

**Varhaiskasvattajien käsityksiä lasten yhteisöllisyydestä
ja sen tukemisesta päiväkodissa**



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Visamäki, Sosiaalialan koulutus

kevät, 2018

Satu Helenius

Sosiaalialan koulutus

Visamäki

Tekijä	Satu Helenius	Vuosi 2018
Työn nimi	Varhaiskasvattajien käsityksiä lasten yhteisöllisyydestä ja sen tukemisesta päiväkodissa	
Työn ohjaaja	Saija Karevaara	

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien käsityksiä lasten yhteisöllisyydestä ja sen pedagogisesta tukemisesta päiväkodissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 yhteisöllisyyttä korostetaan lapsen oikeutena ja Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueena, minkä vuoksi tarkasteltiin kasvattajien ymmärrystä myös näistä. Kyseessä oli laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin teemahaastattelemalla kahta varhaiskasvattajatiimiä erikseen ryhmähaastatteluna. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla. Tietoperustana oli varhaiskasvatus ja päiväkotien lasten vertaisyhteisönä, lasten sosiaaliset tarpeet ja taidot, osallisuus ja lapsi yhteisön jäsenenä sekä pedagogiset menetelmät yhteisöllisyyden tukena.

Tulosten perusteella varhaiskasvattajat näkivät yhteisöllisyyden merkitsevän lapsille turvallisuutta, pysyvyyttä ja vertaisuuden kokemusta ryhmässä. Haasteena lasten yhteisöllisyyden muodostumiselle esitettiin muun muassa lasten vaihtuvuus ryhmässä, suuri ryhmäkoko ja lasten erityisyys. Varhaiskasvattajan rooli oli sensitiivisesti tukea ryhmän jäsenyyttä, opettaa sosiaalisia taitoja sekä mahdollistaa lasten osallisuus. Pedagogisina menetelminä kasvattajat käyttivät pienryhmätoimintaa, lasten kokouksia, projektityöskentelyä, draamaa ja satuja. Varhaiskasvattajien ajatukset Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueesta liittyivät pääasiassa katsomus- ja mediakasvatukseen ja sen sisältöön.

Keskeisenä johtopäätöksenä voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen nykytilaa kuvaava lapsien runsas vaihtuvuus päiväkotiryhmissä edellyttää kasvattajilta ryhmädynamiikan ymmärrystä ja jatkuvaa ryhmäyttämistä huolehtimista, jotta yhteenkuuluvuuden tunne, osallisuus ja turvallinen yhteisöllisyys voivat muodostua, pysyä ja kehittyä.

Avainsanat varhaiskasvattaja, yhteisöllisyys, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Sivut 51 sivua, joista liitteitä 2 sivua

Degree programme in Social services
Visamäki

Author	Satu Helenius	Year 2018
Subject	Early educators views of children's sense of community	
Supervisor	Saija Karevaara	

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to examine early educators' views of children's sense of community, and how it can be pedagogically supported in a day care centre. The sense of community is strongly emphasized in the Core Curriculum for Early Childhood Education (2016) as a right of the child and as one of the key areas of learning, i.e. "me and our community". Therefore, the early educators' thoughts on the concept were also of special interest. The qualitative data were collected with focus group interviews from two educator teams of a day care centre. The data were analysed by thematizing.

According to the results of the study, a child associates community with a sense of security, stability and peer relationships. For instance, a big group, high turnover and special needs of children were considered to hinder children's sense of community. The role of the early educator was to support the child's group membership, to teach social skills and to enable participation. As pedagogic methods, early educators had used small groups, children's meetings, project work methods, drama and stories to support children's sense of community. Early educators' thoughts on the learning area "me and our community" were mostly related to the worldview and media education.

The main conclusion was that the high turnover of children in a day care centre is typical for the present state of early education. Consequently, it requires that early educators have comprehension of group dynamics, and in addition, perform ongoing grouping efforts to reinforce the sense of belonging and community between the children in day care.

Keywords early educator, sense of community, Core Curriculum for Early Childhood Education

Pages 51 pages including appendices 2 pages

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	VARHAISKASVATUS, YHTEISÖLLISYYS, OSALLISUUS JA SOSIAALISUUS	2
2.1	Mitä on varhaiskasvatus?.....	3
2.2	Yhteisöllisyys varhaiskasvatuksen näkökulmasta	4
2.3	Osallisuus ja osallisuuden kokemus	6
2.4	Lasten sosiaaliset perustarpeet ja sosiaaliset taidot	6
3	PÄIVÄKOTI LASTEN VERTAISYHTEISÖNÄ JA YHTEISÖLLISYYDEN TUKEMINEN.....	9
3.1	Lapsi yhteisön jäsenenä	10
3.2	Yhteisöllisyyttä tukevia toimintatapoja ja menetelmiä päiväkodissa.....	11
3.2.1	Ryhmäyttäminen	12
3.2.2	Pienryhmätoiminta.....	13
3.2.3	Leikki	14
3.2.4	Sadutus	15
3.2.5	Pedagoginen dokumentointi	15
4	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	16
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	18
5.2	Opinnäytetyön yhteistyökumppani	18
5.3	Laadullinen tutkimus.....	19
5.4	Teemahaastattelut päiväkodin kasvattajatiimeille	19
5.5	Tutkimusaineiston analyysi teemoitteluna	21
6	VARHAISKASVATTAJIEN NÄKEMYKSIÄ LASTEN YHTEISÖLLISYYDEN TUKEMISESTA PÄIVÄKODISSA	23
6.1	Lasten yhteisöllisyys ja siihen vaikuttavat tekijät	23
6.1.1	Yhteisöllisyys tuo turvallisuutta ja pysyvyyttä.....	23
6.1.2	Vertaisuuden kokemus	24
6.1.3	Haasteet yhteisöllisyydelle	25
6.1.4	Yli ryhmärajojen toimiva oppimisympäristö	26
6.2	Varhaiskasvattaja lasten yhteisöllisyyden tukijana.....	27
6.2.1	Sensitiivinen ja läsnäoleva kasvattaja	28
6.2.2	Ryhmän jäsenyyden tukeminen	29
6.2.3	Sosiaalisten taitojen opettaminen	29
6.2.4	Osallisuuden mahdollistaminen	30
6.2.5	Yhteisöllisyyttä tukeva pedagogiikka	31
6.3	Varhaiskasvattajien ajatuksia Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueesta 32	
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	34
7.1	Yhteisöllisyys on turvallisuutta, pysyvyyttä sekä yhteenkuuluvuutta	35

7.2	Haasteita lasten yhteisöllisyydelle	36
7.3	Lasten yhteisöllisyyttä tukevat pedagogiset menetelmät	38
7.4	Katsomus- ja mediakasvatus mahdollisuutena ja haasteena	40
8	POHDINTA.....	42
	LÄHTEET	46

Liitteet

Liite 1 Teemahaastattelurunko

1 JOHDANTO

Millaisen yhteisön varhaiskasvatus päiväkotimuotoisena pystyy lapsille antamaan? Tämä kysymys heräsi seurattessani varhaiskasvattajien keskustelua ryhmäkokojen suurenemisesta sekä lasten yhteisöllisyyden kehittymisen haasteista, joita ilmeni, kun ruuhkautuneiden hoitajien purkamiseksi lapsia jouduttiin siirtämään jatkuvasti päiväkotikauden aikana toisiin ryhmiin. Tilanne aiheutti varhaiskasvattajille merkittäviä haasteita lasten vertaissuhteiden ja yhteisöllisyyden tukemiseen ja sitä kautta laadukkaamman varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Tähän yleisesti vallitsevaan tilaan on ottanut kantaa aiemmin myös Keltikangas-Järvinen (2012, 162–165) kyseenalaistaessaan kasvattajien mahdollisuuden kasvattaa päiväkodin vilkkaasti vaihtuvissa ryhmissä lapsia sosiaalisesti taitaviksi ja tukea lasten yhteisöllisyyden syntymistä.

Varhaiskasvatuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista on luoda lapselle mahdollisuus kuulua vertaisryhmään ja tuntea yhteenkuuluvuutta sekä yhteisöllisyyttä. Niiden merkitystä lapsen kehitykselle, hyvinvoinnille ja oppimiselle pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen kasvatuskäytännöissä. Tämä tulee esiin erityisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) arvoperustassa, jossa yhteisöllisyys ja ryhmä osoitetaan lapsen oikeutena. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13; OPH 2016, 19). Varhaiskasvatuksessa yhteisöllisyyden merkitys esitetään myös syrjäytymisestä puhuttaessa. Lapsiryhmän hyvä yhteisöllisyys luo yhteenkuuluvuuden tunteen, jossa jäsenten välinen erilaisuus ei ole uhka ja toisista välittäminen on luonnollista (Raina 2012, 210).

Käytännössä lasten yhteisöllisyyden kokemus ei seuraamieni keskustelujen ja omien havaintojeni mukaan aina toteudu. Tästä lähtökohdasta sai alkunsa opinnäytetyö, jossa haluan tutkia, miten lasten vertaissuhteiden ja yhteisöllisyyden tukemiseen nähdään varhaiskasvattajien kesken mahdollisuuksia päiväkotien arjessa. Haluan myös selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat lasten yhteisöllisyyden muodostumiseen ja millaisilla pedagogisilla menetelmillä tai keinoilla lasten yhteisöllisyyttä voidaan tukea.

Varhaiskasvatuksessa lapset saavat ensi kosketuksen siitä, miltä yhteisöön kuuluminen tuntuu ja tarkoittaa tullessaan osaksi lapsiryhmää. Yhteisöllisyyden tunteen kokemus rakentuu jäsenyyden, osallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja positiivisen tunnesiteen elementeistä, jotka liittyvät lapsen sosiaalisiin perustarpeisiin. Yhteisön jäsenyys vaatii lapselta sosiaalisten taitojen harjoittelua, kuten jakamista, roolin ottoa ja vuorovaikutustaitoja.

Päiväkoti on yhteisönä lapselle vaativa. Lapsi joutuu etsimään oman paikkansa suhteessa päiväkodin lapsiin ja kasvattajiin sekä olemaan mukana useissa muuttuvissa kokoonpanoissa ja pienryhmissä. Näin ollen yhteisön jäsenyyden saavuttaminen ei ole yksinkertainen asia lapselle. (Koivula

2010, 31.) Kasvattajan on tärkeä tietää ne edellytykset, joita lasten yhteisöllisyyden muodostuminen vaatii.

Opinnäytetyö tarkoituksena on siis selvittää varhaiskasvattajien käsityksiä lasten yhteisöllisyydestä päiväkodissa ja yhteisöllisyyden pedagogisesta tukemisesta. Opinnäytetyön tavoitteena on luoda tietoa siitä, mitkä asiat varhaiskasvattajat näkevät merkityksellisiksi lasten yhteisöllisyydessä ja miten sen kehittymistä voidaan tukea. Tarkoituksena on lisäksi selvittää, miten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 (OPH 2016) oleva Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alue on varhaiskasvattajien kesken ymmärretty ja miten se voidaan ottaa pedagogisesti huomioon toimintaa suunniteltaessa.

Varhaiskasvattajien käsityksiä lasten yhteisöllisyydestä selvitettiin haastatteleamalla erikseen kahta varhaiskasvattajatiimiä kantahämäläisessä päiväkodissa. Työ toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin teemahaastatteluna. Tutkimusaineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Opinnäytetyön teoreettinen tietoperusta koostuu kahdesta pääluvusta, joista ensimmäisessä käsitellään varhaiskasvatusta yleisesti sekä lasten yhteisöllisyyden, osallisuuden sekä sosiaalisen kasvun ja -tarpeiden näkökulmasta. Toisessa pääluvussa kuvataan lasta vertaisyhteisön jäsenenä ja yhteisöllisyyttä tukevia menetelmiä. Aiempina tutkimuksina aiheesta esitellään kaksi opinnäytetyötä, minkä jälkeen päästään tutkimuksen toteutuslukuun. Siinä esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset, yhteistyökumppanina toiminut päiväkotiki sekä kuvataan tutkimusprosessin aineistonhankintaa ja analysointiprosessia.

Tulososiossa esitetään varhaiskasvattajien näkemyksiä lasten yhteisöllisyyden tukemisesta kolmen pääteeman ja niitä kuvaavien alateemojen avulla ja osin jo nivotaan teemoja opinnäytetyön tietoperustaan. Johtopäätösluvussa kerrotaan keskeiset päätelmät ja peilaan niitä syvemmin opinnäytetyön tietoperustaan sekä artikkeleihin ja asiakirjoihin aiheesta. Raportti päättyy pohdintaan, jossa arvioidaan tutkimusprosessin toteutumista ja eettisyyttä sekä pohditaan työn hyödynnettävyyttä ja omaa ammatillista kasvua.

2 VARHAISKASVATUS, YHTEISÖLLISYYS, OSALLISUUS JA SOSIAALISUUS

Varhaiskasvatus on usein ensimmäinen julkinen yhteisö, jossa lapsi saa kosketuksen siitä, miltä yhteisöllisyys tuntuu tullessaan osaksi lapsiryhmää. Jotta lapsen kokemus yhteisöllisyydestä muodostuisi positiiviseksi, varhaiskasvattajan on tärkeää tietää ne edellytykset, joita lasten yhteisöllisyyden muodostuminen vaatii. Tässä luvussa esitetään yhteisöllisyyden merkitystä ja rakentumista varhaiskasvatuksen toiminnassa osallisuuden

sekä lasten sosiaalisten taitojen ja -perustarpeiden näkökulmasta. Käsitte-
len myöhemmin tämän raportin luvussa kolme syvemmin erilaisia pedago-
gisia menetelmiä, joita kasvattaja voi lasten yhteisöllisyyden tukemiseen
käyttää.

2.1 Mitä on varhaiskasvatus?

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, joka yhteiskun-
nallisena palveluna edistää osaltaan alle kouluikäisten lasten kasvua, kehi-
tystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Sen tehtävänä on edistää
lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, ehkäistä syrjäytymistä sekä vahvis-
taa lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Varhaiskas-
vatusta annetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna esimerkiksi
leikki- ja kerhotoimintana (OPH 2016, 14, 17).

Varhaiskasvatus on normitettua toimintaa, jota ohjaa Varhaiskasvatuslaki
ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Tässä opinnäytetyössä kiinnos-
tuksen kohteena olevaan lasten yhteisöllisyyteen Varhaiskasvatuslain
(1973/36) voidaan nähdä ottavan kantaa sen ensimmäisessä luvulla koh-
dassa 2 a §, jossa varhaiskasvatuksen tavoitteiksi kirjataan lapsen yhteis-
työ- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, vertaisryhmässä toimimisen
edistäminen, vastuullisuuteen ja toisen kunnioittamiseen sekä yhteiskun-
nan jäsenyyteen ohjaaminen. Varhaiskasvatuksessa tulee lain mukaan
myös varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koske-
viin asioihin sekä turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisim-
man pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön
välillä. (OPH 2016, 15.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 on Opetushallituksen valta-
kunnallinen ja oikeudellisesti velvoitettava määräys. Sen tehtävä on tukea
ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä
koko maassa. Tässä asiakirjassa säädetään varhaiskasvatuksen toteuttami-
sen keskeiset tavoitteet ja sisällöt. (Salminen & Poikonen 2017, 63.)

Varhaiskasvatuksessa lasten yhteisöllisyys on tärkeässä roolissa. Varhais-
kasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 18–24, 28–32) yhteisöllis-
yys esitetään monesta näkökulmasta. Se läpäisee varhaiskasvatuksen pe-
dagogista toimintaa kuvaavan viitekehyksen arvoperustassa, jossa yhteis-
öllisyys tuodaan vahvasti esiin lapsen oikeutena; oppimiskäsityksessä,
joka pohjautuu vertaisryhmän ja yhteisöön kuulumisen positiiviseen vaiku-
tukseen lapsen oppimiselle; toimintakulttuurissa, jonka ytimessä on lap-
sista ja henkilöstöstä koostuva oppiva yhteisö, jossa tuetaan vertaissuhte-
iden syntymistä ja osallisuutta; sekä oppimisympäristöissä, joissa toimitaan
ilmapiiriltään turvallisissa erikokoisissa ryhmissä, mikä mahdollistaa jokai-
sen osallistumisen ja vuorovaikutuksen. Toiminnan suunnittelussa lasten
mielenkiinnonkohteiden huomioiminen tukee myös yhteisöllisyyttä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kuvaavat pedagogisen toiminnan tavoitteita ja sisältöjä viiden oppimisen alueen kokonaisuutena. Yhteisöllisyys on nostettu yhdeksi teemaksi Minä ja meidän yhteisömme-oppimisen alueena. (OPH 2016, 46). Toimintaa suunnitellessaan varhaiskasvattajia ohjataan lähestymään tätä oppimisen aluetta eettisen ajattelun, katso-muskasvatuksen, lähiyhteisön historian ja tulevaisuuden sekä mediakasva-tuksen näkökulmista.

Varhaiskasvatuksessa luodaan pohjaa lasten laaja-alaiselle osaamiselle, joka koostuu tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuudesta. Minä ja meidän yhteisömme-oppimisen alue tukee erityisesti laaja-alaiseen osaamiseen liittyvää lasten kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua sekä ajattelua ja oppimista. Näiden määrittelyissä kuvataan lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisössä toimimiseen liittyvien taitojen kuten sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä. (OPH 2016, 22–23.) Varhaiskasvatuksessa lapsi kohtaa erilaisia toiminta- ja ajattelutapoja ja tulee osaksi uutta yhteisöä. Siksi on tärkeää, että lapsen yhteisössä toimimisen taitojen kehittymisen eteen tehdään johdonmukaisesti työtä ja yhteisöön kuulumisen tunnetta tuetaan.

2.2 Yhteisöllisyys varhaiskasvatuksen näkökulmasta

Yhteisöllisyys kuvataan kokemukseksi, joka muodostuu yhteisön toiminnassa. Yhteisöt ovat moninaisia, mutta yhden määrittelyn mukaan se on ryhmä ihmisiä, joilla on yhteinen ja pysyvä organisaatio ja arvot. Yhteisöllisyys esitetään eri yhteyksissä vuorovaikutuksen ihannetilaksi tai tavoitteeksi, johon liitetään positiivisia merkityksiä kuten muista välittäminen, omana itsenä oleminen, ymmärretyksi tuleminen, yhteistyö ja harmonia. Varhaiskasvatuksen päiväkotiyhteisössä sen voidaan katsoa liittyvän sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sen ominaisuutena ja toimintaperiaatteena. (Haapamäki 2000, 14; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12; Koivula 2013, 20.)

Raina esittää (2012, 210) hyvän yhteisöllisyyden tunnusmerkeiksi demokraattisuuden, avoimuuden ja dialogisuuden. Yhteisön jäsen voi kokea turvaa ja luottamusta sekä aitoa osallisuutta. Demokratiaan perustuva toiminta näkyy yhteisesti sovittuina sääntöinä ja keskustelukulttuurina. Yksilöiden erilaisuus ei ole uhka ja toisista välittäminen ja huolenpito on luonnollista. Hyvä yhteisöllisyys luo yhteenkuuluvuuden tunteen ja jäsenten välinen riippuvuussuhde on positiivinen.

Hyvän yhteisöllisyyden syntymiseksi Koivula ja Eerola-Pennanen (2017, 250–251) kuvaavat neljää peruselementtiä, joiden toteutuessa yhteisöllisyyden kokemus voi syntyä päiväkodin lapsiryhmässä. *Jäsenyys* on ensimmäinen elementti ja se sisältää tunteen kuulumisesta ryhmään tai tunteen henkilöiden välisestä yhteydestä. Jäsenyys syntyy yhteiseen toimintaan osallistumisesta, jolloin keskinäiset suhteet voivat kehittyä. Jäsenyyteen

liittyy myös ryhmän rajat, jotka määrittävät kuka ryhmään kuuluu. Päiväkodin lapsiryhmissä jäsenyys edellyttää oman paikan löytämistä ryhmässä, sosiaalisten suhteiden rakentamista ja tunnesiteiden muodostamista. Yhteisten toimintatapojen omaksumisen kautta lapsen on mahdollista vähitellen saavuttaa ryhmän täysivaltainen jäsenyys.

