullisessa tutkimuksessa reliabelius koskee siis enemmänkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia, sillä ihmisen käyttäytyminen riippuu pitkälti kontekstista ja täten vaihtelee ajan ja paikan mukaan. Siksi on epätodennäköistä, että kahdella tutkimuskerralla voitaisiin saada tismalleen sama tulos. Erot eivät kuitenkaan välttämättä kerro menetelmän heikkoudesta, vaan muuttuneiden tilanteiden seurauksista. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 186, 189.) Erityisesti lasten haastatteluiden kohdalla toistettavuus kuulostaa mielestäni haastavalta, sillä haastattelutilanteeseen vaikutti lasten kohdalla selkeästi päivän ilmapiiri ja se, keitä haastateltavana oli samaan aikaan. Työn eri vaiheiden ja tulosten dokumentoinnin lisäksi tapaustutkimuksen luotettavuuden mittarina voidaan käyttää tutkimuksen siirrettävyyttä, eli pitävyyttä vastaavanlaisissa tapauksissa. Siirrettävyys edellyttää sitä, että tutkimusasetelma ja tutkimuskohde on kuvattu niin tarkasti, että tuloksia voi soveltaa päättelemällä lähtöoletuksista tilanteen vastaavuuden. (Kananen 2013, 120.)

Luotettavuutta voidaan pyrkiä parantamaan myös aineistotriangulaation avulla, eli keräämällä aineistoa eri lähteistä ja vertaamalla eri lähteistä saatua tietoa keskenään. Mikäli eri tietolähteet tukevat toisiaan, aineistoa voidaan pitää luotettavana. (Kananen 2014, 152.) Omassa tutkimuksessani haastattelin sekä koululaistoiminnassa käyviä lapsia että yksikönjohtajaa ja lisäksi havainnoin toimintaa saavuttaakseni yhtäläisen, luotettavan näkemyksen yhteisöllisyydestä koululaistoiminnassa. Keräämäni eri aineistot täydensivät toisiaan eivätkä olleet ristiriidassa keskenään. Olen tyytyväinen siihen, että käytin tutkimuksessani montaa eri aineistonkeruumenetelmää, sillä pelkkä lasten haastattelu, jota kuitenkin pidän tutkimukseni keskiössä, olisi antanut minulle liian suppeat vastaukset.

Etnografisen tutkimusmenetelmän käyttäminen tutkimuksessani oli mielestäni oleellinen osa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Vaikka harjoittelun ja aineistonkeruun yhdistäminen tuntui etukäteen ajateltuna haastavalta ja riskejä siinä olikin, niin oma kokemukseni osoittautui kuitenkin hyvin positiiviseksi. Tulokset olisivat varmasti olleet hyvin erilaiset, tai vähintäänkin paljon suppeammat, mikäli olisin vieraana ihmisenä vain käynyt haastattelemassa koululaistoiminnan lapsia yhtenä tai muutamana päivänä. Tutustumalla lapsiin ja toimintaan sekä viettämällä yhteisössä seitsemän viikkoa opin

ymmärtämään yhteisöllisyyttä Wihreässä Puussa hyvin kattavasti ja syvällisesti. Uskon, että myös se, että lapset oppivat tuntemaan minut ja luottamaan minuun vaikuttivat vastausten laatuun positiivisesti.

7.3 Pohdintaa opinnäytetyöprosessista

Itselle mielenkiintoisen opinnäytetyön aiheen löytäminen on hyvin tärkeää, jotta mielenkiinto ja motivaatio tutkimusta kohtaan pysyy yllä (Kananen 2014, 29). Sen lisäksi, että aihe on itselle mieleinen, pidän tärkeänä sitä, että tutkimuksestani on todella hyötyä työelämätauholle. Siispä pohdimme Wihreän Puun työntekijöiden kanssa yhdessä sopivaa aihetta opinnäytetyölleni ja päädyimme molempia osapuolia kiinnostavaan aiheeseen, jota ei oltu Wihreän Puun osalta aikaisemmin tutkittu. Aiheen rajaaminen tarkoittaa yhden polun valitsemista monista mahdollisuuksista. Rajaus helpottaa tutkittavan ilmiön hallitsemista ja selityksen löytämistä. (Kananen 2014, 33.) Mielestäni opinnäytetyöni aihe on rajattu selkeästi ja juuri sopivan laajuisesti tutkimalla vain yhtä osaa koko Wihreän Puun toiminnasta ja keskittymällä yhteen arvoon Wihreän Puun työssä.

