



**TURUN
YLIOPISTO**

”ESKARITREFFIT”

Toimintatutkimus yhteenkuuluvuuden rakentumisesta esiopetusryhmien yhteisöllisissä
tapaamisissa

Sini Saarinen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Rauman opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

04.04.2023

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustieteen (varhaiskasvatuksen) maisteriohjelma

Tekijä: Sini Saarinen

Otsikko: ”Eskaritreffit” Toimintatutkimus yhteenkuuluvuuden rakentumisesta esiopetusryhmien yhteisöllisissä tapaamisissa

Ohjaaja: Tarja-Riitta Hurme

Sivumäärä: 83 sivua

Päivämäärä: 04.04.2023

TAVOITTEET. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää yhteisöllistä toimintakulttuuria esiopetusryhmien välillä yhteisöllisissä tapaamisissa. Uusia työ- ja toimintatapoja kehittämällä voidaan edistää yhteenkuuluvuuden rakentumista esiopetusikäisten lasten välillä esiopetuksen sekä koulun rajavyöhykkeellä. Tarkastelemalla yhteenkuuluvuutta monitasoisesti niiden kasvatusyhteisöjen kontekstissa, joissa lapsi on mukana, voidaan saada tarkempaa tietoa kaikista niistä mekanismeista, joilla yhteenkuuluvuutta tuotetaan ja rakennetaan. Sosiokulttuurinen sekä ekologinen viitekehys auttavat tarkastelemaan ilmiön kerroksellisuutta. Inklusiivinen sekä lastenkulttuurin näkökulma täydentävät yhteenkuuluvuuden monimuotoista sekä monitasoista tarkastelua.

MENETELMÄT. Yhteenkuuluvuuden rakentumista tarkastellaan laadullisena tutkimuksena, osallistavan toimintatutkimuksen lähestymistapaa hyödyntäen. Toimintatutkimus edustaa empiiristä tutkimusta praktisin aineistonkeruu menetelmin. Toimintatutkimus kuvaa kehittämistyön prosessia yhteenkuuluvuuden rakentumisesta esiopetusikäisten lasten yhteisöllisissä tapaamisissa. Tutkimusaineisto on kerätty kenttätöiden aikana, ja se koostuu pääosin kenttäpäiväkirjan havainnoista sekä varhaiskasvatuksenopettajien kanssa käydystä ryhmäkeskustelusta. Aineiston analyysissa on kaksi pääteemaa; kehittäminen ja arviointi. Analyysissa vuorottelevat tulkinnallisuus sekä varhaiskasvatuksenopettajien käsitykset yhteenkuuluvuuden rakentumisesta. Erilaiset näkökulmat täydentävät sekä syventävät ilmiön ymmärtämistä ja toimivat arvioinnin tukena teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa.

TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET. Tämä tutkimus vahvistaa yhteenkuuluvuuden olevan moniulotteista sekä vaativan monitasoista tarkastelua. Yhteenkuuluvuutta voidaan rakentaa oman ryhmän sisällä, mutta myös esiopetusryhmien välillä yhteisöllistä toimintakulttuuria edistävien toimien avulla. Yhteisöllisen toimintakulttuurin edistäminen vaatii niin yksittäisten opettajien, yksiköiden, johtajien kuin kunnan yhteistä sitoutumista. Yhteisöllisissä tapaamisissa yhteistoiminnan, leikin sekä lasten vertaissuhteiden avulla lapsen on helpompi kiinnittyä osaksi isompaakin yhteisöä. Tapaamisten aikana muodostuneet ystävyys- sekä vertaissuhteet vähensivät koulun aloitukseen liittyvää jännitystä sekä näkyivät yhteisön ilmapiirissä myönteisenä, vapautuneempana tunnelmana.

Ennen kaikkea yhteenkuuluvuus tulisi nähdä ennaltaehkäisevänä sekä kouluun kiinnittymistä tukevana toimena. Yhteenkuuluvuuden rakentuminen edistää kestävästä koulutuspolkua, lieventää koulun aloitukseen liittyvää jännitystä sekä tukee lapsen siirtymää koulutuspolulta toiselle.

Avainsanat: *Yhteenkuuluvuus, yhteenkuuluvuuden rakentuminen, yhteistoiminta, yhteisöllisyys, yhteisöllinen toimintakulttuuri*

Sisällysluettelo

1	Johdanto	7
2	YHTEENKUULUVUUS	9
2.1	Yhteenkuuluvuuden moniulotteisuus	9
2.2	Yhteenkuuluvuus kokemuksellisena ja tuotettuna ilmiönä	11
2.3	Yhteenkuuluvuuden monitasoinen tarkastelu rajavyöhykkeellä	12
2.3.1	Inklusiivinen näkökulma	14
2.3.2	Ekologinen näkökulma	17
2.3.3	Sosiokulttuurinen näkökulma	19
2.3.4	Lasten vertaiskulttuurin näkökulma	23
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄ	26
4	TUTKIMUS MENETELMÄ JA AINEISTO	27
4.1	Toimintatutkimuksen metodologiset lähtökohdat	27
4.1.1	Tutkimuksen tieteenfilosofinen tarkastelu, ontologiasta epistemologiaan	28
4.1.2	Tutkimuksen kohdejoukkona esiopetusryhmät	30
4.2	Tutkimuksen aineistotriangulaatio	31
4.2.1	Yhteistyöhön liittyvät dokumentit, muistiinpanot, sähköpostit ja kutsut	32
4.2.2	Kenttäpäiväkirjan havainnot	32
4.2.3	Opettajien ryhmäkeskustelut	33
4.2.4	Aineiston analyysissä lähestymistapana teoriaohjaava sisällönanalyysi	35
5	TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	Toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen	37
5.1.1	Alkutarina ja tutkimusintressin syntyminen	38
5.1.2	Lähtötilanne	39
5.1.3	Yhteistyökäytänteiden luominen ja "Eskaritreffien" synty	40
5.2	Kenttätöön vaiheet	41
5.2.1	Yhteisöllisten tapaamisten ensimmäinen vaihe	41
5.2.2	Yhteisöllisten tapaamisten toinen vaihe	43
5.2.3	Yhteisöllisten tapaamisten kolmas vaihe	45
5.2.4	Reflektointi ja ymmärtäminen	46
6	TULOKSET	49
6.1	Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen	50

6.2	Yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukeminen yhteisöllisissä tapaamisissa	54
6.3	Yhteisöllisten tapaamisten merkityksen arviointi lapselle sekä koulunaloitukselle	61
6.3.1	Opettajien arvioinneista muodostui merkitysten nelikenttä	61
6.3.2	Yhteenkuuluvuuden monitasoinen tarkastelu arvioinnin työkaluna	62
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	69
8	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	72
	Lähteet	76

KUVIOT

Kuvio 1. Yhteenkuuluvuuden monitasoinen tarkastelu.	14
Kuvio 2. Esikoululaisten yhteenkuuluvuuden käsityksiä (Murto-Heiniö yms., 2021.).....	24
Kuvio 3. Toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen tutkimusprosessin aloittamisesta tutkimusprosessin päättämiseen (Kuviossa on mukailtu Tuckmanin ja Harperin (2012) esittämää prosessinomaista kehää sekä Forss-Pennasen (2006) toimintatutkimuksellista.....	37
Kuvio 4. Ymmärtäminen hermeneuttisella kehällä (Kuvio on mukailtu Forss-Pennasen, 2006 väitöskirjatutkimuksessa käytetyn kuvion pohjalta.).....	47
Kuvio 5. Esimerkki aineistossa käydystä vuoropuhelusta.	48
Kuvio 6. Yhteisöllisten tapaamisten monitasoinen tarkastelu.	49
Kuvio 7. Varhaiskasvatuksenopettajien käsitykset yhteenkuuluvuutta tukevista ja edistävistä tekijöistä.	58
Kuvio 8. Varhaiskasvatuksenopettajien kuvaama aikuisen rooli yhteisöllisissä tapaamisissa yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemiseksi.....	59
Kuvio 9. Yhteisöllisten tapaamisten merkitysten nelikenttä. Varhaiskasvatuksenopettajien antama yhteisöllisten tapaamisten merkitys koulunaloitukselle.	62
Kuvio 10. Yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukeminen yhteisöllisissä tapaamisissa osana inklusiivista arvomaailmaa (ks. Viljamaa & Viitala, 2022).	63

TAULUKOT

Taulukko 1. Kerätty aineisto, menetelmä ja tutkimuksessa käytetty materiaali.	32
---	----

KUVAT

Kuva 1. Esiopetusryhmiin jaettu kutsu syksyllä 2021	42
Kuva 2. Kolmas tapaaminen ja “Eskaritreffien” päätöskerta.....	46

1 Johdanto

Yhteenkuuluvuuden kokemisella on todettu olevan suuri merkitys lapsen kokemuksille ryhmään kuulumisesta, kyvykkyydestä, hyväksynnästä sekä sosiaalisesta osallisuudesta. (Juutinen, 2018; Murto-Heiniö ym., 2021.) Kuuluvuuden tunne pohjautuu ihmisen biologisiin sekä fysiologisiin tarpeisiin (Maslow, 1968) ja on tunnustettu paitsi ihmisen perustarpeena myös yhteiskunnallisesti merkittävänä ilmiönä (Puroila ym., 2021). Yhteenkuuluvuuden kokemisen kautta, lapsen sosiaalinen osallisuus vahvistuu (Nivala, 2021) ja emotionaalinen yhteys yhteisönsä kasvaa (Koivula, 2010). Ryhmään kuulumisella voidaan ehkäistä syrjäytymistä, kuulumattomuudella puolestaan voi olla kauaskantoisia vaikutuksia lapsen hyvinvointiin sekä tulevaisuuteen. (Puroila ym., 2021.)

Alan tutkimuksissa yhteenkuuluvuutta (*togetherness*) on tutkittu yhteenkuuluvuuden tunteen (*sense of belonging*) näkökulmasta tai rinnakkain niiden mekanismien sekä prosessien kautta, joilla yhteenkuuluvuuden politiikkaa (*the politics of belonging*) tuotetaan ja rakennetaan (Juutinen, 2015; Puroila ym., 2021). Aiemmissä tutkimuksissa yhteenkuuluvuutta on tarkasteltu erilaisten kasvatusinstituutioiden asiantuntijuuden (Karila ym., 2013) sekä yhteisöjen jäsenenä olemisen (Koivula, 2010; Koivula & Hännikäinen, 2017) näkökulmista. Yhteenkuuluvuutta koskevissa tutkimuksissa korostuvat ystävyys ja vertaissuhteet (Corsaro, 2012; Hännikäinen, 2007; Syrjämäki, 2019), sosiaalinen osallisuus (Nivala, 2021) sekä lasten sosiaalisemotionaaliset taidot (Pihlaja & Neitola, 2017). Tuoreimmissa tutkimuksissa korostuu inklusiivinen (*inclusion*) näkökulma (esim. Puroila ym., 2021). Kovač ja Vaala (2021) esittävät yhteenkuuluvuuden inklusion ytimenä ja Viljamaa kumppaneineen (2018) esittää yhteenkuuluvuuden olevan lähtökohtana koko inklusion määrittelyssä.

Yhteenkuuluvuuden toteutumista tulisi arvioida sekä kehittää kaikissa lapsiryhmissä ja yhteisöissä inklusioperiaatteen mukaisesti (Viljamaa & Viitala, 2022; Opetushallitus, 2016; 2022). Tarkastelun kohteena tulisi nähdä kaikki ne rakenteet ja tavat, joilla yhteenkuuluvuutta tuotetaan tai jopa rajoitetaan. (Yuval-Davis, 2011; Juutinen, 2018.) Arvioinnin kannalta keskeiseksi nousevat kasvatusyhteisöjen toimintakulttuuri sekä käsitykset siitä, minkälaisia pedagogisia prosesseja ammattilaisten tulisi luoda yhteenkuuluvuutta parantaakseen (Viljamaa & Viitala, 2022). Lapsen näkökulman tavoittaminen sekä lasten vertaiskulttuurin tuntemus on lapsen edun mukaista. (Köngäs, 2018; Murto-Heiniö ym., 2021.)

Yhteenkuuluvuuden rakentumiseen vaikuttavat niin sosiaaliset suhteet, pedagogiikka kuin koulutuspolittiset ja organisatoriset valtasuhteet. (Puroila ym., 2021.) Kuulumisen merkitys korostuu muutoksissa ja siirtymissä. Esiopetuksen jälkeistä koulun aloitusta voidaankin pitää yhtenä lapsuuden tärkeimpänä siirtymänä (Yuval Davis, 2011). Yhteenkuuluvuus toisiin tukee lasta tässä siirtymäprosessissa (Karikoski, 2008; Karila ym., 2013). Onnistuneen siirtymän kannalta keskeisiä tekijöitä ovat merkitykselliset vertais- ja ystävyysuhteet (Neitola & Koivula, 2020; Köngäs, 2018) mutta myös kasvatusyhteisöjen kyky tunnistaa sekä rakentaa lapsen kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja (Puroila ym., 2021). Tämä edellyttää yhteistyötä esiopetuksen sekä koulun rajavyöhykkeellä (Rantavuori, 2019). Tarkastelemalla yhteenkuuluvuutta monitasoisesti niiden kasvatusyhteisöjen kontekstissa, joissa lapsi on mukana, voidaan saada tarkempaa tietoa kaikista niistä mekanismeista, joilla yhteenkuuluvuutta tuotetaan ja rakennetaan. (Puroila ym., 2021.) Yhteenkuuluvuuden toteutuminen on merkittävä tekijä, kun kehitetään inklusiivista, tulevaisuuden kestäväää koulutusjärjestelmää (Alila ym., 2022).

Juutinen (2015; 2018) on nostanut esille huolen, onko kasvatusyhteisöillä kykyä sekä valmiuksia edistää, arvioida ja kehittää yhteenkuuluvuuden toteutumista? Kentälle tarvitaan lisää tietoisuutta mutta kaivataan myös ammattilaisia, joilla on kykyä kehittää uusia työ- ja toimintatapoja yhteenkuuluvuuden rakentumisen edistämiseksi (Forss-Pennanen, 2006). Edellä viitattu on toiminut tutkimusintressinä sekä motivaatiota ohjaavana tekijänä tässä tutkimuksessa. Yhteenkuuluvuuden edistämiseksi sekä esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeen kehittämiseksi on tarvetta. Toimintatutkimuksellinen lähestyminen yhteenkuuluvuuden rakentumisesta pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen. Tutkimus tuo uuden näkökulman joustavaan koulunaloitukseen, painottaen yhteenkuuluvuuden merkitystä koulun aloitusta tukevana sekä ennaltaehkäisevänä toimena. Yhteenkuuluvuuden kriittinen ja reflektiivinen tarkastelu on tutkimuskentällä tervetullutta, eikä jätä yhteenkuuluvuutta vain käsitteelliseksi korulauseeksi (Stratigos ym., 2014). Tämä tutkimus korostaa yhteenkuuluvuuden monimuotoisuutta tarkastelemalla sitä erilaisista, ajankohtaisista näkökulmista.

2 YHTEENKUULUVUUS

2.1 Yhteenkuuluvuuden moniulotteisuus

Yhteenkuuluvuuden (*togetherness*) määritelmä on hyvin moniulotteinen ja siihen liittyy monimutkaista tematiikkaa. (Murto-Heiniö ym., 2021.) Yhteenkuuluvuutta koskeva tutkimus on viimevuosina lisääntynyt ja kuuluvuutta on käsitteellistetty niin kokemuksellisen, kasvatopsykologisen kuin yhteiskunnallisen tutkimuksen valossa (esim. Juutinen, 2018). Kuuluvuuden voidaankin ajatella jakautuvan moniin ulottuvuuksiin. Merkittävää käsitteellistämässä onkin juuri se, mistä näkökulmasta sekä missä kontekstissa yhteenkuuluvuutta tarkastellaan. Tämä tekee yhteenkuuluvuuden ilmiöstä moniulotteisen.

Murto-Heiniön ja kumppaneiden (2021) mukaan yhteenkuuluvuudessa on kyse yhteisestä, jaetusta ryhmään kuulumisen tunteesta. Hännikäinen (2018) sekä Puroila kumppaneineen (2021) nostaa yhteenkuuluvuuden osaksi kentän arvokeskustelua sekä kuinka aikuisten toiminta välittyy ja näkyy lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä hyvinvoinnissa. Nivala (2021) painottaa yhteenkuuluvuudessa sosiaalisen osallisuuden näkökulmaa, pitäen sitä ehtona yhteisöön kuulumisen tunteelle. Sumsion & Wong (2011) jakavat kuulumisen jopa kymmeneen erilaiseen; kulttuuriseen, ajalliseen, sosiaaliseen, emotionaaliseen, fyysiseen, spirituaaliseen, eettiseen, moraaliseen, lailliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen. Yuval-Davis (2011) kuvaa yhteenkuuluvuutta kotoisuuden ja turvallisuuden tunteen kautta, mutta liittää kuuluvuuteen myös valtaa ja hallintaa. Eroa toisiin voidaan tuottaa kuvitteellisen heidän ja meidän välisemme rajan kautta. Rajat määrittävät mihin ihminen kuuluu, joten yhteenkuuluvuus voidaan nähdä myös identiteettikysymyksenä. (Kovač & Vaala, 2021; Yuval-Davis, 2011.) Peers ja Marilyn (2014) kuvaa kuulumista, olemisen ja tulemisen länsimaisen filosofian ontologisten käsitteiden mukaan. Heidän mukaansa kuuluminen voi näyttäytyä lapsilla eri todellisuuksissa leikin kautta. Kuuluminen on jotain sellaista, joka näyttäytyy eri merkityksin eri tieteenalojen kentillä. (Stratigos ym., 2014.)

Moniulotteisuutensa vuoksi, yhteenkuuluvuuden määrittely ja sen käsitteellistäminen kaipaisi teoreettista selvennystä, jotta sitä voitaisiin tietoisemmin rakentaa ja tukea (Nivala, 2021). Käsitteiden kirjo näkyy myös alan kirjallisuudessa sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen että perusopetuksen asiakirjoissa (Opetushallitus 2014; 2016; 2022). Yhteenkuuluvuuden käsitettä

ei käytetä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asiakirjassa (Opetushallitus, 2022) mutta yhteenkuuluvuudesta puhutaan ryhmään kuulumisen, yhteisöllisyyden tai sosiaalisen osallisuuden muodossa. Perusopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) yhteenkuuluvuuden käsitettä käytetään laajemmin ulottumatta kuitenkaan esiopetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2016). Kaikissa asiakirjoissa yhteenkuuluvuuteen liittyvistä ulottuvuuksista, kuten *osallisuudesta, sosiaalisesta osallisuudesta, ryhmään kuulumisesta ja yhteisöllisyydestä* puhutaan samaa tavoittelemina, ikään kuin toisillensa synonyymeina. (Opetushallitus, 2014; 2016; 2022.) Tämä tekee yhteenkuuluvuudesta sekä sen ulottuvuuksien käsitteellistämistä haastavan, kuten Nivala (2021) on tutkimuksessaan todennut. Hän nostaa esiin asiakirjoihin liittyvää ongelmallisuutta; sosiaalinen osallisuus liitetään käsitteparina yhteisöön kuulumiseen, muttei juurikaan määritellä tarkemmin, kuinka yhteisöön kuulumiseen liittyviä pedagogisia prosesseja voitaisiin tukea (Nivala, 2021). Alan kirjallisuudessa näitä mekanismeja avataan tarkemmin (esim. Viljamaa & Viitala, 2022). Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa yhteisöön kuulumisella viitataan yhteisöllisyyteen, joka edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta, vaikka Hännikäinen (2006) tuo esiin, ettei yhteenkuuluvuus taas edellytä tiettyä yhteisöä (Koivula, 2010). On kuitenkin huomioitava, että vertaisryhmässä toimiessa, yhteisöön kuulumisen voi ennen kaikkea ehkäistä ulkopuolelle jäämistä, syrjäytymistä sekä yksinäisyyttä (Nivala, 2021). Tämä näkökulma nostaa esiin moninaisuuden arvostamisen lapsiryhmissä (Sirkko & Kyrönlampi, 2021) joka tukee käsitystä yhteenkuuluvuudesta inklusion ytimenä (Kovač & Vaala, 2021). Kovač ja Vaala (2021) painottavat kuitenkin yhteenkuuluvuuden sekä inklusion käsitteellistä erottamista toisistaan. Heidän mukaansa ne eivät ole yhteismitalliset, ja niihin liittyy jopa tietynlaista jännitettä sekä ristiriitaa. Siinä missä ihminen luonnostaan hakee kuuluvuutta samankaltaisiin ihmisiin ja yhteisöihin, tavoittelee inklusio yhdessä toimimista, erilaisuudesta huolimatta (Kovač & Vaala, 2021). Yhteenkuuluvuuteen liittyy kahdenlaisia voimia, parhaimmillaan ne voivat vahvistaa kuulumisen kokemista ja hyväksyntää ryhmässä, pahimmillaan lisätä ulkopuolisuuden sekä kuulumattomuuden kokemista. Yhteenkuuluvuuden toteutumisen kannalta onkin merkityksellistä, pystytäänkö kasvuyhteisöissä tunnistamaan yhteenkuuluvuuden monet ulottuvuudet ja kääntämään ne yhteisön voimavaraksi. (Puroila ym., 2021.) Yhteenkuuluvuuden monimuotoisuutta sekä kerroksellisuutta tarkastellessa itselleni nousee Nivalan (2021) lailla vahva ajatus, että yhteenkuuluvuuden sekä sen ulottuvuuksien käsitteellistäminen kaipaisi selkeitä, yksinkertaisempia linjoja.

