

Anette Lehtonen

YHTEISÖLLISYYS VARHAISKASVATUSTA OHJAAVISSA ASIAKIRJOISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu- tutkielma
Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Anette Lehtonen: Yhteisöllisyys varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.

Pro gradu- tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Marraskuu 2019

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, miten yhteisöllisyys näyttäytyy varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja paikallisesti ohjaavissa asiakirjoissa. Ilmiötä lähestytään lapsiryhmän muodostamisen, yhteisöllisyyteen liittyvien tekijöiden ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän ohjauksen näkökulmista. Varhaiskasvatus on ryhmätoimintaa ja se on perinteisesti sisältänyt yhteisöllisyyttä rakentavia elementtejä. Yhteiskunnan muutoksessa erilaiset historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneet tekijät ja käsitykset sekä eri aikakausina varhaiskasvatukseen vaikuttaneet tieteenalat ovat painottuneet eri tavoin ja vaikuttaneet pedagogiikkaan.

Paikallisen ohjauksen aineisto kerättiin kymmenestä eri kokoisesta ja eri puolilla Suomea sijaitsevasta kunnasta. Paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi aineistoon kuuluu yksikön tai ryhmän toimintasuunnitelmalomake, kiusaamisen ehkäisyn suunnitelma, varhaiskasvatuksen tasa-arvosuunnitelma ja tuen käsikirja, mikäli kunnassa sellainen on.

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen sisällönanalyysi ja hermeneuttinen tulkinta tutkimuksen viimekätisten tulosten muodostamiseksi. Esiymmärrys ilmiöstä on kuvattu kuviossa 4., jossa kuvataan yhteisöllisyyden dynaamisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä päiväkodin lapsiryhmässä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden käsitteiden ja suhteisuuden määrittelyn epäselvyyden valtakunnan tason ja paikallisen tason ohjauksessa. Rakenteelliset tekijät eivät paikallisella tasolla useinkaan tue yhteisöllisyyden muodostumista, vaan lapsiryhmien rakenteiden taustalla näyttäisi vaikuttavan turvallisuudentunne ja oppimiseen liittyvät tarpeet, jättäen huomiotta lapsiryhmän yhteisöllisyyden rakentumisen ja vahvistamisen. Valtakunnallisessa ohjauksessa yhteisöllisyyttä rakentavia tekijöitä on useita, mutta yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttavat tekijät ovat kokonaisuutena vaikeasti hahmotettavissa. Yhteisöllisyyden vahvistamista ja rakentumista kuvataan yhteisöön, lasten ystävyyssuhteisiin ja sosiaaliseen verkostoon sekä siirtymävaiheisiin liittyen. Lapsiryhmän dynamiikkaan liittyvä ohjaus on ohutta ja yleisluontoista valtakunnallisella ja paikallisella tasolla, eivätkä ryhmädynaamiset ilmiöt näyttäyty ohjauksessa juurikaan kiusaamisen ilmiötä lukuun ottamatta. Ohjausasiakirjojen valossa näyttäisi hieman epäselvältä mihin ja keiden välille yhteisöllisyyttä ensisijaisesti ohjataan rakentamaan, koska paikallinen ohjaus on vaihtelevaa. Lasten vuorovaikutustaitojen valtakunnallinen painottuminen näyttäytyy paikallisen ohjauksen konkretiana korostaen kielen oppimiseen liittyviä tekijöitä.

Tulosten perusteella osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden käsitteistä tulisi muodostaa yhteneväinen tulkinta. Yhteisöllisyyden muodostumisen prosesseja ja ryhmän dynamiikkaan liittyviä tekijöitä tulisi ohjata vahvemmin, jotta paikallisissa tulkinnoissa vaikuttaisi korostuneemmin tutkittu tieto paikkakunnan historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneiden ajatustapojen sijaan. Paikallisten suunnitelmien yhteneväisyyttä lisäävänä toimenpiteenä esitän valtakunnallisen ryhmävasulomakepohjan laatimista.

Avainsanat: Yhteisöllisyys, yhteisö, varhaiskasvatus, varhaiskasvatussuunnitelma, opetussuunnitelma, laadullinen sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TEORIATAUSTA	8
2.1	KUULUMINEN PERUSTARPEENA	9
2.2	YMMÄRRYSTÄ YHTEISÖSTÄ	11
2.3	YHTEISÖLLISYYDEN TEMATIikka VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA	14
2.3.1	<i>Yhteisöllisyyden luonne tutkimuksen valossa.....</i>	<i>14</i>
2.3.2	<i>Vuorovaikutustaidot yhteisöllisyyttä rakentamassa</i>	<i>23</i>
2.3.3	<i>Inklusion ja eksklusion paradoksaalisuus yhteisöllisyydessä</i>	<i>25</i>
2.4	OPETUSSUUNNITELMA OHJAAVANA ASIAKIRJANA	28
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	33
4.1	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	33
4.2	TUTKIMUSAINESTO	34
4.3	AINEISTON ANALYYSI	36
4.4	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	40
5	LAPSIRYHMIEN MUODOSTAMISEN PERIAATTEET JA KÄYTÄNNÖT	41
5.1	TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS LAPSIRYHMÄN MUODOSTAMISTA OHJAAVASSA	42
5.2	LAPSIRYHMÄN KOKO TAI KOOSTUMUS RYHMÄÄ MÄÄRITTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ	42
5.3	LAPSEN TARVITSEMA TUKI RYHMÄN MUODOSTAMISESSA.....	44
5.4	LASTEN RYHMITTELY JOUSTAVASTI.....	46
6	YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTUMISTA JA VAHVISTAMISTA KUVAAVAT TEKIJÄT	47
6.1	YHTEISÖN TOIMINTAKULTTUURI.....	47
6.1.1	<i>Yhteisöllisyys.....</i>	<i>48</i>
6.1.2	<i>Osallisuus ja toimijuus.....</i>	<i>51</i>
6.1.3	<i>Yksilöllisyys.....</i>	<i>55</i>
6.2	LASTEN YSTÄVYYSSUHTEET JA SOSIAALINEN VERKOSTO	57
6.3	SIIRTYMÄVAIHEET	57
7	LASTEN VUOROVAIKUTUSTAITOIHIN LIITTYVÄT TEKIJÄT	60
7.1	VUOROVAIKUTUSTAITOJEN MERKITYS.....	61
7.2	HARJOITTELU, OPPIMINEN JA KOKEMINEN	61
7.2.1	<i>Kieli ja kielen kehitys.....</i>	<i>62</i>
7.2.2	<i>Tunnetaidot ja ristiriitojen ratkaisu.....</i>	<i>63</i>
7.2.3	<i>Eettisyys ja toisen asema</i>	<i>65</i>
7.3	HENKILÖSTÖN VUOROVAIKUTUS	67
7.4	OPPIMISYMPÄRISTÖÖN LIITTYVÄT TEKIJÄT.....	68
8	POHDINTA	71
8.1	YHTEISÖLLISYYDEN JÄNNITTEISYYS VARHAISKASVATUSTA OHJAAVISSA ASIAKIRJOISSA	71
8.2	LAPSIRYHMIEN MUODOSTAMINEN YHTEISÖLLISYYTTÄ TUKEVAKSI.....	76
8.3	YHTEISÖLLISYYDEN MUODOSTUMISEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA.....	80
8.3.1	<i>Sosiaalinen ympäristö.....</i>	<i>80</i>
8.3.2	<i>Siirtymävaiheet ja muutokset</i>	<i>83</i>
8.4	VUOROVAIKUTUSTAIOT JA YHTEISÖLLISYYDEN KEHITTYMINEN	84
8.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	86
9	JOHTOPÄÄTÖKSET	89

1 JOHDANTO

Viime aikoina yhteiskunnallisessa keskustelussa on ollut esillä eriarvoisuuden lisääntyminen, syrjäytymisen syyt ja ehkäisy. Niihin on osaltaan etsitty ratkaisua osallisuudesta ja omaan elämään vaikuttamisesta. Varhaiskasvatuksessa on pohdittu osallisuutta lisääviä toimintatapoja ja kehitetty toimintakulttuuria lapsen osallisuutta vahvistavaan suuntaan. Samanaikainen syrjäytymis-, osallisuus- ja eriarvoistumiskeskustelu kääntävät katseet yhteisöihin, joissa nämä ilmiöt toteutuvat sekä niiden yhteisöllisyyden luonteeseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) todetaan, että jokainen yhteisön jäsen vaikuttaa toimintakulttuuriin ja sitä kautta kaikkiin yhteisössä toimiviin, tunnistetaan tämä tai ei. Yhteisöjen käytännöt, rakenteet ja niissä toimivat ihmiset vaikuttavat yhteisöllisyyden syntymiseen. Tämän tutkimuksen kohteena olevat opetussuunnitelmat ja paikallisesti ohjaavat muut asiakirjat tarjoavat ilmiön tarkasteluun yhden näkökulman. Aiempi tutkimus osoittaa kiistatta, että yksilön mielekäs kiinnittyminen yhteisöön sekä kokemus kuulumisesta ja toimijuudesta tukevat hyvinvointia ja oppimista (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 7). Yhteiskunnallinen keskustelu, yhteisöllisyyden ilmiön kompleksisuus ja halu hyvinvoinnin lisäämiseen varhaiskasvatuksen pedagogisen ohjauksen avulla ovat siivittäneet mielenkiintoani ja aiheeni valintaa yhteisöllisyyden ja opetussuunnitelman kentälle. Yhteisöllisyyden rakentumisen tiedostaminen ja konkretisoiminen yksilökeskeisessä ajassa on tärkeää, jotta lapsen perustarve, kuuluminen, voidaan entistä paremmin huomioida varhaiskasvatuksen järjestämisessä ja pedagogisissa käytännöissä.

Ajallamme on tyypillistä yksilöllisyyden korostuminen ja varhaiskasvatuksessa vertaisryhmän merkitys lapsen kehitykselle on saattanut jäädä taka-alalle (Eerola-Pennanen 2013, 12). Yksilöllisyyttä korostavassa ajassa välittävät organisaatiot voivat toimia yhteisöllisyyden vahvistajina (Aro 2011, 47). Päiväkodin vertaisryhmä on välittävänä tasona toimiva institutionaalinen yhteisö, joka liittyy yksilön yhteiskuntaan (Saastamoinen 2009, 50). Varhaiskasvatuksessa lapsi saa usein ensimmäisen kodin ulkopuolisen kokemuksen yhteisöön liittymisestä. Lapsen vertaissuhteet rakentuvat yhteisessä leikissä sekä yhteisten kokemusten kautta. (Koivula 2010, 97; Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen 2017, 15). Näiden kokemusten muodostumisen taustalla vaikuttaa opetussuunnitelma henkilöstön toimintaa ohjaavana normina.

Vuonna 2011 YK antoi Suomelle maakohtaiset suositukset, joiden mukaan lasten osallisuuden, erilaisuuden hyväksymiseen ja yhteisöllisyyteen tulisi kiinnittää huomiota (Unicef 2011). Yhteisöllisyyden ilmiö liittyy lapsen oikeuteen kuulua yhteisöön ja kokea olevansa sen täysivaltainen jäsen. Suositusten kohteista osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa, on viime vuosina tutkittu laajasti. Sen sijaan yhteisöllisyyteen liittyvää tutkimusta varhaiskasvatuksen kontekstissa on vielä melko vähän (ks. Koivula 2010, Sumsion & Wong 2011, Juutinen 2018).

Durkheimin mukaan yhteisöllisyys hillitsee itsekeskeisyyttä ja antaa yksilölle turvaa ja tukea vaikeuksissa (Aro 2011, 46). Yhteisöllisyys vähentää lasten välisiä konflikteja ja lisää lasten hyvinvointia (Koivula 2010, 83-84). Tutkimusten mukaan yhteisöllisyyttä lisäävään pedagogiikkaan tulee kiinnittää huomiota, koska lasten vertaissuhteet vaikuttavat lapsen identiteetin rakentumiseen ja muotoutumiseen (ks. Koivula 2010, Juutinen 2018). Lisäksi tietoisuutta yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden muodostumisen prosesseista tulisi lisätä (Juutinen 2018, 18). Yhteenkuuluvuuden kokemus varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltaessa on merkittävä yksittäisen lapsen, mutta myös yhteiskunnan kannalta.

YK:n antamat suositukset ovat ohjanneet poliittista päätöksentekoa ja uudistuksia. Varhaiskasvatuslaki tuli voimaan 1.8.2015, jonka jälkeen lakia on muutettu vuonna 2018. Ennen varhaiskasvatuslain voimaantuloa päivähoidon järjestämisen lähtökohtana oli ensisijaisesti vanhempien työssä käynnin mahdollistaminen (Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) painopiste ja varhaiskasvatuksen tehtävä ovat muuttuneet lapsen oikeudeksi kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, osallistumiseen ja oppimiseen, korostaen kasvatus- ja opetustehtävää (Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka & Siippainen 2017, 394). Nykyään pienten lasten kasvatus, opetus ja hoito on turvattu opetussuunnitelmalla (Salminen & Poikonen 2017, 63). Ensimmäiset normitetut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ilmestyivät 18.10.2016 ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat otettiin käyttöön elokuussa 2017. Kunnilla on kuitenkin väljä liikkumavara varhaiskasvatuksen järjestämisessä ja kuntakohtainen vaihtelu on suurta (Karila ym. 2017, 392).

Juha Sipilän hallitus nimesi yhdeksi kärkihankkeekseen Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman (LAPE), jonka tavoitteena on vahvistaa lapsen oikeuksien toteutumista ja tietoperustaisuutta päätöksenteossa ja palvelujen kehittämisessä. Tähän kokonaisuuteen liittyen laadittiin lapsistrategiaa pohjustava visio ja tavoitteet lapsi- ja perhemyönteisemmän yhteiskunnan kehittämiseksi. (Valtioneuvoston kanslia 2015, 30.) Tutkimukseni kannalta vision merkittävimmät tavoitteet ovat jokaisen kuulumisen, vaikutusmahdollisuudet ja tunne kuulumisesta yhteisöön sekä lasten kaverisuhteiden vahvistuminen ja yksinäisyyden vähentäminen (Valtioneuvosto 2019, 8). Lapsistrategian laatiminen on tarkoitus aloittaa alkavalla hallituskaudella 2019, aihe on siis erittäin ajankohtainen.

Tutkimukseni kohdistuu siihen, miten lapsiryhmän yhteisöllisyyttä, ja siihen liittyviä tekijöitä kuvataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja varhaiskasvatusta ohjaavissa paikallisissa asiakirjoissa. Tutkimukseni tuottaa suuntaa antavaa tietoa yhteisöön kuulumisen pedagogisista käytännöistä varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kontekstissa. Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta on konstruktivismissa. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyys nähdään laajana kulttuuris-historiallisesti rakentuvana yhteisön, sen jäsenten yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteenkuuluvuuden politiikkojen toisiinsa kietoutuneena ilmiönä, ymmärtäen syrjäytymisen liittyminen ilmiökenttään. Yhteisö rakentaa yksilön sosialisatiota ja identiteettiä vaikuttaen lapsen kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Osallistumalla aktiivisesti yhteisön toimintaan, lapset sekä omaksuvat sen toimintatapoja, että muokkaavat niitä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14; Koivula 2010, 19.) Ei ole siis yhdentekevää minkälaisissa yhteisöissä lapset toimivat.

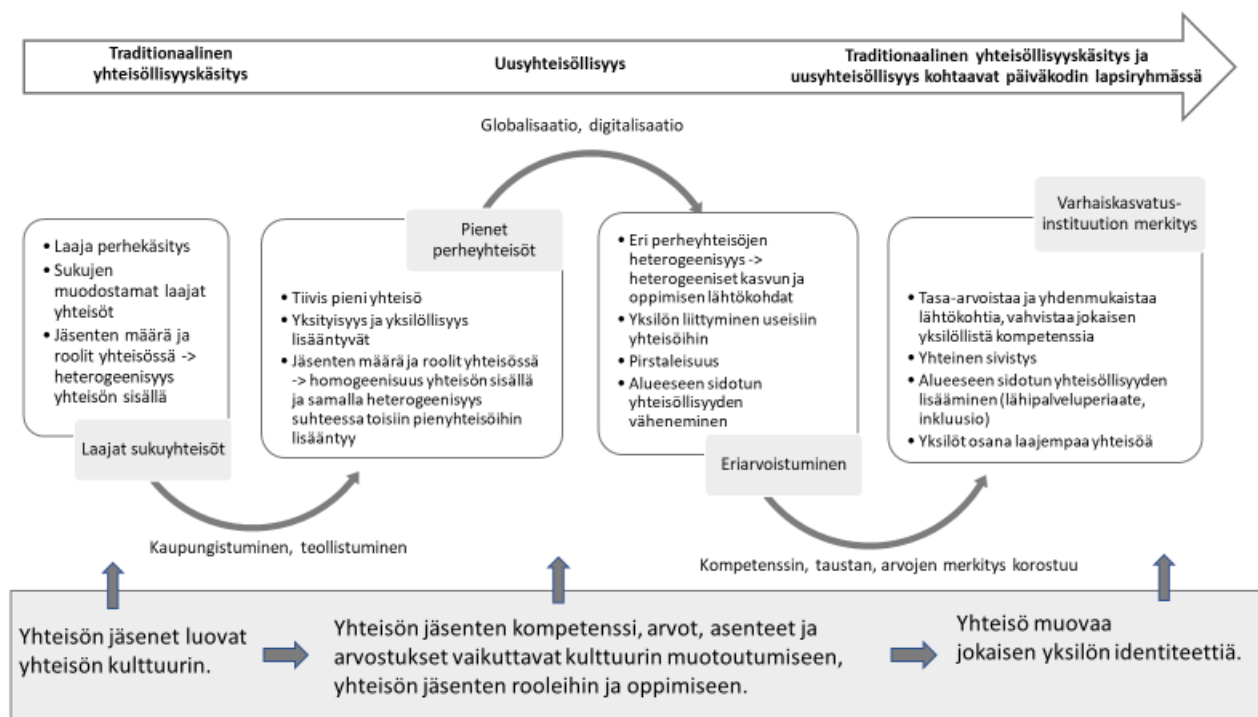
Tutkimuksessa kuvaan käsitykseni yhteisöllisyyden rakentumisesta päiväkodin lapsiryhmässä ja yhteisöllisyyden suhteen sen lähikäsitteisiin osallisuuteen ja toimijuuteen. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää paikallisen tason varhaiskasvatussuunnitelmien arvioinnissa ja kehittämisessä yhteisöllisyyden osalta. Tutkimuksen hyödyntäminen perusteasiakirjan yhteisöllisyyttä kuvaaviin ja sitä rakentaviin tarkennuksiin ei ole myöskään poissuljettu. Tutkimuksessa ei siis tutkita yhteisöllisyyden toteutumista varhaiskasvatuksessa, vaan tutkimukseni kohdistuu henkilöstön työtä ohjaavien asiakirjojen tarkasteluun ja yhteisöllisyyden ilmiön paikantumiseen ja jäsentymiseen niissä.

Yhteiskunnan ja yksilön roolin muuttuminen ovat luoneet jännitteen yhteisöllisyyden retorikalle. Hyvinvointivaltion retoriikka korostaa lapsen oikeuksia ja osallisuutta, kun taas kommunitaristisessa retoriikassa korostuvat välittäminen ja rajojen asettaminen. (Saastamoinen 2009, 52.) Retoriikat eivät ole vastakkaisia, mutta näiden retoriikkojen välille voi käytännön toimijoiden ajattelussa ja tulkinnoissa muodostua jännite, jonka välillä varhaiskasvatuksen henkilöstökin opetussuunnitelman muutostilanteessa kokemukseni mukaan taiteilee. Juutinen (2018) osoitti tutkimuksessaan, että hoidolliset arvot, kuten toisten auttaminen ja myötätunnon osoittaminen, edesauttavat yhteenkuuluvuuden muodostumista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 korostavat osallisuutta, oppimista, lapsen tarpeita ja mielenkiinnon kohteita (Opetushallitus 2016). Nämä painotukset kuvastavat hyvinvointivaltion retoriikkaa viitaten yksilöllisyyteen ja yksilön oikeuksiin. Kysynkin, miten varhaiskasvatuksen eri tason ohjaavissa asiakirjoissa on huomioitu yhteisöllisyyttä tukevat tekijät? Tutkimukseni kirjallisuuskatsauksessa haen jännitteisen retoriikan tilalle ymmärrystä yhteisöllisyydestä ilmiönä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TEORIATAUSTA

Tässä luvussa tarkastelen kuulumista ihmisen perustarpeena, käsityksiä yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä sosio-kulttuurisena ilmiönä sekä inklusiota ja eksklusiota yhteisöllisyyden ilmiöön liittyvinä tekijöinä. Tutkimukseni kohdistuu varhaiskasvatuksen eri tason opetussuunnitelmiin, ja siksi on relevanttia tarkastella myös opetussuunnitelman merkitystä. Aiemmasta tutkimuksesta keskeisimmiksi lähteiksi yhteisöllisyyden rakentumisen ja siihen vaikuttavien tekijöiden näkökulmasta tutkimukseeni valikoituivat Koivulan (2010) ja Juutisen (2018) väitöstutkimukset. Vuorisalon (2013) väitöstutkimus avasi ymmärrystä päiväkodin lapsiryhmän ryhmäprosesseihin vaikuttavista tekijöistä ja vuorovaikutuksen merkityksestä osana näitä prosesseja. Yuval-Davis (2006) ja Sumsion & Wong (2011) auttoivat näkemään ilmiön systeemisenä, dynaamisena ja rakentuvana yhteenkuulumisen ja yhteenkuuluvuuden politiikkojen kenttänä.

Näiden tutkimusten lisäksi ymmärrystä yhteisöistä ja niiden rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä sain sosiologian ja sosiaalipsykologian kentällä vaikuttavista tutkimuksista. Erityisesti Nivalan ja Ryynäsen (2013) artikkeli auttoi hahmottamaan osallisuuden liittymistä yhteisöllisyyden ilmiökenttään. Muun muassa nämä lähteet ovat auttaneet muodostamaan tutkimukseni käsityksen yhteisöllisyyden rakentumisesta ja dynaamisesta liikkeestä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ennen varsinaista teoriaosuutta kuvaan yhteisöjen ja niihin kytkeytyvän yhteisöllisyyden kulttuuris-historiallista muutosta kuviossa 1. Kuvion tavoitteena on tehdä näkyväksi yhteisöllisyyteen vaikuttavia ja vaikuttaneita yhteiskunnallisia tekijöitä ja varhaiskasvatuksen merkitystä osana yhteisöllisyyden rakentumista tässä ajassa. Kuvion alaosassa on kuvattu käsitys yhteisön ja yksilön suhteesta.



KUVIO 1. Yhteisöjen kulttuurishistoriallinen muutos ja varhaiskasvatuksen rooli muutoksessa.

2.1 Kuuluminen perustarpeena

Kuulumisen tunne on ihmisen perustarve ja yhteisöön kuuluminen vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin ja identiteetin muotoutumiseen. (Allardt 1993, 91.) Kuulumisella on tärkeä merkitys ihmisen olemiselle ja oppimiselle. Tunne kuulumisesta on yhteydessä lapsen kehittyvän identiteetin syntymiseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseen sekä fysiologiseen terveyteen. (Tillett & Wong 2017.) Kuulumista ei voi tarkastella irrallaan yksilöstä, sillä yksilö ja yhteisö täydentävät toisiaan. Ilman toista ei ole toista. Yksilö tarvitsee sekä yksilöllisen että sosiaalisen identiteetin. Sosiaalisen identiteetin avulla ihminen voi määritellä itsensä joksikin ja yksilöllinen identiteetti erottaa ihmisen yhteisössään yksilöksi. (Kuittinen & Kejonen 2009, 246-247.) Individualismi voidaan jakaa persoonalliseen ainutlaatuisuuteen ja yksilölliseen riippumattomuuteen. Yksilöllinen riippumattomuus nähdään yksilön vapautena ja tasa-arvona (Eerola-Pennanen 2013, 13).

Yhteiskunnallinen kehitys on johtanut yksilöllisyyden vahvistumiseen ja yksilön identiteettien moninaisuuteen. Tämä haastaa yksilöä ja edellyttää oman identiteetin rakentamista, vapautta ja vastuuta tehdä valintoja omassa elämässä. Yksilön vapautta tehdä valintoja rajoittaa kuitenkin yhteisö, johon hän kuuluu sekä ne voimavarat ja mahdollisuudet, joita hänen ulottuvillaan on tai ei ole. Näistä

tekijöistä muodostuu epätasa-arvoisuus. (Eerola-Pennanen 2013, 16-17.) Tästä syystä varhaiskasvatuksen lapsiryhmän kontekstissa näihin asioihin tulee kiinnittää huomiota. Tulee pohtia, minkälaista yhteisöä rakennetaan, minkälaisia sääntöjä ja toimintatapoja yhteisöön luodaan ja mitkä ovat jäsenien osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuudet yhteisössään. Tasa-arvoiset mahdollisuudet ja jäsenien kykyjensä mukainen toiminta luovat alustan kuulumisen tunteelle sekä yhteisöllisyyden rakentumiselle ja vahvistumiselle. Nivala ja Ryyränen kuvaavat kuulumista osallisuuden käsitteellä. He näkevät osallisuuden laaja-alaisena käsitteenä, joka kuvaa ihmisen ja yhteisön tai yhteiskunnan välistä suhdetta. Näkemyksen mukaan ihminen on sosiaalinen olento ja siksi kuulumisen nähdään ihmisen perustarpeena ja hyvinvoinnin lähteenä. (Nivala & Ryyränen 2013, 10-11.)

Kuuluminen voi toteutua eri tavoin ja eri kohteisiin, yksittäisestä ihmisestä koko ihmiskuntaan, konkreettisella tai abstraktilla tavalla. Kuuluminen liittyy tunteisiin, esimerkiksi tuttuuteen ja turvallisuuteen, ja se on yleensä luonnollista. Kuulumiseen ei kiinnitetä huomiota ennen kuin se on uhatuna. (Yuval-Davis 2006.) Yksilöllisyyden lisääntyessä yhteiskunnallisena ilmiönä, yhteisöistä on tullut politiikan välineitä saavuttaa hyvinvointia ja vähentää pahoinvointia, esimerkiksi ehkäistä syrjäytymistä. (Saastamoinen 2009, 38-40.) Yhteisöjen ja yhteisöllisyyden merkitys puheessa korostuu yleensä traagisten ja inhimillisten tapahtumien yhteydessä. Nämä tapahtumat nähdään seurauksena tai oireena yhteisöllisyyden tai johonkin kuulumisen puutteesta. (Vanhalakka-Ruoho & Filander 2009, 375.)

Yuval-Davis on hahmotellut analyttistä kehystä kuulumisen (belonging) ja yhteenkuuluvuuden politiikkojen tutkimiseen. Kehyksessä on kolme analyttistä tasoa, joiden avulla kuulumista voidaan lähestyä. Ensimmäinen taso on sosiaalisten paikkojen taso, mikä merkitsee kaikkia niitä tiloja, joihin ihminen sijoittuu elinpiirissään esimerkiksi ikä, sukupuoli, rotu, kansalaisuus ja sosio-ekonominen asema. Tekijöiden vaikutus voi eri aikoina ja eri kulttuureissa olla erilainen. Toisella tasolla ovat henkilöihin ja tuntemuksiin liittyvät tekijät eli miten ihmiset määrittelevät itseään, toisiinsa ja yhteisöjä sekä kuulumisen merkitystä näissä suhteissa. Kolmannen tason muodostavat eettiset ja poliittiset arvojärjestelmät, joiden avulla ihmiset määrittävät omaa ja toisten jäsenyyttä. Määrittelmä huomioi ihmisen kokemuksen lisäksi sen, missä tilanteissa kuulumisen muodostuu ja miten se organisoituu. (Yuval-Davis 2006.)

Sumsion ja Wong (2011) laajensivat Yuval-Davisin (2006) näkemystä ja laativat teoreettisen ja käsitteellisen kartoituksen kuulumisen maisemasta eli siitä, miten kuulumisen paikallistetaan. Kartoituksen laatimisessa he käyttivät eri kulttuureista peräisin olevia tutkimuksia ja artikkeleita hahmottaakseen kuulumisen kulttuurisista tekijöistä riippumatonta kokonaisuutta. Tutkimuksessaan he tunnistivat kymmenen päällekkäistä ulottuvuutta, jotka vaikuttavat kuulumisen luonteeseen.

Nämä dimensiot kuvaavat tapoja kokea yhteenkuuluvuutta ja akselit kuvaavat kuulumisen dynamiikkaa. Kuulumisen ulottuvuudet ovat emotionaalinen, sosiaalinen, kulttuurinen, tilaan liittyvä, ajallinen, fyysinen, henkinen, moraalinen, poliittinen ja oikeudellinen. (Sumsion & Wong 2011, 30-33.) Kartoituksen akselit kuvaavat käsitystä siitä, että yhteenkuuluvuuden muodostuminen on prosessi. Ensimmäisen akselin muodostaa luokittelun käsite, joka kuvaa kuulumista ja ulkopuolelle jäämistä. Luokittelulla rajataan ulkopuolelle tai sisäpuolelle ja samalla tullaan osoitetuksi myös kuulumattomuus (vrt. inkluusio-ekskluusio). Toinen akseli on vastus tai toive, joka kuvastaa voimasuhteita tai se voi osoittaa sen, mihin ihminen haluaa kuulua, ja miten osoittaa identiteettiään (vrt. yksilöllinen identiteetti - sosiaalinen identiteetti). Kolmas akseli on sijoittuminen, joka kuvaa henkilöiden asemoitumista eli sitä mitä he ovat tai eivät ole, mihin he kuuluvat tai eivät kuulu. Näihin sijoittumisiin vaikuttavat kirjoitetut yleissopimukset, normit ja käytännöt tietyissä ympäristöissä tai tietynä aikakautena. (Sumsion & Wong 2011, 33-34.)

Nykypäivänä yhteiskunnallisessa keskustelussa ilmenee toistuvasti lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyminen erilaisten mittareiden perusteella, esimerkiksi helmikuussa uutisoitiin (Pöllänen 2019) viiltelyn esiintymisestä yhä nuoremmilla lapsilla. Voidaankin perustellusti kysyä, onko kuulumiseen, yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen kiinnitetty riittävästi huomiota yhteiskunnan ja yhteisöjen luonteen muutoksessa? Entä pitäisikö näihin tekijöihin kiinnittää enemmän huomiota pedagogisissa käytännöissä, pedagogis-sosiaalisissa rakenteissa, poliittisessa päätöksenteossa sekä resursien suuntaamisessa jo ennalta ehkäisevässä vaiheessa? Tässä luvussa käsiteltiin kuulumista perustarpeena, kuulumisen ulottuvuuksia ja organisoitumista. Mistä sitten yhteisöissä ja yhteisöllisyydessä on kysymys?

2.2 Ymmärrystä yhteisöstä

Seuraavaksi jäsenmän käsityksiä yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä erilaisten näkemysten ja näkökulmien avulla sekä muodostan oman käsitykseni yhteisöllisyyden luonteesta ja suhteisuudesta. Aron mukaan Gusfield (1975) erottaa yhteisön käsitteestä alueellisen ja suhteisen yhteisön. Alueellinen yhteisö on sidottu paikkaan ja suhteellinen ihmissuhteisiin ilman vaatimusta sijainnista. Traditionaalisessa käsityksessä yhteisö perustuu yhteisöllisiin suhteisiin, joissa korostuu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Modernisoitumisen myötä syntyneen käsityksen mukaan yhteisöllisten suhteiden rinnalle muodostui yhteiskunnallisia suhteita, jotka perustuivat sopimukseen. Niiden nähtiin olevan ”asiallistuneita” ja henkilökohtaisista suhteista irrallisia. (Aro 2011, 48.) Myöhäismodernissa käsityksessä yhteisö on vapaammin valittavissa ja se määrittyy yksilön kiinnostuksen ja taitojen mukaan (Aro

2011, 53; McMillan & Chavis 1986). Saastamoisen (2009, 60-61) mukaan postmodernin ajan yhteisössä korostuu demokratia, vapaaehtoisuus ja spontaanisuus sekä ilon kokeminen sosiaalisissa suhteissa. Vapaaehtoisuus liittyy samanhenkisyyteen ja mahdollisuuteen lähteä pois yhteisöstä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa ystävyyssuhteiden ja lasten itsensä, heidän kiinnostuksen kohteiden mukaan muodostamien leikkiryhmien voidaan nähdä kuvastavan postmodernia käsitystä. Tämä kuvastaa vastaavasti hyvinvointivaltion retoriikkaa ja lapsen oikeutta suunnata toimintaansa mielenkiintonsa mukaan.

Lasten väliset suhteet ovat dynaamisia ja ne ovat liikkeessä kaiken aikaa. Lapset ja kasvatushenkilöstö vaikuttavat omiin ja toistensa asemiin vuorovaikutuksella ja toiminnallaan (Vuorisalo 2013, 163). Juutinen (2018) havaitsi, että kasvattajan roolina päiväkodin lapsiryhmässä on yleensä pitää yllä järjestystä ja valvoa, että sovittuja sääntöjä noudatetaan. Tämän kasvattajat tekivät lasten yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta edistävällä tavalla. Samanaikaisesti kasvattajat tiedostamattaan syrjäyttivät lapsia, koska eivät auttaneet heitä liittymään toisten leikkiin. Vuorisalon (2013) mukaan aikuisen toiminta voi vahvistaa tai heikentää lapsen asemaa, esimerkiksi päiväkodin keskustelutilanteissa antamalla vastausvuoron aina aktiiviselle ja paljon puhetta tuottavalle lapselle, aikuinen samalla vahvistaa lapsen asemaa toisten lasten silmissä.

Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden muodostaminen ei ole vain aikuisten tehtävä. Lasten tulee ymmärtää miten heidän toimintansa vaikuttaa lapsiryhmän yhteisöllisyyden muotoutumiseen, jäsenyyksiin ja jokaisen oikeuteen olla ryhmän jäsen. Yhteisöllisyyden syntyminen edellyttää kasvattajalta kovaa työtä, monipuolisia taitoja, kykyä nähdä ja kuulla sekä erityisesti tiedostaa mikä on tärkeää. (Juutinen 2018, 67.) Vuorisalon (2013) tutkimuksessa päiväkotia nähdään kenttänä, joka muodostaa mikroympäristön. Mikroympäristöön vaikuttaa makrotaso sisältäen muun muassa opetussuunnitelmat ja lainsäädännön. Mikrotaso muodostuu aina omanlaisekseen erilaisten monitahoisten tekijöiden vaikutuksesta. (Vuorisalo 2013, 22.)

Päiväkodissa lapsille voidaan nähdä muodostuvan kaksi erilaista toimintakenttää, lasten välinen ja lasten ja aikuisten välinen toimintakenttä. Toiminta ja toimijat näillä molemmilla kentillä vaikuttavat lapsen asemaan yhteisössä (Vuorisalo, 2013). Vuorisalon tutkimus tuo selkeästi esiin lasten tutustumismahdollisuuksien merkityksen ryhmän kaikkien lasten kanssa ja tätä kautta sosiaalisten verkostojen luomisen ja laajenemisen. Päiväkodin lapsiryhmä on erityislaatuinen yhteisö, koska kaikki lapset ovat läsnä samaan aikaan, kun toimivat yhteisössään aktiivisesti. Hänen mukaansa tämä mahdollistaa sen, että lapset ovat tietoisia toistensa valinnoista ja ystävyyssuhteista ja voivat suunnata omaa toimintaansa sen mukaan. (Vuorisalo 2013, 175.)

Yhteisölliset suhteet perustuvat emotionaaliin lähtökohtiin (Aro 2011, 40). Nykyinen lainsäädäntö ja paikalliset lapsiryhmien muodostamisen tavat päiväkodeissa vaikuttavat osaltaan lasten

välisiin suhteisiin, niiden muotoutumiseen, niissä koettuun yhteenkuuluvuuteen sekä yhteisöllisyyden rakentumiseen. Nämä tekijät voivat vaikuttaa siihen, että lapset tutustuvat useampiin lapsiin, mutta suhteista saattaa muodostua pinnallisempia. Esimerkiksi jos subjektiivisen varhaiskasvatusoi-keuden rajauksen piirissä olevan lapsen asema yhteisössä on heikko, saattavat rakenteelliset tekijät heikentää entisestään lapsen asemaa, koska yhteisiä kokemuksia toisten lasten kanssa ei synny niin paljon. Samanaikaisesti pidemmän aikaa yhteisössä olevien lasten suhteet vahvistuvat, ja heidän mahdollisuutensa sosiaalisten verkostojensa laajentamiseen kasvavat. Tämän hetkinen poliittinen järjestelmä vahvistaa hyvät resurssit omaavien lasten asemaa, jota kunnissa paikallisesti voidaan vahvistaa tai heikentää varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja lasten yhteisöihin liittyvillä päätöksillä. Tälle käsitykselle saan vahvistusta Juutisen (2018) tutkimuksesta. Hän havaitsi, että kuulumisen ilmiönä on kompleksinen ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja -politiikkoja on haasteellista erottaa toisistaan. Kuulumisen ja syrjäytymisen rinnakkaisuus ilmeni jokapäiväisissä tilanteissa esimerkiksi vahvistettaessa yhden ryhmän yhteenkuuluvuutta, vedettiin samalla rajaa toisten välille. (Juutinen 2018, 64.)

Kuulumista ja syrjäytymistä ei nähdä ainoastaan ihmisten välisinä, vaan ne ovat luonteeltaan myös materiaalisia, kulttuurisia, taloudellisia, poliittisia ja historiallisia (Yuval-Davis 2006). Tutkimus haastaakin laajentamaan yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteenkuuluvuuden politiikkojen tai kuulumisen ja syrjäytymisen tutkimista toisiinsa liittyvinä ja kietoutuneina ilmiöinä. Juutinen kuvaa yhteyttä sepeleenä, jossa eri osat kietoutuvat toisiinsa, yksilöllinen ja yhteisöllinen näkökulma yhteen punoutuen. (Juutinen 2018, 64.) Tämä käsitys saa vahvistusta sosiologisen tutkimuksen piiristä.

Kangaspunta, Aro ja Saastamoinen (2011, 250) korostavat vastavuoroista tunnustamista yhteisöllisten suhteiden muodostumisen edellytyksenä. Vastavuoroisella tunnustamisella he tarkoittavat sitä, että osapuolten tulee kunnioittaa toisiaan yksilöinä, jotta he voivat rauhanomaisesti toimia keskenään. Esimerkiksi Koivulan (2010) tutkimuksessa toinen lapsiryhmä ei saavuttanut aidon yhteisöllisyyden vaihetta, koska ilmapiiri oli kilpailuhenkinen. On todennäköistä, että tutkimuksen kohteena olevassa lapsiryhmässä vastavuoroinen tunnustaminen puuttui ja minä -ajattelu korostui. Toisin sanoen yhteisöllinen toimintatapa korvautui liiallisella individualismilla. Voidaankin kysyä olisiko tilanteeseen vaikuttanut myönteisesti kommunitaristisen retoriikan lisääminen, vai olisiko lapsiryhmän ja lasten ryhmittelyjen muodostamisella ollut suurempi vaikutus ryhmän toimintaan? Vastausta tähän kysymykseen emme tutkimuksessani saa, mutta Koivulan (2010) ja Juutisen (2018) tutkimustulosten perusteella voidaan vakuuttua molempien tekijöiden merkityksellisyydestä tilanteessa.