Vaikuttaminen on toinen yhteisöllisyyden elementti. Se liittyy tunteeseen yksilön merkityksestä yhteisölle ja ryhmän merkitykseen yksilölle. Lasten yhteisössä tämä liittyy kokemukseen kuulluksi tulemisesta, tasavertaisuudesta ja yhteiseen toimintaa vaikuttamisesta. Leikissä vaikuttaminen tulee esiin aloitteiden tekemisenä, hyväksynnän antamisena ja saamisena, toiveiden ilmaisemisenä ja keskinäisen samanlaisuuden korostamisena. Vaikuttamiseen sisältyy siten tunne vallasta. Kun lapsi kokee kykenevänsä vaikuttamaan yhteisöönsä, se lisää hänen sopeutumistaan yhteisöön. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 253–254.)

Kolmas elementti *integraatio ja tarpeiden tyydyttäminen* liittyy lapsen perustarpeiden tyydyttämiseen lapsiryhmän jäsenyyden kautta. Lapsiryhmässä keskeisimpinä tarpeina korostuvat osallisuus ja ystävyysuhteet. Nämä kaksi ovat yhteydessä toisiinsa: osallisuus yhteiseen toimintaan mahdollistaa ystävyysuhteiden muodostumisen ja ystävyysuhteet vahvistavat osallisuutta ja yhteiseen toimintaan kiinnittymistä. Ystävyysuhteet myötävaikuttavat lasten itseluottamuksen ja -tuntemuksen sekä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Ne tarjoavat mahdollisuuden harjoitella ristiriitojen ja konfliktien ratkomista sekä omien ja toisten tarpeiden ymmärtämistä. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 254–255.)

Yhteisöllisyyden elementteihin kuuluu vielä *jaettu emotionaalinen yhteys*. Tällä viitataan lapsiryhmän jäsenten yhteiseen, jaettuun historiaan, yhteiseen aikaan ja samankaltaisiin kokemuksiin, jotka myötävaikuttavat lasten keskinäisen emotionaalisen tunnesiteen muodostumiseen. Lasten yhteenkuuluvuus ilmenee leikissä siihen sitoutumisena, fyysisenä läheisyytenä, hullutteluna ja me-tunteen korostamisena. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12; Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 255.)

Yhteisöllisyydessä voidaan näiden edellä mainittujen elementtien mukaan tiivistäen nähdä keskeisinä jäsenyyden saavuttaminen, osallisuus, yhteenkuuluvuuden tunne ja jäsenten välinen positiivinen tunneside. Olennaisena siihen kuuluu hauskuus, ystävyys sekä rajat, normit ja oman paikan löytäminen. Kasvattaja voi edesauttaa hyvän yhteisöllisyyden muodostumista vaikuttamalla omalla esimerkillään ja toiminnallaan ryhmän yhteisöllisen ilmapiiriin syntymiseen. Kannustava ja hyväksyvä vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä rohkaisee lapsiakin keskinäiseen positiiviseen kanssakäymiseen, jolloin eriarvoisuuden kokemus ja syrjintä yhteisöllisyyden varjopuolina voivat vähentyä. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 256.)

Kun varhaiskasvattajat tukevat päiväkodin lapsiryhmän yhteisöllisyyttä ja helpottavat sen rakentamista, lapsiryhmästä on mahdollista muodostua

kaikkien lapsen osallisuutta tukeva kasvuyhteisö (Koivula 2010, 43). Seuraavassa käsittelen osallisuutta lapsen yhteisöllisyyden kokemuksen edellytyksenä. Se on aitoa vaikuttamista ja toimimista lapsen omassa yhteisössä. Osallisuus on siten pedagoginen vastaus lapsen toimijuuden toteutumisen mahdollistamiseen (Turja & Vuorisalo 2017, 45).

2.3 Osallisuus ja osallisuuden kokemus

Yhteisöllisyys rakentuu osallisuuden kokemukselle. Hännikäinen ym. (2006, 13) esittävät useiden tahojen näkemyksiä osallisuudesta prosessina, jossa yksilö osallistuu aktiivisesti sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja rakentaa identiteettiään suhteessa siihen. Jos lapsi ei koe olevansa osa ryhmää, hänen on vaikea vaikuttaa sen toimintaan. Tämä sosiokulttuuriseen teoriaan pohjautuva näkemys korostaa oppimista yhteisön toimintaan osallistumisen kautta. Oppiminen on merkitysten rakentamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Henkilöiden omien kokemusten, kiinnostusten ja uteliaisuuden merkitys tunnustetaan ja niitä arvostetaan uuden tiedon luomisessa.

Tämä näkökulma edellyttää, että lapsilla on tilaa ja välineitä osallistua täysivaltaisina ja arvostettuina yksilöinä yhteisön toimintaan ja tiedon luomisen neuvotteluihin. Päiväkodin lapsiryhmän osallisuuden toteutumiseen tarvitaan yhteistä kieltä, eli tilanteita jossa tulla kuulluksi ja saada riittävästi tietoa ympäristöstä ja tilanteesta, jossa he voivat olla osallisina. Tieto lisää ymmärrystä ja mahdollistaa lasten ehdotukset ja neuvottelut. (Turja & Vuorisalo 2017, 48–49.)

Onnistuneet osallisuuden kokemukset tarvitsevat toteutuakseen lapsen luottamusta itseän ja muihin. Silloin lapsi uskaltaa tulla mukaan yhteiseen toimintaan. Luottamuksen edellytys taas on kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja kyky tulkita ympäristön ihmisiä ja tapahtumia. Luottamuksen ilma-
piiri voi syntyä, kun yhteisössä koetaan myös tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta. (Turja & Vuorisalo 2017, 48–50.)

Kokemus osallisuudesta synnyttää tunteita yhteenkuulumisesta sekä iloa ja ylpeyttä omasta ja ryhmän osaamisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016, 24) mukaan varhaiskasvattajan lasta arvostava kohtaaminen, kuuntelu ja aloitteisiin vastaaminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen kehittymistä. Samalla yhteiset kokemukset ja yhdessä työskentely parhaimmillaan auttavat lapsia oppimaan myös yhteisössä tarpeellisia sosiaalisia taitoja (Hännikäinen ym. 2006, 14).

2.4 Lasten sosiaaliset perustarpeet ja sosiaaliset taidot

Varhaiskasvatuksessa jo hyvinkin pienet lapset harjoittelevat ryhmässä olemisen taitoja. Päiväkodin lapsiryhmissä jäsenyys edellyttää oman pai-

kan löytämistä ryhmän sisällä, sosiaalisten suhteiden rakentamista ja tunteiden muodostamista. Tässä luvussa kerrotaan lasten yhteisöllisyyteen liittyvistä sosiaalisten perustarpeiden merkityksestä ja sosiaalisista taidoista sekä siitä, miten ryhmä saadaan tukemaan lapsen hyvää sosiaalista kasvua.

Järvinen ja Mikkola (2015, 25) korostavat lasten yhteisöllisyydestä puhuttaessa ihmisen sisäsyntyistä tarvetta kuulua ryhmään ja olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Lapsi on luonnostaan sosiaalinen ja omaa erityistä herkkyyttä ja kiinnostusta olla vuorovaikutuksessa, mikä näkyy jo pienellä lapsella auttamisena ja hyvän tekemisenä. Ihmisen sosiaalinen identiteetti kehittyy koko elämän ajan. Yhteisöön liittyminen, toisten huomioon ottaminen ja itsesäätelykyky ovat taitoja, joita opitaan vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

Ihmisen sosiaalista käyttäytymistä ohjaavat erilaiset tunnekokemukset. Sosiaaliset tilanteet koetaan joko uhkaaviksi tai palkitseviksi, joissa uhkaavia tunteita ja tilanteita vältellään ja palkitsevia tavoitellaan. David Rock on koonnut ihmisen sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvistä tunteista mallin, joka kuvaa ihmisen toimintaa ohjaavia *sosiaalisia perustarpeita*. Tämä SCARF -malli koostuu asemasta ryhmässä (Status), varmuudesta ja ennakoitavuudesta (Certainty), autonomiasta (Autonomy), yhteenkuuluvuudesta (Relatedness) ja oikeudenmukaisuudesta (Fairness). Nämä tekijät muodostavat lapselle perusturvallisuuden ryhmässä ja näitä kasvattajan tulisi tukea. (Järvinen & Mikkola 2015, 25.)

Asema ryhmässä on tärkeä lapselle kaikissa ikävaiheissa. Ensimmäisinä ikävuosina lapsen ja kasvattajan välinen kiintymyssuhde vahvistaa lapsen minäkokemusta ja turvallisuuden tunnetta. Lapsen kasvaessa käsitys omasta itsestään suhteessa muihin lapsiin alkaa kehittyä ja vähitellen kouluikää lähestyttäessä lapsi kykenee arvioimaan omaa asemaansa ryhmässä ja tunnistaa ryhmän hierarkiatasot. Lapselle ikätovereiden ja aikuisten arvostus ja tunne siitä, että on hyväksytty ja pidetty omana itsenään merkitsee paljon. (Järvinen & Mikkola 2015, 26.)

Kun varhaiskasvatuksen toiminta perustuu selkeään struktuuriin, johdonmukaisuuteen ja yhteisiin sääntöihin sekä aikuisen myönteiseen ja sensitiiviseen ohjaukseen, lapsi oppii helposti suunnittelemaan ja sovittamaan siihen omia tekemisiään. Näin syntyvä *varmuuden ja ennakoitavuuden tunne* pohjautuu ihmisten ja asioiden turvallisuuteen, tuttuuteen ja toistuvuuteen. (Järvinen & Mikkola 2015, 26.)

Aloitteiden ja valintojen tekeminen on lapselle tärkeää, sillä se synnyttää kokemuksen *autonomiasta*. Omien valintojen tekemisen kautta syy- ja seuraussuhteet alkavat kehittyä. Lapsen ehdotusten kuuleminen ja ideoiden mahdollistaminen vahvistavat lapsen käsitystä itsestä osaavana toimijana ryhmässä. (Järvinen & Mikkola 2015, 26.)

Lapsen sosiaalisen itsetunnon kehittymiselle on erittäin tärkeää *yhteenkuuluvuuden kokemus*. Ryhmään kuulumisen ja siinä yhteiset onnistumiset ja ilon kokemukset ovat tärkeimpiä asioita lapselle päivähoitossa. Syryään jääminen ja torjutuksi tuleminen ovat lapselle kehityksellinen riski, jotka vaikuttavat sosiaalisen kehityksen lisäksi myös laajemmin oppimiseen ja minäkäsitykseen. Sosiaalisesta eristämisestä ja hylkäämisestä aiheutuva sosiaalinen kipu aktivoi samaa aivoaluetta kuin fyysinen kipu ollen siten uhka lapsen hyvinvoinnille. (Järvinen & Mikkola 2015, 27.)

Sosiaalisista perustarpeista *oikeudenmukaisuus* liittyy moraalinkehitykseen, jolloin varhaiskasvatusikäinen lapsi pohtii oikean ja väärän eroa ja hakee kasvattajilta vahvistusta käsityksilleen ja kokemuksilleen. Kasvattajat toimivat malleina asennoitumisessa erilaisiin lapsiin ja toimiessaan heidän kanssaan. Kokemus epäoikeudenmukaisuudesta synnyttää jo pienessä lapsessa voimakkaan negatiivisen tunteen. (Järvinen & Mikkola 2015, 27.)

Sosiaalisten perustarpeiden ja aiemmin esitellyn Koivulan ja Eerola-Pennan (2017) yhteisöllisyyden peruselementtien välillä on nähtävissä yhteisiä piirteitä. Ryhmän jäsenyys, osallisuus, yhteenkuuluvuuden tunne löytyy kummastakin mallista. Näiden tukeminen mahdollistaa lapsen turvallisuuden tunteen, joka on ryhmässä toimimisen ja oppimisen edellytys.

Järvisen ja Mikkolan (2015,8) mukaan ”Yhteisöllisyys ja kyky toimia yhdessä ovat kaiken inhimillisen toiminnan ydin”. Yhdessä toimiminen on sosiaalinen taito, jota tarvitaan koko elämän ajan. Se on taito, jonka varaan ihmisen hyvinvointi monelta osin perustuu ja siksi sen opettelu on tärkeä aloittaa varhaisessa vaiheessa. Seuraavassa perehdyn sosiaalisten taitojen määritelmään ja niiden opettamisen merkitykseen.

Sosiaaliset taidot ovat käyttäytymisen muotoja, joita tarvitaan menestyäkseen vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa, kuten päiväkodin lasten yhteisössä. Lasten sosiaalisista taidoista keskeisimpiä ovat ryhmän jäsenenä oleminen ja toimiminen, tunteiden sanallinen ilmaisu, kuunteleminen, oman mielipiteen kertominen, vuorottelu, auttaminen, itsesäätely ja aggression kontrollointi. On myös tärkeää, että lapset oppivat havaitsemaan oman toimintansa vaikutukset toisiin ihmisiin ja ympäristöön ja ovat tietoisia toisista ja heidän käyttäytymisestään. (Laine 2002, 33; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 69.)

Sosiaaliset taidot eivät kehity ilman opettamista. Päiväkodin lapsiryhmässä sosiaalisia taitoja harjoiteltaessa on hyvä määritellä lapsille, millainen käyttäytyminen ryhmässä hyväksytään. Tärkeimpänä periaatteena voidaan pitää itsensä, toisten ja esineiden kunnioittamista. Lasten leikit sisältävät runsaasti tilanteita harjoittaa yhteistoimintaa ja viestintää. Sosiaalisista tilanteista keskustelu ja niihin liittyvät tarinat sekä tilanteiden kuvailu piirtämällä toimivat oppimisen apuna. (Kauppila 2005, 138; Marjanen ym. 2013, 69.)

Lapset kehittyvät sosiaalisissa taidoissaan eri tahtiin, sillä oppiminen on yhteydessä kommunikatiivisiin valmiuksiin ja kielen oppimiseen. Myös lapsen persoonallisuuden piirteet vaikuttavat siihen. Siksi on hyvä välttää tiukkoja kriteerejä sosiaalisten taitojen hallitsemiseen ja suhtautua lapsen osaamiseen ymmärtävästi. Hankalaksi lapseksi leimaaminen puutteellisten sosiaalisten taitojen takia synnyttää helposti epäonnistumisen kierteen. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksessa yhdessä lasten ja kasvatustajien kanssa. Kun lapsi saa palkitsevia kokemuksia esimerkiksi leikkiin liittymisestä tai toisen auttamisesta, voi niistä syntyä myönteinen kehä, joka rohkaisee lasta onnistumaan uusissa ja vaikeammassakin tilanteissa. (Kaupila 2005, 135, 139.)

Ohjauksen ja harjaannuttamisen avulla lapsen sosiaalisia taitoja voidaan päiväkodissa kehittää, mutta niiden lisäksi sosiaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttavat tutkimusten mukaan muutkin seikat, joihin kasvattajan ei ole kaikkiin mahdollisuutta vaikuttaa. Näitä ovat lapsiryhmän koko ja sosiaalisten kontaktien määrä sekä ryhmässä vietetty aika eli lapsen hoitopäivän pituus. Ratkaisevaa on myös se, millainen ilmapiiri päiväkotiryhmässä on. Korostuuko siinä kasvatuskeinona yksilö ja kilpailu vai yhteisöllisyys ja yhteistyö. (Keltikangas-Järvinen 2010, 207–218.) Hyvän ilmapiirin luomiseen ja yhteisöllisyyden korostamiseen kasvatuksessa kasvattajan on mahdollista vaikuttaa.

Keltikangas-Järvinen (2010, 219) esittää Maccobyn kolme ohjetta, joilla ryhmä saadaan tukemaan lapsen hyvää sosiaalista kehitystä. Ensin lapsen *kiintymys toveriryhmään* tulisi rakentaa yhtä lujaksi kuin kiintymys kasvat-tajiin, mikä edellyttää erityisesti ryhmien pysyvyyttä. Toiseksi toiminnan motiivointi tulisi perustua *yhteiseen onnistumiseen*, ei yksilön menestymiseen. Kolmanneksi kasvattajan ei tule luottaa ryhmän muodostumiseen itsestään, vaan *ryhmä tulisi tietoisesti rakentaa* tukemaan lapsen sosiaalista kehitystä. Yhteenkuulumisen tunne ja yhteistoiminta sekä kasvattajan pedagoginen osaaminen voidaan katsoa olevan se pohja, jolta lapsen sosiaalisia taitoja voidaan päiväkodissa kehittää.

3 PÄIVÄKOTI LASTEN VERTAISYHTEISÖNÄ JA YHTEISÖLLISYYDEN TUKEMINEN

Päiväkoti on yhteisönä lapselle vaativa. Lapsi joutuu etsimään oman paikansa suhteessa päiväkodin lapsiin ja kasvat-tajiin. Saman päivän aikana lapset voivat olla mukana useissa muuttuvissa kokoonpanoissa eri toiminnoissa ja pienryhmissä. (Koivula 2010, 31.) Tässä luvussa kuvataan lasta yhteisön jäsenenä päiväkodissa ja niitä tekijöitä, jotka edistävät lasten yhteisöllisyyden kehittymistä. Pedagogisia menetelmiä yhteisöllisyyden tukemisessa esitellään luvun lopussa.

3.1 Lapsi yhteisön jäsenenä

Varhaiskasvatuksen toimintamuodoista päiväkotiryhmämuotoisena on usein ensimmäinen julkinen lasten yhteisö, joissa lapset saavat kokea mitä yhteisön jäsenyys on. Lapset eivät ole itse yhteisöön valinneet vaan sen voidaan nähdä edustavan heille annettua yhteisöä aikuisten määräämänä ja rajaamana. Päiväkotiryhmän sisällä taas toimii lasten itsemuodostamia pieniyhteisöjä, jotka muodostuvat kahdesta tai useammasta lapsesta. Näiden muodostumiseen ja toimintaan lapset ovat itse vaikuttaneet. Lapset muodostavat yhteisöjä ystävä- ja kaverisuhteissa arvostamiensa piirteiden perusteella. Yhteiset kiinnostuksen kohteet, hyvät leikkiähdot ja myönteiset luonteenpiirteet kuuluvat näihin lasten arvostamiin piirteisiin. Lasten yhteisöt palvelevat usein eri tarpeita ja ovat pitkäkestoisia tai vain lyhyempiä tiettyyn leikkiin muodostuneita ryhmiä. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 47–49.)

Lasten yhteisöt tarjoavat lapsille vastavuoroisia kaveri- ja ystävyyssuhteita ja tunteen johonkin kuulumisesta, mieluisaa toimintaa, leikkiä, unohtamatta. Leikki tarjoaa mahdollisuuden tehdä jotain yhdessä, mikä on lapselle suuri palkinto. Yhdessä toimimisen kautta lapset saavat myös kokemuksia siitä, miten yhteisön jäsenyys saavutetaan ja millaisia haasteita tai vaatimuksia yhteisöön kuulumisen sisältää. Siinä opitaan kompromissien tekemistä, mutta myös jämäkkyyttä ja oman paikkansa ottamista. (Marjanen ym. 2013, 48; Ikonen 2006, 149.)

Kaipion (2000, 110) mukaan lasten muodostamilla yhteisöillä on suuri merkitys lapsen persoonallisuuden ja maailmankuvan kehityksessä. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen myötä lapset pääsevät osallisiksi erilaisista tiedoista ja taidoista, joita lasten yhteisössä pidetään tärkeinä. Lapset säätelevät toistensa toimintaa, etsivät ratkaisuja tilanteisiin ja oppivat toisiltaan. Lapsi toimii pitkälti sen mukaan, mikä yhteisössä on hyväksyttyä. (Koivula 2010, 28.)

Yhteisön jäsenyys sisältää myös haasteita. Jäsenyys antaa palkitsevia osallistumisen kokemuksia ja jäsenten keskinäisten vahvojen tunnesiteiden muodostumisia, mutta samalla joku toinen lapsi voi joutua ryhmän ulkopuolelle jätetyksi ja kokea yksinäisyyttä. Myös lapsiryhmän koko voi osalle lapsia tuoda osallistumisen tai oman käyttäytymisen hallinnan haasteita. Pienessä ryhmässä lapsen on helpompi erottaa sopiva ja sopimaton käytös toisistaan. Isossa ryhmässä lapsi voi tuntea itsensä tunnistamattomammaksi ja kokea vaikeaksi osallistua keskusteluun ja sitä kautta vaikuttaa. (Saarinen 2018, 14.)