2.2 Yhteenkuuluvuus kokemuksellisena ja tuotettuna ilmiönä

Yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella kokemuksellisena sekä tuotettuna ilmiönä. Se voidaan jakaa yhteenkuuluvuuteen tunteeseen (*sence of belongig*) sekä yhteenkuuluvuuden politiikkaan (*politics of belonging*) (Juutinen, 2018). Murto-Heiniö ja kumppanit (2021) pitävät yhteenkuuluvuuden kaksia jaon tutkimuksensa kannalta tärkeänä. Juutinen (2018) puolestaan välttää jakoa, vaan korostaa ilmiön nivoutumista toisiinsa, toisistaan erottomina, yhteenkuuluvuuden puolina (Juutinen, 2018.) Yhteenkuuluvuuden tutkimuksissa tunnustetaankin ilmiön molemmat puolet, ero on enemmänkin rajan vetämisessä siinä, voidaanko yhteenkuuluvuuden henkilökohtainen kokemus poliittisesti tuotettuna prosessina erottaa toisistaan (Yuval-Davis, 2011; Juutinen, 2018, Murto-Heiniö ym., 2021).

Teoreettisesti tarkasteltuna yhteenkuuluvuuden tunne käsittää kokemuksellisen maailman ja poliittinen näkökulma puolestaan tarkastelee ilmiötä sen rakentumisen mekanismeista.

Yhteenkuuluvuuden politiikka on laaja, institutionaalisesikin rakennettu sekä tuotettu ilmiö, johon liittyy myös vallankäyttöä. (Yuval-Davis, 2011.) Valtasuhteet voivat ilmentyä erilaisilla sosiaalisilla luokkajaoilla, joka saattaa edistää kuuluvuuden sijaan kuulumattomuutta (Sirkko ym., 2019; Puroila ym. 2021). Tiivistetysti yhteenkuuluvuuden politiikka on kaikkea, jolla lapset, perheet, yhteisöt ja ympäristöt kulttuureineen ja materiaaleineen rakentavat sekä tuottavat sitä (Juutinen, 2018).

Yhteenkuuluvuuden tunteella viitataan yksilön subjektiiviseen kokemukseen kuuluvuuden tunteesta. Sen voidaan ajatella olevan yksilöllinen, emotionaalista kiintymystäkin korostava tunne tai yhteisöllinen, kollektiivisesti tuotettu tunne (Murto-Heiniö ym., 2021). Tarve kiintyä tai liittyä toisiin viittaa vahvasti ihmisen perustarpeisiin, halua kuulua, olla osa jotakin, perustuen Maslowin (1968) tarvehierarkiaan. Tämän mukaan ihmisen perustarpeisiin kuuluu tarve tulla kuulluksi ja rakastetuksi. Biologiset tarpeet eivät kuitenkaan voi toteutua ennen fysiologisten tarpeiden, kuten janon, nälän ja turvan toteutumista (Maslow, 1968).

Baumeisterin ja Learyn (1995) mukaan yhteenkuuluvuuden kokeminen näyttäytyy ihmisen sisäisenä tarpeena ylläpitää sekä muodostaa sosiaalisia suhteita toisiin ihmisiin. Yuval-Davis (2011) kuvaa yhteenkuuluvuuden tunteen kodinomaisena turvallisuuden tunteena. Hänen mukaansa yhteenkuuluvuuden kokeminen voidaan luonnehtia ihmisen olemassaolon edellytykseksi, mutta sen kääntöpuolena on kokemus ulkopuolelle jäämisestä. Ihmisille luonteenomaista on myös tarve säilyttää etäisyys toisiin ihmisiin, vaikka biologinen tarve olisi toisen lähelle (Kovač & Vaala, 2021). Mikäli kasvatusyhteisössä ei tunnisteta

yhteenkuuluvuuden kahtalaisia voimia, voivat erilaiset kasvatusinstituutiot olla yhteenkuuluvuuden toteutumisen esteenä tai jopa vahvistaa ulkopuolelle jäämisen kokemusta. (Puroila ym., 2021; Viljamaa & Viitala, 2022.)

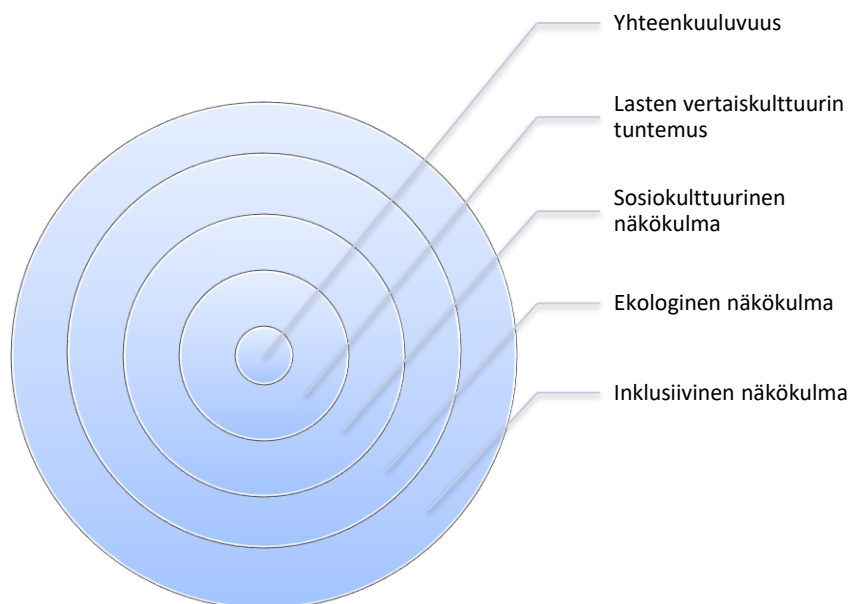
Yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteenkuuluvuuden politiikan selkein käsitteellinen ero muodostuu eri tieteenalojen tutkimuksellisissa lähestymistavoissa. Kokemuksen tunne liitetään usein ihmistieteisiin, kuten psykologiaan ja sosiologiaan. (Stratigos ym., 2014.) Poliittinen tarkastelu puolestaan demokratiaan ja yhteiskunnalliseen aspektiin. (Puroila ym., 2021.) Tämän tutkimuksen yhteydessä yhteenkuuluvuuden molemmat pääkäsitteet nivoutuvat vahvasti toisiinsa ja niitä tarkastellaan yhteydessä toisiinsa. Yhteenkuuluvuuden tunne ajatellaan ensisijaisesti Maslowin (1968) tarve hierarkkisenä kiinnittymisen ja kiintymyksen tunteena. Tarkastelussa huomio kiinnittyy yhteenkuuluvuuden voimiin ja siihen, kuinka ne näkyvät yhteisötasolla. Tutkimuksen kannalta merkittävää on, millaista voimaa kuuluvuuden tunne heijastaa sen ympärillä olevaan yhteisöön ja sen sisäiseen yhteistoimintaan. Kiinnostavaa on, kuinka kasvatusyhteisöt vastaavat tähän voimaan, tunnistavat ja sitoutuvat rakentamaan yhteenkuuluvuutta tukevia prosesseja. Tutkimuksen kannalta voidaankin ajatella, että kiedon Juutisen (2018) lailla yhteenkuuluvuuden molemmat puolet toisiinsa, mutta olen Yval Davisin (2011) lailla kiinnostunut kaikista niistä näkökulmista, joilla yhteenkuuluvuuden ilmiötä tuotetaan ja rakennetaan. Huomioin tutkimuksessani, että yhteenkuuluvuuden rakentumiseen liittyy valtaa, joten sitä on tarkasteltava lasten ja aikuisten välisten suhteiden, mutta myös kuntien politiikasta sekä instituutioiden käytänteistä lähtien. Tiedostan tutkijoiden esiin tuoman haasteen kuuluvuuden tunteen tavoittamisesta ja sen tutkimisesta (Esim. Sirkko ym., 2021.) Stratigosin ja kumppaneiden (2014) mukaan esiopetusikäiset lapset ovat kuitenkin jo tietoisia kuulumisen politiikasta ja osallistuvat tietoisesti sen rakentumiseen. Tämän tutkimuksen valossa kiinnostavaa onkin, kuinka yhteenkuuluvuus rakentuu, kuinka tietoisesti sitä rakennetaan ja kuinka sitä tuotetaan yhteisötasolla. Ovatko yhteisön aikuiset tietoisia yhteenkuuluvuuden rakentumisesta?

2.3 Yhteenkuuluvuuden monitasoinen tarkastelu rajavyöhykkeellä

Yhteenkuuluvuuden moniulotteisuus sekä ilmiön kerroksellisuus haastaa tarkastelemaan yhteenkuuluvuuden rakentumista laajemmin kuin kiintymystä korostavana tunteena tai poliittisesti tuotettuna ilmiönä. Myös Puroila kollegoineen (2021) sekä Syrjämäki (2019) korostavat yhteenkuuluvuuden tarkastelussa monitasoisuutta. Ilmiön kerrokselliseen

tarkasteluun sekä teoreettiseen jäsentelyyn soveltui sosiokulttuurinen sekä ekologinen viitekehys. Bronfenbrennerin (1977) ekologinen teoria syventää ilmiön tarkastelun inklusiivisiin toimintatapoihin, ympäristötekijöihin sekä esiopetusryhmissä toimivien aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin. Sosiokulttuurinen näkökulma tarjoaa lisää työkaluja yksilön sekä yhteisön vuorovaikutuksen tarkasteluun. Sosiaalista kontekstia ei voi irrottaa kulttuurisista käytänteistä, jolloin yhteenkuuluvuutta tulee tarkastella koko toimintakulttuurin tasolla. (Syrjämäki, 2019.) Toimintakulttuurin tarkastelussa korostuvat inklusiiviset arvot ja käytänteet, jotka luovat pohjan yhteenkuuluvuuden rakentumiselle (Viljamaa & Viitala, 2022). Yhteenkuuluvuudessa korostuvat ystävyys- ja vertaissuhteet (Linnilä, 2006; Hännikäinen, 2007) ja siksi lasten vertaiskulttuurin ymmärtäminen on keskeinen osa kuuluvuuden rakentumisen tukemista sekä tarkastelua.

Tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tarkastelu on kontekstisidonnainen ajoittuen esiopetusvuoteen. Tällöin ilmiön tarkastelu laajenee esiopetuksen sekä koulun rajavyöhykkeelle (*boundary work*), jota voidaan tarkastella joustavina siirtymäkäytänteinä sekä yhteistyönä esiopetuksen ja koulun välillä (Rantavuori, 2019). Yhteenkuuluvuus on kulttuurisesti sekä ajallisesti sidottua sekä muokkaantuvaa, siksi ajankohtaiset, mutta toisiaan täydentävät näkökulmat tarjoavat lukijalle laaja-alaisemman kuvauksen ilmiöstä antaen samalla ammattilaisille paremmat työkalut yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemiseen, myös siirtymiä ajatellen. Syrjämäen (2019) lailla jäsenen näkökulmat aloittaen makro tasolta, edeten mikro tasolle. Tässä tutkimuksessa kuviossa 1. kuvaan ilmiön tarkastelun kerroksellisuutta, aloittaen näkökulmien tarkastelun uloimmalta tasolta, edeten syvimpään tasoon. Jokainen näkökulma kiteytyy lopulta toinen toisiinsa, syventyen ilmiön sisimpään, yhteenkuuluvuuteen. Uloimmilta kerroksilta, makrotasolta tarkasteluna tutkimuksella voidaan ajatella olevan myös yhteiskunnallisia sekä poliittisia pyrkimyksiä yhteenkuuluvuuden edistämiseksi. Vaikka sisimmät tasot kuvaavat lähemmin käytännön tasoa, ulottuu jokainen taso mikrotasolle. Erilaisten näkökulmien yhtäläisyydet kietoutuvat lopulta toinen toisiinsa vahvistaen yhteenkuuluvuuden olevan samaan aikaan monimutkaista, monipuolista sekä moniulotteista (Stratigos ym., 2014).



Kuvio 1. Yhteenkuuluvuuden monitasoinen tarkastelu.

2.3.1 Inklusiivinen näkökulma

Arvokeskustelusta osallisuuteen

Ajankohtainen arvokeskustelu inklusion toteutumisesta sekä inklusiivinen lähestymistapa on vaatinut koulutus yhteisöjen työtapojen sekä toimintakulttuurien uudelleen tarkastelua. Pihlaja (2012; 2018) sekä Viitala (2018) on tuonut tutkimuksissaan esille, että inklusiivisen arvomaailman mukaan yhdessä tekeminen vaatii sitoutumista sekä yhteistä suunnittelua, yhteisiä työkaluja ja yhdessä arviointia. Lisäksi se on vaatinut toteutuakseen inklusiivista sekä demokraattista johtamista. (Viljamaa & Takala, 2017; Viitala, 2018.) Muutospyrkimyksessä haasteena on ollut inklusion väärinymmärtäminen sekä asenteet. Sen sijaan että inklusio käsitettäisiin arvopohjana kaikelle toiminnalle, inklusio on nähty kapea-alaisesti tuen antamisena tai paikkana (Viljamaa & Takala, 2017; Pihlaja & Neitola, 2017). Inklusion arvo keskustelussa huomio tulisikin kiinnittää yksilön tuen tarpeista ryhmän tasolle, jolloin keskeiseksi muodostuukin lasten välinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuus (Viljamaa, 2018). Arvokeskustelusta tulisi siirtyä toiminnan tasolle, näin lapsia voidaan rohkaista liittymään osaksi yhteisöjä (Booth, 2011).

Inklusiiviseen arvomaailmaan liittyy vahvasti pyrkimys tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen, monimuotoisuuden arvostamiseen sekä yhteenkuuluvuuteen, joka voidaan nähdä inklusion

ytimenä. (Juutinen ym., 2021; Viljamaa & Viitala, 2022.) Keskeiseksi käsitteeksi inklusion toteutumisessa voidaan nostaa *osallisuus*, joka tarkoittaa kasvatuskontekstissa jokaisen lapsen oikeutta osallistua yhteisönsä toimintaan yhteisönsä tasavertaisena jäsenenä (Pihlaja & Viitala, 2018; Viitala, 2018). Osallisuuden ei tule rajoittua vain fyysiseen osallisuuteen, vaan mukana olemisen lisäksi osallistujan tulee saavuttaa tunne, että on osallinen sekä hyväksytty (Booth, 2011; Nivala, 2021). *Sosiaalinen osallisuus* toteutuu, kun lapsi pääsee mukaan kaveri- ja vertaissuhteiden leikkeihin, ja kokee olevansa tasavertainen sekä hyväksytty (Nivala, 2021). Viitala (2018) tuokin esiin, ettei inklusio voi toteutua ilman sosiaalista osallisuutta. Tällä taas viitataan kokemukseen ryhmään kuulumisesta, hyväksynnästä sekä merkityksellisyydestä, toisin sanoen yhteenkuuluvuuden tunteesta. Inklusiivisesti tarkasteltuna, lapsen osallisuutta voidaan tarkastella mukana olemisen tai ulkopuolelle jäämisen näkökulmista. On kuitenkin tärkeää huomioida, ettei ulkopuolelle jääminen tai ulos sulkeminen rajoitu vain lasten välisiin vertaissuhteisiin, vaan myös välineet ja materiaalit mutta myös aikuisten asenteet voivat olla osallisuuden esteenä. (Viitala, 2018.) Näin inklusiivista toimintakulttuuria kehittäessä huomio tuleeekin kiinnittää ammattilaisten pedagogiseen toimintaan sekä menetelmiin, joilla vahvistetaan lasten keskinäisiä vertaissuhteita (Syrjämäki, 2019).

Inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointi

Viljamaa ja Viitala (2022) korostavat että yhteenkuuluvuuden tunnistaminen sekä ymmärtäminen vahvistavat inklusion toteutumista, myös siten että hyväksytään erilaisuutta ja tunnustetaan kentällä olevat haasteet. Havainnoin sekä arvioinnin tueksi on kehitetty erilaisia reflektointityökaluja (Opetushallitus, 2019; Sirkko ym., 2021) jotka helpottavat erilaisten organisaatioiden ilmapiirin, oppimisympäristön, välineiden ja materiaalien sekä vuorovaikutuksen arviointia. Reflektointi on molemmissa työkaluissa keskeinen väline inklusion toteutumisen arvioinnissa. Tärkeäksi nousevat ne toimet, joilla voidaan edistää jokaisen lapsen osallisuutta ja kuulumista ryhmässä. Inklusio ei toteudu, jos ryhmän tai yhteisön sisällä joku eristetään ulkopuolelle. Kasvatusyhteisön tulee miettiä keinoja, joilla vahvistetaan jokaisen mahdollisuutta osallistua yhteiseen toimintaan ja tuntea ryhmään kuulumista. (Puroila ym. 2021; Sirkko ym., 2021.) Yhteenkuuluvuuden rakentumista tarkastellessa on syytä kiinnittää huomio lasten mutta myös aikuisten sosioemotionaalisiin taitoihin. Yksilön sosiaalisella kompetenssilla on myönteinen tai kielteinen vaikutus yhteisön ilmapiiriin. Aikuisten on tärkeää tiedostaa, että kaverisuhteet luovat lapsille emotionaalista turvaa ja vertaissuhteiden avulla lasten on mahdollista harjoitella tärkeitä sosiaalisia taitoja.

Aikuisten tehtävä on tarjota riittävää tukea näiden taitojen suotuisaan kehitykseen ja lapsen osallisuuden vahvistumiseen ryhmässä. Aikuisen sensitiivisellä tuella sekä vertaisryhmän avulla lapsen on helpompi kiinnittyä osaksi ryhmää ja tuntee yhteenkuuluvuutta. (Neitola & Koivula, 2020.)

Inklusiivisen toimintakulttuurin merkitys esiopetusvuonna ja siirtymissä

Inklusiivisten työtapojen arvioinnissa on syytä kääntää katse myös organisaatioiden käytänteisiin. Puroila ja kumppanit (2021) korostavat että inklusiivista toimintakulttuuria sekä yhteenkuuluvuuden moniulotteisuutta tulisi tarkastella sen makro- meso- ja mikrotasoilla. Näin arviointi ei rajoitu vain ruohonjuuritasolle, vaan inklusiivisten käytäntöjen arvioinnin tulisi kohdistua myös kuntien sekä organisaatioiden poliittisiin ratkaisuihin. Arviointi koskettaa myös lapsen siirtymää esiopetuksesta kouluun, jolloin tarkastelun kohteeksi muodostuvat myös kahden eri organisaation yhteistyökäytännöt (Linnilä, 2006; Karila ym., 2013). Puroila ja kumppanit (2021) korostavat muutosten lisäävän ulkopuolisuuden kokemusta. Myös Karikoski (2008) tuo esiin lapsen siirtymässä kasvavan riskin ryhmän ulkopuolelle jäämiseen, mikäli muutos- ja sopeutumisprosessissa ei kiinnitetä riittävästi huomiota lapsen kiinnittymistä tukeviin prosesseihin. Inklusio ideologiaan liittyy vahvasti syrjäytymisen ehkäiseminen sekä yhteenkuuluvuuden tukeminen lapsen eri elämänvaiheissa sekä kasvuympäristöissä. (Juutinen, 2018; Puroila ym., 2021.)

