

Piia Lappalainen ja Maija Loikkanen

LAPSIRYHMÄN YHTEISÖLLISYYS
JA SEN TUKEMINEN OHJATTUJEN
TUOKIOIDEN AIKANA
PÄIVÄKODISSA

Opinnäytetyö
Sosiaalian ko.


Elokuu 2014




MAMK

University of Applied Sciences

KUVAILULEHTI

	Opinnäytetyön päivämäärä	
Tekijä(t) Lappalainen Piia, Loikkanen Maija	Koulutusohjelma ja suuntautuminen Sosiaalian koulutusohjelma Sosionomi (amk) Lapsi- ja perhelähtöinen työ	
Nimeke Lapsiryhmän yhteisöllisyys ja sen tukeminen ohjattujen tuokioiden aikana päiväkodissa		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyömme aiheena oli lapsiryhmän yhteisöllisyys päiväkodissa. Yhteistyökumppanimme työssä toimi mikkeliäinen päiväkotinä, jonka 4-vuotiaiden ryhmän kanssa toteutimme työmme toiminnallisen osuuden. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli suunnitella sekä ohjata liikunnallisia ja leikinomaisia tuokioita, jotka tukisivat mahdollisimman hyvin lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllisyyden tunnetta. Toinen tavoitteemme oli havainnoida, kuinka yhteisöllisyys näkyy lapsiryhmässä.</p> <p>Järjestimme kaikkiaan kahdeksan tuokiota, jotka toteutettiin päiväkodin omissa tiloissa, sisällä ja ulkona. Toimintaan osallistuivat ne 4-vuotiaiden ryhmän lapset, jotka olivat silloin päiväkodissa. Videoimme tuokiot ja teimme videoiden pohjalta havaintoja siitä, miten lasten keskinäinen yhteisöllisyys ja yhteisöllisyyden tunne ilmenivät. Tarkastelimme erityisesti sitä, miten eri yhteisöllisyyden piirteet näkyivät ryhmässä.</p> <p>Käsittelimme työmme teoriaosuudessa yhteisöä, yhteisöllisyyttä, varhaiskasvatusta ja päivähoitoa. Keskeisiä käsitteitä olivat myös yhteisöllisyyden piirteet, jotka määrittelimme kirjallisuuden pohjalta. Nämä piirteet ovat: yhteenkuuluvuus, positiivinen tunneside ryhmän jäsenten välillä, ystävyyssuhteet ryhmäläisten kesken, yhteinen toiminta, sitoutuminen yhteiseen toimintaan ja sääntöihin, sekä laadukas vuorovaikutus. Näiden piirteiden pohjalta tarkastelimme kuvaamiamme videoita ja muodostimme niistä käsityksen lapsiryhmässä havaittavissa olevasta yhteisöllisyydestä.</p> <p>Havaitsimme, että tuokioillamme ilmeni yhteisöllisyyttä ja se kehittyi monilta osin yhä näkyvämmäksi tuokioiden edetessä. Huomasimme myös että lasten erilaiset sosiaaliset taidot näyttävät vaikuttavan yhteisöllisyyteen. Tärkeänä havaintona pidämme myös sitä, että lasten välillä esiintyi yhteisöllisyyttä huomattavasti enemmän silloin, kun aikuinen ei ohjannut selvästi, mitä tulee tehdä.</p>		
Asiasanat (avainsanat) Yhteisöllisyys, vuorovaikutus, varhaiskasvatus, päivähoito, sosiaaliset taidot, yhteenkuuluvuus		
Sivumäärä 51	Kieli Suomi	URN
Huomautus (huomautukset liitteistä) Ohjaavan opettajan nimi Jussila Virve ja Vapalahti Kati		Opinnäytetyön toimeksiantaja Mikkelin päivähoito

DESCRIPTION

		Date of the bachelor's thesis
Author(s) Lappalainen Piia and Loikkanen Maija		Degree programme and option Degree Programme of Social Work Bachelor of Social Services
Name of the bachelor's thesis Communality in children's group and supporting it during guided sessions in kindergarten		
Abstract <p>The subject of our thesis is communality in a children's group in kindergarten. Our cooperation partner is one kindergarten from Mikkeli that provided us with 4- year- old participants to execute the functional part of our thesis. The purpose of our thesis was to plan and direct sporty and playful sessions, which would support children with their communality and sense of communality as well as possible.</p> <p>We organized eight short sessions, which were executed in kindergarten's own premises, inside and outside. Those 4-year-old children who were at the day care at the moment, participated in our activity. Therefore the assembly of the group changed according to children's presence. We recorded our activity with a video camera and made observations from them about how communality between children and their sense of communality appeared. We took extra notice about how the features of communality would be shown in group.</p> <p>We are handling community, communality, early childhood education and day care in our theory part of the thesis. Essential concepts are also features of communality, which we defined with literature. Those features are social cohesion, positive emotional bond between group members, friendships between members, common action, commitment to common action and rules and quality interaction. With these features we considered the videos we filmed and formed an impression about the communality in a group of children.</p> <p>We noticed that during our playing sessions there was communality and it developed in many ways and became easier to see as we went forward. We also noticed that different social skills between children seem to have an influence on communality. And remarkable notice was also that the communality between children were much easier to see when adults did not show them exactly what to do.</p>		
Subject headings, (keywords) Communality, interaction, early childhood education, day care, social skills, social cohesion		
Pages 51	Language Finnish	URN
Remarks, notes on appendices		
Tutor Jussila Virve and Vapalahti Kati		Bachelor's thesis assigned by Day care of Mikkeli

1	JOHDANTO	2
2	VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄHOITO.....	3
3	YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS.....	6
	3.1 Yhteisöllisyys ja yhteisöön kuuluminen lapselle.....	8
	3.2 Yhteisöllisyyden piirteet.....	10
4	LAADUKAS VUOROVAIKUTUS	13
5	OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	16
	5.1 Opinnäytetyön etiikka.....	17
	5.2 Opinnäytetyön menetelmät.....	18
6	AIKUISEN ROOLI LASTEN YHTEISÖLLISYYDEN TUKIJANA	19
7	TOIMINTATUOKIOIDEN KUVAUS JA TAVOITTEET	21
8	HAVAINNOT YHTEISÖLLISYYDESTÄ.....	25
	8.1 Laadukas vuorovaikutus	26
	8.2 Yhteenkuuluvuuden tunne	29
	8.3 Ystävyyssuhteet	31
	8.4 Yhteinen toiminta	33
	8.5 Positiivinen jäsenten välinen tunneside	35
	8.6 Sitoutuminen vastavuoroiseen toimintaan	36
9	POHDINTA	38

1 JOHDANTO

Aloitimme opinnäytetyön suunnittelun keväällä 2013, jolloin samansuuntaisten kasvatustajusten ja arvojen vuoksi päätimme lähteä urakkaan yhdessä. Lähtökohtana oli, että halusimme tehdä työn toiminnallisen osuuden lapsia varten ja sisällyttää siihen liikunnallisia yhteisleikkejä. Halusimme osaltamme tarjota positiivisia kokemuksia liikunnan ja päiväkotiyhteisön parissa. Työstäessämme suunnitelmaamme, yhteisö ja yhteisöllisyys saivat yhä suuremman painoarvon. Päätimmekin lopulta luoda liikunnallisia tuokioita, joiden aikana seuraamme lapsiryhmän yhteisöllisyyttä ja pyrimme tukemaan sitä parhaamme mukaan sekä tuokioita havainnoimalla huomaamaan ryhmän yhteisöllisyyttä kuvaavia piirteitä ja tapahtumia. Tavoitteenamme olikin koostaa tuokioita, jotka tukisivat lapsiryhmän yhteisöllisyyttä, pitää tuokiota sekä havainnoida jälkikäteen, miten yhteisöllisyys näkyy kyseisessä ryhmässä tuokioiden aikana.

Onneksemme eräs mikkeliäinen päiväkotitoimintayhteistyö halusi tehdä yhteistyötä kanssamme opinnäytetyön pohjalta, mikä mahdollisti meille lapsiryhmän, sekä paikan, jossa videot toiminnasta voitiin kuvata. Päiväkotitoiminta ei halunnut nimeään julkaistavan, sillä pienen asiakasluvun vuoksi lapsia voisi olla mahdollista tunnistaa myös peitenimien takaa, jos tiedettäisiin, missä päiväkodissa lapset ovat hoidossa.

Elämme individualistisessa yhteiskunnassa, jossa on viime vuosina alettu puhua menetetyistä yhteenkuuluvuuden tunteista. Naapuruston lasten yhteisleikit tuntuvat katoavan, sukulaisten muodostamat yhteisöt kaventuvat, eikä osallisuutta tai kuuluvuuden tunnetta välttämättä saavuteta arjessa. Yhteisöllisyys onkin ajankohtainen teema, sillä sitä pidetään tärkeänä osallisuuden sekä ryhmään kuulumisen kokemuksen kannalta ja myös mahdollisuutena kiusaamisen sekä syrjäytymisen ehkäisyssä (Koivula 2013, 19). Yhteisöllisyyden uudelleen löytäminen etenkin lasten ja nuorten parissa voisi näin ollen osaltaan lisätä hyvinvointia.

Varhaiskasvatuseräisten lasten yhteisöllisyyttä on tutkittu vain vähän (Koivula 2013, 19). Tietoa etsiessämme törmäsimme useimmiten kasvattajien yhteisöllisyyden merkitysten pohdintoihin. Mielestämme alle kouluikäisten lasten yhteisöllisyyden huoma-

miseen, hyödyntämiseen ja tukemiseen tarvitaankin nykyistä enemmän panostusta ja tutkimustietoa.

Pyrimme työllämme osaltamme tuomaan lasten yhteisöllisyyttä esille ja puheenaiheeksi. Mielestämme nykyistä päivähoitoa tulisi kehittää niin, että liian vahvasti yksilöön keskittyvän kasvattamisen sijaan hyödynnettäisiin enemmän yhteisöllisyyttä kehityksen ja oppimisen tukena. Lapsena koettua osallisuuden tunnetta voitaisiin myös painottaa nykyistä enemmän. Nämä samat kehittämiskohteet tunnustavat mm. Marjanen, Marttila & Varsa (2013, 11).

Lopullinen työmme lähetetään päiväkotiin, jossa sen toiminnallisen osuuden toteutimme ja toivomme että havaintomme tukevat tämän päiväkodin työntekijöiden tietoutta lasten yhteisöllisyydestä ja kannustavat tukemaan sitä. Toisaalta toivomme että joku muu innostuu työmme pohjalta tarkastelemaan lasten yhteisöllisyyttä ja vastaamaan meiltä auki jääneisiin kehittämisasiin.

2 VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄHOITO

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yhteiskunnan järjestämää, tukemaa ja valvomaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta, joka on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Se on vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen vapaalla leikillä on keskeinen merkitys. Varhaiskasvatuksella edistetään lapsen tasapainoista kehitystä, kasvua sekä oppimista ja se tapahtuu pienen lapsen eri elämänpiireissä. Keskeistä on ammattitaitoinen henkilöstö sekä vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyö eli kasvatuskumppanuus. Keskeisimmät varhaiskasvatuspalvelut, eli palvelut, joissa varhaiskasvatusta järjestetään, ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin toiminta. (Stakes 2005, 11–12.)

Varhaiskasvatusta ohjaavat erilaiset lait ja asiakirjat, joita ovat valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset sekä lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat asetukset ja lait. Kunnallisella tasolla tällaisia asiakirjoja ovat lapsen oma varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelma, yksikön varhaiskasvatussuunnitelma, kunnan varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma sekä kunnan

varhaiskasvatuksen strategiat ja linjaukset. Nämä asiakirjat mm. sisältävät kasvatuksen periaatteita, ohjaavat kasvatuksen sisältöä ja laatua sekä määrittävät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamista. (Stakes 2005, 9.)

Varhaiskasvatuksella on suunnitelmissa mainittuja yleisiä päämääriä, jotka tähtäävät ihmisenä kasvamiseen. Kasvattajien tehtävä on huolehtia siitä, että ne viitoittavat varhaiskasvatuksen toimintaa. Päämäärinä ovat itsenäisyyden lisääminen, henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen ja toiset huomioivien käytös- ja toimintatapojen vahvistaminen. Keskeistä on myös se, että lapsen tarpeista huolehditaan niin, että hän voi suunnata huomionsa ympäristöön, muihin lapsiin ja toimintaan. (Stakes 2005, 13-16.) Ammattilaisten tulisi myös tukea lapsen persoonallisuuden kehitystä ja tukea vanhempia kasvatustehtävässä (Kinos ym. 2010, 189).

Haapamäen, Kaipion, Keskinen, Uusitalon & Kuoksan (2000, 94) mukaan lapsen yksilöllinen perusoikeus päivähoitokasvatuksessa on se, että hän saa henkilökohtaisten ominaisuuksiensa pohjalta yksilöllisen kasvatuksen, joka auttaa hänen kehityksessään ja mahdollisuuksissaan tulevassa elämässä. Varhaiskasvatusta on kuvattu jopa elämän tärkeimmäksi vaiheeksi. Se luo pohjaa itsetunnolle, sosiaalisuudelle, tiedonhalulle ja luovuudelle. (Jantunen & Lautela 2011, 11.)

Tämän päivän varhaiskasvatuksessa huomioidaan yhä enemmän vanhempia lapsensa asiantuntijana. Varhaiskasvattaja ja vanhemmat nähdään entistä tasavertaisemmassa asemassa ja tämän takia puhutaankin mm. kasvatuskumppanuudesta. Tämä tasavertaisuus näkyy vanhempien mukaan arkisissa tilanteissa, kuten lasta tuodessa ja hakiessa. (Alasuutari 2010, 84.) Kasvatuskumppanuudessa Kekkosen (2012, 43) mukaan vanhemmilla on pääasiallinen kasvatusvastuu, ja varhaiskasvatuksen työntekijöillä taas koulutuksesta saatu tietotaito ja osaaminen. Kumppanuussuhteen kehittyminen ja synnyttäminen on henkilöstön vastuulla.

Päivähoito on osa varhaiskasvatuspalveluja ja yksi keskeinen kodin ulkopuolinen kasvuyhteisö. Kaikista varhaiskasvatuksesta eli 1–6-vuotiaista päivähoitossa oli 62 % vuonna 2010. Selkeästi suurin osa näistä lapsista oli päiväkodissa. (Välimäki 2013, 167; 182.) Lain lasten päivähoitosta 1. luvun, 2. §:n mukaan päivähoitoa voivat saada

alle oppivelvollisuusikäiset lapset, mutta erityisissä olosuhteissa myös sitä vanhemmat. (Laki lasten päivähoidosta 304/1983).

Päivähoidon arki koostuu normaaleista, jokapäiväisistä tilanteista, kuten ruokailusta, levosta ja wc-käynneistä. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän näihin perustoimintoihin käytetään aikaa. Hoitotilanteiden tulisi olla kiireettömiä ja kasvattajan suhtautuminen lapseen positiivista ja iloista, mikä tukee perusturvallisuutta. Päivähoitossa lapsia kasvatetaan myös terveellisiin tapoihin, hyviin käyttäytymistottumuksiin, toisten kunnioittamiseen sekä muihin edellä mainittujen asiakirjojen määrittelemiä tapoihin, jotka nähdään lapsen ja hänen tulevaisuutensa kannalta tärkeinä (Tiusanen 2008, 93).

Lain mukaan päivähoiton tulee tukea vanhempia kasvatustehtävässä sekä edistää lapsen persoonan tasapainoista kehitystä. Lapselle tulee myös taata jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, kehittävää monipuolista toimintaa sekä suotuisa kasvuympäristö. Fyysisen, tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen edistäminen kuuluu sekin päivähoiton tehtäviin. Lain lasten päivähoitosta 1. luvun neljännen pykälän mukaan vastuu päivähoiton järjestämisestä on kunnalla. (Laki lasten päivähoitosta 304/1983.)

Päivähoitolla tähdätään lapsen etuun, mutta toisaalta sillä pyritään vastaamaan myös perheiden hoitotarpeeseen. Käsitteenä siitä ei voida sulkea pois myöskään yhteiskunnan lapsipolitiikkaa (Niikko 2008, 69). Päivähoito on lapsen subjektiivinen oikeus, mutta käytännössä perhe määrittelee pitkälti sen tarvetta (Marjanen ym. 2013, 231).

Lapsi, lapsen kuuleminen, tunteet sekä ajatukset ovat päivähoiton keskiössä. Nykyään lapsi nähdään myös itseohjautuvana toimijana eikä vain hoidon kohteena. Toisaalta vahva yksilöihin keskittyminen on jättänyt ryhmäkohtaiset suunnitelmat vähemmälle huomiolle. (Karila 2013, 26.)