Merja Koivula (2010, 111; 2013, 43) esittää väitöskirjatutkimuksessaan Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa neljä päätekijää, jotka edistävät lasten yhteisöllisyyden kehittymistä. Perusedellytyksenä yhteisöllisyyden kehittymiselle on lasten positiivinen suhtautuminen

toisiinsa ja *ystävyyssuhteet*. Ystävyys muodostaa vahvan positiivisen tunnesiteen lasten välille ja lapsiryhmiin muodostuneet ystävyyssuhteiden verkostot auttavat lapsia vähitellen liittymään myös koko ryhmänä yhteen. Ystävystymisen prosessissa ja yhteisen toiminnan käynnistämisessä sosiaalisilla taidoilla on tärkeä rooli.

Toisena yhteisöllisyyttä edistävänä tekijänä Koivula mainitsee *lasten onnistuneen yhteisen toiminnan leikissä*. Yhteisessä leikissä lapset rakentavat omaa historiaansa, toimintatapojaan ja normejaan vahvistaen näin yhteisön sisäistä yhteenkuuluvuutta jaettuna emotionaalisenä yhteytenä. Kaikille lapsille ei ole helppoa liittyä leikkiin ja ylläpitää sitä. Onnistunut leikki voi siten vaatia kasvattajan tukea. (Koivula 2010, 112; Ikonen 2006, 157–158.)

Kolmantena lasten yhteisöllisyyden tuottajana Koivulan (2010, 113, 116) mukaan on *korkealaatuinen vuorovaikutus*. Tällä viitataan laadukkaaseen ja palkitsevaan vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, joka saa lapset nauttimaan yhteisestä toiminnasta, arvostamaan sitä ja näkemään vaivaa vuorovaikutuksen ja toiminnan jatkamiseksi. Lapsiryhmän hyvä ja turvallinen ilmapiiri edesauttaa laadukkaan vuorovaikutuksen syntymistä.

Neljäs tekijä lasten yhteisöllisyyteen vaikuttajana on *yhteenkuuluvuuden tunteen muodostuminen* positiivisena tunnesiteenä lasten kesken ja toiminnan välille (Koivula 2010, 115). Lasten yhteisöjen muodostumista tutkittaessa, on esiin nostettu erityisesti me-tunteen merkitys lasten keskinäisen solidaarisuuden ja ryhmän identiteetin muodostumisessa. Me-tunteeeseen liittyvä yhteisöllisyyden kokemus on yksi tärkeimmistä lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen tavoitteista päiväkodissa. Me-tunne ilmenee ryhmän jäsenten välisenä kiintymyksenä, välittämisenä ja auttamisena. (Ikonen 2006, 156.)

Lasten päiväkotiryhmä ei siis ole automaattisesti yhteisö vaan vaatii muodostuakseen aikaa ja kasvattajien panostusta. Kasvattajien on tärkeää havainnoida lapsiryhmän sosiaalisia rakenteita, tukea lasten yhteisleikkiä ja sosiaalisia suhteita sekä vuorovaikutusta, kuten edellä kuvatuista lasten yhteisöllisyyttä edistävistä tekijöistä voidaan päätellä. Yhteisöksi muodostuminen on jatkuva prosessi, joka kestää koko ryhmän olemassaolon ajan. Kasvattajan tehtävä on olla selvillä ryhmän kehityksentilasta ja huolehtia sen eheydestä. (Koivula 2010, 27; Marjanen ym. 2013, 68; Koivula & Eerola-Pennanen, 2017, 252.)

3.2 Yhteisöllisyyttä tukevia toimintatapoja ja menetelmiä päiväkodissa

Yhteisön rakentaminen on pitkäjänteistä työtä ja vaatii kasvattajalta lasten osallisuuden tukemista. Ryhmän toiminta tulee suunnitella lasten kiinnostuksen kohteiden pohjalta ja ottaa heidät mukaan toiminnan arviointiin. Lasten osallistuminen yhteisen toiminnan luomiseen vahvistaa ryhmän me-hengen kehittymistä. Ryhmään kuulumista vahvistaa myös kokemus

tarpeellisuudesta. Erilaiset luottamustehtävät lisäävät lapsen ymmärrystä itsestä ja itsearvostusta sekä lisäävät ryhmän jäsenten välistä tuen ja avun antamista. (Helenius & Lummelahti 2018, 48.)

Varhaiskasvatuksessa kasvattajan tehtävä on vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta toteuttamalla koko ryhmän kanssa korkeatasoista pedagogista toimintaa. Yhteistyöhön ja yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun perustuva toiminta luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisiä onnistumisen kokemuksia. (Haapsalo, Kirkkopelto & Repo 2016, 14.) Tähän lukuun on seuraavassa koottu opinnäytetyön tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä alan kirjallisuudessa esitettyjä lasten yhteisöllisyyttä tukevia pedagogisia toimintatapoja ja menetelmiä.

3.2.1 Ryhmäyttäminen

Ryhmän rakentuminen alkaa ryhmän aloittaessa toimintaansa tai muodostuessa uudestaan, kun uusi lapsi tulee päiväkodin lapsiryhmään. Silloin käynnistyy ryhmän rakentumisprosessi ja tällöin saatetaan tarvita ryhmäyttämistä. Ryhmäyttäminen tarkoittaa prosessia, jossa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa, toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, rakentavat luottamuksellista ilmapiiriä ja viihtyvät ryhmässä. Ryhmäytyminen alkaa siitä, kun ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisensa mahdollisimman hyvin. Pelkkä nimien tunteminen ei riitä, vaan tarkoituksena on tutustua ryhmän jäseniin niin, että ryhmän jäsen tuntee olonsa ryhmässä mukavaksi ja turvalliseksi. Prosessi vie aikaa ja tähtää luottamuksellisen ilmapiirin ja todellisen yhteistoiminnan aikaansaamiseen. (Mastohjaus n.d.)

Turvallisuus on ryhmän tila, jossa esiintyy mahdollisimman vähän pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuutta. Ryhmän turvallisuutta rakennetaan yhdessä toiminnallisin menetelmin avoimessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Toiminnassa harjoitteiden avulla keskitytään tukemaan jäsenten välistä tutustumista, ongelmanratkaisua ja luottamuksen syntymistä. On tärkeää, että ketään ei nolata, eikä saateta naurun alaiseksi toiminnan aikana. Kasvattajien on tärkeää arvostaa ryhmän jäseniä ja auttaa heitä arvostamaan toisiaan sekä auttaa ratkomaan jäsenten keskinäisiä erimielisyyksiä luovasti ja rakentavasti. Ryhmän jäsenten välinen luottamus toisiinsa ja kasvattajiin on olennaista ryhmän kiinteyden kehittymiselle. (Mastohjaus n.d, 4,6; Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

Kopakkala (2011, 48-51) esittelee Bruce Tuckmanin 1965 luoman mallin, jossa ryhmän rakentuminen katsotaan tapahtuvan vaiheittain. Mallia pidetään prosessia hyvin kuvailevana ja helposti ymmärrettävänä melko yleispätevänä ja johon useat muiden tekemät ryhmämallit nähdään perustuvan. Sen mukaan ryhmän rakentumisen ensimmäinen vaihe on ryhmän muodostumisvaihe. Pelisäännöt alkavat hahmottua ja ryhmän ohjaaja toimii toimintaperiaatteiden mallintajana. Muodostumisvaihe kestää niin pitkään, että ryhmän jäsenet ovat tutustuneet toisiinsa kunnolla.

Ryhmän muodostumisen alussa sääntöjen laatiminen yhdessä lasten kanssa ja niiden omaksumisen tukeminen on kasvattajan vastuulla. Sääntöjen ymmärtäminen ja niiden perusteleva keskustelu auttavat lapsia sitoutumaan niihin ja ottamaan vastuuta ryhmän ilmapiiristä. Sääntöjen ymmärtämistä voidaan lisätä käyttämällä kuvia sääntöjä kuvaamaan. Säännöt voidaan myös määritellä kuvien avulla tavoiteltaviksi ja vältettäviksi tilanteiksi. Esimerkiksi säännön Autan toisia-kuva sijoitetaan hymynaaman alle ja säännön En töni toisia-kuva surunaaman alle. Asian työstäminen kädentaidoin tai draaman keinoin lisää muistijälkiä aiheesta ja säännöt todennäköisesti jäävät paremmin mieleen. (Mastohjaus n.d.,5; Rasku-Puttonen 2006, 112; Saarinen 2018, 15; Suomen mielenterveysseura n.d..)

Muodostumisvaiheen jälkeen voi olla ns. kuohuntavaihe. Tällöin ryhmän jäsenten väliset ristiriidat voivat nousta pintaan ja ohjaajasta saattaa tuntua, ettei hän hallitse tilannetta. Kyse on usein siitä, että testaamalla ohjaajaa ja muita ryhmän jäseniä, etsitään omaa paikkaa ja roolia ryhmässä. Kasvattajan on hyvä pitää yhteisistä säännöistä kiinni, mutta antaa samalla kuohunnalle tilaa. Varsinainen ryhmähenki alkaa muotoutua yhdenmukaisuusvaiheessa. Ryhmän jäsenten erilaisuus hyväksytään ja yhteenkuuluvuuden tunne alkaa syntyä, samoin kuin tunne ryhmään kuulumisesta. Yhteiset pelisäännöt selkiytyvät ja ryhmän yhteistoiminta alkaa toimia. (Mastohjaus n.d., 5; Kopakkala 2011, 49.)

Päiväkodin varhaiskasvattajien tärkeimpänä tehtävänä on ryhmän kehittämisen edistäminen ja tukeminen. Lapsiryhmässä näkyy vahvasti erilaisten persoonien, näkemysten ja voimasuhteiden moninaisuus. Siksi on tärkeää, että varhaiskasvattajilla on kykyä ymmärtää ja ohjata ryhmäprosesseja lasten kehitystä tukevaan suuntaan. Ryhmytymisen tukeminen vaatii kärsivällisyyttä ja aikaa, mutta sen hyödyt näkyvät myöhemmin ryhmän toiminnassa. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

3.2.2 Pienryhmätoiminta

Pienryhmäksi kutsutaan ryhmää, joka koostuu enintään kymmenestä henkilöstä ja jäsenet ovat tietoisia omasta ja toisten kuulumisesta ryhmään. Varhaiskasvatuksen piirissä pienryhmät ovat usein kooltaan 4–8 lasta. Koko määrittäytyä usein suoraan Asetuksen lasten päivähoidosta (239/1973 § 6) määräämästä suhdeluvusta lasten ja kasvattajien välillä: alle kolmevuotiaiden ryhmässä on oltava yksi aikuinen neljää lasta kohtaan, yli kolmevuotiaiden ryhmässä on oltava yksi aikuinen enintään kahdeksaa lasta kohtaan.

Pienryhmässä ryhmän jäsenillä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa paremmin kuin suurryhmässä. Pienryhmäntyöskentelyn pedagogisina vahvuuksina esitetään jäsenen mahdollisuus kokea lämpöä ja tukea ryhmäläisiltä. Pienryhmässä toiminta on aktiivisempaa ja jäsenet ovat motivoituneita ja sitoutuneempia. Pienryhmässä toimintatavoista

päästään jäsenten kesken helpommin yksimielisyyteen ja siinä esiintyy vähemmän ristiriitoja, kilpailua ja liittoutumista. (Haapaniemi & Raina 2014, 128–129; Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 15.)

Varhaiskasvatuksessa pienryhmätoiminta on myös yhteisöllisyyteen liittyvä pedagoginen valinta. Sen avulla vahvistetaan ja syvennetään lasten vuorovaikutusta. Pienryhmä mahdollistaa lapselle turvallisen ja ennakoitavan rakenteen, jossa hänen on helppo tutustua toisiin lapsiin ja solmia ystävyyssuhteita sekä suunnitella ja valita tekemisiään. Pienryhmätoiminta vahvistaa lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä ja mahdollistaa yksilöllisen kohtaamisen. Kasvattajan on pienryhmässä helpompi ohjata ryhmäprosessia ja auttaa lapsia liittymään ryhmään ja kiinnittymään toimintaan. (Järvinen & Mikkola 2015, 8, 39.)

Yhtä tärkeää kuin ryhmän koko on myös sen kesto. Pidempään samana pysyvä ryhmä mahdollistaa luottamuksen ja turvallisuuden tunteen kokemisen sen jäsenten kesken. Esimerkiksi hitaammin lämpiävät, sosiaalisesti airemmat lapset saavat siten aikaa ja rauhan lähempien vuorovaikutussuhteiden rakentamiseen ryhmässä. Selkeät rajat ja ohjeet lisäävät myös turvallisuuden tunnetta. (Haapsalo, Kirkkopelto & Repo 2016, 28.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisista ryhmistä (OPH 2016, 32). Ryhmää suunniteltaessa on huomioitava esimerkiksi lasten ikä, toiminnan tavoitteet ja vaatimukset ryhmän koolle sekä lasten yksilölliset tarpeet, persoonallisuus ja kaverisuhteet. Ryhmän tulee olla lapselle turvallinen ja antaa lapselle kokemus toimijuudesta ryhmässä. (Saarinen 2018, 14.)

3.2.3 Leikki

Leikki on toiminnallinen menetelmä, joka aktivoi ihmistä, herättää tunteita, ohjaa fyysiseen toimintaan ja antaa mahdollisuuksia harjaannuttaa sosiaalisia taitoja. Leikki on itsessään arvokasta ja kuuluu ihmisyyteen. Leikki, liikunta ja kisailu ovat luonnollinen tapa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kataja ym. 2011, 33.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri perustuu leikin merkityksen tunnustamiseen lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle. Leikki kasvattaa yhteisöllisyyttä ja vahvistaa ryhmän myönteistä tunneilmapiiriä. (OPH, 2016, 29, 39.) Leikki onkin ylivoimaisesti mielekkäin tapa tukea lapsiryhmän yhteisöllisyyttä ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Leikissä lapset toimivat sosiaalisten taitojensa ääri rajoilla ja oppivat, kuinka yhteistä leikkiä ylläpidetään. Leikissä lapsi oppii jakamaan mielikuviaan toisille sekä neuvottelun ja sovittelun taitoja. (Järvinen & Mikkola 2015, 50.)

Leikki kehittyy vuorovaikutuksessa. Taidot kehittyvät, kun lapsi oppii leikissä kuuntelemaan toista ja antamaan toiselle tilaa. Vähitellen leikkijöiden välinen yhteisymmärrys kasvaa, kun yhteinen näkemys ja tavoite leikissä

alkavat löytyä. Leikkiin liittyy myös vastavuoroisuuden oppimista leikkijöiden harjoittelussa antamista ja vastaanottamista. Leikki luo lapselle luonnollisen mahdollisuuden opetella, kuinka toisten kanssa ollaan ja toimitaan. (Järvinen & Mikkola 2015, 51.)

Osallisuus ja leikkiin mukaan pääseminen on lapselle tärkeää. Kasvattajan tehtävä on auttaa tarpeen mukaan leikkikaverin löytymisessä. Kasvattajan vastuulla on leikin edellytysten järjestäminen, leikin kannatteleminen ja leikkiminen. Kasvattajan osallistuminen leikkiin lisää lasten ja aikuisten välistä läheisyyttä ja auttaa kasvattajia havaitsemaan herkemmin lasten tarpeita sekä lasten välisiä jännitteitä ja kiusaamistilanteita. (Järvinen & Mikkola 2015, 50.)

3.2.4 Sadutus

Sadutus on varhaiskasvatuksessa paljon käytetty menetelmä, jossa lasta tai lapsiryhmää kehoitetaan kertomaan oma tarina, jota aikuinen kuuntelee ja kirjaa ylös sanatarkasti. Tarina luetaan uudelleen ja usein myös laitetaan esille muiden luettavaksi. Sadutuksessa korostuu toisen kunnioittaminen, arvostaminen ja kohtaaminen, ja toimii siten oivallisesti yhteisöllisyyden tukemisessa lasten päiväkotiryhmässä. Sadutuksessa kertojalalla on päätäntävalta, millainen tarinasta syntyy, joten se lisää myös osallisuuden kokemusta. (Karlsson 2014, 18-19, 188, 226.)

Karlssonin (2014, 27-28) mukaan sadutus on yhdessä tekemisen menetelmä, joka sopii ryhmäytymisen edistämiseen, kun uusi ryhmä aloittaa toiminnan. Silloin on tärkeää, että sadutusta tehdään säännöllisesti pidemmän aikaa. Sen avulla voidaan tuottaa lapsiryhmän omaa kulttuuria sekä tutustua toisiin kulttuureihin. Sadutus synnyttää ryhmään yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun sadutus liittää ihmisiä yhteen. Sadun kerrontatilanteessa syntyy vahva tunne *meistä* ja samalla kertaa voidaan kokea jotakin henkilökohtaisesti koskettavaa, *minä* meidän keskellä.

Ryhmasadutustilanteessa syntyy lasten kesken yhteistä pohdintaa. Yhteisessä sadun kerronnassa jokaiselle löytyy oma paikka ja lapsi huomaa kuinka monenlaisista näkökulmista asioita voi käsitellä. Sadutustilanteessa vaaditaan toisen huomioonottamista, jotta yhteinen tarina saa kaikkia tyydyttävät juonen käänteet. Yhteissadutus on hyödyllinen menetelmä myös kasvattajalle huomata jotakin ryhmän toimintatavoista, rooleista ja kiinteiden asteesta. (Karlsson 2014, 34.)

3.2.5 Pedagoginen dokumentointi

Pedagoginen dokumentointi toimii varhaiskasvatuksessa suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen työmenetelmänä. Sen tarkoituksen on tuottaa tietoa lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen koh-

teista, ajattelusta, oppimisesta sekä lapsiryhmän toiminnasta konkreettisesti tavalla. Se on jatkuva prosessi, jonka avulla muodostuu ymmärrys pedagogisesta toiminnasta havaintojen, dokumenttien ja niiden tulkinnan kautta. (OPH 2016, 37.)

Pedagogisessa dokumentoinnissa on kyse lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen toiminnan prosessien ja havaintojen näkyväksi tekemisestä. Keskeistä siinä yhteinen reflektointi koetusta ja opitusta. Dokumentointi voi tapahtua monella tapaa, kuten kirjaamalla, valo- ja videokuvaamalla, nauhoittamalla, piirtämällä lasten työskentelyä ja toimintaa. Dokumentoinnilla on siten suuri merkitys myös yhteisöllisyyden kasvattajana, sen koostessa ja tallentaessa ryhmän yhteistä historiaa ja muistoja. Kun kasvattajat ja lapsiryhmä yhdessä tarkastelevat dokumentteja, lapsille hahmottuu näkyviin mitä on tehty, mistä nautittu ja mitä opittu. Dokumentoinnin kautta lasten on mahdollista tuntee yhteenkuuluvuutta ryhmää kohtaan ja kokea osallisuutta ryhmän toimintaan. (Rintakorpi 2009, 85–86; Turja & Vuorisalo 2017, 50.)

4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Lasten yhteisöllisyys on aiheena kiinnostanut opinnäytetyöntekijöitä enimmäkseen toiminnallisina opinnäytteinä, joissa päiväkodin lasten yhteisöllisyyttä on lähdetty kehittämään erilaisilla toiminnallisilla menetelmillä. Omassa opinnäytetyössä tutkimuksen kohteena olleet varhaiskasvattajien näkemykset lasten yhteisöllisyydestä olivat aiemmissa opinnäytetyöissä selvityksen kohteina harvemmin, eikä uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) jälkeen ollut tullut vielä yhtään aiheeseen viittavaa opinnäytettä.

Poimin tähän kaksi ammattikorkeakoulun päättötyötä, jotka olivat tutkimuksellisia ja joissa oltiin samalla tavalla kiinnostuneita lasten yhteisöllisyydestä varhaiskasvattajan käsityksinä tai kokemuksina ja keinoista sen tukemisessa kuin omassani. Kummassakin tutkimuksen tavoite viittasi läheisesti varhaiskasvattajan rooliin lasten yhteisöllisyyden tukijana sekä sen pedagogisesta tukemisesta eri keinoin. Toisessa opinnäytetyössä oli käytetty teemahaastattelua haastattelutyypinä, jota myös käytin omassa haastattelussani.