Inklusiivisen toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä koskeva arvokeskustelu on lisääntynyt menneinä vuosina, vaikka kyse ei olekaan uudesta ilmiöstä. Inklusio pohjautuu osin Unescon (1994) laatimaan Salamancan julistukseen, jossa korostettiin jokaisen lapsen oikeutta yhdenvertaisuuteen. 2000-luvulla Unesco laati globaalit ohjeistukset inklusion kehittämisestä. (Unesco 1994; 2005.) Suomessa inklusio ideologia on otettu vastaan varauksin ja se on osin kohdistunut opetuksen järjestämiseen, tukeen sekä lähikoulu periaatteeseen. (Pihlaja & Neitola, 2017.) Perusopetuslain (1998/628) mukaisesti lapsen koulu määritellään lähtökohtaisesti lapsen asuinpaikan mukaan. Lähikouluperiaate nojaa myös ekologiseen käsitykseen siinä, että lapsi saa kasvaa ja kehittyä omassa kasvuympäristössään. (Karikoski, 2008.) Inklusiivinen ajattelutapa on vaatinut laajempaa arvoihin sidottua tarkastelua. Menneinä vuosina arvokeskustelu on lisääntynyt ja ottanut paikkansa niin varhaiskasvatuksessa, esi- kuin perusopetuksessa (Alila, ym., 2022). Instituutioita ohjaavat valtakunnalliset asiakirjat ovat velvoittaneet organisaatioita sekä johtoa sitoutumaan inklusion kehittämiseen ja toteutumiseen vankemmin, vaikkakin perusopetuksen

asiakirjoissa inklusion määrittely jää varhaiskasvatuksen asiakirjoja löyhemmäksi (Alila ym., 2022; Opetushallitus, 2014; 2016; 2022).

2.3.2 Ekologinen näkökulma

Ympäristön ja yksilön tarkastelu

Ekologisessa näkökulmassa keskiöön nousee ympäristön ja yksilön tarkastelu sekä siellä toimivien ihmisten väliset suhteet ja näiden mukautuminen uuteen ympäristöön. Ekologisesta näkökulmasta yksilön rooli ja asema muuttuvat uuden ympäristön myötä, mutta myös yksilö muuttaa kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä. (Lipponen & Paananen 2013; Peers & Marilyn, 2014). Tällöin ekokulttuurisen käsityksen mukaan keskiöön nousee sen hetkinen elämispaikka, jolloin lasta tulisi tarkastella sekä kulttuurisessa että materiaalisessa kontekstissa (Juutinen, 2018.). Ekologisen kasvatusteorian mukaan pelkkä lapsen tarkastelu ei riitä, vaan tulisi tiedostaa koko se lapsen ympäröivä kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää. Ekologisen teorian mukaan kasvu, kehitys ja oppiminen tapahtuu lapsen ja aikuisen välisessä sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä yhteistoiminnan tuloksena (Bronfenbrenner, 1977). Näin ollen yhteenkuuluvuuden rakentumisen taustalla voidaan nähdä se pedagogiikka, sekä menetelmät, joilla yhteenkuuluvuuden rakentumista edistetään. (Karikoski, 2008; Forss-Pennanen, 2006.) Ekologinen näkökulma sijoittuu osaksi laajempaa sosiokulttuurista viitekehystä (Pihlaja & Viitala, 2018). Molemmissa keskeistä on tuntee lapsen kasvuympäristö ja tunnistaa kaikki ne osatekijät, joiden avulla nämä toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Vain näin pystyy ymmärtämään lapsen kasvuun liittyvää prosessia (Forss-Pennanen, 2006). Erilaiset kehitysympäristöt ohjaavat lapsen kehitystä psykologisten, sosiaalisten ja fyysisten ominaisuuksien kautta (Stratigos ym., 2014).

Ekologisen mallin monitasoinen tarkastelu

Ekologisen lähestymistavan sekä ekologisen mallin isänä pidetyn Bronfenbrennerin (1977) mukaan ihmisen sekä lähiympäristön vuorovaikutusta sekä näiden välille syntyntä suhdetta tulee tarkastella eri tasojen kautta. Mikrotaso kattaa lapsen lähiympäristön tarkastelun, kuten päiväkodissa tai koulussa toimivien toimintojen sekä erilaisten roolien, kuten lasten keskinäisten tai opettajan ja lapsen välistä suhdetta. Mesotasolla tarkastellaan tarkemmin ihmisen sekä ympäristön välistä suhdetta sekä vuorovaikutusta, joka kattaa koko mikrotason järjestelmän. Eksotaso jatkaa mesotason tarkastelua, ja kattaa puolestaan kaikki ne vaikutteet,

joita näiden ympäristöjen välillä on. Makrotaso määrittää täsmennettyjen ominaisuuksien yhteyttä, huomioiden kulttuuriset sekä yhteiskunnalle asettamat institutionaaliset mallit ja arvot. (Bronfenbrenner, 1977; Forss-Pennanen, 2006.) Eri kasvuympäristöissä makro, meso- sekä eksotason tarkastelu on uloimpana yksilöstä itsestään, mutta näiltä tasoilta välittyvä voima sekä yhteistyöverkostojen merkitys vaikuttavat kuitenkin yksilön vuorovaikutukseen sekä yksilön välittömän kasvuympäristön laatuun (Syrjämäki, 2019). Jos mietimme esiopetusikäisiä lapsia sekä lasten koulun aloitusta, voitaisiin sitä ekologisen mallin mukaan tarkastella lapsen ja hänen lähellään toimivien opettajien sekä lapsen ja vertaissuhteidensa välisissä välittömissä suhteissa (mikrotaso), esiopetuksen ja koulun, eli kahden eri oppimisympäristöjen kontekstissa sekä esi- ja alkuopettajien keskinäisenä yhteistyönä (mesotaso). Siirtymiseen liittyviä prosesseja, kuten tiedonsiirtoa tai moniammatillista yhteistyötä (eksotasolla) ja valtasuhteita, toimintakulttuuria sekä poliittista päätöksentekoa (makrotasolla) joita näiden kahden ympäristöjen välillä on. (Bronfenbrenner, 1977; Forss-Pennanen, 2006; Karikoski, 2008; Ahtola, 2012; Viitala, 2018.) Ylhäältä alaspäin tarkasteltuna makrotaso kattaa esimerkiksi esiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavan lain, asiakirjat sekä toimintakulttuurin. Meso- ja eksotason tarkastelussa huomio kiinnittyy erityisesti kasvuyhteisöjen yhteistyöhön sekä ulkoisiin tekijöihin ja lapsen siitymiä tukeviin toimiin. Mikrotason tarkastelu tapahtuu niin kutsutusti ruohonjuuritasolla. Tämän tutkimuksen empiirinen osa keskittyy pääosin mikro- sekä meso- tason tarkasteluun, mutta laajempaa ymmärrystä etsiessä yhteenkuuluvuuden rakentumiseen vaikuttavat lopulta kaikki ekologisen mallin tasot. Voidaan myös ajatella, että kaikilla niillä teoilla ja toimilla, joilla on vaikutus yksilöön sekä yhteisöön mikrotasolla, on yhteiskunnallisia vaikutuksia makrotasolle asti. (Karikoski, 2008; Syrjämäki, 2019.)

Kouluun siirtymä ekologisen mallin mukaan

Esiopetusvuoden jälkeistä koulun aloitusta pidetään merkittävänä käännekohtana lapsen elämässä. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan koulunaloittamisen voi ymmärtää lapsen sekä kasvuympäristön keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina (ks, Karikoski, 2008). Bronfenbrenner (1977) korosti muutosten ja siirtymien merkitystä lapsen kehittyvässä elinkaaressa. Siirtymään liittyy ennen kaikkea kasvuprosessi pienestä suureen ja samalla lapsi ylittää kahden erilaisen kasvuympäristön kulttuuriset sekä fyysiset rajat. Vastuu kouluun siirtymissä tulisi jakaa lasten sekä perheen, mutta myös esikoulun, koulun ja koko yhteiskunnan kesken (Bronfenbrenner, 1979; Karikoski, 2008). Viitala (2018) korostaakin kasvatusyhteisöjen yhteistä sitoutumista, sillä näillä on suora vaikutus lapseen sekä lapsen

kiinnittymistä tukeviin prosesseihin. Suuressa maailmassa, eli koulun alkaessa lapsi omaksuu uuden roolinsa ja häntä odottaa uudenlaiset opittavat tiedot ja taidot, kulttuuri sekä sosiaaliset suhteet (Karikoski, 2008). Kiinnittämällä erityistä huomioita lasten vertaissuhteisiin sekä yhteenkuuluvuuden toteutumiseen, luodaan lapselle turvallisuutta kouluun siirtyessä (Linnilä, 2006). Ekologinen näkökulma korostaa näin myös hyvinvoinnin näkökulmaa lapsen kehityksessä sekä muutoksissa. (Karikoski, 2008; Stratigos ym., 2014.) Ekologinen malli tarkastelee koko lasta ympäröivää toimintakulttuuria. Tässä tutkimuksessa ekologinen näkökulma korostaa esiopetusvuoden aikana muodostuneiden vertaissuhteiden merkitystä lapselle, mutta myös lasten ympärillä toimivien aikuisten toiminnan sekä kasvuympäristöjen yhteistyön merkitystä lapsen elämässä. Tukemalla lasta tämän välittömässä kasvuympäristössä sekä sopeuttamalla lasta uuteen kasvuympäristöön on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen sekä hyvinvoinnin kannalta. Ekologinen näkökulma peräänkuuluttaa kasvatusympäristöjen vastuuta sekä sitoutumista yhteisölliseen toimintaan (Viitala, 2018). Yhteinen sitoutuminen vahvistaa paitsi esiopetusikäisten lasten yhteenkuuluvuutta mutta luo myös tulevaisuuden kestäväää toimintakulttuuria.

2.3.3 Sosiokulttuurinen näkökulma

Vuorovaikutuksen silta

Sosiokulttuurinen näkökulma pyrkii ymmärtämään ihmisen toimintaa ja toiminnan yhteyttä sen sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa (Koivula, 2010.) Ihmisen toimintaa ei siis voida tarkastella irrallisena toimintana, vaan toimintaa on tarkasteltava suhteessa sitä ympäröivään maailmaan. Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan ajatella vuorovaikutuksen siltana lapsen ja sosiaalisen maailman välillä (Ks. Syrjämäki, 2019.) Tätä siltaa ympäröi kulttuurisesti ja historiallisesti muovaantunut maaperä, jossa toimintaa ohjaavat sille sosiaalisesti määrittäneet normit ja arvot. Näin ollen yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella ikään kuin välittävänä tekijänä lapsen ja toiminnan välillä, jonka keskiössä nähdään kulttuuriset ympäristötekijät sekä vuorovaikutus. (Koivula, 2010.)

Aikuisen rooli vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen tukena

Sosiokulttuurinen teoria pohjautuu L.S. Vygotskin (1978) kulttuurihistorialliseen teoriaan, jossa yksilön kehitystä kuvataan sosiaalisena prosessina (ks. myös Koivula, 2010). Yhteisen sosiaalisen toiminnan tuloksena oppiminen voi mahdollistua aikuisen avustamana. Käsitteet sisäistämisprosessi sekä lähikehityksenvyöhyke kuuluvat Vygotskin (1978) tunnetuimpiin teorioihin, jossa aikuinen ikään kuin siirtää tai mahdollistaa opittavia taitoja lapselle, joka uudelleen rakentaa nämä omiksi sisäisiksi prosesseiksi. Yhdessä rakennetun lähikehitysvyöhykkeen avulla voidaan mahdollistaa sellaisia asioita, joihin lapsi ei yksin suorittamalla kykenisi. (Koivula, 2010.) Rogoff (2008) laajensi Vygotskin käsityksiä *osallisuuden ohjaus* käsitteellä kattamaan kaiken vuorovaikutuksen sosiaalisissa suhteissa. Näitä asioita voisi olla osallistuminen yhteiseen toimintaan, vuorovaikutus tai yhteinen leikki. Yhteinen toiminta lisää yhteenkuuluvuuden rakentumista, mutta edellyttäen että lapsen vuorovaikutustaidot mahdollistavat mukaan liittymisen. Leikkiin osallistuminen puolestaan sitoo lapsen osaksi vertaiskulttuuriaan mutta myös osaksi laajempaa kulttuurista verkkoa (Syrjämäki, 2019). Lapsen kehittyminen nähdään vuorovaikutuksellisen oppimisen ja opetuksen tuloksena, jota ei siis kuitenkaan voida tarkastella irrallisena ilman sosiaalista kontekstia (Koivula, 2010; Syrjämäki, 2019). Aikuisen rooli sosiaalisten suhteiden tukijana sekä mahdollistajana, on merkittävä ja Syrjämäki (2019) korostaa aikuisen pedagogista roolia sillanrakentajana. Kun lapset pääsevät solmimaan sosiaalisia suhteita sekä harjoittelemaan tärkeitä sosiaalisia taitoja, vahvistavat ne myös lasten sosiaalista kompetenssia, eli kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa (Neitola & Koivula, 2020). Esiopetusiässä lasten sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa. Lasten kanssa työskentelevät aikuiset voivat osaltaan edistää lapsen sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutustaitoja. Lapsen osallisuuden sekä toimijuuden kokemusta voidaan vahvistaa ottamalla lapsi mukaan häntä koskevaan päätöksen tekoon. (Karila ym., 2013.) Osallisuuden vahvistaminen aikuisen tukemana lapsen oppimisen prosessi saavuttaa syvemmän kulttuurisen oppimisen sekä yhteisön jäsenyyden (Syrjämäki, 2019).

Yhteistoiminnan motiivit ja yhteisön jäsenyys

Kaikilla ihmisillä on luontainen tarve liittyä toisiin (Mashlow, 1987). Mashlowin tarvehierarkiaa voidaan tarkastella ryhmään kuulumisen tai yhteisöön kuulumisen näkökulmasta. Siinä keskiöön nousee tarve kuulua, tulla hyväksytyksi sekä kokea turvallisuutta. Yhteisen tekemisen kautta yhdessä jaetut kokemukset vahvistavat yhteenkuuluvuutta ryhmässä (Syrjämäki, 2019; Hännikäinen, 2018). Vygotskin (1978)

pohdinnat ihmisten yhteistoimintaan kiinnittymisen motiiveista, loivat myöhemmin perustan sosiokulttuuriselle käsitykselle yhteenkuuluvuudesta, jossa kyse on jaetusta yhteistoiminnan motiivista (Hännikäinen, 2007). Hännikäisen (2007) tutkimus vahvisti esikoululaisten yhdessä jaetun toiminnan ja leikin merkitystä osana yhteenkuuluvuuden rakentumista. Hänen mukaansa yhteistoiminnan motiiveihin vaikuttaa osaltaan lasten oma vertaiskulttuuri sekä esiopetusikäisten lasten esiopetuskulttuuri. Nämä tukevat käsitystä, että henkilökohtaiset sekä yhdessä jaetut motiivit ja toimintaan sidoksissa oleva kulttuuri ovat erottamattomat toisistaan. Yhteiseen toimintaan osallistuminen ei takaa automaattisesti yhteisöön kuulumista. Yhdessä jaettuun toimintaan liittyy usein ryhmän tai yhteisön jäsenten kokemus yhteisesti jaetuista merkityksistä ja tätä kautta yhteenkuuluvuudesta. Tämä voidaan nähdä yhteisöllisyyden ytimessä. (Koivula, 2010; Koivula & Eerola-Pennanen, 2022.) Yhteisöllisyyttä rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteistoiminnan avulla. Sen yhtenä keskeisenä elementtinä kuuluu kokemus ryhmän jäsenyydestä, joka rakentuu yhteydestä ryhmän jäsenten välillä (Koivula & Eerola-Pennanen, 2022). Lasten harrastukset ovat hyvä esimerkki ryhmän jäsenyydestä sillä yleisesti harrastotoiminnassa korostuu ryhmään sitoutuminen, myönteinen yhteinen tekeminen sekä yhteinen päämäärä. Nämä tekijät eivät kuitenkaan itsessään riitä määrittämään yhteenkuuluvuuden toteutumista. Jos ryhmän sisällä ei arvosteta erilaisuutta, panosteta vuorovaikutukseen, vaikutusmahdollisuuteen sekä yhteiseen ymmärrykseen, ei yhteisön sisällä yhteenkuuluvuus toteudu. Näin mitään ryhmää ei voida automaattisesti pitää yhteisönä, vaan yhteisön on täytettävä sille sopivat tunnusmerkit, joita ovat yhteinen sitoutuminen, osallistuminen sekä merkityksenanto toiminnalle. (Koivula, 2010.)

Yhteisön rakennuspalat

Koivula (2010) tarkastelee yhteisön rakentumista päiväkodin lapsiryhmän kontekstissa. Hän tuo esiin, että päiväkodin lapsiryhmä ei tee siitä automaattisesti yhteisöä, vaan se kehittyy yhteiseksi yhteisen tekemisen, ajan sekä panostuksen kautta. Tässä vertaisyhteisössään lapset saavat kokemuksen yhteisöön kuulumisesta sekä yhteistoiminnasta. Yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan edistää juuri yhteistoiminnan avulla, jota luodaan yhdessä vertaiskulttuurissa. Köngäs (2018) kirjoittaa, että lasten yhteinen vertaiskulttuuri syntyy yhteisen toiminnan avulla, jossa lapset saavat kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja sen merkityksellisyydestä. Vertaissuhteiden merkitys kasvaa lapsen koulun lähestyessä. Tällöin lapsen muodostamat yhteisöt kiinnittyvät osaksi laajempaa vertaiskulttuuria sekä yhteiskuntaa. Koulua edeltävä esiopetusvuosi, sekä esiopetusryhmä on lapselle tärkeä toimintaympäristö vertaissuhteiden rakentamisen kannalta (Koivula, 2010).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna esiopetusikäisen, koulunsa aloittavan lapsen vuorovaikutustaitoja voidaan ymmärtää vain suhteessa esiopetusryhmiin tai kouluun ja niiden asettamiin normeihin. Koivula (2010) nostaa esiin sosiokulttuuriseen lähestymistapaan kohdistuvan kritiikin liittyen yhteisön sisällä vallitsevaan valtaan, toimijuuteen sekä yksilöiden identiteetteihin. Tämä haastaa tarkastelemaan yksilön kehittymistä ja oppimista laajemmasta kuin yhteisöön kuulumisen näkökulmasta. Yhteisö muokkaa yksilön identiteettiä, mutta myös yhteisö muovaantuu yksilöiden identiteettien kautta. Yksilöiden välisiin monimutkaisiin suhteisiin liittyy valtaa ja yhteisö muodostuu monimutkaisten prosessien kautta. Yksilöä ja yhteisöä tulisikin tarkastella rinnakkain yhtenä kokonaisuutena, siten ettei kumpikaan jää taka-alalle. Koivulan (2010) mukaan mikään yhteisö ei ole automaattisesti yhteisö, vaan kehittyvät sellaiseksi tiettyjen prosessien kautta sekä ajan myötä. Yhteisöllisyyden edistämiseen tarvitaan tietoista tukemista (Ks. Syrjämäki, 2019; myös Viitala, 2014). Tässä tutkimuksessa huomio halutaan kiinnittää juuri niihin prosesseihin, joiden avulla lapsiryhmät muodostavat esiopetusikäisten lasten yhteisön, jossa yhteenkuuluvuus voi rakentua. Huomio kiinnitetään yhteisöllisiin toimintatapoihin, organisaatioiden toimintakulttuuriin sekä niissä toimivien aikuisten sekä lasten toimintaan. Laajempaan tarkasteluun soveltuu monitasoiset mallit, jotka kattavat niin yksilön kuin yhteisön toiminnan tarkastelun, kulttuurin sekä kontekstin tason (Koivula, 2010). Kuten Koivulan (2010) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa sosiokulttuurinen näkökulma tarjoaa apuvälineitä yhteisöllisen toiminnan ymmärtämiseen sekä tulkintaan.