Nykyisessä päiväkotitoiminnassa myös suunnittelulla ja arvioinnilla on yhä suurempi rooli. Tätä suunnittelua ja arviointia puolestaan ohjaa varhaiskasvatussuunnitelma, joka perustuu vuonna 2003 käyttöön otettuihin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. (Karila ja Nummenmaa 2010, 34.) Nykyisessä päivähoitossa keskitytään myös entistä enemmän pienryhmätoimintaan (Raittila 2013, 69).

3 YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS

Etsiessämme tietoa yhteisöstä käsitteenä, törmäsimme hyvin filosofisiin ja filosofian käsitteihin kirjattuihin teksteihin. Eräs esimerkki yhteisön määritelmästä filosofian näkökulmasta on: ”– kokoelma, kollektiivi, kokonaisuus, kollegia tai kommuuni, joka muodostuu alkioista ja osista, sekä niiden välisistä suhteista (Niiniluoto 1998, 5)”. Tähän määritelmään peilaten opinnäytetyömme yhteisö on lapsiryhmä (kollektiivi), joka koostuu lapsista (osat, alkiot), sekä heidän välisistä suhteistaan. Yhteisön ymmärtäminen käsitteenä voi olla kuitenkin haasteellista, sillä sen on koettu merkitsevän useaa asiaa. Yleisimmillään se on ihmisten välistä vuorovaikutusta ja yhteisyyttä, sekä sitä, mikä on yhteistä kyseiselle ihmisryhmälle. (Haapamäki ym. 2000, 11.)

Yhteisö linkittyy monissa lähteissä tiiviisti myös politiikkaan. Esimerkiksi Mäki (1998, 82) kirjoittaa, että Rousseau, kuuluisa filosofi, tarkasteli lähinnä kahdenlaisia yhteisöjä: poliittisia ja perheen kaltaisia. Opinnäytetyössämme keskitymme ”perheen kaltaiseen” yhteisöön, joka on tässä tapauksessa päiväkodin pienryhmä.

Yhteisössä yksilöt ylittävät omat yksilöllisyyden rajansa yhteistoiminnassa luoden näin itselleen uutta. Keskeistä on myös sosiaalinen toiminta, jossa yksilöillä on yhteinen ymmärrys toiminnasta ja tavoitteista, sekä suhde toiseen jäsenen. (Kurki 2002, 45-50.) Yhteisölle on siis ominaista yhteiset tavoitteet ja arvot (Raina 2012, 12). Yhteisö nähdään myös kasvuprosessin tuloksena, jolle on tyypillistä tietynlaisen normiston ja säännösten muodostuminen. Yhteisön määritelmällä on lisäksi muita lukemattomia merkityksiä. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta, jota opinnäytetyömmekin osaltaan edustaa, on keskeistä muistaa yksilöt yhteisön sisällä ja kiinnittää huomiota heidän välisiinsä suhteisiin. (Kurki 2002, 45-50.) Vaikka tarkastelumme kohteena onkin yhteisö, emme voi ohittaa lapsen yksilöllisiä tarpeita keskittyen joukkoon ”vain” yhteisönä.

Yhteisöllisyyttä voidaan lähteä määrittelemään yhteisön pohjalta. Kurki (2002, 45) pitää yhteisön keskeisenä asiana ”yhteisyyttä”. Mielestämme tämä ”yhteisyys”, se että yhteisön jäsenillä on jotain yhteistä ja yhdistävää, voidaan johtaa yhteisöllisyydeksi. Se on mielestämme osaltaan yksilön kokemuksen, mutta myös yhteisössä vallitsevan ilmapiirin tuotosta. Se on mielestämme jonkinlaista positiivista tunnetta yhteisöön kuulumisesta, solidaarisuutta yhteisön jäsenten välillä sekä yhteisössä vallitsevaa positiivista ilmapiiriä.

Hautamäen ym. (2005, 9-13) mukaan yhteisöllisyys on osa ihmisen historiaa, pysyvä asia, joka ilmestyy jatkuvasti uusissa muodoissa. He kuvaavat sen jopa ”kadotettuna, inhimillistä lämpöä huokuvana maailmana” samaan tapaan kuin Koivulan (2013, 20) mukaan se mielletään usein ”laadulliseksi ihannetilaksi”. Hautamäki ym. (2005, 9-13) näkevät että yhteisöllisyyttä ylläpitää kyky nähdä yhteisiä merkityksiä. Heidän mukaansa etenkin silloin, kun yhteisö ei perustu kasvokkain näkemiseen kommunikaatiolla on suuri merkitys yhteisöllisyyden kannalta. Marjanen ym. puolestaan (2013, 12) pitävät yhteisöllisyyden pohjana osallisuutta.

McMillan ja Chavis (1986, 6–11) määrittelevät kirjallisuuskatsauksensa pohjalta yhteisöllisyydelle neljä elementtiä, jotka ovat: jäsenyys eli yhteenkuuluvuuden tunne, vaikutus eli yksilön merkityksellisyys ryhmälle ja ryhmän merkityksellisyys yksilölle, integraatio ja tarpeiden tyydyttäminen eli tarpeiden tyydyttymistä yhteisön kautta sekä jaettu emotionaalinen yhteys eli se, että yhteisön jäsenillä on yhteistä historiaa, aikaa ja kokemuksia. Heidän mukaansa yhteisöllisyyteen kuuluu siis niin yksilöiden tunnekokemus yhteisyydestä, vastavuoroisuus yhteisön ja sen jäsenen välillä kuin yhdessä vietetty aikakin. He myös toteavat, että yksilö on sitoutunein yhteisöihin, joissa hänellä on vaikutusvaltaa. (McMillan ja Chavis 1986, 6–11).

McMillan (1996, 315–316) on sittemmin nimennyt elementit uudelleen (henki, luottamus, vaihtokauppa, taide) ja muokannut niitä. Keskeisimmät tarkennukset ovat mielestämme emotionaalisen turvallisuuden tunteen, ystävyys sekä ”totuuden kertomisen” ottaminen mukaan määritelmiin. Erityisesti totuuden kertominen eli

esimerkiksi omien rehellisten tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen osoittaa yksilön luottamusta yhteisöä kohtaan sekä osaltaan myös yhteisöllisyyttä. Emotionaalinen turvallisuus yhteisössä puolestaan takaa empatian, ymmärryksen ja välittämisen saamisen. Tämä on vastavuoroisuutta, joka on oleellinen osa yhteisöllisyyttä. (McMillan 1996, 315–316) Muokatut yhteisöllisyyden elementit kohdentuvat mielestämme aiempia elementtejä enemmän laadukkaaseen vuorovaikutukseen.

Yleisessä keskustelussa yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteitä käytetään melko väljästi, eivätkä ihmisten käsitykset niistä välttämättä kohtaa (Haapaniemi ja Raina 2007, 34). Yhteenvetona määrittelemään yhteisöllisyyttä meidän työmme kannalta, voimme todeta, että se on yhteisössä tai ryhmässä olevaa positiivista tunnetta sekä vastavuoroisuutta, joka saavutetaan vuorovaikutuksen avulla. Se on tunnetta ja käsitystä samankaltaisuudesta, siitä että ”me ollaan me”.

3.1 Yhteisöllisyys ja yhteisöön kuuluminen lapselle

Kaukoluoto (2010, 5) käsittää lapsen kuuluvan kasvu- ja toimintayhteisöihin, joissa lapsi kasvaa ja kehittyy. Hänen mukaansa suomalaiselle lapselle keskeisimmät niistä ovat koti sekä kodin piiri ja päiväkotit. Päiväkotit ja koti ovat siis tärkeitä yhteisöjä, joissa lapsi voi kasvaa ja kehittyä. Päiväkodin ryhmä onkin useimmiten ensimmäinen vertaisyhteisö, johon lapsi harjoittelee liittymään ja jossa hän oppii, miten jäsenyys saavutetaan ja millaisia haasteita se voi sisältää. Siinä harjoitellaan sosiaalisia taitoja, kuten sitä, miten toisia kohdellaan ystävällisesti ja asioita jaetaan. (Koivula 2013,22.)

Yhteisöön kuuluminen tarjoaa lapselle mm. kumppanuutta, kuuluvuutta ja ajanvietettä, mutta toisaalta lapsi voi myös rakentaa minäkuvaansa yhteisön kautta. Näin ollen lapsi voi määritellä itseään yhteisön avulla, ja silloin kun sosiaalinen status on korkea, yhteisöön kuuluminen on palkitsevaa. Myös ystävyysuhteita voi luoda ja ylläpitää yhteisön sisällä. Tällöin opitaan vastavuoroisuutta ja muita myöhemmässä elämässä vaadittavia taitoja sekä rakennetaan maailmankuvaa. Toisaalta esimerkiksi jatkuva torjunta yhteisössä voi luoda epäonnistumisen tunteita ja alhaista sosiaalista statusta voi olla vaikea muuttaa. (Ahonen ym. 2013, 48-49.)

Lasten yhteisöjä muodostuu sen mukaan, mitä piirteitä toverisuhteissa arvostetaan. Tällaisia tärkeinä pidettyjä seikkoja ovat mm. yhteiset kiinnostuksen kohteet, leikkien kekseliäisyys ja myönteiset luonteenpiirteet kuten reiluus. Myös auttamista ja leikin sääntöihin sitoutumista pidetään tärkeänä, mutta toisaalta myös ulkoiset tekijät kuten hauskat lelut, ulkonäkö tai fyysiset poikkeavuudet vaikuttavat lasten yhteisöjen muodostumiseen. (Ahonen ym. 2013, 49-50.)

Koivula (2010, 21) nostaa väitöskirjassaan yhteisön yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi oppimisen mahdollistamisen. Hän myös korostaa oppimisen yhteisöllistä luonnetta. Lapselle yhteisöön kuulumisen on jo tämänkin kannalta hyödyllistä. Yhteisön turvallinen ja luottavainen vuorovaikutus on tärkeää tämän keskeisen hyödyn saavuttamiseksi (Marjanen ym. 2013, 9).

Päivähoidossa yhteisöllisyyttä pidetään välineenä, jonka avulla päivähoidon perustehtävä toteutetaan. Kun tehdään töitä lasten kanssa, välineellisyys voi kenties näkyä niissä tilanteissa, joissa toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan, yhteisistä asioista sovietaan, silloin kun arvot ja normit rakentuvat yhteisön sisällä sekä silloin, kun käydään läpi erilaisia ristiriitoja. (Haapamäki ym. 2000, 26–27.) Haapamäen ym. (2000, 26–27) mukaan myös lasten osallistaminen toiminnan suunnitteluun edesauttaa yleisesti lapsen kasvuprosessin etenemisessä. Päiväkotihoukuttelee Strandellin (1995, 75) mukaan lapsissa esiin erilaisia toimintatapoja; he joutuvat jakamaan huomiota, sekä suunnittelemaan huomiota omaan toimintaansa sekä siitä ulospäin. Lapset siis antavat muun toiminnan vaikuttaa omaansa. Myös Lehtinen (2000, 79) tukee väitettä kirjoittamalla, että päiväkotiympäristössä yksi lasten keskeisimpiä motiiveja toiminnalle on juuri sosiaalinen osallistuminen.

Yhteisöllisyys on varhaiskasvatuksessa yksinkertaisesti mm. sitä, että opitaan uusia asioita yhteistoiminnan kautta. Oppiminen sekä se, mitä opitaan, riippuu ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, tilanteesta yleensä sekä oppimisympäristöstä, jossa opitaan. Tärkeitä, yhteisössä opeteltavia taitoja ovat esimerkiksi ryhmäkäyttäytymisen säännöt (Marjanen ym. 2013, 9). Näin ollen oppimista pidetään sosiaalisena tapahtumana. (Haapamäki ym. 2000, 50-51.)

3.2 Yhteisöllisyyden piirteet

Jotta voidaan tarkastella lapsiryhmän yhteisöllisyyttä, tulee tietää, miten yhteisöllisyys näkyy. Pohjaamme työmme kuuteen piirteeseen, joita käsitellään teoksessa Pienten piirissä - Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Kaikkia kuutta piirrettä sivutaan useammassa kuin yhdessä kirjan artikkeleista, ja pyrimme luomaan näistä piirteistä yläkäsitteet, joiden kautta käsittelemme myös ”pienempiä” yhteisöllisyyden merkkejä.

Marjanen ym. (2013, 10) sisällyttävät yhteisön määrittelyyn ja merkitykseen johonkin kuulumisen ja me-hengen, jota kutsumme työssä *yhteenkuuluvuudeksi*, *positiivisen tunnesiteen* jäsenten välillä, sekä *yhteisen toiminnan* sekä kiinnostuksen kohteet.

Koivula (2013, 23; 32) määrittelee yhteisöllisyyden kannalta oleelliseksi myös toimivan vuorovaikutuksen, jota kutsumme työssämme *laadukkaaksi vuorovaikutukseksi*, ja *ystävyyssuhteet* yhteisön jäsenten välillä. Ahonen ym. (2013, 71) puolestaan mainitsee toimivan yhteisön piirteeksi myös *sitoutumisen* yhdessä luotuihin sääntöihin.

Laadukas vuorovaikutus käsitellään kappaleessa 3 erikseen, sillä koemme että se luo perustan yhteisöille ja yhteisöllisyyden syntymiselle ja on näin ollen työmme keskeisimpiä käsitteitä.

Yhteenkuuluvuus

Yhteisöllisyyteen liittyy olennaisesti tunne johonkin kuulumisesta sekä me-henki, jonka tuo tunne luo (Marjanen ym. 2013, 10). Tätä voisi mielestämme kuvailla myös osallisuudeksi tai osallisuuden tunteeksi, joskin syy-seuraus-suhde yhteisöllisyyden ja osallisuuden välillä voi mielestämme toimia molempiin suuntiin. Marjasen (2013, 12) mukaan yhteisöllisyys rakentuu osallisuuden kokemukselle.

Yhteenkuuluvuuden tunne sisältää sen, että ryhmän jäsenet kokevat merkityksellisyyttä toisilleen kuten myös sen, että omien tarpeiden odotetaan täyttyvän yhteisöön sitoutumalla (Koivula 2013, 20). Me-puheen lisääntyminen on yksi piirteistä, joita Koivula (2010, 108) huomasi yhteisöllisyyden kehittyessä lapsiryhmässä. Se voi mielestämme olla osoitus yhteenkuuluvuuden tunteesta tai ainakin siitä, että ”minä” määritellään

osaksi ryhmää. Me-puheella myös erotetaan meidät ”heistä” eli niistä, jotka eivät kuulu yhteisöön (Koivula 2010, 17).

Koivulan (2010, 110) tutkimus osoittaa, että koko ryhmän yhteisöllisyyden lisääntyminen näkyy yhteenkuuluvuutena ja yhteenkuuluvuuden tunne näkyy kyseisen tutkimuksen lapsiryhmässä puolestaan vastuuna toisesta, huolenpitona, kiintymyksen osoituksena sekä auttamisena. Yhteenkuuluvuuden tunne näkyy myös haluna jatkaa toimintaa haasteista huolimatta (Koivula 2013, 42).

Positiivinen tunneside

Yhteisöön kuuluminen luo positiivisen tunnesiteen ihmisten välille (Marjanen 2013, 10) ja yhteisön erottaakin muista ryhmistä juuri tuo side (Koivula 2013, 21). Ikonen (2010, 158) puhuu myös jaetusta emotionaalisesta yhteydestä, joka muodostuu vähitellen.

Positiiviseen tunnesiteeseen liittyy vahvasti kokemuksellisuus, yhdessä vietetty aika ja jaettu historia. Se näkyy mm. emotionaalisina kiintymyksen ilmauksina. Näin ollen yhteisöllisyys näkyy vahvana henkisenä yhteytenä, keskinäisenä kiintymyksenä ja toisista välittämisenä sekä auttamisena. (Ikonen 2010, 156.)

Ystävyysuhteet

Ystävyysuhteita määrittää selkeä positiivinen suhtautuminen toiseen, halu olla yhdessä ja ahdistuminen erossa olemisesta sekä oman käyttäytymisen sovittaminen toisen käyttäytymiseen sopivaksi. Myös molemminpuolinen tukeminen ja luottamus ovat keskeisiä termejä ystävydessä. Omien voimavarojen ja auttamisen sekä avun saamisen vuorottelu ovat tavanomaisia. Ystävykset ovat yleensä rakentaneet yhteisiä merkityksiä ja heillä on yhteisiä mielenkiinnon kohteita. Päiväkodissa ystävyys voi auttaa toiminnan aloittamisessa ja ylläpitämisessä sekä motivoida yhteiseen toimintaan. (Koivula 2013, 34–35.)

