



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lasten yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen kokemukset esiopetuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2018
Antonina Peltola

Ohjaaja: Kristiina Kumpulainen



| | | |
|--|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta | | |
| Tekijä - Författare - Author Antonina Peltola | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Lasten yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen kokemukset esiopetuksessa | | |
| Title Children's experiences of belonging and exclusion in the preschools | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen | Aika - Datum - Month and year 11/2018 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 s + 1 liites. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Lasten kokemukset ja ääni ovat päässeet hyvin harvoin esille, kun tarkastellaan tutkimuksia pienten lasten vertaisryhmässä tapahtuvasta poissulkemisesta. Myös lasten yhteenkuuluvuuden kokemuksista sekä yhteenkuuluvuuden rakentumisesta lapsiryhmään on toistaiseksi vähän tietoa, erityisesti lasten näkökulmasta käsin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia lapsilla on yhteenkuuluvuudesta ja omassa vertaisryhmässään poissuljetuksi tulemisesta. Tämän lisäksi tarkoituksena on selvittää, millä tavoin yhteenkuuluvuutta rakennetaan lasten kertomuksissa. Tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa lasten ääntä hyödyntämällä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen sekä kerronnallisuuden elementtejä.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus oli laadullinen lapsinäkökulmainen tutkimus, joka toteutettiin kerronnallisuutta hyödyntäen. Tutkimusaineisto koostui kymmenen esiopetuksessa olevan lapsen kerronnallisista teemahaastatteluista (viisi tyttöä ja viisi poikaa). Aineisto kerättiin keväällä 2018 ja analysoitiin kerronnallisilla menetelmillä. Aineiston analyysissä hyödynnettiin teemalista analyysiä sekä pienten kertomusten käsitettä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksessa kävi ilmi, että sekä pienissä kertomuksissa yhteenkuuluvuudesta että poissuljetuksi tulemisesta korostui lasten keskinäinen toiminta, eikä aikuinen juurikaan näkynyt näissä kertomuksissa. Kertomukset yhteenkuuluvuudesta voitiin jakaa kokemuksiin omassa pienryhmässään, joka koostui niistä lapsista joiden kanssa lapsi vietti eniten aikaa esiopetuksessa, sekä laajemmin yhteenkuuluvuutena päiväkodin lapsiyhteisöön. Kertomukset poissuljetuksi tulemisesta liittyivät usein ulkoiluun ja niille oli ominaista oman pienryhmän puuttuminen esimerkiksi iltapäiväulkoilussa. Monesti kyse ei ollut aktiivisesta poissulkemisesta, vaan enemmänkin vaikeudesta liittyä leikkiin. Yhteenkuuluvuutta rakennettiin kertomuksissa lähinnä suhteessa omaan pienryhmään lasten keskinäisessä toiminnassa. Yhteenkuuluvuutta rakennettiin omaan pienryhmään viittaavalla me-puheella sekä korostamalla yhteisiä kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita. Lisäksi huumori ja erilainen hassuttelu näkyi kertomuksissa erityisesti lasten välisen yhteenkuuluvuuden rakentajana.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Yhteenkuuluvuus, poissuljetuksi tuleminen, esiopetus, lapsinäkökulma, pienet kertomukset | | |
| Keywords Belonging, exclusion, preschool, child perspective, small stories | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



| | | |
|--|--|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Antonina Peltola | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Lasten yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen kokemukset esiopetuksessa | | |
| Title Children's experiences of belonging and exclusion in the preschools | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen | Aika - Datum - Month and year 11/2018 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 pp. + 1 appendices |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> Children's voices and views have rarely been heard in previous studies about inclusion and exclusion in the preschool context. In addition, very little is known about children's sense of belonging and how belonging operates in early childhood settings in general. There is a lack of research in this area, especially from children's perspectives. Therefore, the aim of this master's thesis is to examine children's experiences of belonging and exclusion in their preschool peer groups. The study also examines the ways children build belonging into the stories they tell. The study attempts to investigate children's voices and perspectives through researching children's narratives.</p> <p><i>Methods.</i> This qualitative study used a narrative approach to examine children's perspectives on belonging. Ten preschool-aged children participated in the interviews (five girls and five boys) during the spring of 2018. A thematic analysis was conducted and small stories were used as an analytical tool.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Small stories of belonging mainly related to children's core friendship groups in the preschools. These core groups consist of children who usually play together and spend time together. Adults were not included in these stories. Children's sense of belonging stemmed primarily from their core friendship groups but also from the community of children in general. Children's experiences of exclusion usually took place during free playtime outside. They did not experience deliberate exclusion by others rather children described experiencing difficult join play outside. The results show that children build belonging mainly through their core friendship groups. Belonging expressed through we-talk and shared experiences and interests. Small stories also included the use of humor to express belonging.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Yhteenkuuluvuus, poissuljetuksi tuleminen, esiopetus, lapsinäkökulma, pienet kertomukset | | |
| Keywords Belonging, exclusion, preschool, child perspective, small stories | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



Sisällys

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄ YHTEISÖNÄ | 4 |
| 2.1 | Ryhmään kuuluminen ihmisen perustarpeena | 4 |
| 2.2 | Yhteenkuuluvuus ihmisten välisessä toiminnassa..... | 6 |
| 2.3 | Yhteenkuuluvuus ja poissuljetuksi tuleminen varhaiskasvatuksessa..... | 9 |
| 2.3.1 | Yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiryhmässä | 11 |
| 2.3.2 | Ryhmässä poissuljetuksi tuleminen..... | 13 |
| 3 | LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS | 17 |
| 3.1 | Lapsitutkimus, lapsuudentutkimus ja lapsinäkökulma | 17 |
| 3.2 | Kerronnallisuus lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa | 20 |
| 3.3 | Tutkimuseettiset kysymykset | 21 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 24 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 25 |
| 5.1 | Aineiston kerääminen | 25 |
| 5.1.1 | Kerronnallisuus lasten haastattelussa | 26 |
| 5.1.2 | Tutkijan asema..... | 28 |
| 5.2 | Aineiston analyysi..... | 30 |
| 5.2.1 | Pienet kertomukset..... | 32 |
| 5.2.2 | Teemallinen analyysi..... | 34 |
| 6 | TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA..... | 35 |
| 6.1 | Yhteenkuuluvuuden kokemukset | 35 |
| 6.1.1 | Yhteenkuuluvuus omaan pienryhmään..... | 36 |
| 6.1.2 | Kuuluminen lapsiyhteisöön..... | 38 |
| 6.2 | Poissuljetuksi tuleminen..... | 40 |
| 6.2.1 | ”Kun niin moni puuhaa eri asiaa” – ulkoilu yksin jäämisen paikkana...41 | |
| 6.2.2 | Poissulkeminen osana päiväkodin arkea..... | 44 |
| 6.2.3 | Lasten toiminta heidän kohdatessaan poissuljetuksi tulemista | 46 |
| 6.3 | Yhteenkuuluvuuden rakentuminen lasten kertomuksissa..... | 48 |
| 6.3.1 | Yhtenevät halut ja toiveet | 49 |
| 6.3.2 | Huumori | 52 |
| 6.3.3 | Yhteiset kokemukset yhteenkuuluvuuden rakentajina | 53 |



| | | |
|-----|--------------------------------|----|
| 6.4 | Yhteenveto | 55 |
| 7 | LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI | 57 |
| 8 | POHDINTAA | 59 |
| | LÄHTEET..... | 62 |
| | LIITTEET..... | 67 |



TAULUKOT

| | |
|--|----|
| Taulukko 1. Pienryhmät ja lasten tuntemat kaverit ennen esiopetusta..... | 37 |
|--|----|

KUVIOT

| | |
|--|----|
| Kuvio 1. Kuuluvuuden ulottuvuudet (Sumsion & Wong, 2011, s. 33)..... | 8 |
| Kuvio 2. Lapsitutkimus, lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulmainen tutkimus (Karlsson, 2012, s. 25) | 19 |

LIITTEET

| | |
|--|----|
| Liite 1. Kerronnallinen teemahaastattelurunko..... | 67 |
|--|----|

1 Johdanto

Lasten keskinäiseen leikkiin liittyy paljon ihannoivia kuvia. Päiväkodin arjessa vapaan leikin tilanteet mahdollistavat monenlaisen oppimisen, taitojen harjaanuttamisen sekä ystävyysuhteiden solmimisen. Lisäksi lasten leikkiin liittyy mielikuvia vapaudesta, huolettomuudesta ja yhdessä olemisesta. Kuitenkin päiväkodin vapaan leikin aikana tapahtuva, lasten keskinäinen toiminta voi toimia kenttänä myös poissulkemiselle, konflikteille ja ristiriidoille. (Löfdahl & Hägglund, 2006, s. 179.) Suuri osa näistä ristiriidoista kuuluu normaaliin elämään ja tunteet ja tilanteet ovat luonteeltaan lyhytkestoisia ja unohtuvat nopeasti. Osa lapsista kuitenkin kokee muita enemmän ulkopuolelle jäämisen kokemuksia. Missä määrin olemme aikuisina tietoisia näistä lasten kokemuksista? Kaikilla lapsilla on vahva tarve kuulua ryhmään ja omassa vertaisryhmässään torjutuksi tuleminen onkin riski lapsen kehitykselle (Laine, 2005, s. 175–176; Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 171).

Tarkastelen tutkimuksessani lasten yhteenkuuluvuuden sekä poissuljetuksi tulemisen kokemuksia esiopetuksessa. Ymmärrän kuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen käsittepareiksi, jotka ilmiönä esiintyvät yhdessä. Siellä missä on kuulumista, on myös poissulkemista, sillä jonkin ryhmän pyrkimys yhteenkuuluvuuteen ja yhdessä toimimiseen rajaa aina muita tämän ulkopuolelle (Corsaro, 2018, s. 194; Juutinen, 2018, s. 64). Ymmärtämällä yhteenkuuluvuuden rakentamiseen liittyviä ilmiöitä, voidaan vaikuttaa myös vastakkaisiin ilmiöihin, kuten kiusaamiseen ja ryhmän ulkopuolelle sulkemiseen (Juutinen, 2015, s. 160). Aina ei kyse ole hetkittäisestä ulkopuolelle sulkemisesta, vaan tiiviiden ryhmien muodostuminen lapsiryhmään voi johtaa siihen, että osa lapsista jää laajemmin näiden ryhmien ulkopuolelle. Näin ollen kaikki lapset eivät pääse osaksi lasten yhteisöä. (Corsaro, 2018, s. 220; Lehtinen, 2000, s. 201.)

Kuitenkaan ei ole yksinkertaista arvioida milloin lapsi tuntee kuuluvuutta tai ulkopuolisuutta vertaisryhmässään. Yhteenkuuluvuus voidaankin nähdä jatkuvasti muutoksessa olevana, enemmän kuin kehityksen päätepisteenä. Myöskään kuulumisen kokemukset eivät ole yhtenäisiä, vaan yksilö voi kokea kuuluvuutta

eri ryhmiin eri tavoin. Yhteenkuuluvuus voidaankin ymmärtää laajasti kuvaamaan sitä kuulumisten monimuotoisuutta, jota ihmiset tuntevat toisiin ihmisiin. (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 177; Sumsion & Wong, 2011, s. 38–39; Yuval-Davis, 2006, s. 199.)

Toistaiseksi tiedämme vielä vähän lasten yhteenkuuluvuuden rakentumisesta. Vaikka tutkimus aiheesta on lisääntynyt, on yhteenkuuluvuutta edelleen tutkittu hyvin vähän varhaiskasvatuksen alueella. (Juutinen, 2018, s. 22; Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 126.) Aikaisemmin aihetta on lähestytty eri käsittein kuten yhteenkuuluvuuden (Juutinen, 2018; Sumsion & Wong, 2011) yhteisöllisyyden (Koivula & Hännikäinen, 2017), kuulumisen (Joerdens, 2014; Over 2016) sekä ystävyys- ja lastenkulttuurin (Corsaro, 2003; 2018) näkökulmasta. Lapsen ryhmässä poissuljetuksi tulemisesta on tutkittu lähinnä psykologian saralla muiden taholta torjutuksi tulemisen näkökulmasta ja paljon tutkimusta on tehty esimerkiksi aggressiivisuuden ja vetäytymisen vaikutuksista ryhmässä torjutuksi tulemiselle (mm. Ladd, 2006; Rieffe, Villanueva & Meruum Terwogt, 2005). Sen sijaan vähän tutkimusta on tehty lasten näkökulmasta käsin. Myös lasten tavoista toimia näissä arjen tilanteissa on verrattain vähän aiempaa tutkimusta (Reijntjes, Steggee & Meerum Terwogt, 2006, s. 91; Tay-Lim & Gan, 2012, s. 45–47) sekä ylipäättänsä lasten yhteisöllisyyden tunteen kehityksestä sekä niistä rakenteista, jotka tuottavat yhteenkuuluvuutta (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 126).

Vertais- ja ystävyys-suhteilla sekä ryhmään kuulumisen kokemuksilla on suuri merkitys lasten kehitykselle ja hyvinvoinnille (Koivula, 2010, s. 26; Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 140; Laine, 2005, s. 174–175; Löfdahl & Hägglund, 2006, s. 192). Myös lasten omissa kertomuksissa päiväkodista korostuu kavereiden tärkeys (Alasuutari & Karila, 2014, s. 84; Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 155–156; Roos, 2015, s. 158). Vertaisryhmän ja kavereiden merkityksestä kertoo myös se, että kysyttäessä lasten kokemuksia päiväkodistaan, jopa hyvin harvinaisten lasten haastatteluisissa mainitaan kaverit (Roos, 2015, s. 137). Ei olekaan merkityksetöntä, millaisiksi nämä lasten kokemukset ryhmässä toimimisesta ja yhteenkuuluvuudesta muodostuvat. Päiväkodeissa tapahtuva toiminta luokien pohjaa, ei ainoastaan ryhmän ja lasten väliselle yhteisöllisyydelle, vaan tämän lisäksi myös laajemmin yhteisössä ja yhteiskunnassa tapahtuvalle yhtei-

söllisyydelle (Corsaro, 2003, s. 214–217). Pohjimmiltaan kyse on lisäksi yksittäisen lapsen hyvinvoinnista ja siitä, että jokainen lapsi voi tuntea kuuluvansa päiväkotiyhteisöön. Vastaukset eivät kuitenkaan ole yksinkertaisia, vaan vaativat yhteenkuuluvuuden rakentumisen ilmiön ymmärtämistä laajasti. (Juutinen, 2018, s. 65–66.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksen on selvittää, millaisia yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen kokemuksia lapsilla on omassa esiopetusryhmässään. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millä tavoin yhteenkuuluvuutta rakennetaan lasten kertomuksissa. Nojaan tässä työssä ajatukseen siitä, että lapset eivät ole ainoastaan kykeneviä kertomaan omista kokemuksistaan, vaan samalla myös näiden kokemusten parhaita asiantuntijoita (James & James, 2012, 10–12; Tay-Lim & Gan, 2012, s. 47). Tutkimuksen tavoitteena onkin nostaa lasten näkökulmaa enemmän esiin itseään koskevissa asioissa. Tavoitteena on löytää lasten ääni ja kokemus yhteisön jäsenenä toimimisesta sekä lisätä ymmärrystä yhteenkuuluvuudesta ja päiväkodin vertaisyhteisöstä lasten kertomana.

2 Päiväkodin vertaisryhmä yhteisönä

Lasten sosiaalisia suhteita ja ryhmään liittyviä ilmiöitä on tutkittu paljon. Tässä tarkastelen aihetta yhteenkuuluvuuden ryhmässä sekä poissuljetuksi tulemisen näkökulmasta. Aluksi esittelen ryhmään kuulumista ilmiönä sekä sen vaikutuksia yksilön hyvinvoinnille. Tämän jälkeen lähestyn tarkemmin yhteenkuuluvuutta sekä miten tämä suhteutuu yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen. Lopuksi tarkastelen, mitä tämä kaikki tarkoittaa varhaiskasvatuksessa ja pienten lasten kohdalla sekä millaisia asioita liittyy vertaisryhmässä poissuljetuksi tulemiseen.

2.1 Ryhmään kuulumisen ihmisen perustarpeena

Ajatus siitä, että meillä on tarve kuulua johonkin, on jo pitkään ollut psykologias-
sa tutkimuksen kohteena (Over, 2016, s. 4–5). Jo 1930-luvulla Alfred Adler näki, että tarve kuulua ryhmään on yksi ihmisen kehityksen keskeisemmistä tekijöistä. Myös Maslow määritteli tarvehierarkiassaan yhteenkuuluvuuden yhdeksi ihmisen perustarpeista. Molemmat näkivät ryhmään kuulumisen tarpeen pohjautuvan motivaatioon ja ohjaavan voimakkaasti ihmisen toimintaa. (Ferguson, 2010, s. 1; Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 173–174.)

Tämän tarpeen motivaationalista pohjaa ovat painottaneet myöhemmin myös Baumeister ja Leary (1995). Heidän mukaansa tarvetta kuulua johonkin yhteisöön voidaan pitää ihmisen perustavanlaatuisena ominaisuutena jopa siinä määrin, että tällä vahvasti synnynnäisellä taipumuksella voidaan selittää suuri osa ihmisen toiminnasta sekä toimintaa ohjaavista motiiveista. He pohjaavat näkemyksensä laajaan tutkimuskatsaukseen aiheesta tehdyistä tutkimuksista. Tämä tarve näyttäytyy ihmisten sisäsyntyisenä pyrkimyksenä luoda ja pitää yllä merkityksellisiä ihmissuhteita. He menevät jopa niin pitkälle, että esittävät suuren osan ihmisen ajattelusta, tunteista, käyttäytymisestä sekä toiminnasta ylipäätään selittyvän kuuluvuuden tarpeen täyttämällä ja sitä voidaan verrata lähes ravinnontarpeeseen. (Baumeister & Leary, 1995, s. 497–498, 521.)

Ryhmään kuulumisen tarve koostuu kahdesta elementistä, joiden molempien tulisi täytyä tarpeen tyydyttämiseksi. Sen lisäksi, että yksilö on yhteydessä

muihin ihmisiin, näiden suhteiden tulisi olla pitkäaikaisia ja yksilölle merkityksellisiä. Ihminen voikin kokea puutetta niin ihmissuhteiden määrässä kuin laadussa. Yksilö voi esimerkiksi tuntea yksinäisyyttä puhtaasti vähäisten ihmissuhteiden vuoksi, mutta toisaalta yksinäisyyttä voidaan kokea myös ihmisten ympäröimänä, jos nämä ihmissuhteet eivät tuota yksilölle tyydytystä. (Baumester & Leary, 1995, s. 500–501.) Hyvinvoinnin kannalta onkin merkityksellistä, että molemmat tekijät täyttyvät.

Myös uudemmat tutkimukset tukevat tätä näkemystä ryhmään kuulumisesta yhtenä ihmisen perustarpeena. Vaikka tarkkoja mekanismeja ilmiön taustalla ei vielä täysin tunneta, voidaan kuitenkin todeta, että ryhmään kuulumisen tunteella on monia vaikutuksia yksilön elämän eri osa-alueille. Tutkimuksissa on havaittu sen olevan yhteydessä niin yksilön kognitiivisiin prosesseihin, tunteisiin kuin käyttäytymiseen. (Gere & MacDonald, 2010, s. 110.) Monet voimakkaimmista tunteista, joita ihmiset kokevat, linkittyvätkin juuri ryhmään kuulumisen sekä ryhmän ulkopuolelle jäämisen kokemuksiin. Tutkimuksissa on saatu jopa näyttöä siitä, että tämän tarpeen täyttämisen epäonnistuminen aktivoi samoja aivoalueita kuin kivun tuntemus. (Baumeister & Leary, 1995, s. 508; Gere & MacDonald, 2010, s. 104.)

Kuitenkin yksilöiden välillä löytyy myös eroja sen suhteen, kuinka ihmiset reagoivat ryhmän ulkopuolelle jäämisen kokemuksiin. Näitä yksilöllisiä eroja on selitetty yksilöiden fysiologisilla eroavaisuuksilla. Syitä on haettu ensinnäkin yksilöiden herkkyydestä ihmisissuhteissa, jolloin korostuvat esimerkiksi itsetuntoon, ahdistukseen sekä vetäytyvään käyttäytymiseen liittyvät tekijät. Toisena yksilöllisten erojen selittäjänä pidetään itsesäätelytaitoja, jolla viitataan niihin strategiioihin, joita yksilöillä on käytettävissään näitä tilanteita kohdatessaan. (Gere & MacDonald, 2010, s. 106–109.) Vaikka ryhmään kuulumisen tunnetta pidetään yleismaailmallisena ja kaikille ihmisille yhteisenä ominaisuutena, voivat myös kulttuuriset tekijät vaikuttaa osaltaan tarpeen ilmaisuun (Baumeister & Leary, 1995, s. 499).

Merkityksellisten suhteiden puuttumisen on todettu altistavan monille fyysisille ja psyykkisille ongelmille ja yksinäisyyttä ja ihmissuhteiden puutetta kokevat ihmi-

set raportoivatkin enemmän terveysongelmia. Tiivistäen voidaan todeta, että ryhmään kuulumisen kokemukset vaikuttavat monin tavoin yksilön tunteisiin, ajatteluun ja toimintaan. Vaikka tutkimuksista ei voida vetää suoraviivaisia johtopäätöksiä yksittäisen ihmisen elämälle, on merkityksellisillä ihmissuhteilla, kuulumisen tarpeen täyttymisellä, selvästi yhteys ihmisen hyvinvoinnille. (Baumeister & Leary, 1995, s. 520; Gere & MacDonald, 2010, s. 109–110; Hagerty, Williams, Coyne & Early, 1996, s. 243–244.)

2.2 Yhteenkuuluvuus ihmisten välisessä toiminnassa

Ihmiset kuuluvat monin tavoin eri yhteisöihin ja ryhmiin ja yhteenkuuluvuutta ihmisten välillä on lähestytty aiemmissa tutkimuksissa useista näkökulmista käsin. Tutkimusta yhteenkuuluvuudesta on tehty esimerkiksi psykologian, kulttuurimaantieteen sekä terveyden ja hyvinvoinnin saralla, joka osaltaan vaikuttaa siihen, miten yhteenkuuluvuus ymmärretään sekä millaiset asiat tutkimuksessa painottuvat. (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 176.) Yhteenkuuluvuuden määrittelystä tekee haastavaa myös sen moniulotteinen ja muuttuva, toisaalta kokemuksellinen luonne (Koivula, 2010, s. 22; Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 177; Yuval-Davis, 2006, s. 199).