Kuuluvuuden merkitys koulun aloitukselle

Esiopetus on lapselle monella tapaa erityinen vuosi lapsen elämässä. Se on lapsen ensimmäinen oppivelvollinen ikä ja siitä alkaa lapsen polku elinikäisen oppimisen polulla. Esiopetuksen ajatellaan valmistavan lasta kouluun, mutta on ylhäältä tarkasteltuna oma ainutlaatuinen vuosi lapsen kehityskaaressa, jolloin lapsi kypsyy, kehittyy, harjoittelee sekä vahvistaa sosiaalisia taitojaan vertaisryhmässä. (Linnilä, 2006.) Osallisuuden kokemuksen kautta lapsi saa käsityksen minästään sekä siitä, minkälainen toimija hän on. Tämä puolestaan antaa lapselle rohkeutta toimia uusissa kasvatusyhteisöissä, kuten kouluun siirtyessä. (Karila ym., 2013.) Siirtymään liittyy myös lapsen kypsyminen, identiteetin kehittyminen sekä itsenäistyminen. Itsenäistymisen kannalta, on tärkeää vahvistaa kuuluvuuden tunnetta lapsen välittömissä kasvuympäristöissä ja parantaa vuorovaikutusta näiden kasvuympäristöjen välillä. Kuuluvuuden tunne takaa paremman kasvurauhan itsenäistymiseen ja helpottaa näin koulun aloittamista (Soini ym., 2013).

Kouluun siirtymää ajatellen lasten kuuluvuutta voidaan parantaa yhteisellä tekemisellä. Yhteenkuuluvuuden kokemisen avulla lapsi kiinnittyy osaksi yhteisöään, joka Nivalan (2021) mukaan on juuri osallisuuden lähtökohtana. Kaikkien osallistumisen mahdollistamista voidaan tukea yhteistoiminnan avulla. Tätä voi ajatella myös koulun aloittamisen kannalta. Yhteistoiminnan avulla lapsi voi harjoittaa koulussa tarvittavia tärkeitä taitoja, kuten ryhmätyötaitoja sekä erilaisuuden hyväksymistä. Alan tutkimuksissa, kuten Rantavuori (2019) korostaa siirtymissä kahden eri kasvuympäristön yhteistyötä sekä yhteistä asiantuntijuutta. Forss-Pennanen (2006) laajentaa esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan konkretian tasolle ja vahvistaa yhteisen toiminnan lisäävän yhteistyötä kahden kasvuympäristön välille ja näin vahvistavan vuorovaikutuksen siltaa niin lapsen kuin kahden ympäristön välillä. Yhteistä molemmille edellä mainituille tutkimuksille on painottaa kasvatusyhteistyötä koulun aloitusta tukevana jatkumona, joka vähentää koulun alkuun liittyvää stressiä sekä luo turvaa lapselle mutta myös lapsen kanssa työskenteleville aikuisille. (Forss-Pennanen, 2006; Rantavuori, 2019.) Tässä tutkimuksessa olen Rantavuoren (2019) lailla kiinnostunut esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureista kahden kasvuympäristön rajavyöhykkeellä, mutta tutkimuksessani painotan rajavyöhyketoiminnan laajentamista myös esiopetusryhmien sekä esiopetusikäisten lasten välille, jotka ovat siirtymässä samaan kouluun.

2.3.4 Lasten vertaiskulttuurin näkökulma

Esikouluiässä ystävyys suhteet, läheisyyden tunne sekä vertaissuhteiden merkitys voimistuvat. Vertaissuhteiden lisäksi esikoululaisten suhteet ryhmän aikuisiin voivat olla kuuluvuuden kannalta hyvin merkityksellisiä (Murto-Heiniö ym. 2021). Lapsen määrittäessään itseään ryhmän jäsenenä, lapsi määrittää samalla omaa identiteettiään. (Hännikäinen, 2018.) Erilaisia kasvuympäristöjä, kuten varhaiskasvatusta, esiopetusta ja koulua voidaan pitää merkittävinä ympäristöinä lapsen identiteetin kehittymisen mutta myös kuulumisen kannalta. Erityisesti muutoksissa ja siirtymissä keskeisiksi nousevat lapsen merkittävät vertais- ja ystävyysuhteet. Muutoksiin liittyy vaara kuuluvuuden vastavoimasta, ulkopuolisuuden kokemuksesta. (Puroila ym., 2021.) Lasten vertaiskulttuuri muokkaa paitsi yksilön toimintaa (Karikoski, 2008) auttaa lasta ja lasten muodostamia yhteisöjä (Hännikäinen, 2007) kiinnittymään osaksi yhteiskuntaa. (Koivula, 2010; Corsaro, 2012.) Murto-Heiniö ja kumppanit (2021) painottavat lasten kokemusmaailman ymmärtämisen sekä käsittämisen tärkeyttä osana lapsen kasvuprosessia. Se minkä aikuinen kokee

yhteenkuuluvuutta vahvistavana tekijänä, ei välttämättä olekaan sitä lapsen näkökulmasta. Lapsi elää kahden kulttuurin välissä, lasten sekä aikuisten luoman (Corsaro, 2012). Huomioimalla paremmin lapsen näkökulman, voidaan tukea paremmin osallisuutta ja vahvistaa kuuluvuuden tunnetta. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyykin siihen, kuinka aikuiset ymmärtävät, käsittävät sekä osaavat arvioida lasten luomaa vertaiskulttuuria ja vahvistaa sitä.

Yhteenkuuluvuuden ilmenemismuodot

Murto-Heiniö ja kumppanit (2021) on korostanut lapsen näkökulman tärkeyden yhteenkuuluvuutta koskevassa tutkimuksessa. Lapsen aktiivinen osallisuus voidaan nähdä osana mukana olemista ja toimijuutta. Saman tuo esiin Linnilä (2006) jonka mukaan käsitys yhteenkuuluvuudesta sekä sen rakentumisesta muodostuu eri merkityksin lasten ja aikuisten näkökulmista tarkasteltuina. Murto-Heiniön ja kumppaneiden (2021) kuvauskategoriaa esiopetusikäisten lasten yhteenkuuluvuuden käsityksistä on hyödynnetty tämän tutkimuksen monitasoisen aineiston käsittelyssä (ks. kuvio 2.).

KUULUVUUDEN TUNNE						
TUNNETTA	ITSETUNTOA	LIITTYMISTÄ	KOHTAAMISTA	SOSIAALISTA HYVÄKSYMISTÄ	YHTEISÖÖN KUULUMISTA	PAIKKA-KIINTYMYSTÄ
Tunteen laatu: positiivista ("hyvä, kiva, ilio") Hymyilyä Naurua Iloisuutta	"Olen kival" (henkilökohtainen identiteetti, minäkäsitys) Samanaisten havainnointia (identifikaatiota) Valittua yksin olemista Pahojen tekojen välttämistä Itsesäätelyä	Yksilön aktiivisuutta, sosiaalisuutta ja vastuuta Innokasta (pro-sosiaalista) esiintymistä Yksilön spatiaalista pääsyä Ympäristön tultuutta Leikkiin liittymistä Aikuisten tukea ja turvaa	Itsen ja muiden suhdetta Molemminpuolisia vuorovaikutusaloitteita ja tutustumista Molemminpuolista antamista ja resurssien käyttämistä Vuorovaikutusta Kielen ymmärtämistä Yksilön suhtautumista ja muiden neg. ja/tai pos. ennakkotunteita tai -luuloja Kokemuksellista ja sosiaalista osallisuutta	Vertaissuhteita Kaverien olemassa-oloa Kaverina olemista Leikkiin ottamista Läheisyyttä Huomiota Tuttuutta (yhdessä vietetty aika, historia) Vasta-uuoroisuutta Kehumista Molemminpuolista anteesi-pyytämistä ja -antamista Ryhmän tapojen osaamista Ihmisten tarvitsemista, aikuisten avun tarvetta	"Porukkaan" tai "joukkoon" kuulumista: Esikouluuryhmä Kaverit Lapset Perhe Harrastus Sukulaiset "Kuvitellut yhteisöt" (monet sosiaaliset identiteetit) (mesotaso) Leikkimistä Ystävyyttä Välittämistä "Tykkäämistä" Yhteenkuuluvuutta Yhteisiä/jaettuja kiinnostuksen kohteita, tekemisiä ja tunteita	Tilallisuutta Ympäristön viihtyvyyttä Yhteisölle rajattua yhteistä tilaa Oma huone Kaverin huone Koti Talo Luonnonympäristö Esikoulu Koulu Harrastuspaikka Suomi Ulkomat Maailma (mesotaso)
Mikrotasoisempaa: pieniä konteksteja			Makrotasoisempaa: laajoja konteksteja			
POHDINNALLISTA JA MUUTTUVAA (aika): Mitä on kuuluvuuden tunne? Kuulemista? Kuulumista johonkin? "En tiedä vielä." Subjektivisuus – objektivisuus, konkreettisuus – abstraktius						

Kuvio 2. Esikoululaisten yhteenkuuluvuuden käsityksiä (Murto-Heiniö yms., 2021.)

Hännikäinen (2007), painottaa yhteenkuuluvuuden olevan mukana kaikessa esiopetusikäisten lasten toiminnoissa, kuten leikeissä ja peleissä. Yhteenkuuluvuus esiintyy eri tasoisina ja eri voimakkuusastein. Yksilötasolla tämä voi näyttäytyä joko lyhyt aikaisena tai pitkäaikaisena kiintymyksenä. Yhteenkuuluvuus voi näyttäytyä myös ryhmään kuulumisena tai sitä voidaan luoda yhteisössä yhteisöllisesti (Murto-Heiniö ym., 2021). Ryhmässä voi tapahtua myös poissulkemista ja se voi tapahtua aikuisen silmiin nähden huomaamattomana (Juutinen, 2018). Yhteenkuuluvuudella sekä kuulumattomuudella on useita ilmenemismuotoja, ja ne voivat näyttäytyä lasten välisissä suhteissa hyvin eri tavoin. Kuuluvuus voi näyttäytyä ilona, kehuna, rohkaisuna ja kannustamisena. Se voi kuitenkin välittyä myös koskettamisen tarpeena, halailuna tai muun olemisen tilan jakamisena. Yhteenkuuluvuus voi näyttäytyä haluna neuvotella tai ratkaista yhdessä ongelmia. Se voi esiintyä leikkiin liittymisenä ja sisältää sekä verbaaleja että nonverbaalia viestintää. Yhteenkuuluvuus näyttäytyy lasten välillä hyvin moniulotteisina ilmiönä (Murto-Heiniö ym., 2021) johon aikuiset voivat oppimisympäristöjä parantamalla vaikuttaa (Hännikäinen, 2007).

Koulun aloitus lapsen näkökulmasta

Rajavyöhyketoiminta on eritavoin merkityksellistä eri kasvuympäristöissä toimiville ammattiryhmille, perheille tai lapselle itselleen (Rantavuori, 2019). Maaailma näyttäytyy lapselle eri tavoin merkityksellisesti kuin aikuiselle. Lapsen näkökulmasta koulun aloitukselle merkityksellisiä ovat leikki, toiminta sekä yhteisöllisyys (Linnilä, 2006). Lapsen näkökulmasta tarkasteltuna, tämä tutkimus vastaa ennen kaikkea lasten määrittämiin tarpeisiin, ei aikuisten. Siksi lasten näkökulma on tärkeää huomioida, kun arvioimme heidän omiin kasvuympäristöihinsä liittyviä tekijöitä sekä kehitämme lasten omaa vertaiskulttuuria tukevia pedagogisia toimintamalleja. Linnilä (2006) on tarkastellut tutkimuksessaan koulun aloitusta juuri lapsen näkökulmasta. Siinä keskeiseksi nousevat lapsen kokemat kaverisuhteet, osallisuus sekä liittymisen tarve. Lapsen kokemuksissa korostuu yhteisön ja sosiaalisten suhteiden tarve. Lapsille yhteisöllisyys on ennen kaikkea joukkoon kuulumista. Aikuisen asema koulunaloituksessa on lapsen näkökulmasta toissijainen. Rantavuoren (2019) mukaan lapselle siirtymä esiopetuksesta kouluun on osaltaan identiteettikysymys. Silloin lapsi määrittää uudelleen identiteettiään sekä omaa toimijuuttaan suhteessa uuteen yhteisöön. Myös yhteisö sekä erilaiset toimintaympäristöt määrittävät yksilön toimijuutta sekä identiteettiä. Identiteetin kehittymiseen liittyy vahvasti lapsen omaksumat erilaiset roolit, jotka määrittävät lapsen asemaa ryhmässä. Roolit määrittävät myös lapsen käyttäytymistä ja on aikuisen oman tunneilyn varassa, kuinka aikuinen tulkitsee lapsen toimintaa ryhmässä (Köngäs, 2018).

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää uusia työ- ja toimintatapoja, joilla voidaan edistää yhteisöllistä toimintakulttuuria esiopetusryhmien välillä esiopetuksen sekä koulun rajavyöhykkeellä. Tavoitteena on kehittää yhteenkuuluvuuden rakentumista esiopetusikäisten lasten välillä. Tutkimustehtävän lähestymistavaksi soveltui toimintatutkimus, jolle tyypillistä on, että tutkija osallistuu koko tutkimusprosessiin yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa (Cohen ym., 2007). Tässä toimintatutkimuksessa keskeisiä ovat havainnot ja tulkinnallisuus, mutta myös tutkimuksessa mukana olleiden varhaiskasvatuksenopettajien yhteinen reflektio sekä käsitykset yhteenkuuluvuuden rakentumisesta.

Tutkimustehtäväni voidaan jaotella kahteen teemaan; kehittäminen ja arviointi.

Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan avulla pyritään kehittämään ja löytämään uusia työ- ja toimintatapoja yhteenkuuluvuuden rakentumisen edistämiseksi sekä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseksi. Tutkimustehtävän mukaista kehittämistä ja arviointia lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisilla toimintamalleilla yhteisöllistä toimintakulttuuria voidaan kehittää?
2. Miten opettajat voivat tukea yhteenkuuluvuuden rakentumista yhteisöllisissä tapaamisissa?
3. Miten yhteisöllisten tapaamisten merkitystä lapselle sekä koulun aloitukselle arvioidaan
 - a) opettajien yhteisessä ryhmäkeskustelussa?
 - b) yhteenkuuluvuuden monitasoisen tarkastelun avulla?

4 TUTKIMUS MENETELMÄ JA AINEISTO

4.1 Toimintatutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Laadullisen tutkimukseni lähestymistavaksi valikoitui osallistava (*participative*) toimintatutkimus (*action research*), jonka yksi keskeinen piirre on sen sosiaalinen perusta. (Cohen ym., 2007.) Toimintatutkimus ei ole vain yksittäinen metodi, vaan tutkimuksen lähestymistapa, jota voidaan luonnehtia myös opinmatkaksi sen prosessimaisen sekä alati kehittyvän ja muokkaantuvan luonteensa vuoksi. Toimintatutkimukselle tyypillistä on tutkijan osallistuminen tutkimuskohteen toimintaan yhteisön joukossa, näin tutkijalla on aktiivinen rooli koko tutkimusprosessin ajan. Osallistumalla tutkimuskohteeseen sen luonnollisessa ympäristössä, voidaan vaikuttaa sekä kehittää olemassa olevia toimintatapoja tai luoda uusia käytäntöjä. Toimintatutkimus mahdollistaa myös eri ammattiryhmien osallistumisen tutkimusprosessiin. (Tuckman & Harper, 2012.)

Uuden tiedon synnyttämisen lähtökohtana on tieteellisyyden ja käytännöllisyyden yhdistäminen sekä näiden keskinäinen vuoropuhelu. Toimintatutkimus etenee vaihe vaiheelta muodostaen kehittämisen syklin, jossa jokaisen uuden syklin päälle voidaan rakentaa jotakin uutta. Lewin (1946) kuvaa tutkimusprosessin etenevän neljän päävaiheen kautta, joita ovat suunnittelu, toimiminen, havainnointi sekä reflektointi (Cohen ym., 2007). Muutos edellyttää reflektiota, yhteistä tiedon jakamista sekä olemassa olevien käytäntöjen vahvuuksien sekä heikkouksien tunnistamista (Tuckman & Harper, 2012).

Toimintatutkimuksen määritelmä jää tutkimuskirjallisuudessa vaille selkeää määrittelyä, mutta siitä on erotettavissa toimintatutkimukselle yhteisiä keskeisiä käsitteitä (Cohen ym., 2007). Sitä kuvaillaan heidän mukaansa interventiona sekä muutospyrkimyksenä parempaan tai viitataan osallistavaan havainnointiin (Eskola & Suoranta, 1998). Tuomi ja Sarajärvi (2018) avaa toimintatutkimuksen perinteitä sekä sen jakoa tieteenfilosofiassa, jättäen kuitenkin itse metodin avaamisen etäiseksi. Kattavimman selonteon aiheesta tekee Cohen ja kumppanit (2007), joiden teksti viittaa muun muassa Carrin ja Kemmisin (1986) näkemyksiin. Yleisesti toimintatutkimukset jaetaan joko sen tieteenfilosofisten perinteiden tai erilaisten lähestymistapojen mukaan; tekniseen, osallistavaan tai yhteistoiminnalliseen toimintatutkimukseen. Selkeästi yhteistä lähestymistapaa noudattaa kaksi jälkimmäistä, joissa tutkija osallistumalla yhteisön toimintaan, pyrkii ratkaisemaan tietyn ongelman yhdessä

yhteisönsä kanssa. Tieto rakentuu yhteisöllisesti ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa, joten sosiaalinen konteksti on toimintatutkimukselle välttämätön ehto. Näin tieto muokkaantuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koko oppimisprosessin aikana. Toimintatutkimukselle ominaista on subjektin ja objektin käsite, tutkija (subjekti) on koko tutkimuksen ajan osa tutkimuskohdettaan. (Eskola & Suoranta, 1998; Tuckman & Harper, 2012.)

Osallistava toimintatutkimus valikoitui tämän toimintatutkimuksen lähestymistavaksi tutkimuksen yhteisöllisestä luonteesta sekä omasta aktiivisesta roolistani tutkimusprosessissa. Siinä mielessä voidaan katsoa, että olen eliminoinut toimintatutkimusta rajoittavan vaaran nähdä toimintatutkimus vain kapeasti ryhmätoimintana, vaan sillä on ollut pyrkimyksiä tavoitella yhteiskunnallista muutosta sekä lisätä ryhmien tietoisuutta sen vaikutuksista. (Cohen ym., 2007.) Siinä missä Eskola & Suoranta (1998) kuvaa tutkijaa ikään kuin vierailijana ryhmässä, niin kuvaisin omaa asemaani tässä tutkimuksessa ikään kuin viestijoukkueen kapteenina. Tämän toimintatutkimuksen liekki olisi hiipunut ilman mukana ollutta yhteisöä, mutta ilman tutkijan panosta, liekki ei olisi lainkaan syttynyt. Tutkijan rooli on ollut toimia tämän tutkimuksen oppaana, edistäjänä sekä yhteen vetäjänä Cohenia ja kumppaneita (2007) mukailien. Jokainen tutkimukseen osallistunut on osaltaan antanut panoksensa tämän toimintatutkimuksen etenemiseen sekä mahdollistamiseen, mutta viestijoukkueen kapteenina olen saattanut tutkimuksen sen lopulliseen muotoonsa sekä päätökseen. Tämä oikeuttaa käyttämään perustellusti osallistavan toimintatutkimuksen nimeä.