Lapsiryhmän yhteisöllisyydellä on merkitys ystävyysuhteiden muodostumisen kannalta ja toisaalta lasten väliset tunnesiteet sekä ystävyysuhteet ovat tärkeitä yhteisölli-

syyden rakentumisen kannalta. Lasten välinen ystävyysuhteiden verkosto voi esimerkiksi päiväkodissa auttaa yhteisöllisyyttä laajentumaan koko ryhmän yhteiseksi (Koivula 2013, 19;23; 35). Yhteisöllisyyttä leimaakin ihmissuhteiden kiinteys ja jonkinasteinen pysyvyys (Saastamoinen 2011, 80).

Ystävyysuhteet ovat merkittävässä roolissa pienten lasten yhteisen toiminnan onnistumisen kannalta ja ne voivat lisätä motivaatiota sekä sitoutumista yhteiseen toimintaan (Koivula 2010, 151). Yhteisön jäsenyyden tärkeys ilmenee lapsilla tarpeena muodostaa ystävyyskaksikoista laajempia pienyhteisöjä (Ikonen 2010, 156).

Ystävyysryhmittymät ovat yksi ensimmäisistä yhteisöllisyyden piirteistä, joita Koivula (2010, 108-109) havaitsi tutkimuksessaan. Ne olivat myös yhteisöllisyyden kannalta erityisen merkittäviä ja niitä pidettiin yllä mm. viittaamalla aiempiin yhteisiin kokemuksiin, hulluttelemalla ja ottamalla vastaan apua toiselta. Tutkimuksen loppuvaiheessa ystävyysuhteissa näkyi myös kiintymyksen osoituksia, kuten fyysisiä eleitä, auttamista tai sanallista ilmaisua ystävydestä. (Koivula 2010, 108–110.)

Yhteinen toiminta

Koivula (2013, 19) toteaa että lasten yhteisöllisyyden muodostuminen ei tapahdu heti, vaan se muodostuu pikku hiljaa prosessimaisesti. Hänen mukaansa se ei ole myöskään itsestäänselvyys, vaan se rakentuu ja rakennetaan. Yhteisöllisyyden syntyminen vaatiikin yhteistä toimintaa ja yhteisö viittaa jaettuun historiaan (Saastamoinen 2011, 80-83; Koivula 2010, 18).

Keskeistä yhteisöllisen oppimisen kannalta on toimijoiden aktiivinen pyrkimys yhteiseen toimintaan. Tähän liittyy osaltaan se, että heillä on motivaatio olla yhteisessä toiminnassa mukana, jolloin toiminta myös koetaan merkityksellisemmäksi. Tämä motivaatio näkyi Koivulan tutkimuksessa mm. siten, että yhteistyötä haluttiin edistää konflikteista ja jännitteistä huolimatta ja toimintaa pyrittiin ylläpitämään. (Koivula 2010, 151.) Myös Ikonen (2010, 158) mukaan yhteisöllisyys ilmenee hyvin siinä, että yhteinen toiminta on sujuvaa mahdollisista konflikteista huolimatta.

Yhteisöllinen toiminta näkyy intensiivisyytenä ja selkeänä merkityksellisyytenä lapselle (Koivula 2013, 32). McMillan ja Chavis (1986, 6-11) korostavat toiminnan vastavuoroisuutta.

Sitoutuminen

Yhteiseen toimintaan sitoutuminen on Koivulan (2010, 20; 151) tutkimuksen mukaan merkittävä tekijä yhteisöllisen oppimisen kannalta ja yhteisön jäsenyys edellyttää toimintaan sitoutumista. Motivaatio siihen on yleensä suuri ystävyksien kesken (Koivula 2013, 35). Yhteisöön myös sitoudutaan eniten silloin kun itsellä on valtaa kyseisessä yhteisössä (McMillan ja Chavis 1986, 6-11).

Koivulan (2010, 110) tutkimuksessa yhteisöllisyys näyttäytyy mm. siten että lapset muistuttivat toisiaan yhteisten sääntöjen noudattamisesta. Näin mielestämme sitoutetaan myös muita ja osoitetaan vastuuta yhteisestä toiminnasta.

4 LAADUKAS VUOROVAIKUTUS

Haapamäen ym. (2000, 16) mukaan yhteisöt syntyvät ja muovautuvat ihmisten välisen vuorovaikutuksen seurauksena. Tästä johtuen vuorovaikutuksen laatu on suoraan verrattavissa siihen, millainen syntyvä yhteisö on. Pidämme laadukkaan vuorovaikutuksen käsitettä työssämme tärkeänä osittain juuri tämän takia. Toisaalta lapsiryhmän yhteisöllisyys on merkittävä tekijä laadukkaan vuorovaikutuksen kehittymisen kannalta (Koivula 2013, 19) ja vuorovaikutus voidaan nähdä myös välineenä, jonka avulla pyritään kasvattamaan yhteistä tietoisuutta yhteisön sisällä (Haapaniemi ja Raina 2007, 34).

Päiväkoti on tärkeä ympäristö lapselle Lehtisen (2000, 20) mielestä siksi, että se tarjoaa olosuhteet lasten väliselle keskinäiselle vuorovaikutukselle. Lehtisen (2000, 20) mukaan lasten keskinäinen vuorovaikutus on aivan eri asia kuin lapsen ja vanhemman välinen, ja lasten täytyykin itse luoda suhteet omiin ikätovereihinsa. Strandell (1995, 74) taas on sitä mieltä, että päiväkodissa lapset ottavat vaikutteita toisiltaan ja liittyvät mukaan valmiisiin toimintoihin.

Lapsille on Lehtisen (2000, 20) mukaan määritelty kolme aluetta, joilla he ovat toimijoina; perhe, vertaissuhteet ja institutionaalinen tietämys. Institutionaalinen tietämys (*Institutional knowledge*) viittaa niihin olemassa oleviin odotuksiin, sääntöihin ja toimintatapoihin, jotka on asetettu aikuislähtöisesti, ja joiden mukaan lasten odotetaan toimivan.

Jotta voidaan nähdä ihmisen persoonallisuuden kehitys, on tärkeää nähdä sen olevan sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen kautta lapsen persoonallisuus alkaa muovautua jo hyvin aikaisessa vaiheessa. (Haapamäki ym. 2000, 97.) Strandell (1995, 75) määrittelee lasten ulospäin suuntautuneisuuden saavan aikaan *fyysistä ja sosiaalista liikkuvuutta*, jonka voi hänen mukaansa ymmärtää merkinä siitä, että lasten ensisijainen motiivi toiminnalle on juuri osallistuminen ja osana oleminen päiväkodin sosiaalisessa maailmassa. Lapsi tahtoo olla mukana siellä, missä tapahtuu.

Jotta yhteisö rakentuisi mahdollisimman hyväksi, vaatii se jäseniltään Haapamäen ym. (2000, 43) mielestä aktiivista osallistumista toimintaan täysin omana itsenään. Haapamäki ym. (2000, 43–44) asettavat yhteisöllisyyden kehittämiseen vaadittavalle kommunikaatiolle kolme piirrettä; Kommunikaation tulisi olla avointa, suoraa ja rehellistä.

AVOINTA. Kaiken tiedon ja toiminnan, mitä yhteisössä tapahtuu, tulisi olla näkyvillä niin, että kaikki jäsenet voivat sitä halutessaan tarkastella. Kommunikaation ollessa suljettua, vaikuttaa se turvattomuuteen lisäävästi, mikä taas mielestämme on erittäin valitettava asia puhuttaessa nimenomaan lapsiyhteisöstä, jossa turvallisuus on yksi suurimpia tekijöitä. (Haapamäki ym. 2000, 43–44.)

SUORAA. Kaikilla jäsenillä tulee olla oikeus saada kaikki itseään koskeva tieto suoraan, välikäsiä käyttämättä. Suora kommunikaatio toimii Haapamäen ym. mukaan niin sanottua ”negatiivista klikkiytymistä” vastaan. Klikkiytymisellä on negatiivinen vaikutus yhteisön rakentumiseen. (Haapamäki ym. 2000, 43–44.)

REHELLISTÄ. Yhteisön jäsenten tulisi aina sanoa suoraan, mitä ajatellaan. Epärehellisyys naamioidaan työyhteisöissä usein hienotunteisuudeksi, ja siinä on takana paljon myös subjektiivista suojautumista tilannetta vastaan. (Haapamäki ym. 2000, 43–44.)

Doherty-Sneddon (2003, 12-13) sen sijaan puhuu laadukkaasta vuorovaikutuksesta, joka sisältää samoja asioita McMillanin (1996, 315-316) tarkennettujen yhteisöllisyyden elementtien kanssa. Hän nostaa esille erityisesti kaksi tekijää, jotka ovat: sensitiivisyys (*sensitivity*) ja reagoivuus (*responsiveness*). Sensitiivisyys tarkoittaa tässä kykyä ymmärtää lapsen tarpeita ja haluja, ja reagoivuus on kykyä reagoida kyseisiin haluihin sekä tarpeisiin oikein. Emme kuitenkaan tarkastele työssämme aikuisen ja lapsen välistä, vaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Doherty-Sneddonin esittämän laadukkaan vuorovaikutuksen voi kuitenkin mielestämme laajentaa koskemaan osittain myös työhömmme osallistuneiden lasten välistä vuorovaikutusta. Havaintojemme mukaan yhtä lailla se koostuu sensitiivisyydestä ymmärtää toisten lasten haluja ja tarpeita (esimerkiksi ymmärtää toisen halua olla välillä jonon ensimmäisenä) sekä reagoivuudesta (esimerkiksi taito luopua omasta paikasta jonon ensimmäisenä toisen hyväksi).

Lasten välisen puheen ja tekojen lisäksi mielestämme nonverbaalia eli sanatonta viestintää ei sovi unohtaa vuorovaikutuksen osana. Lapset osoittavat ymmärrystään ja tietämystään asioista ja ihmisistä sanattomilla tavoilla jo ennen kuin he pystyvät kertomaan samat asiat sanallisesti. Tähän ei kuitenkaan aina kiinnitetä huomiota ja lasten osaamista saatetaankin aliarvioida kun kielelliset taidot eivät ole vielä kovin kehittyneet eivätkä lapset tuo taitojaan sanallisesti esille. Toisaalta nonverbaaleja viestejä voidaan tulkita väärin ja tehdä näin ollen vääränlaisia johtopäätöksiä. Sanattomasti viestitään mm. eleillä, ilmeillä, katseella, kosketuksella, asennolla ja fyysisellä olemuksella. (Doherty-Sneddon 2003, 9–10.)

Laadukkaasta vuorovaikutuksesta voidaan puhua dialogina. Dialogi puolestaan eroaa tavallisesta keskustelusta siten, että siinä ei pyritä viemään läpi omaa näkökantaa vaan luomaan yhteisiä merkityksiä (Haapaniemi ja Raina 2007, 38). Koska laadukas vuorovaikutus on yksi yhteisöllisyyden piirteistä, voidaan dialogisuutta pitää merkinä siitä.

Viitettä vuorovaikutuksen merkityksestä antaa myös se, että Raina (2012, 159) toteaa vuorovaikutuksen yhteisön sisällä kertovan ehkä eniten yhteisöllisyyden tilasta.

Koivulan (2013, 30–31) havaintojen mukaan aidossa yhteisöllisyyden vaiheessa lapset voivat osoittaa kiintymystä erilaisin vuorovaikutuksen keinoin, esimerkiksi sanoin tai elein, leluille voidaan pohtia yhteisiä merkityksiä, keskustelevuutta voi olla aiempaa enemmän ja myös konfliktien ratkaisua sekä neuvottelua runsaammin. Ylipäätään vuorovaikutus voi olla runsasta.

Myös neuvottelu on keskeinen yhteisöllisyyden piirre ja vuorovaikutuksen keino, jonka avulla voidaan ratkaista konflikteja. Se on kuin liima, joka ylläpitää lasten toimintaa. Yhteisöllisyyden rakentumiseen tarvitaan onnistuneen yhteisen toiminnan lisäksi toimivaa vuorovaikutusta. (Koivula 2013, 32.)

Yhteisöllisyys voikin näkyä vuorovaikutuksena, jossa ilmenee intiimejä keskusteluja, ajatusten vaihtamista, hellyyden osoituksia ja jakamista. Keskeistä yhteisöllisyyden ilmenemisen kannalta on myös vuorovaikutuksen vastavuoroisuus ja usein myös se, että ulkopuolisen on vaikeaa ymmärtää kaikkia merkityksiä, joita vuorovaikutuksessa ilmenee. (Ikonen 2010, 156–158.)

5 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Toiminnallinen opinnäytetyömme liittyy sekä tarkastelemamme lapsiryhmän yhteisöllisyyden tilan kartoittamiseen ja tukemiseen että yhteisöllisyyden tärkeyden esille tuomiseen. Tavoitteenamme on havainnoida valmiin, 4-vuotiaista koostuvan, lapsiryhmän yhteisöllisyyden ilmenemistä ja tukea sitä toimintatuokiollamme.

Tarkkailemme yhteisöllisyyttä ohjattujen, liikunnallisten tuokioiden aikana, jolloin voimme havainnoida myös sitä, kuinka yhteisöllisyys vaikuttaa annetun tehtävän suorittamiseen. Keskeisimmät työmme tehtävät voimme kiteyttää kahteen:

1. Tuottaa toimintatuokioita jotka tukevat lasten välistä yhteisöllisyyttä ja
2. havainnoida, kuinka lapsiryhmän yhteisöllisyys näkyy ohjattujen tuokioiden aikana.

Lisäksi lähettämällä työmme työelämäkumppanillemme sekä julkaisemalla sen pyrimme lisäämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden tietoisuutta lasten yhteisöllisyydestä ja sen merkityksistä.

Valitsimme nimenomaan 4-vuotiaiden ryhmän työhömmme pääosin käytännön syistä. Päiväkodilta ehdotettiin juuri tätä ryhmää mm. aikataulujen takia. Pohdimme myös, että 4-vuotiaat jaksaisivat jo iltapäivisinkin tapahtuvat ohjaustuokiot. Lopulta tuokiot kuitenkin sijoittuivat aamupäiviin. Lähtökohtaisesti olimme alussa itsekkin ajatelleet noin 4–5-vuotiaiden kanssa toimimista, sillä kun vuorovaikutustaidot ovat keskimäärin kehittyneempiä kuin nuoremmilla, myös yhteisöllisyyden havaitseminen ja sen analysointi olisi mahdollista. Samoin oletimme 4–5-vuotiaiden jaksavan nuorempia paremmin ohjatuilla tuokioilla toimimista ja heidän normaalin päivän sisältävän sitä jo nuorempia enemmän.

5.1 Opinnäytetyön etiikka

Tutkimuseettiset kysymykset ovat erityisen tärkeitä, kun tutkimus, tai tässä tapauksessa toiminnallinen opinnäytetyö, kohdistuu ihmisiin. Eettiset valinnat esimerkiksi vaarattomuuden kannalta ovat tärkeitä, mutta myös tapa, jolla ihmisiä käsitellään tutkimuksessa, ansaitsee osansa pohdinnassa. (Alasuutari 2005, 18.) Meidän tulee kohdella lapsia kunnioittavasti jo yleisen inhimillisyyden vuoksi, mutta myös siksi että olemme tutkijoina ja aikuisina hallitsevassa roolissa suhteessa lapsiin eli tutkittaviin. Tutkija, kuten myös opinnäytetyön tekijä, käyttääkin aina valtaa ja se on tiedostettava (Ruoppila 1999, 26).

Yksi tavallisimmista eettisistä seikoista liittyen tutkimukseen on tutkittavien tunnistettavuus. Henkilöllisyyksien piilottamiseksi voidaan käyttää salanimiä tutkittavista, instituutiosta ja jopa paikkakunnasta. (Alasuutari 2005, 20.) Omassa opinnäytetyössämme mainitsimme nimeltä paikkakunnan, sillä koemme tämän kaupungin olevan sen verran kookas ja täällä olevan useita päiväkoteja, ettei henkilöllisyyksien paljastumisesta paikkakunnan nimen perusteella ole vaaraa. Lasten sekä päiväkodin nimet pidetään kuitenkin salassa. Pidämme intymiteettiä erityisen tärkeänä sillä teemme työtämme lasten parissa. Myös työelämäkumppanimme toivoi niin päiväkodin kuin lastenkin

henkilöllisyyksien pysyvän anonymiä, joten kunnioitamme luonnollisesti toiminnallamme myös heidän toiveitaan.