Ryhmään kuulumisen ilmiöstä on viimeaikaisissa tutkimuksissa käytetty sekä yhteisöllisyyden ja yhteisön jäsenyyden (*sense of community*, mm. Koivula 2010; Koivula & Hännikäinen 2017) että yhteenkuuluvuuden (*belonging*, mm. Joerdens, 2014; Juutinen, 2018; Stratigos, 2015; Yuval-Davis, 2006) käsitteitä. Käsitteet ovat osin päällekkäisiä, mutta myös erotettavissa toisistaan. Siinä missä yhteisöllisyys tarvitsee ympärilleen yhteisön, voi ihminen tuntea yhteenkuuluvuutta pienempään ryhmään tai jopa yksittäisiin ihmisiin. Kuitenkin yhteisöllisyyteen liittyy vahvasti yhteenkuuluvuuden tunne. (Hännikäinen, 2006, s. 126; Koivula, 2010, s. 25.)

Yhteisöllisyys voidaan nähdä laajemmin kiinnittymisenä johonkin yhteisöön tai ryhmään sen sijaan, että kyse olisi ainoastaan yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Yhteisöllisyys pitääkin yhteenkuuluvuutta voimakkaammin sisällään

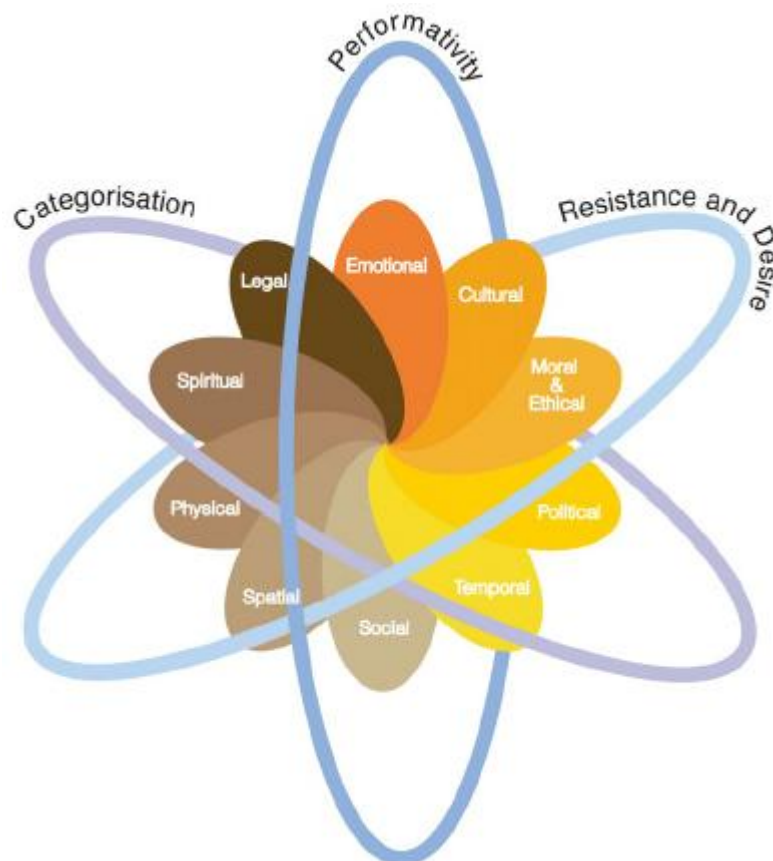
tiettyyn yhteisöön liittymisen ja sen jäseneksi tulemisen prosessin. (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 127.) Koska yhteisöllisyys käsitteenä vaatii yhteenkuuluvuutta enemmän yhteisön olemassaoloa, käytän tässä yhteenkuuluvuuden käsitettä kuvaamaan sitä kuulumisen monimuotoisuutta, jota ihmiset kokevat suhteessa toisiin ihmisiin (Yuval-Davis, 2006, s. 199).

Yhteenkuuluvuus voidaan ymmärtää sekä kokemuksena että rakennettuna ja tuotettuna ilmiönä (Juutinen, 2015, s. 161). Ensimmäinen on kiinnostunut yhteenkuuluvuuden tunteesta (*sense of belonging*), jolloin näkökulmaksi otetaan yksilön kokemukset sekä tunteet kuulumisesta. Toiseksi voidaan olla kiinnostuneita niistä ympäristön rakenteista, jotka tuottavat ja rakentavat tätä yhteenkuuluvuutta. Tällöin puhutaan yhteenkuuluvuuden politiikasta (*politics of belonging*). Ensimmäinen painottaa yksilön näkökulmaa, sen sijaan jälkimmäinen suuntaa katseen siihen ympäröivään todellisuuteen, missä yhteenkuuluvuus tapahtuu. (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 177–178.)

Yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella karkeasti kolmella tasolla. Ensimmäisellä tasolla on laajasti se sosiaalinen ympäristö, jossa yksilö elää. Tämä ympäristö liittyy niin maantieteelliseen sijaintiin, kuin kulttuuriin, ikäryhmään tai sukupuoleen, johon yksilö sosiaalisesti kuuluu. Toisella tasolla yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella yksilön identiteetin kannalta, jolloin keskiöön nousee yksilön tunnesiteet sekä kokemus siitä, mihin kuuluu itsensä määrittelemänä. Kolmannella tasolla voidaan tarkastella niitä ympäristöstä tulevia, poliittisia odotuksia ja arvioita, joiden kautta määritellään, kuka kuuluu, minne ja kenen toimesta. Nämä arviot ja ideologiat osaltaan tekevät rajanvetoa eri ryhmien välillä. (Yuval-Davis, 2006, 199–203.)

Sumsion & Wong (2011) ovat määritelleet yhteenkuuluvuuden käsitettä aiempien tutkimusten perusteella. He ovat hahmotelleet kuulumisen kymmenen ulottuvuutta, tapaa kuulua, jolla he kuvailevat yhteenkuuluvuuden monitahoista ja muuttuvaa luonnetta. Nämä ulottuvuudet eivät ole olemassa toisista irrallaan, vaan enemmänkin päällekkäisinä ja toisiinsa kietoutuneina. Kuulumisen ulottuvuudet voidaan jakaa tunteelliseen (*emotional*), sosiaaliseen (*social*), kulttuuriseen (*cultural*), paikalliseen (*spatial*), ajalliseen (*temporal*), fyysiseen (*physical*),

hengelliseen (*spiritual*), eettiseen (*moral/ethical*), poliittiseen (*political*) ja lailliseen (*legal*) tapaan kuulua (kuvio 1). Kuulumisen ulottuvuuksia ympäröivät kuulumisen ”akselit”, joilla viitataan siihen, miten nämä ulottuvuudet toimivat niin yksinään kuin suhteessa toisiinsa. (Sumsion & Wong, 2011, s. 32–33, 42–43.)



Kuvio 1. Kuuluvuuden ulottuvuudet (Sumsion & Wong, 2011, s. 35).

Yhteenkuuluvuus operoi kolmella tavalla (kuvion 1 akselit). Ensimmäinen luokittelemalla (*categorisation*): kuka kuuluu, mihin ja kenen mukaan. Toiseksi ihmisten tekemillä valinnoilla (*resistance and desire*). Ihmiset eivät automaattisesti kuulu johonkin, vaan myös itse rakentavat käsitystään yhteenkuuluvuudesta sekä päättävät omilla toimillaan, mihin kuuluvat. Toisaalta osa ihmisistä saatetaan rajata jonkin ryhmän ulkopuolelle muiden taholta. Kolmas, esitettävyys (*performativity*) suuntaa katseen siihen, millaisena yhteenkuuluvuus näyttäytyy ja millaiset tekijät tätä kuuluvuutta rakentavat sekä pitävät yllä. (Sumsion & Wong, 2011, s. 33–35; vrt. Yuval-Davis, 2006, s. 199.) Siinä missä yhteenkuuluvuuden ulottuvuudet kuvaavat kuulumisen tapaa, tunnetta yhteenkuuluvuudesta, akselit ku-

vaavat yhteenkuuluvuuden rakenteita, eli miten yhteenkuuluvuutta tuotetaan ja rakennetaan (Sumsion & Wong, 2011, s. 32; vrt. Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 177–178).

Voidaankin ajatella kyseessä olevan kuulumisen sijaan kuulumisia (*belongings*) eri ryhmiin, mikä kuvaa yhteenkuuluvuuden monisyistä luonnetta. Yksilö voi kuulua useaan eri ryhmään ja kokea näihin yhteenkuuluvuutta eri tavoin. Yhteenkuuluvuus ei ole siis jotain, joka karkeasti on tai ei ole, vaan aina liikkeessä ja jatkuvasti muuttavana. Nämä ihmisen monet tavat kuulua eri ryhmiin ovat läsnä myös lasten kohdalla. (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 177; Sumsion & Wong, 2011, s. 38–39.) Seuraavaksi siirrynkäin kuvailemaan, mitä yhteenkuuluvuus varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkoittaa.

2.3 Yhteenkuuluvuus ja poissuljetuksi tuleminen varhaiskasvatuksessa

Kuten muillakin ihmisillä, myös lapsilla on voimakas tarve kuulua ryhmään ja ylläpitää ryhmässä muodostuvia suhteita. Näillä suhteilla on suuri merkitys kehitykselle ja ymmärtämällä paremmin yksilön tarvetta kuulua ryhmään voidaan ymmärtää myös lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja lasten välistä toimintaa. (Over, 2016, s. 5.) Aiemmalle tutkimukselle lasten vertaissuhteista on ollut ominaista tietynlainen ongelmalähtöinen lähestyminen ja esimerkiksi yksinäisyys sekä ryhmässä tapahtuva torjunta ja kiusaaminen ovat olleet usein tutkimuksen kohteina (Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen, 2010, s. 471). Kuitenkin tarkastelemalla näiden vastavoimaa, yhteenkuuluvuuden rakentumista lapsiryhmään, voidaan myös vaikuttaa näihin vastakkaisiin ilmiöihin (Juutinen, 2015, s. 160).

Kuten luvun alussa mainittiin, on ryhmään kuulumisen todettu olevan monin tavoin yhteydessä yksilön hyvinvointiin. Yhteenkuuluvuuden merkitys kuitenkin korostuu erityisesti puhuttaessa pienistä lapsista, jotka vasta rakentavat käsitystä itsestään sekä siitä, miten olla yhteydessä muihin. Näillä varhaisilla kokemuksilla yhteenkuuluvuudesta saattaa olla monia vaikutuksia niin lapsen identiteetin kehitykselle kuin tapaan olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, sillä

varhaisten kokemusten kautta lapsi tekee ymmärrettäväksi muiden toimintaa. (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 171.)

Ryhmään kuulumista sekä toisaalta sen ulkopuolelle jäämistä on eri tieteenaloilla ja tutkimuksissa tutkittu monien käsitteiden avulla. Lasten ryhmään kuulumista on lähestytty esimerkiksi yhteisöllisyyden ja yhteisön jäsenyyden (Koivula, 2010; Koivula & Hännikäinen, 2017), yhteenkuuluvuuden (Joerdens, 2014; Over 2016; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila, 2017) sekä ystävyuden ja lastenkulttuurin (Corsaro, 2003, 2018; Löfdahl & Hägglund, 2006) näkökulmasta. Lasten vertaisryhmässä tapahtuvasta ulkopuolelle sulkemisesta on englanninkielisessä tutkimuksessa käytetty esimerkiksi käsittepareja inclusion/exclusion (Juutinen, 2018; Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009) sekä peer rejection/ acceptance (mm. Asher & Coie, 1990; Hay, Payne, Chadwick, 2004; Laine et al., 2010).

Ymmärrän tutkimuskirjallisuudessa käytettyjen käsitteiden kirjon kertovan yhtäältä ilmiön moniulotteisuudesta sekä toisaalta yleisyydestä lapsiryhmissä. Juutinen (2018) käyttää suomenkielisiä käsitteitä yhteenkuuluvuus sekä poissuljetuksi tuleminen omassa tutkimuksessaan. Hän ymmärtää kuuluvuuden ja poissulkemisen vastakkaisiksi ilmiöiksi, joita ei voida erottaa toisistaan, sillä ne ovat molemmat näkyvillä lasten arjessa ja ihmisten välisessä toiminnassa. Myös tässä tutkimuksessa ymmärrän kuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen käsittepareiksi, jotka ilmiönä esiintyvät yhdessä. Siellä missä on kuulumista, on myös poissulkemista. (Juutinen, 2018, s. 19, 64.)

Vaikka käytän tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden käsitettä, ei voida välttyä puhumasta lisäksi yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä, sillä päiväkotitäyttää yhteisön tunnuspiirteet ja on siten tarkasteltavissa myös tästä näkökulmasta käsin. Lisäksi päiväkotikontekstissa lapsiryhmä on käsitteenä hyvin vakiintunut, jonka vuoksi myös ryhmän ja yhteisön käsitteet esiintyvät rinnakkain. (Koivula, 2010, s. 17–18.) Seuraavaksi esittelen yhteenkuuluvuuden rakentumista lapsiryhmässä sekä ryhmässä poissuljetuksi tulemistä.

2.3.1 Yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiryhmässä

Varhaiskasvatuksesta on tullut merkittävä osa lapsuutta ja päiväkotikiinnitys on usein ensimmäinen vertaisryhmä, johon lapsi kiinnittyy (Alasuutari, 2009, s. 60; Ikonen, 2006, s. 149). Tässä ryhmässä lapsi joutuu rakentamaan suhdetta muihin ryhmän lapsiin sekä aikuisiin toisaalta muiden vaatimusten, toisaalta omien halujen ja toiveiden kautta. Voidaan ajatella, että päiväkodissa lapset elävät kahdessa erilaisessa, mutta toisiinsa kietoutuneessa kulttuurissa. Yhtäältä on olemassa aikuisilta tulevat säännöt ja vaatimukset sekä formaalit esiopetuksen sisällöt, toisaalla ryhmään muodostuva, lasten oma toimintakulttuuri. Nämä muodostavat ikään kuin kaksi sosiaalista todellisuutta. (Hännikäinen, 2006, s. 131; Roos, 2015, s. 159–160; Vuorisalo, 2013, s. 177.)

Vuorisalo (2013) puhuu näistä kahdesta todellisuudesta kentän käsitteellä, joka kuvaa niitä sosiaalisia tiloja, jossa lapsi toimii. Lasten ja aikuisten kentällä tapahtuu ohjattu, lasten ja aikuisten yhteinen toiminta, lasten kentällä taas lasten oma, keskinäinen toiminta. (Vuorisalo, 2013, s. 186.) Monesti tämä lasten keskinäinen toiminta tapahtuu niin sanotun vapaan leikin aikana, joka toimii myös lasten yhteenkuuluvuuden sekä pienempien ryhmien rakentumisen paikkoina päiväkodin arjessa (Ikonen, 2006, s. 49; Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, s. 57–58).

Kentät eivät kuitenkaan elä toisista irrallaan, vaan enemmänkin lomittain, toisiinsa vaikuttaen. Jos toisella kentällä toimitaan toisen kentän normeja vastaan, tämä ei yleensä jää lapsilta huomaamatta. Aikuisten ja lasten kentällä aikuinen saattaa esimerkiksi toiminnallaan muuttaa lasten keskinäistä sosiaalista järjestystä, mikä rikkoo lasten kentän valtasuhteita. (Vuorisalo, 2013, s. 190.) Toisaalta lasten kentällä hyödynnetään aikuisen ja lasten kentän sopimuksia ja esimerkiksi ryhmän yhteiset säännöt toimivat keinoina päästä leikkeihin mukaan lasten keskinäisessä toiminnassa (Löfdahl & Hägglund, 2006, s. 185; Vuorisalo, 2013, s. 190).

Aiemmissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että yhteisöllisyyden rakentuminen lapsiryhmään on melko hidas prosessi, joka etenee pienemmistä ryhmistä ja ys-

tävyysuhteista kohti koko ryhmän tasoa. Yhteisöllisyyden kehityksessä voidaan nähdä niin koko ryhmän kuin pienempien ryhmien yhteydessä kolme vaihetta, joiden kautta kehitys tapahtuu. Nämä vaiheet voidaan jakaa etsimisen, yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen sekä aidon yhteisöllisyyden vaiheisiin. Aluksi lapset pyrkivät solmimaan ja rakentamaan ystävyysuhteita ja etsimään tätä kautta paikkaansa ryhmässä. Tämän jälkeen pienryhmät vakiintuvat lapsiryhmässä, mutta yhteisöllisyyden teot ovat vielä yksittäisiä. Viimeisessä vaiheessa toimintakulttuuri vakiintuu ja yhteiset käytänteet ovat muodostuneet ryhmään. Aina yhteisöllisyys päiväkodissa ei kuitenkaan saavuta koko ryhmän tasoa, vaan saattaa jäädä ainoastaan pienempien ryhmien tasolle. (Koivula, 2010, s. 153–155; Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 137.) Vaikka lapset rakentavat yhteenkuuluvuutta näihin pienempiin ryhmiin, vaatii yhteisöllisyyden rakentaminen koko ryhmän tasolle ja laajemmin päiväkotiryhmien välille aikuisen tukea (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, s. 48–49).

Kuinka yhteenkuuluvuutta rakennetaan lapsiryhmässä? Päiväkodissa lapsi tulee osaksi vertaisryhmää, jossa muodostuu oma kulttuurinsa niistä toimintatavoista ja arvostuksista, joita ryhmään muodostuu (Corsaro, 2018, s. 157–158, 207). Ryhmän jäsenyyden saavuttaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan yhteisön jäsenyys edellyttää näistä arvoista ja normeista sopimista. Tämän lisäksi yhteiset kiinnostuksen kohteet, yhtenevät halut ja toiveet sekä tunteet ryhmän jäsenten välillä rakentavat kaikki yhteenkuuluvuutta. (Ikonen, 2006, s. 149–151.) Lasten yhteisöjen rakentamiseen vaikuttavat ne tekijät, joita lapset kyseissä ryhmässä arvostavat (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, s. 48–49).

Yhteenkuuluvuutta rakennetaan eri tavoin lasten keskinäisessä kuin aikuisten ja lasten välisessä toiminnassa. Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että aikuisten ja lasten yhteisessä toiminnassa yhteenkuuluvuutta rakennetaan esimerkiksi yhteisistä säännöistä sopimalla, ryhmän nimeämisellä sekä jakamalla yhteisesti ajatuksia ja kokemuksia. Lasten välisessä toiminnassa yhteenkuuluvuutta sen sijaan rakennetaan niin sanallisesti kuin yhteisen toiminnan kautta. Sanallisesti tämä näkyy toista huomioimalla, leikittelyllä, samanlaisuuden korostamisella sekä me-puheen kautta. Toiminnan tasolla korostuvat ilmeet ja eleet,

fyysinen läheisyys, yhteinen toiminta sekä välittämisen osoitukset. (Hännikäinen, 2006, s. 131; Ikonen, 2006, s. 151; Juutinen, 2015, s. 165–167; Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 137.)

Ihmisten välisen toiminnan lisäksi yhteenkuuluvuutta rakentaa koko se materiaallinen ympäristö, joka ryhmässä on. Esimerkiksi ryhmien ja lasten nimet rajavat osaltaan sitä, kuka kuuluu ja minne. Sen lisäksi, että päiväkodin eri lapsiryhmillä on monesti omat nimikoidut tilansa, on jokaisella lapsella usein oma naulakko-, ruoka- ja nukkumapaikkansa. Lisäksi materiaalit näkyivät niin eri leikkien kuin leikkijöiden rajaamisena. (Juutinen, 2015, s. 169–170.) Myös muissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomio rakenteellisen ympäristön merkitykseen yhteenkuulumisen rakentajana (Viljamaa et al., 2017, s. 15).

Yhteenkuuluvuuden rakentuminen ei ole merkityksetön prosessi lapsiryhmässä. Sen sijaan, että yhteisöllisyys rakentuisi ainoastaan pienempien kaveriryhmien ryhmien ympärille, yhteisöllisyyden rakentuminen koko ryhmän tasolla vähentää konflikteja ja lisää välittämistä ja auttamista ryhmässä (Koivula, 2010, s. 154–155). Tämän lisäksi näillä arjen kokemuksilla yhteenkuuluvuudesta on vaikutusta lasten hyvinvoinnille (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 183).

2.3.2 Ryhmässä poissuljetuksi tuleminen

Erilaiset ongelmat vertaissuhteissa ovat päiväkodissa hyvin yleisiä ja lähes 80% 6–7-vuotiaista raportoi jonkinasteisia ongelmia vertaissuhteissa. Toisaalta ongelmat myös kasautuvat tietyille lapsille ja joka viides 5–7-vuotiaista lapsista kokee päällekkäisiä ongelmia, kuten yksinäisyyttä, kiusaamista ja torjuntaa muiden taholta. (Laine et al., 2010, s. 480–481.) Kiusaamisen muodoista juuri ulkopuolelle sulkemisen on todettu olevan tyypillisin kiusaamisen muoto pienillä lapsilla, mikä nousee esille myös lasten kertomuksissa (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 157; Repo, 2015, s. 46).

Jo hyvin pienellä lapsella niin tunteisiin liittyvät, sosiaaliset, kognitiiviset kuin käyttäytymisen valmiudet vaikuttavat siihen, millaisiksi toverisuhteet muodostuvat. Sellaisten tekijöiden kuten tunteiden säätelyn, itsehillinnän, toisten aikeiden

ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen, jäljittelyn, sekä kielellisten valmiuksien on kaikkien todettu olevan yhteydessä pienen lapsen tapaan olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. (Hay, Payne & Chadwick, 2004, s. 87–88.) Toisaalta ongelmiin vertaissuhteissa vaikuttaa moni tekijä, eivätkä syyt ilmiön taustalla ole yksiselitteisiä. Yksilöllisten piirteiden lisäksi koko lapsen kokemushistoria vaikuttaa siihen, millaiseksi vertaisvuorovaikutus muodostuu. (Laine et al., 2010, s. 472.)