4.1.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tarkastelu, ontologiasta epistemologiaan

Empiiriseen tutkimukseen kuuluu sen laadullinen tarkastelu. Tutkimuksen ontologia luo laadullisen tutkimuksen pohjan, jolla tutkimusta tarkastellaan. Ontologisessa tarkastelussa on kyse kasvatustodellisuuden ymmärtämisestä ja sen eri osa-alueiden tarkastelusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohdejoukkona sekä tutkijana on ihminen. Ihmisyden ymmärtämisessä on kyse ihmiskäsityksestä, sekä siitä minkälaista tietoa ihmisestä voi saada. Tiedonkäsitys muovautuu vuorovaikutuksessa rakentuvan ilmiön, tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden rakentumisen tarkastelusta, ja ihmisen suhteesta tarkasteltavaan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Siinä missä empiirinen tutkimus kohdistuu reaalisesti ilmiöön, filosofia tarkastelee ilmiön tutkimuksen perusteita (Hirsjärvi, 1985). Näin ollen empiirinen tutkimus ja sen tieteenfilosofinen tarkastelu nivoutuvat yhteen, toisistaan erottamattomiksi. Tutkimuksen ontologia toimii myös tutkimusetiikan arvopohjana, ohjaten tutkijaa toimimaan

tiettyjen näkökulmien mukaan. Kuten kasvatustodellisuudessa, tietyt esioletukset muodostavat kaiken systemaattisen ajattelun pohjan, ja ohjaavat näin teorioiden muodostumista. Tutkijana on siis parempi paljastaa ne esioletukset, kuin tietoisesti yrittää piilottaa niitä. (Hirsjärvi, 1985.) Tämän tutkimuksen esioletuksena on käsitys ihmisestä, joka luontaisesti haluaa rakentaa yhteenkuuluvuutta toisiin ihmisiin. Tiedostan, että ihminen ja hänen ympärillään oleva ympäristö nivoutuvat toisiinsa yhteen. Ei siis riitä, että empiirisen tutkimuksen kohteena on vain ihminen, vaan on tiedostettava koko se kulttuurinen konteksti, jossa hän on mukana. Tämän vuoksi tutkimuksen kohdejoukkona voidaan nähdä yksilön sijaan esiopetusryhmät sekä tutkimuskenttänä ne ympäristöt, joissa yhteisölliset tapaamiset pidetään. Tutkimuksessa tavoitellaan yhteisön ääntä ja jaettua ymmärrystä aiheesta.

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella tutkittavaa ilmiötä useammasta kuin yhdestä näkökulmasta. Tähän pätee myös erilaisten tutkimusta ohjaavien teorioiden valinnat sekä tutkittavissa olevan ilmiön tarkastelu erilaisten aineistonkeruu menetelmien ja analysointitapojen kanssa. Sartren ajatukset ihmisen valinnan vapaudesta pätee oivallisesti tutkimusta tekevän tutkijan valintoihin. Sartren mukaan *vapaus on valinnan vapautta, mutta ei vapautta olla valitsematta. Jos ei valitse, se on itse asiassa valinta olla valitsematta* (Hirsjärvi 1985, 151). Tämä asettaa jokaiselle tutkijalle vapauden valita minkälaisia metodologisia ratkaisuja tai arvopohjia hän tutkimukseensa käyttää, mutta asettaa myös tutkijalle haasteen, sillä tutkittajan on osattava perustella tarkasti metodiensa valinnat sekä ymmärrettävä näiden taustalla olevat tieteenfilosofiset suuntaukset.

Tämän tutkimuksen taustalla on useita tieteenfilosofisia suuntauksia eikä sitä voida yhdistää vain yhteen koulukuntaan. Toisaalta tutkimukseen on valikoitunut empiiriset menetelmät ja empirialle tyypillinen kokemuksen tavoittelu. Ylhäältä tarkasteltuna, tutkimuksessa on kuitenkin käytetty menetelmiä, jotka ovat empirialle epätyypillisiä, kuten tulkinta ja havaintoihin perustuva tieto (Hirsjärvi, 1985). Tässä kohtaa voisi ajatella, että tutkimuksessani on empirismin vastakohtana hyödynnetty myös rationalismiin liittyviä näkemyksiä havaintotiedon sekä järjen yhdistämisestä. Tutkimuksen taustalla voisi ajatella yhtä lailla olevan Galileineen käsitys tiedon luonteesta, joka lähtee liikkeelle empiriasta ja päättyy teoriaan. Toiseksi sen voisi ajatella olevan lähtöisin marxilaisesta ihmiskäsityksestä, jossa yksilö nähdään sosiaalisena, yksilön ja yhteiskunnan muovaavana oliona (Hirsjärvi, 1985). Toisaalta toimintatutkimus itsessään edustaa hyvin pragmaattista koulukuntaa, joka on hermeneuttista toimintaa sosiaalisten tilanteiden ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi (Cohen

ym., 2007). Tutkimuksen tieteellinen perusta emansipatorisesta tiedonluonteesta edustaa Habermasin kriittistä koulukuntaa, yhdistettynä Carrin ja Kemmisin (1986; 2005) lailla toimintatutkimuksen ideaan. Kriittisestä tarkastelusta huolimatta tutkimuksessa on siis viitteitä yhdysvaltalaisen laadullisen toimintatutkimuksen periaatteista. Tutkimukseni kohdalla voidaan puhua empiirisestä tutkimuksesta, jossa on hyödynnetty pragmaattisia menetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Toimintatutkimustani ohjaava tieteenfilosofinen lähestymistapa on lähimpänä fenomenologishermeneuttista suuntausta, jossa keskeistä on ilmiön ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologishermeneuttinen tutkimusote on yleistä empiiriselle tutkimukselle, kuten tämäkin toimintatutkimus lähtökohdiltaan on. Tutkimuksen kannalta fenomenologishermeneuttisen lähestymistavan keskeisinä käsitteinä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tiedonmuodostuksessa esille nousevat ymmärtäminen ja tulkinta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ymmärtämisessä on kyse tulkinnasta, ja kaiken ymmärtämisen taustalla on tieto aiemmin ymmärretystä. Tulkintaa kuvaillaan usein hermeneuttisella kehällä, joka kuvaa alati uusiutuvaa maailmaa. Se lähtee liikkeelle esiyymmärryksestä ja kehämäisin liikkein saavuttaa uuden ymmärryksen tason. Tässä tutkimuksessa fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa näkyy enemmän tulkinnallisena tutkimuksena kuin ihmisten kokemien merkitysten käsitteellistämisenä. Erityisesti hermeneutikkoja edustavan Habermasin ajatukset tutkimuksen päämäärää ja motiiveja ymmärtävästä tiedonintressistä (Hirsjärvi, 1985) pätevät tähän tutkimukseen ja ovat ohjanneet tutkimusta eteenpäin.

4.1.2 Tutkimuksen kohdejoukkona esiopetusryhmät

Toimintatutkimus toteutettiin Varsinais-Suomessa n. 50 000 asukkaan kunnassa syksyllä 2021 alkukesään 2022 asti. Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui tietyn alueen kolme esiopetusryhmää, jotka pääosin aloittivat samassa lähikoulussa esiopetusvuoden jälkeen. Tutkimuksesta rajattiin pois ryhmät, jotka eivät olleet tulevia koulutulokkaita, kuten kaksivuotinen esiopetusryhmä. Lapsiryhmät valikoituivat tutkimukseen ikänsä (esiopetusikäiset lapset) sekä lähikoulu periaatteen mukaisesti. Tutkimuksen kohdejoukkona oli näin ollen kolme toisistaan fyysisesti erillään toimivaa esiopetusryhmää, jotka muodostivat yhteisöllisissä tapaamisissa oman ”eskari” yhteisönsä. Esiopetusikäisiä lapsia oli mukana noin neljäkymmentä ja ryhmien aikuisia keskimäärin kuusi. Lapsien määrä vaihteli yhteisöllisten

tapaamisten aikana, samoin ryhmän aikuisten keskuudessa oli pientä vaihtuvuutta. Tutkimus toteutettiin esikoululaisille tutussa lähiympäristössä, kuten alueen lähimetsässä, jossa yhteisölliset tapaamiset pääosin järjestettiin. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukon muodostaa kolmen ryhmän muodostama esiopetusyhteisö. Esiopetusyhteisö muodostuu lasten lisäksi aikuisista; ryhmän varhaiskasvatuksenopettajista sekä lastenhoitajista. Tutkimusmatkalla sekä tutkimuksen kehittämistyössä on ollut osallisina myös lähikoulun opettajia sekä koulun muita edustajia.

Tutkimus voitaisiin osaltaan luonnehtia uudeksi lapsitutkimukseksi, sillä ilmiön tarkastelun kohteena on ollut esiopetusryhmien lapsia. Tutkimus on siis samalla kuvaus heidän asemastaan sekä osallisuudestaan yhteiskuntaan. (Köngäs, 2018.) Tässä tutkimuksessa lasten ääntä ei saavuteta, mutta tietoisuus sekä ymmärrys lastenkulttuurin keskinäisistä lainalaisuuksista on haluttu säilyttää tässä tutkimuksessa. Lasten ääni kuuluu välillisesti tutkijan sekä ryhmän aikuisten käsityksissä ja tulkinnoissa.

4.2 Tutkimuksen aineistotriangulaatio

Toimintatutkimuksen luonteelle on ominaista kerätä monipuolinen ja kattava aineisto. Vasta tutkimuksen analysointi vaiheessa valitaan tutkimuksen kannalta merkittävimmät löydökset. Laadullisen tutkimuksen tekijää ei siis suotta ole verrattu luovaan käsityöläiseen, joka toteuttaa työtään omalla ainutlaatuisella tavallaan. (Hirsjärvi, 1985.) Rinnakkain käytettäviä aineistonkeruumenetelmiä voidaan kutsua metodiseksi triangulaatioksi (*between-method*). Triangulaatiolla voidaan viitata myös tutkimusaineistoon, jossa samasta ilmiöstä tai tiedon kohteesta kerätään tietoa eri tiedonantajaryhmiltä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa viitataan molempiin ja käytän näille yhteisenä nimenä aineistotriangulaatio. Tutkimukseen kerätyt aineistot, käytetyt aineistonkeruumenetelmät sekä kohderyhmät on kuvattuna *taulukossa 1*. Taulukon jälkeen avaan aineistoihin käytettyjä metodeja tarkemmin ja lopuksi kuvaan laadullisessa tutkimuksessa käytettyä aineiston analyysimenetelmää.

Taulukko 1. Kerätty aineisto, menetelmä ja tutkimuksessa käytetty materiaali.

Aineisto	Menetelmä	Ajankohta	Materiaali	Lisätiedot
Yhteistyöhön liittyvät dokumentit ja muistiinpanot	Yksityisten dokumenttien laadullinen tarkastelu	Syksy 2021	Muistivihon muistiinpanot; 1 sivu Sähköpostikeskustelut, kutsut; 4 tiedostoa	Koulun edustajat, Esiopetusyksiköiden edustajat
Kenttäpäiväkirja	Osallistava Havainnointi, narratiivi	Syksy 2021- kevät 2022	Kenttäpäiväkirjan merkinnät; yhteensä 6 sivua puhtaaksi kirjoitettua narratiivia	Yhteisölliset tapaamiset esiopetusyhteisön kesken
Ryhmäkeskustelu 1.	Haastattelu	Alkukesä 2022	Nauhoitettu, litteroitu materiaalia 9 sivua	Varhaiskasvatuksen opettajat
Ryhmäkeskustelu 2.	Haastattelu	Syksy 2022	Ryhmäkeskustelua ei käyty	Luokanopettajat

4.2.1 Yhteistyöhön liittyvät dokumentit, muistiinpanot, sähköpostit ja kutsut

Yhteistyön luomisiin liittyvät yksityiset dokumentit sekä muistiinpanot yhteistyöpalaverissa edustavat pienintä aineistoa, mutta ovat kuitenkin tutkimuksen prosessin kuvauksen kannalta tärkeitä. Nämä muistiinpanot on kerätty pääosin tutkimuksen alkuvaiheilta, mutta merkintöjä on myös koko tutkimuksen ajalta. Sähköpostikeskustelut lähikoulun rehtorin sekä päiväkodin johtajan kanssa on arkistoitu, eivätkä ne näin ole vain muistinvarassa käytyjä keskusteluja. Yhteistyöpalaverissa käydyistä keskusteluista tein omia muistiinpanoja, ja pyysin erikseen kirjalliset luvat heiltä, joiden kanssa kävin yksityiskohtaisempaa keskustelua. Lisäksi olen arkistoinut yhteisöllisiin tapaamisiin lähetettyjä kutsuja, sähköposteja sekä tekstiviestejä ryhmiltä toisille. Näitä dokumentteja olen tarkastellut laadullisesti.

4.2.2 Kenttäpäiväkirjan havainnot

Koska tutkimukseni pohjautui pitkälti tehtävään kenttätyöhön, oli luontevaa valita pääaineistoksi yhteisöllisistä tapaamisista kirjoitettua kenttäpäiväkirjaa. Kenttäpäiväkirja pohjautuu tutkijan omiin havaintoihin ja tulkintoihin, edeten ymmärtämiseen. Se ei siis

tavoittele tutkittavien näkökulmaa vaan tavoittaa tutkijan oman ääneen. Yhteisöllisten tapaamisten kenttäpäiväkirjan merkinnät toimivat yhtenä tärkeimpänä osana tämän tutkimuksen aineiston hankintaa. Ne edustavat tässä tutkimuksessa tutkijan äänen lisäksi tutkittavan ilmiön ääntä, eli yhteenkuuluvuuden rakentumista.

Kenttäpäiväkirjan materiaalia keräsin kaikista yhteisöllisistä tapaamisista toimintakauden 2021–2022 aikana. Aineiston keruumenetelmänä on osallistava havainnointi, joiden havaintotietoa kirjasin itselleni ylös kenttäpäiväkirjojen muodossa. Ero osallistuvan ja osallistavan havainnoinnin välillä ei ole merkittävä, sillä molemmissa tutkija on osallisena. Osallistavan havainnoinnin keskeinen painotus on yhteisessä tiedon tuottamisessa. Havainnot kohdistuvat ihmisten toimintaan ja käyttäytymiseen, sekä näiden vaikutuksesta toimintaan yhteistyöprosessien avulla. Osallistava havainnointi soveltuu hyvin toimintatutkimuksen luonteeseen, havainnoinnin kohteena on ihmisten toiminta ilmiöön liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. Tutkijan on kuitenkin tiedostettava asioiden taustalla olevan erilaisia näkökulmia, ja kunnioitettava tutkimuksessa mukana olleita tiedon antajina sekä tuottajina (Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Havainnoita voidaan dokumentoida monin tavoin, esimerkiksi tekemällä muistiinpanoja, valokuvaamalla, äänittämällä tai videoimalla. Tämän tutkimuksen yhteydessä ne dokumentoitiin kenttäpäiväkirjojen muodossa.

Kenttäpäiväkirjojen merkinnät kirjoitin puhtaaksi narratiivista lähestymistapaa hyödyntäen. Narratiiveiksi voidaan luonnehtia erilaisia suullisia tai kirjoitettuja tekstejä, tarinoita, havainnoita tai tulkintoja. Niiden tarkoituksena on välittää kertojalleen jokin juonellinen tapahtuma siinä elämys ja kokemusmaailmassa, jossa se on tapahtunut ja syntynyt. Narratiivia voidaan käyttää kerronnan sekä raportoinnin välineenä. (Heikkinen, 2001.) Tässä tutkimuksessa narratiivista lähestymistä hyödynnetään kenttäteksien (*field-text*) tarinalliseen muotoon kirjoittamisessa. Aineiston uudelleen lukeminen sekä läpikäyminen palautti minut myös tutkijana takaisin siihen aisti ja kokemusmaailmaan, jossa koko teksti on syntynyt.

4.2.3 Opettajien ryhmäkeskustelut

Kenttätyön jälkeen kutsuin yhteisöllisissä tapaamisissa mukana olleet varhaiskasvatuksen opettajat yhteiseen ryhmäkeskusteluun. Ryhmäkeskustelu pidettiin esiopetuksen päättymisen jälkeen alkukesästä 2022. Ryhmäkeskustelussa oli mukana itseni lisäksi kolme varhaiskasvatuksenopettajaa. Vaikka olin identifioinut keskusteluun osallistujat

ammattiryhmän mukaan, on huomioitava, että kaikilla osallistujilla ei ollut sama koulutustausta. Tämä on tutkijan kannalta kiinnostavaa tietoa, kuinka koulutustaustoista huolimatta ryhmä määrittelee itseään ja kuinka koulutustaustojen erot näkyvät ryhmän identiteettityössä sekä ajattelun tavoissa (Hyvärinen ym., 2017).

Toimintatutkimukselle ominaista on juuri erilaisten näkökulmien tarkastelu. (Cohen ym., 2007.) Tutkijan omien havaintojen ja tulkintojen tueksi voidaan kerätä tietoa ryhmän toimintatavoista, ryhmän keskinäisestä vuorovaikutuksesta sekä yhteisesti jaetusta ymmärryksestä. Aineiston keruumenetelmäksi soveltui ryhmäkeskustelu, joka keskittyy tietyssä fokusryhmässä (*focus group*) käsittelemään jotakin ennalta päätettyä aihetta. Ryhmäkeskustelu eroaa ryhmähaastattelusta siten, että ryhmäkeskustelussa tavoitellaan laajempaa, yhteistä tai eroavaa ymmärrystä jostakin aiheesta yksilökeskeisyyden sijaan. (Hyvärinen ym., 2017.) Ryhmäkeskustelu on kiinnostunut ryhmän keskinäisestä vuorovaikutuksesta sekä toimintakulttuurista. Ryhmähaastatteluissa haetaan vastauksia, kun taas fokusryhmissä pyritään ryhmän vuorovaikutukseen (Hyvärinen ym., 2017).

Ryhmäkeskustelu mahdollistaa ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen tarkastelun ja sen moniäänisyydellä tavoitellaan erilaisia kuvauksia ja käsityksiä aiheesta. Siksi se soveltuu hyvin tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita erilaisista tulkinnoista; kuinka yhteistä ymmärrystä rakennetaan tai kyseenalaistetaan. Keskeistä on tiedon tuottamisen prosessi, joka antaa mahdollisuuden analysoida ryhmän ajattelutapoja, käsitteitä sekä yhteisiä arvoja. Kyse on ajattelun ja toiminnan reflektoinnista. Analysoinnissa tulee kiinnittää huomiota myös epäsuoraan sanalliseen tai ei- sanalliseen viestintään, sillä ryhmäkeskustelun haasteena on, että omia mielipiteitä ei uskalleta tuoda ryhmässä ilmi. Toisena haasteena on dominoivat osallistajat tai puolestaan liiallinen varovaisuus. Jälkimmäinen saattaa johtua myös asetelmasta, ettei osallistajat tiedä mitä heidän odotetaan vastaavan. Varovaisuus saattaa johtua myös asetelmasta, jossa osallistajat eivät tunne riittävästi toisiaan. Liiallinen tuttavuus voi puolestaan johtaa vaikeisiin tulkintoihin, jos haastattelussa jaetaan paljon sanatonta viestintää tai sisäpiirintietoa. (Hyvärinen ym., 2017).

Tässä tutkimuksessa käytin ryhmäkeskustelun tukena ennalta kirjoitettua teemarunkoa, joka helpotti haastattelun moderointia (*moderator*), eli tapaa tukea sekä viedä eteenpäin aktiivista keskustelua. Ryhmäkeskustelun analysoinnin tueksi äänitin keskustelun. Päädyin äänitykseen siksi, että halusin keskustelu tilanteen olevan mahdollisimman luonnollinen. Videoinnin avulla on mahdollista saada tarkempaa dataa nonverbaalista viestinnästä, mutta se saattaa

tehdä asetelmasta jäykemmän. Vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi, päädyin äänitteeseen. (Hyvärinen ym., 2017.) Ryhmäkeskustelun jälkeen kuuntelin äänitteen useampaan kertaan ja litteroin keskustelun. Äänitteen pituus oli 30 minuuttia, ja litteroituna se tuotti 9 sivua tekstiä. Sekä äänitteeseen että litteroituun tekstiin olen palannut yhä uudelleen lukiessani aiempia tutkimuksia yhteenkuuluvuudesta.