Lasten tutkimuksessa on erityisiä eettisiä seikkoja. Esimerkiksi lupa tutkimukseen osallistumisesta pyydetään lasten sijaan vanhemmilta, mutta lapsella tulee olla oikeus kieltäytyä osallistumasta. Myös joitakin kysymyksiä, kuten hyöty–haitta-suhdetta, tutkimuksen syitä, lasten yksityisyyttä, informointia vanhemmille ja tutkimuksen vaikutuksia voi olla syytä pohtia tutkimuksen eettisyyden analysoinnissa. Ylin ohje kaikelle lasten kanssa tehtävälle tutkimukselle on kuitenkin ylläpitää ja tukea lapsen hyvinvointia ja kehitystä. (Ruoppila 1999, 27–29.) Omalta osaltamme noudatamme tätä ohjetta niin hyvin kuin mahdollista pitäen mielessä myös mm. lasten kehitystason. Samoin pyydämme lasten vanhemmilta luvan lasten osallistumiselle sekä annamme lapsille mahdollisuuden jättäytyä tuokioilta tai kesken tuokionkin pois toiminnasta. Informoimme vanhempia siitä, kuinka tuokiot sujuvat ja saatamme valmiin työmme heidän luettavakseen.

5.2 Opinnäytetyön menetelmät

Toiminnallinen opinnäytetyömme liittyy monilta osin laadullisen tutkimuksen kanssa, jossa kyse on enemmänkin vähitellen tapahtuvasta ilmiön käsitteellistämisestä kuin jonkin teorian testauksesta (Kiviniemi 2010, 74). Työmme on laadullisen tutkimuksen tapaan prosessinomainen, jolloin näkökulmien ja tulkintojen voidaan nähdä kehittyvän tutkijan mielessä työn edetessä (Kiviniemi 2010, 70). Täytyy kuitenkin muistaa, että opinnäytetyömme ei edusta laadullista tutkimusta vaan on malliltaan toiminnallinen opinnäytetyö.

Työmme tiedonkeruumenetelmä on havainnointi, mikä toteutetaan videoinnin avulla pääasiassa tuokioiden jälkeen. Havainnoimme lapsia jatkuvasti myös ohjatessamme, mutta varsinainen havaintojen kirjaaminen tapahtuu videoiden pohjalta. Aineiston käsittelyyn meillä sen sijaan ei ole valmista menetelmää, vaan lähdemme katsomaan videoita ”puhtaalta pöydältä” tehden niistä havaintoja yhteisöllisyydestä ja luokitellen niitä tilanteeseen sopivalla tavalla. Koemme, että tällä tavoin myös omat havainnointikykyämme kehittyvät, ja uskomme että siitä on meille hyötyä tulevaisuudessa sosiaalialan työkentällä.

Laadullisessa tutkimuksessa, jonka kanssa työllämme on paljon yhteistä, on tapana kehittää kyseiselle aineistolle sopiva lähestymistapa. Tämä tapa voi olla vaikea siirtää muihin tutkimuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa mitään yleisiä aineiston analyysimenetelmiä ei ole juurikaan olemassa. (Räsänen 2005, 93–94.)

Käytämme aineiston työstämisessä luokittelua. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston eri osista etsitään samankaltaisuuksia. Samankaltaisuudet voivat liittyä mihin tahansa ominaispiirteisiin, joita aineistossa on. (Räsänen 2005, 95.) Työssämme luokittelu keskittyy toistuvien yhteisöllisyyden piirteiden löytämiseen ja niiden jäsentämiseen oikean alaotsikon, esimerkiksi lasten välisen ystävyyden, alle. Luokittelemme siis aineistoa muun muassa tietynlaisten vuorovaikutustekojen pohjalta.

6 AIKUISEN ROOLI LASTEN YHTEISÖLLISYYDEN TUKIJANA

Kasvattajien olisi hyvä tiedostaa, että aikuisella on roolinsa lasten yhteisöjen ja yhteisöllisyyden tukijana. Erityisesti ryhmän muodostuksen alussa tapahtuvat lasten kohtaamiset ovat tärkeitä yhteisöjen rakentumisessa, kun yhteisön pelisääntöjä ja mukaan pääsemistä harjoitellaan sekä ystävyyssuhteita muodostetaan. Toisaalta liian aikuislähtöinen toiminta vie tilaa lasten yhteisölliseltä, vertaisryhmässä tapahtuvalta, oppimiselta. (Marjanen ym. 2013, 12–13.)

Yhteisöllisyyden perustaa tulisi rakentaa jo varhain ja siksi yhteisöllisyyden tukeminen koskeekin varhaiskasvatusta. Myös yhteisöllisyyden ja osallisuuden ulkopuolelle jääminen voi alkaa jo varhain ja syrjäytymisen sekä kiusaamisen ilmiöt koskevat pieniäkin lapsia. Aikuisen rooli on toimia yhteisöllisyyden kehittymisen edistäjänä ja roolimallina. Lasten kanssa voi harjoitella yhteisöllisyyden rakentamisen taitoja esimerkiksi päiväkodissa. On tärkeää saavuttaa positiivinen kokemus yhteisöllisyydestä jo varhain, jolloin lapset ovat valmiita ponnistelemaan myöhemmin muissa ryhmissä yhteisöllisyyden saavuttamiseksi. (Koivula 2013, 22–24.)

Lasten luontainen yhteisöjen muodostus keskittyy pienyhteisöihin. Jotta jonkinlaista koko ryhmän yhteisöllisyyttä voisi syntyä, tulee kasvattajan olla sitä aktiivisesti tuke-
massa. Lapsilla tulisi olla jonkinlainen kontakti liki kaikkiin ryhmän lapsiin, vaikkei

kuuluisikaan kaikkien kanssa samaan pienyhteisöön. Konkreettisia asioita, joita kasvattaja voi tehdä, ovat mm. puuttuminen me-puheeseen, silloin kun se on syrjivää, sekä koko ryhmän yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden korostaminen. Yhteisön muodostumista voi tukea myös rikastuttamalla leikkiä mielikuvilla ja välineillä sekä antamalla tilaa lasten omille leikki-ideoille. (Ahonen ym. 2013, 66–69.)

Sellaisia lapsia, jotka uhkaavat jäädä yhteisöjen ulkopuolelle voidaan auttaa saattamalla heidät muiden lasten kanssa yhteen mm. yhteisten mielenkiinnon kohteiden tai samanlaisten leikkimieltymysten pariin. Toisaalta aikuisen asennoituminen näihin lapsiin vaikuttaa muiden lasten mielipiteisiin. Näin ollen kasvattajan tulisi tarkkailla esimerkiksi sitä, antaako hän jo muiden lasten toimesta torjutulle lapselle kielteistä huomiota muiden edessä. Kasvattajan tulisi myös pohtia, koska lapsiryhmä todella tarvitsee ohjausta ja antaa riittävästi tilaa yhteisölliselle oppimiselle, jolloin lapsilla on mahdollisuus omaan tiedon muodostukseen. Yleisien ryhmässä hyväksyttävien käyttäytymistapojen opettelu ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ovat nekin asioita, joissa kasvattaja voi tukea lapsia tukien näin ollen myös mahdollisuutta yhteisöllisyyden muodostumiselle. (Ahonen ym. 2013, 66–69.) Sosiaalisia taitoja kannattaa harjoitella aidoissa tilanteissa, joita ovat esimerkiksi pienten lasten leikkihetket (Haapaniemi ja Raina 2007, 36) ja pienryhmätilanteet, joissa aikuinen voi tukea sekä ryhmää että vuorovaikutuksessa apua tarvitsevaa lasta (Raina 2012, 49).

Myös muilla pienillä teoilla voidaan vaikuttaa lasten yhteisöllisyyteen. Yksi yhteisöllisyyttä vahvistava tekijä on leikillinen toiminta, johon liittyy naurua ja huumoria. Mielestämme naurulle ja huumorille tulisikin näin ollen antaa tilaa ja heittäytyä kasvattajana joskus itse hulluttelemaan sekä näin ollen esimerkiksi huumorista. Myös yhdessä suunniteltu toiminta ja yhdessä laaditut pelisäännöt ovat tärkeitä, sillä yhdessä laadittuihin pelisääntöihin on helpompi sitoutua ja lapsi voi kokea olevansa vaikutusvaltainen yhteisössään. (Ahonen ym. 2013, 71.) Samoin sääntöjen ymmärtäminen ja niistä keskustelu esimerkiksi hyötynäkökulmasta on merkityksellistä ja sitouttaa sekä vastuuttaa lasta niihin (Rasku-Puttonen 2010, 112).

Kuten työmme luvussa 3.2. on mainittu, lasten keskinäiset ystävyysuhteet luovat perustaa yhteisöllisyydelle. Lasten kanssa tulisikin pohtia kuinka kaverina ollaan ja kuinka kavereiksi tullaan. Kasvattajan tulisi myös havainnoida ryhmän jäsenten toi-

mintaa sekä puhetta ja jakaa näitä havaintoja muiden kasvattajien kanssa. Näin vertaissuhteiden ongelmia voidaan havaita ja niihin puuttua. (Marjanen ym. 2013, 229–230.) Yhteisön tukeminen vaatii myös halua puuttua niihin tekijöihin, jotka eivät ryhmässä toimi (Rasku-Puttonen 2010, 120).

7 TOIMINTATUOKIOIDEN KUVAUS JA TAVOITTEET

Opinnäytetyömme on lajiltaan toiminnallinen, ja halusimme ohjata lapsille liikunnallisia tuokioita henkilökohtaisten kiinnostustemme vuoksi. Työelämäkumppanin löytäminen ei ollut vaikeaa, sillä toinen meistä oli tehnyt kyseisessä päiväkodissa jo aikaisemmin työharjoittelun. Aluksi meillä oli suunnitelmissa, että vuorotellen toinen ohjaisi tuokion, jonka aikana toinen taas tarkkailisi tilannetta ja tekisi muistiinpanoja ja tällä tyyliillä saisimme havaintoja lasten yhteisöllisyydestä ja sen kehittymisestä. Juteltuamme ohjaavan opettajamme kanssa ensimmäisen kerran päädyimme kuitenkin miettimään, että kattavien muistiinpanojen tekeminen voisi olla lyhyessä ajassa mahdoton tehtävä, ja jos vain toinen olisi tarkkailijan roolissa, voisi jäädä paljon asioita myös huomaamatta. Näin ollen päätimme toteuttaa ohjaustuokiot videokameraa apuna käyttäen.

Toiminnallinen osuus siis alkoi, kun kävimme työelämäkumppanin luona allekirjoittamassa sopimuksen opinnäytetyön tekemisestä sekä anoimme lupaa työhön Mikkelin päivähoidon esimieheltä. Merkittävänä osana lupaprosessia olivat tietenkin myös vanhemmilta erillisellä ilmoituksella pyydyt luvat lasten kuvaamiseen. Päiväkodilla oli ehdottomat säännöt siitä, ettei paikan tai lasten nimiä julkaista työssä. Lapset olisi nimittäin mahdollista tunnistaa nimien tai kuvausten perusteella, jos tiedettäisiin, missä päiväkodissa työmme toiminnallinen osuus tehtiin. Teimme nämä seikat selväksi myös vanhemmilta lupaa kysyessämme, ja lupasimme myös, että vain ja ainoastaan me kaksi näemme videoiden sisällön, ja katsomisen jälkeen videot tuhotaan asianmukaisella tavalla. Lupa- ym. asiat sujuivat mielestämme jouhevasti ja ripeästi, ja tavoitteenamme oli saada videot kuvattua ennen joulua 2013. Kuvasimmekin yhteensä 8 kertaa marras–joulukuun 2013 aikana. Välineet tuokioiden sisältöön saimme päiväkodin varastosta, ja kameran saimme koulultamme lainaan, mikä helpotti tuokioiden suunnittelua ja toteutusta huomattavasti.

Tarkoituksena oli ohjata joka toinen tuokio sisällä ja joka toinen ulkona eli neljä tuokiota sisällä ja neljä ulkona. Ensimmäisten neljän tuokion aikana teimme liikunnallisia tehtäviä ja leikkejä, ja toistimme viimeisten neljän tuokion aikana samat teemat muokattuina ja vaikeutettuina, riippuen siitä miten edellinen saman ohjelman sisältämä tuokio oli sujunut. Pyrimme näin vastaamaan lasten kehitystasoon, jotta heidän mielenkiintonsa pysyisi yllä ja toisaalta, jotta toimintamme olisi osaltaan tukemassa lasten kehitystä oikealla tavalla. Joka tuokion alussa ja lopussa keskustelimme siitä, mitä on tulossa ja mitä olimme tehneet. Teimme erilaisia alkulämmittelyjä, joista yksi oli esimerkiksi sellainen, että lapset saivat jokainen vuorollaan näyttää vapaavalintaisen liikkeen, kuten hypyn tai pyörähdysten, jonka toiset tekivät perässä. Olimme myös tuokioiden lopuksi loppupiirissä, jossa käytiin lasten tunnelmia läpi.

Kaikkien tuokioiden tavoitteena oli tukea lasten keskinäistä yhteisöllisyyttä, joten koostimme tuokiot sellaisiksi, että lasten täytyy toimia yhdessä saavuttaakseen annettun tavoitteen. Myös alkulämmittelyt ja lopetus, kuten tuokiotkin, olivat sellaisia, joissa korostui kiinnostus toisen lapsen tekemistä ja mielipidettä kohtaan sekä toisaalta oman mielipiteen ilmaiseminen sekä uskallus tuoda itse keksitty asia, esim. ”temppe” toisten näkyville. Tällaiset tehtävät ja alkulämmittelyt tukevat mielestämme yhteisöllisyyttä, sillä niissä lapset harjoittelivat aktiivisina osallistujina olemista, mikä puolestaan on osa laadukasta vuorovaikutusta (ks. sivu 16) ja näin ollen yhteisöllisyyttä. Koostimme tuokiot pitkälti miettien itse, minkälainen toiminta voisi vahvistaa yhteisöllisyyttä, pohjaten käsityksemme sen hetkiseen näkemyksemme yhteisöllisyydestä. Varsinaisten tuokioiden kulku eteni seuraavalla tavalla:

Tuokio 1. Ulkona järjestetty ohjaukerta. Lapset muodostivat jonon, ja kaikki avasivat jalkansa niin auki kuin mahdollista. Jonon ensimmäinen laittoi pallon liikkeelle vierittämällä sitä seuraavan jalkojen välistä taaksepäin ja jokainen huolehti vuorollaan pallon etenemisestä kohti jonon taimmaista. Tämä vaati lapsilta vastuun ottoa pallon etenemisestä. Viimeinen otti pallon kiinni ja juoksi jonon ensimmäiseksi. Näin muodostui liikkuva ”mato”, ja annoimme tietyn matkan, joka lasten täytyi kulkea mato-muodostelmassa.

Tällä tuokiolla panostimme siihen, että lapset harjoittelisivat toisen tekemisen huomiointia ja oman tekemisen sovittamista yhteisön onnistumista tukevaksi. Tällä tuoki-

olla halusimme antaa mahdollisuuden opetella ponnistelemaan yhteisen edun hyväksi, vaikka pallo ei aina menisikään ensi yrittämällä taaksepäin. Uskomme, että vaivan näkeminen yhteisen onnistumisen puolesta kehittää yhteisöllisyyttä. Pyrimme myös luomaan tämän, niin kuin muutkin tuokiot siten, että lapset olisivat olleet tekemisissä useiden muiden lasten kanssa. Yhteisöllisyyden saavuttamiseksi lapsella tulisi olla jonkinlainen kontakti liki kaikkiin yhteisön muihin jäseniin (kts. Ahonen ym. 2013, 66–69)

Tuokio 2. Sisällä järjestetty ohjaukerta. Olimme käyttöömmme päiväkodin omistaman värikkään suuren varjon, jonka kanssa teimme erilaisia harjoitteita palloja apuna käyttäen. Näille varjoleikkituokioille meillä ei ollut suunniteltuna niin vahvaa tulokseen päätyvää harjoitusta, kuten maaliin pääsemistä, vaan tarkoituksena oli hauskan pitäminen ja ryhmän yhteinen toiminta. Jokainen lapsi piti kiinni varjossa olevista renkaista, ja pidimme palloa varjon sisässä, liikuttaen sitä eri tyyleillä, mikä vaatii ryhmätyöskentelyä. Pomputtelimme esimerkiksi myös useaa palloa varjon päällä ja yritimme saada ne pysymään siellä.