Ida Ohma ja Anna Vainikka (2014) olivat työssään tutkineet, millaisia keinoja varhaiskasvattajalla oli tukea lasten vertaisryhmän yhteisöllisyyttä päiväkodissa ja miten vertaisryhmän yhteisöllisyyttä voidaan kehittää. Työn tavoitteena oli saada tietoa, miten kasvattajat konkreettisesti tukevat lasten vertaisryhmän yhteisöllisyyttä päiväkodissa ja millaisia kehittämismahdollisuuksia kasvattajalla on lasten välisen yhteisöllisyyden tukemi-

sessä. Tutkimusta varten Ohma ja Vainikka olivat haastatelleet yksilöteemahaastattelulla neljää lastentarhanopettajaa. Haastatteluaineisto oli analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä.

Tuloksissa varhaiskasvattajien keinoina esitettiin sosiaalisten taitojen opettaminen ja ryhmän jäsenyyden tukeminen olemalla aidosti läsnä lapsille ja toimimalla vuorovaikutuksen esimerkkinä. Myös lasten vastuun ottamisen ja ristiriitojen ratkaisemisen taidot nähtiin tärkeinä ryhmätaitoina. Toinen keino liittyi kasvattajien tavoitteelliseen toimintaan, joka perustui suunnitelmalliseen lasten osallisuuden tukemiseen toimivan ryhmän saavuttamiseksi. Kolmantena tuotiin esiin lasten yhteisöllisyyttä, kaverisuhteita ja psykofyysisosiaalistakehitystä tukevat työmenetelmät ja toimintaympäristö, joista erityisesti pienryhmätoimintaa painotettiin. Myös parija-pajatyöskentely sekä yhteistyö muiden päiväkotiryhmien kanssa olivat yhteisöllisyyttä tukevia toimintamenetelmiä. Kasvattajat kertoivat käyttäneensä lisäksi esimerkiksi satuja, taidetta ja leikkejä luovina menetelminä yhteisöllisyyden tukemiseen. Neljäs varhaiskasvattajien keino oli toimiva kasvattajayhteisö, jossa korostui toimiva tiimityö yhteisen kasvatusnäkemymyksen kanssa. (Ohma & Vainikka 2014, 28–33.)

Lasten vertaisryhmän yhteisöllisyyden kehittäminen keinoina Ohma ja Vainikka (2014, 33) toivat esiin kasvatustyön suunnitelmallisuuden lisäämisen ja lasten osallisuuden vahvistamisen. Toisena aineistosta nostettiin kasvattajan toiminta ja työyhteisön kehittäminen kokonaisuudessaan yhteisöllisyyttä tavoittelevaksi yhteistoiminnaksi, jossa luottamus ja joustavuus rakensivat sitoutumista työhön ja yhteisöön.

Maria Jantusen (2015) opinnäytetyön aiheena oli lasten vertaissuhteet ja niiden tukeminen päiväkodin lapsiyhteisössä. Jantusen opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millaisia vertaissuhteita päiväkodin lapsiyhteisössä on ja miten päiväkodin kasvattajat tukevat vertaissuhteiden muodostumista. Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa tietoa, jonka avulla kasvattajat voivat tukea vertaissuhteiden muodostumista lapsiryhmässä ja kehittää yhteisöllisyyttä päiväkodissa. Aineistonkeruuna oli kyselylomake, joka sisälsi avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyysillä. Valmiin opinnäytetyön pohjalta päiväkodille koottiin tietopaketti, jota kasvattajien on mahdollista hyödyntää päiväkodin arjessa ja toimintaa kehitettäessä.

Jantusen (2015, 37) työn tuloksissa yhteisöllisyys ilmeni lasten vertaissuhteissa yhteenkuuluvuutena, yhteisenä leikkinä sekä auttamisena. Kasvattajat tukivat lasten vertaissuhteiden muodostumista yhteisen leikin ja pienryhmien avulla, vahvistamalla yhteenkuuluvuutta ja sosiaalisia taitoja sekä ohjaamalla lasten toimintaa. Lasten ystävyysuhteiden tukemisessa korostui sosiaalisten taitojen tukeminen.

Haasteita lasten vertaissuhteissa ja niiden muodostumisessa päiväkodin lapsiryhmissä olivat kasvattajien näkemysten mukaan lasten ikäjakama,

lasten temperamenttierot sekä erilaiset haasteet lasten ohjaamisessa. Kasvattajan kannalta haasteita toi lasten vaihtuvuus, lasten ohjaaminen sujuvaan leikkiin ikätason mukaisesti, lasten vertaissuhteiden riittävä havainnointi arjessa ja riittävä aika lasten ristiriita – ja ongelmatilanteiden selvittämiseen. (Jantunen 2015, 36.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteutusluku alkaa tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten määrittelyllä. Sen jälkeen esitellään yhteistyökumppanina toiminnutta päiväkotia ja tutkimukseen osallistuneita varhaiskasvattajia. Lopuksi kuvataan tutkimusprosessin aineistonhankintaa ja analysointiprosessia.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien käsityksiä lasten yhteisöllisyydestä ja yhteisöllisyyden pedagogisesta tukemisesta päiväkotiympäristössä. Opinnäytetyön tavoitteena oli luoda tietoa ja ymmärrystä siitä, mitkä asiat varhaiskasvattajat näkevät tärkeiksi lasten yhteisöllisyydessä ja miten sen kehittymistä voidaan tukea.

Keskeisenä tarkoituksena oli myös selvittää, mitä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) esiin nostettu lasten yhteisöllisyys ja yhteisö lapsen oikeutena merkitsee ja miten Minä ja meidän yhteisömme-oppimisen alue on varhaiskasvattajien kesken ymmärretty ja miten se otetaan pedagogisesti huomioon päiväkotiryhmän arjessa ja toimintaa suunniteltaessa.

Opinnäytetyön tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Mitä varhaiskasvattajat ajattelevat lasten yhteisöllisyydestä päiväkodissa?
2. Millaisia pedagogisia menetelmiä tai ratkaisuja lasten yhteisöllisyyden tukemiseen käytetään?

5.2 Opinnäytetyön yhteistyökumppani

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Kanta-Hämeen alueella sijaitsevan yksityisen päiväkodin kanssa. Päiväkodissa on kolme lapsiryhmää: alle kolmevuotiaiden ryhmä, 2–4-vuotiaiden ryhmä ja 4–5-vuotiaiden ryhmä. Haastateltaviksi valittiin kaksi vanhimpien lasten kasvattajatiimiä. Tähän valintaan päädyttiin, jotta opinnäytetyö pysyisi laajuudeltaan kohtuullisena. Alle kolmevuotiaiden lasten kasvattajien pois rajaamisen syynä ei millään tavalla ole se, etteikö pienimpien lasten yhteisöllisyyden tukeminen olisi yhtä merkityksellistä.

Opinnäytetyön tekijällä oli yhteyksiä jo aiemmin yhteistyöpäiväkotiin sosionomiopintoihin kuuluvan kuusi viikkoa kestäneen harjoittelujakson ajalta. Opinnäytetyön aihe esiteltiin suullisesti lapsiryhmien kasvattajatiimeille ja kysyttiin kiinnostusta osallistua tiedonantajina opinnäytteen toteutukseen. Opinnäytetyön yhteyshenkilönä toimi päiväkodin johtaja. Tutkimusta varten haettiin tutkimuslupa päiväkotikonsernin varhaiskasvatuspäälliköltä. Opinnäytetyösopimuksessa määriteltiin yhteistyökumppanin pysyminen anonyyminä.

5.3 Laadullinen tutkimus

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan ihmisen omat kuvaukset koetusta todellisuudesta, johon tutkimus keskittyy (Vilkkä 2015, 118). Opinnäytetyön tarkoituksena oli varhaiskasvattajien käsitysten selvittäminen liittyen lasten yhteisöllisyyteen päiväkotiympäristössä. Varhaiskasvattajien käsitysten taustalla olevat omat kokemukset, tieto ja ajatukset olivat siten kiinnostuksen kohteena.

Laadullinen tutkimus ei tavoittele yhtä totuutta vaan siinä pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä, ymmärtämään sen merkitystä tai antamaan sille mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Vilkkä 2015, 120). Tässä opinnäytteessä varhaiskasvattajien käsitysten kuvaamisella pyrittiin tuomaan esiin niitä lasten yhteisöllisyyden merkityksiä, jotka liittyvät kasvattajien omiin kasvatuseräisiin ja -ihanteisiin sekä lisäksi sitä ymmärrystä, jonka he ovat muodostaneet varhaiskasvatusta ohjaavasta normistosta. Näitä kuvauksia tulkitsemalla ja teoriaan peilaamalla pyrittiin saamaan tietoa ja ymmärrystä siitä, mitkä asiat varhaiskasvattajat näkevät tärkeiksi lasten yhteisöllisyydessä ja miten yhteisöllisyys on tuotu pedagogiikkaan.

5.4 Teemahaastattelut päiväkodin kasvattajatiimeille

Opinnäytetyön aineisto kerättiin maaliskuussa 2018 haastattelemalla yhteistyöpäiväkodin varhaiskasvattajia 2–4-vuotiaiden ja 3–5-vuotiaiden lasten ryhmistä. Kumpaakin tiimiä haastateltiin omana ryhmänään ja haastattelut äänitettiin. Haastattelut tapahtuivat päiväkodin ryhmätiloissa lasten lepoaikaan. Toisesta tiimistä oli haastatteluhetkellä paikalla kaksi lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja ja toisessa lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Haastateltavien työkokemus varhaiskasvatuksesta vaihteli 1,5 vuoden ja 38 vuoden välillä. Muita taustatietoja haastateltavilta ei kysytty. Haastattelutilanteen aluksi tiimeille kerrottiin tilanteen luottamuksellisuudesta ja vastausten pysymisestä anonyyminä.

Haastattelun valinta aineistonhankintamenetelmäksi perustui ennen kaikkea sen joustavuuteen. Haastattelijalla on siinä mahdollisuus tarkentaa ky-

symyksiä ja oikaista väärinkäsityksiä keskustelunomaisesti (Tuomi & Sara-järvi 2009, 73). Aiheena lasten yhteisöllisyys voidaan käsittää monella tavalla ja haastattelussa sen merkitys tässä opinnäytetyössä rajatulla tavalla pystyttiin varmistamaan. Kyselyyn verrattuna haastattelussa ei ongelmaksi yleensä nouse vastaamattomuus tai niukkasanaisuus, mikä taas tuli aikaisempia tutkimuksia lukiessani Jantusen (2015, 52) työstä esille. Siinä kyselyn avoimet kysymykset olivat vastauksiltaan lyhyitä tai jätetty jopa kokonaan vastaamatta. Haastattelun valinnalla menetelmäksi haluttiin välttyä samalta tilanteelta.

Alun perin tutkimusaineiston keruu oli suunniteltu tehtäväksi yksilöhaastatteluina. Päiväkodin arjen kiireisyyden ja päiväkodin johtajan kanssa käymäni keskustelun perusteella haastattelut päätettiin suorittaa ryhmähaastatteluina. Ryhmähaastattelun etuna voidaan pitää juuri nopeaa tiedon saantia usealta haastateltavalta kerralla (Eskola & Suoranta 2008, 96). Päiväkodin johtajan kanssa näimme myös sen etuna, että ryhmähaastattelu on keskustelun omaista, jolloin aihetta on helppo lähestyä, rikastaa ja antaa kommentteja toisten ajatuksiin. Eskoja ja Suoranta (2008, 94) esittävätkin ryhmähaastattelun etuna haastateltavien toisistaan saaman tuen ja innostuksen, jolloin aiheesta voidaan saada tietoa yksilöhaastatteluun verrattaessa enemmän.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008 61, 63) mukaan ryhmähaastattelun haasteina esitetään ryhmädynamiikkaan ja valtasuhteisiin liittyvät asiat sekä äänitetyn aineiston litterointi. Näissä ryhmähaastattelutilanteissa haastateltavat ryhmät koostuivat kahdesta ja kolmesta varhaiskasvattajasta, joten henkilömäärän ollessa näin pieni kaikki haastateltavat pääsivät hyvin ilmaisemaan ajatuksiaan eikä äänitetyn aineiston litteroinnissa tullut ongelmia puheenvuorojen erottamisessa tai selkeydessä.

Haastattelutyypinä käytettiin teemahaastattelua. Haastattelutilanteesta haluttiin saada keskustelun omainen tilanne, jossa tiimi voisi yhdessä pohdittien esittää näkemyksiään lasten yhteisöllisyydestä päiväkodissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) sekä Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan teemahaastattelu on menetelmänä avoin ja vapaamuotoinen, jossa haastateltavan on helppo puhua omista käsityksistään. Teemahaastattelun aihepiirit, joiden tarkkaa muotoa tai laajuutta ei ole etukäteen määritelty, mahdollistavat sen, että haastateltavan on mahdollista saada omat ajatuksensa paremmin esiin ja haastattelijan on mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä haastattelun kuluessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48; Eskola & Suoranta 2008; 86–87.)

Teemahaastattelurunko rakentui opinnäytetyön lasten yhteisöllisyyden viitekehykseen liittyvistä aihepiireistä eli teema-alueista. Teemoiksi muodostui seitsemän aihepiiriä: 1. Lasten yhteisö 2. Yhteisöllisyyden merkitys lapselle 3. Yhteisöllisyyden ilmeneminen päiväkodissa 4. Yhteisöllisyyden muodostumisen haasteet 5. Kasvattajan rooli 6. Yhteisöllisyyttä tukevat pedagogiset menetelmät 7. Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alue.

Näiden tarkoituksena oli hahmottaa mitä lasten yhteisöllisyys kasvattajien mielestä on, mikä rooli kasvattajalla on sen tukemisessa, miten yhteisöllisyyttä tuetaan pedagogisesti ja mitä kasvattajat ajattelevat Minä ja meidän yhteisömme oppimisen alueesta. Haastattelurungossa (liite 1) teemaa vastaavan kysymyksen lisäksi oli mietitty apukysymyksiä valmiiksi siltä varalta, että pelkkä teemakysymys ei tuota vastausta tai teeman sisältö kaippaa avaamista. Teemat ja niihin liittyvät kysymykset testattiin varhaiskasvatusalan opiskelijoilla niiden ymmärrettävyyden varmistamiseksi.

Haastattelut etenivät teemaruunun mukaan ja avaavia apukysymyksiä tarvittiin tilanteen alkuvaiheessa. Vähitellen, kun haastateltavat pääsivät sisälle aiheeseen, ryhmähaastattelusta muodostui enemmän keskustelunomainen ja vapautuneempi. Haastateltavat olivat motivoituneita ja kokivat aiheen tärkeäksi, mikä tuli esiin aiheen monipuolisina kommentointeina ja toisten vastauksien vahvistamisena ja rikastamisena. Toisen tiimin haastattelun loppuvaiheessa haastattelutilanne keskeytyi hetkeksi, kun muutama lapsi heräsi päiväunilta ja tuotiin ryhmätilan puolelle, missä haastattelu pidettiin. Tämä katkaisi hieman haastateltavien ajatuksia, mutta lasten rauhoituttua kasvattajien syliin saatiin haastattelu vietyä loppuun. Kokonaisuudessaan haastattelutilanne kesti noin 50 minuuttia.

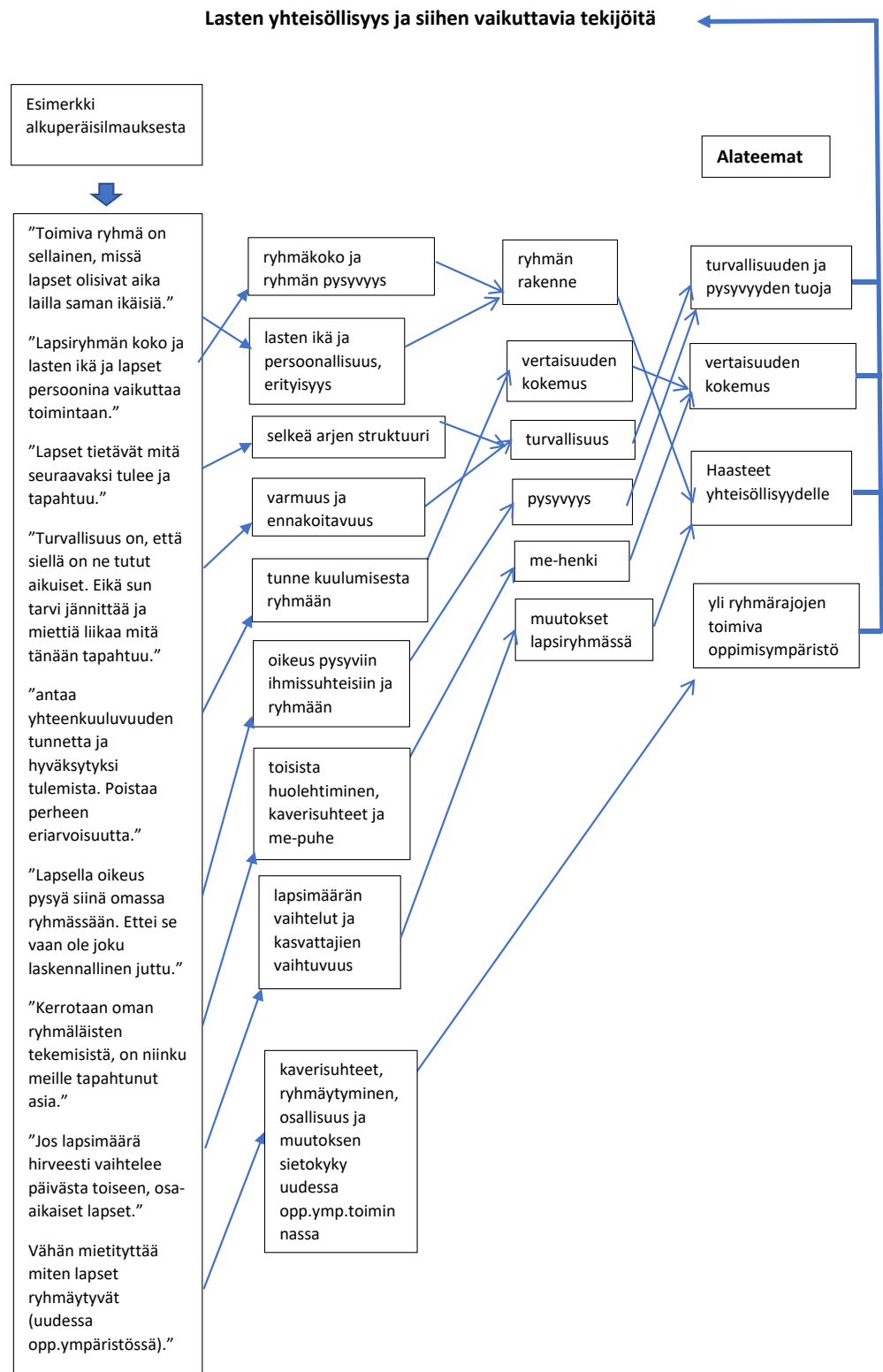
5.5 Tutkimusaineiston analyysi teemoitteluna

Aineiston analysointi toteutettiin teemoittelemalla, joka tässä luetaan osaksi sisällönanalyysin teoreettiseen viitekehykseen. Koska aineisto tässä opinnäytteessä hankittiin teemahaastatteluna, haastatteluun muodostetut teemat toimivat hyvin Tuomen ja Sarajärven (2009, 91, 93) esittäminä lähtökohtaisina analyysiyksiköinä, joita aineistosta tutkittiin.

Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin äänitetyn aineiston litteroinnilla eli aukikirjoittamisella. Äänitetyt aineistot olivat pituudeltaan 41 minuuttia ja 42 minuuttia. Litterointivaiheessa vastaukset kirjattiin pääosin ylös sanatarkasti, jättäen pois äännähtelyt ja toistot puheessa, keskittyen olennaiseen.