Yhteisön ja yhteisöllisyyden rakentumisen taustalla vaikuttavat ryhmän kehitysvaiheiden tunnistaminen ja ryhmän yhteisöksi kehittyminen (Rasku-Puttonen 2006, 112). Pienten lasten yhteisöllisyydessä samuudella ja kielellä on merkittävä rooli (ks. Koivula 2010). Jotta ryhmästä muotoutuu jäseniinsä positiivisesti vaikuttava yhteisö, tulee lasten osallisuutta, toisiinsa tutustumista ja yhdessä toimimista tukea. Yhdessä laaditut säännöt ja niistä keskustelu edistävät yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa, auttaen ymmärtämään sääntöjen merkitystä ja perusteluja. (Rasku-Puttonen 2006, 112.) Inklusioperiaatteen ja yhteiskunnan globalisaation myötä lapsiryhmien heterogeenisuus lisääntyy (Juutinen 2018, 18) ja lapsiryhmän yhteisöksi muodostumiseen tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota sekä ennen kaikkea tiedostaa siihen vaikuttavat tekijät.

2.3 Yhteisöllisyyden tematiikka varhaiskasvatuksen kontekstissa

Yhteisöllisyyden muodostuminen vähentää konflikteja lasten kesken ja lisää pyrkimystä ratkaisukeskeisyyteen. Se kasvattaa ryhmän jäsenten välittämistä ja huolehtimista toisistaan sekä edistää yhteisöllistä oppimista. (Koivula 2010, 84, 145.) Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisöllisyyden muodostuminen varhaiskasvatuksessa nousevat keskeisiksi tekijöiksi inhimillisten tekijöiden lisäksi oppimisen näkökulmasta. Käsite ei ole kuitenkaan yksiselitteinen ja sille löytyy arjen puheessa monenlaisia merkityksiä, esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta saatetaan pitää synonyymeina keskenään.

2.3.1 Yhteisöllisyyden luonne tutkimuksen valossa

Yhteisöllisyys liittyy läheisesti osallisuuden, toimijuuden, inklusion, demokratian ja yhteisön käsitteisiin (Juutinen 2018, 22; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160). Ilmiön laajuus lisää sen kompleksisuutta. Yhteisöllisyys voidaan nähdä jakautuvan yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja yhteenkuuluvuuden politiikkoihin (Juutinen 2018), mutta lisäksi yhteisöllisyyden muodostuminen edellyttää yhteisöä ja vastavuoroista vuorovaikutusta sen jäsenten välillä (Aro 2011, 40.) Saadakseni mahdollisimman kattavan käsityksen yhteisöllisyyden luonteesta, tutustuin varhaiskasvatuksen tutkimuksen lisäksi sosiologian ja lapsuudentutkimuksen käsityksiin yhteisöllisyyden ilmiökentästä.

Sosiologisessa tutkimuksessa yhteisöllisyys on perinteisesti yhdistetty ihmisen hyvään elämään ja kestävään hyvinvointiin, jossa mahdollisimman monella on hyvä olla. Meadin kehittämässä symbolisen interaktionismin teoriassa yhteisö nähdään sosiaalisena kokonaisuutena. Yhteisöllisyyttä tarkastellaan kulttuurina, jossa jaetaan merkityksiä ja rakennetaan sosiaalista todellisuutta.

(Saastamoinen 2009, 45.) Yleensä yhteisöltä edellytetään yhteisten tavoitteiden, sitoutumisen, vastavuoroisen kunnioituksen ja erilaisuuden arvostamisen lisäksi yhdessä tekemistä ja kiinnostusta ryhmän ja sen yksilöiden hyvinvoinnin edistämiseen. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12.) Yhteisöllisessä yhteisössä neuvotellaan ja luodaan merkityksiä, jotka ovat kaikkien tiedossa. (Saastamoinen 2009, 44.) Yhteisöissä esiintyy kuitenkin erilaisia näkemyksiä ja ristiriidat kuuluvat aitoon yhteisöllisyyteen (Kuittinen & Kejonen 2009, 246-247). Lapsiryhmässä ristiriitatilanteilta ei voi välttyä ja niitä ratkaistaessa oikeudenmukaisuus on tärkeää (Rasku-Puttonen 2006, 124). Lapsiryhmän konfliktit estävät yhteisöllisyyden tunteen syntymistä ja toisaalta yhteisöllisyyden kehittymisen myötä konfliktit vähenevät. (Koivula 2010, 84). Kun lapset oppivat ratkaisemaan konflikteja ja näkemyseroja itsenäisesti ja oikeudenmukaisesti, vahvistuu yhteisöllisyys ja keskinäinen huolenpito toisen hyvinvoinnista. (Rasku-Puttonen 2006, 124.) Aikuisen keskeinen rooli lasten ristiriitojen ratkaisemisessa sen sijaan näyttää vaikuttavan siihen, että lapset eivät sitoudu riittävästi yhteisten sääntöjen noudattamiseen (Koivula 2010, 116). Ryhmän kehittyminen yhteisöksi edellyttää ryhmäprosessien tunnistamista ja puuttumista toimimattomiin tekijöihin (Rasku-Puttonen 2006, 112). Parhaimmillaan yhteisössä tiedostetaan sen jäsenten haasteet ja tuetaan yksilön kykyä kohdata niitä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12). Aina lapsiryhmä ei kehity yhteisöksi lainkaan (Koivula 2010, 94).

Yhteiskunnan muutos kaupungistumisen, markkinatalouden ja verkkoyhteyksien myötä on individualisoinut yhteiskuntaa ja ihmisten elämää sekä tarjonnut vapautta (Aro 2011, 40; Saastamoinen 2009, 38). Filander ja Vanhalakka-Ruoho (2009, 11) ovat määritelleet yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden eetosta, jossa yhteisöllisyyttä kuvaavat muun muassa yhteisöt ja yhteisöllinen vastuu ja yksilöllisyyttä yksilövastuu ja yrittäjäyyspuhe. Yhteisöllisyyden näkökulmasta keskeistä yksilön vapauden laajenemisessa on, että se koskee myös moraalia ja arvoja, joiden muodostumiseen samanaikaisesti vaikuttavat roolimallit, ryhmä ja sosioekonomiset olosuhteet (Eerola-Pennanen 2013, 17). Asenteille ja moraalien muodostumiselle luodaan pohja varhaiskasvatusiässä ja näiden oppimiseen vaikuttavat sekä formaalit, että informaalit oppimisympäristöt, (Rajala, Hilppö, Paananen & Lippinen 2013, 46). Tästä syystä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa tulee kiinnittää erityistä huomiota oikeudenmukaisuuteen, hyvyyteen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen. Nivala ja Ryyänen (2013) lähestyvät ilmiötä osallisuuden käsitteen kautta. Osallisuuden käsite on yhteisöllisyyden käsitteen ohella saanut erilaisia merkityksiä. Suomalaisessa yhteiskunnassa osallisuuden lähtökohdat ovat poliittisia ja lähtöisin tarpeesta lisätä kansalaisaktiivisuutta ja vähentää syrjäytymistä. Osallisuutta on määritelty julkishallinnosta käsin ja näistä lähtökohdista tuotettuja merkityksiä on siirretty eri konteksteihin.

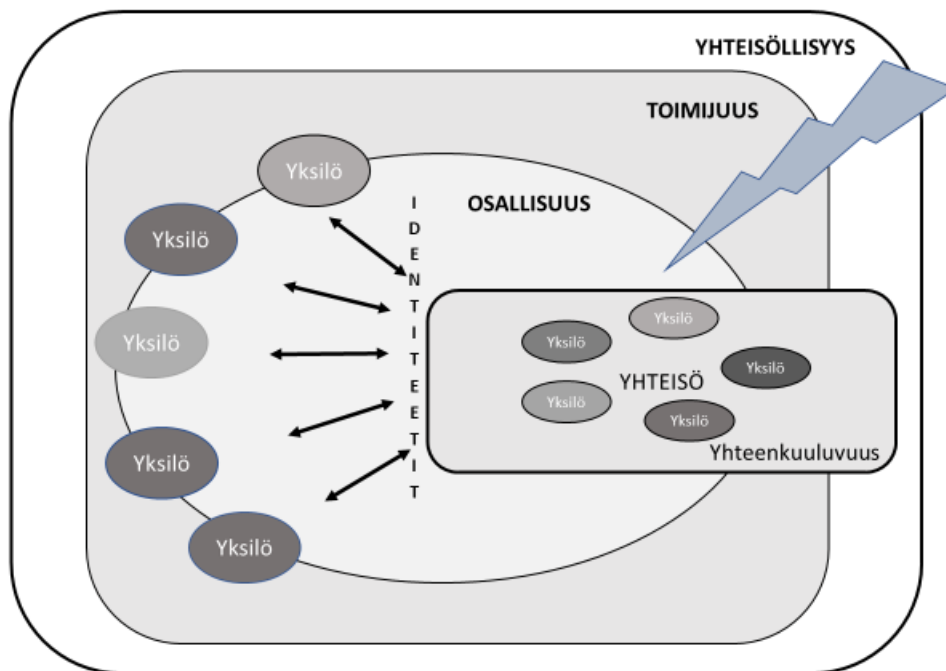
Sosiaalipedagogisessa osallisuuden näkökulmassa korostuvat demokratia ja tasa-arvo, joissa osallisuus ja osallistuminen nähdään kaikkia koskevana. (Nivala & Ryyänen 2013, 10-11.) Osallisuus on yhteisöön kiinnittymistä ja siinä mukana olemista perustuen tunteeseen, jota voidaan konkreettisella toiminnalla, osallistumisella, vahvistaa. Osallisuuden toteutumiseksi ihmisen tulee tuntea olevansa osa yhteisöä. Ihmisen identiteetti rakentuu osallisuuden kautta. (Nivala & Ryyänen 2013, 20, 24-26.) Osallisuudessa on kyse siis yksilön kokemuksesta suhteessa yhteisöön. Yhteisöllisyys rakentuu yhteisössä osallisina olevien yksilöiden erilaisuutta kunnioittaen (yksilölliset identiteetit) ja samalla luoden vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa yhteisölle yhteistä identiteettiä (sosiaalinen identiteetti) ja toimintaperiaatteita. Myönteisen yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttavat ryhmäprosessit, joissa vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu. Nivala ja Ryyänen (2013) näkevät osallisuuden tunteena ja toimintana. Toiminta voidaan erottaa myös toimijuudeksi ja sosiokulttuurisesta viitekehyksestä tarkasteltuna se on suhteellinen tietystä ajassa ja paikassa rakentuva ilmiö, aivan kuten osallisuus ja yhteisöllisyys. Toimijuus kuvaa yksilön suhdetta yhteiseen toimintaan ja siihen vaikuttaviin rakenteisiin. Toimijuuden rakentumiseen vaikuttavat yksilön ominaisuudet ja yhteisön tai ympäristön tarjoamat mahdollisuudet. Toimijuus voi olla myös negatiivista ja se on toiminnan edellytysten ja tuloksen summa. (Lipponen ym. 2013, 160-161; Turja & Vuorisalo 2017, 42-46.) Turjan ja Vuorisalon (2017, 45) käsityksessä osallisuus sisältyy toimijuuteen ja yhteisöllisyys on ikään kuin rakennettu osallisuuden ja toimijuuden sisään.

Erottamalla yhteisöllisyys osallisuudesta ja toimijuudesta yksilöllinen ja yhteisöllinen puoli sekä eri tekijöiden suhteellisuus erottuvat ilmiökentässä selkeämmin. Yhteisöllisessä yhteisössä toimijuutta määrittävät osallisuuden ja yhteisöllisyyden tasapaino, joihin ulkoiset puitteet osaltaan vaikuttavat. Päiväkodin lapsiryhmän kontekstissa aikuinen tietoineen, taitoineen ja toimintatapoineen vaikuttaa lasten toimijuuteen ja osallisuuteen sekä yhteisöllisyyteen lasten ja aikuisten yhteisössä ja lasten keskinäisessä yhteisössä, aikuisen ottaman ja toisaalta lasten antaman roolin kautta (ks. Vuorisalo 2013).

Aiemmassa yhteisöllisyyden -ilmiötä koskevassa tutkimuksessa painottuu yhteenkuuluvuuden rakentuminen ja kokeminen toisten ihmisten ja yhteisöjen kesken, pääsääntöisesti psykologisista ja sosiologisista lähestymistavoista käsin. Yhteisöllisyyttä on lähestytty ystävyyden merkityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmista sekä yhteisöllisyyden käsitteen kautta. (Juutinen 2018, 23). Varhaiskasvatuksen piirissä yhteenkuuluvuuden tunnetta on tutkittu erilaisista näkökulmista, esimerkiksi Hännikäinen (2007) on tutkinut yhteenkuuluvuutta ”togetherness” ja määrittelee sen tunteeksi, jonka ihmiset luovat yhdessä toimien. Hän erottaa yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden käsitteet toisistaan. Yhteenkuuluvuuden tunne sisältyy yhteisöllisyyteen, mutta yhteenkuuluvuutta voi olla ilman yhteisöäkin. (Hännikäinen 2006, 126.) Aro (2011) kuvaa yhteisöllisyyden käsitettä

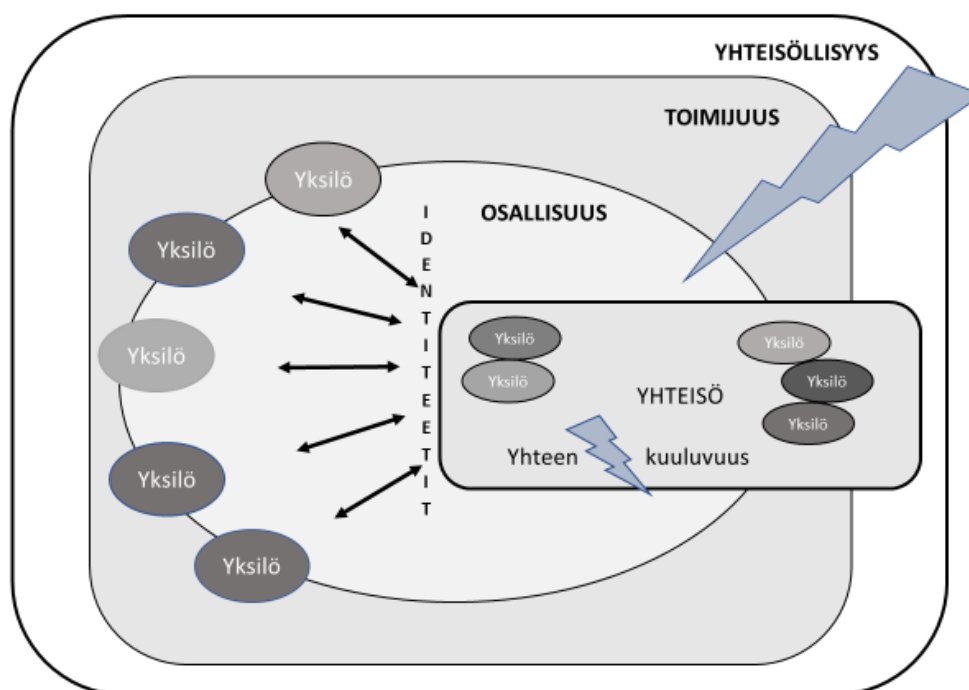
Hännikäisen tavoin. Hänen mukaansa yhteisöllisyys edellyttää yksilön emotionaalisen kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja lisäksi sosiaalisen suhteen, jossa ilmenee vastavuoroista sosiaalista toimintaa yksilöiden välillä. (Aro 2011, 40.) Hännikäinen ja Aro tuovat toimijuuden esiin osana yhteisöllisyyttä. Käsitykseni osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden keskinäisestä suhteesta rakentui lopulliseen muotoonsa aineistoa käsitellessäni. Havaitsin, että yhteisöstä puhutaan useasti, mutta näkökulma kohdistui vaihdellen koko yhteisöön tai yksilöön yhteisössä. Nämä havainnot auttoivat huomaamaan osallisuuden ja toimijuuden eroavaisuudet ja yhtäläisyydet suhteessa yhteisöllisyyden käsitteeseen ja toisaalta ilmiön rakentumiseen ja sen dynaamiseen vaihteluun liittyviin tekijöihin.

Kuviossa 2. kuvaan käsitystäni osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden suhteisuudesta toisiinsa, yksilöön ja yhteisöön. Olen erottanut nämä käsitteet toisistaan, koska ne ovat suhteisia keskenään. Yksilö kokee osallisuutta ja toteuttaa toimijuutta yhteisön määrittämin reunaehdoin. Samanaikaisesti muodostuu yhteenkuuluvuuden tunne yhteisöön. Demokraattinen, yksilöiden erilaisuutta, osallisuutta ja toimijuutta kunnioittava yksilöistä muodostuva yhteisö mahdollistaa yhteisöllisyyden syntymisen ja laajentaa yhteenkuuluvuuden tunteen koskemaan yhteisön jokaista yksilöä. Eri tekijät vaikuttavat toisiinsa ja samalla ne muokkaavat yksilöllistä ja sosiaalista identiteettiä.



KUVIO 2. Osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden suhteisuus ja dynaamisuus

Yhteisöllisyyden dynaamisuus ilmenee yhteisöön kuuluvien yksilöiden osallisuuden ja toimijuuden muutoksina. Ryhmädynaamiset ilmiöt ja yksilöiden osallisuuden tai toimijuuden epädemokraattinen jakautuminen vaikuttavat yhteisöllisyyteen negatiivisesti. Yhteisöt ja yhteisöllisyys voidaan nähdä myös vallankäytön välineenä (Saastamoinen 2009, 53) ja on hyvä tiedostaa yhteisön ja yhteisöllisyyden toinen, rajoittava, epätasa-arvoinen ja valtaa käyttävä puoli (ks. Vanhalakka-Ruoho & Filander 2009 ja Vuorisalo 2013). Esimerkiksi jonkun yksilön toimijuuden korostuessa, toisen yksilön kokemus osallisuudesta saattaa heikentyä ja sitä kautta vaikuttaa yhteisöllisyyteen. Tai jos yhteisöllisyyden negatiivinen, vallankäyttöön liittyvä puoli korostuu, vaikuttaa se yksilön osallisuuden kokemukseen ja mahdollisesti yhteisön ja yhteisöllisyyden jakautumiseen. Varhaiskasvatuksen kontekstissa aikuisen tehtävänä on estää ja korjata tällaisten tilanteiden syntyminen, koska nämä tilanteet altistavat kiusaamisen syntymiselle. Konkretisoin tilannetta kuviossa 3.



KUVIO 3. Yhteisöllisyyden jakautuminen

Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden teoreettista jäsentymistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tämä voidaan nähdä vaiheittaisena. Koivula (2010, 48) piirtää tutkimukses-

saan kuvaa yhteisöllisyyden ilmenemisestä, rakentumisesta ja kehittymisestä päiväkodin lapsiryhmässä. Tutkimuksen kohteena on lasten toiminta, sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus, ja siinä selvitetään 3-6- vuotiaiden lasten yhteisöllisyyden kehittymistä edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä lasten omia tapoja rakentaa yhteisöllisyyttä leikissä. (Koivula 2010, 54.) Koivula määrittelee yhteisöllisyyden lapsiryhmän yhteisenä kasvuprosessina, joka kehittyy ajan kuluessa eri vaiheiden kautta ja monien tekijöiden tuloksena (Koivula 2010, 155-156). Yhteisöllisyyden rakentuminen on riippuvainen kunnioituksen, kunnioittavan myötätunnon, huolenpidon ja demokraattisen keskustelun prosesseista, joissa mahdollistuu erilaisten näkemysten ilmaiseminen ja ajattelun avartuminen (Vanhalakka-Ruoho & Filander 2009, 385).

Ryhmän pysyvyys ja myönteinen ilmapiiri edesauttavat yhteisöllisyyden muodostumista, mutta pelkästään pysyvyys ja myönteisyys eivät takaa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden muodostumisen edellytyksenä on yksilötasolla muodostuva riittävä ystävyysuhteiden verkosto. Yhteisöllisyys rakentuu ensin ystävien ja pienryhmien välillä ja vasta myöhemmin koko ryhmää koskevaksi. (Koivula 2010, 79-84, 94.) Suuressa ryhmässä yksittäisen lapsen osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet heikkenevät ja riski jonkun syrjään jäämisestä kasvaa. (Koivula 2010, 154.)

Koivula (2010, 105-106) on kuvannut yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheet lapsiryhmässä. Vaiheet ovat yhteisöllisyyden etsimisen vaihe, yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaihe ja aidon yhteisöllisyyden vaihe. Ensimmäisessä vaiheessa toiminta näyttäytyy aikuisjohtoisena ja henkilökunnan rooli toiminnan organisoinnissa on keskeinen. Lasten välillä ilmenee ristiriitoja, joiden selvittämiseen tarvitaan usein aikuisen apua. Yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa etsitään sopivia toimintakumppaneita ja testataan yhteistyön sujuvuutta. Leikin järjestämiseen tarvitaan aikuisen apua, vuorovaikutus leikkijöiden kesken on vähäistä eikä leikkiä edistävää ideointia tai neuvottelua vielä esiinny. Roolileikki- yritykset kariutuivat usein erimielisyyksiin lasten välillä (Koivula 2010, 107). Yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaiheessa esiintyy ystävyysryhmittymiä, jotka muodostavat vakiintuneempia pienyhteisöjä. Yhteisöllisyyttä ylläpidetään ja vahvistetaan yhteisen historian muistelulla, esiin tuomalla ystävyyttä sanoilla ja teoilla sekä me- puheelle. Toiminnan toistaminen syventää yhteisöllisyyttä luomalla yhteistä historiaa ja muodostamalla yhteisiä toimintatapoja. Yhteisöllisyyden ilmeneminen näyttäytyy ryhmän sääntöjen omaksumisena, oman paikan löytämisenä ryhmässä ja läheisyyden lisääntymisenä. (Koivula 2010, 108.) Edelliseen vaiheeseen verrattuna leikki on vuorovaikutteisempaa, monipuolisempaa ja toiminnallisempaa. (Koivula 2010, 109). Aidon yhteisöllisyyden vaiheessa ryhmässä neuvotellut säännöt ovat vakiintuneet ja yhdessä tekeminen on keskeinen arvo. Ryhmään luodun toimintakulttuurin mukaan toimiminen kuvastaa tätä vaihetta ja se on jäsenyyden kannalta merkityksellistä. (Koivula 2010, 109.) Leikkitilanteita ja toimintaa kuvaa lasten keskustelevuus ja toiminnan rakentuminen yhteistyössä, toiminnan pysyvyys ja

sitoutuminen toiminnan ylläpitämiseen ja edistämiseen. Ongelmia lapset ratkaisevat yhdessä neuvottelemalla. Toisten auttaminen ja toisesta välittäminen lisääntyvät aikaisempiin vaiheisiin verrattuna. (Koivula 2010, 110.)

Perusta lasten vertaissuhteille muodostuu yhteisissä kohtaamisissa ja toiminnassa samanaikaisesti ryhmän jäsenyyttä vahvistaen (Koivula 2010, 78; Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 256). Yhteisöön ja leikkiin pääsemiseksi leikki- ja vuorovaikutustaidot ovat merkityksellisiä. Lasten vuorovaikutus onnistuu sitä paremmin, mitä enemmän heillä on keskinäisiä vuorovaikutuskokemuksia ja toisaalta niiden puute estää yhteisöllisyyden muodostumista. Pienyhteisöjen muodostumisen jälkeen leikin tehtävä muuttuu keskinäisiä suhteita lujittavaksi ja yhteisöä yhdistäväksi tekijäksi sekä pienyhteisöjen sisäisiä rooleja lujittavaksi. (Ikonen 2006, 163-164; Koivula 2010, 110.) Jos lapsille kertyy kokemuksia vain pienryhmän lasten välillä, on vaarana, että ryhmät eriytyvät ja muodostuvat kiinteiksi oman toimintakulttuurin omaaviksi ryhmiksi. Tällöin päiväkodin koko lapsiryhmä ei saavuta yhteisöllisyyttä ja se vaikuttaa koko ryhmän toimintaan negatiivisesti. (Koivula 2010, 94.) Koivulan (2010, 166) mukaan yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä tulisi tutkia tarkemmin pedagogisten keinojen löytämiseksi lasten yhteisöllisyyden tukemisessa. Juutisen (2018) tutkimus (ks. myös Sumsion ja Wong 2011) vastaa osittain tähän tarpeeseen ja sitä voidaanakin pitää teoreettisen jäsenyyksen toisena vaiheena.

Juutisen (2018) tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu yhteenkuuluvuuteen ja yhteenkuuluvuuden politiikkoihin sekä niihin monimutkaisiin yhteyksiin lapsiryhmässä, joissa yhteenkuuluvuus ja syrjäytyminen ilmaantuvat. (Juutinen 2018, 19). Yhteenkuuluvuuden politiikka käsittää sellaiset tekijät, joiden tarkoituksena on rakentaa yhteenkuuluvuutta (Yuval-Davis 2006). Juutinen (2018) tutki miten yhteenkuuluvuus muotoutui lasten ja ympäristön suhteissa ja miten yhteenkuuluvuuden politiikat muoivasivat lasten yhteenkuuluvuuden rakentumista päiväkodissa (Juutinen 2018, 19-20). Yhteenkuuluvuuden politiikat ovat usein näkymättömiä ja ne ilmenevät pelkistyneinä kohtaamisissa. Niiden havaitseminen edellyttää herkkyyttä tunnistaa miten kuuluminen ilmiönä operoi lasten ja koko yhteisön kesken. Tulee tunnistaa minkälaiset suhteet, käytännöt, tilat ja jäsenyydet ovat merkityksellisiä jäsenyyden muodostumiseksi varhaiskasvatuksessa. (Juutinen 2018, 34-35.)

Tutkimuksessa tunnistettiin kolme tapaa, joilla lapset rakensivat yhteenkuuluvuutta. Tavat olivat kielellinen, toiminnallinen ja materiaallinen. Kielellinen tapa ilmeni me- puheena ja samanlaisuuksien sanoittamisena sekä toisen auttamisen ja huolehtimisen ilmauksina. Kielellinen tapa ilmeni yleensä ystävien kesken. Lasten kertomuksissa kasvattajien roolina oli järjestyksen ylläpito, eikä kannustaminen tai rohkeisuus näyttäytyneet niissä. Yhteenkuuluvuuden rakentamisen toiminnallinen näkökulma ilmeni yhteisenä tekemisenä, halaamisena ja toisten lähellä olemisena. Näissäkin kerto-

muksissa enemmistönä näyttäytyivät toiset lapset kasvattajien sijaan. Kolmas merkittävänä näyttäytynyt, materiaallinen näkökulma, piti sisällään lelut, tilat, lasten omat paikat ja nimilaput. (Juutinen 2018, 28.)

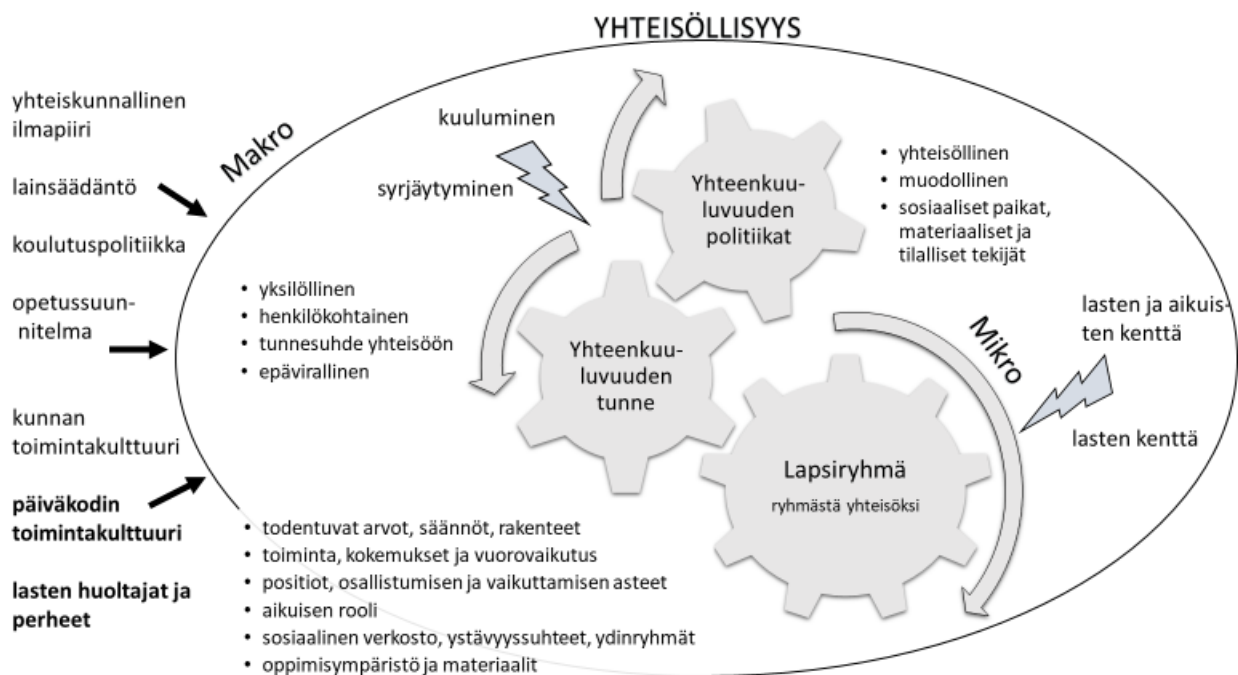
Yhteenkuuluvuuden tunnetta tulee sen syntymisen jälkeen ylläpitää ja vahvistaa (vrt. dynaaminen prosessi) (Hännikäinen 2006, 145). Yhteinen leikkihistoria, yhteinen toiminta ja ”me”-puhe parantavat yhteenkuuluvuutta ja leikkiin sitoutumista (Koivula 2010, 83). Ryhmän toiminnassa ilmenevien taukojen jälkeen lapset hakevat omaa paikkaansa lapsiryhmässä. Ilmiö näyttäytyi myös edellisestä vuodesta samana jatkavassa ryhmässä vanhojen ystävyys-suhteiden tunnusteluna. (Koivula 2010, 97.) Tämä kertoo yhteisöllisyyden dynaamisesta luonteesta sekä ryhmäytymisen ja toimintakulttuurin jatkuvan vahvistamisen merkityksestä. Ryhmän kokoonpanossa tapahtuvat muutokset vaikuttavat yhteisön dynamiikkaan. Päiväkodin lapsiryhmän kontekstissa näitä muutoksia ovat esimerkiksi uuden ryhmän aloittaminen, uuden lapsen aloittaminen ryhmässä, ryhmään jo kuuluvan lapsen poissaolo tai aikuisen vaihdos (ks. Koivula 2010). Lapsen ryhmään pääsemistä auttaa, jos hän on tietoinen ryhmän säännöistä ja toimintakulttuurista (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 256).

Perinteisesti yhteisöllisyyteen on liittynyt yhteisö ja kommunikointi (ks. Aro 2011), joita Juutisen tutkimuksen kielellinen ja toiminnallinen puoli kuvaavat. Kuten aiemmin on todettu, käsitys yhteisöllisyydestä on muuttunut yhteiskunnan muutoksen myötä. Informaatioteknologia on välineellistänyt ja tilallistanut yhteisöllisyyttä. Esimerkiksi virtuaaliyhteisössä yhteinen kiinnostuksen kohde luo yhteisön, johon kommunikaation lisäksi kuuluu kiinteästi välineitä kuten tallennustila, jäsenten julkaisut ja säännöt, joilla yhteisön toimintaa valvotaan. (Kangaspunta 2011, 26.) Juutisen tutkimuksessa on piirteitä modernin yhteisöllisyyden käsityksestä. Kangaspunnan (2011, 28) mukaan yhteisöllisyyden peruskysymyksenä voidaan pitää sitä, että ihmiset tietävät kuuluvansa identiteetin omaavaan yhteisöön ja tietävät, että sen ulkopuolelle jää henkilöitä.

Aiempia tutkimuksia ja kirjallisuutta lukiessani, minulle syntyi käsitys, että samasta asiasta puhutaan eri käsitteillä eri aikakausina, ja toisaalta samalla käsitteellä saattaa olla eri merkitys eri tutkimuksissa. Toisaalta on muodostunut kuva siitä, että yhteisöllisyyden ilmiökentän kokonaisuus on hajanainen. Tästä syystä mielenkiintoni käsitteiden eroavaisuuksiin ja niiden keskinäisiin suhteisiin voimistui. Kirjallisuuskatsauksesta ilmenee, että olemme monimutkaisen käsitteen äärellä. Käsitteitä yhteisö ja yhteisöllisyys käytetään erilaisissa yhteyksissä ja ne ovat monimerkityksisiä, siksi on tärkeää määritellä mitä niillä missäkin yhteydessä tarkoitetaan. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta on tärkeää jäsentää yhteisöllisyyden käsite, ja kuvata se niin, kuin sen tässä tutkimuksessa ymmärrän.

Lapsiryhmä on ryhmä, jonka yhteisöksi muodostumiseen vaikuttavat valtakunnalliset ja paikalliset, historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneet varhaiskasvatuksen politiikat ja tulkinnat lapsuudesta ja varhaiskasvatuksesta (ks. Karila ym. 2017). Näkökulma tuo esiin sen, että päiväkodin lapsiryhmä on mikrotason yhteisö ja osa laajempaa instituutioiden makrotason kerrostumaa (vrt. päiväkotia, kunnan varhaiskasvatus, kunta, seutukunta jne.). Ilman yhteisöä, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteistoimintaa ei esiinny yhteisöllisyyttä. Lapsiryhmän yhteisöllisyyden muodostuminen edellyttää henkilöstöltä tietoisuutta ryhmäprosesseista, jokaisen ryhmän jäsenen osallisuuteen ja toimijuuteen liittyvien tekijöiden huomioimista ja tietoista jatkuvaa työtä sekä instituution ja käytäntöjen vaikutusten tiedostamista ja kriittistä arviointia.

Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyys nähdään dynaamisena ja suhteisesti rakentuvana prosessina. Yhteisöllisyyden muodostuminen edellyttää yhteisöä, jossa vuorovaikutus, osallisuus ja toimijuus mahdollistuvat. Yhteisöllisyys syntyy yhteisön jäsenten kokeman osallisuuden ja toimijuuden suhteena yhteisössä ja se on jaettuja arvoja ja tunnetta, vastavuoroisuutta, demokratiaa ja kunnioitusta. Osallisuus on yksilön kokemaa ja sen toteutumiseen vaikuttavat yksilön arvot, kompetenssi ja sosiaalisesti rakentuva tila (sukupuoli, ikä, kulttuuri, kieli, asema). Toimijuudessa toteutuu osallisuuden ja yhteisöllisyyden tasapainon jännitteinen tila. Yhteenkuuluvuuden tunne on yksilöllisesti koettua ja yhteenkuuluvuuden politiikat vaikuttavat osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden tasoilla. Yhteenkuuluvuuden politiikoilla tarkoitetaan niitä materiaalisia, tilallisia ja fyysisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteistoiminnan muotoutumiseen. Myönteinen yhteisöllisyys on vuorovaikutuksen ja toimijuuden toteutumista demokraattisesti ja yhteisöllisiä arvoja toteuttaen. Kuviossa 4. jäsenen yhteisöllisyyttä eri elementeistä muodostuvana liikkeessä olevana inklusion ja eksklusion jännitteisenä prosessina, joka muovautuu mikrotason eri kentillä samanaikaisesti muovaten lapsiryhmää ja yksilöitä, johon yhteiskunnallinen makrotaso vaikuttaa. Kuvio toimii tutkimukseni taustalla vaikuttavana jäsenyyksenä, ja se on muotoutunut teorian tiedon ja ajatteluni vuorovaikutteisessa prosessissa eri näkökulmien yhdistyessä kokonaisuudeksi. (Helenius, Salonen-Hakamäki, Vilkkä, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 200).



KUVIO 4. Yhteisöllisyyteen vaikuttavat tekijät päiväkodin lapsiryhmässä.

2.3.2 Vuorovaikutustaidot yhteisöllisyyttä rakentamassa

Lapsen leikkitaidot määrittävät hänen pääsyään ja jäsenyyttään ryhmässä ja siksi leikki- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen on merkityksellistä. Ne vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ja toimintaan lapsiryhmässä ja sitä kautta muotoutuvaan toimijuuteen (Lipponen ym. 2013, 160). Lasten sosiaalisten taitojen, tunteiden hallinnan ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen edistää sosioemotionaalista kompetenssia, joka puolestaan auttaa lasta erilaisten vaikeuksien käsittelyssä, paineiden kestämisessä sekä osallisuuden ja toimijuuden kokemisessa. Sosio-emotionaalinen kompetenssi vaikuttaa sosiaalisen osallisuuden saavuttamisessa ja vahvistaa hyvinvointia. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 277, 280.) Lasten kyvyt ja taidot voidaan nähdä resursseina ja taito käyttää niitä pääomana. Nämä tekijät vaikuttavat lapsille muodostuviin asemiin ja paikkoihin yhteisössä. Resurssit voivat olla esimerkiksi kulttuurisia tai sosiaalisia. Kulttuurinen pääoma muodostuu lapsella olevien taitojen ja tietojen käyttämisestä ja sosiaalinen pääoma lapsen sosiaalisten suhteiden verkostosta. (Vuorisalo 2013, 23-24, 28-29). Lapsen resurssit tulevat esiin erilaisissa tilanteissa. Hyvä leikin sisällön kehittelytaito vaikuttaa lapsen asemaan lasten vapaissa leikki-tilanteissa, kun taas hyvistä kielellisistä ja vuorovaikutustaidoista on hyötyä sekä aikuisten ohjaamissa tilanteissa, että lasten keskinäisissä tilanteissa. (Vuorisalo 2013, 157-158.) Saattaa myös olla, että lapsella on resursseja,

jotka eivät tule tai pääse esiin päiväkodin toimintakulttuurissa, tällöin päiväkotipaikkana ja toimintakulttuurina vaikuttaa lapsen aseman muodostumiseen päiväkotiyhteisössä ja sitä kautta identiteetin rakentumiseen. (Vuorisalo 2013, 175).

Jos lapsella on tuen tarvetta, riski vertaisryhmän ulkopuolelle jäämisestä kasvaa. Tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutus- ja leikkitaitojen oppiminen voi olla erittäin hidasta. Tästä syystä sosiaalisesti heikommassa asemassa olevia lapsia tulee tukea ryhmän jäsenyydessä ja taitojen kartuttamisessa. (Koivula 2010, 73; Kuorelahti ym. 2012, 285-287.) Varhaiskasvatuksessa tulee olla yhteisöllisiä pedagogisia ratkaisuja ja tukitoimia, joilla saavutetaan positiivisia muutoksia ja lasten sosio-emotionaalisen kompetenssin vahvistumista. Nämä menetelmät voivat olla kaikille yhteisiä ja lisäksi yksilöllisiä (Kuorelahti ym. 2012, 288.)

Vuorisalo tutki päiväkodin vuorovaikutustilanteissa syntyvää lasten osallistumisen luonnetta ja siinä lapsilta edellytettäviä resursseja. Lapsiryhmässä lasten suhteiden verkosto muodostuu sen mukaan, kuinka monen lapsen kanssa ja kuinka usein lapset leikkivät keskenään sekä kenen taholta aloite leikkiin tehdään. Tämän lisäksi ystävän toisten lasten kanssa muodostamat suhteet vaikuttavat suhteiden verkostoon ja lapsen asemaan lapsiryhmässä. (Vuorisalo 2013, 148-150.) Päiväkodin rakenteelliset tekijät ja vuorovaikutustilanteet vaikuttavat toiminnan muotoutumiseen ja lasten osallisuuden mahdollisuuksiin. Tutkimuksessa näitä tilanteita lähestytään reagoitina, johon vaikuttaa yksilön asema ja hänen käytössään olevat resurssit. (Vuorisalo 2013, 13.) Lapsen asemaan vaikuttavat myös lapsen tiedot ja taidot sekä se, miten hän niitä käyttää.