Päiväkoti on monesti ensimmäinen vertaisryhmä, johon lapset kiinnittyvät. Kuitenkaan tovereiden hyväksyntä ei ole automaattista, vaan lapset kohtaavat myös torjuntaa muiden taholta (Corsaro, 2018, s. 220). Ihmisten väliselle vuorovaikutukselle on tyypillistä, että toisten seuraan hakeudutaan toisia enemmän ja myös lapset tuntevat eri tavoin vetoa toisiinsa (Laine, 2005, s. 208; Viljamaa et al., 2017, s. 15). Lasten muodostaessa ryhmiä ja rakentaessa omaa yhteisöään, vaarana on, että joku jää näiden ryhmien ulkopuolelle. Aina ei kuitenkaan ole yksinkertaista sanoa, milloin joku on jäänyt yhteisön ulkopuolelle, sillä yhteenkuuluvuus pohjaa vahvasti yksilön omaan kokemukseen johonkin kuulumisesta. (Ikonen, 2006, s. 164–165.)

Aiempi tutkimus on osoittanut, että lapset rakentavat monin tavoin omaa asemaansa ryhmässä erityisesti vapaan leikin tilanteissa (Lehtinen, 2000, s. 104–105). Tätä omaa paikkaa haetaan erityisesti keskinäisten neuvottelujen kautta. Nämä neuvottelut ovat läsnä lähes kaikessa toiminnassa, sillä jo päiväkodin ensimmäisestä päivästä alkaen lapset tekevät erilaisia valintoja sen suhteen, kenen kanssa haluavat olla. Tätä kautta päiväkotiryhmän sisälle muodostuu pienempiä ryhmiä, jotka ovat nähtävillä erityisesti vapaan toiminnan aikana. (Juutinen, 2015, s. 168; Lehtinen, 2000, s. 81–83, 85; Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, s. 59.)

Vapaan toiminnan tilanteet ja lasten leikki ovatkin päiväkodissa niitä hetkiä, jotka toimivat niin yhteisen toiminnan rakentamiselle kuin tästä toiminnasta ulkopuolelle sulkemiselle (Ikonen, 2006, s. 149; Juutinen, 2018, s. 55; Tay-Lim & Gan, 2012, s. 57). Vaikka aikuinen määrittää näitä vapaan leikin tilanteita, kuten rajaa leikkijöiden määrää tai puuttuu tilanteiden kärjistyessä, on fyysisesti aikui-

nen usein kaukana (Roos, 2015, s. 162). Useissa tutkimuksissa onkin kiinnitetty huomiota aikuisen passiiviseen rooliin lasten leikeissä (Kalliala, 2008, 2012; Purtila, Estola & Syrjälä, 2012; Roos, 2015). Myös lasten puheessa aikuinen näkyy enemminkin valvojana kuin lasten leikeissä mukana olevana (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 155–156).

Vuorisalo (2013) puhuu omassa väitöstutkimuksessaan lasten verkostoista, jotka muodostuvat lasten kentällä, monesti vapaan toiminnan aikana. Näissä verkostoissa kaikki ryhmän lasten väliset suhteet ovat lähtökohtaisesti olemassa, mutta valintojen kautta vain osa suhteista toteutuu. Lasten tekemien valintojen kautta ryhmään muodostuu erilaisia verkostotyyppisiä sen mukaan, minkä verran lapsilla on suhteita muihin lapsiin. Tutkimuksessa mukana olleista lapsista osalla lapsista tämä suhteiden verkosto oli hyvin suppea, jolloin he valitsivat usein samoja leikkikavereita, osalla taas verkosto levittäytyi laajasti koko ryhmään. Tutkimuksessa oli myös lapsia, jotka jäivät lähes kokonaan näiden lasten verkostojen ulkopuolelle. (Vuorisalo, 2013, s. 131–132, 134.)

Lasten verkostotyypeillä on merkitystä sen kannalta, millainen sosiaalinen pääoma lapsille muodostuu, eivätkä kaikki lapset ryhmässä ole tämän suhteen tasa-arvoisessa asemassa (Vuorisalo, 2013, s. 188). Vähemmän pidetyt lapset saavat pidettyjä enemmän negatiivista kohtelua, mikä taas osaltaan voi johtaa muihin ongelmiin vertaissuhteissa. Näillä kokemuksilla on todettu olevan yhteyttä myös myöhemmin sopeutumisessa kouluun. (Buhs & Ladd, 2001, s. 558; Laine et al., 2010, s. 481.)

Myös Laine (2005) puhuu vuorovaikutuksen kehämäisestä prosessista. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa on läsnä monenlaisia odotuksia toisen ihmisen käyttäytymiselle. Näihin odotuksiin vaikuttavat merkittävästi yksilön aiemmat kokemukset siitä, millaista vuorovaikutusta voidaan odottaa. Myönteiset odotukset tukevat positiivista vuorovaikutusta, sen sijaan negatiiviset odotukset voivat luoda kehämäisen prosessin, jossa nämä odotukset voivat itsessään luoda negatiivissävytteistä vuorovaikutusta. Näin esimerkiksi torjuntaa vuorovaikutusyrityksissään kohtaava lapsi saattaa hakeutua leikkeihin väkisin ja kohdata entistä enemmän torjuntaa ja leikeistä poissulkemista. (Laine, 2005, s.

140–143.) Tätä kautta ongelmat vertaissuhteissa voivat kasautua ja jatkua päiväkodista kouluun (Laine et al., s. 481).

Toisaalta poissulkeminen ei ole aina tahallista tai tarkoitettu toista vahingoittamaan, vaan tiettyjen ryhmien muodostumiselle on ominaista, että toiset jäävät tämän ulkopuolelle. Yhteenkuuluvuus toisille tarkoittaa ulkopuolelle jäämistä toisille. (Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009, s. 97; myös Juutinen, 2018, s. 55.) Tästä näkökulmasta voitaisiinkin ajatella, että ulkopuolelle sulkeminen on itse asiassa seuraus tietyn ryhmän pyrkimyksistä luoda yhteenkuuluvuutta ja ystävyyttä ryhmän sisällä (Corsaro, 2018, s. 194; Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009, s. 98). Kuitenkaan lapsiryhmässä olevat suhteet eivät ole staattisia, vaan myös elävät ja muuttuvat. Lasten väliselle toiminnalle ominaista ovatkin muuttuvat tilanteet, jossa asetelmat vaihtuvat nopeasti. Toisaalta tällöin myös mukaan pääseminen voi olla vaikeaa. (Corsaro, 2018, s. 168.)

3 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Olen yhdistänyt tutkimuksessani kaksi teoreettista kehystä, joiden kautta pyrin tarkastelemaan yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen ilmiöitä esiopetuksessa. Ensinäkin nostan esille lapsuudentutkimuksen tradition sekä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen. Toiseksi tutkimukseni nojaa kerronnalliseen tutkimusperinteeseen. Kerronnallisten menetelmien avulla pyrin saavuttamaan lasten ääntä tutkimukseeni. Seuraavaksi esittelen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen taustaa, sen sovellusmahdollisuuksia kerronnallisessa tutkimuksessa sekä lopuksi tutkimuseettisiä kysymyksiä.

3.1 Lapsitutkimus, lapsuudentutkimus ja lapsinäkökulma

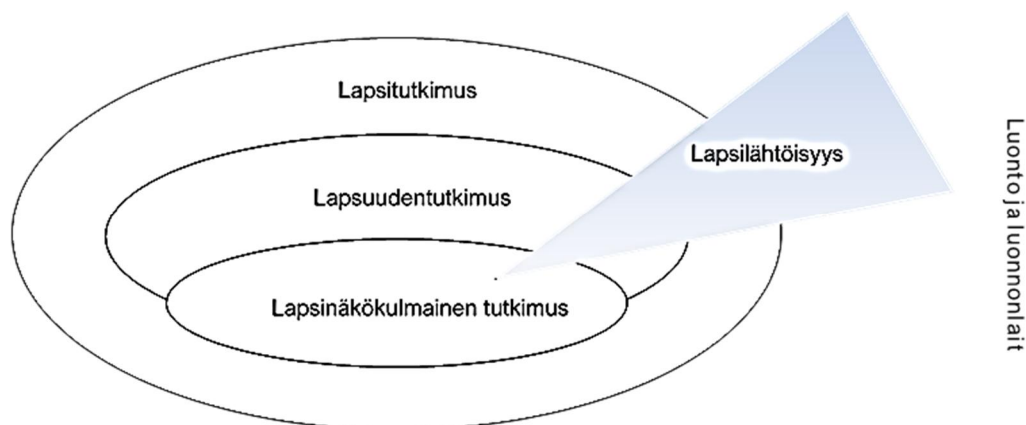
Lapsuudentutkimuksen voidaan ajatella syntyneen siihen tarpeeseen, että perinteisen, jollain tapaa lapsen kasvusta ja kehityksestä kiinnostuneen tutkimusperinteen rinnalle nousi suuntaus, joka oli kiinnostunut lapsuudesta itsessään. Näkökulman muutos tarkoitti sitä, että oltiin yhä enemmän kiinnostuneita siitä, millaista on olla lapsi tietyssä ajassa ja paikassa sen sijaan, että nähtäisiin lapsuus ainoastaan johonkin tulevana tai valmistavana vaiheena. Lapsuudentutkimus on kiinnostunut lapsuudesta itsessään sekä siitä, millaiset tekijät lapsuutta rakentavat ja kuinka lapsen ääni saadaan tutkimuksissa entistä enemmän kuuluviin. Lapsinäkökulma on haastanut perinteisen, aikuislähtöisen näkökulman tutkimukseen. (Alasuutari, 2009, s. 54–55.)

Viime vuosikymmeninä onkin tapahtunut iso muutos sen suhteen, miten lapsi tutkimuksessa ymmärretään. Christensenin ja Proutin (2002) mukaan lapsi voidaan tutkimuksessa ymmärtää neljästä näkökulmasta käsin. Perinteisesti lapset on nähty tutkimuksen kohteina, ymmärtämättöminä tutkimuksen tarkoituksesta, aikuisen ollessa se joka tietää, mikä lapselle on parasta. Toinen näkökulma tunnustaa jo lasten aseman toimijana, mutta aliarvioi tästä huolimatta lasten kykyä osallistua tutkimukseen, ja lähestyy lapsia esimerkiksi iän perusteella, sen sijaan, että huomioitaisiin lapsen yksilöllisiä piirteitä. Kolmas näkökulma painottaa lasta toimijana, jolla on oma kokemushistoriansa, mielenkiinnon kohteensa sekä yksilöllinen ymmärrys maailmasta. Neljäntenä, uusimpana näkökulmana,

on tullut lasten ottaminen aktiivisemmin osaksi tutkimusta, jopa kansatutkijoiksi asti. (Christensen & Prout, 2002, s. 480–481.)

Nykyisin lapsuudentutkimus on oma, eri tieteenaloja yhdistävä tutkimusalueensa, jonka tavoitteena voidaan nähdä olevan lapsuuden ymmärtämisen lisääminen sekä lapsuuden tutkiminen siinä ajassa ja paikassa, jossa lapsuutta eletään. Näin ollen lasta ja lapsuutta ei nähdä enää irrallisena saarekkeena, vaan osana ympäröivää kulttuuria ja yhteiskuntaa. Tarkastelemalla lasta yhteisönsä jäsenenä voidaan ymmärtää lapsuuksien moninaisuus. Lapsuudentutkimuksen keskiössä on ajatus lapsesta aktiivisena, sosiaalisena toimijana. (Alanen, 2009, s. 9; Corsaro, 2018, s. 46; James & Prout, 2015, s. 7.)

Lapsuudentutkimus ei kuitenkaan vielä sinällään pidä sisällään lapsen näkökulmaa tutkimukseen. Tätä voidaan havainnollistaa jaotteleamalla lapsitutkimus, lapsuudentutkimus ja lapsinäkökulmainen tutkimus suhteessa toisiinsa (kuviokuva 2). Lapsitutkimusta voidaan pitää laajimpana kattokäsitteenä, joka sisällyttää itseensä sen kaiken tutkimuksen, jota lapsista tehdään. Lapsuudentutkimus sen sijaan lähtee edellä mainitusta lapsuudentutkimuksen perinteestä, joka keskittyy erityisesti lapsuuden tutkimiseen. Lapsinäkökulmainen tutkimus haluaa tietoa nimenomaan lapsilta ja heidän omasta näkökulmastaan käsin. Voidaan siis ajatella, että lapsinäkökulmainen tutkimus on osa lapsitutkimusta, mutta kaikki lapsitutkimus ei suinkaan sisällä lasten näkökulmaa. Tässä jaottelussa lapsilähtöisyys on lähestymistapa, joka voi olla läsnä eri tavoin tutkimuksesta riippuen. Lapsilähtöisyys näkyy osin myös lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa, mutta vaikka tutkimuksen lähtökohtana on lapsilta saatu tieto, huomioi se myös sen ympäröivän todellisuuden, jossa tämä tieto rakentuu. Tässä mielessä lapsinäkökulmainen tutkimus on ennemminkin yhteisölähtöistä. (Karlsson, 2012, s. 19–22, 25.)



Kuvio 2. Lapsitutkimus, lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulmainen tutkimus (Karlsson, 2012, s. 25)

James (2007) huomauttaa, että kasvavasta kiinnostuksesta lapsen äänen kuulemiselle, saattaa todellisuudessa tämä ääni jäädä hyvinkin kuulumattomiin. Tämän vuoksi ei riitä, että annetaan lasten ainoastaan puhua, vaan olisi luotava rakenteita ja mahdollisuuksia, joiden kautta lapsen ääni voidaan aidosti tavoittaa. On myös eri asia, ymmärretäänkö lapsen puhuvan omalla äänellään ja omista yksilöllisistä kokemuksistaan käsin, vai ymmärretäänkö tämä ääni edustavan koko ryhmää nimeltä lapset tai laajasti lapsena olemista. Ei olekaan yksinkertaista sanoa, missä määrin nämä lasten yksilölliset näkemykset voidaan asettaa kuvaamaan lapsuutta laajasti. (James, 2007, s. 261–262.)

Tämä ajatus lasten kollektiivisesta äänestä liittyy laajemmin kysymykseen siitä, keiden lasten äänet tutkimuksissa oikeastaan kuuluvat. Toisten lasten ääntä on helpompi kuulla kuin toisten, jolloin tutkija saattaa kiinnittää huomion ja seurata ainoastaan näiden lasten ajatuksia. Vaarana on, että tutkija valjastaa tiettyjen lasten äänet edustamaan koko ryhmää nimeltä lapset, mikä voi palvella tutkijan omia tarkoitusperiä, mutta jättää lasten äänten kirjoja kuulumattomiin. Näin tutkija saattaa myös toisintaa mielikuvaa tietynlaisesta lapsesta tai lapsuudesta. (Hohti & Karlsson, 2014, s. 555; James, 2007, 262; myös Strandell, 2010, s. 107.)

3.2 Kerronnallisuus lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa

Heikkisen (2018, s. 172) sanoin ”kerronnallinen tutkimus tarkoittaa lyhyesti tutkimusta, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin ja kertomiseen tiedon välittäjänä ja rakentajana”. Se on lähestymistapa tutkimukseen, joka nojaa konstruktivistiseen käsitykseen siitä, että sekä tieto itsessään, että yksittäisen ihmisen käsitykset itsestään ja ympäröivästä maailmasta, ovat ajallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita. Tämä tarkoittaa sitä, että tieto rakentuu aina aiemman tiedon valossa, jolloin tähän rakentumisprosessiin vaikuttaa ihmisen koko kokemushistoria. Tieto itsestään ja ympäröivästä maailmasta rakentuu ikään kuin kertomuksina todellisuudesta. (Heikkinen, 2018, s. 176–178.) Kerronnallinen tutkimus tutkii kerrontaa ja kertomuksia, ihmiselle ominaisinta tapaa tehdä ymmärrettäväksi todellisuutta (Riessman, 2008, s. 13–14).

Kerronnallisuus tutkimuksessa voi toimia sekä tutkimuksen teoreettisena taustana että tutkimuksen metodologisena välineenä (Roos, 2015, s. 27; Viljamaa, 2012, s. 29). Kerronnallinen tutkimus ei ole kuitenkaan yksi vakiintunut menetelmä, vaan monitieteinen tutkimusala, jossa eri tutkijat ja koulukunnat painottava erilaisia käytänteitä (Riessman, 2008, s. 17). Kerronnallisuus voi olla läsnä tutkimuksessa neljällä tavalla. Ensimmäkin sillä voidaan tarkoittaa edellä esitettyä käsitystä tiedon luonteesta eli laajasti sitä tiedonkäsitystä, joka tutkijalla on. Toiseksi kerronnallisuudella voidaan viitata aineiston analyysimenetelmiin, joihin palaan tarkemmin luvussa 5.2. Kolmanneksi kerronnallisuutta on hyödynnetty käytännön työvälineenä esimerkiksi koulutuksessa tai terapiassa. Viimeiseksi kerronnallisuudella voidaan viitata tarinamuotoiseen aineistoon, josta tutkimus on kiinnostunut. (Heikkinen, 2018, s. 176; 2000, s. 49.)

Kerronnallisella tutkimusaineistolla viitataan laajasti kaikkeen puhuttuun tai kirjallisesti tuotettuun aineistoon. Aina kerronnallinen aineisto ei sisällä selkeää tarinan kaarta, vaan tutkimuksen aineistona voivat toimia esimerkiksi haastattelut, jossa haastateltavat kertovat omin sanoin kokemuksistaan ilman, että aineisto muodostaisi selkeää tai edes ehyttä kertomusta. (Heikkinen, 2018, s. 180; Hän-

ninen, 2018, s. 192–194.) Viime vuosina tutkijoiden mielenkiinnon kohteena ovat olleet yhä enemmän pienet kertomukset (*small stories*), joille on ominaista tämänkaltaisen eheän tarinan puuttuminen. Pienten kertomusten käsitteen avulla huomioidaan kiinnittää näihin epätyypillisiin tai tynkiin kertomuksiin, jotka eivät useinkaan tutkimuksessa saa osakseen huomiota. Tällöin suurien aineistojen sijaan tutkimusaineistona voivat toimia esimerkiksi sosiaalisen median päivitykset. (Georgekapoulou, s. 266–267.) Lasten kerronta voidaan ymmärtää tällaisina pieninä kertomuksina ja tutkia tästä lähtökohdasta käsin (Puroila & Estola, 2012, s. 25–26; Roos, 2015, s. 44; Viljamaa, 2012, s. 27).

Viljamaa (2012) näkee kerronnallisuuden eräänlaisena prosessina, jossa tutkija rakentaa tietoa yhdessä lapsen kanssa. Tällä hän tarkoittaa sitä, ettei prosessi ole ainoastaan yksisuuntainen, lapsi kertomassa tutkijalle, vaan vuorovaikutuksen kautta rakentuvaa niin, että myös tutkija osallistuu keskusteluun. Kertomisen kautta on mahdollista päästä tiedon äärelle, sillä kertominen on lapselle luonnollinen tapa jäsentää ajattelua ja tietämystä maailmasta. (Viljamaa, 2012, s. 23–24.) Tässä tutkimuksessa ymmärrän kerronnallisuuden kahdella tasolla. Toisaalta lasten ajatukset ja kokemukset tulevat ymmärrettäviksi kerronnan kautta, toisaalta tutkimus itsessään on eräänlainen kertomus tutkittavasta ilmiöstä. Tämä kerronnallisuus tutkimuksessa voidaan ymmärtää Heikkisen (2000, s. 49; myös 2018, s. 178) viittaamaan tutkijan käsityksenä tiedon luonteesta.

3.3 Tutkimuseettiset kysymykset

Kasvanut kiinnostus ja tutkimus lapsista, ei ainoastaan tutkimuksen kohteina, vaan aktiivisina toimijoina, on tuonut mukanaan myös monia uusia tutkimuseettisiä kysymyksiä. Näihin kysymyksiin vastaukset eivät ole yksiselitteisiä, vaan haastavat tutkijaa. (Christensen & Prout, 2002, s. 477–478.) Lapsia koskevassa tutkimuksessa suuri osa näistä kysymyksistä palautuu kysymyksiin siitä, millaista hyötyä tai haettaa tutkimuksesta mahdollisesti lapselle on sekä toisaalta aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen: Niin yksittäisen aikuisen ja lapsen välillä kuin laajemmin eri kasvatusinstituutioissa aikuisella on valta-asema suhteessa

lapseen. (Strandell, 2010, s. 107–108.) Tähän aikuisen ja lapsen suhteeseen palaan myöhemmin käsitellessäni tutkijan asemaa tarkemmin.

Christensen ja Prout (2002) ovat tiivistäneet tärkeimpiä kysymyksiä, jotka jokaisen lapsista tutkimusta tekevän tutkijan tulisi esittää tutkimusprosessin eri vaiheissa. Jo tutkimusta suunniteltaessa olisi pohdittava tutkimuksen hyötyjä ja mahdollisia haittoja sekä perusteltava kaiken kaikkiaan, miksi juuri tämän tutkimuksen tekeminen on tärkeää. Tutkimuksen aikana kysymykset liittyvät esimerkiksi osallistuvien valintaan, yksityisyyden turvaamiseen, rahoitukseen, tutkimuslupiin, menetelmiin sekä vapaaehtoisuuteen ja tutkimuksen tarkoituksen ymmärtämiseen. (Christensen & Prout, 2002, s. 490.) Myös tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt vastaamaan näihin kysymyksiin tutkimuksen eri vaiheissa.

Aineiston kerääminen on tutkimuseettisten kysymysten näkökulmasta tutkimuksen tekemisessä vaihe, joka haastaa tutkijaa ehkä eniten. Tällöin tutkija joutuu, etenkin lasten kohdalla, yleensä kysymään lupaa tutkimuksen tekemiseen monelta taholta, monesti jopa niin kunnalta, päiväkodeilta, ryhmissä työskenteleviltä aikuisilta, huoltajilta kuin lapsiltakin. Toisaalta silloin ollaan suoraan tekemisissä lasten kanssa, jolloin joudutaan pohtimaan esimerkiksi luottamukseen, suostumukseen kuin tutkijan asemaan liittyviä kysymyksiä. (Strandell, 2010, s. 94.) Tätä tutkimusta varten hain kaupungilta tutkimuslupaa, minkä lisäksi kysyin tutkimukseen osallistumisesta lupaa niin päiväkodin johtajalta, ryhmän työntekijöiltä, lasten vanhemmilta kuin lapsilta itseltään.