Teemoittelussa aineistoa ryhmitellään ja pilkotaan siinä esiintyvien aihepiirien mukaan. Apukriteereinä tässä opinnäytetyössä käytettiin teemahaastattelun teemoja, joiden alle kerättiin sitä teemaa kuvaavia näkemyksiä eli mitä haastateltavat olivat teemasta sanoneet. Kumpikin ryhmähaastatteluaineisto ryhmiteltiin ensin teemahaastattelurungon mukaan. Sen jälkeen koko aineistosta löytyneistä samansisältöisistä näkemyksistä muodostettiin alateemoja ja niiden yhdistelemistä jatkamalla luotiin käsitteitä pääteemoiksi. Tämä prosessin tavoitteena oli jäsentää aineistosta niitä keskeisiä aiheita, jotka kuvaisivat varhaiskasvattajien näkemyksiä lasten yhteisöllisyydestä päiväkodissa. Tätä prosessia hahmottelin kaaviokuvaksi, josta on esimerkkinä pääteema Lasten yhteisöllisyys ja siihen vaikuttavat

tekijät (kuvio 1). Teemoiteltu aineisto vaatii rinnalleen teoriaa, jotta analyysistä voidaan vetää onnistuneita johtopäätöksiä (Eskola & Suoranta 2008, 93, 175).



Kuvio 1. Esimerkki teemoittelusta

6 VARHAISKASVATTAJAIEN NÄKEMYKSIÄ LASTEN YHTEISÖLLISYYDEN TUKEMISESTA PÄIVÄKODISSA

Teemoittelun tuloksena saatiin aineistosta muodostettua kolme pääteemaa. Ensimmäisessä teemassa kuvataan varhaiskasvattajien näkemyksiä siitä, mitä lasten yhteisöllisyys merkitsee lapselle sekä yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Toisessa teemassa esitetään varhaiskasvattajan roolia lasten yhteisöllisyyden tukijana. Kolmas teema koostuu varhaiskasvattajien näkemyksistä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) yhteisöllisyyteen liittyvästä oppimisen alueesta Minä ja meidän yhteisömme.

Tutkimustulosluku etenee tutkijan tuloksia esittävällä tekstillä, jossa kuitenkin teemaa vahvistetaan aineistosta nostetuilla sitaateilla ja jossa osin jonoivotaan teemoja opinnäytetyön tietoperustaan. Lopullinen tulosten tarkastelu suhteessa tietoperustaan ja aiempiin tutkimuksiin tapahtuu Johtopäätökset-luvussa. Aineistosta nostettuihin sitaatteihin on selkeyden vuoksi lisätty hakasulkeisiin selittävä ilmaisu, mikäli sitaatin ymmärrettävyys sitä vaatii.

6.1 Lasten yhteisöllisyys ja siihen vaikuttavat tekijät

Tätä teemaa lähestyttiin haastattelussa kysymällä toimivan lasten yhteisön piirteitä ja yhteisöllisyyden ilmenemistä lasten yhteisössä. Kasvattajat pohivat myös yhteisöllisyyden merkitystä varhaiskasvatussuunnitelmassa esitettyä lapsen oikeutena. Varhaiskasvatus on elänyt monien muutosten aikaa lähivuosina ja niiden vaikutus tuli esiin aineistossa lasten yhteisöllisyyttä heikentävinä tekijöinä.

Ensimmäinen pääteema on jaettu analyysin perusteella alateemoihin turvallisuus ja pysyvyys, vertaisuuden kokemus, haasteet yhteisöllisyydelle sekä yli ryhmärajojen toimiva oppimisympäristö. Ensimmäistä pääteemaa tarkastellaan siis näiden alateemojen avulla.

6.1.1 Yhteisöllisyys tuo turvallisuutta ja pysyvyyttä

Toimiva lasten yhteisö tuotiin aineistossa esiin turvallisena ryhmänä, jonne lapsen on helppo mennä. Lasten yhteisön psyykinen turvallisuus koostuu tutuista, turvallisista kasvattajista ja selkeästä päivän struktuurista, joka on lasten tiedossa (Hurme & Kyllönen 2014, 31). Tietämys oman yhteisön jäsenistä, toimintatavoista ja rutiineista tuo lapselle varmuutta ja kykyä ennakoida tulevaa. Näin lapsen on helppo keskittyä toimintaan ja osallistua vuorovaikutukseen yhteisön jäsenten kanssa.

Turvallisuus on, että siellä on ne tutut aikuiset. Eikä sun tarvi jännittää ja miettiä liikaa, mitä tänään tapahtuu.

Tuttuus ja turvallisuus nähtiin yhteisöllisyyden kokemukseen liittyvänä tunteena, jonka merkityksen varhaiskasvattajat näkivät tärkeänä lasten oppimisen näkökulmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsen hyvinvointi ja turvallisuuden kokemus omassa yhteisössään on perusta hyvälle oppimiselle (OPH 2016, 20).

Opit asioita helpommin, kun sulla on se tuttu [ryhmä] ja sun on turvallinen mennä.

Kysyttäessä, miksi yhteisöllisyys ja ryhmään kuuluminen on esitetty lapsen oikeutena (OPH 2016, 19), varhaiskasvattajat näkivät sen erityisesti kiinteän ryhmän tuomana pysyvyyden suojana lapselle. Varhaiskasvatuksessa kasvattajien ja lapsiryhmän suhdeluku on säädetty Asetuksessa lasten päivähoitosta (1973/239 § 6). Yli kolmevuotiaita lapsia saa olla yhtä kasvattajaa kohden kahdeksan. Arjen todellisuudessa, kun esimerkiksi sijaisten saaminen on haastavaa, tämä on joissakin paikoissa johtanut lasten väliaikaisiin siirtoihin muihin ryhmiin, joissa on vähemmän lapsia. Tällaisen tilanteen toistuvuuteen ja suhdelukujen ylityksiin haastateltavat ottivat kantaa juuri lapsen oikeutena omaan ryhmään.

Että sitä lasta ei heitellä ja pompotella niin kuin se olis numero, että nyt sä olet täällä, kun on vajaata. Lapsella on oikeus pysyä siinä omassa ryhmässään. Ettei se vaan ole joku laskennallinen juttu.

6.1.2 Vertaisuuden kokemus

Yhteisöllisyys rakentuu vahvasti ryhmän emotionaalisen yhteyden varaan, jossa yksilö kokee olevansa vertaisena osallisena. Vertaisuuden kokemus syntyy, kun yhteisön jäsenet ovat tasa-arvoisina kokemassa ja tuottamassa yhteistä toimintaa ja yhteisön resurssit ovat kaikkien käytössä. Lapselle oman ryhmän jäsenten arvostus ja tunne siitä, että on hyväksytty omana itsenään, merkitsee paljon (Järvinen & Mikkola 2015, 26). Haastattelussa kasvattajat korostivat juuri tasa-arvon kokemusta. Varhaiskasvatus voi vähentää lapsen perhetaustan luomaa epätasa-arvoa tarjoamalla yhtäläiset mahdollisuudet toimia ja oppia. Lasten taustojen eriarvoisuuden pohdinnassa esimerkiksi nousi mediakasvatus ja medialaitteiden käyttö. Toisille lapsille tablettien käyttö oli kotona jokapäiväistä toimintaa, kun taas toiset eivät olleet sellaista laitetta vielä edes nähneet.

Lasten yhteisöllisyyden luoma yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän tunne nähtiin haastateltavien puheessa merkityksellisenä, mikä tuli lasten yhteisössä esiin jäsenistä huolehtimisena ja me-puheena. Lasten yhteisössä tapahtuneet asiat koettiin omakohtaisiksi ja koko yhteisöä koskeviksi. Lasten kokemus omasta ja toisen kuulumisesta ryhmään kuvattiin merkinä yhteisöllisyyden kehittymisestä. Vaihtelevat leikkikaverit oli myös merkki lasten välisestä hyväksynnästä ja kuulumuudesta sekä lasten kehityksestä yhteisön jäsenenä.

Lasten suhteessa on jotain jo tapahtunut, et kiinnostaa mitä toiselle tapahtuu.

Ne huolehtii, missä on se ja se lapsi meidän ryhmästä, kun ei ole paikalla. Ne tietää, ketkä on oman ryhmän jäseniä.

Kerrotaan oman ryhmäläisten tekemisistä, on niinku meille tapahtunut asia.

Vertaisuuden kokemuksella koettiin olevan myös merkittävä vaikutus lasten oppimiseen ja viihtymiseen ryhmässä. Yhteisöön kuuluminen ja siinä toimiminen luovat oppimiselle mielekkäät olosuhteet älyllisen kehityksen voimavarana (Koivula 2010, 21).

6.1.3 Haasteet yhteisöllisyydelle

Päiväkodissa lasten yhteisöllisyyden kehittymisen haasteet liittyivät varhaiskasvattajien puheissa lapsiryhmän rakenteeseen. Lapsiryhmän rakenteella tarkoitetaan tässä ryhmäkoosta, lasten ikärakenteesta, temperamenteista ja erityisyydestä muodostuneita tekijöitä. Muutokset yhteisössä liittyvät lasten vaihtelevista hoitoajoista johtuvaan lapsimäärän elämiseen. Myös kasvattajien vaihtuvuus luettiin muutoksiin.

Lapsiryhmän suuri koko nähtiin yhtenä haasteena lasten yhteisöllisyydelle, kun suuren ryhmän ryhmäytyminen koettiin vaikeammaksi. Suurempi ryhmä toi enemmän lasten keskinäisiä ristiriitoja. Päiväkoti oli nostanut yli kolmivuotiaiden suhdelukua kahdeksaan lapseen per kasvattaja, kun se 2017 tuli lain mukaan mahdolliseksi. Päiväkodin lapsimäärä oli muutenkin ollut kovassa kasvussa ja uusia lapsia tuli ryhmiin runsaasti. Yksi lapsi sujahti ryhmään melko helposti, mutta useampi pitkin kautta vaikutti jo ryhmän dynamiikkaan selvästi. Kasvattajat kokivat sen ryhmäytymisen kannalta raskaaksi ja jopa turhauttavaksi, kun tilanteessa palattiin taas alkutekijöihin tutustumisvaiheeseen.

Ja kyl edelleen sanon, että hirveen iso ryhmä. Pienempi ryhmä on helpompi [saada ryhmäytymään]. Siinä [isossa ryhmässä] tulee enemmän ryhmän sisällä, vähän niinku pienryhmä klikkejä.

Aikuisten tai lasten tai muuten ryhmäkokojen muutos, se katkaisee ja vähän joudutaan palaamaan kuin alkuun.

Yks lapsi, jos tulee, niin se menee siihen mukaan, mutta jos enemmän niin se sekoittaa.

Mut haasteellista, kun kesken kaudenkin tulee lapsia, niin sitä saa koko ajan lauleskella jotain nimilaulua.

Lasten yhteisöllisyyden kannalta kasvattajat näkivät, että lasten olisi hyvä olla melko saman ikäisiä. Sitä perusteltiin kehityksellisellä samantasoisuudella, mikä helpottaisi yhteisten mielenkiinnonkohteiden löytymisiä. Mutta toisaalta tuotiin esiin eri-ikäisiltä oppimisen mahdollisuutta. Kaksi haastateltavaa kokivat lasten temperamenttierot tai erityisen tuen tarpeen ryhmäytymisen haasteeksi. Ujot ja syrjäänvetäytyvät oli vaikea saada mukaan ryhmään ja erityistä tukea tarvitsevan yksilöllisyyttä oli vaikea huomioida yhteisöön liittymisessä.

Jos on useampi erityislapsi ryhmässä niin se vaikuttaa. On vaikeampaa [saada ryhmäytymään].

Tosi ujot ja syrjäänvetäytyvät on kans, vaikka kuinka yrittäis ja keksis, niin se ei mene eteenpäin. Tai tosi hitaasti.

Päiväkodin lasten yhteisö elää ja muuttuu päivittäin. Siihen vaikuttavat lasten erilaiset hoitosopimukset, joissa määritellään lapsen hoitotarpeen määrä kuukaudessa ja hoitoajat viikoittain. Lasten osa-aikaisuus ja pitkät vapaajaksot hoidosta vaikeuttivat kasvattajien näkemyksissä lasten oman paikan löytymistä ja kaverisuhteiden luomista. Juntunen (2015, 36) oli päätyneet samankaltaisiin tuloksiin, kun kasvattajat olivat kertoneet lasten vaihtuvuuden ryhmässä vaikeuttavan vertaissuhteiden muodostumisen tukemista.

Joilla on pienempi sopimus, niin kyl niistäkin jollain tapaa huomaa sen, että ne joutuu tosi usein niinku aloittaa sen... sun täytyy taas hakee sitä paikkaa.

Huomaa, et hei, nyt toi löysi kaverin. Mut sit lapsi onkin pois jonkin aikaa, ja sit ei taas löydykään kaveria.

Kasvattajien satunnaisen vaihtuvuuden merkitys lasten yhteisön toimintaan nähtiin melko vähäiseksi. Tätä perusteltiin päiväkodin vakituisilla tuntuiksi tulleilla sijaisilla. Mutta aina uuden kasvattajan tuleminen jollakin tavalla liikauttaa ryhmän järjestystä ja harmoniaa.

6.1.4 Yli ryhmärajojen toimiva oppimisympäristö

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöjen tulisi tarjota monipuolisia vaihtoehtoja mielekkääseen tekemiseen, ja niissä toimitaan joustavasti pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä. (OPH 2016, 31–32.) Opinnäytetyön yhteistyöpäiväkoti oli haastattelutilanteiden aikana lähdössä muuttamaan perinteistä oman ryhmätilan sisälle rakentuvaa oppimisympäristötoimintaa koko talossa toteutettavaksi toimintaympäris-

töksi. Lasten toiminta tapahtuisi siinä pienryhmissä yli ryhmärajojen yhteisillä toiminta-alueilla. Toimintatapa oli kaikille kasvattajille uusi ja muutosprosessin herättämät ajatukset heijastuivat monessa kohdin lasten yhteisöllisyyden toteutumisen pohdintana haastatteluissa.

Kasvattajat pohtivat, miten lapset kokevat muutoksen, kun tähän asti on oltu omissa pienryhmissä, jotka ovat pysyneet melko samana koko toimintakauden ajan. Kun nyt suunnitellaan koko talon yhteisiä toiminta-alueita, joissa pienryhmät kasvattajineen vaihtuvat mahdollisesti päivittäin, kasvattajat miettivät, kuinka lasten ryhmäytyminen onnistuu niin suuressa ja muuttuvassa joukossa. Ajatuksia nousi kasvattajan ja lasten välisestä suhteesta erityisesti osa-aikaisella hoitosopimuksella olevien lasten kohdalla. Nämä lapset saattaisivat jäädä kasvattajille etäisiksi.

Mut suurin osa [lapsista] on jo tottunut siihen omaan pienryhmään. Jotkut on samat koko ajan. Syksyllä ne muuttuisi joka päivä. Et mietityttää, et miten lapset kokee sen.

Ja ne, jotka käy vaan osa-aikaisena, niin niitä [kasvattaja] ei välttämättä sit näe kahteen kolmeen viikkoon.

Vastauksissa mietittiin vaihtuvien pienryhmien muodostumista lapsen kaverisuhteiden ja osallisuuden kannalta. Kuinka ystävyysuhteiden tukeminen kasvattajilta onnistuisi erityisesti arkojen lasten kohdalla, kun lapsen turvallisuuden tunteen takia häntä ei voi erottaa jatkuvasti tutusta kaverista. Pienryhmien muodostaminen uskottiin olevan ainakin alkuun kasvattajan tehtävä, mutta nähtiin myös tärkeänä lapsen oman valinnan merkitys.

Eihän me voida erottaa lasten ystävyysuhteita. Et sä näät vaan ulkona kaveria. Kyllä siihen joku malli varmaan tulee [kuinka pienryhmät muodostetaan].

Kasvattajat näkivät uudessa toimintatavassa myös mahdollisuuksia. Lasten vaihtuvuuden myötä pienryhmät eivät olisi niin tiiviitä ja haavoittuvia ryhmädynamiikan suhteen, jolloin kesken kauden tulleiden lasten olisi ehkä helpompi päästä mukaan osaksi yhteisöä.

6.2 Varhaiskasvattaja lasten yhteisöllisyyden tukijana

Toinen pääteema keskittyi varhaiskasvattajan rooliin lasten yhteisöllisyyden kehittämisessä. Haastateltavat kuvailivat niitä kasvattajan piirteitä, tehtäviä ja pedagogisia menetelmiä, jotka edistävät lasten yhteisössä elämisen taitoja. Toiseen pääteemaan muodostui aineiston analyysissä viisi alateemaa: sensitiivinen ja läsnäoleva kasvattaja, ryhmän jäsenyyden tukeminen, sosiaalisten taitojen opettaminen, osallisuuden mahdollistaminen sekä yhteisöllisyyttä tukeva pedagogiikka

6.2.1 Sensitiivinen ja läsnäoleva kasvattaja

Päiväkodissa lasten yhteisöllisyyden kantava voima on lasten tunnemaailmaa ymmärtävä sensitiivinen kasvattaja. Sensitiivinen kasvattaja näkee herkästi tilanteen pinnan alle, havaitsee tunnetilat ja tunnelmat sekä niiden muutokset. Hän osaa lukea lasten antamia pieniä vihjeitä ja osaa asettaa sanansa tilanteen vaatimalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2010, 60-61.) Haastateltavat näkivät, että kasvattajan on oltava ikään kuin hereillä ryhmän tunneilmapiirin suhteen ja kyettävä vaikuttamaan siihen positiivisella tavalla. Kyky kohdata lapset yksilöllisesti, kullekin sopivalla vuorovaiikutustyyllillä, tuli esiin tärkeänä piirteenä.

Sen itse aistii, kun lapset kokee et täällä on hyvä olla. Sen vaan itsekin kokee, vaikka ryhmä voi olla iso.

Ei voi olla aina yksi tyyli tehdä [auttaa lasta mukaan]. Vaan se hirveesti vaikuttaa minkälaisia lapsia on. Ei lapselle voi, että siitä vaan mukaan.

Toiset tuo esiin itseään voimakkaasti ja on näkyviä. Toiset on, et hyvä jos huomaa koko päivänä. Ja siinä pitää olla hereillä et jokainen saa sitä myönteistä huomioo ja palautetta ja positiivista tukea.

Haastateltavien mukaan kasvattajan tehtävä oli olla selvillä lasten yhteisössä vallitsevasta ryhmädynamiikasta ja rooleista. Tätä korostavat myös Vuorosalo ja Eerola-Pennanen (2017, 246) kuvatessaan kasvattajan tärkeimpänä työkaluna tietämystä lasten keskinäisistä suhteista. Sitä kautta kasvattajalle avautuu ymmärrys ryhmän prosesseista. Läsnäolevan ja lasten leikkeissä mukana olevan kasvattajan on luontevaa seurata ja havainnoida lasten vuorovaikutusta ja toimintaa sekä tarvittaessa puuttua epäkohtiin. Syrjintään puuttumista pidettiin haastateltavien kesken ehdottomana. Kasvattajat kokivat myös ajoittain huonoa omaatuntoa, kun eivät aikuisten kiireeltään aina ehtineet olemaan läsnä kokosydamisestilapsille.

Läsnäolevat aikuiset, jotka tukee ja leikkii ja vie sitä omalta osaltaan eteenpäin siinä missä lapsi tukea tarvitsee.

Kasvattajan pitää huomata ja olla silmät selässä, tuntosarvet. Katsotaan, että kaikkihan leikkii hirveen nätisti, mutta ei huomata, että siinä on selvä johtaja ja muut ei varmaan välttämättä leiki vapaasta tahdostaan sitä vaan vähän niin kuin pakottamana. Se aikuisen rooli on siinä.

Ja mietin, kun nykyään pitää paljon myös ehtiä ja on aikuisten asioita, niin onhan se pakosti muusta olemisesta pois. Ja kun et ehdi olla siinä lasten kanssa, etkä voi kuitenkaan sanoa, että et ehdi niin, miten sä siinä oot. Vaikuttaahan se.

6.2.2 Ryhmän jäsenyyden tukeminen

Ryhmään kuulumisen ja siinä onnistumisen kokemukset ovat tärkeimpiä asioita lapselle päiväkodissa. Kaikille ryhmään liittyminen ei kuitenkaan ole itsestään tapahtuva asia ja sen haastateltavat toivat esiin. Haasteita voivat tuoda lapsen sosiaalisuus temperamenttisenä piirteenä tai kielelliset taidot (Järvinen & Mikkola 2015, 28–29). Tällaisessa tilanteessa haastateltavat näkivät ratkaisevana yhteistyön huoltajien kanssa. Hoidon aloituskeskusteluissa oli tärkeää kirjata lapsen kiinnostuksen kohteita ja lempileikkejä, jotta kasvattajat voisivat löytää uudelle tulokkaalle samanhenkisiä kaveriteita ryhmästä. Kasvattajan tehtävänä koettiin myös ylläpitää positiivista puhetta uudesta lapsesta muille ryhmäläisille.