Löysin myös tutkimukseni kannalta toimivan tiedonkeruumenetelmän oppimalla tuntemaan lapset. Etukäteen olin suunnitellut täysin erilaisia tapoja kerätä aineistoni, joten tutkimus olisi varmasti ollut hyvin erilainen, mikäli olisin lapsia tuntematta tullut toteuttamaan oman visioni aineistonkeruumenetelmästä. Lisäksi harjoittelu Wihreässä Puussa lisäsi henkilökohtaista kiinnostustani aiheeseeni ja sai minut ymmärtämään, kuinka tärkeää yhteisöllisyys todellisuudessa onkaan. Mielestäni käyttämäni aineistonkeruumenetelmät tuottivat tutkimukseni kannalta onnistuneet tulokset. Koska kattavien tulosten saaminen alakouluikäisiltä lapsilta oli tutkimukseni kohdalla suuri haaste ja riski, oli mielestäni äärimmäisen tärkeää lasten haastatteluiden lisäksi haastatella myös Wihreän Puun yksikönjohtajaa. Lisäksi harjoitteluni Wihreässä Puussa mahdollisti erityisellä tavalla osallistuvan havainnoinnin käyttämisen osana tutkimustani, joten halusin hyödyntää myös omia havaintojani tulosten kokoamisessa.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tulokset vastaavat asetettuihin tavoitteisiin mielestäni hyvin ja kertovat yhteisöllisyydestä Wihreän Puun koululaistoiminnassa kattavasti. Eri-tyisesti halusin saada lasten ääntä tutkimuksessani kuuluviin ja sen vuoksi sisällytin tuloskappaleeseen runsaasti sitaatteja lasten haastatteluista. Itse olen erittäin tyytyväinen

opinnäytetyöhöni. Varsinaisten tutkimukselle asetettujen tavoitteiden lisäksi pääsin kehittämään omia ohjaustaitojani hurjasti yhdistetyn opinnäytetyöprosessini ja työharjoitteluni kautta ja täten koen kehittyneeni sosionomina merkittävästi.

Tavoitteisiin pääsemisestä kertoo myös positiivinen palaute, jota sain Wihreän Puun työntekijöiltä. Opinnäytetyöni ansiosta sekä työntekijöillä että Wihreän Puun kävijöillä on ollut mahdollisuus pysähtyä pohtimaan yhteisöllisyyden merkitystä toiminnan keskellä. Työntekijät kokivat lasten näkökulman ja äänen kuulemisen rikastuttavana toiminnalle ja pitivät opinnäytetyöprosessiani hyvänä tilaisuutena pysähtyä tärkeän asian äärelle ja tarkastella myös omaa työtä. Asian äärelle pysähtyminen myös nostatti työyhteisössä tunnetta siitä, että näillä asioilla todella on merkitystä toiminnassa mukana oleville lapsille. Pidän Wihreän Puun työntekijöitä saatua palautetta tärkeänä merkinä siitä, että opinnäytetyölläni on todellinen merkitys Wihreän Puun toiminnan kannalta.

Suurimmat kiitokset opinnäytetyöni toteutumisesta haluaisin osoittaa Setlementti Tampere ry:lle ja erityisesti Wihreän Puun työntekijöille Minnalle, Jelenalle ja Saanalle. Koko Wihreän Puun työtiimi tuki, auttoi ja kannusti minua opinnäytetyöni etenemisessä alkumetrieni suunnittelusta aina työni valmistumiseen saakka. En voi tarpeeksi korostaa, kuinka merkittävää työtä Wihreän Puun työtiimi tekee ja kuinka iloinen olen, että pääsin tutustumaan ja olemaan osa Wihreän Puun mahtavaa yhteisöä. Opinnäytetyöprosessini oli minulle hyvin rikastuttava, sillä yhteistyö Wihreän Puun kanssa avasi minulle myös uusia näkökulmia ja ajatuksia siitä, millaisissa tehtävissä haluaisin tulevaisuudessa sosionomina työskennellä.

LÄHTEET

Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa Laine K. Minä me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 20–57.

Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 10–18.

Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 20–40.

Eccles, J. & Gootman, J. 2002. Community programs to promote youth development. Washington, DC: National academy press.

Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 216–235.

Eräsaari, L. & Mäntysaari, M. 2012. Jane Addams sosiaalisen demokratian teoreetikona ja poliittisena edistäjänä. Teoksessa Järvelä, M., Korhonen, P., Lehtonen, E. & Moisio, O-P., (toim.) Ovia yhteiskuntatieteisiin. Jyväskylä: SoPhi. 169–198.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Jelli järjestötietopalvelu. 2014. Osallisuus-sanastoa. Luettu 06.04.2014.
<http://www.jelli.fi/osallisuus/osallisuusaineistoa/osallisuus-sanasto/>

Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. 125–129. Tampere: Osuuskunta Vastapaino

Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2009. Lapsen aika. 12. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Keränen, E., Nissinen, P., Saarnio, T. & Salminen, M. 2001. Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet. Vantaa: TummaVuoren kirjapaino Oy. 48–80.