Lasten ikä asettaa oman erityispiirteensä tutkimuseettisten kysymysten pohdintaan. Toisaalta lapsilla tulisi olla oikeus kuulla millaista asioista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, toisaalta on asioita, joista ei välttämättä voida lasten kanssa keskustella. Tämä liittyy erityisesti kysymykseen siitä, millä tavoin lapsi voi arvioida omaa halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Lapsilla, kuten kaikilla, tulisi olla oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Mutta miten saada suostumus lapselta niin, että lapsella on käsitys siitä mihin on suostumassa? (Karlsson, 2012, s. 47–48.) Lasten kohdalla tutkijan ei olisi tyydyttävä ainoastaan kysymään lapsilta kertaluontoista lupaa tutkimukseen osallistumisesta, vaan kysyttävä niin etukäteen kun itse tilanteissa ja tapahtumahetkellä. Mitä

pienemmistä lapsista on kyse, sitä enemmän tutkijan olisi huomioitava myös lapsen sanattomia viestejä halukkuudesta osallistua. Tämän lisäksi avoimesti keskustelemalla ja lasten kysymyksiin vastaamalla tutkija voi saada lapselta luvan tutkimuksen tekemiseen. (Strandell, 2010, s. 97.)

Toisaalta lapsen päätösvalta tutkimukseen osallistumisesta ei aina ole näin yksinkertainen. Haastavaksi tilanteen tekee, jos lapsen ja huoltajan näkemykset tutkimukseen osallistumisesta eroavat toisistaan. Päiväkodeissa tai kouluissa eteen voi tulla tilanteita, jolloin lapsi ei ymmärrä, miksei itse saa osallistua toimintaan, mihin muut saavat. (Strandell, 2010, s. 98.) Toisaalta lapsi saattaa kokea, ettei hän tule kuulluksi samalla tavoin kuin muut (ks. esim. Vuorisalo, 2010, s.113–114). Siinä missä lapsella on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, ei tätä samaa oikeutta ole osallistua, mikäli huoltaja ei tähän ole myöntänyt lupaa (Mäkelä, 2010, s. 69). Olin ennalta suunnitellut antavani kaikille lapsille mahdollisuuden osallistua haastatteluun ja jättää analyysin ulkopuolelle haastattelut, joihin en olisi saanut huoltajien lupaa. Kaikki haastatteluun halukkaat lapset saivat kuitenkin huoltajilta luvan osallistua tutkimukseen.

Toisaalta voidaan kysyä, onko mielekästä lähestyä lapsia aikuisista eroavina ja tulisiko lapsille ylipäättään olla omia tutkimuseettisiä kysymyksiä. Christensen ja Prout (2002) puhuvat tästä eettisen symmetrian käsitteellä. Tällä he viittaavat ajatukseen siitä, että lähtökohtaisesti lapsia ja aikuisia lähestyttäisiin samojen tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tällöin tutkimuseettisiä valintoja ohjaisivat tutkimustilanteiden ja tutkimukseen osallistuvien yksilölliset piirteet sen sijaan, että nähtäisiin lapsi (tai aikuinen) ennakkokäsitysten ja -oletusten valossa. Tutkimuseettisiä kysymyksiä ratkaistaisiinkin niiden tullessa eteen. Näkökulman tarkoituksena ei ole poistaa eroa aikuisten ja lasten väliltä, vaan kiinnittää huomio siihen, ettei tätä eroa otettaisi itsestäänselvyytenä. Sen sijaan näkökulma painottaa keskustelevaa suhdetta lasten kanssa, joka olisi avain myös erilaisten tutkimuseettisten kysymysten ratkaisemiseksi. (Christensen & Prout, 2002, s. 478, 482.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa lasten yhteenkuuluvuuden sekä poissuljetuksi tulemisen kokemuksista esiopetuksessa. Tämän lisäksi tutkimus on kiinnostunut siitä, miten yhteenkuuluvuus rakentuu lasten pienissä kertomuksissa. Tutkimuksen tavoitteena on nostaa lasten näkökulmaa esiin sekä lisätä ymmärrystä yhteenkuuluvuudesta ja poissuljetuksi tulemisestä esiopetuksessa lasten kertomana. Pyrin saavuttamaan tätä lasten ääntä ja ajatusmaailmaa tutkittavaan ilmiöön kerronnallisuuden avulla (Puroila & Estola, 2012; Roos, 2015). Tutkimuskysymykseni ovat

1. Millaisia yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen kokemuksia lapsilla on omassa esiopetusryhmässään?
2. Millä tavoin yhteenkuuluvuutta rakennetaan lasten pienissä kertomuksissa?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin pääkaupunkiseudulla sijaitsevan päiväkodin esiopetusryhmässä keväällä 2018. Tutkimusaineisto koostui kymmenen 6–7-vuotiaan lapsen kerronnallisista haastatteluista. Haastattelut litteroitiin ja aineisto analysoitiin kerronnallisten analyysimenetelmien keinoin. Tässä luvussa kuvailen aineiston keruuprosessia sekä analyysimenetelmiä. Haastateltavien lasten iän vuoksi olen pyrkinyt kiinnittämään erityishuomion tutkimuksen metodologiaan sekä tutkijan asemaan.

5.1 Aineiston kerääminen

Lasten näkökulmaa on tutkimuksissa pyritty saavuttamaan usein haastattelun avulla. Haastattelua on perusteltu lapsen kykeneväisyydellä kertomaan itse omista ajatuksistaan sekä näkemyksistään ja haastattelun onkin ajateltu toimivan välineenä lapsen aidolle kuulemiselle. Yhä enemmän haastattelussa on alettu hyödyntämään myös kerronnallisen tutkimuksen piirteitä ja ajatusta siitä, että kerronnallisuuden avulla voidaan lähestyä lapsen käsitystä ja ymmärrystä maailmasta. (Roos & Rutanen, 2014, s. 28; Souto-Manning, 2014, s. 162.) Myös tässä tutkimuksessa lähestyn lasten kokemuksia kerronnallisuuden avulla.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joihin osallistuivat halukkaat esiopetusryhmän lapset, yhteensä viisi tyttöä ja viisi poikaa. Haastattelut olivat kestoiltaan viidestätoista minuutista vajaaseen puoleen tuntiin. Vaikka pohdin aluksi myös ryhmähaastattelun mahdollisuutta, päädyin lopulta yksilöhaastatteluihin. Vaikka ryhmähaastattelu voi kannustaa lapsia puhumaan ja madaltaa kynnystä osallistua, voidaan yksilöhaastattelua perustella siltä kannalta, että tällä tavoin voidaan tavoittaa jokaisen lapsen yksilöllisiä kokemuksia (Helavirta, 2007, s. 631). Yksilöhaastattelussa hyväksyin sen, että osa lapsista kuljetti itse keskustelua ja kertominen oli runsasta, osa taas tarvitsi enemmän kysymyksiä ja kertominen oli niukempaa.

Lasten haastattelussa monesti hyödynnetään kysymysten rinnalla muita materiaaleja ja esimerkiksi piirtäminen saattaa toimia hyvänä välineenä tutkittavaan

ilmiöön orientoitumisessa sekä itse haastattelutilanteessa kerronnan herättelijänä (Roos & Rutanen, 2014, s. 34). Tarkoitukseni oli antaa koko ryhmälle tehtäväksi piirtää oma esiopetusryhmänsä ja näitä valmiita tuotoksia olisin voinut hyödyntää yksilöhaastatteluissa kerronnan tukena. Kuitenkin ryhmän aikatauluista johtuen piirustustehtävästä jouduttiin luopumaan. Kahdessa ensimmäisessä haastattelussa lapsi piirsi kuvan haastattelun aikana, mutta koin tämän vievän lapsen huomion itse haastattelusta ja luovuin piirtämisestä. Rajasin nämä kaksi piirustusta myös analyysin ulkopuolelle. Keräsin aineiston tiiviisti yhden viikon aikana, joten osaltaan sairastelut sekä ryhmän omat aikataulut vaikuttivat siihen, että loppuen lopuksi haastatteluun osallistuivat puolet ryhmän lapsista. Seuraavaksi kerron tarkemmin kerronnalliselle haastattelulle ominaista piirteistä.

5.1.1 Kerronnallisuus lasten haastattelussa

Kerronnallisuus haastattelussa voidaan ymmärtää kahdesta näkökulmasta käsin. Ensimmäisen näkökulman mukaan kerronnallisuus näkyy siinä, että haastattelija kerää talteen tarinan, jonka haastateltava hänelle kertoo. Toinen näkökulma painottaa tarinan muotoutumista haastattelutilanteessa, jolloin tieto rakentuu haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa. (Hänninen, 2018, s. 194; Roos & Rutanen, 2014, s. 28.) Nämä molemmat näkökulmat voivat myös vaihdella haastattelutilanteessa, jossa toisaalta aikuinen kuuntelee, toisaalta rakentaa kertomusta yhdessä lapsen kanssa (Viljamaa, 2012, s. 32–33). Itse näen tiedon ilmiöstä rakentuvan tämän vuorovaikutuksen kautta, aikuinen tutkija ja lapsi yhdessä. Kerronnallisen lähestymistavan tärkeä piirre on kysyä mahdollisimman avoimia kysymyksiä, jotka antavat paljon tilaa haastateltavalle kertoa ajatuksistaan ja näkemyksistään (Roos & Rutanen, 2014, s. 35).

Valmistauduin etukäteen haastatteluihin lukemalla kirjallisuutta lasten haastattelusta sekä pohtimalla kysymysten asettelua sekä ilmiön ymmärrettäväksi tekemistä lapsille. Tein etukäteen hyvin väljän haastattelurungon, johon hahmottelin ainoastaan haastattelun keskeiset teemat (liite 1). Lasten haastattelussa on perusteltua luopua liian loppuunviedyistä suunnitelmista ja pyrkiä elämään siinä hetkessä ja tilanteessa, mikä lasten haastattelussa eteen tulee (Helavirta, 2007,

s. 33–34; Roos & Rutanen, 2014, s. 27). Haastattelun aluksi kertasin vielä jokaiselle lapselle, kuka olen ja millaisista asioista olen kiinnostunut kuulemaan. Kysyin myös jokaiselta lapselta lupaa keskustelun nauhoittamiseen. Tämä sopi kaikille ja nauhoitin kaikki haastattelut.

Kerronnallisuus haastattelussa näkyy hyvin eri tavoin lasten kuin aikuisten kohdalla. Siinä missä aikuinen kuljettaa haastattelijaa mukanaan, saattaa lasten kerronta olla poukkoilevaa ja toisinaan tutkijalle vaikeasti aukeavaa. (Roos, 2015, s. 44; Roos & Rutanen, 2014, s. 29.) Onkin haastavaa antaa tilaa lasten omalle kerronnalle mutta samalla pitää huoli, että pysytään ilmiössä josta ollaan kiinnostuneita. Toisaalta osa lapsista voi olla hyvin niukkasanaisia ja tarvita paljon tukikysymyksiä. (Helavirta, 2007, s. 633–634; Roos & Rutanen, 2014, s. 29.) Olinkin miettinyt etukäteen tukikysymyksiä lapsille, joiden kerronta on hyvin niukkaa ja tällaisissa haastatteluissa turvauduin näihin tukikysymyksiin. Sen sijaan aina, kun lapsi lähti kertomaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan, pyrin ainoastaan kannustamaan kertomaan lisää.

Lasten haastattelussa tulisi kiinnittää erityinen huomio kysymisen tapaan. Helavirta (2007) on omissa tutkimuksissaan havainnut miksi-muotoisten kysymysten tyrehdyttävän lapsen kerronnan. Hän pohtii, että tällä tavoin asetellut kysymykset saattavat vaatia asioiden käsittämistä tavalla, johon nuoremmat lapset eivät vielä täysin kykene. (Helavirta, 2007, s. 634.) Vaikka olin varautunut tähän ennalta, huomasin itsekin toisinaan kysyväni syitä lasten toiminnalle, jolloin lapsen kerronta monesti pysähtyi. Sen sijaan kysymällä tarkennusta ja pyytämällä lasta kertomaan lisää, voidaan luoda vuorovaikutusta, joka voi auttaa lasta kertomaan kokemuksistaan. Lisäksi samoja kysymyksiä voi pyrkiä esittämään useammalla tavalla sekä liittää kysymykset lapsen elämänpiiriin ja arkisiin asioihin. Lapsen voi olla helpompi tarttua tuttuihin asioihin ja saada kiinni ilmiöstä, josta haastattelija on kiinnostunut. (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 35–36; Helavirta, 2007, s. 633–634.)

Lasten haastattelussa tulisi muistaa antaa lapselle aikaa vastata (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 34). Huomasin haastatteluja litteroidessani, että olisin voinut antaa vielä enemmän aikaa ja tilaa lasten spontaanille kerronnalle,

toisaalta pyrkiä kysymään samoja kysymyksiä eri sanoin. Olin haastattelijana aloittelija ja liian hätäinen. Saatoin täyttää hiljaisuuden kysymyksellä, vaikka lapsi ehkä vielä mietti vastaustaan. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, s. 81) toteaa-kin, että lasten haastatteleminen on oppimisprosessi tutkijalle. Huomasin tämän myös omia haastatteluja tehdessäni. Vaikka koin kehittyväni haastattelujen aikana, erityisesti haastattelujen litterointi kehitti ymmärrystäni niistä monista tekijöistä, jotka vaikuttavat lasten haastattelun lopputulokseen.

Haastattelut tulisi lopettaa niin, että lapselle jää positiivinen kokemus haastatteluun osallistumisesta. Tutkijan on myös kunnioitettava sitä, jos lapsi ei enää jaksa tai halua lopettaa haastattelun. (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 30.) Päätin haastattelut kun huomasin, että lasten vastaukset lyhenivät ja spontaani kerronta väheni. Haastatteluiden lopuksi lapsilla oli mahdollisuus kysyä minulta mieleensä tulevia asioista ja lähes kaikki käyttivätkin tätä mahdollisuutta. Lopuksi kiitin kaikkia lapsia osallistumisesta.

5.1.2 Tutkijan asema

Tutkijan roolin löytäminen ei ole aina ongelmaton, etenkin silloin, kun tutkimusta tehdään lasten parissa. Muuttuvat tilanteet, lasten yksilölliset erot sekä ryhmässä ja lasten kanssa vietetyn ajan määrä vaikuttavat kaikki tutkijan roolin löytämiseen. Luottamuksen rakentuminen saattaa viedä aikaa, ja eri lapset suhtautuvat eri tavoin aikuiseen tutkijaan. (Lehtinen, 2000, s. 64–66.) Tämä oli näkyvillä myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Osa lapsista kertoi hyvin avoimesti ajatuksistaan ja kokemuksistaan, eikä juuri kyselyt tai kyseenalaistanut, miksi olen heitä haastattelemassa. Osa lapsista oli taas kiinnostuneempia siitä, miksi oikeastaan kyselen heiltä asioita. Huomasin myös, ettei kaikkien lasten luottamusta ollut saavutettavissa muutamassa päivässä, jonka esiopetuksessa vietin, mikä osaltaan saattoi vaikuttaa niin osallistumishalukkuuteen kuin itse haastattelutilanteisiin.

Monella lapsista ja lapsuudesta tutkimusta tekevällä tutkijalla saattaa itsellään olla esimerkiksi opettajan pohjakoulutus, joka osaltaan vaikuttaa tutkijan aseman löytämiseen. Opettajan rooliin voi olla helppo mennä ja tarkastella ilmiötä

tästä näkökulmasta käsin. Lapset eivät välttämättä myöskään tee eroa päiväko-deissa tai kouluissa olevien aikuisten välillä. Onkin syytä pohtia, miten tutkija voi päästä aikuisena lähemmäksi lasten maailmaa, pois ehkä perinteisestä aikuis-ten asemasta ja roolista. (Freeman & Mathison, 2009, s. 56–57; Strandell, 2010, s. 102–103). Vaikka itse vietin lapsiryhmässä hyvin lyhyen ajan, pyrin kuuntelemaan lapsia, olemaan kiinnostunut mitä heillä on sanottavana, mutta samalla pidättäytymään ilmaisemasta omaa kantaani tai puuttumista tilanteisiin.

Tehdessään tutkimusta lasten parissa tutkijan tulisikin pidättäytyä puuttumasta tilanteisiin ja näin välttää aikuisen perinteistä roolia (Lehtinen, 2000, s. 61–62). Toisaalta tämä puuttumattomuuden periaate aiheuttaa kentällä omat eettiset kysymyksensä. Entä jos tutkija näkee jotain, mikä vaatii aikuisen toimintaa? Tä-hän kytkeytyy myös kysymykset luottamuksesta: Esimerkiksi ryhmän aikuiselle kertominen saattaa rikkoa tämän lasten ja tutkijan välille rakennetun luottamuk-sen. Yksi mahdollisuus on, että tutkija tuo jo tutkimuslupaa lapsilta kysyessään esille tilanteet, joissa joutuu kertomaan saamaansa tietoa. Tällöinkin asiasta oli-si keskusteltava ensin lasten kanssa. (Strandell, 2010, s. 101–102.)

Aikuisella on aina tietynlainen valta-asema suhteessa lapseen sekä toisaalta mahdollisuus kuljettaa haastattelua haluamaansa suuntaan (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 81; Strandell, 2010, s. 107). Tutkimushaastattelun osalta voidaankin ajatella, ettei haastattelu ole koskaan täysin tasa-arvoinen. Vaikka lasten kohdalla osa haastattelijan valta-asemasta liittyy iän tuomaan auktoriteet-tiin, on tietyllä tapaa tutkimushaastattelu aina epätasa-arvoinen, sillä tutkijalla on oma tavoitteensa ja suunta haastattelulle. Sen sijaan että tästä valta-ase-masta täysin pyrittäisiin pois, tutkijan tulisi tiedostaa tämä valta-asemansa, erityisesti puhuttaessa lasten haastattelusta. (Helavirta, 2007, s. 631; Lehtinen, 2000, s. 61–62.)

Tutkijan asema pohtiminen ei rajoitu ainoastaan aineiston keräämisen vaihee-seen. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kohdalla on hyvä muistaa, että tutkija on aikuinen omine ennakkokäsityksineen. Vaikka lasten näkökulmaa on nostet-tu aiempaa enemmän esiin, jopa kanssatutkijoiksi, on viime kädessä aikuinen, tutkija, se, joka rajaa aineistoa sekä päättää, millaisia asioista hän nostaa esiin

ja millaisia jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Tähän liittyy aina vaara, että tutkija toimii tällöin omien ennakkokäsitystensä mukaisesti. (James & James, 2012, s. 25–26.) Onkin mielenkiintoinen kysymys, voimmeko ikinä täysin saavuttaa aikuisina lapsen näkökulmaa. Tutkija joutuukin pohtimaan, kenen ääni oikeastaan tutkimuksessa kuuluu: lapsen vai tutkijan?

5.2 Aineiston analyysi

Lasten näkökulmaa tavoittelevassa tutkimuksessa voidaan pitää perusteltuna, että aineistoa pyritään tarkastelemaan ilman valmista teoreettista mallia. Tämän taustalla on ajatus siitä, että aikuisen laatima kehys ilmiölle voi jättää ulkopuolelleen jotain olennaista lasten ajattelusta. (Roos, 2015, s. 68.) Vaikka en tarkastele aineistoa valmiin kehityksen läpi, en kuitenkaan pyri tarkastelemaan ilmiötä täysin teoriasta irrallaan, vaan teoria kulkee mukana ajattelussani ja ohjaa tällä tavoin myös analyysiä. Tämän tutkimuksen kohdalla voidaan puhua teoriaohjaavasta analyysistä. Toisin kuin aineistolähtöisessä analyysissä, jossa pyritään löytämään teoreettiset käsitteet aineistosta, teoriaohjaava analyysi tuo käsitteet aiemmasta tutkimuksesta ja teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 133.)

Erityisen haasteen tämän tutkimuksen kohdalla toi käytetty käsitteistö ja jouduin pohtimaan, millä käsitteillä puhun tutkittavasta ilmiöstä. Tämä vaikeus näkyi yhtäältä aiemmissä tutkimuksissa käytettyjen käsitteiden moninaisuutena, toisaalta ilmiöstä käytettävien käsitteiden muokkaamisena lapsille ymmärrettäväksi (ks. myös Helavirta, 2007, s. 632–633). Keskusteluissa lasten kanssa pyysin heitä kertomaan kavereista, omasta esiopetusryhmästään sekä leikkiin mukaan pääsemisestä, minkä koin käsitteenä olevan lapsille tuttu ja helposti ymmärrettävä. Lisäksi puhuimme leikkien ulkopuolelle jäämisestä, yksinäisyydestä sekä riidoista kavereiden kanssa. Ryhtyessäni analysoimaan aineistoa jouduinkin kääntämään lasten kanssa keskustelemaani jälleen käsitteiksi, joita käytän tutkimuksessani.

Tutkimusaineiston keräämisen, analyysin ja tulkinnan vaiheet ovat erityisesti kerronnallisessa tutkimuksessa usein toisiinsa kietoutuneita (Puroila & Estola, 2012, s. 27). Myös tässä tutkimuksessa näitä vaiheita ei selvästi voinut erottaa toisistaan, sillä rakensin omaa ymmärrystäni ilmiöstä ensimmäisen kerran jo keskusteluissa lasten kanssa. Varsinaisessa analyysivaiheessa hyödynsin analyysissä pienten kertomusten käsitettä (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2007, 2017) sekä teemallista analyysia tähän tutkimukseen sopivalla tavalla (Riessman, 2008; myös Juutinen, 2015; Puroila & Estola, 2014; Roos, 2015).