Ryhmässä toimimisen näkökulmasta keskeisimmät taidot ovat kielellis- kommunikatiiviset ja sosio-emotionaaliset taidot. Näihin taitoihin tulisi ensisijaisesti kiinnittää huomiota lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan, jotta lapsen osallisuus ja vuorovaikutus toisten lasten kanssa toteutuu ja lapsi kokee oman toimintansa merkityksellisenä lapsiryhmässä. Tällä tavoin lapsiryhmän tarjoamat kehittymisen ja oppimisen mahdollisuudet voidaan hyödyntää täysimittaisesti. Lapsen osallisuuden ja omatoimisen suoriutumisen mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen järjestämisessä, suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisi huomioida fyysisen, sosiaalisen ja kognitiivisen oppimisympäristön muokkaaminen sekä yksilöllinen tukeminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. (Turja 2017, 154.) Onnistuneen vuorovaikutuksen ohella yhteisöllisyyttä lujittavat onnistumisen tunteet, toisen kannustaminen, positiivinen palaute, hassuttelu ja kokemus läheisyydestä (Koivula 2010, 83).

2.3.3 Inklusion ja eksklusion paradoksaalisuus yhteisöllisyydessä

Edellä on tullut esiin yhteisöllisyyden ilmiön osallisuuteen ja syrjäytymiseen liittyvät puolet. Tässä kappaleessa tarkastelen inklusiota ja eksklusiota kohdennetummin. Inklusion käsite on aiemmin yhdistetty erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatukseen ja oppimisen järjestelyihin (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 203). Inklusiivinen lähestymistapa tuen toteuttamiseen perustuu lasten oikeuteen oppia ja kehittyä vertaisryhmässä mahdollisimman tavanomaisessa ympäristössä (Turja 2017, 148-149). Inklusiivisessa kasvatuksessa poistetaan oppimisen esteitä, tuetaan kaikkien osallisuutta ja tasa-arvoa sekä edistetään sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Lapsi nähdään kokonaisvaltaisesti eikä häntä tarkastella jonkun ominaisuuden kautta. (Hermanfors 2017, 91-92). Laajemmin tarkasteltuna inklusio koskee yhteiskunnallista elämää, ihmisryhmiä ja yksilöitä, joiden osallisuus on vaarassa jäädä toteutumatta. (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 203-204). Tässä tutkimuksessa inklusion käsite nähdään laajemmin ja inklusiivinen varhaiskasvatus voi onnistua vain, jos kaikki ryhmässä voivat kokea olevansa ryhmänsä tasavertaisia jäseniä (Kuorelahti ym. 2012, 277). Se edellyttää moninaisuuden huomioimisesta varhaiskasvatuspalvelussa ja pedagogisessa toiminnassa (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 203-204). Lähestymistapa kuvastaa hyvinvointivaltion retoriikkaa, jossa lapsen oikeus yhdenvertaisuuteen, osallisuuteen ja osallistumiseen toteutetaan erilaisin järjestelyin. Erilaiset järjestelyt nähdään resurssina, jotka tarjoavat mahdollisuuksia osallistua yhteiseen tehtävään eri tavoin (Hermanfors 2017, 92).

Päiväkodin lapsiryhmän jäsenyyden saavuttamiseen liittyy joskus ongelmia. Ryhmään on saatanut muodostua hierarkioita ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen voi johtua ryhmään muodostuneesta toimintakulttuurista ja sen jäsenten positioista (ks. Vuorisalo 2013, Koivula & Eerola-Pennanen 2017). Nämä tekijät ovat osa yhteisöllisyyden rakentumisen prosessia ja liittyvät lapsiryhmän sisällä muodostuneiden ydinryhmien ja pienempien ryhmien väliseen rajaukseen. Toisaalta lapset vahvistavat oman ydinryhmänsä yhteenkuuluvuutta, mutta samalla rajaavat ryhmäänsä kuulumattomat sen ulkopuolelle. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 252.) Tämän ilmiön havaitseminen varhaiskasvatuksessa on merkityksellistä, sillä jokaisella lapsella on oikeus saavuttaa ryhmän jäsenyys, kokea osallisuutta ja muodostaa tunnesiteitä toisiin lapsiin. Vastakohtana saattaa olla ulkopuolelle sulkeminen ja yksinäisyys (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 253).

Sosiologian klassikot ovat tuoneet esiin yhteiskunnan yksilöllisyyden kasvuun liittyvänä ongelmana tunteettomuuden, yksinäisyyden ja vihamielisyyden kasvamisen, joka voi osaltaan vaikuttaa historiallisesti rakentuneena toimintakulttuurisena ilmiönä yhteiskunnassa ja sitä kautta varhaiskasvatuksessa kiusaamisen ilmenemisenä (Aro 2011, 45). Jos lapsella ei ole kykyä tehdä valintoja tai ohjata omaa toimintaansa tai jos lapsen yksilölliset ja ryhmään liittyvät mahdollisuudet toimia

ryhmän jäsenenä jäävät huomioimatta, saattaa syntyä syrjäytymistä. (Eerola-Pennanen 2013, 37; Turja 2017, 154). Tämän välttämiseksi lapsen ominaisuuksista johtuvat tekijät huomioidaan sijoittamalla lapsen tuki päivän aikana tapahtuviin ja toistuviin tilanteisiin sekä hyödyntämällä erilaiset vuorovaikutustilaisuudet lapsen tukemiseksi ja osallisuuden vahvistamiseksi (Turja 2017, 155). Lapsi tarvitsee aikuisen yksilöllistä ohjausta ja lapsiryhmä ohjausta oikeudenmukaisen ja demokraattisen yhteisön muodostamiseksi. Näiden varmistamiseksi ryhmän toimintatapoja, erilaisia tilanteita ja kulttuuria tulee havainnoida ja puuttua niihin tarvittaessa.

Ekskluusiota voidaan tarkastella myös lasten erilaisten ryhmittelyjen ja leikkiryhmien muodostamisen näkökulmasta. Juutinen (2018) havaitsi yhteenkuuluvuuden tulkinnan yhteydessä ilmevän syrjäytymisen prosessin ja yhteenkuuluvuuden paradoksaalisen luonteen. Toisten lasten yhteenkuuluvuus vahvistui toisen lapsen ulossulkemisella. Yhteenkuuluvuus ja ulos sulkeminen tapahtuivat samanaikaisesti, riippuen kenen näkökulmasta tilannetta katsoi. Suomalaista varhaiskasvatusta määrittää jossain määrin ikään perustuva erottelu. Lapset esimerkiksi jaetaan usein iän mukaan lapsiryhmiin, mikä toisaalta varmistaa sen, että pienempi lapsi ei ikänsä vuoksi syrjäydy toisten leikistä. Leikkitilojen järjestäminen tekemisen mukaan saattaa sisältää ulos sulkemista, esimerkiksi määrittelemällä leikki tietylle sukupuolelle tai tietyn ikäisille lapsille. Ikä voi sulkea pienemmän lapsen leikin ulkopuolelle materiaalien tekijöiden, esimerkiksi pienet esineet, vuoksi. Iän mukainen ryhmittely estää lasten suhteiden muodostumisen eri ikäisten lasten ryhmiin. (Juutinen 2018, 58.) Toimijuus voi siis jäädä toteutumatta tietyssä tilassa, tietyillä välineillä tai ikään perustuen, samalla rajoittaen lapsen osallisuutta ja yhteisöllisyyden kokemusta.

Päiväkodin lapsiryhmän kontekstissa kaveriverkoston laajuus vaikuttaa yksilön saamaan arvostukseen ja tunnustukseen ja tätä kautta myös valtaan ja suosioon yhteisössään. (Vuorisalo 2013, 29.) Tekijä tulee huomioida, erityisesti tilanteissa, joissa lapset valitsevat leikkikavereitaan tai ryhmittymiään itsenäisesti. Aikuisen tulee havainnoida jääkö joku lapsista syrjään tai toimiiko joku lapsista vain toisten määrittämin tavoin, määrittykö jonkun lapsen toiminta ja osallistuminen ilman lapsen omaa osallisuutta ja toimijuutta. Yhteenkuuluvuus ja lasten yhdessä leikkiminen ajatellaan usein itsestäänselvyytinä, eikä välttämättä havaita niitä ohikiitäviä hetkiä, joissa syrjimin tapahtuu pienimuotoisilla eleillä (Juutinen 2018, 63-64). Toisaalta tunteet ovat usein vahvasti läsnä syrjään jäämisen ja sosiaalisen osallisuuden tilanteissa ja tästä syystä sosiaaliset ja tunteiden säätelyn taidot vaikuttavat osallisuuden ja syrjäytymisen tilanteisiin merkittävästi, kuten myös kasvatushenkilöstön käyttämät keinot. (Kuorelahti ym. 2012, 288.)

Juutisen (2018, 15) tutkimuksessa ulos sulkeminen kohdistui usein yhteen lapseen. Tulos on erilainen kuin Yuval-Davisin (2006) tutkimuksessa, jossa todettiin, että ulos sulkeminen tapahtuu meidän ja heidän välillä. Erilaiset tulokset saattavat johtua Juutisen (2018) ja Yuval-Davisin (2006)

tutkimien ryhmien erilaisista yhteisöllisyyden vaiheista tai ryhmien erilaisista toimintakulttuureista ja kontekstista. Yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa lapset etsivät toimintakumppaneita ja ulos sulkeminen kohdistuu yksilöön, kun taas yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaiheessa ystävyysryhmittymät ovat muodostuneet ja tällöin ulos sulkeminen saattaa kohdistua kokonaiseen ryhmään. (Koivula 2010, 106-108.) Päätelmäni saa tukea Juutisen (2018, 55) havainnosta, jonka mukaan lapset muodostivat rajoja ryhmien ja yksilöiden välille sukupuolen, iän, taitojen ja materiaalistien elementtien suhteen.

Yhteisöllisen ryhmän muodostamista edesauttaa kasvattajan tietoisuus lasten vertaisryhmien toimintatavoista ja dynamiikasta. Lapsen kieltäytyessä ottamasta toista lasta leikkiin, voi kyse olla leikkiryhmän ja leikin suojelemisesta. Ulospäin näyttäytyvä toiminta ei kerro suoraan toisen lapsen syrjimisestä toimijuutta rajoittaen, vaan sen taustalla vaikuttavat leikkiä leikkivien lasten osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemus (Lipponen ym. 2013, 161). Syrjään jääneen lapsen kokemus on todennäköisesti ryhmästä ulos jäämisen tunne. Kasvattajan tehtävänä on tukea lasta löytämään ryhmä, jossa lapsi voi saada kokemuksen ryhmään kuulumisesta. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 258.) Lapsen yksin oleminen voi olla myös lapsen oma valinta, eikä lapsi ahdistu tai ole huolissaan siitä. Lapsi saattaa kaivata välillä yksinoloa ja yksityisyyttä. (Eerola-Pennanen 2013, 140-141.) Kasvattajan on hyvä selvittää, milloin on kyse tästä tilanteesta ja milloin yksinolo aiheuttaa lapsessa huolta.

Epätasa-arvoa ja syrjäytymistä aiheuttavaa ulos sulkemista ja kiusaamista on tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimukset osoittavat, että kiusaamista esiintyy jo kolme vuotiailla ja sitä ehkäisevät toimenpiteet tulisi kohdistaa jo varhaiskasvatukseen. Yleisin kiusaamisen esiintymiseen vaikuttava tekijä liittyy lapsen erityisiin tarpeisiin ja toiseksi yleisimmin pedagogisiin käytäntöihin kurinpitotilanteissa. Monissa tutkimuksissa kiusaamista pidetään ryhmäilmiönä, jossa ryhmän passiivinen hyväksyntä vaikuttaa kiusaamisen esiintymiseen. Pienten lasten keskuudessa ryhmästä ulos sulkeminen on kiusaamisen yleisin muoto (Repo & Sajaniemi 2015). Lapsiryhmään on saattanut muodostua lasten keskinäisiä hierarkioita, joiden seurauksena voi tapahtua ryhmän ulkopuolelle sulkemista (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 252). Lasten keskinäisen toiminnan rooleja tulee havainnoida ja varmistaa, että lasten keskinäinen vallankäyttö ei ole systemaattista, ja että lapset saavat kokemuksia vaihtelevista rooleista. Juutisen (2018, 29) mukaan ulos sulkeminen tapahtuu yleensä aikuisen poissa ollessa. Pienenä kiusatuksi tullessa lapsella voi olla vaikeuksia sopeutua kouluun sekä olla vaikeuksia ystävyssuhteiden solmimisessa tai ylläpidossa. On erittäin tärkeää tunnistaa kiusaamisen merkit ja ehkäistä kiusaamisen syntymistä. Päiväkodissa tulee kiinnittää huomiota pedagogisiin ja organisatorisiin käytäntöihin. (Repo & Sajaniemi 2015.)

Vuorisalon (2013) tutkimuksessa tasavertaisuus näyttäytyi samanlaisuutena ja hän toteaaakin, että erilaisuutta tulisi nostaa esiin ja tehdä erottautuminen näkyväksi ja samalla hyväksyttäväksi. Pyrkimys samanlaisuuteen kavensi päiväkodin luomia mahdollisuuksia määrittelemällä ääneen lausumattoman ja tiedostamattoman normin. (Vuorisalo 2013, 192.) Ilmiössä voidaan havaita yksilöllisen identiteetin vahvistaminen erilaisuuden esiin nostamisella ja toisaalta sosiaalisen identiteetin vahvistaminen kuulumalla lapsiryhmään erilaisuuksista huolimatta. Terve ja tasavertainen yhteisöllisyys huomioi nämä molemmat identiteetin rakentumisen puolet. Vuorisalo toteaa, että ”yhteisöllisyys, joka ei tunnista lasten välisiä eroja ja lasten keskinäisiä hierarkkisia asemia, syventää lasten välisiä eroja ja osallistumisen eriarvoistavia käytäntöjä”. (Vuorisalo 2013, 192.) Pedagogiikan rooli on merkittävä ja jotta hyvästä pedagogiikasta olisi yhteneväinen käsitys, tulisi sitä määritellä riittävästi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja paikallisen tason varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tutkimusaineistoni analyysissa kohdistan huomiota tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin rakenteisiin ja ratkaisuihin, joita tuen järjestämiseksi ja osallisuuden toteutumiseksi kuvataan.

2.4 Opetussuunnitelma ohjaavana asiakirjana

Opetussuunnitelma on rakenteellinen tekijä, joka toteutuu aikuisten toiminnassa. Sen tavoitteena on siirtää tarpeellisiksi ja merkittäviksi koettuja arvoja, tietoja ja taitoja uusille sukupolville tulevaisuutta silmällä pitäen. Valtakunnallisen opetussuunnitelman laatimiseen ja päivittämiseen osallistuu useita eri tahoja ja sen sisältö määräytyy historiallisista ja taloudellisista, poliittisista ja sosiaalisista konteksteista käsin. (Autio, Hakala & Kujala 2017, 9). Opetussuunnitelmissa näyttäytyy kunkin ajan ideologinen käsitys ihannekansalaisesta sekä ajalle tyypillisestä politiikasta (Saari, Tervasmäki, Värri 2017, 83). Koulutus-, työ- ja perhepolitiikka vaikuttavat osaltaan pedagogiikkaan määrittämällä lapsuutta sekä lapsen ja vanhemman suhdetta (Karila 2013, 9).

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, varhaiskasvatussuunnitelma, jakaantuu lainsäädännössä kolmeen osaan: valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Varhaiskasvatuksen normiluontoinen opetussuunnitelma voidaan nähdä suuntauksena kohti hyvinvointivaltio-sosialisaatiota, jolloin lapsen yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin rakentumista ohjataan institutionaalisesti (Eerola-Pennanen 2013, 35). Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on yhdenmukaistaa varhaiskasvatusta Suomessa ja OECD-maiden välillä (Alasuutari & Karila 2009, 70). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita määrittää valtakunnan politiikka ja tässä ajassa enenevässä määrin myös tieteelliseen tutkimukseen perustuva tieto. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muuntavat varhaiskas-

vatuslaissa säädettyjä tavoitteita opetussuunnitelmallis-pedagogiseksi ohjaukseksi varhaiskasvatuksen järjestämistä ja toteuttamista vastaaville tahoille (Karila 2016, 35). Paikallisen tason opetussuunnitelman tehtävänä on valtakunnallisia perusteita tarkempi pedagoginen ohjaus paikalliset tekijät huomioiden (Salminen & Poikonen 2017, 63). Useat kunnat ovat ottaneet käyttöön myös ryhmätason varhaiskasvatussuunnitelman luodakseen välineen lapsiryhmän toiminnan suunnittelulle ja arvioinnille.

Paikallisen tason konteksti, paikallinen politiikka ja historiallisesti rakentuneet varhaiskasvatuksen käytännöt viitoittavat paikallisen tason ohjausta ja nykypäivän opetussuunnitelmaa voidaan pitää eri aikakausien kerrostumisen tuotteena. Ryhmän merkitys on säilynyt varhaiskasvatuksen pedagogiikassa, mutta se on saanut erilaisia tulkintoja eri aikoina. Varhaiskasvatuksen subjektiivisuuden myötä syntyi käsitys varhaiskasvatuksesta osana lapsuutta ja pedagogiikassa painottui yksilöllisyys ja lapsen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Ryhmän merkitys alkoi painua varhaiskasvatuksen suunnittelussa taustalle. (Karila 2013, 14-15, 26). Kansainvälinen ja kotimainen tutkimus kohdistuivat vertaisryhmään ja vertaissuhteiden merkitykseen ja 2000-luvulla koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien siirtyessä työelämään pedagogisen suunnittelun lähtökohdiksi vakiintuivat lasten mielenkiinnon kohteet, lasten näkökulmat ja oppimisen havainnointi. (Karila 2013, 26-27.)

Lapsiryhmän toiminnan toteutumiseen vaikuttaa tiedostetut ja valtaosin tiedostamattomat toisiinsa reagoivat tapahtumaketjut (Vuorisalo 2013, 33.) Tietoisuuden lisäämiseksi opetussuunnitelman tulisi sisältää riittävästi konkretiaa ja perusteita siihen kirjatuille tekijöille. Jos ohjaavat asiakirjat eivät ole riittävän konkreettisia tai jäsentyneitä, syntyy riski, että toiminta ohjautuu kauaksi alkuperäisestä tavoitteesta. Väitteeni saa tukea Karilan ym. (2017) tutkimuksesta, jossa osoitettiin kunnissa tapahtuvan tulkintaa ja käytäntöjen oikeutusta kunnan kulttuurista käsin. Lisäksi varhaiskasvatuksen eri ammattilaissukupolvien tulkinnat pedagogiikasta vaikuttavat toteutuvaan pedagogiikkaan (Karila 2013, 10). Samaa lainsäädäntöä tulkitaan paikallisista konteksteista käsin eri tavoin, eikä välttämättä tiedosteta esimerkiksi rakenteellisten tekijöiden vaikutusta lasten yhteisöllisyyden muodostumiseen ja hyvinvointiin. Kasvattajien tietoisuutta yhteisöllisyyden käsitteellistämisestä tulee lisätä ja laajentaa, jotta opetussuunnitelman tavoitteet konkretisoituvat varhaiskasvatuksen käytännöissä (Tillett & Wong 2017). Myös Juutinen ehdottaa varhaiskasvatuksen käytäntöihin muutoksia ja kehottaa auttamaan kasvattajia tunnistamaan yhteenkuuluvuuden politiikkoja, sillä hänen tutkimuksessaan ilmeni, että kasvattajat eivät tietoisesti kiinnittäneet huomiota pedagogisten käytäntöjen yhteenkuuluvuutta lisääviin elementteihin. (Juutinen 2018, 67.) Tähän tarpeeseen oma tutkimuk-

seni kohdistuu ja sen yhtenä tavoitteena on nostaa yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä opetussuunnitelman kontekstissa varhaiskasvatuksen järjestäjien ja kasvatushenkilöstön tietoisuuteen.

Sumsion ja Wong (2011) analysoivat Australian varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaa yhteenkuuluvuuden näkökulmasta. Tutkimuksessaan he etsivät vastauksia opetussuunnitelmasta siihen, kuka tai ketkä kuuluvat, millä perusteella ja kuka saa päättää. (Sumsion & Wong 2011, 28-29.) Suomalaista opetussuunnitelmaa ei ole analysoitu yhteenkuuluvuuden tai yhteisöllisyyden näkökulmasta. Tutkimukseni poikkeaa Sumsionin ja Wongin (2011) näkökulmasta, koska mielenkiintoni kohdistuu ilmiön kannalta keskeisten opetussuunnitelmissa ilmenevien tekijöiden ja yhteisöllisyyden muodostumisen ja vahvistamisen käytäntöihin ja rakenteisiin.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Yhteisöllisyyden ilmiössä on kyse sosiaalisesti ja koulutuksellisesti merkittävästä kysymyksestä ja tutkimusten perusteella tietämystä ja tietoisuutta yhteisöllisyyden muodostumisen prosesseista tulisi lisätä (Juutinen 2018, 18). Tätä tietämystä pyrin lisäämään ohjauksen osalta omassa tutkimuksessani suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjojen kontekstissa. Tutkimustehtävänä on selvittää, minkälaisena yhteisöllisyys näyttäytyy varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja paikallisesti ohjaavien asiakirjojen kuvaamissa käytännöissä ja rakenteissa.

Aiemman varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyn tutkimuksen mukaan lapsiryhmien muodostaminen, aikuisen rooli, pedagogiset käytänteet sekä ryhmän vuorovaikutus ovat merkityksellisiä yhteisöllisyyden rakentumisessa ja kehittämisessä (ks. Koivula 2010, Juutinen 2018). Tutkimuskysymykset on asetettu siten, että niiden tuloksia analysoitaessa on mahdollista saavuttaa tutkittavan ilmiön ilmeneminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Bengtsson 2016). Nämä tekijät ovat ohjanneet tutkimuskysymysten asettamista. Eri tutkimusten mukaan ryhmän yhteisöllisyyden kehittyminen ja lapsiryhmän yhteisöksi muodostuminen kestää pitkään (Hännikäinen 2006, 145; Koivula 2010, 94) laajentuen yksittäisistä suhteista sosiaalisiksi verkostoksi (Koivula 2010, 94).

Tutkimuskysymysten asettelu miten-millainen muotoon ilmentää merkityksiä (Hesse-Biber & Leavy 2011, 40). Tutkimus etsii vastauksia yhteisöllisyydelle varhaiskasvatuksen ohjauksen tuottamista merkityksistä lasten arkipäivässä vaikuttavien tekijöiden osalta. Ensimmäinen kysymys etsii tietoa yhteisöllisyyden vahvistamisesta rakenteiden näkökulmasta. Rakenteet ja niiden laatu muodostavat perustan ja puitteet varhaiskasvatuksen pedagogiselle prosessilaadulle (Vlasov ym. 2018, 39). Toisessa kysymyksessä pureudutaan yhteisöllisyyttä vahvistaviin sisällöllisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin, ja kolmas kysymys tarkastelee yhteisöllisyyden vahvistamista vuorovaikutustaitojen näkökulmasta. Nämä tekijät kuvaavat varhaiskasvatuksen prosessitekijöitä koskevaa ohjausta ja niiden toteutumisella on suora yhteys lapsen kohtaamaan laatuun (Vlasov ym. 2018, 39).

Tutkimuskysymykset

1. Miten opetussuunnitelmissa kuvataan lapsiryhmien muodostamisen periaatteita ja käytäntöjä?
2. Miten yhteisöllisyyden rakentumista ja vahvistamista kuvataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja paikallisissa asiakirjoissa?
3. Millaisia lasten vuorovaikutustaitoihin liittyviä tekijöitä varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Yhteisöllisyys on kontekstuaalinen, dynaaminen, relationaalinen ja sosiaalisesti tietyssä yhteisössä rakentuva ilmiö. Tämä käsitys osoittaa sosio-kulttuuris-kontekstuaalisesti rakentuvan tutkimusparadigman, jonka kautta lähestyn ilmiötä (Hesse-Biber & Leavy 2011, 36). Tutkimukseni sijoittuu konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan.

4.1 Tutkimuksen metodologia

Tutkimuksen metodologia nojaa laadullisen tutkimuksen perinteeseen ja se on luonteeltaan kartoitettava ja tiettyyn kontekstiin sidottu tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää ja tehdä näkyväksi tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Sen tavoitteena on ymmärtää ilmiötä ja selittää sitä, ei niinkään todistaa ilmiön olemassa oloa (Alasuutari 2011, 237; Varto 2005, 7-8.). Tästä syystä tutkijan on tutustuttava huolellisesti tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön (Bengtson, 2016). Tutkimukseni pyrkii kartoittamaan, ymmärtämään ja tekemään näkyväksi yhteisöllisyyden ilmiötä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016), paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ja niitä täydentävissä asiakirjoissa. Konteksti vaikuttaa tutkimuksesta saataviin tuloksiin ja tähän olen kiinnittänyt huomiota tutkimukseni aineiston otannan valinnassa, jota kuvaan tarkemmin kohdassa 4.2. Tutkimuksellinen mielenkiinto on sekä teoreettinen, että käytännöllinen, sillä tutkimuksessa muodostetaan jäsenitys yhteisöllisyyden -käsitteestä yhdistäen teoriaa ja eri tutkimuksista saatua tietoa uudeksi kokonaisuudeksi (kuvio 4.). Käytännöllinen mielenkiinto kohdistuu paikallisten opetussuunnitelmien arviointi- ja kehittämistyön tukemiseen yhteisöllisyyden näkökulmasta. (Varto 2005, 36.)

Laadullinen tutkimus muodostaa kokonaisuuden, jossa aineiston keruu ja analyysi perustellaan tutkimuksen filosofisista ja metodologisista lähtökohdista käsin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 77). Kokonaisuus kuvaa prosessia, ei niinkään tapahtumaa. Prosessi pitää sisällään kaikki tutkimukseen liittyvät valinnat, aiheen valinnasta johtopäätösten tekemiseen. (Hesse-Biber & Leavy 2011, 7-8). Tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat konstruktivismissa. Tutkimusfilosofinen näkökulma muodostuu tutkimuksen ontologiasta ja epistemologiasta. Ontologia kuvaa niitä tutkijan oletuksia,

joita hänellä on tutkittavan ilmiön olemassaolosta ja epistemologia niitä käsityksiä, joilla tutkija ajattelee tietoa voitavan muodostaa. (Hesse-Biber & Leavy 2011, 38). Aineiston keruun ja analyysin toteuttamisen menetelmät tulee siis valita tutkimuksessa etsittävän tiedon perusteella ja pohtia millä menetelmällä etsittävä tieto on mahdollista löytää. Ontologia, epistemologia ja niiden perusteella valitut menetelmät muodostavat tutkimuksen metodologian, teoreettisen näkökulman. (Hesse-Biber & Leavy 2011, 6-7.) Tutkimukseni ontologia rakentuu kulttuuris-historiallisesti. Opetussuunnitelmat ovat syntyneet tiettyssä ajassa ja paikassa, historiallisesti kerrostuneina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ilmentävät kansainvälisen ja kansallisen tutkimuksen tuottamaa tietoa ja käsityksiä suomalaiseen varhaiskasvatusjärjestelmään, jota paikalliset suunnitelmat täydentävät paikallisista kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneista lähtökohdista käsin. Tässä tutkimuksessa aineisto kerätään valtakunnallisista ja paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista sekä niihin liittyvistä paikallisista asiakirjoista. Tutkimuksen aineistona on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2016, koska paikallisia osuuksia ei ole vielä päivitetty vuoden 2018 perusteisiin. Aineisto muodostuu varhaiskasvatuksen henkilöstölle kirjallisesti annetusta ohjauksesta. Kirjallinen ohjaus on koko henkilöstölle annettua ja asiakirjoista todennettavissa. Se ei kuitenkaan sisällä verbaalisesti ja yhteisesti sovittuja käytäntöjä, mikäli niitä ei ole asiakirjoihin dokumentoitu.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston otannassa tulee huomioida, että otos on edustava suhteessa perusjoukkoon (Alasuutari 2011, 243). Tutkimuksessani perusjoukkona on Suomen kunnat, joista aineistooni lukeutuu kymmenen. Aineisto on valittu sijainniltaan, kooltaan ja asukastiheydeltään erilaisista kunnista. Osa kaupungeista on yliopistokaupunkeja ja yhdessä on selkeä kielellinen ja kulttuurinen painotus. Aineiston valinnan taustalla vaikuttaa käsitys kuntien erilaisista kulttuureista, asukkaista ja tarpeista yhteisöllisyyden sekä inklusion näkökulmista. ”*Todellisuus on läpikotaisin sosiaalisesti konstruoinut eli se on rakentunut merkitystulkinnoin ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämässään*” (Alasuutari 2011, 60). Erilaisissa kunnissa arkielämä konstruoituu niiden konteksteissa ja siitä syystä voidaan olettaa, että arkielämä niissä on erilaista. Oletan, että isossa tiiviisti asutussa kaupungissa on heterogeenisuutta esimerkiksi lasten tarpeiden osalta niin paljon, että tämä on huomioitu opetussuunnitelmassa tarkempana pedagogisena ohjauksena. Voidaan myös ajatella, että harvaan asutussa kunnassa lasten keskinäisiin suhteisiin ja yhteisöllisyyden muodostamiseen kiinnitettäisiin opetussuunnitelmatasolla enemmän huomiota, koska lasten kodit saattavat sijaita kaukana toisistaan, eikä lapsilla ole välttämättä yhteyttä toisiinsa päiväkodin ulkopuolella.

Yliopistokaupungissa tieteellisen tiedon merkitys saattaa näkyä paikallisessa suunnitelmassa korostuneemmin. Otannan valitsemisessa harkitsin tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä tekijöitä ja mahdollisuuksia tavoittaa erilaisia laatuja.

Tutkimusaineistoni koostuu dokumenteista. Empiirisessä tutkimuksessa aineiston keruu- ja analyysimenetelmät kerrotaan ja argumentoidaan huolellisesti, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 26). Informointi ja tutkimussuunnitelman laatiminen osoittavat tutkimuksen hyvää suunnittelua ja vastaavat osittain tutkimuksen juridisiin ja tutkimuseettisiin kysymyksiin aineiston keruuvaiheessa sitoen tutkijaa toimimaan esitetyllä tavalla (Kuula 2011, 133). Tutkimuslupaa hakiessani pyysin kuntia toimittamaan aineiston sähköpostilla, ellei se ollut saatavilla kunnan kotisivuilla. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat olivat usein julkisesti saatavilla, mutta muun materiaalin sain sähköpostiini. Tutkittavina dokumentteina ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä muut tutkimuksen kannalta relevantit paikallista varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat. Karvin paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kohdistuneessa arvioinnissa ilmeni, että paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa konkretiaa on vain vähän ja niissä toistetaan peruste- asiakirjan tekstiä (Repo ym. 2018, 3). On olettavaa, että oman tutkimukseni varhaiskasvatussuunnitelmat eivät poikkea tästä merkittävästi.

Kunnissa on erilaisia paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa täydentäviä asiakirjoja, joissa saattaa painottua yhteisöllisyyden rakentumiseen ja lapsiryhmään kohdistuva ohjaus. Tutkimustehävän ja tutkimuskysymysten näkökulmasta ajattelin saavani aineistooni enemmän konkretiaa tutkimalla myös niissä ilmenevää ohjausta. Pyysin kunnista aineistoksi yksikön ja ryhmän vasulomakepohjan, kuntatason kiusaamisen ehkäisyn suunnitelman, varhaiskasvatuksen tasa-arvosuunnitelman ja tuen käsikirjan. Taulukossa 1. kuvaan tutkimukseeni saadun aineiston. Kahden kunnan ryhmävasulomake jäi aineistosta pois, koska toisessa kunnassa lomake oli sähköisessä muodossa ja toisessa lomake saapui tutkimukseni näkökulmasta liian myöhään.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto

Kunnat	Varhaiskas- vatussuunni- telma	Ryhmävasu Yksikön vasu	Tuen suunni- telma	Tasa-arvo- suunnitelma	Kiusaamisen ehkäisyn suun- nitelma
Y1	x	x ja ohje yksikön vasu	-	-	-
Y2	x	x	-	-	-
Y3	x	x	-	-	x sisältyy va- suun
K1	x	x	-	-	x sisältyy va- suun
K2	x	-	x	-	-
P1	x	x ja yksikön vasu	-	-	x
P2	x	-	-	-	-
PS1	x	x	-	-	x
PS2	x ja kielipe- sän vasu	-	-	-	-
PS3	x	-	-	x	-

Osassa kuntia oli sekä yksikkökohtainen että lapsiryhmäkohtainen suunnitelma, osassa ne oli yhdistetty yhdeksi suunnitelmaksi, kaikissa kunnissa niitä ei ollut lainkaan. Myös nimet saattoivat vaihdella vasun ja toimintasuunnitelman välillä. Tutkimuksessani olen yhdenmukaistanut käsitteitä ja käytän käsitettä ryhmävasu ja yksikön vasu.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston analyysin menetelmäksi valikoitui laadullinen sisällönanalyysi, jossa tiedot esitetään sanoin ja teemoin. Sisällönanalyysi voi olla ilmeinen tai piilevä, eikä se menetelmänä vielä itsessään tuota varsinaista analyysiä, vaan luokitteluja ja aineiston uudelleen järjestelyä. Piilevässä analyysissä aineistoa tulee ajatella teorian kanssa eli tulkita sitä ja löytää tutkittavan ilmiön ja tutki-

muskysymysten kannalta oleelliset tekijät (Bengtsson 2016; Salo 2015, 166, 182). Analyysia tehtäessä tulee huomioida, että eri vaiheita työstäessä mitään oleellista ei jää pois, ja että aineiston informaatioarvo suhteessa tutkimustehtävään kasvaa. (Eskola 2018, 221).

Menetelmää on kritisoitu yksinkertaisuudesta ja siitä, että sisällönanalyysin tekemiseksi ei ole selkeää mallia, vaan tutkija itse on keskeisessä roolissa menetelmän käyttöön liittyen. Eskola (2018) ei ota kantaa siihen, onko tutkimuksen analyysi ja tulkinta eri vaiheita vai yhteen kietoutuneita (Eskola 2018, 210). Salon jäsenitys ja toisaalta Eskolan esiin tuoma holistinen näkemys vahvistavat käsitystäni siitä, että hermeneuttinen, ymmärtävä ja tulkintaan perustuva analyysi täydentää sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi menetelmänä tukee tutkimustehtäväni selvittämistä, koska tavoitteena on selvittää ja jäsentää ohjaaviin asiakirjoihin tuotettua ohjausta yhteisöllisyyden ilmiöstä. Jäsenitystä ohjaa tulkintani kirjoitetusta tekstistä ja ilmiöstä ja siksi on tarpeellista kuvata hermeneuttisen analyysin toteuttamista. Hermeneuttisessa analyysissa tulkintaa edeltää tutkijan esiymmärrys aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Esiymmärrykseni aiheesta ilmenee teoriaosuuden tematisoinnissa, teoriaan perustuvassa yhteisöllisyyden rakentumista kuvaavassa kuviossa (kuvio 4.), tutkimuskysymysten asettamisessa sekä dokumenteista tutkimukseni varsinaiseksi aineistoksi poimituissa tekstiotteissa. Varsinainen ymmärrys ilmenee tutkimuksessani tehtävistä johtopäätöksistä ja aineiston sekä teorian välisestä keskustelusta tulkintaa ja ymmärtämistä menetelminä käyttäen. (Varto 2005, 87-88, 99).

Tutkimukseni tulkitsee kirjoitettua tekstiä. Ensimmäinen aineiston luokittelussa tehtävä päätös liittyy suhtautumiseeni teksteissä ilmeneviin passiivimuotoihin ja niiden tulkintoihin. Tutkimuksen luotettavuutta lisää kuvaus tutkijan suhtautumistavasta kieleen (Eskola 2018, 216). Passiivimuotoja oli melko paljon ja monesti tekstissä viitataan lapseen, esimerkiksi *”On tärkeää, että lapsen suhteita huoltajiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin vaalitaan ja hän kokee kuuluvansa vertaisryhmään”* (K1). Opetussuunnitelma on suunnattu varhaiskasvatusta järjestävälle ja toteuttavalle taholle ja tulkitsin lauseet tästä näkökulmasta. Tutkimukseni aineiston luokittelussa henkilöstöllä tarkoitetaan eri tasoilla työskenteleviä varhaiskasvatuksen työntekijöitä ja edellisen otteen kaltaiset tekstit tulkitsin seuraavasti: henkilöstö vaalii lapsen suhteita huoltajiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin ja henkilöstö huolehtii, että lapsi kokee kuuluvansa vertaisryhmään. Pedagogiikan lisäksi tulkitsen lauseen sisältävän myös rakenteisiin ja lapsen sosiaalisten suhteiden pysyvyyteen viittaavaa ohjausta.

Analysoin jokaisen paikallisen suunnitelman kokonaisuudessaan tutkimuskysymyksiksi valikoituneiden teemojen näkökulmasta. Tutkimuksessani lähdetään liikkeelle yksittäisistä havainnoista, jotka poimin aineistosta tutkimuskysymysten alle ja muodostan niistä tarkempia luokitteluja tutkimustehtävän näkökulmasta. Tutkimusotetta, jossa edetään yksittäisestä yleiseen, kutsutaan induktiiviseksi tutkimusotteeksi ja se on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. (Hesse-Biber & Leavy

2011, 9; Hirsjärvi ym. 2009, 266.) Tutkija vaikuttaa omalla ymmärryksellään luokkien muodostamiseen ja siksi tutkijan esiymmärryksen esiin tuominen on merkityksellistä. Se auttaa löytämään suurista tekstimassoista yhdistäviä tekijöitä (Salo 2015, 169, 172).

Aineiston analyysissä kiinnitin huomiota siihen, että poimin aineistosta vain tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset tekijät. Aineiston ja tutkimuksen raportoinnin tulee kohdata tutkimuksen tarkoituksen, tutkimustehtävän ja -ongelman kanssa, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-105.) Aineistoa analysoidessa huomiota kannattaa kiinnittää yleisesti esiintyvien tekijöiden lisäksi poikkeavuuksiin, koska niistä voi ilmetä jokin uusi näkökulma (Eskola 2018, 230). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa poimin varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016) yhteisöllisyyteen liittyvät suorat ja epäsuorat viittaukset ja lauseet. Asetin viittaukset tutkimuskysymyksittäin taulukkoon. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) analysoinnin jälkeen paneuduin kuntien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien tarkennuksiin ja muun aineiston yhteisöllisyyden ilmiöön liittyviin tekijöihin.

Viittausten poimiminen ja toisaalta aineiston rajaaminen paikallisista asiakirjoista osoittautui haasteelliseksi, koska aineistossa oli vähän suoria viittauksia yhteisöllisyyteen ja koska tutkimuskohteena on monitahoinen ilmiö. Epäsuoria viittauksia oli runsaasti. Dokumenttiaineistosta poimitujen viitteiden osoittaminen tietyn tutkimuskysymyksen alle aineiston keräämisen vaiheessa oli joiltain osin hankalaa, koska osa tekstiviitteistä sisälsi yhtymäkohtia useampaan kysymykseen. Yleisimmin tämä ilmeni vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyttä rakentavien ja vahvistavien tekijöiden yhteydessä. Näissä tapauksissa liitin viitteen osaksi molempien tutkimuskysymysten aineistotaulukkoa. Selkeimpänä näyttäytyi lapsiryhmien muodostamiseen liittyvät tekijät. Kokonaisuuksien tarkastelu on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Alasuutari 2011, 38). Päädyinkin tässä vaiheessa poimimaan viittauksia runsaammin kokonaiskuvan varmistamiseksi ja karsimaan turhia viittauksia vasta tarkemman tarkastelun jälkeen. Kävin kunkin kunnan aineiston kokonaisuudessaan läpi ja kirjoitin aineistosta heränneitä ajatuksia tutkimuskysymyksiini ja tutkimustehtävään liittyen. Asetin viittaukset perusteasiakirjan tavoin tutkimuskysymyksittäin taulukkoon ja lisäsin tunnisteiksi kaupungin koodin ja asiakirjan luonteen. Mitä pidemmälle aineistoon tutustumisessa ja analyysissä etenin, sitä selvemmin hahmotin yleisiä lainalaisuuksia, joita kirjasin muistiin varsinaista analyysivaihetta varten. Aineistossa ilmeni tekijöitä, jotka houkuttelivat välillä tarttumaan tutkimuskirjallisuuteen ja laajentamaan näkökulmaani. Käsitys yhteisöllisyyteen vaikuttavista tekijöistä muotoutui jatkuvasti hermeneuttisessa prosessissa, tarkentuen ja vahvistuen (Raatikainen 2005, 46).

Laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin osiin, havainnot pelkistetään, käsitteellistetään ja prosessin kautta löydetään ratkaisut tutkimusongelmiin ja muodostetaan looginen kokonaisuus (Alasuutari 2011, 39; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Pelkistyksiä laatiessani tarkastelin

aineistoa valitsemastani teoreettismetodologisesta näkökulmasta ja kiinnitin huomiota vain tutkimuskysymyksen kannalta oleellisiin tekijöihin. Tämän jälkeen tarkastelin yksityiskohtaisemmin tekstiotteita ja koodasin yhteisiä piirteitä tietyillä väreillä. Tässä vaiheessa tapahtui vielä aineiston karsintaa. Luokat hahmottuivat ja tarkentuivat analyysin kuluessa. Näistä yhdistävistä piirteistä muodostui tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset pääluokat. (ks. Alasuutari 2011, 40). Joidenkin pääluokkien alle muodostui selkeitä alaluokkia niiden tarkemman tarkastelun yhteydessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden osalta muodostui yksi luokka, vuorovaikutustaitojen merkitys, jota paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ei esiintynyt omana pääluokkana. Luokka näkyy paikallisissa suunnitelmissa konkreettisempina ohjauksena tai toimenpiteinä muissa luokissa. Luokittelujen muodostuminen on kuvattu tarkemmin kunkin tutkimuskysymyksen tulosluvun alussa. Sisällönanalyysia tehtäessä tulee huomioida, että luodut pääluokat erottuvat riittävästi toisistaan ja, että tulokset vastaavat tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajarvi 2018, 146). Tutkijan tulee kertoa luokittelujen muodostumisen perusteet tai kertoa perusteet siihen, miten on kyseisiin tulkintoihin päätyntä (Hirsjärvi ym. 2009, 232-233).

Perusteet ohjaavat jokaisen kunnan varhaiskasvatusta sisältäivät ne paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tai eivät. Kuntakohtaisesta aineistosta olen pyrkinyt poistamaan päällekkäisyydet perusteiden kanssa, koska tavoitteena on löytää ohjauksen erilaisia laatuja ja tapoja sekä niiden esiintyvyyttä erilaisissa kunnissa. Kokonaisuudessaan päällekkäisyyksien poistaminen oli hankalaa, koska asioita oli kuvattu eri tavoin ja eri vivahtein, muuttaen asian painopistettä eri suuntaan. Eri-laiset painopisteet ovat vaikuttaneet tulkintaan. Hermeneuttinen analyysi ohjaa tutkimaan jokaista paikallista suunnitelmaa kokonaisuutena, jonka perusteella muodostan käsitykseni. Näin vältän yksinkertaistukset ja johtopäätösten tekemisen yksittäisistä lauseista käsin.

Tutkimuksessa tutkijana sijoitun aineiston ulkopuolelle ja tavoitteenani on päästä mahdollisimman lähelle kunkin kunnan varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvattua maailmaa. Osa virkatyötäni on paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman päivitystyö sekä yhteistyö seutukunnan kanssa. Tutkimuksen aineistoa tutkiessani ja tulkitessani tämä tulee huomioida. Tilannetta voi kutsua hermeneuttiseksi ongelmaksi. (Varto 2005, 89). Tiedostan ongelman, ja olen kiinnittänyt siihen huomiota jättämällä tutkimukseni aineiston ulkopuolelle oman kuntani sekä läheisen seutukunnan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Analysointivaiheessa kiinnitin huomiota siihen, että tarkastelin aineistoa puhtaana ja irrallaan omista käsityksistäni, ja siksi päädyin laajaan aineiston haarukointiin. Analyysin loppuvaiheessa teoriasta muodostamani kuvio (kuvio 4.) auttaa suuntaamaan tulkintaani yhteisöllisyyden rakentumisen kannalta oleellisiin tieteellisen tiedon osoittamiin tekijöihin sekä avaa tarkastelun erilaisiin ymmärtämiskokonaisuuksiin. Samalla varmistan, että tarkastelunäkökulma ei jää suppeaksi tai vain oman ajatteluni mukaiseksi (Varto 2005, 95). Olen avoin tutkimukseni kohteena

olevalle aineistolle, enkä anna aiemman tutkimuksen rajoittaa siitä mahdollisesti löytyviä uusia yhteisöllisyyteen liittyviä tekijöitä. Tulosten, pohdinnan ja johtopäätösten yhtenäisyyden varmistin siten, että alleviivasin tuloksista ilmiön kannalta keskeiset tai poikkeavuuksia ilmentävät tekijät. Pohdinnassa tarkastelin näitä tekijöitä suhteessa teoriaan, tutkimuksen toisiin tutkimuskysymyksiin ja laajempiin yhteyksiin. Tämän jälkeen alleviivasin pohdinnan osuudesta keskeiset tutkimuksesta nousevat tulokset ja koostin ne johtopäätös- lukuun.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Eettiset ohjeet liittyvät tarkkuuteen, rehellisyyteen ja huolellisuuteen tutkimustyössä, tulosten raportoinnissa ja aineiston säilyttämisessä. Tutkimus tulee suunnitella huolella ja tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä. Tutkimuksen tulokset esitetään avoimuutta ja vastuullisuutta noudattaen. Toisten työtä tulee kunnioittaa merkitsemällä viitteet ja lähteet huolella. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimuslupahakemuksella pyysin luvan saada paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja mahdolliset niitä täydentävät asiakirjat analysoitavaksi. Tutkimuslupahakemuksesta kävi ilmi aineiston käsittelyyn, säilyttämiseen ja raportointiin sekä hävittämiseen liittyvät tekijät. Tunnistettavuuden estäminen koskee yksilön lisäksi organisaatioita ja paikkakuntia (Kuula 2011, 205). Säilytän tutkimuksen aineiston siten, että siihen pääsy on vain tutkielman tekijällä. Tutkimusaineiston taustamuuttujien saamien arvojen uudelleen luokittelu on anonymisointia kevyempi ja usein tutkimuksen kannalta parempi vaihtoehto (Kuula 2011, 212-213). Tutkimuksessani taustamuuttujien oletetaan vaikuttavan tuloksiin ja ne ovat merkityksellisiä tutkimuksen kannalta. Laadullisessa hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tietää konteksti ymmärryksen syvenemiseksi, mutta varmistua siitä, että tulkinnat ovat puhtaita, eikä konteksti ohjaa analysointiprosessia tai tuloksia (Bengtsson 2016). Muutin aineiston tunnistetiedot analysointivaiheessa ja kuvasin kuntia koodilla, josta kävi ilmi niiden koko ja asukastiheys suhteutettuna oman kokoluokan kuntiin. Raportoinnissa poistin asukastiheyttä ja kunnan kokoa kuvaavat koodit, jotta tutkimuksen eettisyys ei vaarannu, eikä yksittäinen kunta ole tunnistettavissa. Tutkimuksen aineisto hävitetään huolellisesti kokonaisuudessaan tutkielman hyväksymisen jälkeen.

5 LAPSIRYHMIEN MUODOSTAMISEN PERIAATTEET JA KÄYTÄNNÖT

Esittelen tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin aineistosta muodostettujen pää- ja alaluokkien mukaan. Jokaisen luvun alussa esitän muodostuneet luokat kuviona. Olen koonnut aineistossa esiintyneet samaakin asiaa koskevat eroavaisuudet tarkasti, jotta saan kuvattua erilaisia laatuja kattavasti ja jotta johtopäätösten tekeminen on luotettavaa. Kuvaan aineistosta nousseita erilaisia laatuja ja niiden yleisyyttä siten, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tulokset ovat ensin ja sen jälkeen paikallisten osuuksien tulokset. Tulosten kuvaaminen näin auttaa hahmottamaan keskeisimmät tekijät tutkimuskysymyksittäin suhteessa tutkimustehtävään ja tuomaan esiin kuntien eroavaisuutta tutkimuskysymyksittäin. Eri pää- ja alaluokkien esiintyminen kuntakohtaisesti on kuvattu tutkimuksen liitteessä 2. Käytän sitaatteja tutkimusaineistosta, jos arvioin niiden olevan merkityksellisiä sisällön kannalta. Sitaattien käyttö tulee harkita ja perustella (Eskola 2018, 228). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) osalta käytän sitaatteja siltä osin, kun arvioin sisällön vaikuttavan paikallisten osuuksien tulkintaan. Paikallisesta ohjauksesta lainatuilla sitaateilla teen näkyväksi päätelmiäni luotettavuutta. Lapsiryhmien muodostamisen periaatteet ja käytännöt muodostavat kuviossa 5. esitetyt luokat.

LAPSIRYHMIEN MUODOSTAMISEN PERIAATTEET JA KÄYTÄNNÖT			
VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016 JA PAIKALLISET ASIAKIRJAT			
Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus lapsiryhmän muodostamista ohjaamassa	Lapsiryhmän koko tai koostumus ryhmää määrittävänä tekijänä	Lapsen tarvitsema tuki ryhmän muodostamisessa	Lasten ryhmittely joustavasti

KUVIO 5. Lapsiryhmien muodostamisen periaatteet ja käytännöt

Muodostetut luokat ovat loogiset ja niihin sisältyy rakenteellista ja pedagogista ohjausta, joka konkretisoituu valtakunnallisen ohjauksen tasolta paikalliselle tasolle siirryttäessä. Poikkeuksen muodostaa lasten ryhmittely joustavasti. Sitä esiintyi paikallisella tasolla melko vähän, mutta sen merkityksellisyys tutkimusaiheen näkökulmasta on suuri ja muodostin siitä oman luokan osoittaakseni tutkimuksen kannalta merkittävää poikkeamaa.

5.1 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus lapsiryhmän muodostamista ohjaamassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan kaikessa toiminnassa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä tunnistetaan ja noudatetaan kestävä elämäntavan periaatteita sosiaalinen ulottuvuus huomioiden. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuus -luokka sisältää inklusioperiaatteen, yhdenvertaisuuden ja jokaisen lapsen mahdollisuuden osallistua toimintaan ja vuorovaikutukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) tasa-arvoon liittyvä luokka on kietoutunut paikallisissa suunnitelmissa pääsääntöisesti toisiin luokkiin, eikä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus juurikaan näyttäyty omana luokkanaan paikallisessa ohjauksessa. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus käsitteinä sekoittuvat tai niillä tarkoitetaan samaa asiaa. Yhdessä kunnassa ohjataan arvioimaan tasa-arvon toteutumista ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta tasa-arvon näkökulmasta. Toisessa kunnassa ohjataan huolehtimaan siitä, ettei leikeissä käytettävä kieli sulje ketään ulkopuolelle tai huomioidaan yhdenvertaisesti eri kulttuurien juhlapäivät ja tehdään moninaisuuden kunnioittaminen näkyväksi. Yhdessä kunnan ryhmävasussa henkilöstön tulee arvioida edistääkö oppimisympäristö tasa-arvoa. Muuten paikallisissa suunnitelmissa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ilmenevät sekä järjestämisen että pedagogiikan pääluokissa ryhmän kokoon tai koostumukseen sekä tukeen liittyvissä tarkennuksissa.

5.2 Lapsiryhmän koko tai koostumus ryhmää määrittävänä tekijänä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) lapsiryhmän muodostamista ohjataan lain mukaisella ryhmä- ja henkilöstömitoituksella. Lapsiryhmän muodostamista ohjaavat lasten tarpeet ja ensisijaisesti lapsen tuki ohjataan järjestämään siinä ryhmässä, jossa lapsi ilman tuen tarvetta olisi. Pedagogisten ratkaisujen osalta lapsiryhmän muodostamista ohjataan huomioimaan jokaisen lapsen osallisuus ja osallistumismahdollisuudet, vertais- ja ystävyysuhteiden syntyminen ja vaaliminen sekä suhteiden pysyvyys ja kokemus vertaisryhmään ja yhteisöön kuulumisesta. (Opetushallitus 2016.) Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ryhmän kokoa ja koostumusta järjestämisen

osalta ohjataan opettajien määrään, tuen lisäresurssiin, tuen inklusiiviseen toteuttamiseen tai erityisryhmässä toteutettavaan tukeen liittyen. Keskisuuren ja pienen syrjäisen kunnan asiakirjaohjauksessa opettajien osaaminen nähdään resurssina. Näiden kuntien osalta varhaiskasvatuksen opettajien määrä on todennäköisesti lakisääteistä suurempi, koska opettajien määrää lapsiryhmässä voidaan tuen ja lasten tarpeiden näkökulmasta joustavasti lisätä. Osassa kuntia ohjataan henkilöstöresurssin ja lapsiryhmän joustavaan muunteluun. Yliopistokaupungin varhaiskasvatussuunnitelman kokonaisuutta tulkiten voi päätellä, että kaikkien lasten ryhmissä ei ole opettajaa, koska pienryhmät muodostetaan pysyviksi lasten ja aikuisten osalta. Yhdessä kunnassa varhaiskasvatuksen erityisopettaja (veo) arvioi lasten tuen tarvetta ennen seuraavan toimikauden lapsiryhmien muodostamista. Arvioinnin perusteella järjestetään riittävä tuki henkilöstön ja lasten määrää muokkaamalla. Arvioinnin kohteena ovat omatoimisuus, leikki, sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu, kielelliset valmiudet, tarkkaavuus, keskittyminen ja toiminnan ohjaus, oppimisvalmiudet ja motoriset taidot.

Pienessä syrjäisessä kunnassa lapsiryhmien kokoa ohjataan subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamiseen liittyen ja varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitaan, että lapsen ei tarvitse vaihtaa ryhmää, jos varhaiskasvatuksen tarve muuttuu kokoaikaisesta osa-aikaiseksi. Lapsen vuorovaikutussuhteiden pysyvyys halutaan turvata. Sen sijaan ohjataan lisäämään lasten määrää ryhmässä siten, että kaksi osa-aikaista varhaiskasvatusta saavaa lasta käyttävät ”samaa paikkaa”. Toimintatavan haasteena on lain määrittämä ryhmäkokoo ja lasten ja henkilöstön välinen suhdeluku. Taustalla näyttäisi vaikuttavan sekä lapsinäkökulma että talousnäkökulma.

Lapsiryhmien muodostamista ohjataan eri tavoin ja toisinaan ohjaus jättää tulkinnan varaa. Pienryhmätoiminnan tai pienryhmäpedagogiikan ohjaus on vaihtelevaa. Pienryhmätoiminnan toteuttamista ohjataan ja perustellaan kunnissa eri tavoin. Yhdessä yliopistokaupungissa pienryhmätoiminnasta ohjataan sopimaan päiväkodeissa, huomioiden vertaisryhmän toimivuus ja lasten toiminnan ja osallisuuden näkökulmat. Muissa yliopistokaupungeissa ja yhdessä keskisuuressa kaupungissa pienryhmätoiminta on määritelty toteutettavaksi pysyvissä päivittäisissä ryhmissä ja yliopistokaupungeissa on lisäksi määritelty, että pienryhmää ohjaa vastuukasvattaja. Ristiriitaa kunnan tulkinnasta ja ohjauksesta herättää se, että vasussa linjataan pysyvistä pienryhmistä, mutta vasuun liitetyssä esimerkissä kuvataan joustavaa ryhmittelyä.

Pienryhmäpedagogiikkaa perustellaan lapsen turvallisuudentunteen, tunne-elämän, keskittymisen ja vuorovaikutustaitojen tukemisella, pysyvillä vuorovaikutussuhteilla, myönteisellä ilmapiirillä ja yksilöllisyyden huomioimisella sekä lasten osallisuuden ja neuvotteluaseman vahvistumisella suhteessa kasvattajaan, yhdessä kunnassa lisäksi vertaisoppimisella. Osassa kuntia perustelut liittyvät lapsen ikään, yksilöllisiin tarpeisiin, sisarus- ja kaverisuhteisiin, mielenkiinnon kohteisiin, läs-

näolopäiviin, toimintaan ja yhdessä kunnassa pienryhmätoiminnan todetaan mahdollistavan tehokkaan leikin havainnoinnin ja helpottavan leikkialoitteisiin vastaamista. Yhdessä kunnassa lapsiryhmät muodostetaan joustavasti, mutta pienryhmät niiden sisällä ovat kiinteät. Pienryhmien yhteistoiminta liittyy aikuisten muodostamiin kahden tai kolmen työparin tiimeihin. Tiimien ja työparien etuna nähdään se, että lasten siirtyminen pienryhmästä toiseen on helpompaa, kun aikuiset tutustuvat toisten pienryhmien lapsiin. Tästä perustelusta jää kuitenkin puuttumaan tieto siitä, toimivatko ja tutustuvatko eri pienryhmien lapset lainkaan toisiinsa ja onko lapsiryhmän muodostamiselle jokin muu peruste kuin aikuisten tiimien muodostaminen.

Pienissä kunnissa sisarusryhmät mainitaan yhtenä lapsiryhmän muodostamisen perusteena ja niiden etuna tuodaan esiin arjessa pärjääminen tilanteissa, joissa on monen ikäisiä ja taitoisia lapsia. Sisarusryhmien lisäksi näissä kunnissa ohjataan muodostamaan pienryhmiä lasten erilaisiin tarpeisiin esimerkiksi viisivuotiaille. Yhdessä yliopistokaupungissa pienille vasta-aloittaville lapsille ohjataan muodostamaan oma pienryhmä huomioiden sisarusten antama tuki.

Ryhmän kokoon tai koostumukseen saattaa vaikuttaa kieli ja kulttuuri. Suuremmissa kunnissa ja luonnollisesti kieli- ja kulttuuripainotteisessa toiminnassa lasten erilaiset kielitaustat painottuvat lapsiryhmien muodostamisen ohjauksessa. Usein muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten varhaiskasvatus järjestetään inklusiivisesti. Yliopistokaupungeissa ja yhdessä keskisuuressa kaupungissa (väestöstä 7,2% äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvat) suomi toisena kielenä- opetukseen (S2-opetus) on kiinnitetty paikallisella tasolla huomiota. Yhdessä yliopistokaupungissa oman äidinkielen opetusta järjestetään suurimpien kieliryhmien lapsille ja muissa S2-opetusta toteuttavissa kunnissa se toteutetaan päivittäisessä toiminnassa ja tarvittaessa yksilö- tai pienryhmäopetuksena. Pienissä tai pienissä syrjäisissä kunnissa S2- opetusta ei mainita lainkaan.

Pienen ja syrjäisen kunnan päivystysaikojen poikkeavissa tilanteissa ohjataan muodostamaan lapsiryhmät saman päiväkodin lapsista ja huomiomaan tutun henkilöstön läsnäolo loma-aikoina. Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsiryhmien muodostamisen ohjauksessa on elementtejä yhteisöllisyyden huomioimisesta, mutta sitä vahvempana näyttäytyy lapsen osallisuus suhteessa aikuiseen. Näyttäisi siltä, että vertaisryhmän sosiaalista puolta ei täysipainoisesti huomioida lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Lapsiin ja lasten keskinäiseen toimintaan liittyvä ohjaus on melko vähäistä.

5.3 Lapsen tarvitsema tuki ryhmän muodostamisessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) varhaiskasvatus ohjataan järjestämään ensisijaisesti inklusiivisesti lapsen omassa ryhmässä. Tuki voidaan järjestää erityisryhmässä tai muodostaa

ryhmä, jossa käytetään viittomakieltä tai viittomakieltä ja puhuttua kieltä. Lapsia tuetaan ennaltaehkäisevästi ja joustavilla pedagogisilla ratkaisilla. (Opetushallitus 2016.) Tutkimukseni kunnissa tuki toteutetaan pääsääntöisesti lähipäiväkodissa ja pienemmissä kunnissa myös perhepäivähoidossa. Kaikissa kunnissa ei mainita toimintamuotoa, vaan kuvataan yleisemmällä tasolla esimerkiksi ”*lapselle annettava kehityksen ja oppimisen tuki toteutetaan inklusiivisesti*”. Toisaalla varhaiskasvatussuunnitelmassa tuen toteuttamisesta saatetaan mainita pienryhmissä toimiminen ja samanaikaisopettajuus, joista voi päätellä, että tuki toteutetaan päiväkodissa. Joissakin kunnissa erityinen tuki on ohjattu päiväkodissa toteutettavaksi. Lapsen omassa ryhmässä toimintamuodosta riippumatta toteutettavan tuen tavoite tai perustelu järjestämiselle voidaan tulkita eri tavoin. Vaihtoehtoisia tulkintatapoja ovat lapsen vuorovaikutussuhteiden pysyvyyden varmistaminen, huoltajien toiveen huomioiminen varhaiskasvatuksen järjestämispaikasta, kunnan varhaiskasvatuksen rakenteellinen suhde päiväkotien ja perhepäivähoidon määrään liittyen, kunnan tulkinta tuen toteuttamiseen tarvittavasta osaamisesta tai tuen järjestäminen lapsen arkeen erilaisin toimintatavoin ja lisäresurssein.

Noin puolessa tutkimukseni kunnista lapsen ryhmään tehdään tuen toteutumiseksi tarvittavat henkilöstöjärjestelyt. Osassa kuntia on integroituja pienryhmiä ja yhdessä yliopistokaupungissa mainitaan, että lapsen varhaiskasvatus järjestetään erityisryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä, jos lapsen tuen tarve on mittavaa tai jos lapsi hyötyy siitä. Yhdessä kunnassa tuki järjestetään toimintaa eriyttämällä ja veon työpanosta kohdentaen, samalla kuitenkin mainitaan, että lapsen edun vaatiessa lapsi voi tukea saadakseen siirtyä ryhmästä tai päiväkodista toiseen. Tämä aiheuttaa ristiriitaa ja herättää kysymyksiä. Vaikuttaako mahdolliseen siirtotarpeeseen esimerkiksi lapsen varhaiskasvatuksen järjestäminen perhepäivähoidossa, kohdennetaanko perhepäivähoitoon veon työpanosta, vaikuttaako sopivan pien- tai toimintaryhmän järjestäminen toisessa päiväkodissa esimerkiksi lapsen äidinkielen tukemiseen tai ympäristön esteettömyyteen vai onko taustalla ajatus lisäresurssien kohdentamisesta useammalle lapselle samassa päiväkodissa tai lapsiryhmässä? Nämä tekijät eivät ohjausasiakirjoista käy ilmi.

Pienissä kunnissa varhaiskasvatuksen järjestäjä saattaa osoittaa tietyn päiväkodin varhaiskasvatuksen järjestämisen paikkana erityisen tuen tai ulkomaalaistaustan vuoksi ja toisessa kunnassa varhaiskasvatus järjestetään erityisryhmässä hakemiseen ja arvioon perustuvalla valinnalla. Yhdessä kunnassa lapsen tuki järjestetään kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, jos tuen tarve on tunnistettu ennen varhaiskasvatuksessa aloittamista tai, jos (yleinen) tuki yksityisessä varhaiskasvatuksessa ei ole riittävää. Pienryhmäpedagogiikka ja joustavat ryhmittelyt liittyvät myös tuen järjestämiseen, koska niiden perusteena on usein mainittu lasten tarpeet.

5.4 Lasten ryhmittely joustavasti

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) lasten ryhmittelyjä ohjataan muuntelemaan joustavasti ja toimimaan eri kokoisissa ryhmissä tai yksin ja parin kanssa lasten tarpeiden mukaan sekä erilaisia kokemuksia mahdollistaen. Joustava ryhmittely ilmenee ryhmän kokoa ja koostumusta sekä tukea kuvaavissa luokissa. Paikallisissa suunnitelmissa suora ohjaus lapsiryhmän yhteisöllisyyden osalta näyttäytyy vähäisenä. Paikallisessa ohjauksessa joustavaa ryhmittelyä esiintyy konkreetian tasolla jonkin verran. Sen merkityksellisyys tutkimustehtävän kannalta on oleellinen. Joustavaa ryhmittelyä perustellaan lasten erilaisilla tarpeilla eri tilanteissa, tilojen ja välineiden monipuolisella käytöllä ja joustavien ryhmien mahdollistamisella.

Selkeästi toimintakulttuurisena toimintatapana joustava ryhmittely näyttäytyy vain pienessä osassa aineistoa ja vain yhdessä kunnassa sitä ohjataan ja perustellaan seikkaperäisesti. Tässä kunnassa ohjataan muodostamaan pien- ja toimintaryhmiä lasten perustoimintoihin (esimerkiksi lepo) liittyviin tarpeisiin, muihin tarpeisiin ja toiveisiin liittyen sekä tuen tarpeiden mukaan. Toimintaryhmät on määritelty lapsiryhmien rajat ylittäväksi yhteiseksi toiminnaksi, jossa lasten mielenkiinnon kohteet ja henkilöstön erityisosaaminen huomioidaan. Lasten ryhmiä ei erotella tuen tarpeen mukaan, mutta tukea tarvitsevien lasten kohdennettua tukea järjestetään pien- ja toimintaryhmissä, jotka voidaan koota eri ryhmien lapsista. Pien- ja toimintaryhmät ovat kaupungin lapsiryhmien muodostamisen yksi periaate ja niitä käytetään erilaisessa toiminnassa henkilöstön vahvuuksien ja lasten mielenkiinnon mukaan. Toisessa kunnassa ryhmittelyjä ohjataan tekemään joustavasti havainnoinnin pohjalta, perusteena erityisesti kielen oppimisen tukeminen ja sopivan ryhmän muodostaminen tilanteeseen asetettuihin tavoitteisiin nähden. Yliopistokaupungin ryhmävasussa henkilöstön tulee kuvata lasten yhteiset kokoontumiset erilaisissa ryhmissä.

6 YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTUMISTA JA VAHVISTAMISTA KUVAAVAT TEKIJÄT

Yhteisöllisyys- sanaa opetussuunnitelmissa ja ohjaavissa asiakirjoissa käytetään vähän. Sen sijaan yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta esiintyy enemmän. Käsitteiden käytöstä ja yhteyksistä kuvastuu yhteisöllisyyden, yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden erilaiset tulkinnat ja suhteisuuden käsitykset toisiinsa nähden. Tämän havainnon perusteella valitsin tutkimusaineistooni kirjaukset, joissa viitataan yhteisön tai yhteisöllisyyden rakentumiseen ja vahvistamiseen, yhteenkuuluvuuteen tai osallisuuteen ja yhteisön jäsenyyteen. Yhteisöllisyyden rakentumista ja vahvistumista kuvaavat tekijät on kuvattu kuviossa 6.

YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTUMISTA JA VAHVISTAMISTA KUVAAVAT TEKIJÄT				
VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016 JA PAIKALLISET ASIAKIRJAT				
YHTEISÖN TOIMINTAKULTTUURI			LASTEN YSTÄVYYSSUHTEET JA SOSIAALINEN VERKOSTO	SIIRTYMÄVAIHEET
Yhteisöllisyys	Osallisuus ja toimijuus	Yksilöllisyys		

KUVIO 6. Yhteisöllisyyden rakentumista ja vahvistamista kuvaavat tekijät.

Kaikki luokat esiintyvät koko aineistossa ja ne ovat tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia määrittäen yhteisöllisyyden muodostumisen puitteita ja pedagogiikkaa. Tämä kysymys selvittää tutkittavan ilmiön sanoittamista ja sitä tukevien rakenteiden ja toimintatapojen kuvausta päivittäisissä tilanteissa ja yhteisöllisyyden kannalta kriittisissä vaiheissa.

6.1 Yhteisön toimintakulttuuri

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ohjataan kuulemaan, näkemään ja ottamaan lapsi huomioon yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Lapsen etu huomioidaan varhaiskasvatuksen järjestämisen

lähtökohtana ja lapsen vertais- ja ystävyssuhteiden syntymistä ja pysyvyyttä vaalitaan. Lapsella on oikeus kuulua vertaisryhmään huomioiden lapsen yksilölliset tarpeet ja kokemus vertaisryhmään ja yhteisöön kuulumisesta. (Opetushallitus 2016.) Pääluokka yhteisön toimintakulttuuri jakaantuu kolmeen alaluokkaan, joista ensin kuvaan yhteisöllisyyteen, toiseksi osallisuuteen ja toimijuuteen ja viimeiseksi yksilöllisyyteen liittyviä tekijöitä. Yhteisöllisyyteen viitataan pääsääntöisesti yksittäisissä lauseissa, joista voi havaita käsitteen erilaisia tulkintoja. Yhteisöllisyys luokka muodostuu maininnoista, jotka liittyvät yhdessä tekemiseen, ilmapiiriin, huoltajiin, dokumentointiin ja oppimisympäristöön. Osallisuus ja toimijuus toteutuvat suhteessa yhteisöön, jossa voi muodostua yhteisöllisyyttä. Osallisuutta ja toimijuutta on kuvattu kaupunkitason osallisuudesta lapsiryhmätason osallisuuteen. Yksilöllisyys alaluokka kuvaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja taustoihin liittyvää ohjausta. Luokassa erottuu kuntien painotukset, joilla tulosten perusteella näyttäisi olevan yhteys kunnan sijaintiin tai asukkaisiin. Erityisesti tämä näyttäytyy kieleen ja kulttuuriin liittyvien tekijöiden osalta.

6.1.1 Yhteisöllisyys

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan yhdessä tekeminen ja osallisuus vahvistavat yhteisöä ja yhteisöllisyys kasvaa leikin kautta myönteistä tunneilmastoa samalla vahvistaen. Yhteisössä huolehditaan jäsenten fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta ja toimitaan yhteisönä, jossa opitaan yhdessä toisten osaamisia hyödyntäen. Perusteissa mainitaan lapsen oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. (Opetushallitus 2016). Paikallisissa suunnitelmissa on pääosin yhteisöllisyyteen liittyviä toteamuksia ja yleisen tason abstraktia ohjausta. Konkreettista ohjausta yhteisöllisyyden muodostamiseksi niissä ei ole. Ohjauksen kuvaamiseksi olen poiminut sitaatteja paikallisista suunnitelmista. Seuraavat otteet kuvaavat ohjausta, joka kohdistuu yhteisöllisyyden merkitykseen.

”Yhteisöllisyys mahdollistaa osaltaan lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin (PS3).”

”Lapsille on tärkeää kokea yhteisöllisyyttä ja erilaisten ihmisten kanssa toimimista (Y1).”

Yhteisöllisyyden merkityksen lisäksi kuvataan sen luonnetta. Yhteisöllisyyden käsite yhdistetään osallisuuteen tai toimijuuteen, mutta tällöinkin ohjaus on usein toteavaa.

”Yhteisöllisyys näkyy yhdessä toimimisena, suvaitsevaisuutena, erilaisuuden arvostamisena ja toisen kunnioittamisena (P2).”

”Osallisuus korostaa lapsen sijasta yhteisöllisyyttä (PS1).”

”Yhteisöllisyydessä aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisina toimijoina varhaiskasvatuksen arjessa (PS1).”

Osassa paikallisia suunnitelmia kuvataan yhteisöllisyyden rakentamisen keinoja.

”Pedagoginen johtaminen on yhteisöllisyyden rakentamista (Y2).”

”Jokaisella on vastuu siitä, että kaikilla on hyvä olla, puolustamme heikompaa ja puutemme kiusaamiseen (Y2).”

”Talkoohenki ja yhteisöllisyys ovat vahvasti mukana työtapojen valinnassa (K2).”

”Ryhmäytyminen auttaa lapsia solmimaan ja ylläpitämään ystävyyssuhteita ja tulemaan hyväksytyksi vertaisryhmässään (K2).”

Kahdessa kunnassa ryhmähenkeen ohjataan kiinnittämään huomiota koko toimintavuoden ajan. Dokumentoinnilla ohjataan tuomaan läpinäkyvyyttä, edistämään lasten yhteistoiminnallisuutta ja osallistamaan perheitä. Dokumentointi nähdään välineenä yhteisöllisyyden lisäämiseksi lasten, huoltajien ja muun ympäristön kanssa. Pienen syrjäisen kunnan vasun otsikoinnit kertovat yhteisöllisyydestä kulttuurina. Otsikoissa huomioidaan osallisuus, paikkakuntalaisuus, murre, yhteinen hyvä, jokaisen hyvinvointi, yhteen hiileen puhaltaminen ja yksilöllinen identiteetti. Yhden yliopistokaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa henkilöstöä ohjataan lukuisilla konkreettisilla esimerkeillä hyvän ryhmän rakentamiseen muun muassa kehottamalla ohjaamaan pihaleikkejä, joihin kaikkien lasten on helppo tulla mukaan, opettamaan lapsille tapoja ryhmään pääsemiseksi ja keinoja hyvään leikkiin tai oman puheenvuoron kertomiseksi, lisäksi henkilöstöä ohjataan arvioimaan, miten lapsiryhmän toiminnassa on huomioitu ajan antaminen jatkuvalla dialogilla ja miten yhteisöllisyyttä tuetaan. Toisessa yliopistokaupungissa myönteinen huomioiminen, positiivinen pedagogiikka, kiittäminen ja kehuminen liitetään yhteisöllisyyteen ja henkilöstön tulee ryhmävasussa pohtia kehumiseen ja kannustamiseen liittyvät tekijät.

Yhteisöllisyyden ilmiö jää melko epämääräiseksi ja tulkinnanvaraiseksi kuvaten vaihtelevasti yhteisöllisyyden olemusta tai merkitystä ja vähäisessä määrin keinoja sen saavuttamiseksi. Aineiston tarkempi tarkastelu tuo esiin erilaisia lähestymistapoja yhteisöllisyyteen liittyvään ohjaukseen. Pohjois-Suomeen sijoittuvien kuntien vasuissa näyttäytyy selkeimmin käsitys siitä, että yhteisöllisyyttä tulee tietoisesti rakentaa lasten mielekkäässä keskinäisessä toiminnassa aikuisen tuella ja, että ryhmäprosessia tulee ohjata aktiivisesti.

Kulttuuri, taide ja juhlat linkittyvät yhteisöllisyyteen ja myönteisiin yhteisiin kokemuksiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) kuvataan lorujen, sanaleikkien, laulujen ja yhteisen hassuttelun vahvistavan myönteisen ilmapiirin muodostumista ja hyvinvointia. Paikallisissa suunnitelmissa ohjaus vaihtelee laajemmista kuvauksista yksittäisiin tekijöihin. Paikallisesti ohjataan vaa-
limaan yhteistä laulutuokioperinnettä perinnelauluineen, tanssiesityksineen, kuvitettui-
ne lauluineen ja lorupusseineen tai suunnittelemaan juhlia yhdessä lasten kanssa. Taiteella nähdään olevan yhteen
kokoava voima.

Huoltajat nähdään tärkeänä osana sosiaalista yhteisöä ja huoltajille annetaan mahdollisuuksia
yhteisöllisyyden vahvistamiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa. Pienemmissä kunnissa suku-
polvien välinen yhteys ja yhteistyö nähdään tärkeänä ja päiväkodissa voidaan järjestää perheilloja
tai isovanhempien vierailuja. Yhdessä yliopistokaupungissa lasten vertaisryhmän, heidän vanhem-
piensa ja henkilökunnan nähdään muodostavan yhteisön, joka rakentaa jatkuvasti yhteistä toiminta-
kulttuuria ja henkilöstöä ohjataan käyttämään toiminnallisen osallisuuden malleja, joiden avulla ra-
kennetaan huoltajien ja henkilöstön välistä luottamusta tavoitteena liittää huoltajat osaksi varhais-
kasvatusyhteisöä ja vahvistaa sen yhteisöllisyyttä verkostoitumalla.

Osassa kuntia yhteisöllisyyttä ohjataan rakentamaan lapsiryhmään, yhdessä kunnassa henki-
löstön ja huoltajien välille ja yhdessä pienryhmään. Poikkeuksen yhteisöllisyyden rakentamisen oh-
jaukselle muodostavat kaksi kuntaa. Yhdessä yliopistokaupungissa yhteisöllisyyttä ohjataan raken-
tamaan kokonaisvaltaisesti koko kaupungissa ja sen eri alueilla. Yhteisöllisyyden rakentamisessa on
huomioitu lasten osallisuus kaupunkisuunnitteluun, erilaisten ihmisten välillä ja eri palveluiden liit-
täminen osaksi oppimisympäristöä ja pedagogiikkaa. Yhteisöllisyyttä rakennetaan koko alueella eri
toimijoiden välillä esimerkiksi leikkipuistojen ja perhepäivähoidon kanssa ja alueellisen yhteisöllis-
yyden edistämisen toteutumista arvioidaan yhteistyössä. Kunnan ryhmävasulomakkeessa henkilös-
töä ohjataan ottamaan lasten osallisuus lapsiryhmätasolla huomioon.

Toinen merkittävä poikkeama on pienessä syrjäisessä kunnassa, jossa on kieli- ja kulttuuripai-
notus. Siellä yhteisöllisyyttä ohjataan rakentamaan vahvasti perheen, suvun ja varhaiskasvatuksen
välille. Huoltajat ja isovanhemmat ovat aktiivisesti mukana arjessa ja yhteisöllisyys nähdään suku-
polvien välisenä toimintana ja yhdessä tekemisenä kodinomaisessa ympäristössä. Myös luontoyh-
teyden nähdään auttavan lasten käsitysten muodostumisessa ympäröivästä yhteisöstä ja itsestään sen
osana. Yhteisöä vahvistetaan kieltä ja kulttuuria tukevalla resurssihenkilöllä ja yhteisössä on
kummi, joka kyläilee ja on vahvasti ja lämpimästi vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Yhteisöllisyy-
den rakentamisessa huomioidaan kieli, ympäristö, kulttuuri, vuorovaikutus, elinkeinot ja luonto-
suhde. Yhteisöllisyyden nähdään rakentuvan keskinäisellä luottamuksella, avoimella kommunika-

tiolla, vuorovaikutuksella ja osallistumisella. Yhteenkuuluvuuden tunteen todetaan tukevan identiteetin muodostumista ja vasussa on kuvattu erilaisia tekijöitä yhteisön ja sen jäsenten identiteetin, samuuden ja vuorovaikutuksen tukemiseen. Näiden kahden kunnan varhaiskasvatussuunnitelmissa yhteisöllisyys kuvataan kokonaisvaltaisena, joista toisen taustalla vaikuttaa heterogeenisuus ja alueellisuus ja toisen taustalla vahvasti yhteinen kulttuuri, kieli ja suku.

6.1.2 Osallisuus ja toimijuus

Osallisuuteen ja toimijuuteen liittyvä ohjaus on laajaa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) huomioidaan osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden rakentumisen näkökulma. Lasten osallisuuden ja toimijuuden toteutuminen edellyttää, että lapset voivat olla asioista eri mieltä ja näyttää tunteitaan. He havainnoivat, kokeilevat ja oppivat yhteisön sääntöjä leikissä. Tietojen ja taitojen kuvataan vahvistavan lapsen osallisuutta ja toimijuutta. Päivittäin toistuvien perustoimintojen ohjauksen kokonaisuudessa lapsen osallisuus ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen huomioidaan sekä tuodaan esiin ruokailun merkitys yhteisöllisyyttä rakentavana tekijänä. Varhaiskasvatusta ohjataan toteuttamaan inklusiivisesti kehittämällä toimintatapoja ja rakenteita kaikkien lasten osallisuuden varmistamiseksi, niin, että lapset ovat yhteisössä osallistujia ja vaikuttajia ja heille syntyy kokemus kuulluksi tulemisesta ja aloitteisiin vastaamisesta. Toimintaa ohjataan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan yhteistyössä lasten kanssa ja lapsen tulee voida osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Henkilöstön tehtävänä on huolehtia lasten mahdollisuuksista olla osallisena yhteisissä leikeissä lapsen taitojen ja valmiuksien mukaan sekä rohkaista ja kannustaa jakamaan ajatuksiaan sekä kokeilemaan uusia toimintatapoja. Yhteisellä musiikin tekemisellä ja mediakasvatuksella annetaan lapsille kokemuksia ja tuetaan lasten mahdollisuuksia toimia ja ilmaista itseään yhteisössä. Lisäksi ohjataan edistämään tilojen ja välineiden yhteiskäyttöä. (Opetushallitus 2016.)