Ääninauhoitteen sekä litteroidun tekstin avulla minun oli tutkijana helpompi päästä lähemmäs tutkimuksessa mukana olleiden ajatusmaailmaa. Siinä, missä kenttäpäiväkirjat edustivat tutkittavan ilmiön prosessin kuvaamista sekä tutkijan omaa ääntä, niin ryhmäkeskustelut edustivat varhaiskasvatuksenopettajien autenttista ääntä. Vaikka tässä tutkimuksessa lasten ns. autenttinen ääni ei pääse kuuluviin, pyritään sitä ymmärtämään aikuisen kautta, ns. välillisenä. Vastaavaan ratkaisuun omassa väitöskirjassaan on päätenyt Forss-Pennanen (2006). Tutkimuksessani olisin halunnut myös luokanopettajien äänen kuuluviin, mutta aikataulujen yhteensovittamisen vuoksi luokanopettajien ryhmäkeskustelu jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tämä on sikäli harmillista, että se olisi antanut mahdollisuuden näkökulmien vertailuun eri instituutioiden välillä. Luokanopettajien ääni olisi antanut kehitystyölle lisää mausteita sekä näkökulmia koulun aloituksen kannalta. Aikataululliset syyt ovat kuitenkin sellaisia, joissa tutkijan on jossain kohtaa löydettävä tutkimuksellensa päätepiste.

4.2.4 Aineiston analyysissä lähestymistapana teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineiston analysoin hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka syntyi aineiston käsittelyn sekä teoreettisen käsitteellistämisen yhteistyönä. Näin on luontevaa sanoa, että teoria on toiminut analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan (Eskola & Suoranta, 2005). Aineiston analyysissä olen hyödyntänyt sosiokulttuurisen sekä ekologisen mallin tasomaista tarkastelua. Lisäksi olen hyödyntänyt aineiston käsittelyssä aiempien tutkimusten, kuten mm. Murto-Heiniön ja kumppaneiden (2021) kuvauskategoriasynteisiä esiopetuslasten yhteenkuuluvuudesta ja sen ilmenemismuodoista. Analyysistä voidaan tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutukset, mutta sen ei ole tarkoitus testata teoriaa. Pikemminkin lähtökohtana on uusien ajatusten syntyminen (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä yhteenkuuluvuuden rakentumista lähestytään erilaisten näkökulmien kautta, vuoropuheluna omien havaintojen ja tulkintojen, teoreettiseen viitekehukseen sekä varhaiskasvatuksenopettajien käsityksiin peilaten. Näin tutkimuksessa vuorottelevat tulkinnallisuus ja ymmärtäminen. Toimintatutkimukselle tyypillisesti aineiston

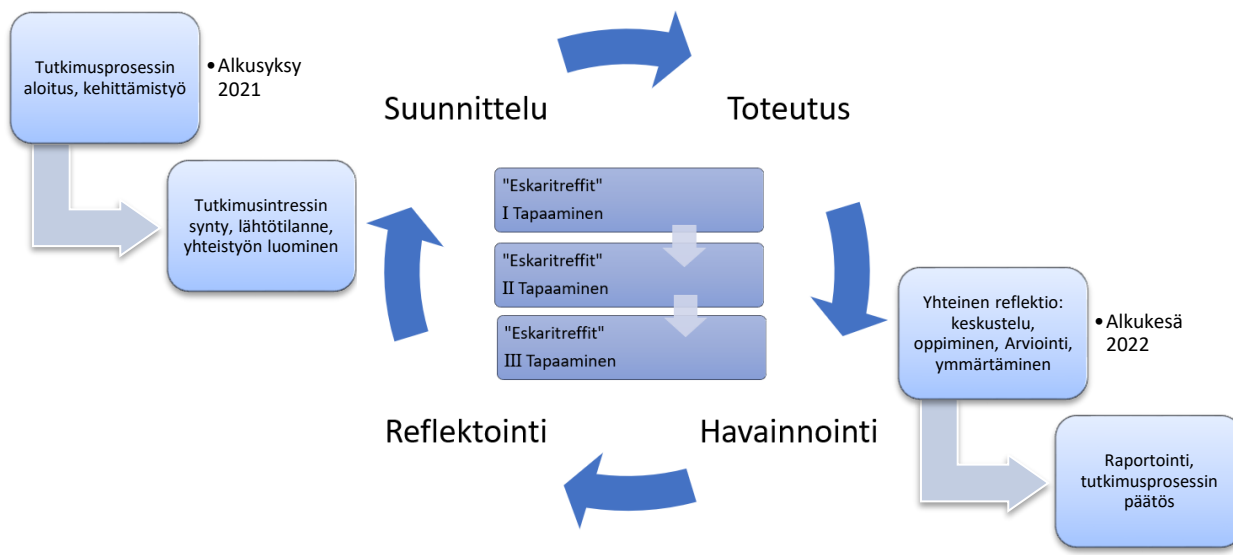
analyysi on olennainen osa toimintatutkimuksen sykliä. Toimintatutkimuksessa kerätyn aineiston tarkempi analyysi on kuvattu kohdassa 5.2.4 *Reflektointi ja ymmärtäminen* jotta toimintatutkimuksen sykli säilyisi eheänä, eikä kuvaus koostuisi irrallisista paloista. Teoriaohjaava sisällönanalyysi saattoi analyysin helpommin luettavaan ja raportoitavaan muotoon.

Sisällönanalyysi on perus analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteisissä muodoissa. Sisällönanalyysi mahdollistaa systemaattisen ja objektiivisen dokumenttien analysoinnin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi voidaan jakaa induktiiviseen, deduktiiviseen tai abduktiiviseen päättelyyn, tulkintatapa riippuu tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikasta. Tässä tutkimuksessa tulkintatavan voidaan ajatella perustuvan abduktiiviseen päättelyyn, sillä teorian muodostuksessa havaintojen tekoon on liittynyt jokin johtolanka. Kyse on ajatteluprosessista, jossa tietoa tuotetaan aineiston sekä aiemman tiedon vuoropuhelussa, ja näin voidaan luoda jotakin uutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Eskola (2005) puolestaan kuvaa sisällönanalyysin jakoa teorian ohjaavasta näkökulmasta. Hän jakaa tutkimuksen aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen analyysiin, samoilta lähtökohdiltaan kuin Alasuutari (2011). Aineistolähtöisen tutkimuksen haasteena on, että havaintoihin, tutkimusasetelmaan ja menetelmien valintaan tutkija vaikuttaa lopulta aina. Tutkija ei siis voi täysin vapautua niistä ennakkotiedoista ja käsityksistä, joita hänellä ilmiöstä on, mutta hän voi tietoisesti siirtää omat ajatuksensa syrjään. Tällaista lähestymistapaa voidaan luonnehtia juuri fenomenologishermeneuttiseksi, joka on osaltaan toiminut ohjaavana lähestymistapana tutkimukseen kerätyn aineiston taustalla. Alkuperäisen suunnitelmani mukaan tutkimukseni oli tarkoitus olla hyvin aineistolähtöinen, mutta aineiston analyysi eikä sen raportointi olisi saavuttanut tutkimustehtäväni tavoitteita haluamallani tavalla. Aineiston keräämisen jälkeen minun oli todettava, ettei teorian olemassaoloa voinut sivuuttaa vaan se tulisi enemminkin täydentämään hankittua aineistoa. Mitä enemmän aineistolta kysyy, sen monipuolisemmin se vastaa. Aineiston analysointi vaiheessa hain tutkimukselleni teoreettista ymmärrystä aikaisemmista tutkimuksista ja niissä käytetyistä teorioista, jolloin käytettyä analyysia voidaan kutsua teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

5 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen

Tämä toimintatutkimusprosessi etenee toimintatutkimuksien isähahmon Kurt Lewinin (1946) asettamien päävaiheiden mukaan, joita ovat suunnittelu, toimiminen, havainnointi ja reflektointi (Cohen ym., 2007). Toimintatutkimukselle tyypillistä on sen prosessiluontoinen, syklimäinen eteneminen. Jokainen vaihe toistaa ikään kuin uudestaan tutkimusprosessin etenemistä. Näin myös jokainen vaihe mahdollistaa uuden parannus ehdotuksen sekä mahdollisuuden muutokseen. Tutkija itse määrittää aikarajan, johon tutkimus on luonteva päättää. (Cohen ym., 2007.) Tämän tutkimuksen osalta kenttätyö oli luonteva kohdistaa esiopetuksen toimintakauden ajalle, jolloin se antoi tutkimukselle myös luontevan aikaraamin. Tutkimusprosessi oli kestoltaan vuoden mittainen, raportteineen lähes toista vuotta. Matkaa voisi luonnehtia yhteiseksi seikkailuksi mutta myös omakohtaiseksi opinmatkaksi. Kehittämistyön prosessinomaista etenemistä kuvaan kuviossa 3, johon on määritetty tutkimusmatkan eri vaiheet. Toimintatutkimukselle tyypillinen kehä pyörähtää aina uudestaan, tuoden seuraavaan vaiheeseen jonkin uuden kehittämisen mahdollisuuden.



Kuvio 3. Toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen tutkimusprosessin aloittamisesta tutkimusprosessin päättämiseen (Kuviossa on mukailtu Tuckmanin ja Harperin (2012) esittämää prosessinomaista kehää sekä Forss-Pennasen (2006) toimintatutkimuksellista

5.1.1 Alkutarina ja tutkimusintressin syntyminen

”Seison tyttäreni kanssa lähellä koulun pääovia. Tunnelma on jännittynyt mutta odottavainen. Joidenkin lasten kasvoilla on nähtävissä hymy. Alkaa nimenhuuto, kun opettaja kutsuu vuorollaan lapsia nimeltä asettumaan jonoon. Katson tyttäreni valkoiseksi valahtaneita kasvoja, miltei kuulen hänen sydämensä sykkeet. Näen voimistuvan paniikin hänen kasvoiltaan ja kuulen tyttäreni lohduttomat sanat koulun pihalla: Äiti, mä en tunne täältä ketään.” Tutkijan omakohtainen kokemus koulutulokkaan ensimmäisestä päivästä, 2019.

Yllä oleva teksti on omakohtainen kokemus esikoiseni ensimmäisestä koulupäivästä muutaman vuoden takaa. Teksti on julkaistu tyttäreni luvalla. Tämä kokemus on antanut pohjan sille, miksi koulunaloituksen rajavyöhykkeen toiminnasta on tullut itselleni niin tärkeä aihe. Tuo pelonsekainen hetki, kun seisoin kyseisen lähikoulun pihalla katselemassa, kun esikoiseni otti askeleet kohti koulumaaailmaan. Sen sijaan että olisin nähnyt iloisen tai asiaankuuluvan jännittyneen hymyn, kohtasinkin pakokauhun sekä järkytyksen tyttäreni kasvoilta. Hän haukkoi henkeä ja alkoi panikoida, ettei hän tunne lasten keskuudesta ketään. Nuo pelonsekaiset sanat, jäivät pyörimään ajatuksiini. Toki on huomioitavaa, että tyttäreni koulunaloitusvuotta edelsi koronapandemian alkaminen, joka osaltaan oli vaikuttanut siihen, ettei esimerkiksi kouluun tutustumista ollut voitu järjestää. Osaltaan tähän vaikutti myös koulun lukujärjestyksen mukainen rajaus, että puolet luokasta aloitti koulun tuntia myöhemmin. Näin ne muutamatkin ystävät samasta esiopetusryhmästä sattuiivat olemaan koulun pihalla eri aikaan. Tuona hetkenä myös ymmärsin, kuinka merkittävää lapselleni olisi ollut, jos koulun pihalla olisi ollut edes yhden tutun kasvot. Jos koulun pihalla olisi ollut joku, johon hän olisi voinut turvautua, tai joku, jonka kanssa hän olisi voinut jakaa sosiaalisesti jännittävän tilanteen astellessaan kohti opettajan viitoittamaa jonoa. Tuona hetkenä päätin, että jonain päivänä haluan olla mahdollistamassa uusille koulutulokkaille vähemmän jännittävää koulun alkua. Lopulta kesällä 2021, ennen varsinaisen syykauden alkua minulle alkoi syntyä voimakas halu kehittää alueen yhteistyökäytänteitä. Oma pro gradu tutkimus alkoi olla ajankohtainen, ja silloin ymmärsin hetkeni olevan otollinen, nyt jos koskaan minun on mahdollista olla osaltani edistämässä ja tukemassa koulunaloituksen joustavaa siirtymää.

5.1.2 Lähtötilanne

Toimintatutkimuksen idea alkoi muovautua vuoden 2021 kesän aikana sekä kesän jälkeen alkavan syyskauden alussa. Aloitin tuolloin työni yhdessä alueen uusimmassa esiopetusyksikössä. Samalla alueella aloitti toimintakautensa yhtäaikaisesti yhteensä kolme muuta esiopetusryhmää, sekä lisäksi kaksivuotinen esiopetusryhmä. Kaksivuotinen esiopetusryhmä rajautui tutkimuksen ulkopuolelle, sillä he muodostivat selkeästi oman joukkonsa, paitsi ikänsä myös koulunaloitus vuoden suhteen. Näin ollen tutkimukseen rajautui saman alueen kolme, toisistaan fyysisesti erillään sijaitsevaa esiopetusryhmää, jotka kuitenkin sijainniltaan olivat lyhyen etäisyyden päässä toisistaan sekä esiopetusikäisten tulevasta lähikoulusta.

Alueen kolmessa esiopetusyksikössä aloitti vuoden 2021 syksyllä hieman yli neljäkymmentä lasta. Kaikkiaan kolmessa ryhmässä toimi yhteensä viisi varhaiskasvatuksenopettajaa, joista yksi olin minä, osittain tutkijan roolissa. Aloitin itse alueella uutena esiopetusopettajana, joten minulla ei ollut tietoa alueen aiemmista yhteistyökäytänteistä. Oma esiopetusryhmäni oli myös alueella uusi, ja poikkesi toisista esiopetusryhmistä siinä, että se oli yksityisen päiväkodin hallinnoima. Kaksi muuta esiopetusryhmää olivat kunnan päiväkotien hallinnoimia, saman esimiehen alaisuudessa toimivia. Nämä kuitenkin sijaitsivat toisistaan fyysisesti erillisissä rakennuksissa. Toinen kunnan esiopetusryhmistä toimi koulun yhteydessä olevassa rakennuksessa ja toinen päiväkodin puolella. Yksityinen esiopetusryhmä, jossa itse työskentelin, toimi pienen matkan päässä kahdesta muusta yksiköstä, kuitenkin saman päätien varrella.

Itselläni syntyi toiseen mukana olleeseen esiopetusryhmään paitsi kollegiaalinen suhde, mutta myös sen osalta, että toinen tyttäreni oli yhdessä alueen esiopetusryhmistä. Näin ollen minun oli luontevaa herättää keskustelua mutta myös muodostaa yhteistyötä koulun yhteydessä toimivan esiopetusyksikön henkilökunnan kanssa. Keskusteluistamme kävi ilmi, ettei alueen esiopetusryhmien välillä ollut aikaisempaa yhteistyötä. Toki kunnan molemmat esiopetusyksiköt toimivat saman johtajan alaisuudessa, mutta myöskään heidän välillään ei ollut yhteistoimintamalleja. Toimintatutkimus lähti siis liikkeelle ajatusten vaihdosta, idean esittelystä sekä yhteistyökäytänteiden luomisella.

5.1.3 Yhteistyökäytänteiden luominen ja ”Eskaritreffien” synty

Yhteistyön luominen esiopetusryhmien välillä alkoi monessakin suhteessa hieman poikkeavalla lähestymisellä. Se, että itselläni oli toiseen esiopetusryhmään kontakti lapseni kautta, mahdollisti ajatusten vaihdot toisen esiopetusyksikön pihalla. Voidaan myös katsoa, että ensimmäinen virallinen kontakti niin sanotusti työsuhteessa ja tutkijan roolissa syntyi, kun olin oman esiopetusryhmäni kanssa yksikkömme pihalla. Tällöin toinen kunnan esiopetusryhmistä käveli pihan vierestä ja sain muodostettua fyysisen kontaktin ryhmän kanssa. Ensimmäinen yhteistyöpalaveri käytiin käytännössä katsoen päiväkodin portilla. Kerroin ryhmälle ajatuksistani tiiviimmästä yhteistyöstä ja esittelin ideani ”eskaritreffeistä” joissa alueen esiopetusryhmät voisi tavata toisiaan kauden aikana. Olin siis itse tässä vaiheessa jo ehtinyt miettiä monta vaihtoehtoista tapaa toteuttaa yhteisöllisiä tapaamisia. Kauden alussa minulle kuitenkin vahvistui ajatus yhteisistä metsätapaamisista, sillä jo ensimmäisten viikkojen aikana kohtasimme esiopetusryhmien kanssa useaan kertaan samassa metsässä. Näin metsä alkoi tuntua luonnolliselta vaihtoehdolta ja kaikille ryhmille tutulta ympäristöltä. Se, mistä idea eskaritreffeistä alun perin kumpusi, saattoi liittyä omaan lapsuuden kokemukseen yhteisölliseltä partioleiriltä tai oman päiväkodin seikkailusta eräässä metsässä. Omien hyvien kokemusten pohjalta yhteisölliset tapaamiset lähimetsässä alkoivat tuntua luontevalta lähestymistavalta. Portilla käydyssä ajatusten vaihdossa tiedustelin samalla mitä mieltä ryhmä olisi uudesta yhteistyömuodosta. Ryhmä oli avoin ehdotukselle ja näki eskaritreffit myönteisenä työtapana, mikäli vain koronatilanne sen sallisi. Yhdessä tuumasimme, että lähimetsä voisi tosiaan olla kaikille ryhmille tuttu ja luonteva kohtaamispaikka. Lupasin palata asiaan ja oli aika hakea toimintatutkimukselle viralliset luvat. Näistä lähtökohdista syntyi esiopetusikäisten lasten yhteisölliset tapaamiset, eli ”Eskaritreffit”.

Kun yhteistyö esiopetusyksiköihin oli muodostettu, oli aika ottaa yhteyttä lähikoulun rehtoriin. Tiedustelin uutena esiopetuksen opettajana alueen yhteistyökäytänteistä esikoulujen sekä koulujen osalta. Koronapandemia oli vaikuttanut osaltaan yhteistyön hiljaiseen eloon viimeisen parin vuoden aikana, mutta rehtorin viestissä oli enteitä yhteistyön elpymisestä. Eipä kulunut aikaakaan, kun sain kutsun koululle alakoulun ja esiopetusyksiköiden yhteisölliseen palaveriin. Yhteisöllisessä yhteistyöpalaverissa tutustuin alueen alakoulun opettajiin ja sain mahdollisuuden esitellä lyhyesti vireillään olevaa toimintatutkimustani. Tähän tilaisuuteen en ollut saanut vielä viranomaisten virallista lupaa tutkimuksesta, joten

olin luonnostellut oman tutkimussuunnitelman, jonka luovutin rehtorille. Sain samalla mahdollisuuden kysyä luokanopettajien ajatuksia yhteisöllisistä tapaamisista, ja vastaanotto yhteisöllisiin tapaamisiin oli kannustava sekä se nähtiin hyvänä ajatuksena. Oman toimintatutkimuksen lisäksi yhteistyöpalaveri sai vireille muita yhteistyömuotoja alueen esiopetusryhmien sekä koulun luokkien välille. Jokainen esiopetusryhmä sai oman kummiluokan, jonka kanssa suunniteltiin yhteistyötä tulevan vuoden ajalle. Tästä yhteistyöstä voisi kirjoittaa oman raportin, mutta koska yhteistyö ei tavoittanut jokaista mukana ollutta esiopetusryhmää, rajaan sen tämän tutkimus konseptin ulkopuolelle. Toinen huomioni kohdistui siihen, ettei alueellisessa yhteisöllisessä tapaamisessa ollut lisäkseni muiden esiopetusryhmien opettajia. Heitä edusti tapaamisessa yksiköiden johtaja. Minä puolestani edustin yksikköni puolesta myös johtajaa, päiväkodin johtajan jäädessä alueellisen palaverin kutsun ulkopuolelle. Yhteistyön, yhteisöllisyyden sekä ihan oman tutkimusprosessin kannalta, olisin nähnyt ensiarvoisen tärkeäksi, että myös jokaisen esiopetusryhmän varhaiskasvatuksenopettaja sekä johtaja olisi ollut paikalla.