Haastoimme lapsia miettimään esimerkiksi sitä, kuinka varjoa pitää liikuttaa, jotta pallo pomppaa korkealle. Tämä vaati lapsilta oman toiminnan sovittamista muiden lasten toimintaan, jotta yhteinen tavoite eli pallon pomppaaminen täyttyy. Pyrimme tällä havainnollistamaan lapsille sitä yhteisöllisyyden perusideaa, että jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa yhteisön onnistumiseen; jos yksi ei pompauta muiden kanssa samaan aikaan, pomppaavat pallot väärään suuntaan.

Tuokio 3. Ulkona järjestetty ohjaukerta. Lapset ottivat toisiaan käsistä kiinni, ja heidän täytyi kulkea päiväkodin pihalla tietty matka niin, etteivät kädet saaneet missään vaiheessa matkaa irrota toisistaan. Matkalla oli erilaisia haasteita, kuten leikkitelinien alittaminen. Tämä vaati lapilta mm. mukautumista toisen liikkeisiin, ajan antamista hitaammalle lapselle ja neuvottelua siitä, kuinka edetään. Koimme ohjaajina tämän tuokion olleen lapsille melko haastava.

Pyrimme tällä tuokiolla luomaan tilanteita, joissa lasten tulee neuvotella etenemisestä, jolloin tulisi harjoiteltua myös sosiaalisia taitoja ja yleisesti hyväksytyjä käyttäytymistapoja, joiden taitaminen on yhteydessä yhteisöllisyyteen (kts. Ahonen ym. 2013,

66-69). Halusimme myös tuoda tällä leikillä esille sen faktan, ettei itse voi vetää mihin suuntaan tahansa tai kädet irtoavat. Halusimme konkretisoida että onnistumisen kannalta yksin ei voi päättää etenemisestä ainakaan ilman että kertoo muille suunnitelmastaan.

Tuokio 4. Ulkona järjestetty ohjauskerta. Teimme aikataulusyistä johtuen kaksi ulko-ohjausta peräkkäin, ja neljännellä kerralla teimme siis ensimmäisen tuokion pallojono-leikin uudestaan. Vaikeutimme leikkiä hieman niin, että nyt lasten täytyikin liikuttaa palloa vuorotellen jalkojen välistä, ja vuorotellen pään yli toiselle ojentamalla. Lapset kulkivat myös pidemmän matkan kuin aiemmin. Nyt lasten täytyi tehdä entistä enemmän yhteistyötä, sillä pallon liikkuesssa pään yli toiselle, tuli toisen olla valmiina ottamaan se vastaan. Pallon ojentajan tuli myös luottaa siihen että takana olija ottaa pallon kiinni, vaikka hän ei sitä näekään selkensä taakse.

Perustelemme tämän tuokion toiminnan yhteisöllisyyttä tukevaksi samoin kuin tuokion 1. Halusimme kuitenkin haastaa lapsia ponnistelemaan yhteisen onnistumisen puolesta vielä enemmän.

Tuokio 5. Sisällä järjestetty. Teimme hulahula-vanteista radan, ja leikimme, että vanteet olivat kiviä keskellä merta. Vanteita oli vähemmän kuin lapsia. Lasten täytyi porukassa edetä radalla kiviä siirtelemällä niin, että viimeinen ojensi tyhjänä olevan kiven ensimmäiselle, jolloin tämä pääsi hyppäämään eteenpäin samoin kuin hänen takanaan ollut lapsi ja näin jatkuen lapsijono eteni kohti ”saarta”. Samalle vanteelle piti mahtua useampi kuin yksi lapsi, ja tämä harjoitti lasten ryhmätyöskentelytaitoja. Emme ohjaajina kertoneet valmista ratkaisua liikkumiseen, vaan annoimme puitteet sekä valmiin tavoitteen päästä kivien avulla saarelle osumatta veteen.

Tämä tuokio harjoitti lapsia mm. toisen auttamiseen, neuvotteluun ja yhteisen käsityksen luomiseen (radasta). Tällä tuokiolla pyrimme tukemaan yhteisöllisyyttä nimenomaan herättämällä keskustelua siitä, kuinka eteneminen onnistuisi ja kannustamalla auttamaan ”kiven” siirtämisessä. Pohjimmiltaan vahvistettiin siis jälleen vuorovaikutustaitoja. Halusimme myös haastaa lapset olemaan fyysisesti lähekkäin, jolloin oma toiminta tuli jälleen sovittaa koko ryhmän liikkeeseen sopivaksi, jotta eteneminen oli mahdollista.

Tuokio 6. Sisällä. Teimme varjoleikin uudestaan. Tällä kertaa vaikeutimme tuokiota lisäämällä pallojen kanssa tehtäviä harjoitteita sekä pallojen lukumäärää. Varjon sisällä oli parhaimmillaan jopa 5 palloa. Perustelemme tuokion sisällön samoin, kuin tuokion 2.

Tuokio 7. Ulkona. Teimme käsi kädessä kulkemisen harjoitteen uudestaan. Muutimme tehtävää suunnittelemalla mutkaisemman reitin, ja keksimme matkan varrella erilaisia liikkumistyyliä, kuten hyppimällä, sivuttain ym. liikkuminen. Tuokiota ei tarvinnut muokata paljoa haastavammaksi, sillä se oli ensimmäisellä kerralla lasten kykyjen rajoilla. Perustelemme tuokion sisällön samoin kuin tuokion 3.

Tuokio 8. Sisällä. Teimme vanneradan uudestaan, vaikeutettuna. Sijoitimme matkan varrelle esteitä, kuten tunnelin sekä kierrettäviä esineitä. Vähensimme myös vanteiden lukumäärää. Perustelemme tuokion sisällön samoin kuin tuokion 5.

Olimme siis miettineet jokaisen tuokion sisällön niin, että lapset joutuisivat työskentelemään yhdessä ja näin ollen opettelemaan yhteisössä toimimista. Pyrimme tuokioilla myös siihen, että jokaisella lapsella olisi tärkeä rooli onnistumisen kannalta.

8 HAVAINNOT YHTEISÖLLISYYDESTÄ

Olimme miettineet tietyt aihealueet, joita lähdimme tarkkailemaan videoita katsoessamme, ja teemme opinnäytetyön ko. aiheisiin perustuen. Aiheet ovat yhteisöllisyyden piirteitä ja liittyvät siis lasten yhteisöllisyyden tukemiseen ja siihen, minkälaista vuorovaikutusta tuokioiden aikana esiintyy. Lopuksi halusimme myös miettiä sitä, mitä kehitettävää ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa mahdollisesti olisi. Koemme, että siitä saattaisi olla hyötyä myös työelämäkumppanimme työntekijöiden kannalta, sillä kenties he voivat kehittää omaakin ryhmätoimintaansa havaintojemme avulla lasten vuorovaikutusta parantaen.

Listasimme aihealueiksi laadukkaan vuorovaikutuksen, yhteenkuuluvuuden tunteen, ystävyysuhteet, yhteisen toiminnan, positiivisen jäsenten välisen tunnesiteen sekä sitoutumisen vastavuoroiseen toimintaan.

8.1 Laadukas vuorovaikutus

Havaitsimme, että lapset kommunikoivat tuokioiden aikana paljon sujuvammin silloin, kun aikuinen ei ollut niin paljon äänessä, esimerkiksi intensiivisesti puheella ohjaten, sekä silloin, kun tuokion aihe ei ollut kovin tulosvoittainen. Lasten välistä silmin ja korvin havaittavaa vuorovaikutusta oli myös selkeästi enemmän sellaisilla tuokioilla, joissa ei ollut esimerkiksi ”maaliin” pääsemisen tavoitetta. Tällaisia tuokioita olivat erityisesti varjon kanssa tehdyt harjoitteet. Kun aikuinen ei mennyt heti ohjaamaan kun toiminnassa tuli pysähtynyt hetki (rataharjoitteissa esim. vaikeahkot haasteet), joutuivat lapset miettimään itse, miten edetään. Toisaalta toiminnan ollessa haastavaa ja selkeästi koettelevan lasten toimintakyvyn rajoja, näytti vuorovaikutus toisiin laantuvan. Esimerkiksi neuvottelua etenemismahdollisuuksista ei juuri ollut käsi kädessä -rataharjoitteiden aikana. Tässä kiinnitimme huomiota myös lasten erilaisiin vuorovaikutustaitoihin, sillä osa heistä ei välttämättä ylipäättään kykene vielä neuvottelevaan keskusteluun.

Havaitsimme kuitenkin neuvottelua ohjauskerroilla silloin kun tuokiolla ei liikuttu lasten kykyjen rajoilla. Myös katsekontaktia huomasimme olevan jokaisella tuokiolla paljon, ja lapset kommunikoivat myös hiljaisempien lasten kanssa katsekontaktia käyttämällä. Lasten välistä katsetta käytettiin esimerkiksi jutellessa toisen lapsen kanssa, kuunnellessa aikuisen ohjeita ja silloin kun aikuinen esitti kysymyksen. Monesti ennen kysymykseen vastaamista lapset katselivat toisiaan kuin hakien varmistusta sille, että voi vastata ja toisaalta tarkastellen, miten muut reagoivat kysymykseen. Nämä vuorovaikutusteot ovat osa laadukasta vuorovaikutusta ja näin ollen myös osaltaan merkkejä yhteisöllisyydestä.

Koemme myös, että oman vuoron odottaminen ja näin ollen toisen vuoron kunnioittaminen esim. alkulämmittelyiden aikana kuuluu laadukkaaseen vuorovaikutukseen. Silloin kun lapsi teki ”suoritteen” esimerkiksi itse keksimänsä liikkeen alkulämmittelyssä, muut lapset hiljentyivät ja katsoivat suorittavaa lasta. Toisen tekemisestä näytettiin olevan tällöin todella kiinnostuneita, jopa enemmän kuin aikuisen näyttämästä mallista.

Havaitsimme, että lapset viittasivat puheissaan toisten lasten puheenvuoroihin esimerkiksi tämän kaltaisilla kommenteilla: ”Niin se oli munikin mielestä”. Toisen lapsen sanomaan siis yhdistettiin omakin mielipide, mikä viestii mielestämme osaltaan yhteenkuuluvuudesta. Myös sanaa ”anteeksi” käytettiin esim. osuttaessa toiseen lapseen vahingossa. Tämä viittaa mielestämme siihen, että lapset osaavat jo jonkin verran käytökseen liitettäviä normeja ja sääntöjä, joiden on todettu helpottavan vastavuoroista kanssakäymistä. Huomasimme kuitenkin myös, että lasten välillä oli huomattavissa suuriakin eroja vuorovaikutustaidoissa. Toiset olivat selvästi toisia parempia neuvotte-lijointa ja pyrkivätkin useissa tilanteissa johtamaan porukkaa kohti toivottua lopputu-lostaa. Laadukas vuorovaikutus näyttäytyi eniten näiden lasten tekemänä ja heidän pu-heenvuoronsa sekä toimintansa veikin usein koko ryhmän toimintaa eteenpäin.

Laadukas vuorovaikutus lasten yhteisöllisyyden osana on näin ollen havaintojemme mukaan melko monimutkainen tarkastelun kohde. Kuten kappaleessa 4 on mainittu, esimerkiksi dialogisuuteen kuuluu se, että omaa näkökulmaa ei pyritä viemään läpi vaan ennemminkin rakentamaan yhteisiä merkityksiä. Tällaisia yhteisiä pohdintoja esiintyi kyllä, mutta ne olivat lähinnä tiettyjen lasten tuottamia niin, ettei suuri osa lapsista ottanut asiaan kantaa. Pohdinnat olivat kuitenkin ”julkisia”, eikä vain ystävys-ten välisiä, mikä näkyi mm. siten, että lapsi tai lapset olivat kääntyneinä muihin päin ja osoittivat katseellaan pohdintansa muillekin.

Ylipäätään vuorovaikutuksessa yleensä haluttiin olla toisten lasten kanssa ja sanalli- sesti siihen pyrittiin esimerkiksi toistamalla toisia tai ”jatkamalla” toisen juttua. Täl- lainen tilanne oli mm. tuokiolla 3:

Lapset ovat käsi kädessä piirissä.

Ohjaaja1: ”Nyt pitäs kiertää tää liukumäkirakennus.”

Tyttö1: ”Tääh!”

Tyttö2: ”Iha helppoo!”

Tyttö3: ”Iha helppoo.”

Ohjaaja1: ”Näyttäkääs miten helppoa se on.”

Lapset lähtevät piirissä liikkeelle.

Ohjaaja2: ”Jos se on teille liian helppoo, niin kierretään täältä ali, täältä.”

Tyttö2: ”Iha helppoo.”

Tyttö3: ”Helppoa ku heinän teko!”

Ohjaaja2: ”Varokaa päätä, ettei osu.”

Poika1: ”Helppoa ku heinän teko.”

Joku tytöistä: ”Helppoa ku heinän teko.”

Tyttö1: ”Ei osunu!”
 Lapset naurahtavat.
 Poika2: ”Helppoa ku heinän teko.”

Sanattomasti vuorovaikutukseen muiden kanssa pyrittiin puolestaan menemällä toisen lähelle, ottamalla kädestä kiinni tai liittymällä toisen tekemiseen, mikä oli esimerkiksi jäisen hiekan tai lumen potkimista, maahan kaatumista tai toisen liikkeen, kuten käsi-en heiluttelun matkimista.

Lapset myös kehottivat ja neuvoivat toisiaan jonkin verran. Esimerkiksi tuokiolla 4 etenemisen jumiutuessa käytettiin lausahduksia:

”Auta Minna.”

”Marja, hyppää!”

Nämä kehotukset veivät yhteistä toimintaa eteenpäin.

Jännittävä havainto vuorovaikutuksesta oli myös se, että kun varsinainen ohjattu ”tehtävä” oli ohitse ja siirryttiin loppupiiriin, niin keskustelu muuttui vapautuneemmaksi ja lapsille luontevammaksi. Kun ei tarvinnut keskittyä suorittamiseen, lasten välinen juttelu oli mm. omaan arkeen tai seuraavaan leikkiin liittyvää. Erityisesti viimeisimmillä tuokioilla loppupiirissä kommunikointi ei ollut vain aikuisjohtoista kyselyä vaan lasten osalta rikkaampaa. Esimerkki tuokiolta 5:

Ohjaaja: ”Kuunnelkaas vielä hetki. Kun te tuutte maanantaina päiväkoitiin niin me ollaan täällä taas. Sit ollaan taas sisällä.”

Tyttö: ”Tääh!”

Poika1: ”Mullon paperijoulukalenteri.”

Ohjaaja: ”Aha, mulle ei oo joulukalenteria ollenkaa.”

Tyttö: ”Miul on, miul on...”

Poika1: ”Mullon paperinen”

Tyttö: ”Miullon prinsessajoulukalenteri!”

Poika1: ”Ja se on mejän yhteinen.”

Poika2: ”Sillon kun te tuutte, ni mä meen... ”

Juttelu kalentereista ja tulevista ohjauskerroista jatkuu jonkin aikaa. Useat lapset osallistuvat keskusteluun.

Mielestämme tuokioilla tuli hyvin esille se, että lapset tarvitsevat yhteisöllisyyden tueksi laadukkaan vuorovaikutuksen osalta aikuista esimerkiksi konfliktien ratkomiin ja neuvottelevan vuorovaikutuksen harjoitteluun. Erityisesti ne lapset, joiden vuorovaikutustaidot eivät ole vielä kehittyneet siihen asti, että ryhmässä toimiminen

olisi sujuvaa, voivat mielestämme tarvita varsinkin aikuisen tukea mm. yhteiseen toimintaan liittymisessä ja riitatilanteissa. Lasten erilaiset vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin rikkaus, sillä tällöin on mielestämme mahdollista sekä oppia toiselta näitä taitoja että oppia kommunikoimaan eri tavoin tullakseen ymmärretyksi.

8.2 Yhteenkuuluvuuden tunne

Havaitsimme tietynlaista me-henkeä lasten käytöksessä toisiaan kohtaan. Selvimmin me-henki oli nähtävissä kuitenkin vasta viimeisten tuokioiden aikana, jolloin esimerkiksi lapsi käytti kommenttia: ”Sanotaan vieläkin ei”. Tällä hän viittasi siihen, mitä lasten tulisi hänen mielestään vastata aikuisen kysymykseen. Lapsi siis viittasi toisen lapsen aiempaan, vastustavaan kommenttiin. Kommenttia käyttänyt lapsi halusi selvästi olla kommunikaatiossa negatiivisesti suhtautuvan lapsen kanssa ja loi kommentillaan me-henkeä heidän välilleen. Yleinen tunnelma ei kuitenkaan ollut negatiivinen, vaan kyse oli lasten välisestä huumorista, mikä ilmeni mm. hymynä ja nauruna.