Paikallisissa suunnitelmissa lasten osallisuutta ja toimijuutta kuvataan yleensä toimintaan tai omaan varhaiskasvatuspäivään vaikuttamisena, mutta ohjaus on vaihtelevaa. Lapsilta ohjataan muun muassa keräämään aktiivisesti palautetta työskentelystä erilaisin menetelmin esimerkkeinä lasten parlamentti, hymynaamat ja lasten haastattelut tai työtapojen valinnassa ohjataan huomioimaan lasten ja huoltajien antama palaute. Lasten toimijuuteen liittyvä ohjaus on usein konkreettisia ja yksittäisiin toimintoihin kohdistuvaa.

”Myös lapset osallistuvat dokumentointiin ryhmässä: he voivat videoida tai ottaa valokuvia sekä piirtää, tehdä satuja tai kertoa toiveistaan (K2)”.

”Lapset ovat mukana suunnittelemassa ja valmistamassa ohjelmaa ja koristelemassa juhlatilaa sekä osallistuvat itse juhlaan (PS1). ”

”Sadutus on tapa lisätä lapsen osallisuutta (P1)”

Osassa paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia avataan käsitystä osallisuudesta, osassa mainitaan myös toimijuus. Näkökulmat ja tulkinnat ovat vaihtelevia. Painottunein näkökulma on osallisuus aikuisen ja lapsen välillä. Osallisuuden ja toimijuuden nähdään vahvistuvan aikuisen sensitiivisellä läsnäololla ja vuorovaikutuksella tai kiireettömässä pienryhmätoiminnassa mahdollistaen arempienkin lasten osallistumisen.

”Tärkeää on osallisuuden kulttuuri, jossa lapsi ja aikuinen toimivat yhdessä (Y2).”

”Yhteisöllisyydessä aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisina toimijoina varhaiskasvatuksen arjessa. (PS1).”

Joissakin kunnissa osallisuuden merkitystä selvennetään toteamalla, että sillä ei tarkoiteta yksittäisten lasten toiveiden toteuttamista, vaan se on keskustelua kaikkien ryhmän jäsenten kesken. Osallisuuden nähdään lisäävän lasten ymmärrystä yhteisöstä, omista oikeuksista ja vastuista. Osassa kuntia huomioidaan osallisuuden kokemus lasten keskinäisissä suhteissa tai lasten osallisuus ja vaikuttaminen laajemmassa mittakaavassa asioiden valmistelussa, päätöksenteossa ja toiminnan toteuttamisessa. Yhden kunnan suunnitelmassa on kuvattu Vennisen ja Leinosen (2013) pienten lasten osallisuuden viitekehys:

”- iloitseminen, yhteenkuulumisen tunne, empatia ja jakaminen

- kuulluksi tuleminen, tarpeiden täyttyminen,*
- maailman ihmetteleminen ja tulkitseminen yhdessä*
- oppiminen aikuisen turvassa*
- aloitteiden tekeminen, vaikuttaminen*
- toiminnan suunnittelu ja päätöksentekoon osallistuminen*
- omatoimisuuden ja vastuunkantamisen harjoittelu (PS1).”*

Esimerkki kuvastaa lapsiryhmään liittyvää osallisuutta, toimijuutta ja yhteisöllisyyttä. Yhdessä kunnassa mainitaan erikseen lasten keskinäinen osallisuus ja toimijuus, jotka mahdollistuvat leikissä,

ulkoilussa ja erityisesti metsäympäristössä. Nämä tilanteet eivät kuitenkaan takaa vielä kaikkien lasten aidon osallisuuden tai toimijuuden toteutumista. Konkreettisena toimenpiteenä yhden kunnan vasussa ohjataan opettamaan ulkoleikkejä, joihin kaikki lapset voivat osallistua. Aikuisen roolia osallisuuden toteutumisessa kuvataan muun muassa seuraavasti.

” Luottamus lapseen ja lapsen osaamiseen sekä hyvän huomaaminen jokaisessa yksilössä ovat edellytys osallisuuteen pohjautuvalle pedagogiikalle. (Y3)”

” Kasvattajat mahdollistavat aikuisten ja lasten yhteisössä hyvän ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta (PS2).”

Tutkimuksen tuloksissa leikki korostuu lasten osallisuuteen ja toimijuuteen liittyvässä ohjauksessa ja se ilmenee lapsen mielenkiinnon, valinnan ja vaikuttamisen mahdollisuuksien konkreettisena ja vaihtelevana kuvauksena. Poikkeuksena yhden yliopistokaupungin varhaiskasvatussuunnitelman liitteenä oleva esimerkki leikkialuepedagogiikasta, joka rajaa lasten osallisuuden toteutumista tilaan ja tekniseen toimenpiteeseen perustuvalla ohjauksella.

” Lapsille tarjotaan mahdollisuus olla sopimassa yhdessä aikuisten kanssa siitä, mitä uusia leikkivälineitä varhaiskasvatuspaikkaan hankitaan. (K1)”

” Ryhmässä kunnioitetaan myös lapsen halua leikkiä yksin (K2).”

” Leikkiympäristöjä rikastutetaan vuodenaikoihin ja lappilaiseen kulttuuriin liittyvillä leikkivälineillä huomioiden lasten mielenkiinnon kohteet ja kokemukset (PS2).”

” Varhaiskasvatus on tasa-arvoista ja sukupuolisensitiivistä. Kaikki leikkivälineet kuuluvat kaikille (K2).”

” Osallisuus leikissä näkyy siten, että lapset määrittelevät leikin aiheen ja sisällön, lapset voivat valita leikkikaverinsa ja leikkikalunsa leikkiin itse (P1).”

Vertaisryhmää koskevia kuvauksia paikallisissa suunnitelmissa ei juurikaan ole tai vertaisryhmää kuvaava tilanne liitetään ohjauksessa ristiriitoihin ja kiusaamiseen esimerkiksi ohjataan yhteisöä ratkaisemaan eteen tulevia pulmia yhdessä ja jakamaan onnistumiset yhdessä iloiten tai ohjataan keskustelemaan erilaisista mielipiteistä rakentavasti muodostaen ilmapiiri, jossa kiusaamisesta on helppo kertoa. Eettisyyden ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen varmistamiseen ja ohjaamiseen ei kiinnitetä ennalta huomiota kuin kahdessa kunnassa. Yliopistokaupungissa todetaan lasten vuoro-

vaikutustilanteiden olevan hienosyisiä ja edellyttävän henkilöstöltä tarkkuutta ja aktiivisuutta. Henkilöstön tulee varmistaa kohtaamisten tasavertaisuus kasvattajien ja lasten välillä, lasten kesken ja koko ryhmän toiminnassa. Pienessä syrjäisessä kunnassa henkilöstöä ohjataan puuttumaan lasten epäeettisiin leikkitekoihin tai ohjataan lapsia pyytämään apua tarvittaessa.

Ohjauksen vähyydestä johtuen voidaan todeta, että henkilöstön osaamiseen ryhmädynaamisten tekijöiden ja ilmiöiden tiedostamisen osalta luotetaan. Tätä käsitystä vahvistaa ryhmävasujen suuri rooli osallisuuteen ja toimijuuteen liittyvässä ohjauksessa. Ryhmävasu- lomakkeiden sisältö vaihtelee kuvauksista ja yksityiskohtaisesta pohdinnasta laajempiin arvioitaviin kokonaisuuksiin. Yhteiset projektit ohjataan kuvaamaan ryhmävasussa tai henkilöstön tulee kuvata, miten lasten omaehtoinen välineiden käyttö mahdollistetaan, miten lasten liikunta-aloitteisiin vastataan, miten lasten kysymyksiä ja pohdintoja hyödynnetään ja minkälaiset vaikuttamismahdollisuudet lapsilla on leikkiä, tutkia, kokeilla ja oppia. Yhdessä kunnassa henkilöstön tulee arvioida mahdollistaako oppimisympäristö lasten yhdessä työskentelyn ja uuden tiedon rakentamisen toistensa taitoja hyödyntäen tai henkilöstön tulee arvioida ryhmän ilmapiiriä ja pedagogisia käytäntöjä. Yhdessä kunnassa henkilöstöä ohjataan kuvaamaan osallisuuden toimintatavat, yhteisöllinen tuki ja lasten yhteistyön muodot tai henkilöstön tulee kuvata leikkipaikkaa, leikkiaikaa, leikkivälineitä, leikkiteemojen ohjaamista ja rikastuttamista.

Yhdessä kunnassa mainitaan, että lapsia tulee osallistaa myös arjen toiminnoissa. Kieli- ja kulttuuripainotteisessa varhaiskasvatuksessa lapsen arkipäivien kuvataan rakentuvan yhdessä toimimisen ja oppimisen kulttuurille, samanaikaisesti lapsen sosiaalista identiteettiä rakentaen. Muuten arjen toimintoja linjaavaa tai suuntaa osoittavaa ohjausta paikallisella tasolla ei yleensä ole, vaan toimintatavat ohjataan pohtimaan yksikössä tai lapsiryhmässä. Ryhmävasuissa arjen tilanteita ohjataan pohtimaan eri tavoin ja eri näkökulmista tai niitä ei huomioida lainkaan. Henkilöstön tulee esimerkiksi reflektoida toimintaansa lasten osallisuuden näkökulmasta tai leikeissä, ulkoilussa, ruokailussa ja siirtymätilanteissa. Hyvänä käytäntönä esitetään kysymyspatteristo lasten osallisuuden arviointiin. Tulkinnat ja käsitykset merkityksellisten asioiden kuvaamisesta vaihtelevat kuntien sisällä.

Vähäiselle huomiolle jää yksittäistä lasta koskevien virallisten suunnitelmien tai asioiden ohjaus. Tätä kuvaavaa ohjausta ilmenee kahdessa kunnassa, joista toisessa mainitaan, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa oman lähiyhteisönsä toimintaan ja henkilöstön tulee huomioida lapsen mielipide, vaikka yhteistä kieltä ei olisikaan. Toisen kunnan vasussa ohjataan astetta konkreettisemmin vasukeskustelua, johon lapsi voi osallistua ja hänen ajatuksiaan ja mielipiteitään kuullaan monipuolisesti ennen keskustelua ja tuen aikana lapsen osallistuminen vasuun toteutetaan haastattelulla.

6.1.3 Yksilöllisyys

Erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat tai lapsen tarvitsema tuki esiintyvät yksilöllisyyttä kuvaavassa luokassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) vaihtelevat kielelliset ja kulttuuriset taustat nähdään rikkautena ja varhaiskasvatuksessa ohjataan toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Lasten perheidentiteettiä tuetaan ja lähiyhteisön moninaisuutta tarkastellaan yhdessä lasten kanssa. Paikallisissa suunnitelmissa ohjataan tutustumaan perheille tärkeisiin tapoihin ja eri kulttuurien juhlapäiviin tehden moninaisuuden tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus näkyväksi. Lasten identiteetin kehittymistä ja suomen kielen oppimista ohjataan tukemaan. S2-kieli huomioidaan lapsiryhmän vuorovaikutuksen mahdollistavissa päivittäisissä tilanteissa.

Yliopistokaupungeissa moninaisuuteen liittyvä ohjaus korostuu ja moninaisuus tehdään lapsille tutuksi sekä luodaan kulttuurien yhteneväisyyksiä vahvistava oppimisympäristö leikki- ja toimintavälineet huomioiden. Henkilöstöä ohjataan keskustelemaan kulttuuristen ominaisuuksien hyödyntämisestä lapsiryhmän toiminnassa huoltajien kanssa sekä hyödyntämään lastenkirjoja välineinä tutustuttaessa kulttuuriseen moninaisuuteen. Kaupungeissa on globaalikasvatukseen liittyviä materiaalipaketteja lasten kanssa käytettäväksi, henkilöstön työn tueksi laadittuja materiaaleja ja oppaita monikielisen lapsiryhmän toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun sekä käännöksiä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhden kunnan yksiköissä on monikulttuurisuusyhdyshenkilöt vahvistamassa henkilöstön kulttuurista osaamista. Henkilöstön tulee arvioida ovatko oppimisympäristöt erilaisuutta kunnioittavia ja tasa-arvoa edistäviä ja onko toiminnassa huomioitu oppimisympäristön moninaisuus ja alueelliset yhteistyöverkostot.

Pienemmissä kunnissa henkilöstöä ohjataan mallintamaan moninaisuuden myönteistä kohtaamista, huomioimaan lapsen kuulumisen eri yhteisöihin (mm. perhe, harrastukset, asuinalue) ja hyödyntämään niiden synnyttämää tietotaitoa varhaiskasvatuksessa. Yhteisen kielen puuttuessa henkilöstöä ohjataan ottamaan käyttöön muita kommunikaatiomuotoja esimerkiksi kuvallinen reissuvihko. Lapsen vasussa sovitaan valtaväestön kielen ja kulttuurin opetuksesta ja lapsen äidinkielen ja kulttuurin huomioimisesta. Yhden pienen kunnan vasussa näyttäisi korostuvan kotouttaminen suomalaisen yhteiskuntaan ja lapsen kulttuurisen identiteetin tukemisen jäävän huomiotta.

Lapsen kulttuuri-identiteettiä suhteessa oman kunnan luontoon, perinteisiin ja kulttuuriperintöön tuetaan. Kieli- ja kulttuuripainotteisessa varhaiskasvatuksessa identiteetin muodostumisen tukeminen korostuu, lapsen identiteetin kuvataan muotoutuvan ja kasvavan lapsen mukana ja ohjauksessa huomioidaan yksilöllinen ja sosiaalinen identiteetti. Kasvatuksessa painotetaan identiteetin vahvistamista vuorovaikutuksessa oman ryhmän jäsenten ja yhteisön kanssa. Identiteetin muodostamisessa tuetaan lapsen paikantumista omaan perheeseen, sukuun ja kulttuuriseen yhteisöön.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan lapsilla tulee olla mahdollisuus tulla ymmärretyksi omana itsenään. Tarvittaessa kommunikoinnin tukena käytetään kuvia, esineitä ja tukiviittomia. Esteettömyys tiloissa ja käytännöissä huomioidaan ja tuen toteutumiseksi tehdään yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. (Opetushallitus 2016.) Tuen järjestäminen vaihtelee ja osassa kuntia on käytössä kolmiportaisen tuen malli, osassa erotetaan erityinen tuki muusta tuesta ja osassa puhutaan yleisesti lapsen kasvun ja kehityksen tuesta. Paikallisesti lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista ohjataan vaihtelevasti eri tavoin yleisen tason kuvauksista yksityiskohtaiseen. Joidenkin lasten todetaan tarvitsevan enemmän tukea leikkiin kiinnittymisessä ja vuorovaikutuksessa. Henkilöstön tulee etsiä ja sitoutua toimintamalleihin ja työtapoihin, joilla lapsen yksilöllisyys pystytään huomioimaan. Yliopistokaupungissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ohjataan kirjaamaan tavoitteet ryhmässä toimimiseen. Ohjauksesta ei käy ilmi asetetaanko tavoitteet lapselle vai pedagogiikalle. Yleensä paikallisessa ohjauksessa ryhmävasu ohjataan laatimaan lasten vasujen pohjalta lasten osallisuus ja lasten tukeen liittyvät toimintatavat lapsiryhmässä huomioiden. Paikallinen ohjaus painottuu yksilöllisyyttä huomioiviin menetelmiin ja keinoihin.

”Jokaisen lapsen yksilöllistä ilmaisu tuetaan (K2).”

”Leikinvalintatilanteessa voidaan käyttää apuna leikinvalintataulua tai kuvia (P1).”

”Keskustelulle annetaan aikaa ja tilaa, niin että jokainen lapsi kokee tulleen kuulluksi ja nähdyksi (P2).”

”Monipuoliset, erilaisia ilmaisun muotoja hyödyntävät keinot jokaisen lapsen kuulemiseen ja osallisuuteen ovat välttämättömiä (Y3).”

”Mikäli lapsi on hyvin pieni tai ei muuten kykene esittämään ajatuksiaan ja toiveitaan suullisesti, niitä voidaan selvittää myös välillisesti; kuulemalla ja keräämällä tietoa esim. lapsen läheisiltä ihmisiltä, havainnoimalla lapsen leikkejä ja toimintoja. (K1).”

Myös yhdenvertaisuuteen liittyvät tekijät on hyvin huomioitu.

”Osallisuuden edistäminen lapsiryhmässä sekä osallisuuden esteiden havainnointi ja poistaminen vahvistaa lapsen aktiivista toimijuutta. (Y2). ”

”Kaikkia lapsia kohdellaan tasa-arvoisesti ja heillä on oikeus vammastaan tai vaikeuksistaan huolimatta osallistua täysipainoisesti varhaiskasvatuksen eri toimintoihin, joissa kaikkia lapsia ohjataan kohtelevaan toisiaan kunnioittavasti ja leimaamatta (K2).”

”Viittomakielen tuki järjestetään tarvittaessa lapsiryhmään (K2).”

6.2 Lasten ystävyysuhteet ja sosiaalinen verkosto

Tässä luvussa esittelen aineistossa esiintyneet lasten keskinäisiin suhteisiin liittyvät tekijät. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan henkilöstön tulee ymmärtää leikin merkitys lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa ja heidän tulee oppia ymmärtämään lasten välisiä suhteita. Ryhmän dynamiikka on huomioitu lasten ja lapsiryhmän leikin ja vuorovaikutuksen havainnoinnin sekä dokumentoinnin ohjauksena. Lapsia rohkaistaan toimimaan ryhmän jäsenenä ja henkilöstöä ohjataan tukemaan lasten vertaissuhteiden syntymistä ja vaalimaan ystävyysuhteita. (Opetushallitus 2016.) *”Vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta keskeisiä”* (Opetushallitus 2016, 20) Valtakunnallinen ohjaus jättää paikalliselle tasolle pohdittavaksi ja tulkittavaksi toteamuksen *”yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin ja se puolestaan vaikuttaa kaikkiin jäseniin, riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys vai ei”* (Opetushallitus 2016, 28).

Paikallisissa suunnitelmissa lapsiryhmän sisäiset suhteet jäävät usein kokonaan huomiotta tai ohjaus on toteavaa tai yksittäisen asian maininta. Toteavassa ohjauksessa mainitaan kavereiden ja ystävien sekä leikin pääasiallisena tarkoituksena olevan tuottaa iloa, mielihyvää ja kokemus ryhmään kuulumisesta. Vertaisryhmän todetaan vaikuttavan merkittävästi leikkiin, jossa sosiaaliset taidot kehittyvät ja henkilöstöä ohjataan olemaan läsnä leikkitilanteissa, fyysisesti lähellä lapsia, osallistumalla ja havainnoimalla. Henkilöstön tulee arvioida, onko lapsella ystäviä ja leikkikavereita päiväkodissa tai henkilöstöä ohjataan tekemään kyselykierroksia lapsilta leikkien aikana ja arvioimaan lasten vapaata leikkiä sekä ryhmän yhteistä aikaa. Pienen kunnan vasussa yksittäisenä mainintana esitellään mobiilisovellus, jonka avulla voidaan luoda paikallista lapsiperheverkostoa ja auttaa huoltajia löytämään sopivan ikäistä kaveriseuraa lapselleen.

Selkeää ohjausta ryhmän dynamiikkaan on kahdessa kunnassa, joista toisessa henkilöstöä ohjataan kiinnittämään huomiota lapsiryhmän dynamiikkaan ja toisessa henkilöstöä ohjataan kuvaamaan ryhmävasussa lasten vertaissuhteiden pedagoginen rakentaminen ja tukeminen sekä projektien ja leikin prosessit. Vertaisryhmän rakentaminen on huomioitu yhden kunnan ohjauksessa suunnittelun ja konkreettisen toiminnan tasolla.

6.3 Siirtymävaiheet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ohjataan suunnittelemaan ja arvioimaan siirtymävaiheita lasten hyvinvoinnin turvaamiseksi ja sujuvuuden varmistamiseksi. Siirtymien sujuvoitta-

miseksi paikallisella tasolla tulee luoda rakenteet ja tiedon siirron käytännöt *kotoa varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksen aikana sekä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen. Siirtymävaiheissa tehdään huoltajan kanssa yhteistyötä lapsen edun mukaisesti* (Opetushallitus 2016, 18). Uuden lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa oma opettaja tai hoitaja toimii välittäjänä ja tukijana uuden lapsen ja toisten aikuisten sekä lasten välillä (Opetushallitus 2016). Paikallisissa suunnitelmissa varhaiskasvatuksen erilaisiin siirtymävaiheisiin on kiinnitetty huomiota eri tavoin. Joissakin kunnissa lapsiryhmän dynamiikan vaihtelut on huomioitu laajemmin erilaisten muutosten yhteydessä, esimerkiksi yhdessä kunnassa ohjataan arvioimaan kiusaamisen ehkäisyn suunnitelmaa silloin, kun ryhmässä on muutoksia.

Siirtymien kuvaus vaihtelee tiedonsiirrosta lapsen näkökulmaan ja aloituksen siirtymän kuvaamisesta loma-aikojen ja yksikön sisällä tapahtuvien muutosten kuvauksiin. Siirtymä voidaan nähdä lapsen päivän kontekstissa tai erilaisina organisaation toimintaan tai yksilöllisiin tilanteisiin liittyvinä siirtyminä. Siirtymävaiheiden aikana tuetaan pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen ja kodin välistä luottamusta ja yhteistyötä. Pienessä osassa kuntia lapsi on huomioitu toimijana siirtymissä. Yliopistokaupungeissa lapsen tutustumiskäytännöt ja käytännöt lapsen siirtyessä ryhmästä toiseen ohjataan pohtimaan yksikkökohtaisesti tai lapsen tarpeet ohjataan huomioimaan erilaisissa siirtymissä ja muutoksissa esimerkiksi loma-aikojen järjestelyissä.

Osassa kuntia henkilöstöä ohjataan järjestämään lapsen varhaiskasvatuksen aloitus niin, että lapsen turvallinen kiinnittyminen varmistetaan. Paikallisissa asiakirjoissa hyvään alkuun kuvataan kuuluvaksi aloituskeskustelu, tutustumiskäynnit ja yhdessä yliopistokaupungissa huoltajan mukana oleminen lapsiryhmässä. Aloituskeskustelun tarkoitus vaihtelee eri kunnissa. Pienissä kunnissa aloituskeskustelussa painottuu perheen tai huoltajien luottamuksen saavuttaminen, kieli- ja kulttuuripainotteisessa varhaiskasvatuksessa perheen ja suvun saaminen mukaan toimintaan. Painotus aloituskeskustelussa on vaihdellen huoltajien antamalla tiedolla lapsesta ja perheestä tai huoltajan tutustuttaminen varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Yhdessä yliopistokaupungissa käydään lapsen koko elinpiiriin liittyvä keskustelu huoltajien kanssa ennen aloittamista. Yhdessä keskisuudessa kunnassa aloituskeskustelu pidetään vain eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen varhaiskasvatuksen aloituksen yhteydessä. Aloituskeskustelua ei kaikissa kunnissa ohjaavien asiakirjojen mukaan näyttäisi olevan.

Varhaiskasvatukseen tutustuminen eri kunnissa vaihtelee kertakäynnistä 1-2 viikon tutustumisjaksoon, eikä kaikissa kunnissa mainita tutustumiskäytännöistä mitään. Keskisuudessa ja pienissä syrjäisissä kunnissa kiinnitetään huomiota lapsen ja huoltajien tarpeiden mukaisen tutustumisen järjestämiseen lapsen turvallinen kiinnittyminen huomioiden. Tutustumiskäynnillä perheet tutustuvat hoitopaikan henkilöstöön ja tiloihin sekä kuulevat varhaiskasvatuksen käytännöistä. Tutustumisjak-

solla lapsi pääsee tutustumaan toisiin lapsiin ja aikuisiin ja vanhemmat toimintaan ja tiloihin. Yhdessä pienessä syrjäisessä kunnassa omahoitajan läsnäolo tutustumisjaksolla varmistetaan työvuorosuunnittelulla. Yliopistokaupungissa ohjataan ensimmäisten viikkojen aikana henkilöstöä tutustumaan lapseen, havainnoimaan lapsen mielenkiinnon kohteita, kaverisuhteita ja haastattelemaan lasta sekä seuraamaan ryhmässä toimimisen ulottuvuuksia. Lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta ja uudessa ympäristössä olemista voidaan helpottaa esimerkiksi kotoa tuoduilla valokuvilla tai tärkeillä esineillä.

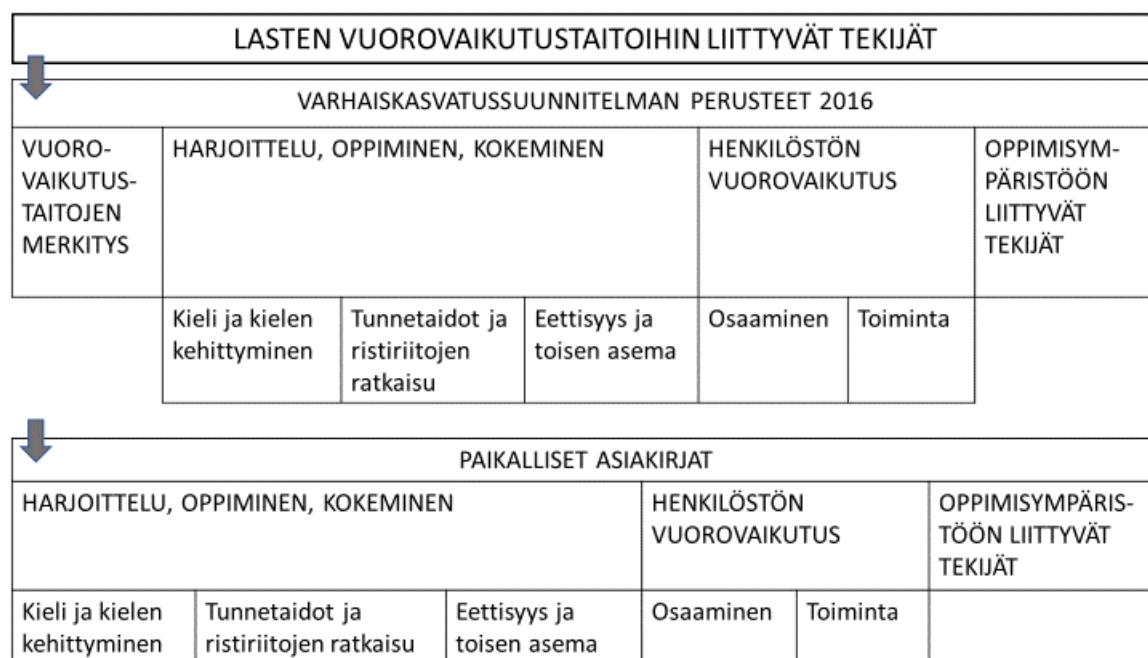
Lapsen siirtyessä yksiköstä toiseen, järjestetään tiedonsiirtopalaveri tietojen, tarvittavien tukitoimien ja yhteistyökumppaneiden osalta tai annetaan varhaiskasvatussuunnitelma huoltajien siirrettäväksi uuteen yksikköön. Perheille järjestetään mahdollisuus tutustua tulevaan paikkaan ennen siirtymistä. Paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa suositellaan perhepäivähoidosta päiväkotiin siirtyvän lapsen vierailua perhepäivähoitoryhmän kanssa lapsen uuteen ryhmään. Ryhmien välisissä siirroissa otetaan huomioon lapsen ikä, kehitystaso ja lapsen kaverisuhteet. Yhden keskisuuren kunnan alle 3-vuotiaiden lasten siirtyessä yli 3-vuotiaiden lasten ryhmään huomioidaan lapsen tarvitsema tuki, jotta hän voi kokea siirtymisen turvallisena ja kiinnittyä uuteen ryhmään. Yhteistyötä uuden ryhmän kanssa tehdään lapsen edun mukaisesti tai uuteen ryhmään voidaan tehdä tutustumiskäyntejä ennen siirtymistä.

Kahdessa kunnassa oli kiinnitetty huomiota lapsen päivittäisiin siirtymiin kotoa päiväkotiin ja päiväkodista kotiin. Pienessä syrjäisessä kunnassa päivittäisessä siirtymässä kotoa päiväkotiin lapsi ohjataan huomioimaan yksilöllisesti kuulumisista keskustellen ja lapsen siirryttyä leikkiin vaihdetaan kuulumiset huoltajan kanssa. Yliopistokaupungissa lapsen haku- ja tuontitilanteissa henkilöstöä ohjataan jakamaan huoltajien kanssa lapsen päivän tapahtumia ja tunnetiloja sekä nostamaan jokaisesta päivästä vähintään yksi yksilöllisesti tärkeä asia keskusteluun. Havaintojen molemminpuolinen jakaminen nähdään lapsen hyvinvointia tukevana.

Yhdessä yliopistokaupungissa loma-ajan järjestelyissä ohjataan huomioimaan kaveri- ja sisarusuhteet mahdollisuuksien mukaan sekä lapselle tuttu henkilöstö. Perheille järjestetään tutustumismahdollisuus päivystävään yksikköön ennen päivystyksen alkua. Pienessä syrjäisessä kunnassa lapsi voi siirtyä toiseen yksikköön vara- tai vuorohoidon vuoksi ja tällöin ohjataan hyvään ennakointiin ja huolelliseen pienryhmien suunnitteluun pysyvien ihmissuhteiden turvaamiseksi.

7 LASTEN VUOROVAIKUTUSTAITOIHIN LIITTYVÄT TEKIJÄT

Vuorovaikutus on keskeinen tekijä yhteisöllisyyden muodostumisessa. Vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja oppimiseen vaikuttavat toiminta, ohjaus ja ympäristö. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) avataan vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien taitojen merkitystä. Paikallisissa asiakirjoissa esiintyy jonkin verran perusteiden toistoa vuorovaikutuksen tärkeydestä, mutta pääosin vuorovaikutustaitojen merkitys näyttäytyy paikallisissa asiakirjoissa konkreettisempaan ohjauksena paikallistuen toisiin luokkiin. Muodostin vuorovaikutustaitojen merkityksestä kuitenkin oman luokan, joka näyttäytyy vain perusteiden ohjauksessa. Vuorovaikutustaidot esiintyvät aineistossa laajasti kietoutuen varhaiskasvatuksen eri tilanteisiin, oppimiseen, pedagogisiin käytäntöihin ja oppimisympäristöön. Kuviossa 7. kuvaan tutkimuksessani esiin nousseet lasten vuorovaikutustaitoihin liittyvät tekijät.



KUVIO 7. Lasten vuorovaikutustaitoihin liittyvät tekijät

Tutkimukseni aineistosta nousseet pää- ja alaluokat tukevat tutkimustehtävän selvittämistä kattaen vuorovaikutustaitojen merkityksen, lasten toiminnan ja oppimisen, henkilöstön toiminnan ja osaamisen sekä oppimisympäristön. Harjoittelun, opettelun ja kokemisen pääluokassa alaluokat kuvaavat erilaisia vuorovaikutukseen liittyviä taitoja.

7.1 Vuorovaikutustaitojen merkitys

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) luokka vuorovaikutustaitojen merkitys sisältää vuorovaikutuksen laadun, vuorovaikutustaidot välineenä osallistumiseen, toimimiseen ja vaikuttamiseen. Vuorovaikutustaitojen merkitys identiteetin, toimintakyvyn ja hyvinvoinnin rakentajana sekä eettisen ajattelun kehittämisessä tuodaan esiin. Lasten kanssa keskustellaan ihmissuhteiden merkityksestä hyvinvoinnille ja terveydelle ja heitä kannustetaan pyytämään apua tarvittaessa. Lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä. (Opetushallitus 2016.) Paikallisissa suunnitelmissa vuorovaikutuksen merkitykseen liittyviä tekijöitä on konkretisoitu henkilöstöä ja oppimisympäristöä kuvaavissa luokissa esimerkiksi vuorovaikutuksen laadun merkitystä.

7.2 Harjoittelu, oppiminen ja kokeminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan yhteistyöhön perustuva toiminta mahdollistaa vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen harjoittelun eri tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutustaitoja ohjataan harjoittelemaan hoitotilanteissa ja ryhmässä liikkuen. Henkilöstöä ohjataan opettelemaan lasten kanssa ruokarauhaa, hyviä tapoja ja yhdessä syömisestä kulttuuria. Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lasten sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Henkilöstöä ohjataan antamaan riittävästi aikaa ja tilaa lasten yhteisille luoville prosesseille sekä todetaan laaja-alaisen osaamisen taitojen kehittymisen vahvistavan lasten jäsenyyttä yhteisössä. (Opetushallitus 2016.)

Paikallisessa ohjauksessa lasten vuorovaikutustaitojen harjoittelussa korostuvat tunteisiin ja hyvinvointiin liittyvät tekijät ja osassa kuntia kieli, erityisesti suomi toisena kielenä- opetus. Hoidollisiin tilanteisiin liittyvä paikallinen ohjaus on ohutta ja lähinnä toteavaa.

”Kaikki kasvatuksen ja opetuksen tilanteet ovat kielen oppimisen tilanteita (K2).”

”Sosiaalisten taitojen harjoittelua ja hyvien tapojen huomioiminen arjessa (P1).”

Hoitotilanteissa ohjataan opettelemaan myönteistä kanssakäymistä, sosiaalisia taitoja ja hyviä tapoja, ja ne nähdään osana sosiaalistumisprosessia. Yhdessä kunnassa ohjataan kielellisen kehityksen

ja vuorovaikutuksen tukemiseen hoitotilanteissa tarvittaessa kuvin, tukiviittomin ja viittomin, tehosteina kehonkieli ja äänenpainot. Toisessa kunnassa sosioemotionaalisia- ja yhteistyötaitoja ohjataan harjoittelemaan liikunnan avulla, spontaanissa ja suunnitelmallisessa toiminnassa. Yliopistokaupunkien paikallisissa asiakirjoissa vuorovaikutustaitojen harjoittelua eri tilanteissa ei ohjata lainkaan. Ryhmävasuissa henkilöstöä ohjataan kuvaamaan ulkoilua, ruokailua ja lepotilanteita tai henkilöstön tulee pohtia lapsiryhmän kielenkäyttötaitojen tukemiseksi eri tilanteisiin liittyvä toiminnan sanoittaminen, kertominen ja selittäminen.

7.2.1 Kieli ja kielen kehitys

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä edistetään lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta. Lasten kielellistä kehitystä ja kielellisiä identiteettejä tuetaan ja lasten erilaiset kielelliset taustat huomioidaan yhteisöä rikastuttavina nivoen ne osaksi varhaiskasvatusta. Henkilöstö tukee lasten kielen ymmärtämisen taitoja mallintaen, sanallistaen ja keskustellen. (Opetushallitus 2016.) Paikallisissa suunnitelmissa yhteinen kieli nähdään osallisuuden mahdollistajana lapsiryhmässä ja laajemmin yhteiskunnassa. Henkilöstölle tarjotaan konkreettisia keinoja vuorovaikutuksen ja toiminnan tukemiseksi esimerkiksi korostetun selkeä puhe ja valmiit keskusteluisällöt sekä ohjataan erilaisten nimettyjen kieli- ja vuorovaikutustaitoja vahvistavien menetelmien käyttöön kuten tehostettu sadun lukeminen, sadutus ja satuhieronta. Vuorovaikutteinen leikki ja toiminnallinen yhdessä tekeminen tukevat sanavaraston ja lauserakenteen kehittymistä. Henkilöstöä ohjataan tukemaan nimeämistä ja kertovaa puhetta leikissä sana- ja käsitevaraston kartuttamiseksi. Viestien monikanavaisuuteen ja havainnollisuuteen kiinnitetään huomiota ja ohjataan viestien välittymisen tueksi eleiden, ilmeiden ja kuvakorttien ja tv-laitteiden käyttöä. Kuvien käyttöä ohjataan eri tavoin esimerkiksi kuvaamaan lapsiryhmän päivärytmi kuvitettuna lukujärjestyksenä, käyttämään kuvia ruokailussa, pukeutumisessa ja muissa toiminnallisissa tilanteissa tasa-arvon ja osallisuuden lisäämiseksi. Yhdessä kunnassa henkilöstön tulee kuvata lapsiryhmän lasten kielenkehitykseen ja oppimiseen liittyviä tekijöitä ja hyödyntää niitä varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Yhdessä pienessä kunnassa ohjataan opettamaan paikallista murretta.

Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa suomi toisena kielenä- opetuksen (S2) toteuttamista kuvataan eri tavoin. Yhdessä yliopistokaupungissa järjestetään lapsen kotikielenopetusta, jonka toteuttaa kieltä äidinkielenään puhuva kotikielenopettaja ja lisäksi henkilökunta voi järjestää oman äidinkielen kielikerhoja lapsiryhmän tarpeiden mukaan. S2-opetusta annetaan kaikille lapsille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Toisen yliopistokaupungin ohjaus on toteavaa ja

yhteisöä ohjataan huolehtimaan S2- opetukseen liittyvistä rakenteista. Keskisuurissa kunnissa järjestetään systemaattista kielikerhotoimintaa kahdesti viikossa ryhmitellen lapset kielitaidon mukaan tai kunnassa voi olla S2-koordinaattori, joka vastaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomen kielen opettamiseen liittyvien asioiden suunnittelusta ja järjestämisestä. Muuten paikallisesti ohjataan hyödyntämään eri ohjelmia kielellisten taitojen harjoittelussa, pohtimaan kotouttamista tukevat tekijät, laatimaan tarvittaessa yksilöllinen kielellisten taitojen ja valmiuksien suunnitelma harjoittelun tueksi tai kirjaamaan lapsen vasuun lapsen äidinkielen huomioiminen lapsiryhmässä. Muutamassa kunnassa tuen suunnittelun apuna käytetään kielen kartoitusmenetelmää ja suomen kielen oppimista seurataan säännöllisesti. Pienissä kunnissa todetaan, että lapsella tulee olla aina mahdollisuus ilmaista itseään muullakin tavalla, jos puhuttu kieli ei vielä riitä tilanteen hallintaan. Tuemalla kaksikielisyyttä ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä autetaan lapsen kotoutumista kasvuympäristöönsä ja ehkäistään mahdollisia myöhemmin ilmeneviä oppimisvaikeuksia. Pienissä kunnissa painottuu kielen tukemisen merkitys ja suurissa konkreettisempi ohjaus kielen tukemiseksi.

7.2.2 Tunnetaidot ja ristiriitojen ratkaisu

Lasten tulee voida kehittää tunnetaitoja ja heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan ja nimeämään tunteita, tarkastelemaan eri näkökulmia, tunnistamaan ristiriitatilanteita ja ratkaisemaan niitä. Lapsia autetaan säätelemään tunteita ja niiden ilmaisua. Leikissä ja lasten kanssa keskusteltaessa näitä tilanteita syntyy itsestään. Ryhmässä leikkiessään lapset oppivat säätelemään tunteitaan ja tahtomistaan sekä huomioimaan toisten ihmisten näkökulmia. Taide auttaa lasta tunteiden ilmaisussa ja mielikuvituksen käyttämisessä kuvallisesti, kertoen ja tanssien. Lasten ajatuksia ja kokemuksia ohjataan työstämään yhdessä ilmaisun keinoin. (Opetushallitus 2016.) Kuntakohtainen ohjaus tunteiden oppimisen osalta vaihtelee toteamuksista konkreettisiin välineisiin. Seuraavassa on kuvattu toteavaa ohjausta.

”Myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet edistävät oppimista (Y1).”

”Tunteiden näyttäminen on luonnollista ja sallittua (PS2).”