Korkiakoski, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa Korkiakangas, M., Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.-8. painos. Helsinki: WSOY. 188–201.

- Koskinen, S. 2003. Suomalaisen yhteisösosiaalityön kehitys ja nykysuuntaukset. Teoksessa Laitinen, M. & Pohjola, A. (toim.) *Sosiaalisen vaihtuvat vastuut*. Jyväskylä: PS-kustannus. 206–236.
- Harris, J.R. 1995. Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review* 102 (3), 458–489.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdista koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 9–14.
- Leponiemi, M. Settlementti Tampere ry:n Wihreän Puun yksikönjohtaja. 2016. Haastattelu 11.5.2016. Haastattelija Hietala, N. Litteroitu. Tampere. Wihreä Puu.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J. & Lord, H. 2005. Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. Teoksessa Mahoney, J., Larson, R. & Eccles, J. (toim.) *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 3–22.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2016a. Lapsen itsetunnon tukeminen. Vanhempainnetti. Luettu 4.10.2016. http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/vanhemmuus_ja_kasvatus/lapsen_itsetunnon_tukeminen/
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2016b. Lapsen kasvu ja kehitys. Vanhempainnetti. Luettu 1.3.2016. http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/
- Mikola, N. & Niemi, J. 2012. ”Tulettehan te ensi vuonnakin?” Ryhmätoimintaa lapsille. Sosiaalialan koulutusohjelma. Tampereen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Närhi, K. & Matthies, A-L. 2016. Ekososiaalinen ajattelu yhteistyössä. Nykyjäsenyksiä yhteisöistä. Teoksessa Roivainen, I. & Ranta-Tyrkkö, S. (toim.). *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. EU: United Press Global. 95–107.
- Pessi, A. B. & Seppänen, M. 2011. Yhteisöllisyys. Teoksessa Saari, J. (toim.). *Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus. 288–313.
- Pihlaja, R. & Sandberg, S. 2012. Alueellista Demokratiaa? Lähidemokratian toimintamallit Suomen kunnissa. Helsinki: Valtiovarainministeriön julkaisuja 27/2012. Luettu 23.8.2016. http://vm.fi/documents/10623/307637/Alueellista_demokratia927605808.pdf/2b79ece8-e589-4099-b953-1cc788de0ee0

- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Korhonen, M., Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.-8. painos. Helsinki: WSOY. 122–138.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 80–104.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puurunen, P. 2016. Yhteisötyön juurilla – settlementiliike ja Jane Addams. Yhteisöt ja yhteistyön aatehistoriallista taustaa. Teoksessa Roivainen, I. & Ranta-Tyrkkö, S. (toim.). Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat. EU: United Press Global. 21–36.
- Roivainen, I. 2016a. Alueelliset yhteisöt sosiaalityön kenttinä ja työmuotoina. Teoksessa Roivainen, I. & Ranta-Tyrkkö, S. (toim.). Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat. EU: United Press Global. 109–129.
- Roivainen, I. 2016b. Nykyjäsenyksiä yhteisöistä. Uusyhteisöllinen yhteiskuntapolitiikka ja sosiaalityö. Teoksessa Roivainen, I. & Ranta-Tyrkkö, S. (toim.). Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat. EU: United Press Global. 63–70.
- Roivainen, I. 2008. Onko yhdyskuntatyö katoamassa suomalaisesta sosiaalityöstä? Teoksessa Roivainen, I., Nylund, M., Korkiamäki, R. & Raitakari, S. (toim.). Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? Jyväskylä: PS-kustannus. 25–42.
- Roivainen, I. 2002a. Marginaalisuus ja sosiaalityö yhteisöissä. Yhteisöllinen ajattelu ja sosiaalityö. Teoksessa Juhila, K., Forsberg, H. & Roivainen, I. (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 217-232.
- Roivainen, I. 2002b. Yhteisötyötä Marginaalissa. Teoksessa Juhila, K., Forsberg, H. & Roivainen, I. (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 213–216.
- Roivainen, I. & Ranta-Tyrkkö, S. (toim.) 2016. Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat. EU: United Press Global.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Setlementti Tampere ry. 2016. Luettu 22.8.2016. <http://setlementtitampere.fi>
- Stepney, P. & Evans, D. 2000. Community Social Work: Towards an Integrative Model of Practice. Teoksessa Stepney, P. & Ford, D. (toim.) Social Work Models, Methods and Theories. A framework for practice. Lyme Regis: Russell House Publishing Ltd.
- Suomen Setlementtiliitto. 2016. Suomalainen Setlementtiliike. Luettu 20.9.2016. <https://setlementti-fi.directo.fi/setlementtiliitto/suomalainen-setlementtiliike/>
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2012. Yhteisösosiaalityö. Luettu 22.2.2016. <https://www.thl.fi/fi/web/paatoksenteke-talous-ja->

palvelujärjestelmä/vaikuttavuus/sosiaaliryöön-vaikuttavuuden-
arviointi/aikuissosiaaliryö/yhteissosiaaliryö