Tein analyysia kahdella tasolla. Ensin luin aineistoa siitä näkökulmasta, millaisia pieniä kertomuksia aineistosta nousi esiin. Aloitin analysoinnin kuuntelemalla sekä lukemalla litteroituja haastatteluja useaan kertaan, tehden samalla muistiinpanoja etenkin haastattelun äänensävyistä, hiljaisista hetkistä ja epäröinnistä. Käytän tässä kertomuksen käsitettä kuvaamaan sitä vuorovaikutteista tilannetta, jonka pohjalta nämä pienet kertomukset ovat syntyneet. Kertomus ottaa tarinaa paremmin mukaan sen hetken ja vuorovaikutteisen tilanteen, jossa ymmärrys lasten maailmasta rakentuu – niin lasten kertomuksissa kuin minulle tutkijana. (Hänninen, 2018, s. 191–192; Roos & Rutanen, 2014, s. 43; Viljamaa, 2012, s. 26.)

Toisella luennalla lähdin tarkastelemaan, millaisia kertomuksia aineistosta löytyy yhteenkuuluvuuden sekä poissuljetuksi tulemisen näkökulmasta. Kiinnitin kertomuksissa huomion myös siihen, miten lapset toimivat kohdatessaan ulkopuolelle sulkemista. Hyödynsin tässä teemallisen analyysin menetelmiä (Riessman, 2008, s.53–54). Tarkastelin aineistoa tutkimuskysymyksittäin ja lähdin jakamaan pieniä kertomuksia näiden alle. Tein teemallista analyysia Atlas.ti-ohjelmalla, minkä avulla aineistoa oli helppo lähestyä niin kokonaisuutena kuin yksittäisten haastatteluiden osalta. Vaikka tarkastelin aineistoa pääsääntöisesti kokonaisuutena, koin tarpeelliseksi tarkastella lapsikohtaisesti pienryhmiä, joiden kanssa lapset kertoivat esiopetuksessa viettävänsä eniten aikaa (ks. tarkemmin luku 6.1.1).

Lopuksi tarkastelin, miten yhteenkuuluvuus rakentuu näissä pienissä kertomuksissa. Vaikka en tarkastellut aineistoa minkään valmiin teoreettisen kehyksen läpi, hyödynsin tässä aiempien tutkimuksen tuloksia sekä käsitteistöä ymmärtääkseni ja rakentaakseni kuvaa ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Seuraavaksi esittelen tarkemmin aineiston lähestymistä pienten kertomusten kautta sekä kerronnallisia analyysimenetelmiä ja teemallisen analyysin sovel-lusmahdollisuuksia.

5.2.1 Pienet kertomukset

Lähestyin tutkimusaineistoa pienten kertomusten kautta. Pienet kertomukset ovat pieniä niin konkreettisesti kuin kuvaannollisesti. Sen lisäksi että kertomukset itsessään ovat usein lyhyitä, keskittää tutkimus huomionsa niihin pieniin kertomuksiin, jotka eivät välttämättä pienuutensa takia tule kuulluiksi tai tutkituiksi. (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, s. 379.) Tämä koskee myös lasten kertomuksia: Pienuutensa vuoksi tutkimus ei välttämättä kiinnitä huomiotaan lasten näkemysten tutkimiseen.

Käsitteen voidaan ajatella syntyneen siihen tarpeeseen, etteivät kaikki kertomukset sisällä selkeää alkua, keskikohtaa ja loppua, eli täytä näin ”suuren” kertomuksen kriteerejä. Näiden suurten kertomusten sijasta kiinnostuksen kohteena ovat ne lyhyet kertomukset, jopa välähdykset, joista esimerkiksi haastateltavat kertovat. Nämä välähdykset voivat sijoittua niin kerrottuun hetkeen, kuin ajatuksiin tulevaisuudesta tai menneestä. Ne voivat olla tapahtuneita tai keksittyjä, toisinaan kertomatta jättäminen voi kertoa jo itsessään. Näiden pienten kertomusten avulla voidaan ajatella ihmisen rakentavan kuvaa itsestään sekä maailmasta, mikä tekee näiden kertomusten tutkimuksesta tärkeän. (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, s. 381–382.)

Aiemmin pienten kertomusten käsitettä on käytetty esimerkiksi tutkittaessa nuorten identiteetin rakentumista, sosiaalista mediaa, historiallisia kertomuksia sekä terveyttä ja hyvinvointia (mm. Bamberg, 2004; Georgakopoulou, 2017; Salmi-Nikander, 2009; Sools, 2014). Lähiaikoina pienten kertomusten käsitettä on hyödynnetty yhä enemmän myös lapsia koskevassa tutkimuksessa (mm.

Autti & Hyry-Beihammer, 2014; Juutinen, 2015; Puroila & Estola, 2012). Tässä tutkimuksessa hyödynnän edellä esiteltyjä tutkimussovelluksia ja tarkastelen, miten yhteenkuuluvuus ja poissuljetuksi tuleminen näyttäytyvät näissä pienissä kertomuksissa.

Tutkimilleni pienille kertomuksille ominaista oli sijoittuminen lähimenneisyyteen. Vaikka muutamassa kertomuksessa termit kuten ”päiväkotilaisena” tai ”kun eskari alkoi”, viittasivat melko kaukaiseen tapahtumiin, suuri osa kertomuksista sijoittui lähelle haastatteluhetkeä, jopa samaan päivään (ks. myös Georgakopoulou, 2007, s. 150). Tässä tutkimuksessa käytin pienen kertomuksen käsitettä analyysiyksikkönä, joka saattoi olla lausahdus, tapahtuma tai hetki, joka kertoi lasten ajattelusta. Pienten kertomusten tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sisällön lisäksi siitä vuorovaikutteisesta tilanteesta, jossa nämä kertomukset syntyvät (Bamberg, 2007, s. 170–171).

Puhe onkin vain yksi lapsen kerronnan tavoista. Puheen rinnalla tulisi huomioida niin hiljaisuus ja vetäytyminen kun kaikki keholliset viestit. (Puroila & Estola, 2012, s. 29.) Alla olevasta lainauksesta käy hyvin ilmi, miten lasten kerronta hyödyntää koko kehonkieltä.

Vilja: Nii Alvar, ja sitte siellä on semmosia, missä, missä on penkki, niinku.. ei tämmönen- vähä niinku tämmönen penkki. Sit täs on semmonen tämmönen, nii sit voi vetää tälle nii sit Alvar oli tässä penkissä, nii sitte mä vedin Alvaria ja Alvar öö piiskas mua peppuu et mä menisin kovempaa. [nauraa] Se oli hauskaa.

Vaikka en tässä tutkimuksessa havainnoinut lasten toimintaa esiopetusryhmässä, kuuntelin haastattelutilanteita useaan otteeseen ja pyrin huomioimaan ne hetket, jolloin lasten kerronnassa oli epäröintiä, taukoja tai myöntelyä. Huomasin, että lapsi saattoi vastata varovaisen myöntävästi kysymykseen, jota ei täysin ymmärtänyt. Pyrin jättämään huomiotta näitä hetkiä, joissa en voinut olla varma lapsen näkemyksestä.

5.2.2 Teemallinen analyysi

Kerronnalliset analyysimenetelmät voidaan nähdä välineiksi, joita tutkija hyödyntää tutkimukseensa sopivalla tavalla. Sen sijaan, että puhuttaisiin yhdestä menetelmästä, puhutaan enemmänkin menetelmistä, joista tutkija valitsee tutkimuksen kannalta mielekkäimmät. Menetelmien valintaan vaikuttaa aineiston muoto sekä se, mistä tutkija on ensisijaisesti kiinnostunut. Karkeasti voidaan sanoa, että menetelmien valinta riippuu siitä, onko tutkija kiinnostunut enemmänkin kerronnan tavoista eli siitä, miten kerrotaan vai sisällöistä, jolloin mielenkiinto on siinä, mitä kerrotaan. (Hänninen, 2018, s. 195–196; Riessman, 2008, s. 11.) Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut jälkimmäisestä, eli siitä, miten yhteenkuuluvuuden sekä ryhmässä poissuljetuksi tulemisen teemat näkyvät lasten kertomuksissa.

Teemojen kautta jäsentyvän analyysin tarkoituksena on keskittyä löytämään keskeisiä teemoja tutkittavasta aineistosta. Teemallinen analyysi on siis kiinnostunut erityisesti kertomuksen sisällöistä, ei niinkään kertomustavasta. (Riessman, 2008, 53–54; myös Hänninen, 2018, s. 203.) Perinteisempi teemallinen analyysi keskittyy yhden, esimerkiksi haastateltavan, kerronnasta nouseviin teemoihin sen sijaan että yrittäisi etsiä eri haastateltavia yhdistäviä teemoja tai lainalaisuuksia. Teemallista analyysiä on kuitenkin tehty myös koko aineiston tasolla, jolloin tarkoituksena on enemmänkin löytää ilmiölle tyypillisiä teemoja sekä piirteitä, kuin luoda kuvaa yksittäisen lapsen kokemuksista. (Juutinen, 2018, s. 46; Puroila & Estola, 2012, s. 27–28; Roos, 2015, s. 70.) Vaikka en pyri tutkimuksellani yleistettävyyteen, halusin tarkastella lasten kerrontaa laajasti, rajaamatta haastatteluja tiukasti toisista erilleen. Analyysin aikana huomasin, miten haastattelut osaltaan täydensivät toisiaan ja esimerkiksi yhteen tapahtumaan saatettiin viitata useammassa haastattelussa. Myös tämä vahvisti näkemystäni siitä, että halusin tutustua aineistoon kokonaisuutena ja tarkastella lasten kerrontaa laajasti.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen pienistä kertomuksista nousseita yhteenkuuluvuuden sekä poissuljetuksi tulemisen kokemuksia päiväkodin esiopetusryhmässä. Aluksi esittelen, miten yhteenkuuluvuus näkyi lasten kerronnassa. Tämän jälkeen puhun poissuljetuksi tulemisesta sekä toimintatavoista, joita lapset käyttivät kohdatessaan ulkopuolelle sulkemista muiden taholta. Lopuksi esittelen, miten yhteenkuuluvuus rakentui lasten pienissä kertomuksissa. Haastatteluissa esiintyvät ryhmien sekä lasten nimet on anonyymiteetin turvaamiseksi muutettu (Karlsson, 2012, s. 48).

6.1 Yhteenkuuluvuuden kokemukset

Pienet kertomukset yhteenkuuluvuudesta sijoittuivat lähinnä tapahtumiin ja hetkiin lasten vapaan toiminnan aikana. Niille oli ominaista tietynlainen nykyhetkessä oleminen ja monet kertomuksissa esiintyneet tapahtumat sijoittuivat ajallisesti lähimenneisyyteen. Tässä tutkimuksissa erityinen huomio kiinnittyi siihen, mihin kertomuksissa lasten yhteenkuuluvuuden kokemukset ensisijaisesti liittyvät. Yhteenkuuluvuus näkyi pienissä kertomuksissa karkeasti kahdella tavalla. Ensinäkin yhteenkuuluvuus näkyi suhteessa pienryhmiin ja parhaisiin kavereihin sekä toiseksi kuulumisena laajemmin päiväkodin lapsiyhteisöön.

Enimmäkseen lasten kertomukset yhteenkuuluvuudesta liittyivät tiettyihin esiopetusryhmän lapsiin sekä parhaisiin kavereihin. Käytän näistä kaveriryhmistä nimitystä ”pienryhmät”. Jokaisen lapsen pienryhmä muodostui niistä kavereista, jotka hän nimesi haastattelussa lapsiksi, joiden kanssa hän eniten leikkii ja toimii esiopetuksessa. Sen lisäksi, että lapset nimesivät nämä pienryhmän lapset leikkikavereikseen, toistuvat näiden lapsien nimet läpi yksittäisten haastatteluiden, mikä osaltaan vahvisti pienryhmän lapsia haastateltujen tärkeimpinä leikkikavereina. Osa nimesi nämä pienryhmän lapset myös parhaiksi kavereikseen. Näiden pienryhmien merkityksestä kertoo jotain se, että tämä teemallinen kokonaisuus sai eniten yhteenkuuluvuuden kertomuksia alleen.

Kertomuksissa esiintyi myös leikkejä ja tapahtumia, joihin osallistui paljon lapsia, muutamassa kertomuksessa jopa kaikki lapset päiväkodin kahdesta esiopetusryhmästä. Ymmärrän nämä kertomukset osana kuulumista laajemmin päiväkodin lapsiyhteisöön. Näille tilanteille oli ominaista yllätyksellisyys ja toiminnallisuus, ja leikit tapahtuivat enimmäkseen ulkona hetken mielijohteessa. Siinä missä ulkona saattoivat kaveriryhmät sekoittua ja leikit tapahtua suuremmalla porukalla, sisällä tapahtuvissa kertomuksissa sen sijaan pysyttiin melko tiiviisti omissa pienryhmissä.

Nämä kaksi edellä esiteltyä tasoa, toiminta pienryhmissä sekä leikit isolla porukalla olivat pääryhmät, joihin yhteenkuuluvuuden kokemukset liittyivät. Tämän lisäksi kertomuksissa oli lyhyempiä mainintoja pihakavereista sekä parhaista kavereista kotona. Myös päiväkodin ryhmien nimet vilahtelivat kertomuksissa. Näistä kertomuksista muodostui väljempi, kolmas ryhmä, johon yhteenkuuluvuuden kokemukset liittyivät. Nämä kertomukset osaltaan kuvaavat lasten kuulumisen moninaisuutta ja sitä, miten lapset kuuluvat eri tavoin ja ovat yhteydessä muihin niin päiväkodissa kuin sen ulkopuolella (ks. myös Juutinen, 2018, s. 56; 2015, s. 170–171). Aikuinen sen sijaan oli kertomuksissa kaukana ja kaiken kaikkiaan kertomuksissa esiintyi hyvin vähän koko esiopetusryhmän yhteisiä tapahtumia tai aikuisjohtoista toimintaa. Kertomukset yhteenkuuluvuudesta koskettivat pääsääntöisesti hetkiä, jotka ovat lasten keskinäisen toiminnan aikaa esiopetuksessa.

6.1.1 Yhteenkuuluvuus omaan pienryhmään

Huomattava osa kaikesta lasten kerronnasta liittyi leikkeihin ja toimintaan, joka tapahtui omissa pienryhmissä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomio pienempiin kaveriryhmiin, jotka ovat nähtävillä päiväkotiryhmän sisällä (Koivula, 2010, s. 153). Lapsesta riippuen pienryhmään kuului kahdesta kuuteen lasta. Ainoastaan yksi lapsi nimesi yhdeksän nimeä, tyttöjä sekä poikia, eikä näistä nimistä muodostunut samanlaista pienryhmää kuin muissa haastatteluisissa. Lapsi myös itse toi esiin, että hänen paras kaverinsa ei ole samassa esiopetusryhmässä. Vaikka lapsi kuului myös yhden tytön pienryhmään, ei hän tuntunut olevan kovin tiiviisti osa mitään pienryhmää, vaan enemmänkin leikki-

vän eri tilanteissa eri pienryhmissä. Kaiken kaikkiaan tytöt nimesivät poikia enemmän lapsia pienryhmäänsä (taulukko 1).

Taulukko 1. Pienryhmät ja lasten tuntemat kaverit ennen esiopetusta

| LAPSI | PIENRYHMÄ | LAPSEN ENNESTÄÄN TUNTEMAT KAVERIT ESIOPE- TUKSESSA |
|--------|--|---|
| OTSO | Kasper, Alvar | Kasper, Alvar, Atte |
| ALVAR | Amanda, Niina, Kira, Samuel, Pyry, Kasper, Atte, Oskari, Niklas | Kasper, Atte |
| ELLA | Aada, Vilja, Milla, Amanda, Niina | Aada, Milla, Amanda, Niina |
| RASMUS | Aatos, Samuel, Asta | Aatos |
| NIINA | Ella, Anni, Milla, Kiia | Ei mainintaa |
| ELSA | Niina, Amanda, Kira, Alvar | Ei mainintaa |
| VILJA | Anni, Aada, Iida, Hilla, Milla | Anni, Aada, Niko |
| KASPER | Oskar, Niklas | Atte, Vilja |
| SAMUEL | Rasmus, Aatos, Max, Atte, Pyry | Ei tuntenut ketään |
| AMANDA | Niina, Ella, Milla, Elsa, Rasmus, Alvar | Niina, Ella |

Näille pienryhmille oli ominaista, että niihin kuului lapsia, jotka tunsivat toisensa jo ennen esiopetusta. Pienryhmän ollessa suuri, lapset usein kertoivat tunteensa ainakin osan pienryhmänsä lapsista. Ainoastaan yksi lapsi kertoi, ettei tuntenut ketään esiopetusryhmästä ennestään, minkä lisäksi kahdessa haastattelussa asia ei noussut esiin. Muuten lasten mainitsemat ennestään tutut kaverit kuuluivat pääsääntöisesti myös lasten pienryhmään. Poikkeuksen tästä muodosti, jos tytöt ja pojat olivat tunteneet toisensa ennen esiopetusta. Tällöin tuttu poika- tai tyttökaveri ei välttämättä enää esiopetuksessa kuulunut pienryhmään. Pienryhmät muodostuivatkin pääsääntöisesti tyttöjen sekä poikien keskinäisiksi.

Haastatelluista lapsista monet olivat jatkaneet esiopetukseen samasta päiväkodista, jossa myös esiopetus sijaitsi. Tämän perusteella moni lapsista varmasti tunsikin ennestään enemmän esiopetusryhmän lapsia, kuin haastattelutilanteessa mainitsi. Lasten mainitsemat tutut kaverit olivatkin usein pienryhmän jäseniä ja ainoastaan yksi lapsi mainitsi aiemmin tunteneensa kavereita, jotka eivät kuulu-

neet hänen pienryhmäänsä. Ymmärrän tämän kertovan siitä, että kysyttäessä ennestään tuttuja kavereita, moni lapsi mietti ensisijaisesti oman pienryhmänsä jäseniä.

Pienryhmille oli ominaista, että ne olivat melko selvästi jakautuneet tyttöjen sekä poikien pienryhmiin. Nämä tyttöjen ja poikien eriytyneet ryhmät on huomattu myös aiemmissa tutkimuksissa, erityisesti kouluikää lähestyttäessä (Corsaro, 2018, s. 208; 2003, s. 72). Kaksi poikaa nimesi kuitenkin myös tyttöjä pienryhmäänsä ja toinen heistä kuului lisäksi yhden tytön pienryhmään. Toisaalta useampi haastateltu poika kertoi leikkivänsä harvoin tai ei ollenkaan tyttöjen kanssa. Seuraava lainaus kertoo siitä, että tyttöjen ja poikien leikkiessä yhdessä, usein asetelmassa silti näyttäytyvät pojat ja tytöt omina ryhminään. Näen tämän kertovan siitä, että moni lapsi koki kuuluvansa pienryhmänsä lisäksi laajemmin ”tyttöihin” tai ”poikiin”.

Niina: ... jos jää poika joka valitsee nii muut pojat sanoo että se pitää olla joku tyttö. Joka on siellä alhaalla.

H: Mitä sit tapahtuu?

Niina: No jos öö tytöt ei kestä sitä että, että koko ajan niitten pitäs olla koska melkei aina pojat valitsee vaa tytöt, nii... nii joskus ne kertoo aikuiselle tai ei oo koko leikissä mukana.

Kaikki lapset olivat kysyttäessä yksimielisiä siitä, että kaikilla on kavereita esiopetuksessa. He myös kokivat itsellään olevan kavereita. Pienryhmien lisäksi muutama lapsi mainitsi päiväkodin ulkopuolisia kavereita sekä kavereita viereisestä esiopetusryhmästä. Suurin osa tuntui kuitenkin kokevan juuri omassa esiopetusryhmässä olevat kaverit myös laajemmin omiksi tai parhaiksi kavereikseen.

6.1.2 Kuuluminen lapsiyhteisöön

Aineistosta nousi pienryhmien jälkeen isoimmaksi kokonaisuudeksi pienet kertomukset yhteenkuuluvuudesta, jotka liittyivät leikkeihin isommilla porukoilla, usein jopa yli ryhmärajojen. Nämä leikit tapahtuivat ulkona ja niille oli ominaista toiminnallisuus sekä tietynlainen hetkeen tarttuminen. Kertomuksissa kävi ilmi, että ulkoilu oli muutenkin se hetki, jolloin pienryhmärajoja rikottiin ja esimerkiksi

pojat ja tytöt saattoivat leikkiä yhdessä. Useammassa haastattelussa muisteltiin hetkiä, jolloin kaikki lapset esiopetuksesta olivat liittyneet ulkoleikkeihin mukaan.

Samuel: Lohka on tosi kiva leikki ku siin ollaa kiipeilytelineis ja sitte niinku se lohikäärme kuka alottaa nii sen pitää ottaa öö lapsii ketkä on siin kiipeilytelinees ja se on lisääntyvä tai sitten että yks nappaa ja sitte jos nappaa nii sitte siitä toisesta tulee lohka.

H: Okei, kuulostaa jännältä. Onks se semmonen missä on tyttöjä ja poikia?

Samuel: Joo. Yhen kerran me leikittii lohkaa nii kaikki [eskarilaiset] tuli mukaa.

Nämä leikit olivat lasten omia, eikä aikuinen ollut niissä mukana. Yhteisleikeiksi ei kertomuksissa mielletty aikuisen johtamia pelileikkejä, vaan kertomukset koskettivat lasten omia leikkejä, joissa osallistujat tulivat ja menivät. Myös säännöt keksittiin ja neuvoteltiin lasten kesken.

Niina: Mutta yhen kerran yks- leikittiin yhtä todella suosittua leikkiä, ja siihen tuli melkei koko öö, kaikki eskarit.

H: Mikä leikki se oli?

Niina: ... ku Essi ja Iida ja Hilla löys yhen kepin, sillä kanneettii jokesta, jos öö yks pääsi sinne öö ki-, liukumäelle asti nii sen pysty vallottaa sen jos se pääsee sinne ylös. ... Ja yleensä, jos me otetaa sillee että se joka on ollu vika nii saa päättää kuka on jääny.