Siinä tarvitaan aikuista, että mennään katsomaan, olisiko tämä leikki kiva. Ei se lapsi välttämättä kerro mistä tykkää tai osaa kertoa. Siks olis tärkeä tutustua ja et näkis papereista, aloituskeskusteluista, että mikä kiinnostaa.

Lasten yhteisössä kaverisuhteet ovat yhteisöllisyyden muotoutumisen lähtökohta. Kaveri- ja ystävyysuhteiden kautta yhteisöllisyys kehittyy ja laajenee vähitellen koko ryhmän yhteisöllisyydeksi. Ystävyys muodostaa vahvan siteen lasten välille ja näin myös yhteisöön kuulumisen tunne vahvistuu. (Koivula 2010, 111.) Haastattelussa muutamat kasvattajat pohtivat, kuinka paljon heidän on mahdollista vaikuttaa lasten kaverisuhteiden muodostumiseen lapsen itsemääräämisoikeuden näkökulmasta. Oikeutta omaan valintaan haluttiin periaatteessa kunnioittaa, mutta siihen kuitenkin sisältyi ehto, että muidenkin kanssa tulisi pystyä joissain tilanteissa leikkimään. Suhde ei saisi muuttua liian tiiviiksi, että alkaisi ilmetä syrjiviä ilmiöitä. Tätä perusteltiin lapsen edulla, jossa nähtiin tarpeellisenä oppia olemaan erilaisten ihmisten kanssa. Haastateltavat ymmärsivät kuitenkin erityistilanteet, joissa esimerkiksi arka lapsi haluaa olla vain tietyn kaverin kanssa, koska kokee sen turvalliseksi, niin tässä tilanteessa joustettiin vaatimuksista leikkiä jonkun muun kanssa.

Totta kai lapsi saa itsekin sanoa [kenen kanssa leikkii], mutta pitää olla jossain raja. On hyvä, että lapsella on tietyt kaverit välillä. Jos siitä ei ole mitään ongelmaa ja ne ottaa jonkun muunkin mukaan. Sillä äkkiä tulee semmonen, että me ei huolita tota.

6.2.3 Sosiaalisten taitojen opettaminen

Myönteiset sosiaaliset kokemukset vahvistavat lasten yhteisöllisyyttä. Niiden saavuttamiseen vaaditaan kuitenkin kykyä toimia yhdessä muiden kanssa. Sosiaaliset taidot eivät kehity lapselle itsestään vaan niitä täytyy opettaa lapselle. Varhaiskasvattajan työn keskeinen tehtävä on toimia lapselle mallina vuorovaikutustilanteissa ja opettaa, kuinka ristiriitatilanteista

selvitään rakentavalla tavalla. (Ikonen 2006, 158–159.) Haastateltavat toivat vahvasti esiin lapsen oman ajattelun kehittymistä ristiriitatilanteiden selvittelyssä. Lapsen ikätasolle sopiva tuki ja kannustus ratkaisemaan tilannetta itsekin nähtiin hyvänä tapana ohjata ongelmanratkaisua. Isompien lasten kohdalla tilanteen arvioiminen ensin etäältä ilman välitöntä puuttumista nähtiin myös hyvänä, mutta välinpitämättömyyttä lasten ristiriitatilanteita kohtaan ei suvaittu.

Kasvattajan ei tarte joka kerta mennä, kun voi ensin seurata, lapset oppii itsekin ratkomaan, ettei joka tilanteeseen tunge se aikuinen.

Ikätason mukaan kannustaa itse selvittämään myös asiaa. Et ei aina tarjoa sitä vastausta. Et lapset oppisivat myös itse ajattelemaan.

6.2.4 Osallisuuden mahdollistaminen

Osallisuuden kokemus syntyy siitä, kun lapsella on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja yhdessäoloon. Osallisuus synnyttää yhteenkuuluvuudentunnetta omaa ryhmää kohtaan. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri perustuu vahvasti osallisuuden periaatteeseen (OPH 2016, 30), jossa lasten aloitteita, mielipiteitä ja näkemyksiä arvostetaan. Lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodissa tarvitsee tilaisuuksia tulla kuulluksi ja tietoa tilanteista joissa lapsi voi olla osallinen. (Turja & Vuorisalo 2017, 46, 48–49.)

Haastateltavat kertoivat lasten osallisuuden toteutuvan yhteisten toimintojen suunnittelussa ja leikkikaluhankintoja pohdittaessa. Myös kasvattajien joustavuus omista suunnitelmista tilanteissa, joissa lasten mielenkiinto suuntautui toisaalle, nähtiin osallisuuden mahdollistamisena. Haastateltavat olivat huomanneet, että osallisuus on myös opeteltava asia, jota täytyy harjoitella. Pelkkä toiveiden tai tarpeiden kysyminen ei useinkaan tuottanut lapsilta ideoita, kuten kolmantena olevasta haastateltavan sitaattista voidaan huomata. Vaihtoehtojen antaminen koettiin helpottavan lasten osallistumista. Tähän perustui kummakin ryhmässä käytössä oleva leikinvalintataulu.

Ja sit me kysyttiin, mitä leluja lapset haluais lisää ja tai mitä uusia leluja.

Ja et kaikki ei oo kiveen kirjoitettu vaan tekemistä voidaan vaihtaa ja muuttaa, jos lapset eivät siitä olekaan kiinnostuneet tai ehdottavat muuta.

Välillä tuntuu, että kun yrittää kysellä esim. viskareilta, että mitä haluaisitte oppia, niin joutuu hirveesti nyhtämään sitä. Vaikka sais itse osallistua, niin välillä ei vaan. Siinäkin huomaa, et se vaatii myös oppimista se osallisuus.

Et kun on leikkitaulukin, niin näkee kuka hakeutuu mihinkin. Niin siinä on se lapsen oma valinta: mä voin mennä tähän.

6.2.5 Yhteisöllisyyttä tukeva pedagogiikka

Päiväkodin lapsiryhmän kehittyminen yhteisöksi on kasvattajien vastuulla oleva prosessi. Yhteisöllisyyden kehittyminen vaatii aikaa ja on herkkä muutoksille, kuten uuden lapsen tai kasvattajan tulemiselle ryhmään. Ryhmän muodostuminen alkaa kasvattajan johtamalla ryhmäytymisellä, jossa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa, toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja rakentavat luottamuksellista ilmapiiriä (Mastohjaus n.d.).

Haastateltavat korostivat ryhmäytymisen tärkeyttä ja toiminnassa panostettiin siihen. Ryhmän aloittaessa yhteiset säännöt ja toimintaperiaatteet mietittiin lasten ja kasvattajien kanssa yhdessä. Säännöt olivat toisella ryhmällä esillä ryhmätilassa seinällä kuvina tuettuna. Säännöt ja arjen struktuuriin tutustuttaminen tuovat turvallisia rajoja lapsen toiminnalle. Myös kasvattajan omaa ryhmää korostava, positiivinen puhe nähtiin yhteisöllisyyttä lisäävänä toimintana.

Ryhmäytymiseen pitää panostaa, ettei lapset vaan oo täällä ja sinkoile.

Yhdessä tehdyt säännöt ja ne on näkyvillä kuvina. Ne on lasten sanomisia, ja myös aikuisten.

Pienryhmätoimintaa toteutettiin kummassakin haastatelluista ryhmistä. Pienryhmät ovat yhteisöllisyyttä tukeva pedagoginen ratkaisu. Siinä lapsen on pienemmässä ryhmässä helpompi olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja kasvattaja pystyy kuuntelemaan ja havainnoimaan lasten toimintaa ja tukemaan leikkiä. (Järvinen & Mikkola 2015, 39.) Pienryhmissä oli helpompi harjoitella niitä lapsiryhmässä akuutteja asioita ja kuunnella lapsia.

Pienryhmät on hyvä. Pystyy ihan erilailla kuuntelemaan lapsia ja tekemään juttuja.

Käsinuket, draama ja sadut olivat haastateltavien mielestä käyttökelpoisia menetelmiä lasten yhteisöllisyyden kannalta sosiaalientaitojen ja vuorovaikutuksen harjoittelussa. Päivi Jäälinojan (2000,) mukaan käsinukkejen käyttäminen ryhmän kokoontumisissa luo yhdessäoloon myönteisen tunnelman ja lasten keskittyminen ja tarkkaavuus lisääntyy. Lapset kuuntelevat usein paremmin nukun tarinaa ja mielipiteitä sekä hyväksyvät ne helpommin kuin aikuisen, koska lapsi saa itse valita nukun auktoriteetukseen. Draaman, käsinukkejen ja satujen pedagoginen käyttö kasvatuksellisenä ja

opetuksellisena menetelmänä ohjaa lasta valintojen tekemiseen ja pohtivaan ajatteluun fantasian ja mielikuvituksen kautta sekä rohkaisee ilmaisuun yksin ja yhdessä. (Jäälinoja 2000, 27, 38–39.)

Et opittais ymmärtään sitä toisenkin pahaa mieltä ja erottaamaan oikea ja väärä. Siinä just kaikki kirjat ja semmoset. Kun luetaan ja pohditaan siinä samalla. Siinä voi olla näytelmää tai käsinukkeja, niin olis helpompi sisäistää.

Yhdellä haastateltavista oli hyviä kokemuksia lastenkokouksista. Lastenkokoukset toimivat päivittäisinä foorumeina käsitellä sen päivän tapahtumia ja keskustella tulevasta. Lasten kesken sattuneet konfliktit ja ongelmatilanteet käsiteltiin niissä yhdessä keskustellen. Kasvattaja toimi tilanteen vetäjänä, mutta ei antanut valmiita vastuksia vaan kysymyksiä johdatteli lapsia ratkaisemaan ongelmaa tai keksimään parempia toimintatapoja esimerkiksi aggressiivisen käytöksen sijaan. Samalla opittiin kuuntelemaan ja keskustelemaan.

Niitä just siellä lastenkokouksissa käsiteltiin. Esitettiin vaan kysymyksiä, miksi näin tapahtui, ja lapset vastas. Ja sit lapset oppi, ehkä vielä enemmän kun ne vastas toisilleen.

Toinen haastateltavien tiimi toteutti lasten kanssa toimintaa projektityöskentely periaatteella. Tämän toimintatavan koettiin lisäävän myös lasten yhteisöllisyyttä. Projektityöskentelyn aiheet ja teemat valittiin havainnoimalla lapsia ja lasten kiinnostuksen kohteita. Haastateltavien mielestä työskentely antoi lapsille mahdollisuuden yhteiseen oppimiseen ja iloon. Projektia dokumentoitiin ryhmän tilan seinälle piirroksin ja tekstein sen edetessä.

Toi projektikin luo sitä, kun joltain tulee idea ja toiset innostuu siitä.

6.3 Varhaiskasvattajien ajatuksia Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueesta

Kolmantena teemana aineistosta koottiin varhaiskasvattajien ajatuksia varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016) olevasta oppimisen alueesta Minä ja meidän yhteisömme, joka koostuu eettisen ajattelun, katso-muskasvatuksen, lapsen lähiyhteisön sekä mediakasvatuksen kokonaisuudesta. Haastattelutilanteessa vastaajat saivat tulostettuna kyseisen oppimisen alueen luettavakseen ja pohdittavakseen, mikä siinä oli heidän mielestään keskeistä ja mitä ajatuksia yleensä sen sisällöstä heräsi. Vastaajat pohtivat myös, miten oppimisen alue voisi näkyä lapsiryhmän arjessa ja ohjatussa toiminnassa.

Eettinen kasvatus nähtiin tärkeänä perustana lapsen kasvulle oikean ja väärän erottamisena ja erilaisuuden hyväksyntä. Kasvattajan oma suhtautumisella esimerkiksi perheiden monimuotoisuuteen neutraalisti normaalina asiana nähtiin hyvänä mallina lapselle.

Just jos on erilainen perhe, ja kieletkin jota puhutaan, et hyväksytään. Siinä ei oo mitään ihmeellistä.

Otetaan hyväksyvästi ja puhutaan normisti. Eikä kauhistella, ihmetellä.

Haastateltavien pohdinnat keskittyivät eniten katsomuskasvatukseen, kulttuuriseen moninaisuuteen ja mediakasvatukseen. Katsomuskasvatukseen suhtauduttiin tiimeissä hieman eri tavoin. Toisaalta katsomuskasvatusta pidettiin tervetulleena, kun sen tavoitteena nähtiin perheiden erilaisten kulttuuritaustojen huomiointi. Itse uskonto ja sen käsittely lasten kanssa koettiin olevan haastavaa oman osaamisen puuttuessa ja jopa turhaa, koska lapset eivät sitä pysty vielä ymmärtämään.

Katsomuskasvatus on tervetullutta, lapsen perheen toiveiden mukaan pystyy jollain tapaa korostamaan tai huomioimaan erilaista taustaa.

Uskontoa vähemmän, ja tätä katsomuksia, kun lapsi ei itsekkään sitä ehkä ymmärrä. Et miten niitä uskontoja päiväkodissa käydään.

Katsomuksien käsittelyn nähtiin hyvänä nousta lapsiryhmän moninaisuutta pohtimalla ja lasten kysymyksiä pohjalta keskustellen päiväkotiarkeen liittyvissä tilanteissa. Katsomuskasvatuksen hyvänä puolena pidettiin lapsille annettua mahdollisuutta puhua vaikeistakin asioista ja ettei ihmisten erilaisuus ole mikään kielletty ja vaiettu asia ottaa puheeksi lasten kanssa.

Kun monikulttuurisuutta on ollut ryhmässä, niin siellä ovat kertoneet tavoista ja jos se vaikuttaa päiväkodin toimintaan, että miksi tämä lapsi ei syö vaikka tätä ruokaa tai vietä tätä juhlaa. Luontevaa siltä. Lapset on kiinnostuneita, tavallaan sieltä lähdetään, mitä ne kysyy.

Että lapset voi avoimesti esittää kysymyksiä, miksi joku lapsi ei osaa puhua tätä kieltä, miksi hän on eri värinen? Et se ei ole kiellettyä. Eikä ole paha asia kysyä. Tai miksi joku ei tule kirkkoon? Ei se ole, että hys hys. On päästy siinä eteenpäin.

Mediakasvatuksen kohdalla tietotekniset laitteet ja niiden käyttö lasten kesken koettiin osin ristiriitaisena lasten vertaissuhteiden muodostumisen ja yhteistoiminnan oppimisen kannalta. Mustolan ja Rissasen (2017, 310)

mukaan tämän kaltainen huoli median käytön vaaroista on tyypillistä niin tieteellisessä kuin julkisessa keskustelussa. Mediakasvatukseen liittyvä laitteisiin tutustuminen esimerkiksi opettavaisten pelien kautta nähtiin ihan suotavana, mutta sen ei haluttu syrjäyttävän lasten yhteistä leikkiä ja muuta sosiaalista toimintaa.

Itse kuitenkin haluis vaalia sitä leikkiä. Tää voi olla monelle ainut paikka, jos ei ole sisaruksia tai muita, nii tää on ainut paikka, missä sä leikit kavereiden kanssa. Ja sit täälläkin oltais vaan tabletin kanssa.

Kasvattajat kuvailivat oman ajattelunsa ja osaamisensa keskeneräisyyttä mediakasvatuksen suhteen. Median käyttöön haluttiin suhtautua avoimesti osana ympäröivää yhteisöä, mutta mediakasvatus lapsen ikätason mukaisesti koettiin vielä vaikeana.

Media on mulle semmonen, joka on työn alla. Mä nään sen vähän liian yksioikoisesti, vaikka se pitää sisällään paljon enemmän.

Vastuu just sen median käytöstä, kun tän ikäiset on niin kasvaneet sen keskellä. Medialukutaito ja semmonen, on jotenkin niin paljon!

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien käsityksiä lasten yhteisöllisyydestä ja sen pedagogisesta tukemisesta päiväkodissa. Aiheen liittyessä vahvasti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016), joissa yhteisöllisyys on nostettu lapsen oikeudeksi ja yhdeksi oppimisen alueeksi, kiinnostuksen kohteena olivat myös kasvattajien näihin liittyvät ajatukset. Opinnäytetyön tavoitteena oli luoda tietoa siitä, mitkä asiat varhaiskasvattajat näkevät tärkeiksi lasten yhteisöllisyydessä ja miten sen kehittymistä voidaan pedagogisesti tukea. Tutkimuskysymyksinä olivat mitä varhaiskasvattajat ajattelevat lasten yhteisöllisyydestä päiväkodissa ja millaisia pedagogisia menetelmiä tai ratkaisuja lasten yhteisöllisyyden tukemiseen käytetään?

Aineisto hankittiin haastattelemalla kahta päiväkodin kasvattajatiimiä, yhteensä viittä henkilöä. Teemahaastatteluaineistosta löytyi kolme pääteemaa, joista tässä luvussa esitän keskeiset päätelmät, jotka voidaan tulosten tarkastelun jälkeen tehdä. Peilaan johtopäätöksiä opinnäytetyön tietoperustaan ja aiempiin tutkimuksiin sekä artikkeleihin ja asiakirjoihin aiheesta. Johtopäätösluku alkaa päätelminä kasvattajien ajatuksista yhteisöllisyyden merkityksestä lapselle ja yhteisöllisyyden tukemisen haas-

teista. Luvun loppupuolella esitetään päätelmät tuloksissa esitellyistä yhteisöllisyyttä tukevista pedagogisista menetelmistä ja kasvattajien katso- mus- ja mediakasvatuksesta esittämistä näkemyksistä.

7.1 Yhteisöllisyys on turvallisuutta, pysyvyyttä sekä yhteenkuuluvuutta

Varhaiskasvattajien näkemyksissä lasten yhteisöllisyys päiväkodissa liittyy keskeisimmin lasten turvallisuuden tunteeseen ryhmässä. *Turvallisuus syn- tyi tutusta ryhmästä ja kasvattajista sekä toiminnan selkeydestä ja rutii- neista*. Järvisen ja Mikkolan (2015, 26) mukaan näin syntyvä asioiden, ta- pahtuminen ja ihmisten varmuus ja ennakoitavuus ovat yksi ihmisen sosi- aalisista perustarpeista. David Rockin sosiaalisten perustarpeiden SCARF mallissa varmuuden ja ennakoitavuuden kokemusta voidaan tukea selke- ällä päivän struktuurilla ja ryhmän säännöillä, mitkä Hurmeen ja Kyllösen (2014, 35) mukaan lisäävät lapsen henkisen turvallisuuden kokemusta ryh- mässä. Varhaiskasvatuksen toimintaperiaatteissa korostetaan myös sel- keän ja suunnitelmallisen päivän rakennetta lapsen hyvinvointia lisääväksi tekijäksi (OPH 2016, 31).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 (OPH 2016, 19) yhteisölli- syyt ja ryhmään kuulumisen esitetään lapsen oikeutena. Haastateltavat pohtivat oikeuden merkitystä ja näkevät sillä taattavan *lapselle pysyvä oma ryhmä ja sen jäsenyyden suojaaminen*. Sosiaalisten perustarpeiden SCARF -mallin mukaan ryhmä ja sosiaalisesti tyydyttävä asema siinä on tär- keä lapsen kaikissa ikävaiheissa (Järvinen & Mikkola 2015, 26-27). Koivulan ja Eerola-Pennasen (2017, 250-251) mukaan ryhmän jäsenyyden saavutta- minen edellyttää oman paikan löytämistä, suhteiden rakentamista ja tun- nesiteiden muodostamista muihin ryhmän jäseniin. Tämä ei haastatelta- vien mielestä onnistu, jos lasta joudutaan päiväkodissa siirtämään lapsi- ryhmästä toiseen esimerkiksi henkilöstövajauksen seurauksena. Tilapäi- nen ja lyhytaikainen kasvattaja-lapsi-suhdeluvun ylittäminen on varhais- kasvatuksen arkipäivää. Rakenteellisten tai resurssihaasteiden ei tulisi kui- tenkaan vaikuttaa lapsen hyvinvointiin. Lapselle jatkuvana heittopussina olemisen haastateltavat näkivät pitkäkantoista ulkopuolisuutta ja erilli- syyttä tuottavana toimintana ja siten perusturvallisuuden heikentäjänä.