Leikki mainitaan lasten hyvinvoinnin lähteenä sekä ajatusten ja tunteiden ilmaisukanavana, mikä tukee lasten ristiriitojen ratkaisemista, kompromissien tekemistä ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Leikkiä ja lasten keskinäisiä tilanteita vuorovaikutuksen näkökulmasta ohjataan jonkin verran, mutta vain pienemmissä kunnissa, joissa lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita, neuvottelutaitoja ja leikkiin pääsyn tilanteita ohjataan tukemaan lapsen yhteisöön pääsemiseksi ja lasten keskinäisten

vuorovaikutustilanteiden sujumiseksi. Myös lasten suvaitsevaisuuden nähdään kehittyvän leikissä. Yhdessä kunnassa henkilöstöä ohjataan olemaan tarvittaessa mukana leikissä tunteiden säätelyä ja sosiaalisten taitojen oppimista tukemassa sekä oppimisympäristön kehittämistarpeita havainnoimassa. Toisessa kunnassa huomioidaan erilaisten roolien ja roolileikkien mahdollisuudet erilaisiin tunteisiin samaistumisessa. Yhden pienen kunnan vasussa todetaan, että aikuisen ohjausvastuu korostuu, jos lapsen leikki ei kehity tavanomaisesti.

Kaiken kokoisissa kunnissa kuvataan erilaisia menetelmiä ja välineitä leikki- ja kaveritaitojen havainnointiin, sosiaalisten taitojen harjoitteluun ja arviointiin sekä eettisten pohdintojen tueksi. Henkilöstöä ohjataan arvioimaan henkilökunnan ja lasten välistä vuorovaikutusta sekä lasten välisiä vuorovaikutustilanteita. Yhden yliopistokaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen oppiminen painottuu erityisesti ja henkilöstöä ohjataan käyttämään erilaisia nimettyjä vuorovaikutusta ja itsetuntoa vahvistavia välineitä, leikkejä ja toimintatapoja lasten kanssa, lisäksi lasten sosiaalisuutta, tunne- ja kaveritaitoja arvioidaan yhteistyössä neuvolan kanssa. Yhdessä pienessä kunnassa tunteiden ilmaisemiseen ja säätelyyn kiinnitetään päivän aikana huomiota erilaisia välineitä hyödyntäen ja pitämällä päivittäin tunnehetki, jossa jokainen lapsi huomioidaan yksilöllisesti. Pienryhmätoiminta nähdään välineenä hyvien vuorovaikutustilanteiden luomiseksi ja tunne-elämän tukemiseksi. Pienen ryhmän etuna nähdään ystävyyssuhteiden syntyminen ja vahvistuminen sekä leikkitaitojen kehittyminen ja tuen tarpeiden huomioimisen helpottuminen.

Taiteen osalta paikallinen ohjaus tuo esiin perusteissa mainittuja asioita eri vivahtein ja eri tavoin. Tulokset koostuvat pääosin yksittäisten kuntien esimerkeistä. Satujen ja kirjallisuuden merkitys tunne-elämän ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä nähdään tärkeänä ja lukuhetkellä ohjataan esimerkiksi tunnistamaan tunteita ja keskustelemaan niistä sekä hyödyntämään vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvää kirjallisuutta. Pienessä syrjäisessä kunnassa kirjallisuutta ohjataan hyödyntämään esimerkiksi muresanojen ja yleiskielen eroavaisuuksien ymmärtämisessä. Tunteet tehdään näkyväksi taiteellisella ilmaisulla ja musiikilla ja lapsille esitetään teatteria äänen eri sävyt huomioiden. Ryhmävasussa henkilöstöä ohjataan kuvaamaan kertomusten, lorujen ja sanallisten viestien käyttö lapsiryhmässä. Kunnan koolla tai sijainnilla ei näyttäisi tutkimukseni perusteella olevan vaikutusta tunnetaitojen ohjaukseen lukuun ottamatta sitä, että pienissä kunnissa niitä ohjataan harjoittelemaan päivittäin.

7.2.3 Eettisyys ja toisen asema

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ohjataan harjoittelemaan toisen asemaan asettumista, toisen kannustamista ja tukemaan eettisen ajattelun kehittymistä pohtimalla eettisiä kysymyksiä. Hyvinvointiosaaminen ja oman mielen hyvinvoinnin merkitys nähdään vuorovaikutuksen kannalta tärkeänä. Henkilöstön tulee tukea lasten vuorovaikutusta, kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä ehkäistä kiusaamista ja puuttua eriarvoisuuteen. Kiusaamista ehkäistään ja siihen puututaan. Häirintä-, kiusaamis- ja väkivaltatilanteissa etsitään yhdessä ratkaisua. Lisäksi ohjataan kunnioittamaan ja suojelemaan omaa ja toisen kehoa. (Opetushallitus 2016). Kokonaisuudessaan paikallisissa asiakirjoissa eettisyyteen ja toisen asemaan asettumiseen kiinnitetään vähän huomiota yksittäisissä lauseissa tai kohdistuen yleisesti vuorovaikutuksen laatuun.

” Yhteisöllisessä varhaiskasvatuksessa vuorovaikutus ihmisten välillä on avointa, ystävällistä ja tasa-arvoista (K2). ”

” Turvallisuus jokapäiväisessä toiminnassa liittyy itsestä ja toisista huolehtimiseen (Y2). ”

Yhdessä yliopistokaupungissa vuorovaikutuksen sisältöön ja laatuun ohjataan kiinnittämään erityistä huomiota ja huolehtimaan, että ilmapiiri tukee erilaisuutta. Keskisuudessa kunnassa erilaisuuden sijaan nostetaan esiin jokaisen lapsen hyväksyminen omana itsenään, josta syntyy uskallus harjoitella taitoja. Kunnissa mainitaan aikuisen läsnäolon ja kiinnostuksen tärkeys tai henkilöstöä ohjataan opettamaan, miten toiselle ihmiselle puhutaan, kuinka käyttäytyään toista loukkaamatta sekä huomioimaan toiset ja tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Sosiaalisten tilanteiden, kuten jakamisen, vuorottelun, vuoron odottamisen, kysymisen ja pyytämisen harjoittelun menetelminä ohjataan käyttämään lauluja, loruja, riimejä ja kirjoja. Yhdessä yliopistokaupungissa ohjaus on konkreettista ja sitä on paljon. Lapsia ohjataan huomaamaan hyvä itsessä ja toisissa, sekä luomaan kunnioittava tunnesuhde ympäristöön sekä keskustelemaan lasten kanssa siitä, että tunne kiusaamisesta voi joskus johtua siitä, että toinen lapsi ei tiedä tai osaa toimia leikin sääntöjen mukaan. Henkilöstöä ohjataan konkreettisesti lasten kanssa työskentelyyn muun muassa keskustelemaan, että kaveria ei jätetä yksin, toimintatapoja lasten keskinäisiin kiusaamistilanteisiin ja draaman käyttämistä pahaa mieltä tuottavien tilanteiden käsittelyssä.

Kiusaamistilanteisiin tai ennaltaehkäisyyn liittyvää ohjausta esiintyy niissä kunnissa, joissa on erillinen kiusaamisen ehkäisyn suunnitelma tai se on sisällytetty varhaiskasvatussuunnitelmaan. Ohjaus vaihtelee suppeasta ilmiön laajempaan tarkasteluun ja henkilöstön ohjaukseen. Paikallisissa

suunnitelmissa kiusaamisen ehkäisynä nähdään erilaisia toimintatapoja, välineitä ja toimintaperiaatteita. Kiusaamisen ehkäisyä kuvataan lapsiryhmän toimintaan vaikuttamisena, lapsiryhmän arkeen kiusaamista ehkäisevien toimintatapojen luomisena ja turvallisen ryhmän rakentamisena. Näitä toimintatapoja ovat esimerkiksi säännöt, ristiriitojen huolellinen selvittäminen, ja syntymäpäiväkutsujen jakaminen muualla kuin päiväkodissa. Myönteinen vuorovaikutus mainitaan kiusaamisen ehkäisyn lähtökohtana ja kiusaamista ohjataan ehkäisemään vuorovaikutustaitoja vahvistamalla, tapoja ja moraalikasvatuksella sekä satujen, kertomusten, keskusteluiden, yhteisten leikkien ja pienryhmätoiminnan avulla. Aamukokoontumiset mainitaan hyvinä keskustelun paikkoina. Keskustelujen teemoista tuodaan esiin lasten oikeus kertoa hyvinvoinnistaan tai pahoinvoinnistaan ja kaikkien ottaminen mukaan leikkiin. Henkilöstöä ohjataan toimimaan Huomaa hyvä- ja vertaissovittelun toimintaperiaatteita hyödyntäen. Yhdessä kunnassa huoltajille ohjataan kertomaan käytössä olevista kiusaamisen ehkäisyn välineistä. Keskisuudessa ja sitä pienemmissä kunnissa yksiköitä tai lapsiryhmiä ohjataan laatimaan kiusaamisen ehkäisyn suunnitelma. Osassa kuntia kiusaamisen ehkäisyn suunnitelma painottuu toimintatapojen kuvaamiseen kiusaamisen ilmennyttyä ja ehkäisevä rooli jää vähemmälle.

Henkilöstöä ohjataan ottamaan lapsen kertoma tosissaan ja kiusaamista kartoitetaan lasta haastatteleamalla tai huoltajia kannustetaan ottamaan kiusaaminen puheeksi. Pienessä syrjäisessä kunnassa kiusaaminen ymmärretään ryhmäilmiönä ja se nähdään koko ryhmään vaikuttavana asiana. Ilmiötä kuvataan yleisesti sekä määritellään konkreettisia toimintatapoja ehkäisevästi ja kiusaamisen ilmennyttyä. Lapsiryhmäkohtainen kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelma ohjataan laatimaan havainnoinnin tai ryhmäyttämisen jälkeen ja kiusaamisen puuttumiseen sovitaan yhtenäinen linja, josta kaikki ovat tietoisia. Henkilöstöä ohjataan keskustelemaan kiusaamisesta ja ystävyydestä lasten kanssa kuvia ja kirjallisuutta apuna käyttäen sekä havainnoimaan ja dokumentoimaan lasten yhteistoimintaa. Todetaan, että kiusaamiseen on tärkeä puuttua jo pienten lasten kohdalla, jotta identiteetti ei muodostu kiusaajaksi tai kiusatuksi. Mainitaan myös, että aikuiselle kertominen ei ole kantelua ja lapsilta tiedustellaan missä kiusaamista tapahtuu. Kiusaamisen, erilaisuuden ja hyvä kaveriteemojen käsittelyssä käytetään apuna draamaa, laulu- ja yhteisleikkejä sekä tunnekuvia. Kiusaamistilanteiden jälkeen arvioidaan tilanteen kehittymistä ja kiusaamisen jatkuessa keskustellaan kiusatuksi tulemisen tunteista. Tilannetta seurataan säännöllisesti kiusaamisen loppumisen varmistamiseksi havainnoinnilla ja lapsilta kyselemällä.

Turvallisuuden harjoitteluun ei juurikaan kiinnitetä huomiota paikallisissa asiakirjoissa kahta yliopistokaupunkia lukuun ottamatta. Turvallisuuskasvatuksen todetaan edistävän tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä kaverisuhteita ja lisäävän lasten valmiuksia suojella itseään turvallisuutta uhkaavissa ja hämmentävissä kiusaamisen, alistamisen, väkivallan ja ahdistelun tilanteissa. Lasten

kanssa keskustellaan lasten oikeuksista esimerkiksi oikeudesta koskemattomuuteen tai ohjataan harjoittelemaan elimistön ja mielen antamia viestejä omasta hyvinvoinnista tai pahoinvoinnista. Turvallisuuskasvatuksen sisällöistä ohjataan keskustelemaan myönteisesti ikä- ja kehitystaso huomioiden sekä ohjataan käyttämään tunne- ja turvataitoihin liittyviä sosiaalisen kasvatuksen ohjelmia ja materiaaleja.

7.3 Henkilöstön vuorovaikutus

Päiväkodissa henkilöstön rooli on keskeinen vuorovaikutustaitojen osalta ja siksi alaluokat, osaaminen ja toiminta ovat merkityksellisiä. Henkilöstön osaamiseen kiinnitetään huomiota vain puolessa tutkimusaineiston kunnista. Alaluokka toiminta kuvaa henkilöstön omaa vuorovaikutusta sekä henkilöstön ohjausta lasten vuorovaikutuksen ja ryhmän jäsenyyden tukemiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) henkilöstön vuorovaikutustaitoihin liittyvästä osaamisesta on nostettu esiin kyky myönteiseen ja kannustavaan vuorovaikutukseen, kyky kuulla, tunnistaa ja ymmärtää erilaisia näkemyksiä sekä tunnistaa kiusaaminen. Lisäksi henkilöstöllä tulee olla kyky reflektoida arvojaan, asenteitaan ja tunnistaa eriarvoisuus.

Paikallisissa tarkennuksissa henkilöstön osaamiseen on kiinnitetty melko vähän ja vaihtelevasti huomiota. Yhdessä kunnassa osaamisen osalta mainitaan henkilöstön kyky tulkita lasten tunnetiloja ja viestejä sekä mukauttaa toimintaansa niiden mukaan tiedostaen kielenopetuksen tilanteet. Henkilöstön tulee ymmärtää lapsi sosiaalisten tilanteiden harjoittelijana ja kiinnittää huomiota siihen, että henkilöstö ohjaa lasta sopivalla kielen tasolla. Kieleen liittyvien tekijöiden osalta ohjataan huomioimaan henkilöstön S2-opetukseen liittyvä osaaminen tai viittomakielisen lapsen mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa omalla kielellään. Pienessä syrjäisessä kunnassa mainitaan, että henkilöstön tulee tiedostaa tulkkipalvelujen tarve. Henkilöstön osaamisen varmistamiseen liittyvä ohjaus ilmenee vain yliopistokaupungeissa, jos pienen syrjäisen kunnan edellyttämää tulkkipalvelun tarpeen arviointia ei huomioida.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) henkilöstön toiminta lasten vuorovaikutustaitojen oppimisen osalta liittyy läsnäoloon, rohkaisuun, kannustamiseen, kysymiseen, vastaamiseen, palautteen antamiseen ja kommunikointiin. Henkilöstö rohkaisee lapsia hyvään vuorovaikutukseen, ryhmän jäsenenä toimimiseen, oma-aloitteisuuteen ja ohjaa lapsia keskustelemaan arvoista ja ihanteista (Opetushallitus 2016). Paikallisissa asiakirjoissa henkilöstöä ohjataan kohtaamaan lapsi sensitiivisesti ja lämmöllä sekä reagoimaan lasten non-verbaaleihin viesteihin huomioiden oma äänensävy, äänenpaino ja katsekontakti. Yhden kunnan varhaiskasvatussuunnitelmassa henkilöstöä ohjataan lukutilanteessa huomioimaan sensitiivinen vuorovaikutus antamalla malli kunnioittavasta

puhetavasta kuuntelemalla ja oikea-aikaisesti vastaamalla ja samalla antaen lapselle tunnekokemus hänen kysymystensä ja mielipiteiden arvostuksesta. Henkilöstö edistää ryhmän vuorovaikutuksen laatua antamalla lapsille tunnetukea, oppimisen tukea ja organisoimalla ryhmän toimintaa.

7.4 Oppimisympäristöön liittyvät tekijät

Vuorovaikutustaitoja tukevat tekijät kohdistuvat laajasti koko oppimisympäristöön käsittäen paikat, välineet, toimintatavat ja ilmapiirin. Passiivimuodot voidaan tulkita laajasti. Esimerkiksi *”lapsille tarjotaan mahdollisuuksia kehittää tunteita ja taitojaan”* (Opetushallitus 2016, 19) voidaan ymmärtää koskettavan henkilöstön vuorovaikutuksen lisäksi pedagogisia käytäntöjä tai ympäristön järjestämistä. Jäsensin luvun kappaleittain aineistosta nousseisiin teemoihin. Teemat eivät kuitenkaan muodostaneet selkeitä alaluokkia, koska paikallisten suunnitelmien ohjauksessa ei ole juurikaan yhtenäisyyttä, vaan eri kunnissa kiinnitetään huomiota eri asioihin.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä edistetään lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta sekä tuodaan näkyväksi kulttuurista moninaisuutta. Lapsia rohkaistaan tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. (Opetushallitus 2016). Kahdessa yliopistokaupungissa on kulttuurikasvatuksen ohjelma, jonka avulla voidaan harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja. Ensimmäisessä näistä kaupungeista on lasten- ja nuorten kulttuurikeskus, joka tarjoaa mahdollisuuksia kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun harjoitteluun eri toimijoiden kanssa. Toinen kaupunki ohjaa sopimaan alueella kirjaston kanssa lasten lukemiseen ja tarinamuotoihin liittyvän kulttuurityön yhteistyöstä kaupungissa luodun kulttuurityö- mallin hengessä, lisäksi kirjastot tukevat suomen ja monen muun kielisiä vanhempia ja varhaiskasvatuksen henkilöstöä tarinoinnissa sekä erilaisia tapahtumia järjestämällä. Kolmannessa yliopistokaupungissa kirjasto mainitaan myös erikielisen lastenkirjallisuuden tarjoajana. Kieli- ja kulttuuripainotteisessa toiminnassa korostuu tarinointi, johon kulttuurisena ja materiaalisena ulottuvuutena kuuluvat keskeisesti kota ja tuli.

Tarvittaessa varhaiskasvatuksessa käytetään kommunikoinnin tukena kuvia, esineitä ja tuki- viittomia sekä todetaan, että mediakasvatuksen tehtävänä on tukea lasten ilmaisua yhteisössä (Opetushallitus 2016). Kielen kehitystä ohjataan tukemaan pedagogisin keinoin luomalla yhdessä lasten kanssa mielikuvitusta ja kielen kehitystä tukevia oppimisympäristöjä. Puhuttuun kieleen ja sitä tukeviin menetelmiin kiinnitetään huomiota kaikissa vuorovaikutustilanteissa erityisesti maahanmuuttajalasten varhaiskasvatuksessa. Pienessä syrjäisessä kunnassa ryhmän henkilöstön tulee pohtia ja kuvata kuvailevan kielen, kuvien ja tukiviittomien käyttö lapsiryhmässä. Henkilöstö tukee lasten sosiaalisia suhteita mediaympäristössä, sen ollessa lasten keskeinen toiminta- ja oppimisympäristö.

Pienessä syrjäisessä kunnassa älytauluja hyödynnetään lasten oman kulttuurin tuottamisessa. Henkilöstön tulee laatia laaja-alaiseen osaamiseen liittyvät konkreettiset toimintatavat ja käytännöt tavoitteenaan yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallisuus.

Kieli- ja kulttuuripainotteisessa varhaiskasvatuksessa oppimisen kohteena olevalla kielellä on ensisijainen asema oppimisympäristössä ja se huomioidaan materiaaleissa, niiden riittävydessä ja toiminnassa kokoaikaisesti. Kieli nähdään arvona ja välineenä, jota perhe, suku ja yhteisö tukevat myönteisellä suhtautumisella ja aktiivisella tuella. Jokaiseen päivään kuuluu lasten elämästä ja kulttuurin perinteistä nousevat sadut ja tarinat. Monet asiat puhutaan tarinoiden ja toisten ihmisten kautta, jolloin ne toimivat kasvatuksen ja sisäisen ja ulkoisen elämänhallinnan välineinä. Oppimisympäristö laajenee koteihin, joihin lähetetään kulloistakin käsiteltävää teemaa koskevat sanalistat kieltä ja kulttuuria rikastuttamaan. Kieli- ja kulttuuripainotteinen varhaiskasvatus erottuu vahvimmalla kieleen liittyvällä ohjauksella, mitä voidaankin pitää luonnollisena. Suuremmissa kunnissa on enemmän erilaisia oppimisympäristöjä hyödynnettävänä ja pienemmissä kunnissa ohjaus kohdistetaan selkeämmin lapsiryhmään ja vertaisryhmän merkitykseen vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Tuloksissa yllättävää on, että kunnissa, joissa on asukasmäärään nähden enemmän eri kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia, ei ohjata konkreettisemmin esimerkiksi kieltä tukevien kommunikaatiomenetelmien käytössä. Saattaa olla, että eri kommunikaatiomenetelmien käyttöä pidetään itsestään selvänä tai niihin on erilaisia ohjelmia. Tätä ajatusta tukee se, että näissä kunnissa kiinnitetään huomiota henkilöstön osaamisen vahvistamista ja varmistamista liittyvään ohjaukseen.

Yhteisesti sovitut säännöt ja toimintatavat auttavat turvallisen, muita kunnioittavan ja yhteisvastuullisen oppimisympäristön luomisessa. Säännöistä, niiden perusteista ja merkityksestä keskustellaan lasten kanssa sekä puututaan ristiriitoihin ratkaisten niitä rakentavasti, erehtyminen sallien. (Opetushallitus 2016). Paikallinen ohjaus on käytäntöjen taustoittamista ja konkreettista ohjausta. Henkilöstön tulee tunnistaa kiusaamisen ja ristiriitatilanteiden ero, koska nämä ratkaistaan eri tavalla. Yhdessä sovitut toimintatavat ja säännöt sekä yhteistoiminta vahvistavat yhteisöllisyyttä. Lapsiryhmän sääntöjen osalta yhdessä yliopistokaupungissa ohjataan pitämään yhdessä sovitut säännöt esillä ja kuvittamaan ne, jotta lapset muistavat niiden sisällön. Lasten tulee olla tietoisia sääntöjen rikkomiseen liittyvistä seurauksista. Toisaalta varhaiskasvatussuunnitelmaan liitettyssä esimerkissä pienryhmille ohjataan muodostamaan omat säännöt yhteisöllisyyden vahvistamiseksi. Toisessa yliopistokaupungissa arvoja ja normeja tarkastellaan arjen tilanteissa ja esimerkiksi ulkona leikitään sääntöleikkejä, joissa opitaan vuorovaikutusta ja kunnioittamaan yhteisiä sopimuksia sekä toimimaan niiden mukaan. Yhdessä kunnassa lasten keskinäisten ristiriitojen ratkaisemisen tueksi esitellään sääntö, jota lapsi voi tarvittaessa käyttää välineenä ristiriitatilanteessa.

Tulosten tarkastelun lopuksi kokoan tutkimusasetelmaani koskevat ennakko-oletukseni yhteen. Käsitykseni ison kunnan pedagogisesti tarkemmasta ohjauksesta ei osoittautunut tutkimuksessani oikeaksi kielen tukemisen ohjausta lukuun ottamatta. Kunnan väestön heterogeenisyys ei näytä vaikuttavan tarkempaan ohjaukseen, laajempaan kylläkin. Eri kuntien pedagogisessa ohjauksessa kuvattiin yksityiskohtaisemmin kunnassa korostuneita tai tärkeänä pidettyjä asioita. Suurissa kunnissa korostui moninaisuus sekä eri kieli- ja kulttuuritaustoihin liittyvä ohjaus ja S2-opetus. Lisäksi niissä kiinnitettiin huomiota muun muassa turvallisuustaitoihin ja ohjattiin hyödyntämään kaupunkiympäristöä ja sen mahdollisuuksia laajemmin.

Pienissä kunnissa S2-opetusta ei mainita lainkaan. Sen sijaan niiden ohjauksessa painottui tunteita taitoihin ja vertaisryhmään liittyvä ohjaus. Pienemmissä kunnissa korostui perhe osana yhteisöä ja lapsiryhmien muodostamisen yhtenä vaihtoehtona mainittiin sisarusryhmät. Vain pienemmissä kunnissa lapsen tuki toteutetaan myös perhepäivähoidossa. Pienempien, harvempaan asuttujen kuntien leikkiä ja vertaisryhmää koskeva ohjaus oli konkreettisempaa, eli siinä mielessä oletukseni näiden kuntien lasten keskinäisiin suhteisiin liittyvästä tarkemmasta ohjauksesta toteutui. Tarkemman ohjauksen taustaa ei kuitenkaan voi varmentaa liittyväksi harvempaan asutukseen ja naapuruston etäisyyteen.

Kieli- ja kulttuuripainotteinen varhaiskasvatus erottuu vahvimalla ja kokonaisvaltaisella kielen ja identiteetin tukemiseen liittyvällä ohjauksella yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin muodostaminen huomioiden. Kunnan koolla tai sijainnilla ei näyttäisi olevan vaikutusta tunnetaitojen ohjaukseen, lukuun ottamatta sitä, että pienissä kunnissa niitä ohjataan harjoittelemaan päivittäin. Yhteisöllisyyden ilmiötä koskeva tieteellinen tieto ei ennakko-oletukseni mukaan näyttäytyä yliopisto-kaupungeissa korostuneemmin. Sen sijaan pohjois-Suomeen sijoittuvien kuntien vasuissa näyttäytyi selkeimmin käsitys siitä, että yhteisöllisyyttä tulee tietoisesti rakentaa lasten mielekkäässä keskinäisessä toiminnassa aikuisen tuella ja, että ryhmäprosessia tulee ohjata aktiivisesti. Yliopistokaupunkien paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa henkilöstön osaamisen kehittämiseen kiinnitetään huomiota, kun taas pienemmissä kunnissa tätä ei huomioida.

8 POHDINTA

Tulosten analysoinnin jälkeen, ne on selitettävä ja tulkittava. Tulkinta on johtopäätösten tekemistä analyysin tuloksista. Johtopäätöksistä muodostetaan synteesejä, jotka tuovat esiin pääasiat ja vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tulosten merkitystä tulee pohtia tutkimusalueella ja niiden mahdollisesti laajempaa merkitystä. (Hirsjärvi ym. 2009, 229-230.) Ei pidä tyytyä itsestäänselvyyksien toteamiseen, vaan yhdistellä luovasti eri kysymyksistä ja tutkimuskokonaisuudesta mahdollisesti löytyviä merkityksiä tai tekijöitä (Salo 2015, 182).

Tässä luvussa kuvaan ensin, miten yhteisöllisyyttä kuvataan ja miten se ilmenee varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja varhaiskasvatusta ohjaavissa paikallisissa asiakirjoissa. Kuvaan myös opetussuunnitelman merkitystä yhteisöllisyyden muodostamisen tukena. Tämän jälkeen tulkiten yhteisöllisyyden ilmenemistä tutkimuskysymyksittäin. Pohdinta etenee vaiheittain siten, että esitän jokaisen osa-alueen alussa ensin yhteisöllisyyden ilmenemisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja sen jälkeen paikallisissa asiakirjoissa. Yhdistelen eri tutkimuskysymysten tuottamaa tietoa ja pohdin, mitä tulokset merkitsevät yhteisöllisyyden rakentumisen näkökulmasta suhteessa aiempaan tutkimukseen sekä miten niiden valossa voi kehittää varhaiskasvatussuunnitelmia.

8.1 *Yhteisöllisyyden jännitteisyys varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) arvoperustan yksi osa-alue on lapsen oikeudet, joista yhtenä mainitaan lapsen oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. Toisen kerran yhteisöllisyys- sana mainitaan huoltajien verkostoitumisen ja yhteisen toiminnan yhteydessä, joiden kuvataan vahvistavan yhteisöllisyyttä. Makrotason vaikutus huoltajien osalta lapsiryhmän yhteisöllisyyden muodostumiseen on siis huomioitu. Kolmas maininta liittyy leikkiin ”*yhteisöllisyys kasvaa leikin kautta ja vahvistaa myönteistä tunneilmastoa*” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39). Yhteisöllisyyden käsitettä käytetään vähän, sen sijaan yhteisön käsitettä käytetään runsaasti eri asiayhteyksissä. Välillä yhteisöllä tarkoitetaan lapsiryhmän lasten ja aikuisten yhteisöä, välillä siihen kuuluvat lisäksi huoltajat ja välillä yhteisöllä tarkoitetaan koko päiväkotia. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa kuntien erilaisiin tulkintoihin yhteisöllisyyden kohdentamisesta eri tasojen yhteisöihin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) sisältävät varhaiskasvatustavan (540/2018) kymmenen tavoitetta. Tavoitteissa yhteisöllisyys- sanana ei esiinny. Yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä sen sijaan mainitaan useita ja yhteisöllisyyden edistäminen punoutuu eri tavoitteiden kokonaisuudesta. Tavoitteissa huomioidaan kokonaisvaltainen hyvinvointi, oppimisen ja sen edellytysten tukeminen, tasa-arvo, monipuoliset kokemukset, myönteisyys, turvallinen oppimisympäristö, lasta kunnioittava toimintatapa, yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, sosiaalisten suhteiden pysyvyyden turvaaminen, erilaisten taustojen kunnioitus, yksilöt ja yksilölliset eroavaisuudet osana yhteisöä, vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja vertaisryhmässä toimimisen edistäminen sekä eettiseen vastuullisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaaminen. Yhteisöllisyyden rakentumiseen ja vahvistamiseen liittyvät elementit esiintyvät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) vaihtelevasti ja tekijöitä on kuvattu eri asiayhteyksissä. Niistä muodostuva monitahoinen kokonaisuus on kuitenkin hankalasti hahmotettavissa, jos siihen ei tietoisesti kiinnitä huomiota. Yhteisöllisyyden merkityksen ja rakentumisen kuvaus tukisi paikallisia tahoja jäsentyneempään ohjaukseen ja ymmärryksen muodostumiseen yhteisöllisyyden ilmiökentästä.

Paikallisessa ohjauksessa yhteisöllisyyden kuvaukset vaihtelevat melko paljon ja erityisesti se minkä tai keiden välille yhteisöllisyyttä ohjataan ensisijaisesti rakentamaan. Tutkimuksessa erottui selkeästi kaksi erilaista kuntaa. Mielenkiintoista on se, että toisessa kunnassa on paljon kulttuurien moninaisuutta ja toisessa kunnassa tavoitteena vahvistaa suomalaisen vähemmistökulttuurin asemaa. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että yhteisöllisyyden lisääminen ja vahvistaminen paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa nousee makrotason ympäristöstä samuuden vahvistamisena tai erilaisuuteen tutustumisena. Yhteisöllisyyttä koskevassa tutkimuksessa voidaan nähdä samuutta vahvistavia näkökulmia (ks. Koivula 2010) ja toisaalta näkökulmia, joissa yhteisön sisällä kannustetaan tekemään eroavaisuudet näkyväksi ja hyväksytyksi sekä tukemaan yksilöllistä ja sosiaalista identiteettiä (Vuorisalo 2013). Molemmat näkökulmat ovat tärkeitä yhteisöllisyyden muodostumisen näkökulmasta. Hermanfors (2017, 91, 94) tuo esiin näkökulman erilaisuuden kulttuurisesta luonteesta nyky-yhteiskunnassa ja mainitsee sen koskevan muun muassa perherakennetta, sukupuolia, etnisyyttä tai vammaisuutta. Moninaisuuden kunnioittamisella katkaistaan erilaisuutta ja poikkeavuutta tuottava kulttuuri ja voidaan lisätä yhteisöllisyyden muodostumisen mahdollisuuksia.

Paikallisissa suunnitelmissa yhteisöllä tarkoitetaan vaihtelevasti lapsiryhmää, henkilöstön, lasten ja huoltajien muodostamaa yhteisöä, päiväkotiyhteisöä, kulttuurista yhteisöä tai koko kaupunkia yhteisönä. Erilaisten tulkintojen taustalla näyttäisi vaikuttavan kuntien kulttuuris-historialliset lähtökohdat tai varhaiskasvatussuunnitelman rakentuminen siten, että kuntaan on laadittu ryhmävasu, jossa henkilöstö kuvaa lapsiryhmäyhteisön tasoa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että konkreettisen ohjauksen puuttuminen paikallisessa suunnitelmassa saattoi korvautua laajalla ryhmävasulla.

Toimintatavan etuna saattaa olla se, että kunnan ollessa epäyhtenäinen eri alueiltaan, yhteiset linjat eivät muodostu esteeksi kunnan eri alueiden varhaiskasvatusta toteutettaessa. Toisaalta konkretian puuttuminen saattaa muodostaa toisistaan poikkeavia tulkintoja kunnan sisällä, aiheuttaen samalla erilaista laatua ja epätasa-arvoa lasten ja perheiden näkökulmasta.

Yhteisöllisyys -käsitteen ja sen lähikäsitteiden jäsentymätön käyttö ja erilaiset tulkinnat käsitteiden suhteutumisesta toisiinsa tukevat käsitystäni siitä, että ilmiötä ei riittävällä tasolla tunnisteta. Tämä ilmeni sekä tutkimuskirjallisuudessa että tutkimukseni tuloksissa erilaisina käsityksinä. Päätelmäni saa vahvistusta tutkimuksesta, jossa todetaan, että kuulumista ei ole määritelty riittävän hyvin kirjallisuudessa eikä opetussuunnitelmissa Euroopassa tai sen ulkopuolella (Tillett & Wong 2017). Kyseessä on siis laajasti vaikuttava ilmiö, joka näyttäytyy myös suomalaisen varhaiskasvatustalouden ja -ohjauksen kentällä.

Lapsiryhmä on yhteisö, joka vaikuttaa lapsen yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin rakentumiseen. Lasten osallisuuden ja toimijuuden kokemusten, lapsiryhmän ilmapiirin, vuorovaikutuksen laadun ja lapsille annettujen positioiden vaikutus lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen on merkittävä (ks. Nivala & Ryynänen 2013; Vuorisalo 2013). Osallisuus käsitetään eri tavoin eri kunnissa tai sitä kuvaavat tekijät saattavat olla ristiriitaisia paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman sisällä. Vaikuttaisi siltä, että osassa kuntia osallisuus on toimintakulttuurissa ja osassa ollaan vasta opettelemassa osallisuuden kulttuuria. Tämä näyttäytyy kuntien erilaisena ohjauksena lapsiryhmien muodostamisessa ja niiden perusteluissa sekä toiminnan suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin kuvauksissa. Osallisuutta ei aina nähdä luontevana toimintatapana, vaan irrallisena tekijänä.

”Henkilöstö jättää arkeen tilaa osallisuudelle ja lasten omille ideoille (P2)”.

Toisaalta saman kunnan vasussa ohjataan antamaan lasten päivittäisille keskusteluille aikaa ja harjoittelemaan sopimista ja päätöksentekoa sekä suunnittelemaan toimintaa. Tämä voi kertoa siitä, että varhaiskasvatussuunnitelmissa toiminnan nykytilan todellisuus ja tavoiteltava kehitys limittyvät yhteen ja kuvaa opetussuunnitelmien rakentumista kulttuurisesti ja historiallisesti. Osallisuus on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden johtava periaate. Pedagogisen johtamisen ja paikallisen ohjauksen näkökulmasta sen nykytila ja tulevaisuuden tavoitteet olisi hyvä kirjata auki paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tämä ohjaisi eri yksiköitä kunnan sisällä vahvemmin yhteisen tavoitteen saavuttamiseen ja se todennäköisesti näyttäytyisi yhtenäisenä ja opittuna toimintakulttuurina lasten siirtyessä esiopetukseen ja perusopetukseen.

Vuorisalon (2013) mukaan opetussuunnitelmalla ei voi vaikuttaa yhteisöllisyyteen, koska yhteisöllisyys muotoutuu päiväkodin lapsiryhmän kentillä. Olen asiasta eri mieltä, sillä mielestäni opetussuunnitelman merkitys yhteisöllisyyden muodostumisessa on välillinen. Käsitteeni perustuu

osin Vuorisalon havaintoon, että lapsiryhmän toiminnan toteutumiseen vaikuttavat tiedostetut ja valtaosin tiedostamattomat toisiinsa reagoivat tapahtumaketjut (Vuorisalo 2013, 33.) Juutisen (2018) mukaan kasvattajia tulee auttaa tunnistamaan yhteenkuuluvuuden politiikkoja varhaiskasvatuksen käytännöissä, sillä kasvattajat eivät tietoisesti kiinnittäneet huomiota pedagogisten käytäntöjen yhteenkuuluvuutta lisääviin elementteihin. (Juutinen 2018, 67.) Vuorisalon väite opetussuunnitelman vaikuttavuudesta sijoittuu aikaan, jolloin varhaiskasvatussuunnitelma ei ollut vielä normi. Ukkonen-Mikkolan ja Fonsenin (2018, 52.) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat varhaiskasvatussuunnitelman tukevan työtä ja antavan selkeän suunnan pedagogiikalle. Tutkimus tukee käsitystä siitä, että normiluonteisuus on vahvistanut opetussuunnitelman merkitystä pedagogisen toiminnan ohjauksessa. Tietoisuuden lisäämiseksi valtakunnallisen ohjauksen tulisi sisältää riittävästi perusteita tai konkretiaa siihen kirjatuille asioille, koska kunnan toimintakulttuuri saattaa ohjata toimintaa kauaksi alkuperäisestä tavoitteesta. Karilan ym. (2017) kuntien puhekehyksiä selvittäneessä tutkimuksessa todettiin kunnissa tapahtuvan tulkintaa ja käytäntöjen oikeutusta kunnan kulttuurista ja puhekehysistä käsin. Aina pedagogiikka ei ohjaa kunnassa muodostuvaa puhekehystä, vaan sitä voi ohjata esimerkiksi talous.

Varhaiskasvatuksen eri ammattilaissukupolvien tulkinnat pedagogiikasta vaikuttavat toteutuvaan pedagogiikkaan (Karila 2013, 10). Tutkimukseni osoittaa, että valtakunnallista ohjausta tulkitaan paikallisista konteksteista käsin eri tavoin tiedostamatta esimerkiksi rakenteellisten tekijöiden vaikutusta lasten yhteisöllisyyden muodostumiseen ja hyvinvointiin. Kasvattajien tietoisuutta koulumisesta tulee lisätä ja laajentaa, jotta opetussuunnitelman tavoitteet konkretisoituvat varhaiskasvatuksen käytännöissä (Tillett & Wong 2017). Lisäksi kasvattajat kokevat tarvitsevänsä ymmärrystä ja keskustelua arvojen toteutumisesta omissa työkäytännöissä (Ukkonen-Mikkola & Fonsen 2018, 54). Edellä olen kuvannut yhteisöllisyyden ilmenemistä ja opetussuunnitelman merkitystä yhteisöllisyyden lisäämisessä. Seuraavaksi tarkastelen tutkimusaihetta tutkimuskysymyksittäin. Kokonaisuuden hahmottumiseksi olen kuvannut kuviossa 8 tutkimuskysymyksistä muodostetut pää- ja alaluokat.

LAPSIRYHMIEN MUODOSTAMISEN PERIAATTEET JA KÄYTÄNNÖT			
VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016 JA PAIKALLISET ASIAKIRJAT			
Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus lapsiryhmän muodostamista ohjaamassa	Lapsiryhmän koko tai koostumus ryhmää määrittävänä tekijänä	Lapsen tarvitsema tuki ryhmän muodostamisessa	Lasten ryhmittely joustavasti

YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTUMISTA JA VAHVISTAMISTA KUVAAVAT TEKIJÄT			
VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016 JA PAIKALLISET ASIAKIRJAT			
YHTEISÖN TOIMINTAKULTTUURI		LASTEN YSTÄVYYSSUHTEET JA SOSIAALINEN VERKOSTO	SIIRTYMÄVAIHEET
Yhteisöllisyys	Osallisuus ja toimijuus	Yksilöllisyys	

LASTEN VUOROVAIKUTUSTAITOIHIN LIITTYVÄT TEKIJÄT					
VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016					
VUORO-VAIKUTUS- TAITOJEN MERKITYS	HARJOITTELU, OPPIMINEN, KOKEMINEN			HENKILÖSTÖN VUOROVAIKUTUS	
				OPPIMISYMPÄRISTÖÖN LIITTYVÄT TEKIJÄT	
	Kieli ja kielen kehittyminen	Tunnetaidot ja ristiriitojen ratkaisu	Eettisyys ja toisen asema	Osaaminen	Toiminta
PAIKALLISET ASIAKIRJAT					
HARJOITTELU, OPPIMINEN, KOKEMINEN			HENKILÖSTÖN VUOROVAIKUTUS		OPPIMISYMPÄRIS- TÖÖN LIITTYVÄT TEKIJÄT
Kieli ja kielen kehittyminen	Tunnetaidot ja ristiriitojen ratkaisu	Eettisyys ja toisen asema	Osaaminen	Toiminta	

KUVIO 8. Yhteisöllisyydestä muodostuneet pää- ja alaluokat tutkimuskysymyksittäin.