Ymmärrän näiden kokemusten liittyvän laajemmin kuulumisena päiväkodin lapsiyhteisöön. Näillä yhteisleikeillä tuntui olevan suuri merkitys lapsille ja harvoin toteutuneet tilanteet, jolloin lähes kaikki ryhmän lapset osallistuivat leikkiin, olivat jääneet lasten muistoihin. Sen sijaan lasten oli vaikea keksiä, millaisia asioita koko esiopetusryhmän kanssa tehtäisiin. Lasten spontaanit kertomukset yhteisleikeistä koskettivat lasten keskinäistä toimintaa ja vasta kysyttäessä lapset pohtivat koko esiopetusryhmän kanssa tehtäviä asioita. Pääsääntöisesti koko ryhmän kanssa ainoastaan kokoonnuttiin aamu- tai päiväpiiriin. Esiopetuksen ohjattu toiminta toteutui puolikkaissa ryhmissä ja myös syömään mentiin porrastetusti ja harvoin koko ryhmä kerrallaan.

Vilja: Niinku.. joskus me tehdään eskaritehtäviä niinku puolittain mut.. Koko ryhmän kaa me niinku kokoonnuttaa nii.. niinku me tehää, katotaa mi- mihin me mennää sitte huomenna, et me muistetaa ja.. sit me laiteeta se lista.

Niina: Hmm.. kokoonnutaan. Sit mennään syömää joskus iha kaikki kerhallaan ja... eipä itseasiassa vähä niinku muuta.

Koko ryhmän kanssa sen sijaan ei esiopetuksessa leikitty, ei ainakaan siten, miten haastatellut lapset ymmärsivät leikin. Muutama lapsi mainitsi erilaisia retkiä ja tapahtumia, mihin oli lähdetty koko esiopetusryhmän kanssa. Koko ryhmän yhteinen toiminta sijoitettiin esiopetuksen toiminta-aikaan ja ominaista sille oli, että tällöin lapset eivät itse vaikuta ryhmiin, joissa toimitaan. Kolmas yhteenkuuluvuuden ryhmä muodostuikin väljästi näistä maininnoista omasta esiopetusryhmästä, aiemmista päiväkotiryhmistä mihin lapsi oli kuulunut sekä esiopetusryhmän puolikkaista toimintaryhmistä. Nämä osaltaan rajasivat lasten kuulumista eri ryhmiin. Ryhmät tulivat kuitenkin ylhäältä päin, eikä lapsilla ollut näiden muodostumiseen valtaa.

Rasmus: ... eskarissa tehää sammosii et me ei tehä niinku kavereitten kaa mitää vaa me jutellaa yhes tietyist asioista.

Eri päiväkotij- ja esiopetusryhmien lisäksi kertomuksissa mainittiin harrastusryhmiä, kotikavereita sekä pienryhmään kuuluvien kavereiden näkemistä esiopetuksen ulkopuolella. Kertomuksissa näkyikin kuulumisen moninaisuus (Sumsion & Wong, 2001, s. 32; Yuval-Davis, 2006, s. 199). Yhtäältä lapset kuuluivat omiin kaveriryhmiin ja lasten yhteisöön, toisaalta tiettyihin ylhäältä määriteltyihin päiväkotiryhmiin. Vaikka emme varsinaisesti keskustelleet esiopetuksen ulkopuolisista tapahtumista, haastatteluissa näkyivät myös yhteenkuuluvuus niin perheeseen, erilaisiin harrastusryhmiin kuin kavereihin kotona (ks. myös Juutinen, 2015, s. 170–171).

6.2 Poissuljetuksi tuleminen

Kaikki haastatellut lapset ymmärsivät, millaisesta ilmiöstä puhutaan, kun keskustelimme leikkeihin mukaan pääsemisestä sekä ulkopuolelle jäämisestä. Kaikilla haastatelluilla lapsilla oli tästä omakohtaisia kokemuksia ja moni tunnisti näin käyneen myös jollekin kaverilleen. Ymmärrän ilmiön tuttuudesta kertovan sen, että jokaisen lapsen oli melko helppoa lähteä näistä kokemuksista kerto-

maan ja poissuljetuksi tuleminen saikin yhteenkuuluvuutta enemmän kertomuksia alleen. Tämä kaikki osaltaan kertoo ilmiön arkipäiväisyydestä mutta myös tärkeydestä lasten elämässä. Lapset myös tuntuivat ymmärtävän ilmiön melko samoin kuin minä aikuisena tutkijana. Myös aiemmissa tutkimuksissa kiusaamisen osalta on huomattu, että lapset ymmärtävät ilmiön lähes samoin kuin aikuiset (Repo, 2015, s. 31).

Kaikki ulkopuolelle sulkeminen ei aineiston valossa ollut aktiivista toimintaa, vaan enemmänkin päivään mahtui tilanteita, jolloin jokainen kokee yksinäisyyttä ja vaikeutta löytää kaveria. Erityisesti lasten pienryhmäläisten kotiinlähtö sekä poissaolot tuottivat kokemuksia yksinäisyydestä. Oma pienryhmä oli se, kenen seuraan hakeuduttiin ja minkä puuttuessa leikkeihin liittyminen koettiin vaikeaksi. Vähemmän kertomuksissa näkyi omassa pienryhmässä tapahtuva, toisten taholta aktiivinen poissulkeminen.

Toisin kuin lasten kertomuksissa yhteenkuuluvuudesta, ryhmän ulkopuolelle jäämisen kertomuksissa liikuttiin paljon laajemmin ajassa ja paikassa. Siinä missä monet pienet kertomukset yhteenkuuluvuudesta näkyivät lähinnä nykyhetkessä, esiintyi kertomuksissa poissuljetuksi tulemisesta muistoja kauempaa, jopa ennen esiopetuksen alkua. Tämä kertoo tunteen voimakkuudesta, sillä lapset muistivat näitä tuntemuksia hyvin pitkän ajan takaa. Seuraavaksi esittelen, millä tavoin poissuljetuksi tuleminen näyttäytyi lasten kertomana sekä toimintatavoista, joita lapset käyttivät kohdatessaan ulkopuolelle sulkemista muiden taholta.

6.2.1 "Kun niin moni puuhaa eri asiaa" – ulkoilu yksin jäämisen paikkana

Lasten kokemukset leikkien ulkopuolelle jäämisestä ajoittuivat usein ulkoiluun. Yleensä kyseessä ei ollut aktiivinen ulkopuolelle sulkeminen, vaan enemmänkin yksin jääminen. Useammassa haastattelussa kävi ilmi, että iltapäivän ulkoilussa omat kaverit ovat saattaneet jo lähteä, eikä tällöin lapsi aina tiennyt, mihin leikkiin menisi mukaan. Yksi lapsi kertoi päivästä, jolloin koki yksinäisyyttä, kun moni kaveri puuttui esiopetuksesta. Myös tämä tilanne rikkoi pienryhmiä, joiden kanssa lapset tyypillisesti leikkivät.

Ella: Sillo kun mulla ei ollu leikkikaveria kun Aada.. kun mä olin tulossa kysyy Aadalta ja Millalta mitä ne tekee ja sit Aada kuiskas Milalle et mennääks keinuu ja sit.. mä en päässy sinne mukaa nii sillo.. mun tuntu yksinäiseltä. Ja sit mun muut kaverit oli vielä keinussa. Ja mä jäin yksin.

...

H: Sun hyvät kaverit oli keinumassa.

Ella: Joo.

H: Mitä sä sitte teit?

Ella: Ja kun osa oli sillo poissa.

H: Ai, nii teitä puuttu eskarista.

Ella: Nii.

Aina kuitenkin kavereiden kotiinlähtö tai tuttujen kavereiden puuttuminen ei selittänyt näitä kokemuksia. Ulkoilu tuntui laajemmin olevan se hetki päivästä, johon ulkopuolelle jäämisen kokemukset liittyivät. Myös aiemmissa tutkimuksissa ulkoilu on näyttäytynyt lasten kerronnassa tietynlaisena turvattomuuden paikkana (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 154). Kertomuksissa ulkoiluun tuntui liittyvän piirteitä, jotka vaikeuttavat leikkeihin hakeutumista ja leikkikaverin löytämistä.

Otso: Ulkona. Siel on vähä vaikeempi löytää leikkikaverii kun nii moni puuhaa eri asiaa.

H: Okei.. Mitä sit tapahtuu?

Otso: Noo.. sit yleensä koittaa löytää leikkikaverii. Mulki on joskus käyny sillai. Et ei oikee tiä mihi leikkii menis.

Useammassa haastattelussa lapset kertoivat ulkoilun olevan se hetki päivästä, jolloin niin leikin kuin leikkikaverin saa valita itse. Vaikka osa mainitsi myös sisällä olevan hetkiä, jolloin leikkikaverin saa valita, moni näki sisällä leikkeihin liittymisen olevan helpompaa. Ulkoilussa tapahtuikin yksin jäämisen lisäksi aktiivisempi muiden taholta leikkien ulkopuolelle sulkeminen. Esimerkiksi hippa, piilo ja kotileikki liukumäessä nimettiin leikeiksi, joihin ei aina pääse mukaan. Nämä leikit liitettiin ulkoiluun ja myös kotileikin kohdalla puhuttiin erityisesti kotileikistä liukumäessä. Aineistosta ei kuitenkaan käynyt ilmi, miksi juuri ulkoleikit toimivat hetkinä leikistä poissulkemiselle. Vaikka tämä oli esillä lasten kertomassa, ei tälle osattu nimetä syytä.

H: Okei. Onks joku muu semmonen leikki yleensä mihi ei mahu?

Amanda: Noo... Piilo ja sitte hippa.

H: Okei, miksköhän niihi ei mahu?

Amanda: [mietti] Ehkä.. mä en ehkä tiedä itseasiassa

H: Saatteks te ite valita kenen kanssa te leikitte?

Niina: Joo. Aina ulkona.

H: Ulkona saatte valita.

Niina: Mmm.

H: Entäs sisällä?

Niina: Nooo.. sillonki saadaa valita mutta.. hmmm. Yleensä sisällä enemmän otetaan leikkiä mukaa ku ulkona.

H: Mistäköhän se johtuu?

Niina: En mä tiedä.

H: Okei.. Eiks ulkona sit nii helposti oteta mukaa leikkiä?

Niina: No yleensä sielläki otetaan mut ei nii... ihan hirvee määrää. Lohikäärmeeseen ja vauvoin ei voi tulla iha kauheesti koska muuten sitte... sinne ei mahu sinne.. liukumäkeen.

H: Nii... aivan.

Niina: Mutta on siellä aika paljon tilaa.

Edellä olevissa lainauksissa syitä poissulkemisen taustalla ei osattu kertoa, vaikka toinen lapsista tunnisti, että lähtökohtaisesti liukumäessä on paljon tilaa ja tämän perusteella mukaan olisi pitänyt mahtua. Näin ollen tila ei toimi ulkopuolelle sulkemisen syynä, vaikka siihen vedotaan (ks. myös Stratigos, 2015 s. 50). Toisaalta tämänkaltainen kysyminen voi vaatia ilmiön ymmärtämistä tasolla, johon lapset eivät vielä kykene, toisaalta lapsella ei välttämättä ollut selitystä tapahtuneelle (Helavirta, 2007, s. 634). Sisällä tapahtuvasta toiminnasta tässä tutkimuksessa nousi ainoastaan yksi esimerkki tilanteesta, jolloin ei toimintaan pääse mukaan. Tämä tilanne poikkesi kuitenkin ulkona tapahtuvasta toiminnasta, sillä syyt tälle ovat konkreettisia ja tätä kautta helposti ymmärrettävissä.

Otso: Mut jos.. mut jos on vaik joku peli, kimble, ja siin on neljä, nii sit siit ei voi oikee sanoo mitää. ... Nii sit siihe ei pysty enää menemää. Sehän on iha selvää.

Vaikka en keskittynyt etsimään eroja tyttöjen ja poikien kertomuksista, tässä tutkimuksessa pojat eivät juurikaan kertoneet yksittäisistä tapahtumista, jolloin heitä olisi estetty pääsemästä mukaan leikkiin. Kaikki pojat tunnistivat ilmiön ja kertoivat jääneensä joskus leikkien ulkopuolelle, mutta monen oli kysyttäessä vaikea muistaa tarkasti, millaisissa tilanteissa näin on käynyt. Tässä tutkimuksessa poikien kertomassa korostuivat tilanteet yleisellä tasolla, omat toimintata-

vat sekä iltapäivällä kavereiden puuttuminen yksinjäämisen syinä. Sen sijaan tytöt kertoivat poikia enemmän yksittäisiä tapahtumia, jolloin ovat kokeneet torjuntaa oman pienryhmänsä taholta.

Elsa: Yhen kerran.. niinku.. hmm.. no mä, mä haluisin tulla Amandan ja Niinan leikkii mukaa mut niille ei sopinu. Niille ei hal- ne ei halunnu. Kaikki pitää oikeesti päästää kaikkii- kaikkee mukaan.

H: Mitä sä sit teit?

Elsa: Menin penkille istumaan koko öö ulkoilun ajaksi.

Kertomuksista kävi ilmi, että vaikka tyttöjen pienryhmiin kuului usein poikia enemmän lapsia, ei pienryhmä välttämättä leikkinyt yhdessä, vaan jakautui pienempiin ryhmiin.

H: Okei. Mitä te yleensä teette yhdessä?

Niina: Yleensä me ei olla paljon kahestaa, siis kaikki yhdessä, nii mutta jos me ollaa.. nii sitten me vaan kävellään tai leikitään jotain. Mä en tiä mitä me leikitään. Usein me leikitään jotai mutta.. mä en muista ihan kaikkia leikkejä

Vilja: Ku, me- niinku melkei kaikkien tyttöjen kanssa yleensä mä leikin niinku Annin ja Aadan kaa ja joskus mä leikin lidan ja Hillan kaa, joskus mä leikin lidan ja Hertan kaa.

Osaltaan tämä voi selittää ulkopuolelle sulkemisen kokemuksia. Kun pienryhmä hajoaa pienempiin ryhmiin, on usein neuvoteltava, kuka pääsee leikkiin mukaan ja kuka jää sen ulkopuolelle. Tämä on kuitenkin vain yksi johtopäätös, sillä aineistosta ei löytynyt selviä syitä näille osan tytöistä kokemille toiminnasta poissuljetuksi tulemiselle omassa pienryhmässään.

6.2.2 Poissulkeminen osana päiväkodin arkea

Kertomukset poissuljetuksi tulemisesta sijoittuivat yhteenkuuluvuuden kokemuksiin liittyviä kertomuksia laajemmalle ajanjaksolle ja moni muisteli kokemuksiaan jo ennen esiopetukseen tuloa. Haastatteluissa käytettiin itsestään esimerkiksi nimitystä ”päiväkotilainen”, vanhan päiväkodin nimeä tai puhuttiin ”alakerasta”, missä nuorempien lasten ryhmät sijaittivat. Koska haastattelutilanteet tapahtuivat esiopetusvuoden keväällä, nämä käsitteet viittaavat huomattavan ajanjakson päähän hetkestä, jolloin haastattelut tapahtuivat.

Samuel: Oon joo joskus kun mä olin päiväkotilainen. [jäänyt leikkien ulkopuolelle]

H: Okei.. Mistä se johtu?

Samuel: Noo ei mistää, mä vaa mä en vaa keksiny mitää leikkii ja semmosta. Mä vaan kävelin pihalla.

Sen lisäksi että tapahtumat itsessään sijoittuivat laajemmalle ajanjaksolle, lapset näkivät lisäksi muutosta nykyisyyden ja aiemman välillä. Haastatteluissa mainittiin riitoja olleen enemmän aikaisemmin ja moni kokikin jääneensä useimmin yksin ennen esiopetusta. Vaikka lasten oli vaikea nimetä nykyhetkessä syitä poissulkemiselle, moni kuitenkin pohti eroja nykyisen ja aiemman välillä sekä sitä, mistä tämä ero johtuu.

Otso: Yleensä se on vaihtunu [joka ei pääse mukaan].. mut enää ei oo nii paljoo.

H: Okei. Mitäs-?

Otso: Enää en oo nähny.

H: Okei. Joskus aikasemmin?

Otso: Joo, sillo kun mä alotin eskarin, nii sillo. Sillo ei ehkä oltu totuttu nii paljo tähä eskariin.

Kertomuksissa lapset usein puhuivat mukaan mahtumisen käsitteellä tilanteista, jolloin leikkiin ei pääse liittymään. Näissä tilanteissa leikissä jo olevien mielestä mukaan ei enää mahdu muita lapsia, vaikka ympäristö ei varsinaisesti rajoittaisi leikkijöiden määrää leikissä.

Vilja: No joo niinku.. ku Amanda, mä yritin tulla leikkii mukaa nii Amanda oli sillee *Viiiljaaa*.

H: Aa, tarkottiks se et se ei olis halunnut et sä tuut?

Vilja: Nii.

Tämä voidaan ymmärtää näkökulmasta, jossa jo leikissä olevat lapset pyrkivät jatkamaan toimintaa. Ulkopuolelle sulkeminen on itse asiassa seuraus tietyn ryhmän pyrkimyksistä luoda yhteenkuuluvuutta ja leikin jatkuvuutta ryhmän sisällä. (Corsaro, 2018, s. 164.) Lapset tuntuivatkin hyväksyvän sen, että aina ei leikkeihin pääse mukaan. Edellä ollut kertomus ratkesi lopulta seuraavasti.

H. Okei.. Miten se sitte ratkes se tilanne?

Vilja: No ei mitenkää.

H: Ei mitenkää. Sä olit vaa yksin?

Vilja: Joo..

H: Ikävää.

Vilja: Tai kyllä se yhellä tavalla niinku kun me oltii öö tota museossa nii sit siellä Amanda sano et ei millää pahalla, se ei tarkottanu sitä millää pahalla mut ku siin leikissä oli jo nii paljon niinku niitä leikkijöitä, nii sitte siihe ei mahtunu.

H: No saitteks te sit sovittua sen?

Vilja: Me sovittiin se nii että tuota Amanda sano että ei millää pahalla.

H: No mitä sä sit ajattelit?

Vilja: No ettei se oo millää pahalla!

Pienissä kertomuksissa näkyi hyvin, kuinka arkinen ilmiö ulkopuolelle sulkeminen päiväkodissa on. Päiväkotiarki on täynnä hetkiä, jolloin mukaan pääseminen on vaikeaa. Lapset kuitenkin suhtautuivat näihin hetkiin pääsääntöisesti melko neutraalisti, ikään kuin ohimenevinä ja arkeen kuuluvina. Näen tämän osaltaan kertovan siitä, että haastatellut lapset olivat löytäneet paikkansa esiopetusryhmässä ja tunsivat olevansa osa tätä ryhmää, eikä kukaan kokenut jatkuvaa ulkopuolisuutta ryhmässään.

6.2.3 Lasten toiminta heidän kohdatessaan poissuljetuksi tulemista

Poissuljetuksi tulemisen kokemusten lisäksi lapset kertoivat moninaisista tavoista toimia tilanteissa, joissa kohtaavat ulkopuolelle sulkemista. Kertomuksissa näkyivät niin lasten omat toimintatavat, toimintatavat yleisellä tasolla kuin muiden toiminta. Osa lapsista kertoi myös tilanteista, jolloin on itse toiminut nähdessään jonkun toisen lapsen jäävän leikkien ulkopuolelle.

Ensisijaisesti lapset pyrkivät löytämään toisen leikin tai tekemisen, mikäli tulevat ensimmäisen kohdalla torjutuiksi. Tämä näkyi kertomuksissa kahdella tavalla. Ensinnäkin lapsi saattoi itse aktiivisesti hakeutuvansa toiseen, jo käynnissä olevaan leikkiin, tai etsiä jonkun toisen lapsen, joka on yksin sillä hetkellä. Toinen vaihtoehto oli passiivisempi yksin leikkiminen tai oleminen, kunnes leikkikaveri taas löytyy tai tilanne vaihtuu.

Ella: Yleensä mä lähen sit ettii jonku kaverin.

H: Jonku toisen kaverin?

Ella: Nii. Tai sit mä meen keinumaan.

H: Aa sä meet keinumaa.
Ella: Jos me ollaan ulkona.

Aikuisen paikalle hakeminen näkyi kertomuksissa ristiriitaisesti. Osa lapsista kertoi ensimmäiseksi keinokseen aikuisen paikalle hakemisen tai aikuiselle kertomisen. Osa sen sijaan piti tätä vasta viimeisenä keinona. Tämän aineiston kohdalla pojat turvautuivat tyttöjä herkemmin aikuisen apuun.

Otso: No yleensä... yleensä kun mä käyn kysyy voiks mä tulla tähä leikkii mukaa ja mulle sanotaa ei nii mä käyn sanoo aikuiselle että mua ei päästetä.

H: Mitä sitte tapahtuu?

Otso: No sitte aikuinen tulee sanoo et pitää päästää kaikki mukaa. Ja sit mä pääsen.

H: Onks sulla joskus käyny sillee että sua ei päästetä johonkin leikkiin mukaan?

Kasper: Joo. Joskus, mut aika harvoin.

H: Mitä sä yleensä silloin teet jos sillee käy?

Kasper: No sitten mä meen johonkin toiseen leikkiin tai sanon aikuiselle.

Sen sijaan tyttöjen kertomuksissa kukaan ei maininnut ensisijaisena toimintatapaan aikuiseen turvautumista, vaan pyrkivät ratkaisemaan tilanteet itse. Jos aikuinen haettiin paikalle, oli se monesti vasta viimeinen keino. Aikuisen paikalle pyytämiseen kynnys tuntuikin olevan tähän tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen keskuudessa korkealla.

Vilja: No sit se kertoo opelle ja kaikki on sillee älälä, sit ne päästää leikkii mukaa tai jotai koska kaikista eniten me pelätää opea! Jos opelle kertoo.

H: Ai, mitä tapahtuu kun opelle kertoo?

Vilja: No sit se ope vaan selittää te sisälle tai sit se antaa.. niinku öö rangaistuksen sillee et mennää johonki penkille istumaa ja sit se juttelee ja kaikki vihaa sitä.