Lasten yhteisöllisyys ilmeni haastateltavien mukaan lasten välisenä hyväk- synnän tunteena, toisista huolehtimisena ja me-puheena, jossa yhteisössä tapahtuneet asiat koetaan omakohtaisiksi. *Lasten kokemus omasta ja toi- sen kuulumisesta ryhmään kuvattiin merkinä yhteenkuuluvuudesta eli me-tunteesta*. Ikosen (2006, 156) mukaan me-tunteen kokemus on yksi tärkeimmistä lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen tavoitteista varhais- kasvatuksessa. Tunne ryhmän jäsenyydestä liittyy myös ihmisen sosiaali- siin perustarpeisiin, jota SCARF -mallissa kuvataan yhteenkuuluvuuden tunteena, joka on tärkeää lapsen itsetunnon kehitykselle (Järvinen & Mik- kola 2015, 26). Koivulan (2010, 111) mukaan lasten positiivinen suhtautu- minen ryhmän jäseniin edesauttaa ystävyyssuhteiden muodostumista. Ys- tävyyssuhteet voidaan nähdä yhteenkuuluvuuden tunteen edellytyksenä.

7.2 Haasteita lasten yhteisöllisyydelle

Haasteena lasten yhteisöllisyyden muodostumiselle haastateltujen varhaiskasvattajien mukaan olivat *suurentuneet ryhmäkoot ja niiden myötä ristiriitatilanteiden lisääntyminen sekä ryhmäprosessin hitaus*. Ryhmäkoon suurentuminen herättää paljon huolta varhaiskasvatuksen alalla. Sen vaikutuksia lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle on kuvailtu muun muassa aggressiivisen käytöksen lisääntymisenä, mikä voi olla merkki siitä, että lapsi ei voi hyvin ryhmässä. Ryhmän lapsimäärän suurentuessa lasten vuorovaiikutussuhteiden määrä moninkertaistuu ja ylittää lapsen hallintakyvyn, jolloin tilanteiden toiminta ei ole enää lapselle ennakoitavissa ja konfliktit lisääntyvät. (Keltikangas-Järvinen 2010, 214–215.) Pienemmässä ryhmässä lapsen minätietoisuus kasvaa ja hänen on helpompi hallita käyttäytymistään. Myös osallisuus kuulluksi ja nähdyksi tulemisena toteutuu paremmin pienemmässä ryhmässä. (Saarinen 2018, 14.)

Varhaiskasvattajat kokivat suuren ryhmän ryhmäytymisen tapahtuvan hitaammin. Järvisen ja Mikkolan (2015, 29) mukaan lapsille vertaissuhteiden luominen suurissa ja mahdollisesti vaihtuvissa ryhmässä on vaikeaa. Näin ollen ryhmäprosessi ryhmän muodostumisen vaiheen tutustumisesta oman paikan löytymisen kautta ryhmähengen syntymiseen kestää pitkään. Siksi sen ohjaaminen koetaan yleisesti kasvattajien kesken haastavaksi.

Kasvattajat pohtivat päiväkodin varhaiskasvatuksen luonnetta ryhmän lasten vaihtuvuuden tuomien muutosten kautta toimintakauden aikana. *Uusien lasten tulo ryhmiin pitkin vuotta ja lasten osa-aikaisiin hoitosopimukseen liittyvät pitkät vapaajaksot* koettiin haastateltavien kesken haasteena lasten yhteisöllisyyden muodostumisen tukemisessa. Myös lasten turvallisuuden tunteen nähtiin kärsivän, kun lapsiryhmä muuttuu usein ja sen myötä ryhmän dynamiikka.

Lasten vaihtuvuuteen ja muutoksiin ryhmässä saattaa olla monia syitä. Yhtenä merkittävimmistä voidaan pitää huoltajien elämäntilanteiden muutoksia muun muassa työllisyystilanteista johtuen ja niihin liittyviä poliittisia päätöksiä. Laurinoli (2018) kuvaa artikkelissaan asiantuntijoiden näkemystä vuoden 2016 lakimuutoksesta, jolla kunnille annettiin mahdollisuus rajata lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen 20 tuntiin viikossa tilanteessa, jossa huoltaja työttömyyden tai hoitovapaan takia on kotoona. Asiantuntijoiden mukaan rajaus on vaikuttanut merkittävästi päiväkotien toimintaan ja johtanut juuri siihen, että päiväkotiryhmien koostumus vaihtelee koko ajan. Vaihtuvuus on asiantuntijoiden mukaan tuonut lisää levottomuutta ja turvattomuutta ryhmiin.

Muutosta tilanteeseen tuskin on lähiaikoina tulossa. Haastateltavat näkivätkin, että ryhmän vaihtuvuuteen oli niin lasten kuin kasvattajien vain opittava. Varhaiskasvatukselle lasten runsas vaihtuvuus ryhmässä merkitsee sitä, että kasvattajien on huolehdittava lasten ryhmäytymisestä ja turvallisen ilmapiirin luomisesta päiväkodissa jatkuvasti ryhmän muutosten

mukaan. Se vaatii kasvattajilta tietämystä ryhmadynamiikasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Osa haastateltavista koki lasten erityisen tuen tarpeen haasteena lasten yhteisöllisyyden tukemiselle, jos tuen tarvetta oli ryhmässä paljon. Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan *yksilöllisen tuen tarve ja yhteisöllisyyteen tukeminen* on koettu käytännössä päiväkodeissa vaikeaksi ja on johtanut toisinaan siihen, että sosiaalisissa tilanteissa paljon tukea tarvitsevat lapset on siirretty pois ryhmästä. Tällaisissa tilanteissa ei ole nähty ryhmässä olevaa voimaa, vaan on ajateltu lapsen tarvitsevan henkilökohtaista tukea.

Sajaniemi ja Mäkelä (2014) toteavat, että ryhmässä olemisen taitoja opitaan kuitenkin olemalla ryhmässä, jossa kasvattajan positiivinen, vahvuuksia korostava puhe ja ryhmässä toimimisen tukeminen ovat merkittävässä roolissa. Lapsen haastava käytös ryhmässä saattaa olla merkki lapselle liian suuresta stressistä. Kasvattaja voi lievittää sitä auttamalla tilanteessa eteenpäin myötätuntoisella otteella. Tämä vaatii kasvattajalta erityistä sitkeyttä ja paljon toistoja. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 152–153, 157.)

Yhteisöllisyys rakentuu osallisuuden kokemukselle mahdollisuutena vaikuttaa yhteisön toimintaan. Haastateltavat näkivät lasten osallisuuden tärkeänä osana varhaiskasvatuksen tehtävää, mutta sen toteuttamiseen liittyi joskus haasteita. *Lasten osallistuminen yhteisen toiminnan suunnitteluun tai oman mielipiteen esiin tuominen olivat osalle lapsista vaikeaa. Myös lasten haluttomuutta vaikuttaa ja osallistua* oli ilmennyt ryhmissä. Haastateltavat kokivat siksi osallisuuden mahdollistamisen toisinaan haastavaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016, 30) mukaan sensitiivisesti lasten kanssa toimiva kasvattaja on keskeinen tekijä lasten osallisuuden mahdollistajana, kun lapsi tulee myönteisesti kohdatuksi ja kuuluksi. Saarinen (2018, 19) näkeekin lapsen aloitteiden huomaamisen ja kuulemisen arjen toimien keskellä parhaaksi tavaksi tukea lasten kykyä osallistua ja vaikuttaa.

Turja ja Vuorisalo (2017, 48–49) esittävät, että lapsen halu osallistumiseen ja vaikuttamiseen voi syntyä vasta, kun lapsella on tunnekokemus yhteisön jäsenyydestä, jolloin osallistumiselle syntyy merkitys. Lapselle tulee antaa myös riittävästi tietoa niistä tilanteista, joissa hän voi halutessaan olla osallisena. Haapamäki (2000, 27) lisää rohkaisuna kasvattajille vielä, että osallisuuden mahdollistamisen myötä lapsi pystyy ennalta hahmottamaan tulevaa ja rooliaan sekä siten sitoutumaan enemmän tulevaan toimintaan.

Varhaiskasvattajat pohtivat haastatteluissa *oppimisympäristön vaikutusta* lasten yhteisöllisyyden muodostumiseen omaan päiväkotiinsa tulossa olevan oppimisympäristön muutosprosessin näkökulmasta. Tarkoituksena oli siirtyä toiminta-aluepedagogiikkaan, jossa koko talon tilat muodostavat monipuolisia toimintapaikkoja ja joissa liikutaan ryhmäraajat ylittävissä pienryhmissä. *Lapsiryhmän ryhmäytymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisen* kannalta uusi toiminta-aluepedagogiikka herätti monia

kysymyksiä ja huolta. Miten kasvattajan ja lasten välinen luottamuksellinen suhde pääsee kehittymään päivittäin vaihtuvissa pienryhmissä? Kuinka tällaisissa ryhmissä pystytään ottamaan huomioon aremmat lapset tai se, millainen päivä lapsella on keskittymisen ja jaksamisen suhteen, kun lapset tulevat eri ryhmistä pienryhmätoimintaan? Pienryhmien muodostamisessa nähtiin haasteita myös lasten osallisuuden ja valintojen kannalta. Haastateltavien pohdinnoista ja huolesta kuvastuu, että muutosprosessi on vielä hyvin alkutekijöissään. Kasvattajat eivät olleet muutosta vastaan vaan toiminta-aluepedagogiikka koettiin kiinnostavana ja prosessin edetessä uskottiin työtapojen ja mallin löytyvän.

Tutkijan näkemyksen mukaan suunnitteilla oleva toiminta-aluepedagogiikkaan perustuva oppimisympäristö voi toteutuessaan toimia juuri Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 (OPH 2016, 31–32) mukaisesti tarjoten lapsille monipuolisia ja vaihtelevia vaihtoehtoja mieluisaan tekemiseen joustavasti pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä. Oppimisympäristökäsite sisältää myös psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden, joten ryhmien muodostuksessa pedagoginen tarkoituksenmukaisuus voi perustua lapsen tarpeisiin esimerkiksi tässä arkuuden huomiointina. Silloin pienryhmän ohjaajana voisi toimia aralle lapselle tuttu kasvattaja, mikä helpottaisi lapsen stressiä vieraampien lasten keskellä. Pienryhmien muodostuksessa lasten osallisuus voitaisiin mahdollistaa esimerkiksi leikinvalintataulun periaatteella, jossa valittavien toiminta-alueiden lapsimäärät on jaettu kunkin lapsiryhmän mukaan tasan. Näin kaikista lapsiryhmistä olisi mahdollista osallistua kaikkiin toiminta-alueisiin tasapuolisesti. Lapsen monipuolisen oppimisen takaamiseksi varhaiskasvattajien olisi tärkeää dokumentoida, millä alueilla kukin lapsi on toiminut, kirjata havaintoja ja ohjata lapsia tarvittaessa monipuolisuuden toimintaa valitessaan.

7.3 Lasten yhteisöllisyyttä tukevat pedagogiset menetelmät

Kummatkin tiimit kertoivat toteuttaneensa pienryhmätoimintaa, koska se mahdollisti lasten yksilöllisemmän kohtaamisen ja ryhmän tarpeiden ja mielenkiinnonkohteiden paremman huomioimisen. *Yhteisöllisyyden kannalta pienryhmät helpottivat lasten kaverisuhteiden luomista ja oman äänen kuuluville saamista.* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 32) ei mainitse erityisesti pienryhmiä toimintatapana, vaan esittää, että toiminnan tulisi tapahtua joustavasti pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä, jotka edistävät lasten ja henkilöstön keskittymistä ja toiminnan lapsilähtöisyyttä. Pienryhmässä toimiminen haastateltavien edellä esitettyjen perusteluiden pohjalta tukee tutkijan mielestä lapsilähtöisyyttä ja voidaan siten nähdä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisena pedagogisesti tarkoituksen mukaisena ryhmänä.

Haastateltavat eivät maininneet leikkiä erillisenä menetelmänä, vaikka se nähdäänkin ylivoimaisesti mielekkäimpänä tapana tukea lapsiryhmän yhteisöllisyyttä ja vahvistaa ryhmän myönteistä tunneilmapiiriä (Järvinen &

Mikkola 2015, 50; OPH 2016, 38–39). Leikki mainittiin kuitenkin ryhmäytymisen välineenä ja uuden lapsen yhteisöön liittymisen tukemisessa. Kasvattajan tehtävänä nähtiin yhteisen leikin järjestäminen lasten mielenkiinnonkohteiden pohjalta, jolloin samanhenkiset lapset voisivat löytää toisensa ja kaverisuhteiden muodostuminen voisi alkaa. Lasten yhteistä leikkiä haluttiin myös vaalia liialta medialaitteiden käytöltä. Koivulan ja Eerola-Pennasen mukaan (2017, 254–255) yhteinen leikki luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja osallisuus yhteiseen leikkiin mahdollistaa ystävyyssuhteiden muodostumisen. Leikki kuuluu erottamattomana osana varhaiskasvatuksen toimintaan ja se saattaa olla syynä, etteivät haastateltavat maininneet sitä erillisenä menetelmänä.

Opinnäytetyön tietoperustassa luvussa kolme esiteltiin sadutus yhtenä yhteisöllisyyttä tukevana menetelmänä. Sadutus on kehitetty 1980-luvulla ja on varhaiskasvatuksessakin pitkään käytössä ollut menetelmä, jolla on kehitetty muun muassa lasten kerrontataitoja, tuotettu kulttuuria ja tietoa lasten kokemuksista sekä luotu yhteistä iloa ja yhteyttä (Karlsson 2014, 55, 72, 178). Omien ajatusten kertominen muille ja ryhmässä yhteisen sadun luominen antavat rakennusaineita osallisuuden ja yhteenkuulumisen synnyttämiseen. Haastatteluun *osallistuneet varhaiskasvattajat eivät maininneet sadutusta yhteisöllisyyttä tukevia menetelmiä kysyttäessä*. Sadutus menetelmänä oli varmasti kasvattajille tuttu, mutta sen yhteisöllisyyttä kehittävä puolta ei ehkä tultu ajatelleeksi.

Lasten kokoukset esitettiin tuloksissa lasten osallisuuden mahdollistajana ja sosiaalisten taitojen harjoittelun foorumina. Lasten kokousten yksi tehtävä on toimia lasten mielipiteiden kuulemisen ja ongelmatilanteisiin ratkaisujen pohtimisen paikkana, mutta Haapamäki (2000) näkee niiden ensisijaisena tehtävänä tukea lapsen kasvua itsestään ja muista vastuuta kantavaksi eheäksi persoonaksi. Siinä korostuvat oman harkinnan vapaus toiminnassa ja vastuu niiden seurauksista. Tämä tavoite tukee vahvasti lasten yhteisöllisyyden kehittymistä. Vastuullisuuteen kasvaminen tapahtuu lasten arkipäivään liittyvien tapahtumien kautta. Kun lasten kokouksissa mahdollistetaan lasten vaikuttaminen yhteiseen toimintaan, otetaan lasten ehdotukset vakavasti ja arvostetaan lasten tekemää työtä sekä osoitetaan aikuisten ja lasten voivan yhdessä ratkaista ongelmia, annetaan lapselle eväitä kasvuun ja kehittymiseen, josta hyötyy koko yhteisö. (Haapamäki 2000, 39–40.)

Projektityöskentely koettiin yhteisöllisyyttä tukevana toimintatapana, koska se pohjautuu lasten yhteisössä pinnalla oleviin mielenkiinnonkohteisiin. Projektityöskentelyssä lapset toteuttavat ja suunnittelevat toimintaa eteenpäin yhdessä kasvattajan tuella. Projektityöskentelyssä mahdollistuu eheyttävän pedagogiikan toteuttaminen, kun siinä yhdistetään eri sisältöalueita oppimisen alueista lasten kiinnostuksen kohteesta muodostettuun projektin teemaan (OPH 2016, 39–40). Rintakorven (2009, 85–86) mukaan tärkeä osa projektia on myös sen pedagoginen dokumentointi eri tavoin. Kun dokumentoitua reflektoidaan yhdessä, lapset näkevät mitä kaikkea

projektin aikana on tehty ja missä lapset ovat olleet osallisena ja mitä on yhdessä opittu. Tämä lisää lapsen tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja yhteisöllisyydestä. Pedagoginen dokumentointi kuvattiin kiinteäksi osaksi projektityöskentelyä, mutta sitä ei mainittu yhteisöllisyyttä lisäävänä menetelmänä erikseen.

7.4 Katsomus- ja mediakasvatus mahdollisuutena ja haasteena

Opinnäytetyö tarkoituksena oli lasten yhteisöllisyyden merkityksen ja yhteisöllisyyttä tukevien pedagogisten menetelmien lisäksi selvittää, miten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) Minä ja meidän yhteisö-oppimisen alue on varhaiskasvattajien kesken ymmärretty ja miten se heidän näkemyksensä mukaan tulisi ottaa pedagogisesti huomioon toimintaa suunniteltaessa. Tutkimuksen tekohetkellä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 oli ollut voimassa vajaan vuoden, 1.8.2017 alkaen.

Minä ja meidän yhteisö-oppimisen alueen sisällöistä eniten keskustelua haastateltavien kesken herättivät katsomus- ja mediakasvatus. Erilaiset katsomukset, kulttuurit ja media ovat haastateltavien mukaan läsnä lasten elämässä näkyvinä ja piilossa olevina asioina ja ilmiöinä. *Päiväkodin lasten yhteisössä yhteisöllisyyden kokemuksen synnyttämisen avain näiden teemojen suhteen oli haastateltavien mielestä kulttuurista monimuotoisuutta arvostavan ja hyväksyvän ilmapiirin luominen.* Tätä voidaan Eerola-Pennasen (2017, 221) mukaan kuvata kulttuurisesti vastuuntuntoisena kasvatuksena ja opetuksena, jolla voidaan ehkäistä syrjinnän syntymistä ryhmään.

Katsomuskasvatuksen sisällöstä varhaiskasvatuksessa tuli aineistossa esiin vastakkaisia näkemyksiä. Se koettiin tervetulleena perheiden kulttuuritaustojen ja niihin liittyvien tapojen huomioimisena. Varhaiskasvatuslaki (1973/36 § 2 a) esittää varhaiskasvatuksen tavoitteena, jossa annetaan lapselle valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa. Katsomuskasvatuksen hyvänä puolena haastateltavat pitivät juuri lapsille annettua mahdollisuutta puhua uskonnoista ja ihmisten erilaisuudesta, eikä niitä pidetty kiellettyinä tai vaiettuina asioina ottaa puheeksi.

Osa tutkimukseen osallistuneista kasvattajista ei nähnyt uskontoihin tutustumista lapsille tarpeellisena, koska varhaiskasvatusikäinen ei asiaa heidän mielestään vielä ymmärtäisi. He eivät myöskään kokeneet oman osaamisensa riittävän uskontojen käsittelyyn yleensäkkään. Tämä kokemus lienee yleinen varhaiskasvattajien kesken sillä Opetushallitus (OPH 2018) on ohjeistanut varhaiskasvatuskenttää tarkentavalla selvityksellä katsomuskasvatuksen toteuttamisen sisällöistä ja rajauksista. Sen mukaan katsomuskasvatus on yleissivistävää ja sitä toteutetaan osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen ei kuulu minkään uskonnon tai katsomuksen opetusta, vaan yhteisen tutustumisen lapsiryhmässä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin voi tapahtua

luontevasti päivittäisten tilanteiden ja vuodenkiertoon liittyvien juhlien kautta. Juhlien suunnittelussa voidaan tehdä yhteistyötä huoltajien sekä eri kieli ja kulttuuriryhmien kanssa. Selvityksessä esitetään, että eri kieli- ja kulttuuriryhmiä edustavien lasten yhdenvertaisuuden kannalta on tärkeää, että heillä on mahdollisuus tutustua varhaiskasvatuksen juhlissa myös suomalaiseen kulttuuriin esimerkiksi joulun traditioissa. (OPH 2018).