Jonkinlaista yhteisyyttä oli havaittavissa jo ensimmäisillä tuokioilla erityisesti ystävyksien kesken, mutta myös muiden lasten välillä. Eräs esimerkki tästä on ensimmäisen tuokion tilanne, jossa jokaista lasta pyydetään vuorollaan kertomaan nimensä ja näyttämään jokin liike, jonka muut toistavat. Leikin puolivälissä eräs tyttö ei kerro nimeään, mutta poika, joka ei muuten ole vielä tässä vaiheessa osoittanut ystävyyttä tyttöä kohtaan, auttaa häntä.

Ohjaaja: ”Mites siä, mikä siun nimi on?”

Tyttö tekee keksimänsä liikkeen ja katsoo ohjaajaa, muttei kerro nimeään.

Ohjaaja: ”Ai, haluat sä vaan pyöriä?”

Lapset ja ohjaajat tekevät tytön näyttämän pyörähtämisliikkeen.

Ohjaaja: ”Haluat sä vielä kertoo sun nimen?”

Seuraa hetken hiljaisuus.

Tytön vieressä oleva poika: ”Se on Maria!”

Ohjaaja: ”Maria, niinkö? Kuulinko oikein?”

Poika: ”Maria.”

Toisaalta tilanne voi kertoa myös siitä, että poika halusi leikin jatkuvan yhtä sujuvasti, kuin siihenkin asti ja kertoi tytön nimen, jotta leikki etenisi. Joka tapauksessa jo ensimmäisellä ohjaukerralla ilmeni tämänkaltaista toisen auttamista.

Vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta oli mielestämme huomattavissa tilanteessa, jossa eräs lapsi poistui leikistä kesken kaiken, koska häntä ilmeisesti kyllästytti tai ryhmä ei toiminut hänen tahtonsa mukaisesti. Lapsi tuli kuitenkin myöhemmin takaisin piiriin ilman erillistä kehotusta, ja toiset lapset ottivat hänet heti mukaan vastustelematta. Mielestämme tämä viestii siitä, että ainakin tämä lapsi on osana lapsiryhmän yhteisöä. Lapsi mielletään ”meihin”, sillä hänelle tehtiin tilaa ringissä ilman kehotusta ja hänet otettiin heti takaisin osaksi leikkiä. Hänen toimintaansa ei kyseenalaistettu, mutta toisaalta siihen ei reagoitu juuri muutenkaan. Toisaalta pois lähtenyt lapsi ei täytä yhteisöllisyyden sitoutuminen- kriteeriä. Aidossa yhteisöllisyydessä jäsenet haluavat sitoutua ja päästä mahdollisista konflikteista yli jatkaakseen yhteistä toimintaa.

Neljännellä tuokiolla lapset ottivat toisiaan automaattisesti käsistä kiinni loppukeskustelupiiriin lähestyessä, mikä kertoo normien tietämyksestä ja totuttujen tapojen noudattamisesta. Loppukeskustelupiiri oli toisaalta meidän, ulkopuolisten, tuoma riitti, mutta siitä tuli osa tuokioiden normistoa ja lapset ottivat sen osaksi yhteisönsä tapoja. Luultavasti tämä tapa sitoutui vain ohjattuihin tuokioihin. Tämä viestii meille myös sitä, että lapset pitävät mielellään toisiaan käsistä kiinni, mikä puolestaan vahvistaa yhteisöllisyyttä ryhmässä. Useissa tuokioissa lapset myös tukeutuivat toisiinsa katseella aikuisen kysyessä heiltä jotain.

Eräs tilanne viesti meille suhteellisen selvästi ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymisestä. Lapsi, joka yleensä vetäytyi hieman muusta ryhmästä eikä juuri alussa kommunikoinut muiden kuin aikuisten kanssa, osallistui selvästi myöhemmillä tuokioilla muiden lasten tekemiin aloitteisiin. Esimerkiksi kun osa lapsista alkoi leikkimielisesti kaatua ulkona yhdessä maahan niin sanottuun kasaan, tämä kyseinen lapsi kaatuikin heidän kanssaan. Aiemmin olimme huomanneet, että samantapaisessa tilanteessa hän päätyi selvästi muista kauemmas seuraamaan muiden toimintaa. Nyt lapsi tarttui toisten lasten aloitteeseen ja osallistui heidän huumoriinsa.

Jokaisen tuokion lopussa pidettiin loppupiiri, jossa kysyimme lapsiryhmältä, mikä heistä oli ollut kivointa kyseisellä kerralla sekä kerroimme mitä ensi kerralla olisi ohjelmassa. Viidennen tuokion loppupiirissä yksi lapsista ei olisi ensin halunnut ollenkaan kommentoida tuokiota, vaan pudisti päätään siitä kysyttäessä. Huomasimme kui-

tenkin, että kun muutkin lapset kommentoivat tuokiota, viittasi tämä kyseinen lapsi kädellään myös kertoakseen omia mietteitään. Hän siis selvästi halusi mielestämme kuulua joukkoon, ja muun ryhmän toiminta sai hänetkin toimimaan samalla tavalla. Kun hänen vuoronsa vastata lopulta tuli, ei hänellä ollut valmista ajatusta siitä, mitä aikoo sanoa. Tämä vahvistaa käsitystämme siitä, että kyse oli halusta kuulua joukkoon.

Viimeisessä tuokiossa havaitsimme aivan selvästi ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen ja näin ollen kenties myös yhteisöllisyyden vahvistuneen; paikalla oli tällä kertaa vain 5 lasta, ja tuokion loppumisen jälkeenkin he jatkoivat toimintaa ja leikkejä yhdessä, mitä ei aiemmin ollut tapahtunut. Aikaisemmin he olivat hakeutuneet kukin vain parhaiden ystäviensä seuraan tuokion lopuksi, mutta nyt he olivat fyysisesti toistensa lähellä ja toimivat yhdessä. Ohjausten alkupuolella lähemmäksi hakeuduttiin pääasiassa ystävien kesken ja ystävyys-suhteet määrittivät toimintaa paljon, kun taas loppupuolella toiminta oli enemmän kollektiivista. Viimeisen tuokion aikana lapset kyselivät toisiltaan myös ”kuka voisi auttaa?” ja auttoivat toisiaan ilman erillistä aikuisen kehoitusta. Mahdollisesti myös lasten pieni määrä vaikutti me-henkeen. Näille viidelle lapselle muodostui hetkellinen, toimiva yhteisöllisyyden tila, jossa kaikki tuntuivat toimivan kaikkien kanssa ja tasa-arvoisesti. Viiden lapsen kesken ei myöskään tarvinnut odottaa omaa vuoroaan juuri lainkaan, vaan toiminta oli jatkuvaa.

Seitsemännellä ohjauskerralla lapset alkoivat potkia lunta kesken ohjatun leikin, jolloin toinen meistä ohjaajista antoi lapsille vaihtoehdon joko jäädä tuokiolle ja keskittyä annettuihin ohjeisiin, tai mennä leikkimään toisten päiväkodin lasten kanssa toiselle puolelle pihaa. Lunta potkivat lapset päättivät kaikki jäädä tuokiolle, mikä viesti meille ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteesta sen, että he halusivat osallistua toimintaan nimenomaan tämän ryhmän lasten kanssa, ja luopuivat omasta hauskuudestaan (lumen potkiminen) jotta saisivat olla osana ryhmää ja ohjaustuokiota.

8.3 Ystävyys-suhteet

Ensimmäisillä tuokioilla lasten keskinäiset ystävyys-suhteet oli todella helppo huomata, sillä lapset hakeutuivat selvästi ystäviensä seuraan esim. alkupiirissä. Kontaktia ystäviin otettiin esimerkiksi halaamalla, katsekontaktilla sekä huutamalla ”jee!” ystä-

vän kanssa. Alussa lasten toiminta ja sen mielekkyys riippuikin paljon siitä, oliko heidän paras ystävänsä paikalla, ja miten tuokio hänen kanssaan sujui. Myös ilo omasta onnistumisesta jaettiin aina ystävän kanssa. Alussa oikeastaan vain omia ystäviä puhuteltiin nimeltä ja heidän seuraansa hakeuduttiin aina, kun se oli mahdollista. Joukossa oli myös lapsia, joilla ei tuokioiden aikana ilmennyt ystävyysuhteita keneenkään ryhmän lapsista.

Kolmannella tuokiolla yksi näistä hiljaisemmista lapsista halusi kuitenkin ottaa kontaktia erääseen ystäväporukkaan. Kun porukka kaatui nauraen maahan, kaatui myös tämä lapsi heidän viereensä. Seuraavalla tuokiolla tämä sama lapsi sekä edellisellä kerralla kaatuneessa porukassa ollut poika olivat vahvasti kontaktissa toisiinsa mm. puhaltelulla toistensa naamaan ja nauramalla. Tämä näyttäytyy mielestämme vahvasti tämän kyseisen lapsen haluna kuulua ryhmään, ja saada ystäviä, vaikka hänellä ei ketään selvästi muita läheisempää kaveria ryhmässä ollutkaan. Ystävyysuhteissa oli loppupään tuokiolla nähtävissä joustavuutta, jolloin alun ystävyysuhteet yhä näkyivät, mutta myös muihin lapsiin näytti olevan alkua lämpimämmät välit. Yksi osoitus tästä on juuri mainittu esimerkki.

Huomasimme, että yksi lapsista keskittyi annettuihin tehtäviin selvästi paremmin silloin, kun hänen parhaat ystävänsä eivät olleet paikalla. Muissa tilanteissa hänen keskittymisensä oli enemmän muiden kanssa kommunikoinnissa.

Kolmannella tuokiolla lasten väliset ystävyysuhteet kenties helpottivat tehtävän suorittamista, sillä lapset hakeutuivat helposti pyydettyyn piiriin ystäviensä viereen, mutta ottaen kuitenkin myös ei niin läheisiä kavereita käsistä kiinni. Kuudennella tuokiolla lasten kiinnostus muistakin kuin läheisimmistä ystävästä kasvoi. Se näkyi mm. kun yksi lapsista lähti piiristä ja muut kiinnostuivat heti siitä, mihin hän meni. Lapset myös keskustelivat juhlista. Keskustelu meni näin:

Tyttö1: ”Kun ne juhlat oli ohi...”

Tyttö2: ”Mitkä juhlat?”

Tyttö1: ”No joulujuhlat”

Lapset olivat siis kiinnostuneita myös sellaisten lasten asioista, jotka eivät olleet heille niin läheisiä ystäviä. Lapselle ei ollut yhdentekevää, mistä juhlista puhutaan, vaan hän halusi tietää, missä juhlissa toinen oli ollut. Mielestämme yhteisöllisyys näkyikin aitona kiinnostuksena muihin yhteisön jäseniin. Edellisessä lainauksessa näkyy myös se, että lapset pyrkivät luomaan yhteistä merkitystä juhlista. Kuten kappaleessa 3 on todettu, tämä on yhteisölle ja yhteisöllisyydelle tyypillistä.

8.4 Yhteinen toiminta

Tuokioiden aikana aikuisen luoma pohja yhteiselle toiminnalle sai lapset automaattisesti pyrkimään samaa tavoitetta kohti. Lapset kokivat joillakin tuokioilla (4 & 5) asetetut tehtävät ikään kuin kilpailuna, mikä ei ehkä edistänyt ryhmän yhteisöllisyyttä tai yhteistä toimintaa. Kilpailu ei siis ainakaan meidän työmme pohjalta paranna ryhmän toimintaa, vaan ennemminkin yksilöiden taitoja ja luottamusta itseensä onnistuessaan. Kilpailusta viesti tuokioiden aikana vallitseva yleinen, hieman ”kireämpi” ilmapiiri, sekä esimerkiksi yhden lapsen kommentti tuokion loppupuolella: ”Minä voitin, mut Emilia ei!”

Tämän tuokion yhteydessä voidaan puhua myös sosiaalisesta konfliktista, kun lapset alkoivat puhua voittamisesta ja kahdelle lapselle tuli sanaharkkaa, joka lopulta selvitettiin aikuisen avulla. Nämä lapset eivät halunneet tai osanneet jatkaa toimintaa konfliktista huolimatta, vaan tuokio sujui sanailun merkeissä siihen asti, kunnes aikuinen puuttui peliin. Muut lapset sivuuttivat konfliktin radan aikana ja jatkoivat tekemistään. Muun muassa tässä tilanteessa lasten ikä ja yhteisöllisyyden kehityskohteet tulivat esille.

Kuitenkin sellaisilla tuokioilla (2 & 6) kun aikuinen ei ollut suunnitellut valmista tavoitetta, kuten maaliin pääsyä, lasten välillä oli huomattavasti enemmän huumoria ja naurua, mikä on yksi yhteisöllisen ryhmän peruspiirteistä. Huumoria esiintyi myös etenkin viimeisten tuokioiden loppupiireissä. Näiden tuokioiden aikana lapset kuuntelivat myös toistensa puheenvuoroja paremmin eivätkä keskittyneet aikuisiin yhtä paljon. Tämä on suhteellisen tärkeä huomio, sillä kun suunnitellaan yhteisöllisyyttä tukevia ohjaustuokioita, tästä voi kenties saada jonkinlaisen vihjeen siihen, miten selkeästi

tavoitteeseen tähtäävää tuokiolla toteutettavan toiminnan tulisi olla. Tätä mietimme kin työmme pohdinta-osiossa.

Lapset loivat ohjatun toiminnan rinnalle myös keskinäistä yhteistä toimintaa, kuten aiemmin mainittua lumen potkimista sekä kaatumista lähekkäin. Näihin yhteisiin hetkiin hyväksyttiin mukaan kaikki ne lapset, jotka omaehtoisesti tahtoivat niihin osallistua, ja lapset eivät esim. erikseen kehottaneet: ”Lähdetään kaatumaan/potkimaan lunta!” Lapset myös välillä neuvoivat toisiaan ja kuiskailivat apuja ja ohjeita toisilleen, mikä merkitsee meille sitä, että he kokivat ohjatun toiminnan yhteiseksi toiminnaksi ja tavoite oli heille kaikille yhteinen. Onnistuimme mielestämme siis suhteellisen hyvin luomaan lapsille yhteistä toimintaa, ja lapset loivat sitä lisäksi itsekin keskenään, ilman aikuisen välitöntä läsnäoloa ja neuvoja.

Lapset myös yleensä panostivat tekemiseen ja muokkasivat jopa yllättävän paljon omaa toimintaansa, jotta yhteinen toiminta olisi sujuvampaa. Esimerkiksi omaa tapaa antaa pallo toiselle muokattiin, jotta toinen sai sen kiinni.

Merkittävää oli se, että yhteinen toiminta selkeästi kiinnosti lapsia, etenkin loppupään ohjauskerroilla. Lapsi, joka ei tuokiolla 6 omien sanojensa mukaan jaksanut enää olla, meni portaille istumaan, mutta häntä eittämättä kiinnosti silti, mitä muut tekevät. Tämä käy ilmi seuraavasta:

Lapset istuvat piirissä, jossa siirtävät palloja vieressä istuvalle. Lapset nauravat, kun pallojen määrä lisääntyy.

Tyttö: ”Mitä ne tekee?”

Ohjaaja: ”Haluutsä tulla tänne?”

Tyttö: ”En jaksa.”

Leikkitoiminta jatkuu ja portaille istuva tyttö käy hakemassa oman lelun sekä menee takaisin portaille istumaan.

Ohjaaja: ”Haluutko sä tulla loppupiiriin?”

Tyttö: ”Een..”

Ohjaaja: ”Ei se mitää, ei oo pakko.”

Saattoi olla, että lapselle ohjaustuokio oli yksinkertaisesti liian raskas tai toiminta ei ollut mieleistä, eikä hän jaksanut keskittyä siihen. Kun muilla näytti olevan hauskaa, toiminta kuitenkin kiinnosti häntä.