8.2 Lapsiryhmien muodostaminen yhteisöllisyyttä tukevaksi

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimusteemana oli lapsiryhmien muodostaminen. Päiväkodin varhaiskasvatus on ryhmämuotoista toimintaa ja siksi lasten vertaissuhteisiin ja ryhmän ohjaamiseen liittyvä osaaminen on yksi keskeinen osaamisalue varhaiskasvatuksessa. Tätä osaamista haastaa vertaissuhteiden merkitystä korostava uusi tietämys. (Karila, ym. 2016, 72-73.) Toiset lapset ovat lapsille merkityksellisiä varhaiskasvatuksen arjessa, ja heidän kanssaan lapsi voi toimia itselleen merkityksellisten asioiden parissa. Monipuoliset vertaissuhteet tukevat lapsen hyvinvointia ja lasta kiinnostava toiminta ystävien kanssa tuottaa onnellisuutta. (Karila 2016, 13-14; Karila, Järvenkallas & Kosonen 2017, 12). Yhteisöllisyys laajenee ystävyys-suhteiden ja pienempien ryhmien kautta vähitellen koko yhteisöön. Ystävyys-suhteet nopeuttavat yhteisöllisyyden syntymistä, mutta eivät kuitenkaan ole sen edellytys. (Koivula 2010, 84.) Toisaalta ystävyys-suhteet suojaavat lasta kiusaamistilanteissa ja ovat sikäli merkittäviä (Repo & Sajaniemi 2015).

Sääntöjen ja rutiinien merkitys yhteenkuuluvuuden politiikkojen muotoutumisessa on suuri, esimerkiksi erilaiset ryhmittelyt ja niihin jakautumisen perusteet sekä edistävät että estävät yhteenkuuluvuuden muotoutumista päivittäisissä tilanteissa. (Juutinen 2018, 58.) Varhaiskasvatuspäivän organisointi lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen näkökulmasta vaikuttaa lapsen kokemuksiin ja elämän laatuun (Karila 2016, 14). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) lasten ryhmittelyyn liittyvä ohjaus huomioi kattavasti yhteisöllisyyden muodostumista tukevia tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat vertais- ja ystävyys-suhteiden syntymisen mahdollistaminen ja vaaliminen, jokaisen lapsen mahdollisuus osallistua toimintaan ja vuorovaikutukseen, suhteiden pysyvyydestä huolehtiminen sekä lapsen kokemus vertaisryhmään ja yhteisöön kuulumisesta. Lisäksi mainitaan inkluusioperiaate ja yhdenvertaisuuden vaatimus. (Opetushallitus 2016.)

Lapsiryhmien muodostamisen taustalla näyttäisi pääsääntöisesti vaikuttavan lasten oppimiseen liittyvät tarpeet ja turvallisuudentunne. Pienillä lapsilla tai lapsen tarvitessa erityistä hoivaa ja huolenpitoa, riittävän pieni lapsiryhmä tukee lapsen hyvinvointia ja edistää lapsen yksilöllistä oppimista. Lapset kuitenkin oppivat eri tavoin ja pedagogisia käytäntöjä tulisi kehittää lasten kokemukset ja mielenkiinnon vaihtelut huomioiden (Karila 2016, 27). Näyttää siltä, että rakenteet on pohdittu pienten lasten, erityistä hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevien lasten ja henkilöstön näkökulmasta sekä laajennettu koskemaan kaikkia varhaiskasvatukäisiä lapsia. Leikki-ikäisten lasten ystävyys-suhteiden vahvistamista ja sosiaalisen verkoston laajenemista ei ole useinkaan huomioitu. Rakenteet ohjaavat ja määrittävät pedagogiikan toteuttamista näyttäytyen pääosin teknisenä toimenpiteenä. Var-

haiskasvatussuunnitelman perusteita arvioineen työryhmän työn tuloksista ilmeni, että oppimisympäristön kuvaus on pinnallista ja kohdentuu pääsääntöisesti fyysiseen oppimisympäristöön ja jättäen esimerkiksi yhteisön kuvaamisen vähälle huomiolle (Repo ym. 2018, 39).

Tutkimuksessani lapsiryhmien muodostamisen ohjauksen merkittävin vaihtelu yhteisöllisyyden rakentumisen ja vahvistumisen näkökulmasta kohdistuu pienryhmätoiminnan ja joustavan ryhmittelyn välille. Pienryhmätoiminnalla tarkoitetaan usein suhteellisen pysyviä ryhmiä ja ryhmien muodostamisessa ohjataan huomioimaan monia eri tekijöitä. Pienryhmätoimintaa perustellaan yleensä turvallisuuden ja kiintymyksen näkökulmista. Jos yhteisöllisyyttä muodostetaan vahvasti kiinteään pienryhmään, muodostetaan samalla eksklusiota toisten pienryhmien lapsiin. Toimintatapa sijoittuu Sumsionin & Wongin (2011) muodostaman yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttavan kehysten vastus-toive-akselille, jolloin voidaan ajatella, että ryhmän muodostamisessa lapsen ystävyyssuhteet (toive) eivät saa riittävää painoarvoa, vaan ryhmittelyn perusteena on useita lapsesta tai lapsen toiveista riippumattomia tekijöitä (vastus). Jos lapsiryhmä muodostetaan lisäksi jäseniltään pysyväksi, vaikuttaa se sijoittumisen akselille (Sumsion & Wong 2011). Tällä on vaikutusta ryhmän lasten välisten roolien vakiintumiseen ja sitä kautta lapsen identiteetin muotoutumiseen. Jäseniltään pysyvässä pienryhmässä yksittäiset lapset ja ryhmässä vakiintuneet roolit voivat vaikuttaa jäsentensä identiteettien muotoutumiseen merkittävästi. Käsitys pienen ryhmän tuottamasta laadusta perustuu sen muodostamalle vuorovaikutusympäristölle ja lasten päivittäisten vuorovaikutussuhteiden määrän pienenemiseen (Karila 2016, 26). Pysyvyyden tulkinta asettaa uusia haasteita lasten ryhmittelylle ja nostaa esiin monipuolisten kokemusten ja erilaisissa rooleissa toimimisen mahdollisuuden. Lapsen kaikki resurssit eivät välttämättä pääse pysyvissä ryhmissä ja rooleissa esiin vaikuttaen lapsen asemaan ryhmässä ja identiteetin rakentumiseen (Vuorisalo 2013, 175).

Joustava ryhmittely merkitsee usein myös pienemmissä ryhmissä toimimista, mutta ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan lasten ystävyyssuhteiden, mielenkiinnon kohteiden, tarpeiden, toiminnan tavoitteiden ja henkilöstön osaamisen mukaan. Joustava ryhmittely lisää yhteisöllisyyden laajenemista koko lapsiryhmää koskevaksi (ks. Juutinen 2018; Koivula 2010). Joustavalla ryhmittelyllä on mahdollista huomioida varhaiskasvatuksen hyvinvointia ja oppimista tukevat näkökulmat, koska ryhmien muodostamisen orientaatio voi vaihdella emotionaalisista tai päämääräsuuntautuneista intresseistä käsin (Aro 2011, 39-40). Selkeimmin yhteisöllisyyden muodostumista tukeva joustava ryhmittely näkyy keskisuuressa kunnassa, jonka varhaiskasvatussuunnitelmassa on määritelty lasten ryhmittelyjen toteuttaminen toimintaa porrastamalla pienryhmissä ja lasten mielenkiinnon kohteet huomioivissa toimintaryhmissä toimien.

Yhteisössä vallitseva sosiaalinen kulttuuri ilmenee toimina, tekoina ja vuorovaikutuksen tapoina. Jokaiseen yhteisöön muodostuu omanlainen kulttuuri. Yhteisön kulttuurin vaikutukset ulottuvat jokaiseen yhteisön jäseneen muovaten heidän persoonallisuuttaan ja identiteettiä. (Nummenmaa 2006, 19.) Joustava lasten toiveista tai tarpeista ja toiminnan tavoitteista lähtevä ryhmittely mahdollistaa lasten sosiaalisen verkoston laajenemisen, erilaiset kokemukset ja leikit erilaisten lasten kanssa toimimisesta, lapsen erilaisissa rooleissa toimimisen ja tätä kautta monipuolisemman luonnollisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelemisen. Joustavalla ryhmittelyllä voi rakenteellisesti tukea yhteisöllisyyden muodostumista koko lapsiryhmää koskevaksi ja turvata lapsen yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin luonnollinen muodostuminen siten, että pysyvässä pienryhmässä vakiintuneet roolit eivät sitä liiaksi ohjaa. Erilaiset roolit mahdollistavat kaikkien lasten tasavertaisemman osallisuuden ja toimijuuden kokemukset ja sitä kautta mahdollisesti kiusaamisen tai syrjäytymisen kokemusten vähenemisen ja yhteisöllisyyden lisääntymisen (ks. Koivula 2010).

Ystävyyssuhteet tai lasten sosiaalisen verkoston laajeneminen lasten ryhmien muodostamisen perusteena jäävät paikallisessa ohjauksessa taka-alalle tai huomiotta. Näyttää siltä, että sosiaalisen verkoston laajenemisen merkitystä ja sitä kautta yhteisöllisyyden syntymistä ei täysin ymmärretä, eikä niiden välisiä yhteyksiä tiedosteta. Eri ikäisten lasten tarpeita ei tunnisteta ryhmien muodostamisessa. Lapset ovat aktiivisempia, kun toimivat ystävien kanssa ja myös tämä tulisi huomioida ryhmittelyjä muodostettaessa. Lapsen käyttäytymiseen ryhmässä vaikuttavat fyysinen ympäristö, ryhmän koostumus ja lasten määrä ryhmässä. (Wang, Kajamies, Hurme, Kinon & Palonen 2018, 274- 275.) sekä yksilölliset tekijät. Ilmiön tiedostamattomuudesta viestii myös se, että useammassa paikallisessa asiakirjassa ohjataan vahvistamaan lapsen ja aikuisen välistä suhdetta, mutta lasten ystävyyssuhteiden vahvistamista ei juuri mainita. Pedagoginen ohjaus on ristiriidassa tutkimustiedon kanssa, jonka mukaan lapset itse pitävät päiväkodissa merkittävimpinä asioina leikkiä ja kavereita (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 254). Toisaalta kasvattajien käsityksiin kohdistunut tutkimus osoittaa, että kasvattajien käsitykset kuulumisesta vaihtelevat, ja heidän oma kuulumisen tunne korostuu (Tillett & Wong 2017). Tästä voidaan päätellä, että lapsen näkökulma ei ole vielä ohjaava näkökulma pedagogiikan johtamisessa, eikä lapsivaikutuksia tiedosteta tai arvioida.

Valtakunnallinen ohjaus tuen osalta on väljää ja se näkyy paikallisella tasolla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) inklusiota ei ole sisällöllisesti määritelty, ainoastaan käsitteenä toimintakulttuurin ja varhaiskasvatuksen järjestämisen yhteydessä (Hermanfors 2017, 91). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuen tarve nähdään riippuvaisena ympäristöstä sekä sosiaalisista ja kulttuurisista tekijöistä, eikä ainoastaan yksilön ominaisuutena. Ominaisuus tulee esiin tai korostuu joissakin tilanteissa, ja toisissa tilanteissa sen merkitys on vähäinen. (Turja 2017, 147-148.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan jokainen lapsi tarvitsee tukea, mutta tuen

määrä ja kesto vaihtelevat yksilöllisesti. Yhteenkuuluvuuden tunteen takaaminen kaikille lapsille edellyttää tasavertaisen osallisuuden ja toimijuuden tekijöiden tunnistamista, suunnittelua ja toteuttamista lapsen ominaisuus huomioiden (Turja 2017, 148-149).

Tutkimukseni perusteella tuen järjestämiseen ja pedagogiikkaan liittyvä ohjaus vaihtelee melko paljon eri kunnissa ja tuen järjestämistä koskeva tulkinta on haastavaa, koska kunnissa on erilaisia käsitteitä tuelle. Valtaosassa kuntia tuki järjestetään päiväkodissa. Paikallisessa lapsiryhmien muodostamiseen ja erilaisiin ryhmittelyihin liittyvässä ohjauksessa korostuu inklusiivisen tuen näkökulma. Vaikuttaa siltä, että inklusio ymmärretään kapeammasta näkökulmasta. Käsitystäni tukee joustavan ryhmittelyn ohjauksen vähäisyys paikallisissa asiakirjoissa. Yhdessä kunnassa kuvattiin kattavasti erilaisia ryhmittelyjä, joita ei tehty lapsen tuen näkökulmasta, vaan huomioitiin lapsi kokonaisuutena ja tuki tuotiin aidosti lapsen luo lapsen mielenkiinnon kohteet ja ystävyyssuhteet huomioiden. Lisäksi kunnassa oli ryhmittelyjä, joilla tuettiin tietyn osa-alueen harjoittelua. Tällainen joustava ryhmittely ei määrittele lasta ennalta jonkin ominaisuuden mukaan tiettyyn ryhmään, vaan myös tukea tarvitsevilla lapsella on mahdollisuus valita ja vahvistaa omia vahvuuksiaan. Laajasti käsitettynä inklusio voidaan nähdä välineenä saavuttaa yhteisöllisyys tai yhteisöllisyyttä voidaan pitää inklusion tavoitteena. Inklusiivisen yhteisön keskeisimpinä tunnusmerkkeinä mainitaan lasten kokemus hyväksytyksi tulemisesta, ryhmän jäsenyyden saavuttaminen ja yhteenkuuluvuuden tunteen muodostuminen (Hermanfors 2017, 93).

Vaikka lasten tuen suunnittelun ohjaus perustuu vahvuuksien huomioimiseen, näyttää siltä, että paikallinen ohjaus jättää vahvuuksien tukemisen ryhmittelyjen osalta huomiotta keskittyen lähes yksinomaan tuettavien taitojen näkökulmaan. Havainto saa vahvistusta lapsen pedagogisia asiakirjoja tarkastelleesta tutkimuksesta, jonka mukaan lapsen tuen tarpeen dokumentointi on ongelmakeskeistä, ja niihin kirjatut asiat vastaavat heikosti valtakunnallista ohjeistusta (Heiskanen 2019). Asetelma vaikuttaa yhteisön yksilöiden asemiin ja identiteettien rakentumiseen. Voidaankin kysyä pitäisikö tukea tarvitsevan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi nostaa painokkaammin keskusteluun myös tilanteet ja ryhmittelyt, joissa onnistumisia ja oppimisen iloa vahvistetaan yhteisössä.

Kunnan koolla ei näyttäisi olevan vaikutusta tuen järjestämistapaan. Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien erilaisuus ja toisinaan jopa ristiriitaisuus tuen osalta kunnan suunnitelman sisällä voi johtua siitä, että kunnat odottavat valtakunnallisesti selkeämpää ohjausta ja pidättäytyvät osin tästä ja paikallisesta tuen historiasta johtuen vanhoissa rakenteissa ja toimintatavoissa. Tulkinta voi olla väärä ja siinä tapauksessa tuen järjestämistä varhaiskasvatuksen arvojen, yhteisöllisyyden rakentumisen ja inklusion näkökulmasta tulisi arvioida.

Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä haastaa tällä hetkellä lapsiryhmien yhteisöllisyyden rakentumista, koska perheen sosio-ekonominen asema rajaa lapsen varhaiskasvatusoikeutta. Yhdessä paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tekijä on huomioitu mainitsemalla, että lapsen ryhmää ei vaihdeta, vaikka varhaiskasvatuksen tuntimäärä muuttuu. Järjestelystä huolimatta lyhyemmällä läsnäoloajalla on vaikutusta lapsen asemaan ryhmässä, ystävyssuhteiden vahvistumiseen ja sosiaalisen verkoston laajenemiseen sekä yhteisten kokemusten muodostumiseen toisten lasten kanssa (ks. Karila 2016). Yhteiskunnan makrotaso vaikuttaa mikrotason järjestelmään, lapsiryhmään, sekä sen mahdollisuuksiin muodostua yhteisölliseksi. Tämä näyttäytyy lasten läsnäolon eriaikaisuuksina ja lapsen yhteisöön osallistumisen oikeuden rajaamisena. Varhaiskasvatuksen positiivisten vaikutusten yksi osatekijä on lasten tasavertainen osallistuminen varhaiskasvatukseen (Karila 2016, 24), mikä ei nykytilanteessa kaikissa kunnissa toteudu. Tutkimukseni kunnat eivät lapsiryhmien muodostamisen osalta ole tekijään yhtä kuntaa lukuun ottamatta kiinnittäneet huomiota, vaikka tilanteen voisi kuvitella aiheuttavan pohdintaa (ks. Karila 2016, 31). Tästä voidaan päätellä, että tutkimukseeni kuuluvissa kunnissa subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta ei ole rajoitettu tai tekijää ei ole nähty merkityksellisenä lapsen tai varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulmasta. Edelleen voidaan ajatella, että lapsiryhmän rakenteen dynaamisuuden merkitystä ei ole tiedostettu tai sitä ei pidetä merkityksellisenä.

8.3 Yhteisöllisyyden muodostumisen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Toisena teemana tutkin millaisia yhteisöllisyyden rakentumiseen ja vahvistamiseen liittyviä tekijöitä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja paikallisissa asiakirjoissa kuvataan. Käsittelen näitä tekijöitä niin, että aloitan lasten sosiaaliseen ympäristöön liittyvästä ohjauksesta, koska se vaikuttaa varhaiskasvatukseen jokaisessa päivässä. Tämän jälkeen kuvaan yhteisöllisyyden rakentumisen ja vahvistumisen kannalta merkittäviä osaprosesseja. Lasten yhteisön ja sitä kautta yhteisöllisyyden kehittymiseen vaikuttavat lapsiryhmän kulttuuri, vuorovaikutustavat ja ryhmään muodostuneet rutiinit päivittäin toistuviin tilanteisiin (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15). Vuorovaikutukseen liittyvää ohjausta käsittelen omana teemanaan luvussa 8.4.

8.3.1 Sosiaalinen ympäristö

Alasuutari & Karila (2009, 85-86) havaitsivat, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa lasta arvioidaan henkilönä ja persoonana, eikä lasten vertaissuhteet olleet kiinnostuksen kohteena sosiaalisia

taitoja lukuun ottamatta. Tutkimuksen jälkeen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmakehitys on edennyt vertaisryhmän huomioivaan suuntaan. Uudistuneet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) tuovat esiin lapsen yhteisön jäsenenä ja toimijana. Lapsen oppimisympäristö, vuorovaikutus ja ilmapiiri nähdään merkittävinä tekijöinä institutionaalisen varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltaessa.

Lapsiryhmän sisäisiin suhteisiin liittyvä ohjaus on vähäistä ja ryhmän dynamiikkaan liittyvä ohjaus jää toteamusten tasolle. Tämä voi johtua siitä, että henkilöstön oletetaan huomioivan lapsiryhmän dynamiikkaan vaikuttavat tekijät tai sen merkitystä ei tiedosteta ohjauksen tasolla. Huomioiden tämän tutkimuksen lisäksi aihepiiristä tehty aiempi tutkimus, jonka mukaan kuulumista ei ole määritetty riittävän hyvin opetussuunnitelmissa Euroopassa tai sen ulkopuolella (Tillett & Wong 2017) sekä Juutisen (2018, 67) havainto siitä, että kasvattajat eivät tiedosta pedagogisten käytäntöjen yhteenkuuluvuutta lisääviä elementtejä, niin voidaan ajatella sekä ohjauksessa että pedagogiikan toteuttamisessa kuulumisen ja ryhmän dynamiikan osalta olevan kehittämisen varaa. Käsitystä tukee Karvin varhaiskasvatussuunnitelman toteutumiseen suuntautuneen arvioinnin tulos, jonka mukaan lapsen ryhmään kiinnittyminen näyttäisi jäävän lapsen itsensä vastuulle (Repo ym. 2019, 118).

Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden dynaamisuutta ei pääsääntöisesti huomioida lapsiryhmän toiminnan ohjaamisessa. Historiallinen aikaperspektiivi ja yksilöllisyyden korostumisen aika muodostavat ymmärrystä tutkimukseni tulokselle, että ryhmäilmiöt eivät vielä näyttäydy opetussuunnitelmassa riittävästi. Vertaisryhmään ja ryhmäilmiöihin sekä niitä tukeviin pedagogisiin ratkaisuihin tulisi kiinnittää vielä enemmän huomiota opetussuunnitelmissa. Edellä ilmi tulleiden tekijöiden lisäksi (ks. Juutinen 2018, Vuorisalo 2013) virkamiesten osaaminen ilmiön suhteen ei näyttäisi myöskään olevan riittävää (ks. Ihmisoikeuskeskus 2014). Jos tekijöitä avataan opetussuunnitelmassa tarkemmin, on oletettavaa, että pedagoginen tietoisuus ja käsitys yhteisöllisyyttä tukevista ja eksklusiota ehkäisevistä pedagogisista ratkaisuista lisääntyy ja siirtyy varhaiskasvatuksen toteuttamiseen (ks. Ukkonen-Mikkola & Fonsen 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja paikallisissa asiakirjoissa korostuu lapsen tausta identiteettiä määrittävänä tekijänä ja sitä ohjataan tukemaan. Perusteissa todetaan yhteisön kulttuurin vaikuttavan sen kaikkiin jäseniin, tunnistetaan sen merkitys tai ei. Tutkimukseni perusteella tämä ei avaa ilmiötä tarpeeksi ja lapsiryhmän merkitystä lapsen identiteettiin vaikuttavana tekijänä ei riittävästi huomioida, koska paikallisissa suunnitelmissa sitä ei juurikaan kuvata. Jos identiteetin ja lapsiryhmän yhteyttä kuvattaisiin tarkemmin, saattaisi ymmärrys siitä vaikuttaa esimerkiksi lasten ryhmittelyjen muodostamiseen.

Osassa kuntia kuvataan osallisuuden ja toimijuuden periaatteita ja niiden toteutumista ohjataan arvioimaan. Ryhmävasu on hyvä käytäntö arviointiin kunnissa, joissa sellainen on. Ryhmävasujen

sisällöissä ja ohjaavuudessa on vaihtelua. Lasten osallisuutta ja toimijuutta kuvataan usein erilaisiin tilanteisiin vaikuttamisena ja suhteessa aikuisen ja lapsen väliseen toimintaan. Osassa kuntia leikki huomioidaan yhtenä tilanteena ja sen ohjaamiseen kohdistuu yksittäisiä toteamuksia, jotka kuvaavat lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa leikkiinsä. Samaan aikaan osassa kuntia rakenne saattaa rajoittaa lapsen leikkikaverin valintaa ja samalla osallisuuden toteutumista pitäytymällä kiinteissä pienryhmissä. Tutkimukseni perusteella paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kontekstissa rakenteiden vaikutusta lapsen osallisuuteen leikissä ei aina huomioida riittävästi. Tämä kapeuttaa lapsen valinnan mahdollisuuksia, kokemuksia eri lasten kanssa leikkimisestä, osallisuutta ja yhteisöllisyyden laajenemista koko lapsiryhmää koskevaksi (ks. Koivula 2010, Vuorisalo 2013).

Lasten osallisuuteen kohdistuneessa tutkimuksessa havaittiin, että aikuisen tuki lasten osallisuudelle rakentuu edellytysten luomisesta ja toiminnan arvioinnista, mutta itse leikki toteutuu lasten omaehtoisessa toiminnassa aikuisen havainnoidessa etäämmältä. (Leinonen, Brotherus & Venninen 2014, 10.) Leikkitaidot ja leikin sujuminen määrittävät lapsen jäsenyyttä ja toimijuutta ryhmässä (Lipponen ym. 2013, 160). Karvin (2019) suorittamassa arvioinnissa havaittiin, että kasvattajilla on kapea näkökulma leikistä ja leikkipedagogiikasta, eivätkä he kuvanneet esimerkiksi leikin eteenpäin viemistä tai lapsen leikkiin kiinnittymisen varmistamista (Repo ym. 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) aikuisen rooliin leikissä ja lasten toimijuuden tukemisessa on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota, mutta paikallisessa ohjauksessa on vaihtelua. Leikkiin liittyvässä ohjauksessa painottui rakenteelliset ja aikuisen ja lapsen välisen osallisuuden huomioivat tekijät, joiden voidaan nähdä paikallistuvan Sumsionin ja Wongin (2011) kulttuuriselle ja fyysiselle ulottuvuudelle. Emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus sekä akseleista dynaamisuus voisivat leikin ohjaamisessa näyttäytyä painokkaammin varhaiskasvatussuunnitelmissa esimerkiksi kuvaamalla lasten todellisen osallisuuden mahdollisuudet leikkien ja ystävien valinnassa (vastus-toive-akseli), sosiaalisen verkoston laajeneminen (sijoittuminen), kokemukset erilaisten lasten kanssa toimimisesta (luokittelu) ja sitä kautta vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja lapsen identiteetin vapaa rakentuminen ilman pysyvän kiinteän pienryhmän määrittämää asemaa lapselle. Tuen osalta ohjaus on vähäistä, eikä lapsen osallisuuteen ja toimijuuteen puhutta tukevien kommunikaatiomenetelmien lisäksi ohjata erikseen. Tämä voi vaikuttaa lasten tuen toteutumiseen epätasa-arvoisesti erityisesti tilanteissa, joissa pätevää henkilöstöä tuen suunnitteluun ja arviointiin ei ole riittävästi.

Päivittäin toistuviin perustoimintoihin liittyviin tilanteisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ohjataan huomioimaan lasten tarpeet. Lisäksi ruokailussa ohjataan kiinnittämään huomiota yhdessä syömisessä kulttuuriin. Paikallisissa asiakirjoissa tilanteita ei konkretisoida, ainoastaan ruokailun osalta toistetaan valtakunnallista ohjausta eri tavoin. Näyttää siltä, että osallisuutta

ei ymmärretä kokonaisvaltaisena, vaan melko kapeasta näkökulmasta, jolloin se saattaa rajoittaa lasten osallistumisen mahdollisuuksia (Leinonen ym. 2014, 13).

8.3.2 Siirtymävaiheet ja muutokset

Sen lisäksi, että yhteisöllisyys muotoutuu jokaisessa arkipäivässä erilaisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta, on tutkimuksissa havaittu erityisiä tilanteita, jotka sisältävät riskin yhteisöön kiinnittymiselle. Näitä tilanteita ovat muutokset ryhmässä ja siirtymät lapsen oppimisen polulla. (ks. Juutinen 2018; Koivula 2010.) Siirtymän epäonnistuminen saattaa aiheuttaa kauaskantoisia seurauksia ja niiden on aiemmassa tutkimuksessa osoitettu vaikuttavan sosiaaliseen sopeutumiseen ja koettuun hyvinvointiin. Lapsen vertaissuhteiden määrä ja laatu vaikuttavat siirtymän sujuvuuteen ja lapsen kokemukseen. Lapset, joilla on laajempi vertaisverkosto, suhtautuvat esimerkiksi koulun aloitukseen myönteisemmin (Soini ym. 2013, 6-7.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) muutostilanteiden kuvaaminen on konkreettisempaa ja dynaamisuus on huomioitu siirtymävaiheisiin liittyvässä ohjauksessa. Lapsen hyvinvointi ja tarpeet mainitaan siirtymien ohjauksessa. Perusteiden konkreettisempi ohjaus näkyy suoraan paikallisessa ohjauksessa. Hyvinvoinnin käsite on kuitenkin laaja ja jättää tulkinnalle paljon tilaa. Ohjauksessa korostuu valtakunnallisesti ja paikallisesti henkilöstön ja huoltajien välinen yhteistyö. Lapsen näkökulmasta siirtymässä tulisi kiinnittää huomiota lapsen kiinnittymiseen uuteen toimintaympäristöön (Pyhälä, Karila & Lipponen 2013, 5). Muutosten ja siirtymien vaikutus lapseen jää paikallisessa ohjauksessa vähäiseksi. Keskiössä sen sijaan näyttäisi olevan tiedon siirtäminen ja aikuisten välinen toiminta. Lapsi nähdään näissä tilanteissa usein objektina, eikä muutosten vaikutusta ja yhteisöllisyyden dynaamisuutta oteta riittävästi huomioon. Yhteisöllisyyden näkökulmasta siirtymätilanteiden kuvauksissa tulisi näkyä painokkaammin lapsi toimijana, eikä toiminnan kohteena. Rajala ym. (2013, 50) kuvaavat vuorovaikutteista ja lapsen toimijuutta tukevaa laajenevan kehystämisen toimintatapaa, jossa eri ympäristöissä opitut tiedot ja taidot virtaavat toimintaympäristöjen välillä nivoen ne lapsen näkökulmasta eheäksi jatkumoksi. Laajeneva kehystäminen sitoisi eri ympäristöissä omaksutut taidot ja yhdistäisi aiemman oppimisen osaksi tulevia oppimistilanteita. Aiempi tutkimus osoittaa, että jossakin kontekstissa opitun asian soveltaminen toiseen kontekstiin on vaikeaa (Rajala ym. 2013, 48). Laajeneva kehystäminen tukisi yhteisöllisyyden muodostamista ja yksilön merkityksellisyyden kokemusta sekä identiteetin vahvistamista.

8.4 Vuorovaikutustaidot ja yhteisöllisyyden kehittyminen

Vuorovaikutus ja sen laatu vaikuttavat yhteisöllisyyden muodostumiseen. Taitoja vahvistamalla tuetaan lasten sosioemotionaalista kompetenssia, mikä auttaa kohtaamaan ja käsittelemään vaikeuksia tukien yksilön osallisuutta ja toimijuutta (Kuorelahti ym. 2012, 277, 280). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) kuvataan vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien taitojen merkitystä sekä niiden eettisyyteen ja hyvinvointiin liittyvää näkökulmaa. Yhteistyöhön perustuva toiminta mahdollistaa vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen harjoittelun eri tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutustaitojen ohjaus ilmenee kieleen ja kielellisiin tekijöihin, ymmärtämiseen ja tunteiden ilmaisemiseen sekä ristiriitojen ratkaisemiseen liittyvänä ohjauksena. Henkilöstön osaaminen ja toiminta vaikuttavat lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja heille muodostuvaan oppimisympäristöön ilmapiirin, käytettyjen välineiden, tilojen ja toimintatapojen kautta. (Opetushallitus 2016.) Vuorovaikutustaitojen merkityksen avaaminen näyttäisi tukevan paikallisen tason ohjausta, koska niihin liittyvä paikallinen ohjaus on melko laajaa, joskin kuntien ohjaus on vaihtelevaa.

Yliopistokaupunkien ohjauksessa eri kieli- ja kulttuuritaustat huomioidaan monipuolisimmin sisältäen konkreettisia toimintatapoja ja välineitä. Niissä lapsille annetaan S2-opetusta ja tuetaan vahvemmin lapsen kielellisiä identiteettejä. Ohjausta leimaa kulttuurien erilaisuuden ja moninaisuuden huomioiminen. Kieli nähdään osallisuuden mahdollistajana ja monikanavaisuudella sekä kompetenssin vahvistamisella tuetaan kaikkien lasten osallisuutta. Myös henkilöstön osaamisen vahvistamiseen on kiinnitetty huomiota. Pienemmissä kunnissa ohjaus kielen osalta näyttäytyy jokaisen oikeutena omaan kieleen ja esimerkiksi oman alueen murteeseen tutustumisena. Lisäksi pienemmissä kunnissa korostuu tunnetaitojen harjoittelu ja aikuisen toiminnan suuntaaminen leikki-tilanteissa ilmenevien tunteiden kohtaamisen tukemiseen. Pienempien kuntien ohjauksesta ilmenee, että taidot eivät kehity automaattisesti leikissä, vaan aikuisen rooli on merkittävä kaikkien lasten oikeuksien toteutumisen näkökulmasta. Suurissa kunnissa on enemmän mahdollisuuksia ulkopuolisiin oppimisympäristöihin ja yhteistyötä vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi erilaisia oppimisympäristöjä hyödyntäen. Keskisuurissa ja pienemmissä kunnissa on kuitenkin kuvattu konkreettisemmin kielen oppimista tukevia kommunikaatiomenetelmiä ja ohjattu niiden käyttämiseen.

Kieli- ja kulttuuripainotteisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa korostuu selkeästi ja muista erottuen identiteetin vahvistaminen erilaisin konkreettisin yhteisöllisin keinoin, yksilöllisyys huomioiden. Yksilöllinen ja yhteisöllinen identiteetti tiedostetaan ja niiden huomioiminen tukee tervettä yhteisöllisyyttä. Näitä tekijöitä tulisi huomioida laajemminkin varhaiskasvatuksen ohjauksessa. Kunnan kulttuurinen konteksti näyttäytyy paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa henkilöstön osaamisen, koulutuksen ja identiteetin vahvistamisen osalta. Henkilöstön osaamisen kehittämiseen

tulisi kiinnittää paikallisesti laajemmin huomiota, koska lasten kokemusten ja henkilöstön ammattitaidon välillä on suora yhteys siihen, miten henkilöstö ohjaa lasten vuorovaikutustilanteita ja poistaa oppimisen esteitä (Hermanfors 2017, 93).

Yhteisöllisyys on dynaaminen ja rakenteinen ilmiö, jossa toiminnalla, kontekstilla ja yksilöiden kompetenssilla on ratkaiseva vaikutus vallitsevaan tilaan (ks. Juutinen 2018, Vuorisalo 2013). Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutuksen onnistumista voi tukea ystävyyssuhteita vaalimalla, sillä Koivula havaitsi, että ystävyyssuhteet vaikuttivat positiivisesti lasten väliseen vuorovaikutukseen, vastavuoroisuuteen ja neuvotteluun (Koivula 2010, 76). Voidaan siis ajatella, että lasten ryhmitteilyllä ystävyyssuhteet ja niiden kautta laajeneva sosiaalinen verkosto huomioiden voidaan vaikuttaa positiivisesti muodostuvaan vuorovaikutusilmapiiriin.

Opetussuunnitelmissa ja ohjaavissa asiakirjoissa lasten epätasa-arvoa tai yhdenvertaisuutta tuottaviin käytäntöihin on kiinnitetty huomiota vähäisessä määrin ja näyttäisi siltä, että käytännöt jäävät yksikön tai ryhmän henkilöstön tiedostettaviksi ja harkittaviksi. Lapsiryhmätason paikallinen ohjaus on vaihtelevaa ja sitä on vähän. Kielen merkitys ihmisten välisissä suhteissa ja sosialisatiossa on keskeinen (Eerola-Pennanen 2013, 124). Lasten välisten suhteiden muodostuminen ja leikkikavereista sopiminen tapahtuu usein kielen avulla. Jos lapsi ei osaa yhteistä kieltä, voi hän jäädä leikkiryhmän ulkopuolelle. Se ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä (Eerola-Pennanen 2013, 127). Voidaan olettaa, että yhteisössä toteutuvilla arvoilla, toimintakulttuurilla ja toimintatavoilla on vaikutusta siihen, miten kieli vaikuttaa lapsen asemaan.

Eettisyyteen ja toisen asemaan asettumiseen liittyvä ohjaus on vaihtelevaa. Suuressa osassa kuntia henkilöstöä ohjataan laatimaan kiusaamisen ehkäisyn suunnitelma antamatta siihen juurikaan välineitä. Kunnissa, joissa on kiusaamisen ehkäisyn suunnitelma, korostuu pääsääntöisesti toimintatapojen kuvaaminen kiusaamisen puuttumisen tilanteessa ja toimintatavoissa kiusaamisen ilmettyä. Ohjauksen laajuudessa poikkeuksen muodostaa pieni syrjäinen kunta, jossa ohjausta on enemmän. Turvataitoihin kiinnitetään huomiota vain yliopistokaupungeissa. Tutkimuksessani voidaan havaita vuorovaikutustaitoihin liittyvässä ohjauksessa kunnan koon vaikuttavan ohjauksen sisältöön. Suurempien kuntien ohjauksessa huomioidaan laajemmin yhteiskuntaan liittyviä ilmiöitä ja pienempien kuntien ohjaus kohdistuu syvällisemmin oman lapsiryhmäyhteisöön ja sen hyvinvoinnin turvaamiseen. Varhaiskasvatuksessa lasten oikeuksiin perustuva politiikka ja toimintatavat ovat vaikuttavampaa kuin tarpeisiin tai riskeihin perustuva. (Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. 2014). Tämä vahvistaa käsitystäni huomioida ennaltaehkäisevä näkökulma varhaiskasvatuksessa ja huomioida lapsen oikeus kuulua yhteisöön sisältäen ymmärryksen siitä, että ristiriidat kuuluvat yhteisön toimintaan.

Oikeudenmukainen lasten toimijuutta vaaliva ristiriitojen ratkaisu auttaa yhteisöllisyyden muodostumista (Rasku-Puttonen 2006, 124). Kiusaaminen ilmiönä on luonnollinen ryhmäilmiö,

jota voidaan ehkäistä negatiiviset ryhmäilmiöt ennalta ja kokonaisvaltaisesti huomioivalla laadukkaalla varhaiskasvatuksella. Ryhmäilmiöt tulee tunnistaa, jotta vaikuttava ennaltaehkäisy on mahdollista. Tällä hetkellä vaikuttaa, että ohjaus on yksittäisiä toimenpiteitä ja ohjausta, jolla voidaan parantaa tilanteita ja vuorovaikutusta, mutta itse ilmiötä ei kokonaisvaltaisesti kuvata tai siihen liittyviä tekijöitä tiedosteta. Kiusaamisen ehkäisyn suunnitelman sijasta voisi olla valtakunnallinen ryhmävasu- lomake, jossa näitä tekijöitä ohjataan pohtimaan lapsiryhmäkohtaisesti varhaiskasvatusta suunniteltaessa. Tällöin se olisi luonteva osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, jossa huomioidaan ryhmän tuottamat ilmiöt ja niiden dynaamisuus. Toimenpide vahvistaisi tietoisuutta ryhmäprosesseista ja varhaiskasvatuksen perimmäistä olemusta vertaisryhmätoimintana.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutustuin eri tieteenalojen tuottamaan tietoon yhteisöllisyydestä ja muodostin monitieteisyyttä hyödyntäen oman näkemykseni ilmiöstä. Tutkimuksen laaja teoriaosuus sekä ilmiön sanallinen ja kuvallinen esittäminen tekevät näkyväksi esiymmärrystäni ja osoittavat huolellista tutustumista tutkitavana olevaan ilmiöön (Alasuutari 2011, 237; Bengtson, 2016). Tutkimuksessa koottu aineisto on monitahoinen huomioiden kuntien vaihtelevat ohjausasiakirjat, joihin yhteisöllisyyden tematiikkaan liittyvää ohjausta on kuvattu. Laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuus on riippuvainen aineiston rikkaudesta ja sopivuudesta sekä siitä, että aineisto on hyvin kyllästetty (Elo ym. 2014). Tutkimukseen valikoitujen kuntien osalta kiinnitin huomiota, että kunnat ovat eri kokoisia, sijaitsevat eri puolilla Suomea, ovat asukastiheydeltään erilaisia ja, että yhdessä kunnassa on tietty kielellinen ja kulttuurinen painotus. Jätin aineiston ulkopuolelle kunnat, joiden opetussuunnitelmatyöhön olen työni kautta tutustunut. Otannalla pyrin aineiston sopivuuteen, rikkauteen ja mahdollisimman laajaan edustukseen sekä aiemmin muodostuneen käsityksen poissulkemiseen. Kerätyllä aineistolla sain tutkimustehtävän kannalta oleellista tietoa. Aineiston kylläisyyttä lisäsin ottamalla tutkimuksen kohteeksi paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien lisäksi muita yhteisöllisyyden kannalta merkittäviä paikallisia varhaiskasvatuksen asiakirjoja. Paikallisen ohjauksen vaihtelevuus haastoi löytämään yhtäläisyyksiä ohjauksessa ja sitä kautta kylläisyyttä aineistossa. Tästä syystä tutkimukseni arvona voidaankin pitää erilaisten laatujen löytymistä tutkitavan ilmiön ohjaukseen liittyen. Yleistettävyyttä tutkimuksella ei kuitenkaan ole.