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Sosiaalinen pääoma. Luettu 23.9.2016.
<https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/sosiaalinen-paaoma>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016a. Lapsen osallisuus. Lastensuojelun käsikirja. Luettu 4.10.2016. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016b. Osallisuus. Luettu 23.9.2016.
http://www.thl.fi/fi_FI/web/kaventaja-fi/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Twelvetrees, A. 2008. Community work. 4. painos. Hampshire ja New York: Palgrave Macmillan.

Välimäki, P. 2013. Monikulttuurisuuskasvatusta kokeilemassa. Teemallinen ohjausviikko Tesoman Naapurin avoimessa koululaistoiminnassa. Kansalaistoiminta ja nuorisotyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Wihreä Puu. 2016. Luettu 22.8.2016. <http://www.wihreapuu.fi>

Yhdistyneet kansakunnat. 2009. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Yleiskommentti nro 12. Lapsen oikeus tulla kuulluksi. Geneve: Lapsen oikeuksien komitea.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

18.4.2016

Hei!

Olen viimeisen vuoden sosionomiopiskelija Tampereen ammattikorkeakoulusta. Suoritan työharjoittelua tällä hetkellä Wihreässä Puussa ja teen samalla opinnäytetyötäni liittyen yhteisöllisyyteen Setlementtiyhdistys Naapuri ry:n Wihreän Puun koululaistoiminnassa.

Tutkimustani varten tulen havainnoimaan Wihreän Puun koululaistoimintaa sekä keräämään lapsilta tietoa toiminnallisista menetelmistä sekä keskustelemalla. Tarkoitukseni on selvittää lasten ajatuksia liittyen yhteisöllisyyteen koululaistoiminnassa. Tutkimustullaan toteuttamaan niin, etteivät lasten tiedot (nimi, ikä, sukupuoli ym.) tule muiden kuin haastattelijan tietoon. Vastaja ei voida tunnistaa tutkimuksesta, sillä vastaukset viedään yleiselle tasolle. Analysoinnin helpottamiseksi saatan nauhoittaa keskusteluitamme liittyen yhteisöllisyyteen. Nauhoite tulee vain minun käyttöni ja se hävitetään, kun analysointi on suoritettu.

Mikäli sinulla on kysyttävää liittyen opinnäytetyöni toteuttamiseen, ota yhteyttä Wihreään Puuhun!

Terveisin,

Noora Hietala

Liite 2. Haastattelurunko (lasten haastattelu)

1. Yhteisö

Mitä tulee mieleen sanasta yhteisö?

Wihreä Puu yhteisönä

2. Syyt käydä Wihreässä Puussa

Miksi käyt Wihreässä Puussa?

Mitä tykkäät tehdä Wihreässä Puussa?

Onko lapsilla yhteisiä intressejä, mielenkiinnon kohteita tai muuta yhteistä elämässä?

3. Me-henki ja ryhmähenki Wihreässä Puussa

Mitä tulee mieleen sanasta me-henki tai ryhmähenki?

Mitä mieltä olet me-hengestä Wihreässä Puussa?

Esimerkkejä me-hengestä Wihreässä Puussa

Yhteistyö Wihreässä Puussa

4. Kaverisuhteet Wihreässä Puussa

Oletko saanut uusia kavereita Wihreässä Puussa?

Miten Wihreässä Puussa otetaan uudet ihmiset vastaan?

5. Yhteisössä oppiminen

Oletko oppinut Wihreässä Puussa jotakin sellaista, mihin tarvitsee ryhmän?

Liite 3. Haastattelurunko (yksikönjohtajan haastattelu)

1. Yhteisöllisyyden tukeminen

Miten yhteisöllisyyttä pyritään tukemaan?

Mitkä ovat yhteisöllisyyden tukemiselle asetetut tavoitteet?

Miten tavoitteet toteutuvat?

2. Yhteisöllisyyden merkitys

Miten lapset hyötyvät yhteisöllisestä toiminnasta?

Miksi yhteisöllisyys on tärkeää?

3. Yhteisöllisyys Wihreän Puun koululaistoiminnassa

Miten yhteisöllisyys konkreettisesti ilmenee toiminnassa?

Mitkä asiat vaikuttavat yhteisöllisyyden kokemukseen?

Liite 4. Tutkimuksen yhteenveto