Sen sijaan tyttöjen keskuudessa tunnuttiin jäävän usein yksin, mikäli leikkikaveria ei syystä tai toisesta löydy. Moni kertoi kiertelevänsä pihalla, menevänsä keinumaan tai leikkivänsä yksin, kunnes kaveri ilmaantuu paikalle. Tyttöjen vastauksista löytyi eroavaisuutta sen mukaan, keskustelimme tavoista, joita lapsi itse tilanteessa käyttää, vai toimintatavoista yleisemmällä tasolla. Yleisemmällä tasolla toimintatavoiksi mainittiin esimerkiksi toisen leikin etsiminen tai aikuiselle

kertominen. Nämä eivät kuitenkaan olleet lasten omia kokemuksia, vaan enemminkin ajatuksia siitä, kuinka tilanteessa tulisi toimia.

Amanda: No öö, pyytää kaikilta vaikka että öö ensiks vaikka joltai.. niinku että öö öö joltai kaverilta että voiksä leikkii mun kanssa tai jotai ja sitte toiselta kaverilta jos se toinen ei päästä niinku öö jos se ensimmäinen ei päästä ja sitte se toinen varmaa päästää.

Lapset siis tuntuivat tietävän, kuinka tilanteessa tulisi toimia, mutta eivät itse välttämättä toimineet näin. Aineistoista ei myöskään käynyt ilmi, miten aikuisen oltaisiin toivottu tilanteissa toimivan. Tämä kysymys jäi avoimeksi erityisesti tyttöjen kohdalla ja pojat tuntuivat tyttöjä useimmin hyötyvät aikuisen toiminnasta.

Rasmus: No sillee et menin vaa kertoo aikuiselle.

H: Okei, mitä sit aikuiset tekee?

Rasmus: Ne sano et pitää päästä leikkii mukaa ja kyl ne sit päästi mut.

Vain muutama lapsi mainitsi jäävänsä itse puolustamaan kantaansa kohdattaessaan leikeistä ulkopuolelle sulkemista, vetoamalla esimerkiksi yhteisiin sääntöihin. Sen sijaan moni tuntui kysymisen jälkeen hyväksyvän sen, että leikki on täynnä ja hakeutuvansa muualle tai odottavansa, kunnes tilanne vaihtuu ja leikkiin liittyminen taas mahdollistuu. Vaikka päiväkodin muuttuvat tilanteet haastavat leikkiin liittymistä, muuttuvat asetelmat tuntuvat myös mahdollistavat sen (myös Corsaro, 2018, s. 168–169).

6.3 Yhteenkuuluvuuden rakentuminen lasten kertomuksissa

Tunne yhteenkuuluvuudesta sekä toisaalta ne tavat, joilla yhteenkuuluvuutta tuotetaan ja rakennetaan, ovat toisiinsa kietoutuneita ja tästä johtuen vaikea täysin erottaa toisistaan (Juutinen, 2018, s. 64). Myös tässä tutkimuksessa lasten kertomuksissa yhteenkuuluvuuden kokemukset sekä toisaalta tavat joilla tätä rakennettiin, kulkivat rinnakkain, enkä näitä pyrkinytkään täysin erottamaan toisistaan. Seuraavaksi esittelen, millä tavoin yhteenkuuluvuutta tuotettiin ja rakennettiin lasten kertomuksissa.

Pienet kertomukset sijoittuivat pääsääntöisesti lasten keskinäiseen toimintaan ja kuten kertomukset yhteenkuuluvuudesta ja poissuljetuksi tulemisesta, myös yhteenkuuluvuutta rakennettiin lasten kerronnassa erityisesti vapaan toiminnan aikana. Yhteenkuuluvuutta rakennettiin erityisesti suhteessa parhaisiin kavereihin ja pienryhmiin, mutta myös laajemmin suhteessa päiväkodin lapsiyhteisöön. Toisaalta tämä lapsiyhteisö voidaan ymmärtää päiväkotiyhteisöön kuulumisena, mutta koska kertomukset koskettivat selvästi lasten keskinäistä toimintaa, puhun tässä lasten yhteisöstä.

Lasten keskinäinen vapaa toiminta näkyi kertomuksissa niin leikkien ja toiminnan, kuin neuvottelujen ja ristiriitojen tapahtumapaikkana. Kaikissa näissä tilanteissa rakennettiin myös yhteenkuuluvuutta. Lasten kerronnassa yhteenkuuluvuutta rakennettiin erityisesti samanlaisuutta korostamalla. Tämä samankaltaisuus näkyi kertomuksissa korostamalla pienryhmän yhteisiä mielenkiinnon kohteita sekä puhumalla tässä yhteydessä ”meistä”. Myös erilaiset neuvottelut olivat osa pienryhmien toimintaa. Kertomukset sisälsivät lisäksi runsaasti huumoria ja arjen hetkiä ja tapahtumia, joissa yhteenkuuluvuutta rakennettiin erilaisen hassuttelun keinoin. Tulokset olivat samansuuntaisia aiempien havaintojen kanssa lasten yhteenkuuluvuuden rakentumisesta lapsiryhmässä (Hännikäinen, 2001; 2005; Juutinen, 2015; 2018; Koivula 2010). Monet haastatellut lapset tunsivat toisensa jo ennen esiopetusta. Kertomuksissa välittyikin myös esiopetuksen ja päiväkodin ulkopuolinen elämä ja pitkä historia, joka osalla lapsista oli jo muodostunut.

6.3.1 Yhtenevät halut ja toiveet

Yhteenkuuluvuuden rakentuminen pienryhmätasolla näkyi me-puheena sekä yhteisiä mielenkiinnon kohteita korostamalla. Kertomuksissa viitattiinkin ”meillä” yleensä juuri omaan pienryhmään tai parhaisiin kavereihin, joiden kanssa lapsi useimmin toimi. Sen sijaan aineistosta ei löytynyt juurikaan me-puhetta suhteessa omaan esiopetusryhmään tai päiväkotiin. Myöskään aikuiset eivät olleet osa tätä me-puhetta. Aiemmissa tutkimuksissa onkin huomattu, että me-puhe näkyy erityisesti lasten keskinäisessä toiminnassa, eivätkä aikuiset useinkaan

ole osa tätä puhetta (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 134–135; Juutinen, 2018, s. 56).

Vaikka pääsääntöisesti meillä viitattiin omaan pienryhmään, sai mainintoja myös kotikaverit sekä ennestään tutut kaverit viereisestä esiopetusryhmästä. Me-puheella viitattiinkin pienryhmien lisäksi ”meihin lapsiin”. Kertomuksissa korostuivat me-puheen osalta päiväkodin ryhmärajojen sijaan lasten omat pienryhmät ja vanhat kaverit sekä päiväkodin lapset yleisellä tasolla. Tämä näkyi kertomuksissa siten, että esiopetusryhmän lapsia tuntematta oli toisinaan vaikea sanoa, olivatko haastateltujen lasten mainitsevat kaverit samasta vai viereisestä esiopetusryhmästä. Ulkopuolisena tutkijana olikin hankala pysyä perässä näissä lasten välisissä suhteissa.

H: Onks sulla jotai sellasta parasta kaveria tai ystävää eskarissa?
 Otso: Eskarissa on, tossa toisessa ryhmässä. ... Sit me leikitää sitä kahestaa. Joskus Atte tulee mukaa. Ja joskus neljäski.
 H: Kuka neljäs?
 Otso: Oskari.
 H: Onks Oskari Esikoissa vai Apiloissa?
 Otso: Esikko. ... Ja ne kaks muuta on Apila.
 H: Okei.. ooksä tuntenu sitten Oskarin pitkää?
 Otso: No se on se, kehen mä oon tutustunu eskarissa.
 H: Ai se oli se.

Yhteiset kiinnostuksen kohteet, yhtenevät halut ja toiveet rakentavat kaikki yhteenkuuluvuutta (Ikonen, 2006, s. 149). Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Kertomuksissa pienryhmän yhteiset mielenkiinnon kohteet tulivat näkyväksi leikkien ja toiminnan kautta. Esiopetusryhmästä löytyivät esimerkiksi jalkapallon pelaajat, piirtäjät, rakentelijat ja pokemonin leikkijät. Pienryhmät jakoivat tietynlaisen yhteisen ”mielen”, jolla viitattiin niihin yhteneviin haluihin ja toiveisiin, joita pienryhmään oli muodostunut.

Vilja: Ja piirretää. Ainaki me piirretää enemmän kun leikitään.
 H: Okei.
 Vilja: Koska me tykätään tosi paljon piirtämisestä.
 H: Miten te päätätte aina, mitä te alatte tekemään?
 Vilja: Siitä koska me niinku päätetää et niinku jos joku, jos joku haluu mennä piirtämää nii meki niinku mennää piirtämää. Mut sit me voidaa

päättää mennääks me johonki muuhun leikkii ku piirtämää.. mut sit meil on vaa semmonen mieli et me halutaa koko ajan piirtää.

Yhtenevät halut ja toiveet näkyivät lisäksi valintojen helppoutena sen suhteen, millaisia päätöksiä ryhmänä tehdään. Usein oli jo ennalta selvää, mitä yhdessä ryhdytään tekemään, mikä osaltaan vähensi neuvottelun tarvetta pienryhmissä.

H: Okei. Mitä te leikitte?

Otso: Pokemonia. Samaa mitä aina. ... kaikki halua aina pokemonii nii se on aika helppo päättää

H: Miten te yhdessä päätätte että mitä leikkiä te alatte leikkimää?

Rasmus: No sillee et mä vaikka joskus päätän ja Aatos päättää nii sit ne aina käy niille samoille ku me aina melkei tykätää samoist leikeist.

Vaikka oman pienryhmän kanssa syntyi erimielisyyksiä, eivät ne useinkaan olleet luonteeltaan vakavia vaan ennemminkin ohimeneviä ja lapset suhtautuivat niihin melko neutraalisti, ikään kuin arkeen kuuluvina. Kertomuksista kävi ilmi, että erimielisyyksiä lähdettiin usein ratkaisemaan yhdessä neuvottelemalla. Monesti erimielisyydet ratkesivatkin jo ennen kuin ehtivät muodostua varsinaisiksi konflikteiksi pienryhmässä. Lapset kertoivat, miten pienryhmissä vuoroteltiin leikkien suhteen, kuunneltiin kaikkien ryhmäläisten mielipidettä sekä hyödynnettiin esimerkiksi arvontaa ratkaisuna ristiriitatilanteisiin.

Amanda: Sillai että öö niinku että jokainen sanoo että mitä haluaa tehdä ja sitte me tehää ne niinku vuorotellen. ... sovittaa öö että, että jos kaikille sopii se leikki mitä toinen ehdottaa nii jos kaikille sopii nii sitten me menää siihen leikkiin.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että yhteenkuuluvuuden kasvaessa ryhmän lasten auttamishalu lisääntyy ja konfliktit päiväkotiryhmissä vähenevät. Tätä on selitetty sillä, että lapset pyrkivät yhteisymmärryksen rakentumiseen, jotta yhteinen toiminta voi jatkua. (Koivula, 2010, s. 119.) Tämän kaltainen yhteisymmärrykseen pyrkiminen oli nähtävissä myös tässä tutkimuksessa lasten kerronnassa.

Vaikka me-puheella viitattiin aineistossa lähinnä omaan pienryhmään sekä toisaalta lapsiin laajasti, kertomuksissa puhuttiin myös ”eskarilaisista”, ”päiväkoti-

laisista” sekä päiväkotiryhmien ja pienempien ryhmäjakojen nimillä. Voidaankin ajatella, että myös nämä kaikki osaltaan rajasivat ja rakensivat sitä, mihin lapset kuuluivat (ks. myös Juutinen, 2015, s. 170–171). Lisäksi useammassa haastattelussa puhuttiin pojista ja tytöistä omina ryhminään.

Niina: Ja ulkona välillä pojat tulee mukaa tyttöjen leikkiin nii. öö.. nii joskus ne jahtaa siinä leikissä meitä.

Edellisessä lainauksessa viitataan ”meillä” laajemmin kuulumisena tyttöjen ryhmään. Kuten kokemuksissa yhteenkuuluvuudesta mainittiin, moni koki kuuluvana päiväkodissa lisäksi tyttöihin tai poikiin. Osaltaan tätä jakoa rakensivat kertomuksissa näkyvillä olevat yhteiset ulkoleikit, joissa näkyi useammassa kertomuksessa mukana olevien leikkijöiden jako tyttöihin ja poikiin.

6.3.2 Huumori

Pienet kertomukset esiopetuksen arjesta sisälsivät huumoria ja lasten välistä hassuttelua ja tutkimuksessa näkyikin huumori yhtenä yhteenkuuluvuuden rakentajana (ks. myös Hännikäinen, 2001). Huumori esiintyi eri muodoissa lasten välisessä toiminnassa, niin yhteisinä leikkeinä kuin ristiriitojen selvittäjänä. Aineistossa huumori ja hassuttelu liittyi pääsääntöisesti pienryhmien yhteiseen toimintaan, minkä vuoksi huumori näytti toimivan erityisesti pienryhmien ja lasten keskinäisen yhteenkuuluvuuden rakentajana.

Elsa: ... Joskus me Amandan ja Niinan kaa kuten äskön tos pihalla, ni mä sanoin Amandalle mitä tehtäis. Sitte mä sanoin sika pestäis. Ja sitten, Amanda sano okei ja sitten me mentii huitsin nevadaan ja pestii se sika. Paitsi sitä sikaa ei ollu kokonaankaa ja sen takii me pestii Amanda.

Huumoria käytettiin lisäksi apuna erilaisten ristiriitojen ratkaisussa. Eräs haastateltava kertoi ristiriitojen ratkeavan kavereiden kesken yleensä ”naurattamalla”. Kertomuksista välittyi huumorin käyttö luovasti arjen eri tilanteissa. Toisinaan huumoriin saatettiin turvautua jo ennen varsinaisen konfliktin syntymistä.

Vilja: Hmm.. ainaki semmosia riitoja et niinku.. joskus meille tulee semmosia.. öö. Minkäslaisia riitoja meille nyt tulikaa [nauraa] hmm... No

semmosia pikkuriitoja, niinku kynistä, et öö Aada halus keltasta, kaikki halus keltasta, keltasta oli vaa yks! [nauraa]

H: Ai! No mitäs sit tapahtu?

Vilja: No sit kaikki vaan huusi KELTASTA! Tai ei nyt huutanut mutta ne vaan etti sitä keltasta koko aika.

Nämä hassuttelut ja hulluttelut olivat lasten välistä toimintaa, jossa aikuinen ei ollut paikalla. Kaiken kaikkiaan aineistosta löytyi hyvin vähän pieniä kertomuksia, joissa aikuinen oli mukana tapahtumissa. Enimmäkseen aikuiseen viitattiin ainoastaan kertomuksissa poissuljetuksi tulemisesta, jossa aikuinen näkyi näiden tilanteiden ratkaisijana. Ainoastaan yhdessä kertomuksessa esiintyi aikuinen, vaikka ei mukana leikissä niin jossain leikin reunamilla, lähtemässä mukaan hullutteluun. Lainaus on myös koko aineiston tasolla ainoa kertomus, missä aikuinen esiintyy osin lapsen spontaanissa kerronnassa.

H: Joo. Leikkiiks aikuiset koskaan?

Samuel: Ei.

H: Ei leiki. Okei.

Samuel: Pekka on vähä semmone hassuttelija. ... kerran kävi nii että kaivettii hiekkaa, ja sil [Pekalla] oli semmosia luolamiesjuttuja päässä ja sitte kun Max ja minä, vai olikse se Max, nii sitte me kaivettii hiekkaa nii hiekkalaatikosta nii sitte me nähtii yhen auton nii Pekka vaa sano että se on luolamiehen tekemä auto. Leluauto.

Lainauksessa näkyy, miten aikuisen toiminta on jäänyt lapsen mieleen. Hännikäinen (2001) puhuu leikkiteosta, jolla hän viittaa päiväkodin arjessa eri tilanteissa näkyvään, lasten keskinäiseen leikkittelyyn. Myös hän näkee, että viihtymisen lisäksi näiden tekojen kautta rakennetaan lasten välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vaikka nämä teot ovat lasten välisiä, on aikuisella vaikutusta siihen, missä määrin hän antaa tilaa näille leikillisille teoille, menee mukaan tai rajoittaa toimintaa. (Hännikäinen, 2001, s. 133; Juutinen, 2015, s. 166.)

6.3.3 Yhteiset kokemukset yhteenkuuluvuuden rakentajina

Kasper: Joo.. Mun mielestä se oli outoo ku Otso tuli, kun me kysyttii että ooksä hyvä fu.. kun me kysyttii että haluuks sä tulla pelaa futaa nii sitten se aina oli sillee se nyökkäs mut se ei tullu pelaa.

H: Aijaa?

Kasper: Nyt se taas tulee. ... Se ehkä.. se ei tienny ketä me ollaa. ... Kun se oli sillo uus.

H: Okei. Mutta entäs sit nytte?

Kasper: Hmm.. nytte sitte yleensä melkei kaikki tulee pelaa futaa.

Pienistä kertomuksista oli nähtävillä eräänlainen kehitys, joka on johtanut siihen, miten kaveruus ja yhteenkuuluvuus on lasten välillä muodostunut ja kehittynyt viikkojen, kuukausien ja jopa vuosien kuluessa. Vaikka ajan kulua oli vaikea arvioida lasten kertomuksista, näkyi se viittauksina esiopetuksen alkuun tai jopa aiempiin päiväkotiryhmiin. Erityisesti poissuljetuksi tulemisen kokemuksissa lapset kertoivat muutoksesta suhteessa aiempaan ja moni näki, että leikkien ulkopuolelle jäämistä on aiemmin tapahtunut enemmän. Näen tämän osaltaan kertovan kehityksestä ja yhteenkuuluvuuden rakentumisesta lasten välille.

Kertomuksissa kävi ilmi, että lapsilla oli useita vuosia päiväkotihistoriaa takana, monilla jopa samassa päiväkodissa jossa esiopetus sijaitsi. Osa lapsista tunsivat toisensa jo esiopetukseen tullessa ja esiopetusvuoden aikana ryhmä oli pysynyt yhtä lasta lukuun ottamatta samana. Lisäksi lasten naapurustoon kuului kavereita esiopetusryhmästä ja tätä kautta osa lapsista tapasi toisiaan myös päiväkodin ulkopuolella.

Alvar: Atte ja Niklas asuu mun kotii.. mun samas talonyhtiössä ja tosi lähellä. Koska mä asun öö.. a-rapussa öö.. tota.. öö.. y-, tokassa kerroksessa, Niklaski asuu.. öö.. Niklas asuu c-rapussa ylimmässä kerroksessa ja Atte asuu öö.. c-rapussa ekassa kerroksessa.

Kertomuksissa kuuluikin myös esiopetuksen ulkopuolinen maailma. Lapset näkivät muita esiopetusryhmän lapsia vapaa-ajalla ja kertomukset sisälsivät tapahtumia, joissa tuttuihin kavereihin törmättiin ostarilla, äidin kuntosalilla tai kaupassa. Kertomukset sisälsivät myös mainintoja, joissa esiopetusryhmän lapsia oli tunnettu monien vuosien takaa, jopa synnytyslaitokselta asti.

Vilja: Nikon mä oon tuntenu vauvasta asti. Oikeesti.

H: Oho, te ootte tuntenu kauan.

Vilja: Nii-in. Koska kun me synnyttiin niiku öö samassa sairaalassa. ...Nii, sit me niinku nähtii kun me tuota mentii meidän äitimme, äidin sylii sitte me nähtii, Niko ja mä vauvoina. Toisemme.

Koivula (2010, s. 153) huomasi tutkimuksessaan yhteenkuuluvuuden rakentamisen olevan pitkä prosessi lapsiryhmässä. Vaikka tämä tutkimus ei anna vas-

tauksia koko ryhmän tasolla, näkyi monen lapsen kertomuksissa yhteinen historia, jonka lapset jakoivat. Kaikki haastatellut lapset tuntuivatkin löytäneen paikansa esiopetusryhmässä. Kuten aiemmin mainittiin, kukaan haastatelluista lapsista ei myöskään kokenut jatkuvaa ulkopuolisuutta ryhmässään. Tämä kaikki osaltaan herätti pohtimaan, millainen vaikutus yhteisillä kokemuksilla on ryhmän lasten välisille suhteille sekä yhteenkuuluvuuden rakentumiselle ja kehitykselle lapsiryhmässä. Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että ryhmässä olevat ystävyys-suhteet muodostavat pohjan yhteisöllisyyden rakentumiselle lapsiryhmässä (Koivula, 2010, s. 111).

Toisaalta lasten väliset suhteet eivät ole pysyviä, vaan jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa, mikä kuvaa yhteenkuuluvuuden jatkuvasti muotoutuvaa luonnetta (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 77; Sumsion & Wong, 2011, s. 32–33; Yuval-Davis, 2006, s. 199). Yhteenkuuluvuus ei siis tietyllä tapaa koskaan saavuta päätepistettään, vaan sitä rakennetaan ja toisinnetaan arjen pienissä hetkissä (Stratigos, 2015, s. 49). Viimeinen lainaus kuvaa tätä yhteenkuuluvuuden toista päätä, lasten välisten suhteiden muuttuvaa ja toisaalta hetkittäistä luonnetta.

Otso: Kaikki paitsi yks.

H: Okei. Eli yhtee oot tutustunu eskarissa.

Otso: Joo se on nyt yks mun parhaista kavereista.

H: Aa.

Otso: Sen kaa mä yleensä leikin ulkona.

H: Aaa. Miten teistä tuli parhaat kaverit?

Otso: ... Noo. Empä tiiä. Mä oon.. Tai no mä alotin sen leikin kolme päivää sitten. Se vaa leikki pokemonia ja mä tulín mukaa, sit kun se yks lähti nii sit me leikitii sitä kahestaa. Sit me leikitää sitä kahestaa.

6.4 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tavoittaa lasten kokemuksia yhteenkuuluvuudesta sekä poissuljetuksi tulemisesta esiopetuksessa. Lisäksi olin kiinnostunut siitä, miten yhteenkuuluvuutta rakennetaan lasten kerronnassa. Vaikka aineisto oli pieni, se antoi värikkään ja rikkaan kuvan lasten kokemuksista. Huolimatta siitä, että kaikilla lapsilla oli kokemuksia ulkopuolelle jäämisestä, ei haas-

tatelluista lapsista kukaan tuntunut kokevan jatkuvaa ulkopuolisuutta esiopetusryhmässään. Kaikilta haastatelluilta olikin löydettävissä kertomuksista pienryhmä, jonka kanssa eniten toimi vapaan toiminnan aikana esiopetuksessa.