5.2 Kenttätöön vaiheet

5.2.1 Yhteisöllisten tapaamisten ensimmäinen vaihe

Ensimmäisen yhteisöllisen tapaamisen eli ”eskaritreffien” kutsun laadin syyskuussa 2021 ja lähetin sen alueen muihin esiopetusryhmiin. Kutsuun (kuvassa 1.) liitin ohjeen oman esiopetusryhmän lipun valmistuksesta ja ensimmäisen tapaamisen aikataulusta.

Kohtaamispaikaksi valikoitui kaikille ryhmille tuttu alue, lähimetsä, jossa esiopetusryhmät liikkuvat muutoinkin esiopetusarjen lomassa. Näin kukin ryhmä saisi toimia itselle luontaisessa ja tutussa ympäristössä. Suurempia valmisteluja tapaaminen ei vaatinut. Lipun valmistuksen ajattelin olevan mukavaa ryhmän yhteistä tekemistä ennen tapaamista ja symbolisoivan tapaamisissa yhteisöllisyyttä. Eskareiden tervehdyksen olin suunnitellut lapsuuteni kesäleirissä kuuleman lorumaisen tervehdyksen pohjalta, jossa kirjaimisista muodostuu tavuja, sekä tavusta sana: ES-KA-RIT.

HEI ESKARIT!

TERVETULOA MUKAAN ESKARITREFFEILLE
LÄHIMETSÄÄN.

TAPAAMINEN ON MAANANTAINA 11.10.2021
KLO.09.30 - 10.30.


KOHTAAMISPAIKKA ON LÄHIMETSÄN
ENSIMMÄINEN ALUE, ISOJEN KUUSIEN JA KIVIEN
LÄHELLÄ.

ENSIMMÄISEEN
TAPAAMISEEN JOKAINEN
RYHMÄ SAA TEHTÄVÄKSEEN
VALMISTAA OMAN
ESIOPETUSRYHMÄN LIPUN. 🍌

ESKARITREFFIT ALOITETAAN
LIPPUJEN PYSTYTYKSELLÄ JA
YHTEISELLÄ
ESKARITERVEHDYKSELLÄ.

TÄMÄN JÄLKEEN ON LUVASSA
ILOISTA YHDESSÄOLOA JA
KUULUMISTEN VAIHTOA.

RYHMÄT VOI HALUTESSAAN
OTTAA MUKAAN OMAT
MEHUT/VEDET JA MUKIT.



ILOISIN YHTEISTYÖTERVEISIN

Kuva 1. Esiopetusryhmiin jaettu kutsu syksyllä 2021

Lokakuun alkupuolella koitti ensimmäinen ”eskaritreffi” tapaaminen. Lähimetsässä kohtasivat tuolloin alueen kolmen esiopetusryhmän lapset. Ensimmäisessä tapaamisessa lapsia oli paikalla noin kolmekymmentä, sillä osa lapsista oli sairaana tai muulla poissaololla. Joukossa oli lapsia, jotka tunsivat entuudestaan toisensa, mutta myös toisilleen uusia tuttavuuksia. Myös osa ryhmien aikuisista oli toisilleen tuttuja, toisten kanssa kohdattiin ensimmäistä kertaa. Kohtaamisen alussa, oli havaittavissa pientä jännitystä, niin lapsilla kuin aikuisilla. Tämä näkyi varovaisuutena sekä niin aikuisten kuin lasten välisinä epäilevinä mutta odottavina toisiinsa kohdistamina katseina. Ryhmät pyydettiin kokoontumaan aluksi omiksi ryhmiksi suurten mäntyjen alle, jossa esittely ja alkutervehdys tapahtui. Oma roolini tutkijana sekä opettajana, oli toimia ensimmäisen tapaamisen puheenjohtajana, sekä yhteisen tapaamisen orkesterin vetäjänä. Tapaaminen aloitettiin yhteisellä etukäteen suunnittelemani lorumaisella tervehdyksellä. Yhteisen tervehdyksen jälkeen ryhmät esittelivät itsensä ja ryhmien valmistamat liput pystytettiin suuren piirin ympärille.

Tämän jälkeen oli vapaan leikin vuoro, jossa lasten ja aikuisten oli mahdollisuus tutustua paremmin toisiinsa. Vapaan leikin aikana minulla oli tutkijan roolissa aikaa tehdä havaintoja lapsien leikeistä sekä toiminnasta. Hetki mahdollisti myös aikaa vaihtaa ajatuksia aikuisten kesken sekä keskustella muiden esiopetusryhmien lasten kanssa. Tapaamisen lopussa, ennalta suunnittelematta päätin järjestää yhteisen tanssihetken lasten kanssa, kuullen tanssin olevan monen mielenkiinnonkohteena. Ryhmän lapset koottiin ryhmittäin suureen piiriin, ja opetin ryhmille itse soveltamani autopesula tanssin. Tanssi oli myös oiva tapa päättää ensimmäinen tapaaminen. Lasten palaute ensimmäisestä tapaamiskerrasta selvisi huutoäänestyksen kautta. Kysyessä lapsilta pitäisikö yhteisiä tapaamisia järjestää uudestaan, vastaus oli jälleen iloisen huutoäänestyksen perusteella myönteinen. Kolmen esiopetusryhmän kesken sovittiin seuraava tapaaminen talveksi ja kolmas tapaaminen keväälle. Halusin sitouttaa ryhmät yhteisiin tapaamisiin, joten ehdotin, että jokainen ryhmä toimii vuorollaan kokoonkutsujana. Näin jokainen ryhmä saisi toimia kutsujan roolissa ja tulla kutsutuksi. Näin myös minä, sekä tutkijana että esiopetusryhmän opettajana pääsisin välillä selkeästi havainnoijan rooliin sekä olemaan vahvemmin mukana seuraamassa lasten sekä myös aikuisten ja lasten keskinäistä toimintaa.

5.2.2 Yhteisöllisten tapaamisten toinen vaihe

Talvi oli monelta tapaa haastava. Maailmanlaajuinen korona pandemia kiihtyi myös Suomessa ja tartuntoja alkoi tulla ennätysmäärä. Samanaikaisesti tuli lisää pandemian aiheuttamia rajoitustoimia sekä määräyksiä pysytellä omissa ryhmissä. Tämä tietysti haastoi seuraavan eskaritapaamisen järjestämistä. Olin koko talven odottavalla kannalla, mutta koska kutsua ei saapunut, aloin tehdä varasuunnitelmaa sen varalle, mikäli kutsua toiseen tapaamiseen ei saapuisi. Helmikuun puolivälissä puhelimeen saapui kuitenkin odotettu viesti, jossa ehdotettiin seuraavaa eskaritapaamista. Tämä tiesi toimintatutkimukselle jatkoa.

Toinen ”eskaritreffi” tapaaminen järjestettiin helmikuun viimeisenä päivänä. Tapaaminen pidettiin koulun yhteydessä olevan esiopetusryhmän tiloissa. Oman esiopetusryhmäni saapuessa paikalle olivat jo kaksi muuta esiopetusryhmää valmiina odottamassa meitä. Kun kaikki olivat paikalla, vetovastuussa ollut ryhmä piti yhteisen aamupiiri hetken. Tämän kerran tapaaminen oli siis järjestetty toisen esiopetusryhmän toimesta ja eskaritapaamisen teemana oli Kalevalan päivä. Eskaritapaamisen alussa oli ohjelmassa yhteislaulua sekä soittamista. Tutustuimme videon avulla kanteleen sekä musiikin kehitykseen viime vuosisadan alusta aina

tähän päivään asti. Osa halukkaista pääsi soittamaan kanteletta ja jokainen sai valita itselleen mieluisan soittimen. Yhdessä lauloimme, soitimme sekä leikimme kolme laulua.

Laulujen jälkeen kerrottiin, että tiloissa on kolme erilaista pistettä, sekä yhteistä leikkiä. Yhdellä pisteellä oli suuri suomen kartta, johon jokainen sai piirtää jotain suomalaista ja laittaa sen karttaan haluttuun kohtaan. Toisella pisteellä oli myös suomen kartta, mutta vanerilevyssä. Tällä pisteellä eskarilaiset saivat harjoitella naulaamista vasaran kanssa. Kolmas piste oli koulun iltapäiväkerhon tiloissa, ja siellä oli mehu sekä keksi tarjoilu. Esiopetuksen ryhmätiloissa oli leikkiä. Lisäksi nähtävillä oli Kalevalan päivään liittyvää kirjallisuutta, sekä vanhojen esineiden näyttely. Sain hyvän tilaisuuden kierrellä niin omien, kuin muiden ryhmien esiopetuslasten kanssa pisteillä ja keskustella heidän kanssaan. Kiertelin ryhmätiloissa ja seurasin lasten leikkejä sekä touhuja. Kysyin välillä lapsilta mistä esiopetusryhmästä he olivat, näin sain muodostettua paremman kuvan siitä, leikkivätkö he oman ryhmän kaverin kanssa vai toisen. Leikkipisteillä osa lapsista leikki kotileikkejä, osa nukketalolla, osa rakenteli junarataa tai palikoita. Jotkut harjoittelivat kanteleella soittamista ja osa pelasi yhdessä peliä. Koska esiopetusryhmän tilat sijaitsivat koulurakennuksessa, oli meillä mahdollisuus hyödyntää iltapäiväkerhon tiloja mehutarjoilun aikana. Iltapäiväkerhon tiloissa syntyi hyvää keskustelua tulevasta koulun aloituksesta, kun lapset pohtivat ketkä kohtaavat sitten koulun alkaessa iltapäiväkerhossa.

Selkeä muutos edelliseen tapaamiseen oli henkilökuntamuutokset. Kahden esiopetusryhmän henkilökunnassa oli tapahtunut viime tapaamisesta henkilöstömuutoksia. Molempiin esiopetusryhmiin oli vaihtunut yhdet esiopetusopettajat. Lisäksi toiseen esiopetusryhmään oli tullut uusi hoitaja. Molemmissa ryhmissä kuitenkin viime tapaamisessa olleet hoitajat, olivat nyt paikalla varhaiskasvatuksenopettajan roolissa. Joten kaikkiaan varhaiskasvatuksen henkilöstöstä oli samat viisi paikalla, kuin oli ensimmäisellä tapaamiskerralla. Muutos viime tapaamiseen oli lähinnä ammattiryhmien nimikkeissä. Tähän tapaamiseen oli sattunut myös sairaspoissaoloja, ja aikuisten kokoonpano oli hieman pienempi kuin aiemmissa tapaamisissa. Tapaamisen lopuksi oli aika kiittää ja sanoa kavereille hei. Minä sekä ryhmäni lapset jäämme odottamaan kevään kolmatta tapaamista.

5.2.3 Yhteisöllisten tapaamisten kolmas vaihe

Huhtikuussa saapui kutsu kevään viimeiselle ”eskaritreffeille”. Kolmas ryhmä oli suunnitellut tapaamispäivän jälleen metsään ja ajankohta osui samaiselle toukokuuiselle viikolle, jolloin esiopetusikäisillä lapsilla oli kouluun tutustumispäivä. Tämän kerran kutsussa oli pyyntö ottaa mukaan ensimmäiselle treffeille valmistettu lippu sekä oma mehu tai juomapullot.

Ensimmäisellä kerralla annettu vastuunjako ryhmien kesken kannatti, sillä jokainen ryhmä sai järjestää tapaamisen parhaalla katsomalla tavalla ja pohtia samalla lasten yhteistoimintaa tukevia leikkejä tai toimintaa. Näin myös tapaamisten sisällöt toivat mukavaa vaihtelua ja jokainen varhaiskasvatuksenopettaja sai vuorollaan tehdä erilaisia havaintoja lapsiryhmistä sekä pedagogista dokumentointia.

Ensimmäisestä tapaamiskerrasta tuttuun kohtaamispaikkaan alkoi saapua kolmen ryhmän esikoululaisia ja lasten kesken alkoi kohista uteliasta supinaa. Lapset vilkuttelivat toisilleen ja näyttivät iloisilta nähdessään toisensa. Tämän kerran tapaamisessa niin lasten kuin aikuisten kokoonpano oli kaikista suurin. Lisäksi saimme mukaamme myös kahden esiopetusryhmän varhaiskasvatuksenerityisopettajan. Tapaamisen alkuun ryhmät kokoontuivat isoksi piiriksi omien lippujensa kanssa. Esiopetusryhmät toivotettiin tervetulleiksi ja alkuun pidettiin yhteinen alkujumppa. Jumpaksi oli valikoitunut kaikille ryhmille tuttu jumppalaulu. Lämmittelyn jälkeen kuulimme ohjeet eläinaiheiseen valokuvasuunnistukseen, jonka yhden esiopetusryhmän aikuiset olivat etukäteen metsään laittaneet. Koska meitä aikuisia oli tapaamisessa reilusti, suunnistukseen päätettiin lähteä sekaryhmissä. Tämä tapahtui spontaanisti, ennalta suunnittelematta. Vuorollaan jokaisen ryhmän yksi aikuinen otti mukaansa viisi - kuusi lasta kiertämään valokuvavarasteja.

Oma suunnistusryhmä lähti suunnistusrasteille ensimmäisenä ja etenimme rasteilla vauhdikkaasti. Toiset ryhmät lähtivät portaittain perään ja osa pääsi hetkeksi leikkimään. Minun piti ottaa juoksuaskeleita, jotta pysyin ryhmän perässä. Lapsia tämä nauratti ja sai heidät kiristämään tahtia. Eläinaiheisilla rasteilla oli erilaisia kuvakysymyksiä, jotka ratkaistiin yhdessä. Rasteja oli kaikkiaan viisitoista. Omassa ryhmässä oli kolmen esiopetusryhmän lapsia, joten sain hyvän mahdollisuuden havainnoida lasten keskinäistä yhteistoimintaa. Rastit suoritettuaan, ryhmät saivat jatkaa kokoontumispaikalla vapaita leikkejä. Myös aikuiset ehtivät vaihtaa hieman kuulumisia keskenään ja ryhmien varhaiskasvatuksenopettajat sekä hoitajat olivat selkeästi tulleet toisilleen enemmän tutuiksi.

Leikkien jälkeen ryhmät kokoontuivat jälleen tutuksi muodostuneelle paikalle piiriin. Oli aika kiittää kavereita ja laulaa yhteinen loppulaulu. Lauloimme ystävyysaiheisen laulun käsiä toisistamme kiinni pitäen. Lapsille myös kerrottiin, että nämä olivat viimeiset eskaritreffit ja seuraavan kerran lapset tulevat kohtaamaan ekaluokkalaisina koulussa. Kolmannen tapaamisen ajankohta oli onnistunut, sillä menneellä viikolla olleessa kouluun tutustumispäivässä, lapset olivat jo kohdanneet toisensa omissa tulevissa luokkaryhmissään. Näin ollen kolmas tapaaminen oli todellisuudessa lapsille jo neljäs yhteinen tapaaminen. Me ryhmien varhaiskasvatuksenopettajat pääsimme tutustumispäivänä saattamaan lapset koulun pihalle, mutta emme mukaan koulun sisätiloihin. Näin ollen kouluun tutustumispäivää ei ole raportoitu mukaan tapaamisiin, vaikka pääsimmekin nauttimaan hetkestä koulunpihalle. Viimeinen yhteinen tapaaminen päätettiin raikuviin aplodeihin sekä vilkutuksiin jäähyväisten merkiksi, tunnelmia kuvassa 2. Esiopetus alkoi olla loppusuoralla ja kouluun siirtymä entistä lähempänä.



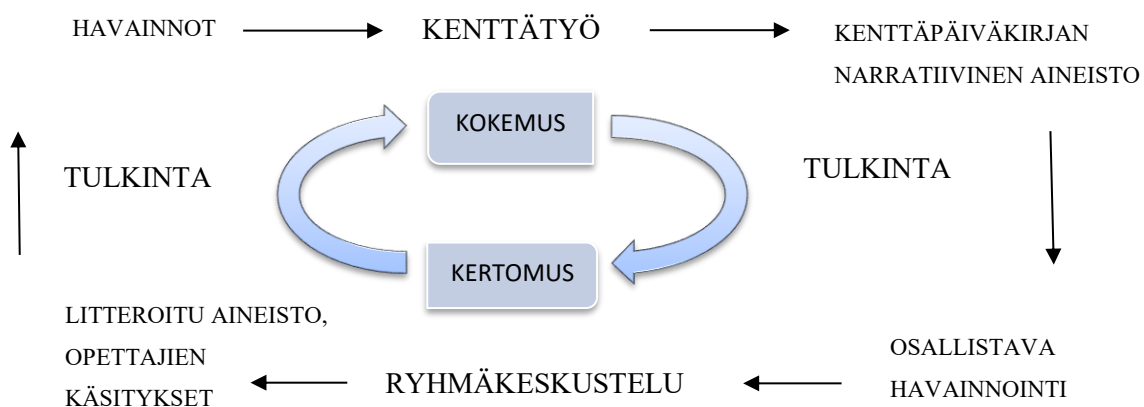
Kuva 2. Kolmas tapaaminen ja "Eskaritreffit" päätöskerta

5.2.4 Reflektointi ja ymmärtäminen

Kenttätöön (*empirian*) jälkeen pidin varhaiskasvatuksenopettajien ryhmäkeskustelun, jonka vaiheet olen kuvannut kohdassa (4.2.3). Ryhmäkeskusteluun osallistui kolmen

esiopetusryhmän varhaiskasvatuksenopettajat, jotka olivat mukana yhteisöllisissä tapaamisissa. Neljän varhaiskasvatuksenopettajan yhteisen reflektion avulla pyrimme jokainen paremmin ymmärtämään kentän tapahtumia ja pohtimaan yhteisöllisten tapaamisten kehityskohteita. Tämä tapaamiskerta haastatteluineen saattoi kehitysprosessin varhaiskasvatuksenopettajien osalta päätökseen. Ryhmäkeskustelun jälkeen oli aika kiittää varhaiskasvatuksenopettajia yhteistyöstä ja jatkaa omaa ymmärryksen matkaa yhteenkuuluvuuden rakentumisesta. Tämän matkan aloitin kuuntelemalla nauhoitetun äänitteen useampaan kertaan ja litteroin keskustelun. Äänitteen pituus oli 30 minuuttia, ja litteroituna se tuotti 9 sivua tekstiä. Ryhmäkeskustelun puolistrukturoitu teemarunko toimi apuna keskustelun jäsentämisessä. Keskustelusta muodostui ensin kaksi selkeää teemaa kehittämisen ja arvioinnin mukaan. Tämän jälkeen muodostin teemoista ala kategorioita puolistrukturoidun teemarungon sekä varhaiskasvatuksenopettajien painottamien aiheiden pohjalta. Alakategorioista muodostui neljä merkityskarttaa yhteenkuuluvuudesta; asioista, jotka edistivät yhteenkuuluvuuden rakentumista, yhteenkuuluvuuden ilmenemismuodoista, aikuisen rooleista yhteenkuuluvuuden muodostumisessa sekä merkityskartta yhteenkuuluvuuden merkityksestä lapselle sekä koulunaloitukselle.

Ryhmäkeskustelun avulla pyrin ymmärtämään varhaiskasvatuksenopettajien käsityksiä tapaamisista, yhteenkuuluvuuden ilmiöstä ja sen taustalla olevista tekijöistä. Ymmärtäminen on tärkeä osa tutkimusprosessia, sillä se toimii myös kenttätöön kehittämisen sekä opettajien kertomusten arviointina. Tätä ymmärtämisen prosessia yhdessä aineiston kanssa voidaan kuvata hermeneuttisella kehällä, joka on esitetty kuviossa 4.



Kuvio 4. Ymmärtäminen hermeneuttisella kehällä (Kuvio on mukailtu Forss-Pennasen, 2006 väitöskirjatutkimuksessa käytetyn kuvion pohjalta.)