8.5 Positiivinen jäsenten välinen tunneside

Yhteisön jäsenten välillä on tärkeää vallita positiivinen tunneside. Huomasimme tuokioilla, että erilaisissa humoristisissa tilanteissa, kuten silloin, kun pallo pomppasi hassusti, lapset nauroivat paljon ja seurasivat myös toisten lasten reaktioita. Hauskempi ja vapaampi tehtävä, kuten varjoleikit, sai lapset keskittymään enemmän huumoriin ja tuokion hauskuuteen sekä toisiinsa kuin ohjaajan neuvoihin ja kehotuksiin. Tavoitteellisemmilla tuokioilla lapset keskittyivät enemmän ohjaajiin ja tehtävän suorittamiseen, mikä näkyi mm. katsekontaktien keskittymisenä enemmän aikuiseen kuin muihin lapsiin ja hiljaisuutena suorittaessa. Kuitenkin myös varjotuokioilla ohjaajan antamat ohjeet huomioitiin, mikä mahdollisti sen, että lapsiryhmä pysyi ohjaajien hallinnassa. Jouduimme välillä myös hieman hillitsemään lapsia, ja vaikka välillä kehotuksiamme ei otettu kerralla kovin tosissaan, emme häiriintyneet siitä, sillä lapset kuuntelivat toisiaan niin keskittyneesti. Tämä viestii selvästi positiivisesta lasten välisestä tunnesiteestä.

Yksi lapsista ei osoittanut tuokioiden aikana juurikaan tunteita toisia lapsia kohtaan, eivätkä muutkaan lapset kiinnittäneet häneen yleensä huomiota. Hänellä oli kokonaisuudessaan hyvin vähän katsekontaktia tai muutakaan kontaktia toisten lasten kanssa, mutta aikuisten kanssa katsekontaktia oli enemmän. Lapsi myös puhui melko harvoin, kuten silloin kun aikuinen pyysi lapsia vastaamaan kysymykseen. Tuokioiden edetessä loppua kohti hänen roolinsa ryhmässä kuitenkin vahvistui. Hän esimerkiksi alkoi seurata enemmän, mitä muut lapset tekevät ja ainakin kerran hänet otettiin puheella osaksi ryhmää. Voimmekin todeta, että viimeisillä tuokioilla joulukuussa kaikkien lasten välille oli kehittynyt jonkinlainen side.

Lapset loivat paljon yhteistä huumoria, mikä mielestämme viestii positiivisesta siteestä. Toisaalta huumori voi myös vahvistaa yhteisöllisyyttä, kun ryhmälle muodostuu ”omia vitsejä”. Tällainen hetki oli mm. kun yksi lapsista sanoi ”tuhman sanan”, jolle kaikki alkoivat nauraa. Tästä innostuneena lapsi, ja muutkin lapset alkoivat toistella sanaa, kunnes ohjaaja hillitsi lapsia. Esimerkki huumorista ilmenee myös tässä:

Ohjaaja1: ”Ja Antti ja Osku sitte nätisti ku ootte vierekkäin.”
Poika1: ”Entäs Anna?”

Ohjaaja1: ”No Anna on nyt nätisti aina, mut ku työ välillä vähä (naurah-
taa)... höpötätte keskenänne.”

Poika1 ja Poika2: ”Plödlö plöplö lölööl..”

Lapsiryhmä ja ohjaajat nauravat.

Ohjaaja1: ”Just tollee.”

Ohjaaja2: ”Kaikki osaa olla nätisti.”

Yhteiset sisäpiirivitsit ja huumori vahvistavat positiivisia tunteita ryhmän jäsenten välillä. Samoin positiivisesta suhtautumisesta toisiin viesti se, että lapset hakeutuivat pääosin toistensa lähelle ja ilmeet sekä eleet olivat yleensä ystävällisiä, kuten hymyilyä ja katsekontaktia.

Uskomme myös, että ohjatuilla tuokioilla ohjaajan suhtautumisella on merkitystä lasten huumoriin. Olimme ohjaajina toisinaan itsekin mukana hassuttelussa ja esimerkiksi alkuleikissä menimme lasten kanssa maahan vatsalleen, mikä sai aikaan huvitusta niin lapsissa kuin meissä ohjaajissa. Voidaankin pohtia, missä määrin aikuisen leikki-mielisyys vaikuttaa lasten yhteisöllisyyteen ja mihin kohtaa hassuttelulle tulee vetää raja.

8.6 Sitoutuminen vastavuoroiseen toimintaan

Yksi tarkkailemamme aihealue oli lasten sitoutuminen vastavuoroiseen toimintaan ohjauksetojen aikana. Annoimme lapsille tuokiolla 7 vaihtoehdon joko jatkaa tuokiolle osallistumista tai jatkaa leikkejä toisessa osassa pihaa, jolloin lapset päättivät jäädä yhteiseen toimintaan. Tämä kertoo meille, että lapset olivat valmiita sitoutumaan yhteiseen toimintaan ja halusivat osallistua juuri tämän ryhmän jäsenten kanssa tehtäviin asioihin.

Myös heti ensimmäisellä ohjauksetojalla näkyi sitoutumista yhteisiin sääntöihin, jotka luultavasti juontavat juurensa päiväkodin yleisiin käytäntöihin. Seuraavassa tilanteessa tämä näkyi ensimmäisen kerran:

Ohjaaja: ”Nyt myö haluttas lopuks vielä kuulla, että miltä se tuntu tehdä tällasia leikkejä.”

Poika viittaa kädellä. Kun hän saa luvan vastata, juoksee toisen lapsen luokse.

Ohjaaja: ”Hei, kerrotko siä, miltä tuntu tehä näitä leikkejä?”

Poika kaatuu maahan. Muut lapset hiljenevät kuuntelemaan pojan vastausta.

Poika: ”Hyvältä.”

Ohjaaja: ”Tykkäsit siä enemmän siitä käärmäleikistä vai siitä, missä sai keksiä omia liikkeitä?”

Poika: ”Omia liikkeitä.”

Ohjaaja: ”Mites muut?”

Lapset alkavat taas pitää ääntä ja osa lapsista viittaa kertoakseen mielipiteensä.

Tässä tilanteessa näkyy viittaamiskäytäntö, johon lapsia ei tarvinnut kehottaa. Samoin toisen lapsen puheenvuoron kuuntelu viittaamisen jälkeen osoittaa jo aiemmin opittujen sääntöjen olemassa olon. Lapset myös kuuntelivat toistensa mielipiteitä sekä viittasivat niihin satunnaisesti omissa puheenvuoroissaan, mikä osoittaa mielestämme aitoa kuuntelua ja kiinnostusta toisia lapsia kohtaan.

Neljännellä tuokiolla, kun leikimme pallon kanssa, yksi lapsista ei millään meinannut saada palloa kiinni jonossa ollessaan. Tällöin hänen edessään oleva lapsi muutti toimintatapaansa hänelle helpommaksi ja antoi pallon niin, että toinen sai sen kiinni. Auttava lapsi oli siis valmis muuttamaan annettuja ohjeita niin, että siitä olisi hyötyä myös toiselle lapselle ja auttoi häntä toimimaan ryhmän jäsenenä. Tämä viestii mielestämme myös yksittäisen lapsen kyvystä ottaa toisen tarpeet huomioon. Loppupiirissä meillä oli tapana antaa itsellemme ja toisillemme aplodit, ja neljännen tuokion lopussa yksi lapsista kehotti muita ennen aikuisia omatoimisesti: ”Taputetaan!” Toimintatavoista oltiin näin ollen tietoisia ja niitä haluttiin noudattaa.

Vastavuoroiseen toimintaan sitoutumisesta ja osittain myös yhteenkuuluvuuden tunteesta kertoo meille jotain myös tilanne, jossa kaksi lasta riiteli tehtävän suorittamisen aikana jonkin verran. Toiset lapset eivät ensin reagoineet riitaan mitenkään, mutta toiminnan loputtua riita alkoikin vaikuttaa koko ryhmän tunnelmaan. Maaliin päässeet kaksi ensimmäistä lasta ilakoivat ja riemuitsivat tehtävän onnistumisesta, mutta kun riitapukarit saapuivat maaliin, kaikkien muidenkin iloitseminen loppui, eivätkä heidän jälkeensääkään saapuneet lapset olleet iloisia onnistumisesta. Tehtävä ja tuokio suoritettiin kuitenkin loppuun riidasta huolimatta, ja konflikti selvitettiin tuokion jälkeen aikuisen johdolla. Lapsille kahden lapsen välinen riita oli selkeästi merkitsevä, sillä se vaikutti heidän omaan toimintaansa. Tämän kaltaisissa tilanteissa on mielestämme

tärkeää saada eripuralle päätös jo yhteisöllisyydenkin nimissä, jotta koko ryhmän tunnelma voi palata takaisin iloiseksi.

Huomasimme tuokioiden sisällöstä sen, että tuokion 7 tehtävänanto oli lapsille ja jälkeinpäin ajateltuna myös meidän mielestämme kaikista haastavin, ja se näkyikin lasten selvästi vähempänä kiinnostuksena. Viimeiselle tuokiolle ilmapiiri kuitenkin parantui taas paljon, sillä lapset auttoivat toisiaan ilman erillistä kehotusta ja toimivat näin ollen yhteiseksi hyväksi, mikä osoitti heidän sitoutumistaan vastavuoroiseen toimintaan.

9 POHDINTA

Aloitimme varsinaisen työstämisen loppuvuodesta 2013, ja koemme, että tämä kulunut aika on ollut todella sopiva tämän kaltaisen aiheen työstämiseen. Pidimme tarkoituksella noin seitsemän viikon tauon opinnäytetyön tekemisestä tammi-helmikuussa 2014, sillä olimme juuri saaneet videot ennen joulua kuvattua, ja muiden koulutöiden takia halusimme jättää aiheen hetkeksi hautumaan.

Uskomme, että juuri tämä päätös on auttanut työn tekemistä myöhemmässä vaiheessa, kun aloimme katsoa videoita ja tehdä havaintoja niiden pohjalta. Tuokiot ja ennen kaikkea niiden kulku oli hieman jo unohtunut mielestä, ja se teki videoiden katselemisesta objektiivisempää. Kun katsoimme niitä, emme miettineet, miten tuokio oli sillä hetkellä mielestämme mennyt, vaan pelkästään sitä, mitä videolta näkyi. Näin omat henkilökohtaiset kokemuksemme eivät päässeet vaikuttamaan havaintojen tekemiseen niin paljoa. Pystyimme tarkastelemaan myös omia ohjaustaitojamme paremmin, kun tuokioiden kulku ei ollut enää lähimmässä muistissa tallessa. Havaitsimmekin muutamia asioita liittyen ohjaamiseemme.

Yksi opinnäytetyömme tekemisen tavoitteista oli aiheen tutkimisen ohella myös pyrkiä kehittämään omia taitojamme tulevana lastentarhanopettajina, ja videoiden kuvaaminen auttoi tämän tavoitteen saavuttamisessa paljon. Havaitsimme kehityskohteita, mutta toki myös positiivisia asioita liittyen omaan toimintaamme kussakin ohjaustilanteessa. Huomasimme, että varsinkin tuokiolla 7 emme olleet ohjaajina niin taitavia kuin muissa tuokioissa. Syytä tähän emme ole osanneet tunnistaa, mutta huomasimme

sen videolta selvästi. Tämä kyseinen tuokio oli selvästi myös lapsille kaikista haastavin, ja kenties se vaikutti lasten keskittymiseen, kun ohjaajat eivät olleet henkisesti ehkä niin läsnä kuin aiemmin.

Esimerkiksi toiminnan tavoitteellisuutta olisi kenties voinut miettiä enemmän jo ennen videon aloittamista, sillä välillä huomasimme, että pyrimme ikään kuin tiedostamattakin ohjaamaan lapsia pääsemään tavoitteeseen, eikä niinkään kommunikoimaan toistensa kanssa. Tämän huomasimme vasta videolta. Usein päiväkotimaailmassa kokemuksemme mukaan ohjatuilla tuokioilla on jokin selkeä päämäärä, jota ehkä itsekkin liikaa mietimme.

Huomasimme myös sen, että silloin kun aikuinen ei ohjastanut lapsia toimintaan niin vahvasti lapset käyttivät keskinäistä vuorovaikutusta, kuten huumoria, huomattavasti enemmän. Onko ulkopuoliseen tavoitteeseen pääseminen siis yhteisöllisyyden kannalta kuitenkin ihanteellinen päämäärä? Onko tarkoituksenmukaista, että lapsi keskittyy aina vain annettuun tehtävään, vai onko lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta kenties tärkeämpää se, että hän myös kommunikoi muiden kanssa pelkän suorittamisen sijaan? Kokemuksemme mukaan yhteisöllisyyttä lisättäessä saattaisi olla jopa parempi, jos toiminnalla ei välttämättä olisi edes kovin selkeää tavoitetta tai ”maalia”, vaan lasten annettaisiin itse kommunikoida suoriutua annetusta tehtävästä omalla parhaaksi näkemällään tavalla. Kenties lapset joutuivat keskittymään näissä tavoitteellisemmissä tuokioissa niin paljon omaan suorittamiseen, että se söi resursseja vuorovaikutukselta. Mielestämme tämä huomio on todella oleellinen opinnäytetyömme kannalta, sillä tämä toi työllemme jonkin asteista painoarvoa, koska saimme videoiden perusteella havainnon siitä, miten lasten yhteisöllisyys rakentuu.

Myös mahdollinen ulkopuolisuuden kokeminen yhteisössä sai meidät miettimään. Lapsilla oli selkeästi yhteisössä erilaisia rooleja, joista osa oli keskeisemmässä asemassa esimerkiksi tehtävästä suoriutumisen kannalta ja osa taas tuntui jäävän annettujen ohjeiden suorittajaksi, saamatta yhteisöltä tai antamatta sille juurikaan mitään. Mieleemme heräsikin kysymys: ”Onko näkyvimpien ja vahvempien persoonien helpompi päästä osaksi ryhmää?”, sillä ryhmässä oli selvästi havaittavissa vahvempia persoonia joiden ryhmässä mukana pysyminen ei vaatinut heiltä suuria ponnisteluja verrattuna ujompiin lapsiin.

Kuten kappaleessa 6 totesimme, kasvattajalla on roolinsa yhteisöllisyyden muodostumisessa ja mietimmekin, millä keinoin jo hyvin pieniä lapsia voitaisiin saada osalliseksi yhteisöllisyyden kokemuksesta. Tulisiko lasta valmistella ja kannustaa enemmän muiden lasten toimintaan mukaan, vaikka hän ei vielä osaisi liittyä muiden toimiin vai tulisiko muita lapsia valmistella ja kannustaa ottamaan lapsi osalliseksi huolimatta siitä, ettei hän hakeudu itse vuorovaikutukseen muiden kanssa? Kokemustemme mukaan jotkut lapset eivät vain tahdo jostain syystä osallistua suurempien porukoiden yhteisleikkeihin, vaikka heillä olisikin kavereita päiväkodissa. Toiset viihtyvät paremmin vain yhden ystävän kanssa. Ovatko nämä lapset osa suurempaa yhteisöä, ja voisiko aikuinen saada toiminnallaan heitä enemmän osaksi suuria kokonaisuuksia?

Kuten kappaleessa 3 on todettu, fyysinen läheisyys voi olla merkki yhteisöllisyydestä. Lasten keskinäisessä toiminnassa oli havaittavissa jonkin verran fyysistä läheisyyttä, varsinkin jo ennestään ystävyksiä olevien lasten välillä. Miten se vaikuttaisi ryhmän toimintaan, jos ryhmän jäsenet eivät olisi hyviä ystäviä kenenkään toisen ryhmäläisen kanssa? Näyttäytyisikö yhteisöllisyys eri tavoin, ja miten suuri merkitys fyysisyydellä on yhteisöllisyyden kannalta? Yhdelläkään tuokiolla ei toteutettu sellaisia tehtäviä, joissa olisi pitänyt työskennellä pelkästään yhden tai kahden lapsen kanssa parina tai ryhmänä. Näin ollen emme pysty havainnoimaan sitä, miten toiminta olisi muuttunut itselle ei niin läheisen lapsen kanssa. Koemme, että se ei edes olisi ollut tarkoituksenmukaista, sillä opinnäytetyömme idea on kuitenkin tukea lapsiryhmän yhteisöllisyyttä, ja näin ollen pareina tehtävät tuokiot olisivat mielestämme vain vahvistaneet pienempien porukoiden välejä.

Lasten osallistuminen tuokioille ei tullut lasten oman valinnan kautta, sillä olimme ennalta valinneet haluamamme ryhmän (päiväkodin 4-vuotiaat) tuokioille osallistuvaksi. Näin ollen emme siis tiedä, olisivatko lapset halunneet alun perin osallistua juuri tämän ryhmän kanssa ohjatuille tuokioille. Opinnäytetyömme tarkoituksena on kuitenkin tukea juuri tämän kyseisen ryhmän yhteisöllisyyttä, joten sillä ei varsinaisen työmme kannalta ole merkitystä. Lapsilla oli myös koko ajan mahdollisuus olla osallistumatta ja heille kerrottiin ensimmäisellä ohjauskerralla, mitä kanssamme tehdään seuraavien viikkojen aikana. Luulemme, että tämä helpotti lasten osallistumista, ja teki heillekin varmemman olon.