Yhteenkuuluvuuden kokemukset voitiin jakaa kokemuksiin omassa pienryhmässään sekä laajemmin yhteenkuuluvuutena päiväkodin lapsiyhteisöön. Sen sijaan päiväkodin aikuiset esiintyivät kertomuksissa lähinnä ristiriitojen selvittäjinä. Tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimuksen kanssa (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 156; Roos, 2015, s. 162). Esimerkiksi Roos (2015, s. 163) huomasi lapsia haastatellessaan, etteivät he oma-aloitteisesti puhuneet ryhmän aikuisista. Myös tässä tutkimuksessa lapset puhuivat spontaanisti omista kavereistaan ja lasten keskinäisestä toiminnasta, mutta vasta kysyttäessä esiopetusryhmän yhteisestä, ohjatusta toiminnasta. Poissuljetuksi tulemisen kokemukset liittyivät usein ulkoiluun ja niille oli ominaista enemmänkin yksin jääminen, kuin muiden taholta aktiivinen poissulkeminen. Kertomuksissa poissuljetuksi tulemisesta liikuttiin enemmän ajassa, siinä missä yhteenkuuluvuuden kokemukset sijoittuivat nykyisyyteen tai lähimenneisyyteen.

Yhteenkuuluvuutta rakennettiin kertomuksissa lasten keskinäisessä toiminnassa vapaan leikin aikana (ks. myös Hännikäinen, 2001, s. 133). Tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuutta rakennettiin erityisesti suhteessa omaan pienryhmään. Yhteenkuuluvuutta rakennettiin pienryhmään viittaavalla me-puheella sekä korostamalla pienryhmän yhteisiä kiinnostuksen kohteita sekä haluja ja toiveita. Lisäksi huumori ja erilainen hassuttelu näkyi pienryhmän yhteenkuuluvuuden rakentajana. Kertomuksissa kuului myös yhteiset kokemukset sekä eletty päiväkotihistoria, jotka osaltaan rakensivat lasten välistä yhteenkuuluvuutta.

7 Luotettavuuden arviointi

Kerronnallinen tutkimus ei anna yksiselitteisiä vastauksia siihen, kuinka luotettavuutta tutkimuksessa tulisi tarkastella. Perinteiset reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet eivät myöskään ole suoraa sovellettavissa kerronnalliseen tutkimukseen, tiedon luonteesta johtuen. (Riessman, 2008, s. 184–186; myös Heikkinen, 2018, s. 184.) Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ei kuitenkaan voi ohittaa tai jättää tutkimusprosessin viime metreille, vaan luotettavuuden tarkastelun tulisi ohjata tutkimusta ja läpäistä koko tutkimuksen tekoprosessia (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen, 2012, s.17).

Tarkastelen tässä tutkimukseni luotettavuutta läpinäkyvyyden sekä eettisyyden kannalta (Heikkinen et al., 2012; Puroila & Estola, 2012, s. 37; Riessman, 2008, s. 185; Roos, 2015, s. 168). Nämä kaksi luotettavuuden tarkastelun näkökulmaa olivat esillä koko tutkimusprosessini ajan. Tutkimuksen läpinäkyvyyteen olen pyrkinyt avaamalla tutkimukseni kulkua sekä tekemiäni valintoja aineiston keruusta aineiston analysointimenetelmiin, tutkimuksen tuloksiin sekä johtopäätöksiin. Tulosluvussa pyrin tähän läpinäkyvyyteen esittämällä ajatuskulkuni tuoksi runsaasti aineistositaatteja. Pyrin myös ottamaan sitaatteja jokaisesta haastattelusta, vaikka toisen lasten kerronta oli ohuempaa ja tapahtumien kuvailu niukempaa kuin toisten.

Läpinäkyvyyden lisäksi tutkimuseettiset kysymykset olivat esillä koko tutkimusprosessin ajan ja sijoitinkin näiden tarkemman pohdinnan tutkimuksen alkupuolelle (ks. luku 3.3 tutkimuseettiset kysymykset sekä 5.1.2 tutkijan asema). Koska lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa eettisten kysymysten pohdinta korostuu, nostan tässä vielä esille lapsinäkökulman näkymisen tutkimuksessani luotettavuuden näkökulmasta. Erityisesti tämä koskettaa kysymystä siitä, kenen ääni tutkimuksessa lopulta kuuluu (Heikkinen et al., 2012, s. 13–14; myös Heikkinen, 2018, s. 185; Riessman, 2008, s. 198–199).

Tavoitteenani tässä tutkimuksessa oli nostaa lasten ääntä kuuluviin yhteenkuuluvuuden ja poissuljetuksi tulemisen kokemuksista omassa esiopetusryhmässä. Voinkin tämän tutkimuksen osalta kysyä, toteutuiko tämä? (James, 2007, s.

262). Vaikka tulosteni tulkintaa ohjasi osin aiempien tutkimusten tulokset sekä kaikki aiheesta lukemani, pyrin lasten kerrontaa lukiessani myös pääsemään näistä irti. Analyysin aikana jouduin useaan otteeseen pohtimaan, ymmärrätkö lasten kertomaa. Tekemiäni tulkintoja onkin tämän suhteen tarkasteltava kriittisesti, sillä viime kädessä ymmärrys lasten kertomasta rakentuu vuoropuhelussa lasten kanssa (Alasuutari & Karila, 2014, s. 66–67; Roos & Rutanen, 2014 s. 43–44). Runsaiden sitaattien käyttö antaakin tutkimuksen läpinäkyvyyden lisäksi äänen lapsille sekä myös lukijalle mahdollisuuden tulkita lasten kertomaa.

Tässä tutkimuksessa haasteeksi muodostui osaltaan rajallinen määrä tietoa, jonka ryhmästä sain. Aineistona toimivat lasten kertomukset ryhmästä, jolloin analyysi ja tulkinta tapahtuivat täysin tämän tiedon varassa. Koska en havainnoinut ryhmää muilla tavoin, voidaan aiheellisesti kysyä, onko jotain olennaista jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle, mistä lapset eivät osanneet sanoin kertoa. Huomasin tutkimusprosessini aikana, kuinka vaikea yhteenkuuluvuuden kokemuksiä on tutkia ja tavoittaa. Erityisesti tämä aiheuttaa haasteen pienten lasten yhteenkuuluvuutta tutkittaessa (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, s. 183). Pohdinkin, olisiko menetelmien yhdistäminen antanut laajemman kuvan ilmiöstä ja tulivatko esimerkiksi lasten sanattomat viestit haastattelun aikana esille. Erityisen haastavaa oli tavoittaa yhteenkuuluvuuden rakentumista kerronnan kautta. Olin myös haastattelijana ja tutkijana ensikertalainen, enkä välttämättä osannut antaa riittävästä tilaa lasten kerronnalle.

Kysymys siitä, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu, ei rajoitu aikuisen tutkijan ja lapsen äänen tarkasteluun, vaan koskee myös lasten äänien moninaisuutta. Lasten äänet eivät ole yhtenäisiä, vaan samoin kuin aikuiset, puhuvat yksilöllisistä kokemuksistaan käsin (Hohti & Karlsson, 2014, s. 558; James, 2007, s. 262). Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, ja haastatteluun osallistui noin puolet ryhmän lapsista. Vietin ryhmässä hyvin lyhyen ajan, joka ei kaikkien lasten kohdalla riitä välttämättä sen luottamuksen saavuttamiseen, jota haastatteluun osallistuminen vaatisi. Ketkä lapset lopulta tutkimukseen valikoituivat? Toisten lasten ääni voi olla tutkijan helpompi kuulla kun toisten, mikä muistuttaa kysymään, millaista lasten ääntä ja lapsuutta tutkimus tuottaa (Hohti & Karlsson, 2014, s. 555; James, 2007, s. 262).

8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli nähdä yhteenkuuluvuuden ilmiöitä lasten kokemasta käsin, enkä pyrkinytkään tuottamaan tutkimuksellani yleistettävää tietoa lasten sosiaalisista suhteista (ks. myös Puroila & Estola, 2012, s. 25). Tarkoituksena ei ollut myöskään tarkastella yhteenkuuluvuutta ja poissuljetuksi tulemistä ryhmätasolla, vaan tutkia ja tulkita lasten kokemuksia ja kerrontaa. Näin ollen tutkimus ei anna vastauksia siitä, millaisena ilmiö ryhmätasolla näytetään, vaan keskiössä ovat lapset yksilöllisine kokemuksineen. Tämän suuntaista tutkimusta on tehty toistaiseksi melko vähän. Näen kuitenkin, että lasten kokemuksista kiinnostuneelle tutkimukselle on tarvetta ja lasten kuuleminen antaa lasten kanssa työskenteleville tärkeää tietoa siitä, millaisena lapset kokevat esiopetuksessa sekä laajemmin päiväkodissa olemisen.

Tutkimus näytti aiempien tutkimusten tavoin, miten päiväkodissa elävät rinnakkain ikään kuin kaksi todellisuutta: lasten keskinäinen sekä aikuisten ja lasten yhteinen (Roos, 2015, s. 159–160). Tässä tutkimuksessa kertomukset koskettivat erityisesti tätä todellisuutta lasten keskinäisen, vapaan toiminnan aikana. Juuri vapaan toiminnan tilanteet, joissa aikuinen ei useinkaan ole läsnä, ovat niin lasten välisen yhteenkuuluvuuden kuin toisaalta poissulkemisen paikkoja (Juutinen, 2018, s. 64). Tältä osin tämän tutkimuksen tulokset vastasivat aiempia tutkimustuloksia. Vaikka kertomuksissa näkyi ilo ja riemu yhdessä toimimisesta, tapahtui lasten keskinäisen toiminnan aikana myös leikeistä poissulkeminen. Erityisesti tutkimus sai kiinnittämään huomion ulkoiluun ja siellä tapahtuvaan toimintaan.

Tässä tutkimuksessa ulkoilu näkyi yksinäisyyden ja yksin jäämisen paikkana. Myös aiemmissa tutkimuksissa erityisesti nuorempien lasten kertomuksissa ulkoiluun on liitetty erilaisia turvattomuuden tunteita (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 154). Erään pojan sanoin ”et ei oikee tiä mihi leikkii menis” saattaa selittää ulkoilussa tapahtuvaa ilmiötä. Voi olla, että ulkoilun vapaa ja melko laajalla alueella tapahtuva toiminta ei anna konkreettista tapaa, jolla leikkiin olisi helppo liittyä ja tyyppillisten leikkikavereiden puuttuessa tämä vaikeus korostuu. Erityisesti tytöt tuntuivat jäävän ulkoilussa yksin näissä tilanteissa. Yksin jäämisen lisäksi

ulkoiluun liittyi aktiivisempi leikkien ulkopuolelle sulkeminen muiden taholta ja moni kertoi leikkeihin mukaan pääsemisen olevan erityisen vaikeaa ulkoilussa. Miksi näin on?

Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että aikuinen saattaa olla fyysisesti melko kaukana lasten leikeistä (Kalliala, 2008, 2012; Puroila, Estola & Syrjäla, 2012; Roos, 2015). Juuri ulkoilu on erityisesti esiopetuksessa vapaan toiminnan aikaa. Jos aikuiset ovat silloin fyysisesti kaukana, voivat monet tilanteet jäädä kasvatushenkilöstöltä huomaamatta. Mielenkiintoinen kysymys onkin, missä määrin aikuiset ovat tietoisia näistä lasten kokemuksista ulkoilussa? Turvautuminen aikuiseen näissä tilanteissa näkyi tutkimuksessa ristiriitaisesti. Osa lapsista, erityisesti pojat tässä tutkimuksessa, turvautuivat ensisijaisesti aikuiseen kohdatessaan leikkien ulkopuolelle sulkemista. He myös tuntuivat hyötyvän aikuisen toiminnasta. Tämän aineiston valossa tytöt sen sijaan käyttivät aikuisen apuun turvautumista vasta viimeisenä keinonaan, sillä eivät tuntuneet omasta mielestään hyötyvän aikuisen toiminnasta. Avoimeksi jäi, kuinka tytöt olisivat toivoneet aikuisen tilanteissa toimivan. Myös tämä voi johtaa siihen, että aikuisen ollessa fyysisesti kaukana saattaa häneltä jäädä jotain lasten välisestä toiminnasta huomaamatta, eteenkään jos kaikki lapset eivät oma-aloitteisesti hae aikuista paikalle tai kerro kokemuksistaan.

Toisaalta ulkoilu näyttäytyi lasten keskinäisen toiminnan ja tietynlaisen lasten yhteisön rakentumispaikkana. Lasten kertomuksissa välittyi se riemu, jonka yhdessä toimiminen aiheutti ja erityisen hyvin lasten muistoihin olivat jääneet spontaanit pihaleikit, joihin olivat liittyneet lähes kaikki ryhmän lapset. Millä tavoin varhaiskasvatuksessa voitaisiin tukea ja lisätä näitä kokemuksia koko lapsiryhmän tasolla? Voisiko ulkoilu olla se paikka jossa näihin yli ryhmärajojen tapahtuviin leikkeihin kiinnitettäisiin erityistä huomiota, myös kasvattajien taholta? Tämä voisi toimia yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden rakentaja koko päiväkotiyhteisössä. Lisäksi näin voitaisiin pyrkiä vaikuttamaan vastakkaisiin ilmiöihin, kuten leikkien ulkopuolelle sulkemiseen, jotka näyttivät ottavan paikkansa erityisesti ulkoilussa. Vaikka yhteenkuuluvuus ei koskaan saavuta tietynlaista päätepistettä, ovat juuri nämä päiväkodin ohimenevät hetket niitä paikkoja, joissa yhteenkuuluvuus rakentuu. Näistä hetkistä onkin jokainen tärkeä, sillä tällöin

lapset saavat kokemuksia niin kuulumisesta omaan ryhmäänsä kuin kuulumisesta laajemmin päiväkotiyhteisöön. (Stratigos, 2015, s. 49; Viljamaa et al., 2017, s. 17.)

Kaiken kaikkiaan tutkimus herättää kysymään, tulisiko yksilöllisyyttä korostavana aikana puhua jälleen yhteenkuuluvuudesta. Kuitenkin tiedämme yhteenkuuluvuuden tunteen positiivisista vaikutuksista lapsiryhmässä (Koivula, 2010, s. 154–155; Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 140; Laine, 2005, s. 174–175; Löfdahl & Hägglund, 2006, s. 192) sekä laajemmin kuulumisen tunteen tärkeydestä yksilön hyvinvoinnille (Baumeister & Leary, 1995, s. 520; Gere & MacDonald, 2010, s. 109–110; Hagerty et al., 1996, s. 243–244). Tässä tutkimuksessa myös lasten kertomuksista välittyi, kuinka merkityksellisiä nämä kokemukset ryhmään kuulumisesta ovat. Yksilöllisyyden korostamisen varjopuolia ovat pohtineet myös muut tutkijat ja aiemmissä tutkimuksissa on näkynyt lisääntynyt yksilön oikeuksien korostaminen varhaiskasvatuksessa. (Juutinen, 2018, s. 65; Strandell, 2012, s. 237–238; Vuorisalo, 2013, s. 190–191.) Aiemmin on lisäksi huomattu, ettei yhteenkuuluvuuden lisääminen lapsiryhmään ole välttämättä kovin tietoista toimintaa kasvattajien taholta, vaan enemmänkin tähän saatetaan havahtua vasta ongelmien ilmetessä (Juutinen, 2015, s. 173). Kuinka tietoisia päiväkodin henkilökunta on yhteenkuuluvuuden kokemusten tärkeydestä lasten elämässä?

Tämän tutkimuksen aineisto oli pienuutensa vuoksi ainoastaan pintaraapaisu lasten kokemusmaailmaan. Jatkotutkimusta tarvittaisiinkin lasten yhteenkuuluvuuden kokemuksista laajemmin, myös niiltä joiden ääni ei ehkä ensimmäiseksi tule ryhmässä kuulluiksi (Hohti & Karlsson, 2014, s. 555) sekä kaiken kaikkiaan yhteenkuuluvuuden rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä lapsiryhmässä. Lasten näkökulman ottaminen tutkimukseen voi avata ilmiötä uudelta kannalta ja saamaan näkemään asioita, jotka muuten ehkä saattaisivat jäädä aikuisilta huomiotta (ks. myös Roos, 2015, s. 164). Näillä lasten kokemuksilla on merkitystä erityisesti varhaiskasvatuksessa lasten kanssa työskenteleville. Lasten ajatusmaailman ja kokemusten tutkiminen voikin antaa tietoa lapsille tärkeistä asioista sekä lisätä kasvattajien tietoisuutta lasten kokemusmaailmasta laajasti.

Lähteet

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54–69). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2014). Päivähoito ja varhaiskasvatus lapsen silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. Vaikuta varhaiskasvatukseen: Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:13.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75257/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Lainattu 13.11.2018.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E-K. (2014). Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. *Kasvatus* 45(3), 242–256.
- Bamberg, M. (2007). Stories: Big or small - Why do we care? In M. Bamberg (ed.) *Narrative, state of the art* (pp. 165–174). Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47(6), 366–369.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Corsaro, W. A. (2003). *"We're friends, right?": Inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: Kommunikationens betydelse*. (4de uppl.). Stockholm: Liber.
- Ferguson, E. D. (2010). Adler's innovative contributions regarding the need to belong. *Journal of Individual Psychology*, 66(1), 1–7.
- Freeman, M. & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: Guilford Press.

- Georgakopoulou, A. (2017). Small Stories Research: A Narrative Paradigm for the Analysis of Social Media. In A. Quan-Haase & L. Sloan (eds.) *The SAGE handbook of social media research methods* (pp. 266–281). London: SAGE Publications Ltd.
- Georgakopoulou, A. (2007). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. In M. Bamberg (ed.) *Narrative, state of the art* (pp. 145–154). Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- Gere, J. & MacDonald, G. (2010). An update of the empirical case for the need to belong. *The Journal of Individual Psychology*, 66(1), 93–115.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C. & Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), pp. 235–244.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2000). Tarinan mahti: Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka*, 25(4), 47–58.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5–21.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(6), 629–640.
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, 21(4), 548–562.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–146). Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements - And becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 97–110.
- Hännikäinen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 34–125.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 188–208). (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s.149–165). Tampere: Vastapaino.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
- James, A. & James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

- James, A. & Prout, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 6–28). (Classic ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Joerdens, S. H. (2014). "Belonging means you can go in": Children's perspectives and experiences of membership of kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 12–21.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Oulu: University of Oulu.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building Children's Sense of Community in a Day Care Centre through Small Groups in Play. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 37(2), 126–142.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. (2010). Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian journal of educational research*, 54(5), 471–485.
- Lehtinen, A-R. (2000). *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006). Power and Participation: Social Representations among Children in Pre-school. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 47–73). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, K. (2010). Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 67–88). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Over, H. (2016). The origins of belonging: Social motivation in infants and young children. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 371, 1–7.
<http://rstb.royalsocietypublishing.org.libproxy.helsinki.fi/content/royptb/371/1686/20150072.full.pdf> Lainattu 27.11.2018.

- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2014). Not Babies Anymore: Young Children's Narrative Identities in Finnish Day Care Centers. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 187–203.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiärien pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 1(1), 22–43.
- Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191–206.
- Reijntjes, A., Stegge, H. & Meerum Terwogt, M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant and Child Development*, 15(1), 89–107.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rieffe, C., Villanueva, L. & Meruum Terwogt, M. (2005). Use of trait information in the attribution of intentions by popular, average and rejected children. *Infant and Child Development*, 14(1), pp. 1–10.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Roos, P. & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimus-haastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*. 3(2), 27–47.
- Salmi-Nikander K. (2009) Pienet kertomukset, suuret merkitykset. Kerronta, identiteetti ja vuorovaikutus käsinkirjoitetuissa lehdissä. *Kasvatus & Aika* 1(3), 7–23.
- Skånfors, L., Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the pre-school: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94–109.
- Sools, A. (2013). Narrative health research: Exploring big and small stories as analytical tools. *Health*, 17(1), 93–110.
- Souto-Manning, M. (2014). Critical Narrative Analysis: The Interplay of Critical Discourse and Narrative Analyses. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 27(2), 159–180.
- Strandell, H. (2012). Policies and early childhood education and care. Partnership and individualization. Teoksessa A. T. Kjörholt & J. Qvortrup (toim.) *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care* (pp. 222–240). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Stratigos, T. (2015). Assemblages of Desire: Infants, Bear Caves and Belonging in Early Childhood Education and Care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 42–54.
- Stratigos, T., Bradley, B. & Sumsion, J. (2014). Infants, Family Day Care and the Politics of Belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 171–186.

- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating “belonging” in belonging, being, and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45.
- Tay-Lim, J. & Gan, L. (2012). Peer Rejection in Preschool: Foregrounding Children’s Voices. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 45–62.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uud. laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J., & Puroila, A.-M. (2017). Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 2–21.
- Vuorisalo, M. (2010). Salaisuus paljastuu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 113–114). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214.

Liitteet

Liite 1. Kerronnallinen teemahaastattelurunko

1 OMASTA PIIRUSTUKSESTA KERTOMINEN

Kerro tästä kuvasta...

Kerroit... kerro siitä lisää

Tuleeko vielä jokin juttu mieleen?

2 OMASTA ESIOPETUSRYHMÄSTÄ KERTOMINEN

Kerro jotain teidän eskariryhmästä...

Kerroit.. kerro siitä lisää

3 KAVERIT ESIOPETUKSESSA

Kerro...

Kerroit... kerro siitä lisää

Mitä sitten tapahtuu?

4 LEIKKEIHIN MUKAAN PÄÄSEMINEN/ POISSULKEMINEN

Kerro...

Kerroit... kerro siitä lisää

Mitä sitten tapahtuu?

5 RATKAISUJA TILANTEISSA

Mitä teet... mitä toinen tekee...

Mitä sitten tapahtuu?

Tuleeko vielä jotain mieleen?

Haluaisitko kysyä minulta jotain?

Kiitos haastattelusta!