Mediakasvatus nähtiin keskeisenä osana oppimisen aluetta nykypäivän lapsuuden toteutuessa vahvasti median keskellä. *Haastateltavat esittivät oman ajattelunsa ja osaamisensa keskenäisyyttä mediakasvatuksen sisällössä ja kokivat vaikeana muun muassa lähde- ja mediakriittisyyden opettamisen pienelle lapselle.* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 44) ohjaa lähestymään aihetta lapselle merkityksellisten mediasisältöjen avulla ja yhdessä pohtien niiden todenmukaisuutta. Mertala ja Salomaa (2016, 171) korostavat lisäksi, että kasvattajan arvostava suhtautuminen lapsille tärkeisiin mediailmiöihin vaikuttaa hänen ja lapsen kokonaisuhteen muodostumiseen. Tämä vaatii myös aktiivisuutta lasten muuttuvaan mediaympäristöön perehtymisessä. Keskeistä ei siis ole muodostaa yksittäisiä mediakasvatusoppitunteja vaan lähestyä asiaa lasten kanssa keskustellen ja ihmetellen.

Haastateltavat kokivat tietotekniset laitteet ja niiden kasvavan käytön lasten kesken osin ristiriitaisena. Laitteisiin tutustuminen esimerkiksi opettavaisien pelien kautta nähtiin positiivisena asiana. Samoin korostui niihin tutustuminen tasa-arvoistavana tehtävänä, kun osalle lapsia tieto- ja viestintätekniset laitteet eivät olleet välttämättä tuttuja. Toisaalta *laitteiden ei kuitenkaan haluttu syrjäyttävän lasten vertaissuhteiden muodostumisen ja yhteistoiminnan oppimisen mahdollisuutta.* Haluttiin suojella lasten yhteistä leikkiä ja muuta sosiaalista toimintaa, jonka varhaiskasvatus monelle lapselle mahdollistaa, jos sisaruksia tai muita leikkikavereita ei ole. Mediakasvatus ja laitteisiin tutustuminen varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan tarkoita lapsia yksin tablettien äärellä. Mertala ja Salomaa (2016, 165) esittävät sen tarkoituksena tukea lasten mahdollisuuksia ilmaista itseään yhteisössään yhteistoiminnallisesti. Tämä tarkoittaa median tuottamisen kokeilua leikinomaisesti. Varhaiskasvatuksessa tulisi heidän mielestään painottaa median luovaa tuottamista ja hyödyntämistä. Median tuottamista lapset voivat tehdä yhdessä leikinomaisesti esimerkiksi valokuvaten tai videoiden avulla.

Haastateltujen kasvattajien mahdollinen huoli siitä, että varhaiskasvatuksessa lisääntyvä välineiden käyttö pelkkinä teknisinä laitteina syrjäyttää aidon ihmisten välisen vuorovaikutuksen on varsin peruteltu. Kun mediakasvatus toteutetaan lasta kuunnellen, tavoitteellisesti ja osallistavaa pedagogiikkaa soveltaen mediakasvatus välineineen ei muodostu uhaksi lasten vuorovaikutukselle tai sosiaalisille suhteille, vaan ne voivat olla mahdollisuus niiden tukemiseen (Mertala & Salomaa 2016, 165, 171).

8 POHDINTA

Opinnäytetyön aiheen lähtökohtana olivat varhaiskasvattajien julkisen keskustelun ja omien kokemuksiensa kautta syntyneet havainnot päiväkotien lapsiryhmien vilkkaasta vaihtuvuudesta ja elämisestä pitkin toimintakautta. Se näkyi vuorovaikutussuhteiden lyhytkestoisuutena niin lasten keskinäisissä kuin lapsen ja kasvattajan välisissä suhteissa. Nämä herättivät pohtimaan, kuinka lasten vertaissuhteiden ja yhteisöllisyyden tukeminen sekä sitä kautta laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen on mahdollista tällaisessa ympäristössä.

Näistä ajatuksista käsin halusin tutkia, mitä varhaiskasvattajat yleisesti ajattelevat lasten yhteisöllisyydestä päiväkodissa ja sen pedagogisesta tukemisesta varhaiskasvatuksen muuttuvassa arjessa. Lasten yhteisö ja yhteisöllisyys ilmenee myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) merkittävänä tekijänä lapsen hyvinvoinnille varhaiskasvatusta toteutettaessa.

Opinnäytteen tutkimuskysymyksenä olleeseen ”mitä varhaiskasvattajat ajattelevat lasten yhteisöllisyydestä päiväkodissa” saatiin paljon vastauksia näkemyksinä, joista voidaan todeta kasvattajilla olevan tietämystä ja ymmärrystä yhteisön merkityksestä lapselle. Yhteisöllisyyden tukeminen nähtiin kasvattajien kesken tärkeänä, mutta sen toteuttamisessa koettiin haasteita. Lasten ja kasvattajien vaihtuvuus ryhmässä todettiin esteenä lasten yhteisöllisyyden muodostumiselle samoin suurentunut ryhmäkoko. Erityisesti lasten ujous ja arkuus sekä erityisyys koettiin haastavaksi huomioida suuressa ryhmässä. Nämä yhteisöllisyyden esteet vahvistivat osin opinnäytetyön lähtökohtana olleita pohdintojani ja mahdollisesti herättävät lukijoita kiinnittämään niihin erityistä huomiota ja pohtimaan keinoja tilanteen parantamiseksi arjen työn tasolla lapsen ja lapsiryhmän edun näkökulmasta.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, millaisia pedagogisia menetelmiä tai ratkaisuja lasten yhteisöllisyyden tukemiseen käytetään. Näitä löytyi monia. Keskeisimpänä tuloksissa esitettiin pienryhmätoiminta, joka lievensi suuren ryhmäkoon aiheuttamia haasteita, kun sosiaalisten taitojen ja ryhmän jäsenyyden tukeminen sekä osallisuuden ja vaikuttamisen opettaminen koettiin mahdollistuvan parhaiten pienryhmässä. Näiden taitojen opettamiseen käytettiin draamaa ja satuja sekä leikkiä. Lasten kokoukset ja projektityöskentely koettiin myös hyvinä menetelminä yhteisöllisyyden tukemisessa. Menetelmät olivat suurelta osaltaan tuttuja ja vakiintuneita varhaiskasvatuksen piirissä. Lasten yhteisöllisyyden tukemiseen voidaan käyttää tuttuja menetelmiä ja toimintatapoja, kun pysähdytään pohtimaan niiden mahdollisuuksia yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin haastattelemalla kahta varhaiskasvattajatiimiä erikseen ryhmähaastatteluina. Haastattelut saatiin helposti järjestettyä tiimien viikkopalaverien yhteyteen. Haastattelutyypinä käytettiin teemahaastattelua, koska tavoitteena oli saada herätettyä keskustelua tiimin jäsenten kesken. Haastattelutilanne muotoutui kummallakin tiimillä keskustelunomaiseksi vähitellen pienen alkukankeuden jälkeen. Haastattelujen alussa yhteisöllisyyden käsitettä avattiin hieman varhaiskasvatuksen ja lapsiryhmän näkökulmasta, mutta jälkeenpäin ajateltuna olisi voinut olla hyvä vielä antaa haastattelun teemat haastateltaville etukäteen tutustuttavaksi, jolloin virittäytyminen haastatteluun ja teemaan sisään pääseminen olisi voinut sujua jouhevammin. Pohdin tätä mahdollisuutta jo ennen haastatteluja, mutta silloin ajattelin haastattelun muodostuvan ulkoa opitun kertaamiseksi, jos teemat annettaisiin etukäteen.

Ensimmäisen tiimin kohdalla tuli esiin haastattelijan kokemattomuus toteuttaa haastattelua. Haastattelutilanne eteni ehkä liian nopeasti teemasta toiseen, enkä osannut aina tehdä tarkentavia kysymyksiä vastauksiin, jotka osoittautuivat olevan keskeisiä myöhemmin niitä lukiessa. Toista tiimiä haastellessani pyrin kiinnittämään tähän enemmän huomiota ja vastauksien sisältö syveni ja laajensi myös ensimmäisessä haastattelussa esitettyjä asioita. Haastattelun ohjaaminen ja suuntaaminen käytettävissä olevan ajan puitteissa oli haastavaa. Haastattelun testaaminen kokonaisuudessaan olisi voinut auttaa ennakoimaan tulevaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) oli tutkimusta tehdessä ollut voimassa alle vuoden. Haastatteluteemoja suunniteltaessa tutkijana pohdin uuden asiakirjan sisäistämisen olevan varhaiskasvattajilla mahdollisesti vielä vaiheessa. Siksi näin parhaaksi, että heille jaettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden teksti Minä ja meidän yhteisömmen oppimisen alueesta ensin luettavaksi. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi ja haastateltavilla oli näin tasavertainen mahdollisuus kommentoida teemaa ja kysymys herättikin kiinnostavia ajatuksia.

Tutkimuksen eettisyyttä, jonka osa-alueita Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) kuvaavat tutkittavien suojan näkökulmasta, on pyritty huomioimaan niin tutkimuksen toteuttamisessa kuin raportoinnissa. Tutkittaville selvitettiin tutkimuksen tavoite ja menetelmä, jotta tutkittavat varmasti tietävät mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin he ovat osallistumassa. Tutkittaville kerrottiin haastattelutilanteessa aineiston luottamuksellisuudesta ja tutkittavien anonymiteetistä opinnäytetyön raportissa.

Tutkimuksen uskottavuus perustuu hyvään tieteelliseen käytäntöön. Opinnäytetyössä sitä on noudatettu pitäytymällä rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen haastatteluaineiston litteroinnissa, analysointiprosessin kuvaamisessa ja tulosten esittämisessä alkuperäisiin sitaatteihin viita-

ten. Raportin tietoperustassa ja tulosten peilaamisessa aiemmin tiedettyyn on huomioitu muiden tutkijoiden työ asianmukaisina lähdeviittauksina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132-133.)

Yleisesti katsotaan, että laadullisen tutkimuksen tulokset eivät sinällään ole siirrettävissä sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen. Tutkimuksen tulokset voivat kuitenkin saada vahvistusta, jos ne saavat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2008, 212.) Aikaisemmat tutkimukset luvussa Ohma ja Vainikka (2014) olivat omassa opinnäytetyössään päätyneet samoihin tuloksiin selvittäessään varhaiskasvattajien keinoja tukea lasten vertaisryhmän yhteisöllisyyttä. Ryhmän jäsenyyden tukeminen ja sosiaalisten taitojen opettaminen ja kasvattajan läsnäolon merkitys olivat niissä keskeisinä. Pienryhmätoiminta, luovat menetelmät satuina ja leikkeinä olivat menetelminä yhteneväisiä oman opinnäytetyöni kanssa. Tulosten samankaltaisuus loi tutkijalle varmuutta ja uskoa, että kysymysten ja analysoinnin tekemisessä oli tehty oikeita ratkaisuja.

Opinnäytetyössä haastateltavat varhaiskasvattajat olivat yli kaksivuotiaiden lasten kasvattajatiimeistä. Jatkotutkimuksena voisi olla merkityksellistä selvittää myös päiväkodin pienimpien lasten kasvattajilta näkemyksiä lasten yhteisöllisyydestä ja siihen mahdollisesti vaikuttavista lasten iän ja kehitystason tuomista tekijöistä. Lasten yhteisöllisyyteen vaikuttavana tekijänä päiväkodin oppimisympäristö olisi myös kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Haastatteluissa ilmeni useita asioita, joita olisi hyvä yhteisöllisyyden kannalta pohtia päiväkodin oppimisympäristötoimintaa suunniteltaessa. Kasvattajien näkemysten selvittämisen rinnalle olisi tärkeää selvittää myös lasten ajatukset ja unelmat hyvästä oppimisympäristöstä.

Opinnäytetyön käytännön hyötynä varhaiskasvatukselle on pitää yllä keskustelua yhteisöllisyyden merkityksestä lapsen hyvinvoinnille ja sen huomioimisesta päiväkotien ryhmien toiminnassa ja oppimisympäristöissä. Tärkeänä näen myös kasvattajille suodun mahdollisuuden esittää rakenteista ja poliittisista päätöksistä koituneita vaikutuksia lasten yhteisöllisyydelle ja sen tukemiselle varhaiskasvatuksessa.

Oma ammatillinen kasvuni on ottanut suuren harppauksen tämän opinnäytteen myötä. Lasten kokemaa yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä ovat merkittävät tekijät lapsen kasvuun, kehitykseen, oppimiseen ja sitä kautta hyvinvointiin. Se, miten minä kasvattajana toimin lasten yhteisössä vaikuttaa lapseen kokonaisvaltaisesti. Lämmin, sensitiivinen kohtaaminen ja kasvatustapa lasten yhteisöllisyyden tukemisessa on tärkeää. Kasvattajana olen pohtinut omaa kykyäni reflektoida toimintaani sekä joustaa ja muuttaa sitä lasten tarpeiden ja aloitteiden mukaan. Osallisuuden mahdollistaminen ja erityisesti sen opettamisen näkökulma on siten noussut tärkeäksi tavoitteeksi itselle tulevassa työssäni lastentarhanopettajana.

Opinnäytetyöprosessi on kokonaisuudessaan vahvistanut näkemystäni varhaiskasvatuksen mahdollisuudesta lisätä lapsen hyvinvointia toteuttaessaan lapsen oikeutta kuulua ryhmään ja kokea yhteisöllisyyttä. Päiväkodin lasten yhteisö voi tukea lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista yhteenkuuluvuuden tunteen ja osallisuuden kautta. Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät toimimalla vuorovaikutuksessa toisten vertaistensa kanssa ja samalla käsitys minuudesta alkaa syntyä olemalla suhteessa toisiin. Kasvattajan hyvällä ohjauksella ja ryhmädynamiikan tuntemisen avulla päiväkodin lasten yhteisöstä voi muodostua lapselle merkityksellinen paikka elämänsä alkutaipaleella.

LÄHTEET

Asetus lasten päivähoidosta 239/1973. Haettu 29.3.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>

Eerola-Pennanen, P. (2017). Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 221–233.

Eskola J. & Suoranta J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Haapamäki J. (2000). Näkökulmia päiväkodin yhteisöllisyyteen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 14–25.

Haapamäki J. (2000). Yhteisöllisyyden rakentaminen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 33–47.

Haapamäki J. (2000). Yhteisön merkitys päivähoidossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 26–32.

Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. (2016). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Helsinki: Lasten Keskus.

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus. Perusteita*. Helsinki: BoD–Books on Demand.

Hirsjärvi S. & Hurme H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 11–16.

Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-

Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Jantunen, M. (2015). *”Tehdään ja ollaan yhdessä” Lasten vertaissuhteet ja niiden tukeminen päiväkodin lapsiyhteisössä*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö. Lahden ammattikorkeakoulu. Haettu 22.4.2018 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015120419526>

Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieta Oy.

Jäälinoja, P. (2000). Draaman lähteillä. Teoksessa A. Helenius, P. Jäälinoja & H. Sormunen (toim.) *Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan*. Jyväskylä: Arena Kustannus Oy, 19–40.

Kaipio, K. (2000). Päivähoitoyhteisö kasvatusyhteisönä. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 93–127.

Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2011). *Ryhmä liikkeelle! toiminallisia menetelmiä ryhmän kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: Wsoy

Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.

Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 249–264.

Kopakkala, A. (2011). *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita Oy.

Laine, K. (2002). Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 32–37.

Laurinolli, H. (2018). *Varhaiskasvatus kuumentaa tunteita*. Tampereen yliopisto. Haettu 28.4.2018 osoitteesta <https://www.uta.fi/ajankoh-taista/uutinen/varhaiskasvatus-kuumentaa-tunteita>

Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.

Mastohjaus (n.d.). *Ryhmäyttämisoapas*. Haettu 31.3.2018 osoitteesta <http://www.mastohjaus.fi/pdf/Ryhmayttamisopas.pdf>

Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa: Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisak, S. (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisu 1/2016, 154–174. Haettu 17.11.2017 osoitteesta https://www.academia.edu/22601467/Mertala_P._and_Salomaa_S._2016_.Kasvatuskeskeinen_n%C3%A4k%C3%B6kulma_varhaisvuosien_mediakasvatukseen._Teoksessa_Pekkala_L._Salomaa_S._and_Spisak_S._toim._Monimuotoinen_mediakasvatus._Kansallisen_audiovisuaalisen_instituutin_julkaisu_1_2016._154-174

Mustola, M. & Rissanen, M.-J. (2017). Mediaympäristö. Teoksessa M. Koi-vula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 307–314.

Ohma, I. & Vainikka, A. (2014). *Kasvattajan keinot tukea lasten vertaisryhmän yhteisöllisyyttä päiväkodissa*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Saimaan ammattikorkeakoulu. Haettu 22.4.2018 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201404295253>

OPH (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.

OPH (2018). *Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus. Haettu 18.4.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/189008_Ohje_varhaiskasvatuksen_katsomuskasvatuksen_toteuttamisesta_ja_uskonnollisis.pdf

Raina, L. (2012). *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Helsinki: Arator.

Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 111–125.

Rintakorpi, K. (2009). Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: THL, 84–89.

Saarinen, S.L. (2018). *Aarresankarit ja avaruusseikkailu. Harjoitellaan yhdessä toimimista*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–159.

Salminen, J. & Poikonen P-L (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 56–74.

Suomen mielenterveysseura (n.d.). Kaveritaitokortit. Haettu 19.3.2018 osoitteesta <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/julisteet-ja-kortit/kaveritaitokortit>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36–55.

Varhaiskasvatuslaki 1973/36 Haettu 18.4.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot: ammattinimike, työuran kesto

1. LASTEN YHTEISÖ

Millainen on mielestäsi toimiva lasten yhteisö päiväkodissa?

Mitkä tekijät vaikuttavat sen muodostumiseen:

- ryhmässä
- lapsessa
- kasvattajissa?

2. YHTEISÖLLISYYDEN MERKITYS LAPSELLE

Millainen merkitys yhteisöllisyydellä on lapselle?

Mitä lasten yhteisö voi antaa lapselle?

Miksi yhteisö ja yhteisöllisyys on mielestäsi nostettu lapsen oikeudeksi Vasussa?

3. YHTEISÖLLISYYDEN ILMENEMINEN PÄIVÄKODISSA

Miten lasten yhteisöllisyys ilmenee/näky päiväkodissa?

- lapsissa
- toiminnassa

4. YHTEISÖLLISYYDEN MUODOSTUMISEN HAASTEET

Millaiset asiat voivat heikentää lasten yhteisöllisyyden kehittymistä päiväkodissa?

- lapsessa
- ryhmässä
- kasvattajissa

5. KASVATTAJAN ROOLI

Miten kasvattaja voi edistää lasten yhteisöllisyyden kehittymistä?

Miten lasten ystävyyssuhteita voi tukea? Itsemääräämisoikeus?

Miten lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä voi tukea?

Miten uutta lasta tuetaan liittymään ryhmään?

Ryhmädynamiikan tuntemisen merkitys?

Miten lasten keskinäistä vuorovaikutusta voi ohjata?

Miten lasten osallisuus huomioidaan? Miten kuullaan ja otetaan huomioon?

Miten kasvattajatiimin työskentely voi edistää lasten yhteisöllisyyttä?

- toimintakulttuuri tai toiminnan rakenne
- vuorovaikutuksen ja ilmapiirin luominen
- arjen rutiinit (toiminnan rakenne, käytänteet, ruokailu, ulkoilu, ohjatut tuokiot, vapaa leikki)

Miten oppimisympäristö tukee yhteisöllisyyttä?**6. YHTEISÖLLISYYTTÄ TUKEVAT PEDAGOGISET MENETELMÄT JA RATKAISUT**

Millaisilla pedagogisilla menetelmillä tai ratkaisuilla lasten yhteisöllisyyttä voidaan tukea?

- toimintakäytäntöjä
- menetelmiä
- esimerkkejä, kokemuksia, ajatuksia

7. VASUN OPPIMISEN ALUE MINÄ JA MEIDÄN YHTEISÖMME (vasun teksti esillä)

- Mitä ajattelet sen sisällöstä? Mikä on mielestäsi siinä keskeistä?
- Mitä tämä voisi olla lapsiryhmän toiminnassa?