Aineistoon tutustuessani havaitsin, että olin asettanut toisen tutkimussuunnitelmassani olevan tutkimuskysymyksen liian kapea-alaiseksi tutkimuksen kokonaisuuden, tulosten merkittävyyden

sekä luotettavuuden näkökulmasta. Käsitykseni syveneminen yhteisöllisyydestä, vaikutti tutkimuskysymyksen näkökulman laajentamiseen ja lisäksi siihen vaikuttivat aineistossa esiintyneet erilaiset käsitykset ja tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä. Tarve tutkimuskysymyksen muokkaamiselle nousi hermeneuttiseksi kehäksi kutsutusta ymmärrystä syventävästä prosessista (Raatikainen 2005, 46). Toimenpide paransi tutkimukseni luotettavuutta mahdollistaen syvemmän ymmärryksen ja tulkinnan muodostamisen sekä sen, että aineistosta ei jää ilmiön kannalta mitään oleellista pois (Bengtsson 2016). Valinta laajensi käsiteltävää aineistoa, mikä on ilmiön monitahoisuuden vuoksi perusteltua.

Esiymmärrykselle ja tutkijan tulkinnalle muodostui tutkimuksessani merkittävä rooli, koska aineistossa oli vain vähän suoria viittauksia yhteisöllisyyteen. Laaja teoria ja esiymmärryksen esiin tuominen voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Aineistoksi valikoituneiden viitteiden tarkastelu eri tutkimuskysymysten näkökulmista vaikuttaa aineiston ja analyysin kattavuuteen ja osoittaa aineiston tarkkaa käsittelyä, mikä Eskolan ja Suorannan (2008, 60) mukaan lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Huomioin siis aineistoa luokitellessani tutkittavana olevan ilmiön ja asettamani tutkimuskysymykset (Bengtsson 2016; Salo 2015, 166, 182). Tarkemmassa analysointivaiheessa, yksinkertaistaessani ja luokitellessani aineistoa, kiinnitin huomioni viitteeseen käsillä olevan tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Eri näkökulmien huomioiminen useita tekijöitä sisältävissä viitteissä lisää tutkimuksen tulkinnan luotettavuutta. Sisällön luokittelun vaiheessa havaitsin, että jotkin poimimistani tekstiviitteistä olivat väärän tutkimuskysymyksen alla tai eivät vastanneet tutkimuskysymyksiini lainkaan. Aineistoon uudelleen ja uudelleen palaaminen auttoi ymmärryksen muodostumista ja syvenemistä. Tämä vaihe oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta arvokas, koska havaitsin virheet ja pystyin korjaamaan ne.

Tutkimuksen tulosten raportoinnin tulee olla selkeää ja systemaattista ja tulee varmistaa, että tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, miten tulokset esitetään ja pystyykö lukija seuraamaan tulosten ja johtopäätösten yhteyttä (Elo ym. 2014). Tutkimuksessani esitän tulokset systemaattisesti siten, että kuvaan jokaisen tutkimuskysymyksen osalta ensin muodostuneet luokat kokonaisuudessaan kuviona, jonka jälkeen esitän tulokset valtakunnallisen ohjauksen ja lopuksi paikallisen ohjauksen osalta. Liitteessä 2 kuvaan kuntakohtaisesti esiintyneet pää- ja alaluokat, jotta lukija voi arvioida luokkien muodostamisen luotettavuutta ja esiintymisen yleisyyttä.

Tulosten esittelyn yhteydessä olen nostanut tutkimusaineistosta esiin sitaatteja, jotka kuvaavat tekemiäni päätelmiä. Tämä mahdollistaa lukijalle tutkimuksen tulosten ja niistä tehtyjen päätelmien arvioinnin ja lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tämän olen varmistanut tutkimuksen tulosten, pohdinnan ja johtopäätösten systemaattisella muodostamisella ja linkittymisellä toisiinsa. Pohdinnassa olen nostanut

esiin tutkimuksessa ilmenneen yhteisöllisyyden ilmiöön liittyvän jännitteisyyden ja tiedostamattomuuden sekä pohtinut tuloksia tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuksen konteksti, tutkittava ilmiö, tutkimustulokset ja niistä tehdyt päätelmät kietoutuivat yhteen tutkimuksesta tehdyissä johtopäätöksissä. Tutkimus vastaa tarkoitukseensa, koska se jäsentää yhteisöllisyyttä ilmiönä, tuo esiin sen jännitteisyyden ja konkretisoi pedagogisia rakenteita ja käytäntöjä opetussuunnitelmassa yhteisöllisyyden muodostumisen näkökulmasta. Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkijan rooli ja itsekritiikki ovat merkittävässä asemassa. Tutkimuksen rajoitteista tulee kertoa avoimesti. (Elo ym. 2014.) Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein melko pieni ja se muodostaa tutkimuksen tulosten yleistettävyydessä ongelman. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija onkin usein kiinnostunut aiheen tarkastelusta syvemmin sekä erilaisista näkökulmista. (Bengtsson 2016.) Tutkimukseni ei pyri yleistettävyyteen, eikä sen tuloksia voi yleistää. Tutkimus pyrkii tuomaan esiin erilaisia varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja paikallisissa asiakirjoissa kuvattuja yhteisöllisyyttä rakentavia tekijöitä sekä niiden eroavaisuuksia eri kuntakonteksteissa. Tutkimus tuo kuitenkin esiin tiedostamattomuuden yhteisöllisyyden ilmiön kokonaisvaltaisesta rakentumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kontekstissa. Tältä osin tulos on todennäköisesti yleistettävissä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa laajemminkin, koska aiempi samaan tematiikkaan liittyvä tutkimus (ks. Vuorisalo 2013, Juutinen 2018, Tillett & Wong 2017) on samansuuntaista. Kokonaisuutta arvioidessani ajattelen, että tutkimuksen luotettavuus täyttyy. Olen perustellut tutkimuksessa tekemäni valinnat sekä tuonut esiin sen rajoitteet.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoihin tuotettua ohjausta, jättäen ulkopuolelle organisaatiossa yhteisesti puheessa ja toiminnassa luodut merkitykset. Tulokset eivät kerro sitä, miten varhaiskasvatuksessa tosiasiallisesti toimitaan, vaan tutkimukseni selvittää varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa ja paikallisessa ohjauksessa ilmenevää yhteisöllisyyteen tai yhteisöllisyyttä vahvistaviin toimintatapoihin liittyvää ohjausta. Tutkimus tuo esiin lapsiryhmien muodostamiseen, vuorovaikutustaitoihin ja muuhun yhteisöllisyyden ilmiöön liittyvästä ohjauksesta ainoastaan sen, mitä ohjausasiakirjoihin on kirjattu, ja miten olen ne ymmärtänyt ja edelleen tulkinnut. Tutkimukseni tuottaa suuntaa antavaa tietoa hallituksen kärkihankkeen, lapsen oikeuksia edistävän toimintakulttuurin nykytilasta varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kontekstissa. Tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne tuovat esiin vaihtoehtoisia tarkastelutapoja yhteisöllisen toimintakulttuurin muodostamiseen liittyen. Tutkimusta voidaan hyödyntää opetussuunnitelman ja yhteisöllisyyttä lisäävän pedagogiikan kehittämisessä. Toivon tulosten valottavan nä kemystä vertaisryhmän merkityksestä varhaiskasvatuksen järjestäjien lisäksi pedagogiikan toteuttajien ja kehittäjien keskuudessa, koska tutkimukseni perusteella vertaisryhmään liittyvä ohjaus on ohutta.

Varhaiskasvatustaloudistutus on ollut suuri muutos ja se edellyttää pedagogiikan johtamista (Karila 2016, 35). Kansallisella tasolla se tapahtuu opetussuunnitelmalla. Varhaiskasvatuksen laatuun vaikutetaan ja sitä säädellään kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla. Opetussuunnitelmalla on yhteys siihen, millaista varhaiskasvatusta tarjotaan ja toteutetaan sekä minkälaisia vaikutuksia sillä on lapsille, huoltajille ja koko yhteiskunnalle. (Repo ym. 2018, 39-40). Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikallisen tason tulkinnot ja niihin vaikuttavat monitahoiset tekijät vaikuttavat siihen minkälaiseksi ohjaus muodostuu. Tutkimuskirjallisuuden tutustuessani alkoi käsitykseni yhteisöllisyyden moniulotteisuudesta ja erilaisista käsityksistä hahmottua. Ohjausasiakirjoihin tuotetun tekstin analysoinnin ja tulosten käsittelyn yhteydessä ilmeni yhteisöllisyyden ilmiön moniulotteisuuden tiedostamattomuus konkreettisesti. Tutkimustulosten osoittamat ristiriitaisuudet tavoitteiden, toimintatapojen ja perustelujen osalta vahvistivat käsitystäni. Konkreettinen ristiriita näyttäytyi selkeimmin paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin liittyvissä esimerkeissä tai liitteissä. Ristiriitaa ilmeni sellaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, joissa

konkretiaa lapsiryhmän ja vertaisryhmän osalta oli vähän ja ohjauksen tueksi oli liitetty eri yksiköiden yksityiskohtaisia esimerkkejä tai muita toimintatapoja kuvaavia liitteitä. Opetussuunnitelman liitteet tulisikin harkita tarkkaan ja arvioida niiden yhtenäisyys asiakirjan kanssa. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan vuosille 2017-2030 laatinut työryhmä esittää opetussuunnitelmaosaamisen vahvistamista asiakirjan normiluonteisuuden vuoksi (Karila ym. 2016, 108).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) yhteisöllisyyden elementit esiintyvät eri asiayhteyksissä, mutta kokonaisuus on hankalasti hahmotettavissa. Käsitystä vahvistaa paikallisen tason vaihtelevat kuvaukset siitä keiden välille yhteisöllisyyttä ohjataan ensisijaisesti muodostamaan tai suhteessa keneen lapsen osallisuutta vahvistetaan sekä yhteisöllisyys -käsitteen ja sen lähikäsitteiden jäsentymätön käyttö ja erilaiset tulkinnat. Yhteisöllisyyteen ja sen muodostamiseen liittyvien tulkintojen ristiriitaisuuksia voitaisiin välttää lisäämällä tietoisuutta kirkastaen osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden käsitteitä, niiden merkitystä ja rakentumista valtakunnallisella ohjauksella. Tämä tuottaisi todennäköisesti yhtenäisempää tulkintaa paikallisella tasolla ja lisäisi tietoisuutta kuulumisesta, sen dynaamisuudesta, siihen tarvittavista toimenpiteistä ja sitä tukevista pedagogisista käytännöistä. Tutkimuksessani olen muodostanut yhden näkökulman yhteisöllisyyteen vaikuttavista tekijöistä (kuvio 4.) ja lähikäsitteiden suhteisuudesta (kuvio 2.) eri tieteenalojen käsityksiä yhdistellen.

Yhteisöllisyyden rakentumiseen liittyvää ohjausta tulisi lisätä ja konkretisoida lapsiryhmän muodostamisen osalta. Valtakunnalliset perusteet ohjaavat muodostamaan erilaisia ryhmiä joustavasti muunnellen. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa merkittävin vaihtelu kohdistuu pienryhmätoiminnan ja joustavan ryhmittelyn välille. Lapsiryhmien muodostamiseen liittyvässä ohjauksessa korostuu turvallisuudentunne ja lasten oppimiseen liittyvät tarpeet. Pysyvyyden tulkinta suhteutettuna erilaisiin kokemuksiin ja lasten osallisuuteen näyttäisi haastavan lapsiryhmiin liittyvää paikallista ohjausta. Pedagogiikan toteutumista ja laatua tulisi arvioida tämän tekijän osalta ja pohtia, vaikuttaako lasten ikä ja leikin kehityksen vaiheet ryhmien muodostamisen ohjaukseen vai ovatko perusteet lapsiryhmien muodostamiselle kaiken ikäisillä lapsilla samanlaiset. Lasten ryhmittelyjen osalta tulisi huomioida paremmin lasten erilaiset kehitysvaiheet, tarpeet ja oikeusperustaisuus sekä lasten omat käsitykset ja lapsiryhmän yhteisöllisyyden rakentuminen ja vahvistaminen. Aiemman tutkimuksen ja tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ryhmän dynamiikkaan liittyviä tekijöitä ja lapsiryhmän toiminnan tasoa tulisi ohjata vankemmin ryhmädynaamisten ilmiöiden tiedostamiseksi ja tunnistamiseksi sekä yhteisöllisyyden rakentumisen tukemiseksi.

Käsitteiden jäsentymättömyyden lisäksi näyttää siltä, että pääsääntöisesti lapsiryhmien muodostamiseen liittyvässä ohjauksessa yhteisöllisyyden rakentumiseen liittyviä tekijöitä ja yhteyksiä ei

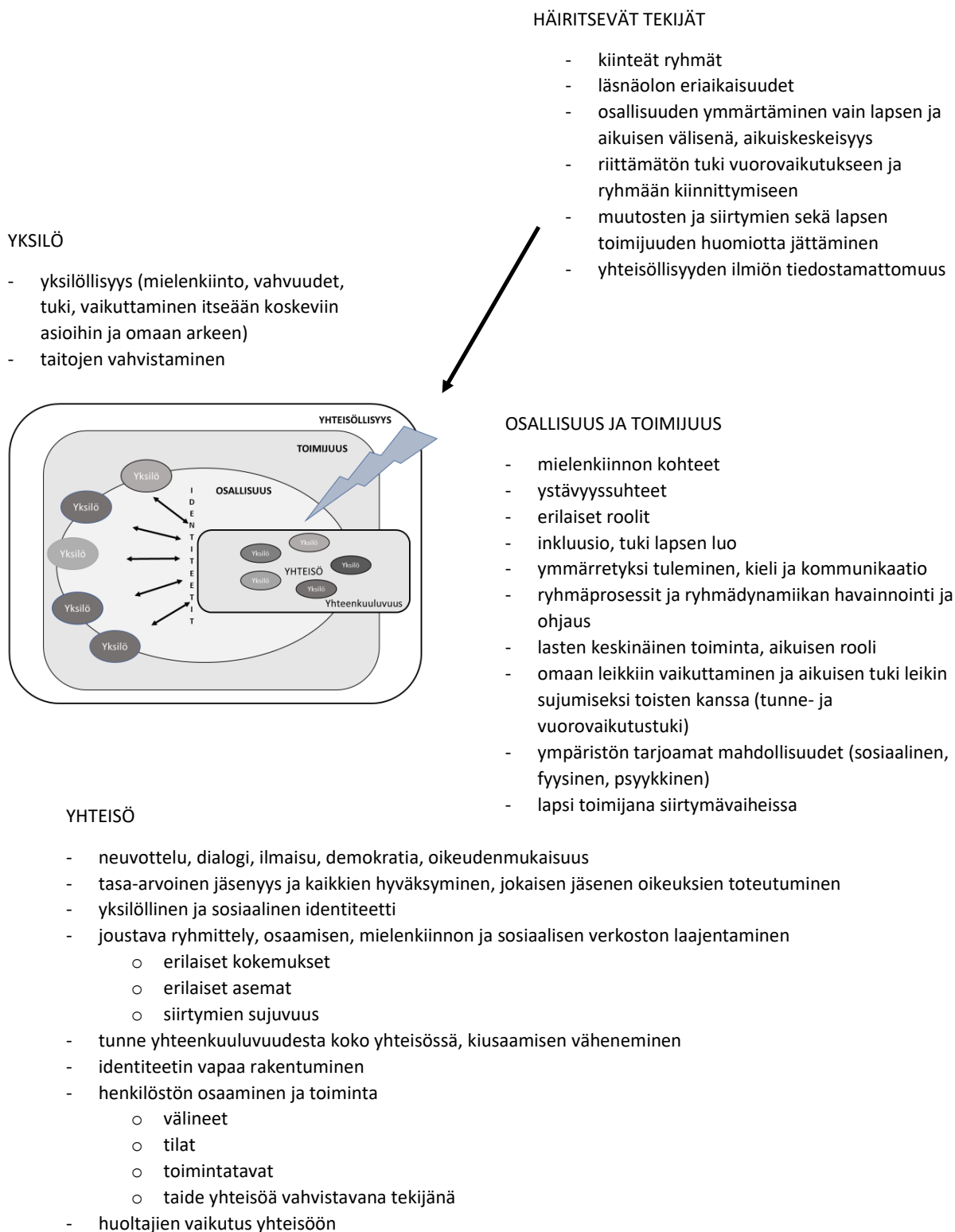
paikallisella tasolla tiedosteta riittävästi. Huomiota tulisi kiinnittää sosiaalisen verkoston laajenemiseen, ystävyyssuhteiden vaalimiseen, yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin rakentumiseen ja lasten keskinäisen toiminnan havainnoinnin merkitykseen. Keskisuuressa kunnassa lasten ryhmittely lapsiryhmän yhteisöllisyyteen vaikuttavien tekijöiden osalta ilmenee selkeimmin. Ryhmiä ohjataan muodostamaan toimintaa porrastaen pienryhmissä sekä muodostamaan lasten mielenkiinnon kohteet huomioivia toimintaryhmiä tuoden lapsen tarvitsema tuki lapsen luo. Lasten osallisuus, vuorovaikutuksen laatua mahdollistavat rakenteet, erilaiset roolit ja sosiaalisen verkoston laajeneminen mahdollistuvat kuvatuissa rakenteissa ja niissä on mahdollista huomioida emotionaaliset ja päämääräsuuntautuneet intressit lasten hyvinvoinnin edistämisessä.

Lapsiryhmän dynamiikkaan ja ryhmäilmiöihin liittyvä ohjaus on ohutta tai yleisluontoista valtakunnallisella ja paikallisella tasolla. Sen sijaan suurempi painoarvo annetaan seuraukselle eli kiusaamiselle. Osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden dynaamisuutta ei huomioida riittävästi ohjauksessa. Vertaisryhmään liittyviin ryhmäilmiöihin tulisi kiinnittää laajemmin huomiota, jotta inklusiota tukeva ja eksklusiota ehkäisevä ohjaus olisi vahvempaa. Paikallinen ohjaus rakenteiden tai toimintatapojen osalta saattaa kapeuttaa lapsen valinnanmahdollisuuksia ja osallisuuden kokemusta, kokemuksia eri lasten kanssa leikkimisestä ja samalla oppimiskokemusten ja vuorovaikutustaitojen kapeutumista. Nämä puolestaan vaikuttavat yhteisöllisyyden laajenemisen hankaloitumiseen ja lasten kompetenssin vahvistumiseen lapsiryhmässä.

Inklusiiviseen toimintatapaan liittyvä ohjaus on ohutta ja usein se näyttäytyy lähipäiväkotiperiaatteena. Ohjauksessa ei juurikaan huomioida lapsen osallisuuteen ja toimijuuteen liittyviä tekijöitä puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien lisäksi. Tämän lisäksi erityistä huomiota tulisi kiinnittää kielellistä ja vuorovaikutustaitoihin tukea tarvitsevien lasten ryhmään pääsemiseen ja osallisuuteen. Lapsen osallisuus ja toimijuus ei näyttäydy välttämättä osaprosesseissa esimerkiksi siirtymätilanteissa, joissa aikuisten välinen tiedonsiirto näyttäisi painottuvan. Siirtymätilanteet tunnistetaan paikallisissa suunnitelmissa vaihtelevasti. Näissä tilanteissa lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen tulee kiinnittää vahvemmin huomiota, jotta uuteen ryhmään kiinnittyminen ja ryhmän yhteisöllisyyden dynamiikan vaihtelu huomioidaan. Muutosten vaikutus koko ryhmää koskien tulisi huomioida, eikä vain uutena tulevaan lapseen.

Vuorovaikutustaitojen painottuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) näyttäytyy paikallisen ohjauksen konkretiana. Ohjauksessa painottuu kielen oppimiseen liittyvät tekijät. Kieli on osallisuuden ja toimijuuden kannalta merkittävä tekijä, sillä yhteisen kielen puuttuminen yksittäisenä tekijänä sulkee helposti yksilön yhteisöstä. Tasa-arvoon tai yhdenvertaisuuteen liittyvää ohjausta näiden tekijöiden osalta olisi hyvä vahvistaa. Henkilöstön osaamiseen ja toimintatapoihin ryhmässä tulisi kiinnittää ohjauksessa vahvemmin huomiota, erityisesti tilanteissa, joissa yhteinen

kieli puuttuu, koska henkilöstön osaamisella on suora yhteys lasten vuorovaikutustilanteiden ohjaamiseen. Näyttäisi siltä, että myös vuorovaikutuksen onnistumisen osalta lasten ryhmittely on merkityksellistä. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että ystävyysuhteissa lasten vuorovaikutus on myönteisempää. Sosiaalisen verkoston laajenemisen voisi ajatella vaikuttavan myönteisesti lasten väliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta koko lapsiryhmän ilmapiiriin. Yhteisöllisyyden laajenemista tukevan vuorovaikutuksen ja toimintatapojen osuutta tulisi vahvistaa valtakunnallisen ohjauksen tasolla, jotta paikallinen ohjaus kohdistuisi kiusaamiskontekstin sijaan ennaltaehkäisevämpään suuntaan. Tutkimuksen viimekätisenä tuloksena ja johtopäätöksenä olen kuvannut varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa ilmenevää yhteisöllisyyttä ja toisaalta sitä häiritseviä tekijöitä kuviossa 9. Kuviota voi hyödyntää varhaiskasvatussuunnitelmien yhteisöllisyyttä lisäävien elementtien arvioimisessa.



KUVIO 9. Yhteisöllisyys varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa teorian valossa

Kuviossa ilmenee erilaiset laadut, joita tutkimuksessa ilmeni ja osa niistä vain yksittäisissä asiakirjoissa. Keinona valtakunnallisesti yhdenmukaisemman varhaiskasvatuksen pedagogisen ohjauksen varmistamiseksi voisi olla valtakunnallinen ryhmätason varhaiskasvatussuunnitelma -lomakepohja, joka jättää tilaa kuntien erilaisuudelle, mutta tukee oppimisen lisäksi lapsiryhmän yhteisöllisyyden rakentumista. Kuntien kulttuuris-historialliset taustat, henkilöstön ja johdon osaaminen sekä väestön erilaisuus vaikuttavat paikallisen varhaiskasvatuksen ohjaukseen. Yhteinen lapsiryhmätasoinen pohja tukisi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, eikä kunnan erilaisuus ja historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneiden toimintatapojen pohjalta tehtävät tulkinnat ohjaisi varhaiskasvatuksen toteuttamista epätarkoituksenmukaiseen suuntaan. Valtakunnallisesti yhteinen ryhmävasu- lomake lisäisi tietoisuutta ja ohjaisi ottamaan huomioon lasten hyvinvointia määrittävät tekijät varhaiskasvatuksen ydinyhteisössä, lapsiryhmässä. Syrjäytymistä ja kiusaamista ennaltaehkäisevät toimet tulisi sisällyttää ryhmätason suunnitelmaan ohjaten esimerkiksi yhteisöllisyyttä vahvistavien rakenteiden, lasten keskinäisen toiminnan ja sen muutosten sekä aikuisen roolin pohtimiseen, kuvaamiseen ja arviointiin. Lisäksi tulisi pohtia vuorovaikutustaitojen systemaattiseen harjoitteluun liittyviä tekijöitä päivän eri tilanteissa. Ryhmävasulomakkeessa tulisi huomioida varhaiskasvatuksen laatua indikoivat tekijät sekä yhteenkuuluvuuden rakentumista tukevat kielellinen, toiminnallinen ja materiaallinen näkökulma.

Tutkimusta tehdessäni nousi useampia jatkotutkimusaiheita liittyen yhteisöllisyyden ilmiöön ja sitä tukeviin pedagogisiin käytäntöihin. Juutinen (2018) ja Koivula (2010) havaitsivat kasvattajien yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden ilmiöön liittyvää tiedostamattomuutta. Ilmiön jäsentymättömyys kirjallisuudessa ja opetussuunnitelmissa (ks. Tillett & Wong 2017) vahvistavat tätä käsitystä laajemmassakin kontekstissa. Siksi olisi tarpeellista tutkia, minkälaisia käsityksiä yhteisöllisyyden ilmiöstä, yhteisöllisyyden rakentumisesta ja yhteisöllisyyttä tukevista pedagogisista käytännöistä on varhaiskasvatuksen eri tasoilla työskentelevien keskuudessa. Tutkimus tukisi tietoisuuden lisääntymistä yhteisöllisyyden ilmiöstä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Toinen jatkotutkimusaihe liittyy lapsiryhmän muodostamiseen, mikä on rakenteellisesti merkittävä laatutekijä varhaiskasvatuksessa ja yhteisöllisyyden muodostumisessa (ks. Vlasov ym. 2018 ja Koivula 2010) vaikuttaen lapsen kohtaamaan laatuun pedagogisissa prosesseissa. Tutkimukseni tulokset lapsiryhmien muodostamisen ohjauksesta herättivät ajatuksen ohjaamisen perusteista. Lapsiryhmien muodostamisen perusteita tulisi tutkia tarkemmin, sillä esimerkiksi yliopistokaupunkien ohjaus pysyvien ja pysyvän aikuisen pienryhmiin herätti kysymyksen siitä, miksi niissä ei ole huomioitu joustavaa ryhmittelyä ja vaikuttaako lapsiryhmien muodostamisen ohjaukseen jokin suuriin kuntiin liittyvä yhteinen tekijä. Toisaalta tutkimukseni aineisto on pieni, eikä siitä voi suoraan vetää

johtopäätöstä, että kyseessä olisi nimenomaan suuriin kuntiin liittyvä tekijä. Perusteita rakenteisiin ja lasten ryhmittelyihin liittyvään ohjaukseen tulisi niiden merkittävyyden vuoksi selvittää.

Kolmas jatkotutkimusaihe kumpuaa inklusiivisen toimintakulttuurin ja eri kieli- ja kulttuuri-taustojen lisääntymisen vaikutuksesta lapsiryhmien heterogeenisyyteen ja lasten osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lasten osallisuuden ja toimijuuden tukemista kuvataan jonkin verran. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan kerro siitä, miten tuki toteutuu lasten arjessa. Tutkimusten mukaan heikommassa asemassa olevien lasten riski jäädä ryhmän ulkopuolelle on suurempi (Kuorelahti ym. 2012, 287) ja siksi olisi merkityksellistä tutkia, miten näiden lasten kuuluminen omassa päiväkotiryhmässä lapsen arjessa toteutuu. Tutkimuksesta saatava tieto auttaisi kehittämään syrjäytymistä ehkäisevää pedagogiikkaa ja opetussuunnitelmia varhaiskasvatuksen kontekstissa. Aiheen merkityksellisyyttä vahvistaa Iivosen (2018) lapsistrategiatyölle antama evästyksistä toimista lasten eriarvoistumiskehityksen pysäyttämiseksi ja vähemmistöissä tai heikommassa asemassa olevien lasten tukemiseksi. Tutkimuksen johdannossa kuvasin yhteisöllisyyden ilmiön monitahoisuutta ja edellä esitetyt jatkotutkimusaiheet kokoavat sen yhteen käsitteellisellä, rakenteellisella ja pedagogisen toiminnan tasolla tuoden esiin ilmiön laajuutta.

LÄHTEET

- Allardt, E. 1993. Having, Loving , Being: An alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen () Quality of Life. World Institute for Development Economics Research. New York: Oxford University Press, 88-91.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239#a29.12.1994-1497> (Luettu 17.12.2018.)
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 7-16.
- Aro, J. 2011. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.) Yksilöllinen yhteisöllisyys: avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere University Press, 35–60.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. NursingPlus Open. Volume 2, 2016, 8-14.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research, 464.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 195-206.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. Sage open. Volume 4, issue 1.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244014522633> (Luettu 25.8.2019)
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Heiskanen, N. 2019. Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto.
- Helenius, J., Salonen-Hakamäki, S., Vilkkä H., Saaranen-Kauppinen A. & Eskola J. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujista oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164, 191-220.

- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 91-95.
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2011. *The practice of qualitative research*. SAGE Publications.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 15. painos.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126-146.
- Hännikäinen, M. 2007. Creating togetherness and building a preschool community of learners: the role of play and games. Teoksessa T. Jambor & J. Van Gils. *Several perspectives in children's play. Scientific reflections for practitioners*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, 147-160. http://twwww.is-car.org/section/chacdoc/Haennikaeinen_togetherness_preschool.pdf. (Luettu 25.9.2018.)
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11-16.
- Ihmisoikeuskeskus. 2014. Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa-selvitys. https://ihmisoikeuskeskus-fi.bin.directo.fi/@Bin/ea914761b1fa0484d57f6f3976305368/1566124040/application/pdf/459978/IOK-Ihmisoikeuskasvatus_ja_koulutus_Suomessa_koko_raportti_0104.pdf
- Iivonen, E. Evästyksiä lapsistrategiatyölle. Lapsistrategia- hankkeen ohjausryhmä 29.8.2018. <https://minedu.fi/documents/1410845/9414167/Evastyksia+lapsistrategiatyolle.pdf> (Luettu 10.1.2019.)
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajina. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Juutinen, J. 2018. Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools. Oulun yliopisto.
- Kangaspunta, S. 2011. Traditionaalista yhteisöstä verkkoyhteisyyteen. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.) *Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere University Press, 15-34.
- Kangaspunta, S., Aro, J. & Saastamoinen, M. 2011. Yhteisyyden jatkumo. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.) *Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere University Press, 245-266.
- Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.
- Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehykset kunnissa. *YHTEISKUNTAPOLITIikka* 82 (2017):4, 392-403.

- Karila, K., Järvenkallas, S. & Kosonen, T. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 249-264.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 9-18.
- Kuittinen, M. & Kejonen, M. 2009. Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Kansanvalistusseura, 245-270.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 277-297.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. 2014. Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. JOURNAL OF NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH VOL. 7, nr 8, p 1-16, 2014 ISSN 1890-9167.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159- 175.
- McMillan & Chavis. 1986. Sense of Community: A Definition and Theory. Journal of Community Psychology. Volume 4, January 1986.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14, 9-41.
- Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19-33.
- Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet: 2016:17.
- Pyhältö, K., Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Johdanto. Teoksessa K., Karila, L., Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyytiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 39-61.

- Rajala, A., Hilppö, J., Paananen, M. & Lipponen, L. 2013. Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaa-
leissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä. Teoksessa Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät
varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla (toim.) K., Karila, L., Lipponen & K. Pyhäntö.
Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 46-52.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Ka-
rila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuo-
rovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111- 125.
- Repo, L. & Sajaniemi, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and
organizational factors related to bullying. European Early Childhood Education Research Journal.
Volume 23, 2015 – Issue 4. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K, Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J.,
Hjelt, H. & Marjanen, J. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arvi-
ointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen arviointikes-
kus. Julkaisut 16:2018. Saatavissa [https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitel-
man-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitel-man-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf)
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K, Gammelgård, L., Ulvinen, J.,
Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuun-
nitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallisen koulutuksen arviointikes-
kus. Julkaisut 15:2019. Saatavissa https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanha-
lakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Kansanvalistusseura, 33-66.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden raken-
tajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelun-
avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy –
Juvenes Print, 83- 108.
- Salminen, J.& Poikonen, P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M.
Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vasta-
paino, 56-74.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen &
R. Höglbacka (toim.) Umpikujista oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuori-
sotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164, 166-190.
- Soini, T., Pyhäntö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja
koulun rajapinnalla. Teoksessa K., Karila, L., Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskou-
luun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja
selvitykset 2013:17, 6-16.
- Sumsion, J. & Wong, S. 2011. Interrogating “Belonging” in Belonging, Being and Becoming: the
Early Years Learning Framework for Australia. Contemporary Issues in Early Childhood; Vol 12(1),
28-45. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28>
- Tillett, V. & Wong, S. 2017. Investigative case study into early childhood educators’ understanding
about ‘belonging’. European Early Childhood Education Research Journal. Volume 26, 2018.
<https://doi-org.helios.uta.fi/10.1080/1350293X.2018.1412016>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Unicef. 2011. YK:n lasten oikeuksien komitea kiittää ja moittii Suomea. Unicef uutisarkisto 22.6.2011.
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/> (Luettu 18.9.2018.)
<https://www.unicef.fi/tiedotus/uutisarkisto/2011/yk-n-lapsen-oikeuksien-komitea-kiittaa-ja-moittii-suomea/> (Luettu 18.9.2018.)
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsen, E. 2018. Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. Australasian Journal of Early Childhood. Volume 43, Number 4 December 2018, 48-56.
- Valtioneuvosto. 2019. Lapsen aika. Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:4. Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki.
- Valtioneuvoston kanslia. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.
- Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. 2014. Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. European Early Childhood Education Research Journal. Volume 22, 2014- Issue 3: Disadvantage and Social Justice. <https://doi-org.helios.uta.fi/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Filander, K. 2009. Matkan opetukset. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Kansanvalistusseura, 375-386.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 15.9.2018.)
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Luettu 15.2.2018.)
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467. Jyväskylän yliopisto.
- Wang, Y., Kajamies, A., Hurme, T-R., Kinos, J. & Palonen, T. Social and Emotional Interaction in Small Groups. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 7, Issue 2, 2018, 255-281.

Pöllänen R. 2019. Yhä nuoremmat viiltelevät itseään – alakoululaisille aiempaa tutumpaa. YLE. 22.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10658327> (Luettu 22.2.2019).

Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the politics of the belonging. *Patterns of Prejudice*, (40)3, 197-214.
<https://doi.org/10.1080/00313220600769331> (Luettu 27.10.2018.)

Liite 1(1)

Esimerkki tulosten käsittelystä ja luokittelusta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja yhden kunnan lapsiryhmien muodostamisen osalta.

MITEN OPETUSSUUNNITELMISSA KUVATAAN LAPSIRYHMIEN MUODOSTAMISEN PERIAATTEITA JA KÄYTÄNTÖJÄ?			
VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016			
tasa-arvo ja yhdenvertaisuus	ryhmän koko ja koostumus	tuki	joustava ryhmittely
inklusioperiaate ja kaikkien lasten yhdenvertainen asema määrittää järjestämistä jokaisen mahdollisuus osallistua toimintaan ja vuorovaikutukseen	lapsiin, henkilöstöön ja ryhmäkokoon liittyvät rakenteelliset ratkaisut varhaiskasvatuksen järjestämistä ja lapsiryhmien muodostamista ohjaavana tekijänä erilaiset kokemukset yksin, parin kanssa ja ryhmässä, erilaiset ryhmittelyt ja vaihtelevat ryhmäkoot, joustava muuntelu ja tarkoituksenmukaisuus lapsen kannalta vertais- ja ystävyyssuhteiden syntyminen ja vaaliminen, suhteiden pysyvyys, kokemus vertaisryhmään ja yhteisöön kuulumisesta	lapsen tarpeet määrittävät järjestämistä, ensisijaisesti oma ryhmä. Voi olla erityisryhmä ja ryhmä, jossa käytetään viittomakieltä tai viittomakieltä ja puhuttua kieltä.	ennaltaehkäisevät ja joustavat järjestelyt omassa lapsiryhmässä

MITEN OPETUSSUUNNITELMISSA KUVATAAN LAPSIRYHMIEN MUODOSTAMISEN PERIAATTEITA JA KÄYTÄNTÖJÄ?			
Y1V			
tasa-arvo ja yhdenvertaisuus	ryhmän koko ja koostumus	tuki	joustava ryhmittely
toiminnan ja osallisuuden näkökulma lapsiryhmiä muodostettaessa	jokaisessa lapsiryhmässä on varhaiskasvatuksen opettaja vertaisryhmän toimivuuden huomioiminen lapsiryhmiä muodostettaessa ja toimintaa suunniteltaessa pienryhmätoiminnasta sovitaan päiväkodissa	varhaiskasvatus järjestetään ja tuki toteutetaan ensisijaisesti lähipäiväkodissa varhaiskasvatus järjestetään erityisryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä, jos lapsen tuen tarve on mittavaa tai jos lapsi siitä kehityksellisesti hyötyy	-
Y1YV			
ryhmän koko ja koostumus			
ohjataan pohtimaan perusteet lapsiryhmien muodostamiselle			
Y1RV			
ryhmän koko ja koostumus			
ohjataan kuvaamaan lapsiryhmän sukupuolijakauma, lasten määrä, kehityksen ja oppimisen tuki, kielet ja kulttuurit, lasten/ryhmän vahvuudet			

TAULUKKO 2. Lapsiryhmien muodostamiseen liittyvät luokat ja niiden esiintyminen

	VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016			
	TASA-ARVO JA YHDENVERTAI- SUUS	RYHMÄN KOKO TAI KOOSTUMUS	TUKI	JOUSTAVA RYHMIT- TELY
	VARHAISKASVATUKSEN PAIKALLISEN OHJAUKSEN ASIAKIRJAT			
	TASA-ARVO JA YHDENVERTAI- SUUS	RYHMÄN KOKO TAI KOOSTUMUS	TUKI	JOUSTAVA RYHMIT- TELY
Y1	x	x	x	-
Y2	-	x	x	-
Y3	-	x	x	-
K1	-	x	x	x
K2	-	x	x	-
P1	x	x	x	-
P2	-	x	x	x
PS1	-	x	x	-
PS2	-	x	-	x
PS3	-	x	x	-

TAULUKKO 3. Yhteisöllisyyden rakentumista ja vahvistamista kuvaavat tekijät.

VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016					
	YHTEISÖN TOIMINTAKULTTUURI			LASTEN YSTÄVYYS-SUHTEET JA SOSIAALINEN VERKOSTO	SIIRTYMÄ-VAIHEET
	yhteisöllisyys	osallisuus ja toimijuus	yksilöllisyys		
VARHAISKASVATUKSEN PAIKALLISEN OHJAUKSEN ASIAKIRJAT					
	YHTEISÖN TOIMINTAKULTTUURI			LASTEN YSTÄVYYS-SUHTEET JA SOSIAALINEN VERKOSTO	SIIRTYMÄ-VAIHEET
	yhteisöllisyys	osallisuus ja toimijuus	yksilöllisyys		
Y1	x	x	x	x	x
Y2	x	x	x	-	x
Y3	x	x	x	x	x
K1	x	x	x	x	x
K2	x	x	x	x	x
P1	x	x	x	x	-
P2	x	x	x	x	-
PS1	x	x	x	x	x
PS2	x	x	x	-	x
PS3	x	x	x	-	x

TAULUKKO 4. Lasten vuorovaikutustaitoihin liittyvät tekijät

VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016

VUOROVAI- KUTUSTAITO- JEN MERKI- TYS	HARJOITTELU, OPPIMINEN, KOKEMI- NEN				HENKILÖSTÖN VUO- ROVAIKUTUS		OPPIMISYM- PÄRISTÖÖN LIITTYVÄT TEKIJÄT
	kieli	tunnetai- dot ja risti- riitojen ratkaisu	eettisyys ja toisen asema	hoitoti- lanteet	osaaminen	toiminta	

VARHAISKASVATUKSEN PAIKALLISEN OHJAUKSEN ASIAKIRJAT

	HARJOITTELU, OPPIMINEN, KOKEMI- NEN				HENKILÖSTÖN VUO- ROVAIKUTUS		OPPIMISYM- PÄRISTÖÖN LIITTYVÄT TEKIJÄT
	kieli	tunnetaidot ja ristiriito- jen ratkaisu	eettisyys ja toisen asema	hoitoti- lanteet	osaaminen	toiminta	
Y1	x	x	x	-	x	x	x
Y2	x	x	x	-	x	-	x
Y3	x	x	x	x	x	x	x
K1	x	x	x	-	x	-	x
K2	x	x	x	x	-	-	-
P1	x	x	x	x	-	-	x
P2	x	x	-	x	-	-	-
PS1	x	x	x	x	-	-	x
PS2	x	x	x	-	-	x	x
PS3	x	x	x	x	x	x	x