Muutaman lapsen pienyhteisö laajentui toiminnallisten tuokioiden aikana koskemaan useampia lapsia. Tämä oli huomattavissa esim. aiemmin mainitussa tilanteessa, jossa aiemmin vetäytynyt lapsi osallistui toisten toimintaan ja kaatui yhdessä ”kasaan” heidän kanssaan. Kuten kappaleessa 3 on mainittu, lasten yhteisöllisyydelle on tyypillistä pienyhteisöllisyys sekä se, että aidon yhteisöllisyyden vaiheessa koko ryhmän yhteisöllisyys rakentuu juuri näiden pienempien ryhmittymien pohjalle. Tämä ”uusi” lapsi myös hyväksyttiin mukaan yhteiseen huumoriin eli pienyhteisön rajoista ei pidetty kiinni suuremman ryhmän yhteisöllisyyden kustannuksella. Tätä aihetta olisi mielestämme mielenkiintoista pohtia, vaikka opinnäytetyömme aihealue onkin siihen nähden liian suppea.

Huomasimme myös, että yksi lapsista ei kenties ollut kovin vahvasti itse henkisesti ryhmän jäsen. Hän oli toki fyysisesti siellä missä muukin ryhmä, mutta hänen eleensä ja ilmeensä eivät mielestämme yleensä viitanneet yhteenkuuluvuuden tunteeseen toisten kanssa. Toisaalta muutkaan eivät ottaneet häneen kovin paljoa kontaktia. Esimerkiksi hänen katsekontaktinsa keskittyivät pääasiassa aikuiseen eivätkä toisiin lapsiin. Myös silloin kun aikuinen ei ollut äänessä vaan lasten oma huumori pääsi valloilleen, lapsi seurasi yleensä aikuisten kasvoja tai katseli ”tyhjyyteen”. Pohdimmekin sitä, oliko tämä kyseinen lapsi osana ryhmää vain niin sanotun ”paineen” takia, eli siksi kun muutkin olivat, ja koska aikuinen oli pyytännyt osallistumaan tuokioon. Olisi mielenkiintoista myös selvittää, kuinka temperamentiltaan hitaasti lämpiävillä lapsilla tai ihmisillä ylipäätään on mahdollisuus päästä osaksi yhteisöä, sillä heillä menee oma aikansa ennen kuin he tottuvat uuteen ympäristöön ja kun muut ovat jo löytäneet paikkansa yhteisössä, saattavat he vasta pikku hiljaa tutustua uusiin ihmisiin. Voiko yhteisöön päästä tasavertaiseksi jäseneksi, jos alussa rooli on ollut näkymätön?

Työmme eteni mielestämme loogisesti aiempien tutkimusten kartoittamisesta ja tiedon keräämisestä suunnittelun kautta toteuttamiseen. Käytimme melko paljon aikaa ja resursseja teorian tiedon keräämiseen ja kirjaamiseen, mikä osaltaan lisää työmme luotettavuutta, sillä pohjaamme omaa työtämme muiden keräämään tuoreeseen tietoon. ”Luova taukomme” oli työn luotettavuuden kannalta myös onnistunut, sillä saimme siten objektiivisemmän näkökulman, vaikka tällainen kehittämistehtävä laadullisin menetelmin onkin jossain määrin aina tekijän subjektiivinen näkemys.

Luotettavuutta toisaalta saattaa vähentää se, että välillä videoinneissa kaikki äänet eivät kuulu kunnolla ja esimerkiksi toiselle kuiskatut asiat eivät kuulu videoilla. Kuuluvuuteen vaikutti toki myös ulkona kuvaaminen, sillä päiväkodin lähellä on muitakin ääniä sekä liikennettä. Meille on myös ollut alusta asti selvää, mitä tarkastelemme, joten emme voi täysin varmasti sanoa, mitkä yhteisöllisyyden piirteet tulevat aidosti ainoastaan lapsista itsestään ja minkä esiin tulemiseen me olemme ohjaajina tiedostamatta johdatelleet. Tällaisia johdatteluja emme tosin ole itse huomanneet videoita katsellessamme, mutta kuten sanottu, laadullinen tutkimus ja opinnäytetyömmekin on jossain määrin subjektiivinen tulkinta. Mahdollisille virhetulkintoille on myös tilaa, sillä emmehän voi varmasti sanoa, onko lapsi kokenut yhteisöllisyyttä, vaikka hänen käyttöksensä siihen viittaisikin. Yhteisöllisyys taas on käsitteenä niin abstrakti ja vaikeasti ymmärrettävä, ettei lapsi voi itse arvioida sen olemassa oloa.

Noudatimme parhaamme mukaan tutkimuksen hyvää etiikkaa. Pidimme kiinni yhteistyöpäiväkodin ja vanhempien kanssa sovituista seikoista, kuten anonymiteetistä. Pyrimme huomioimaan aiempia artikkeleja, tutkimuksia ja teoksia laajasti työmme pohjana.

Kaikkiaan työmme täyttää mielestämme ne kaksi tehtävää, jotka olemme sille asettaneet. Ensin kehittelimme tuokioita, joiden avulla pyrimme tukemaan lasten yhteisöllisyyttä ja toiseksi tarkkailimme tuokioiden videointeja, joista kartoitimme kuinka lapsiryhmän yhteisöllisyys näkyy.

Opinnäytetyömme on kuitenkin kaiken kaikkiaan melko suppea yleisen hyödyn kannalta. Tarkkailimme vain yhtä lapsiryhmää, joten kaikki havaintomme eivät välttämättä näy muissa lapsiryhmissä. Jokaisen ryhmän dynamiikka on myös erilainen, joten kehittlemämme tuokiot olisivat voineet toimia hyvin eri tavalla eri ryhmän kohdalla. Voidaan mielestämme sanoa, että työmme teoriaosuus on yleistettävää, laajaa, tietoa ja havaintojen esittely taas yksittäisiä esimerkkejä, joita voi olla havaittavissa päivähoitossa.

Ammattialaamme ajatellen työ tuo osaltaan tärkeän, joskin unohdetun aiheen, yhteisöllisyyden, esille. Työmme voi osaltaan korostaa yhteisön merkityksellisyyden huo-

mioimista individualistisen kasvatuksen rinnalla. Haluamme osaltamme tuoda ”unohdetun yhteisöllisyyden” takaisin nykypäivään jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Teoriaosuutemme voi taas olla hyvä aloituskohta jatkotutkimuksen tekijälle, sillä se sisältää keskeisiä näkemyksiä ja ajankohtaista tietoa yhteisöllisyydestä.

Mielestämme saimme suhteellisen hyvän käsityksen työtä tehdessämme siitä, millaisissa tilanteissa lapset kokevat yhteisöllisyyttä ja mitkä asiat taas vähentävät yhteisöön kuulumisen tunnetta. Toki aihetta voisi vielä tutkia enemmänkin, mutta meidän työmme laajuuden kannalta jätimme rajauksen yhteisöllisyyden piirteisiin liikunnallisten toimintatuokioiden pohjalta havainnoituna. Koska opinnäytetyön ei ole tarkoituksenaan olla kovin laaja kokonaisuus puhuttaessa suurista aihealueista, nousi luonnollisesti myös meille työmme pohjalta ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi.

Tehdessämme havaintoja videoitujen tuokioiden pohjalta, jäimme hyvin vahvasti miettimään lasten yksilöllisiä rooleja yhteisössä sekä niiden vaikutusta koko ryhmän toimintaan. Havaitsimme käyttämässämme lapsiryhmässä tiettyjen lasten olevan sosiaalisilta taidoiltaan selvästi toisia taitavampia. Meitä kiinnostaisikin laajempi tutkimus aiheesta, miten hyvät sosiaaliset taidot vaikuttavat ryhmän yhteisiin tavoitteisiin, ja vastaavasti myös se, jääkö sosiaalisesti heikompihahjainen lapsi helpommin ryhmän ulkopuolelle. Huomasimme myös, että vaikka lapsi ei olisi sosiaalisesti tai edes fyysisiltä ominaisuuksiltaan vielä muiden kanssa samalla tasolla, hänellä saattoi olla kuitenkin selvä rooli ryhmässä, ja häntä kunnioitettiin kenties jopa toisia enemmän. Vaikuttavatko sosiaaliset taidot siis kuitenkin loppujen lopuksi lasten ryhmäytymiseen niin paljon, kuin kenties oletetaan? Onko lasten välillä olemassa jonkin asteista sanatonta kunnioitusta, joka ei kenties näy suorassa vuorovaikutuksessa lapsiryhmän sisällä?

Koska havaitsimme työmme pohjalta todella paljon positiivisia vaikutuksia yhteisöllisyyteen liittyen, haluaisimme asettaa jatkotutkimusmahdollisuudeksi myös kysymyksen siitä, onko olemassa niin sanottua huonoa yhteisöllisyyttä? Mitä mahdollisia haittapuolia liiasta yhteisöllisyydestä voisi olla? Haapamäen ym. (2000, 88) mielestä kasvatusyhteisöjen muotoutuessa oppiviksi yhteisöiksi ne kokevat paljon muutoksia väistämättä. Kaikki muutos ei kuitenkaan aina ole hyvä asia. Haapamäen ym.(2000) mukaan yhteisön jäsenten tulee ehdottomasti tiedostaa, millaista muutosta yhteisö tarvit-

see sekä millaista kehitystä siihen halutaan. Tämä on olennaista sen kannalta, että lapset ovat merkittävä osa päiväkotiyhteisöjä. Haapamäen ym.(2000) mukaan kun työntekijät uudistavat osaamistaan ja kouluttautuvat lisää, he uudistavat väistämättä myös kasvatusyhteisöjä joissa työskentelevät. Kuinka paljon aikuisten toiminta siis todellisuudessa vaikuttaakaan lasten väliseen yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen?

Toisaalta yhteisöllisyyttä voisi tarkastella myös päivähoiton työntekijöiden näkökulmasta. Voiko lapsille opettaa yhteisöllisyyttä, jos kasvatusyhteisössä on merkittäviä puutteita tai ristiriitoja? Miten kasvattajien välistä yhteisöllisyyttä voitaisiin parantaa? Kuinka paljon kasvattajilla on ylipäätään tietoa yhteisöllisyydestä tai halua panostaa siihen?

LÄHTEET

- Aaltola, Juhani & Valli, Raine 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aerila Juli; Korhonen, Riitta & Rönkkö Marja-Leena (toim.) 2010. Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Uniprint.
- Ahonen, Janica; Majoinen Linda & Majoinen Linda 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, Päivi; Marttila, Marjaana & Varsa, Marjo (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, Maarit; Hännikäinen, Maritta; Karila, Kirsti; Nummenmaa, Anna & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) 2010. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Anttila, Anu-Hanna; Melin, Harri & Räsänen, Pekka (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä - Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: Ps-kustannus.
- Anttila, Anu-Hanna; Melin, Harri & Räsänen, Pekka 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä - Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Doherty-Sneddon, Gwyneth 2003. Children's unspoken language. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2007. Yhteisöllinen pedagogia. Helsinki: Arator.
- Haapamäki, Jouko; Kaipio, Kalevi, Keskinen, Soili; Uusitalo, Ilkka & Kuoksa, Maria 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino.
- Hautamäki, Antti; Lehtonen, Tommi; Sihvola, Juha; Tuomi, Ilkka; Vaaranen, Heli & Veijola Soile 2005. Yhteisöllisyyden paluu. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikinaro-Johansson, Pilvikki & Huovinen, Terhi 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.
- Helenius, Aili & Korhonen, Riitta 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Hujala, Eeva; Karila, Kirsti; Kinos, Jarmo; Niiranen, Pirkko; Ojala, Mikko & Ruoppila, Isto 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Ikonen, Merja 2010. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Alasuutari, Maarit; Hännikäinen, Maritta; Karila, Kirsti; Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Jantunen, Marja 2011. Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Jantunen, Timo & Laitela, Raija (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Jantunen, Timo & Laitela, Raija 2011. Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Karila, Kirsti 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, Kirsti & Lipponen, Lasse (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Karila, Kirsti & Lipponen, Lasse 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Karila, Kirsti & Nummenmaa, Anna Raija 2010. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkalutuuri. Teoksessa Alasuutari, Maarit; Hännikäinen, Maritta; Karila, Kirsti; Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vantaa: Hansaprint Oy.

Kaukoluoto, Eeva 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. PDF-dokumentti.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19878/onkovarh.pdf?sequence=1>. Ei päivitystietoja. Luettu 10.5.2014.

Kekkonen, Marjatta 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Väitöskirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. PDF-dokumentti. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f>. Ei päivitystietoja. Luettu 23.6.2014.

Kinos, Jarmo; Mäntymäki, Matti & Pihlaja, Päivi 2010. Päivähoitosuhteen laadun komponentit – Vanhempien kokemukset päivähoitosuhteesta. Teoksessa Aerila Juli; Korhonen, Riitta & Rönkkö Marja-Leena (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Uniprint.

Kiviniemi, Kari 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS- Kustannus.

Koivula, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kuuluu julkaisusarjaan Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Väitöskirja.

Koivula, Merja 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Marjanen, Päivi; Marttila, Marjaana & Varsa, Marjo (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kurki, Leena 2002. Persoona ja yhteisö, personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.. SoPhi 68.

Laki lasten päivähoitosta 25.3.1983/304. WWW-dokumentti.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#a36-1973>. Luettu 14.6.2014.

Lehtinen, Anja-Riitta 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Marjanen, Päivi; Marttila, Marjaana & Varsa, Marjo (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS- Kustannus.

- McMillan 1996. Sense of community. PDF -dokumentti.
http://history.furman.edu/benson/hst321/McMillan_Sense_of_Community_1996.pdf.
 Ei päivitystietoja. Luettu 13.4.2014.
- McMillan, David & Chavis, David 1986. Sense of community: A definition and theory. Journal of community psychology 14. PDF- dokumentti.
<https://communities.autodesk.com/india/sites/default/files/secure/docs/McMillanChavis---psychological-Sense-of-community.pdf>. Ei päivitystietoja. Luettu 13.4.2014.
- Mäki, Markku 1998. Rousseau ja poliittinen yhteisö. Teoksessa Laitinen, Arto & Kotkavirta, Jussi (toim.) Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 16.
- Niikko, Anneli 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen, Riitta (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Niiniluoto, Ilkka 1998. Yhteisö-kollokvion avaussanat. Teoksessa Laitinen, Arto & Kotkavirta, Jussi (toim.) Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 16.
- Raina, Liisa 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator.
- Raittila, Raija 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Teoksessa Karila, Kirsti & Lipponen, Lasse (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Rasku-Puttonen 2010. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Alasuutari, Maarit; Hännikäinen, Maritta; Karila, Kirsti; Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Ruoppila, Isto 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Hujala, Eeva; Karila, Kirsti; Kinos, Jarmo; Niiranen, Pirkko; Ojala, Mikko & Ruoppila, Isto (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Räsänen, Pekka 2005. Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa Anttila, Anu-Hanna; Melin, Harri & Räsänen, Pekka (toim.) Tutkimusmenetelmien pyörteissä - Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saastamoinen, Mikko 2011. Intensiivistyvä yksilöllistyminen ja sosiaalisuuden muuttuvat muodot. Teoksessa Kangaspunta, Seppo (toim.) Yksilöllinen yhteisöllisyys : avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere: Tampere University Press. WWW-dokumentti.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66241/intensiivistyva_yksilollistyminen_2011.pdf?sequence=1 . Ei päivitystietoja. Luettu 7.6.2014.
- Strandell, Harriet 1995. Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana: tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tiusanen, Erkki 2008. Päivittäiset toiminnot päivähoitossa. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen, Riitta. Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY.

Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3739.pdf&title=Varhaiskasvatuksen_liikunnan_suositukses_fi.pdf. PDF- dokumentti.
Päivitetty syyskuussa 2005. Luettu 8.10.2013.

Välimäki, Anna-Leena 2013. Julkishallinnon luomat kasvuyhteisön puitteet.
Teoksessa Marjanen, Päivi; Marttila, Marjaana & Varsa, Marjo (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS- kustannus.

Stakes Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005.
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. PDF- dokumentti.
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>. Päivitetty 30.08.2005. Luettu 7.6.2014.