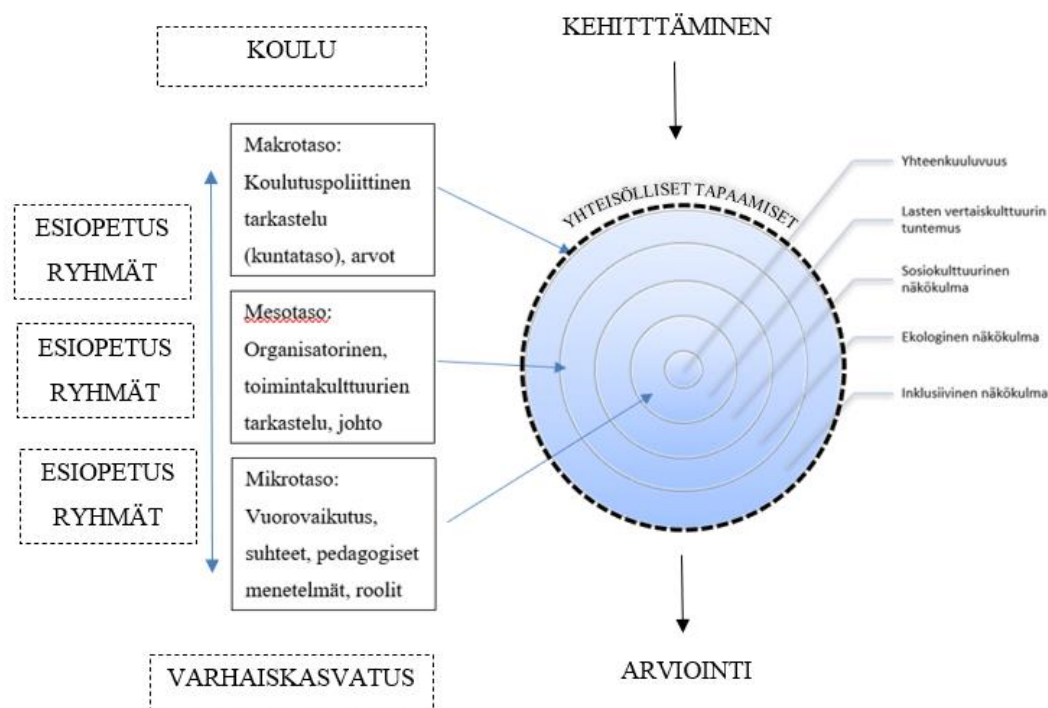
Kun ryhmäkeskustelussa pyrin tavoittamaan opettajien äänen, toimi kenttäpäiväkirjan merkinnät (*kohdassa 4.2.2*) osaltaan oman ymmärtämisen ytimenä. Tämän ymmärryksen matkan aloitin lukemalla sekä kirjoittamalla kenttäpäiväkirjojen merkinnät narratiiviseen muotoon. Tämän narratiivisen aineiston luin yhä uudelleen ja uudelleen. Syventymällä aineistoon, pääsin takaisin siihen kokemus maailmaan, jossa aineisto syntyi. Kävin ensin vuoropuhelua kenttäpäiväkirjojen tapahtumien sekä opettajien ryhmäkeskustelun kanssa. Opettajien ryhmäkeskustelun litteroitu aineisto sekä kenttätöön narratiivinen aineisto auttoi syventymään opettajien kertomuksiin kentän tapahtumista sekä heidän käsityksistään yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemisesta. Tässä kohtaa teoreettinen viitekehys auttoi jäsentämään aineiston käsittelyä, ja hyödynsin analyysissä sekä raportoinnissa ekologisen mallin monitasoista tarkastelua sekä sosiokulttuurisia näkemyksiä arvioimaan yhteenkuuluvuuden rakentumista. Sisällönanalyysi syntyi aineiston käsittelyn sekä teoreettisen käsitteellistämisen yhteistyönä. Valmiiden teorioiden sekä käsitteellistämisen myötä, ilmiötä on ollut helpompi lähestyä aineistosta. Teoria toimi analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan (Eskola & Suoranta, 2005). Tasomaiseen tarkasteluun liitin oman tulkinnallisuuden kentän tapahtumista kenttäpäiväkirjojen tarinoista sekä opettajien kertomuksista ryhmäkeskustelun pohjalta. Kuviossa 5. on analyysi esimerkki, jossa vuorottelee tulkinnallisuus kentän tapahtumista, opettajien käsitykset ja teoreettinen ymmärrys. Toimintatutkimusprosessin kuvaus toimi pohjarunkona analyysille, joka lähti liikkeelle kehittämisestä päättyen arviointiin. Erilaiset näkökulmat täydentävät sekä syventävät yhteisöllisissä tapaamisissa ilmiön monitasoista ymmärtämistä toimien tutkimustulosten arvioinnin välineenä ja sitoen teoreettisen viitekehysten tutkimustuloksiin.

Kenttätöön havainnot	Opettajien ryhmäkeskustelu	Sosiokulttuurinen näkökulma
Aikuisen sensitiivisyydellä ja ohjausvuorovaikutuksella oli suuri merkitys siihen, kuinka lapset hakeutuivat ryhmiin tai liittyivät osaksi leikkejä.	Aikuisten roolin vahvistamista yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemiseksi he eivät kokeneet tarpeelliseksi, mutta mainitsivat sen tilannesidonnaiseksi.	Aikuisen rooli sosiaalisten suhteiden tukijana ja mahdollistajana, on merkittävä. Syrjämäki (2019) korostaa aikuisen pedagogista roolia sillanrakentajana.
← Aineistojen tulkinta →		

Kuvio 5. Esimerkki aineistossa käydystä vuoropuhelusta.

6 TULOKSET

Tulososiossa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tulokset on raportoitu kahden pääteeman, kehittämisen ja arvioinnin mukaan. Ensimmäiseksi tarkastelen, millaisilla toimintamalleilla yhteisöllistä toimintakulttuuria kehitettiin makro- ja mesotasolla. Tämän jälkeen kuvaan yhteenkuuluvuuden rakentumista mikrotasolla tutkijan tulkintojen sekä varhaiskasvatuksenopettajien yhteisen reflektion pohjalta. Arviointia lähestyn tarkastelemalla yhteisöllisten tapaamisten merkityksellisyyttä lapselle sekä koulun aloitukselle opettajien näkökulmasta. Arviointia syvennetään erilaisten näkökulmien (inklusiivinen, ekologinen, sosiokulttuurinen, lasten vertaiskulttuuri) avulla. Näkökulmien monitasoinen tarkastelu etenee makrotasolta kohti mikrotasoa (ks. kuvio 6).



Kuvio 6. Yhteisöllisten tapaamisten monitasoinen tarkastelu.

6.1 Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen

Makrotason tarkastelu

Alueella, johon toimintatutkimus kohdistui, ei ole ollut aiemmin vastaavaa yhteistyötä esiopetusryhmien välillä, eikä juuri muitakaan juurtuneita yhteistyömuotoja esiopetuksen tai koulun välillä. Esiopetuksen ja koulun vähäinen yhteistyö on osin ollut riippuvainen myös menneestä pandemia tilanteesta. Esiopetusryhmien välinen yhteistyö taas osin siitä, ettei alueella ole aiemmin ollut yhtä monta esiopetusryhmää kuin viimeisinä lähivuosina. Aiempina vuosina esiopetusryhmät ovat olleet suuria ja vasta lähivuosina jakautunut useampaan eri ryhmään tai erillisiin rakennuksiin. Esiopetusryhmien lapsimäärä sekä kokoonpano on vuosittain riippuvainen aloittavien koulutulokkaiden sekä varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrästä. Tämä on taas riippuvainen kunnan väestörakenteesta, perheiden asuinpaikasta sekä koulutuspoliittisista ratkaisuista. Näin ollen esiopetusryhmien kokoa tai rakennetta on haastava ennustaa ja suunnitella etukäteen. Tämä tuo osaltaan haasteen myös yhteisöllisten tapaamisten jatkumosta sekä jatko suunnitelmista. Haasteista huolimatta, esiopetusryhmien välisen yhteistyön lisääminen vahvistaisi alueen yhteistyökäytänteitä, näiden osoittautuessa olevan hyvin vähäiset. Tässä tutkimuksessa kehittäminen kohdistui esiopetusryhmien välisen yhteistyön vahvistamiseen, samalla liittäen sen osaksi esiopetuksen ja koulun yhteistyötä. Näin voidaan ajatella, että kehittäminen tapahtui juuri esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeellä, ollen ensimmäinen askel kohti yhteisöllisempää toimintakulttuuria.

Mesotason tarkastelu

Yhteisöllisten tapaamisten järjestäminen ei vaatinut ylimääräisiä resursseja eikä se lisännyt kohtuutonta vastuuta yksittäiselle varhaiskasvatuksenopettajalle. Yhteisölliset tapaamiset mahdollistuivat ryhmien sitoutumisen myötä, mutta sitoutuminen rakentui vasta tutkimusprosessin aikana. Vähäinen sitoutuminen tutkimuksen alkumetreillä voidaan tulkita siltä kantilta, etteivät varhaiskasvatuksenopettajat vielä olleet tietoisia minkälaista panostusta tai lisätyötä tapaamisissa heiltä odotettiin. Tämä voidaan nähdä myös siten, etteivät kaikki osapuolet olleet riittävän tietoisia siitä, mitä yhteisöllisillä tapaamisilla tavoiteltiin. Tästä voi osin syyttää tutkimusasetelmaani. Tutkimussuunnitelmat lähetin sekä koulun rehtorille että varhaiskasvatuksen johtajille, mutta informaation eteenpäin jakamisesta en voi olla täysin vakuuttunut. Tutkimussuunnitelman esittäminen alueellisessa yhteisöllisessä palaverissa ei selkeästi tavoittanut myöskään kaikkia osapuolia. Jälkeenpäin voisin todeta, että minun olisi

pitänyt panostaa paremmin johdon sekä varhaiskasvatuksenopettajien sitouttamiseen. Kriittisesti tarkasteltuna, yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen vaaditaan jokaisen toimijan yhteistä panosta ja näkisin ensisijaisen tarpeelliseksi johdon sitoutumisen yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Jokaisen toimintakauden alussa yhteisöllinen palaveri, jossa on mukana sekä esiopetuksen että koulun edustajat, olisi enemmän kuin tarpeellinen.

Mikrotason tarkastelu

Varhaiskasvatuksenopettajat näkivät yhteisölliset tapaamiset uutena mutta myönteisenä toimintatapana. Ryhmien opettajat kokivat, että yhteisölliset tapaamiset olivat pandemia tilanne huomioiden helppo järjestää eikä vaatinut ryhmien jäseniltä liiallista ponnistelua, vaikka toivatkin esille, että vastaavien tapaamisten järjestäminen vaatii aina jotakin panosta. Kaikkiaan opettajat näkivät yhteisölliset tapaamiset onnistuneina ja näkivät ne lapsen edun mukaisina. Yhteistoiminta sekä yhteistyö esiopetusryhmien välillä oli ryhmille uusi ilmiö, mutta koettiin tervetulleeksi. Yhteisölliset tapaamiset koettiin jonakin erilaisena mutta konkreettisena tapana edistää esiopetusryhmien välistä yhteistyötä. Yhteisöllisten tapaamisten todettiin myös lieventävän koulun aloitukseen liittyvää jännitystä. Ennen kaikkea varhaiskasvatuksenopettajat korostivat yhteisöllisiä tapaamisia lasten keskinäisinä tapaamisina ja pitivät lopputulosta onnistuneena.

Varhaiskasvatuksenopettajat kuitenkin kokivat, että tapaamisissa voisi myös hyödyntää enemmän ryhmien osaamista, vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita. Jatkossa myös lapset voisi ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun. Näin tapaamisista tulisi monipuolisia ja eri ryhmien opettajien osaaminen tulisi samalla hyödynnettyä. Se, että jokainen ryhmä toimii vuorollaan tapaamisten vetäjänä, koettiin hyväksi. Ulkopuolisessa vetäjässä, tässä tapauksessa toisen ryhmän opettajassa koettiin olevan lapsille jotakin viehättävää ja erilaista. Näin lapset myös tottuvat paremmin toimimaan eri aikuisten kanssa. Varhaiskasvatuksenopettajat kokivat yhteisöllisten tapaamisten rakenteen toimivana, mutta toivat esille, että tapaamisia voisi olla kauden aikana enemmänkin. Kolme tapaamista koettiin liian vähäisinä ja hieman irrallisina luodakseen vahvaa yhteisöllisyyttä. Tapaamisia toivottiin jatkossa vähintään viisi toimintakauden ajaksi, jotta draamankaari olisi pidempi ja loisi enemmän yhteisöllisille tapaamisille jatkumoa. Kehitysideana todettiin, että tapaamisten rakenne voisi olla jatkossa siten, että ensimmäinen tapaaminen on niin sanottu tutustuminen ja yhteistyön luominen. Ensimmäisellä tapaamisella sovittaisiin ryhmien vetovastuut ja kerättäisiin lasten

mielenkiinnon kohteita. Mahdollisuuksien mukaan lapset pääsisivät mukaan suunnittelemaan tapaamisia. Näin voitaisiin jatkossa parantaa tapaamisissa lasten osallisuutta toiminnan suunnittelussa. Seuraavat tapaamiskerrat voisivat olla ryhmien vetovastuina kuten tässä tutkimusprosessissa. Viimeinen tapaaminen olisi yhteisöllisten tapaamisten päätöskerta, ja huipentua yhteiseen päätösjuhlaan. Tämä voisi sijoittua lähelle kouluun tutustumispäivää, joka kunnalla on määriteltyä pääosin toukokuun toiselle tiistaille.

Yhteisöllisten tapaamisten vuosikello luonnos

Yhteisen reflektion pohjalta tein vuosikello luonnostelman (*taulukko 2.*), jota voitaisiin jatkossa hyödyntää yhteisöllisten tapaamisten vastuunjaossa sekä juurruttamiseen osaksi alueellista yhteisöllistä toimintakulttuuria. Ensimmäiseen sekä viimeiseen tapaamiseen voisi osallistua mahdollisuuksien mukaan myös varhaiskasvatyksiköiden johtajat. Johtajien sitouttaminen tapaamisiin takaisi yhteisöllisten tapaamisten automaattisen jatkumon eikä olisi yksittäisistä opettajista riippuvainen. Yksiköiden johtajien vastuulla olisi sopia kausittain tapaamisen alku- ja päätösajankohta. Tällöin johto sitoutuisi tapaamisten järjestämiseen. Tulevaisuudessa yhteisöllisiin tapaamisiin voisi kutsua mahdollisuuksien mukaan alakoulun opettajia. Tämä lisäisi yhteistyötä esiopetuksen ja koulun välille. Lasten osalta opettajien läsnäolo vähentäisi kouluun tutustumispäivän jännitystä sekä helpottaisi uuteen kasvuympäristöön kiinnittymistä pysyvyyden näkökulmasta. Esiopetusikäiset lapset saisivat mahdollisuuden tutustua tuleviin alakoulun opettajiin etukäteen ja puolestaan alakoulun opettajat saisivat tutustua lapsiin heidän omassa toimintaympäristössään. Vuosikellossa on huomioitu johdon sitoutumisen näkökulma kuin opettajien aktiivisen toimijuuden näkökulma rakentamalla vuosikello varhaiskasvatuksenopettajien yhteisen reflektion pohjalta.

Taulukko 2. Yhteisöllisen toimintakulttuurin vuosikello luonnos. Taulukossa mustalla on esitettyinä alueen vakiintuneet toimintatavat ja punaisella kehitysehdotukset.

Ajankohta	Yhteisölliset tapaamiset	Läsnä	Vastuu koolle panosta
<i>Kauden alku: Elokuu</i>	<i>Alueellinen yhteisöllinen aloituspalaveri</i>	<i>Alakoulun opettajat, rehtori, kuraattori, varhaiskasvatuksen esiopetusryhmien opettajat, varhaiskasvatus yksiköiden johtajat</i>	<i>Rehtori, Varhaiskasvatus yksiköiden johtajat</i>
<i>Syyskuu</i>	<i>Eskaritreffien aloitustapaaminen</i>	<i>Esiopetusryhmät (Yksiköiden johtajat)</i>	<i>Varhaiskasvatus yksiköiden johtajat</i>
<i>Marraskuu</i>	<i>Eskaritreffit</i>	<i>Esiopetusryhmät</i>	<i>Nimetty esiopetusryhmä</i>
<i>Tammikuu</i>	<i>Eskaritreffit</i>	<i>Esiopetusryhmät</i>	<i>Nimetty esiopetusryhmä</i>
<i>Maaliskuu</i>	<i>Eskaritreffit</i>	<i>Esiopetusryhmät</i>	<i>Nimetty esiopetusryhmä</i>
<i>Toukokuu</i>	<i>Eskaritreffien päätöstapaaminen</i>	<i>Esiopetusryhmät (Yksiköiden johtajat)</i>	<i>Varhaiskasvatus yksiköiden johtajat</i>
Toukokuun toinen tiistai	Kouluun tutustuminen	Esiopetusryhmien lapset, rehtori, alakoulun opettajat	Rehtori

Yhteenveto uudesta työstä ja toimintamallista

”Eskaritreffit” työ ja toimintatapana koettiin niin koulun kuin varhaiskasvatuksen puolesta hyvänä yhteistyömuotona ja vahvistavan alueen yhteistyötä. Jotta yhteistyöstä saisi tulevaisuudessa jatkumon, vaatisi se alueellista panostusta yhteistyörakenteisiin, johdosta käsin lähtien. Makro- ja mesotasoilta tarkasteltuna yhteisöllinen toiminta vaatii kunnan sekä johdon sitoutumista ja vastuunjakoja. Tämän tutkimuksen osalta tutkimuslupien myöntämisellä kunta on mahdollistanut yhteenkuuluvuuden edistämisen, sitoutumatta kuitenkaan sen kehittämiseen. Tämän tutkimuksen kenttätöön etuna oli se, että sain olla johtamassa sekä vahvistamassa yhteistyötä ja yhteistoimintaa mikrotasolla. Se tosiasia on

kuitenkin huomioitava, että ilman aktiivista sekä yhteistyötä ylläpitävää roolia, yhteistyö ei olisi automaattisesti tuottanut jatkumoa. Jotta se saavuttaisi jatkumon, tulisi yhteisölliset tapaamiset rakentaa osaksi alueellista yhteisöllistä toimintakulttuuria sekä vuosikelloa. Tuloksissa on huomioitava, että yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen edustaa aikuisten näkökulmaa yhteisöllisyydestä. Lasten suora ääni jää tutkimuksessa tavoittamatta, vaikka sitä pyritään tavoittamaan aikuisten kautta välillisesti.

6.2 Yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukeminen yhteisöllisissä tapaamisissa

Tulkintaa kentän tapahtumista kenttäpäiväkirjojen narratiiveista

Kaikki uusi on aina jollain tapaa jännittävää. Näin oli myös yhteisöllisten tapaamisten ensimmäisen kerran osalta. Jännitys näkyi ensimmäisessä tapaamisessa niin aikuisten varovaisuutena mutta myös lasten keskuudessa. Lasten osalta uusi tilanne ja uudet kohtaamiset näyttäytyivät oman ryhmän jäsenten tai aikuisten läheisyyteen hakeutumisella. Rohkeimmat lähtivät heti leikkiin yli ryhmärajojen ja lähestyivät myös muun kuin oman ryhmän aikuisia. Aikuisen sensitiivisyydellä ja ohjausvuorovaikutuksella oli suuri merkitys siihen, kuinka lapset hakeutuivat ryhmiin tai liittyivät osaksi leikkejä. Isossa ryhmässä oli lapsia, joiden oli vaikea hakeutua leikkeihin ilman aikuisen ohjausta tai tukea. Näin ollen aikuisen rooli oli ensimmäisessä tapaamisessa vahvempaa ja sille oli myös lasten ryhmään liittymisen kannalta tarvetta. Toisaalta lapsille tuttu toimintaympäristö mahdollisti lapsille luontevan leikkiympäristön, joka näkyi monipuolisina leikkeinä seuraavassa kenttäpäiväkirjaan tekemässäni muistiinpanossa:

”Lapset leikkivät tutussa ympäristössä vapaasti. Osa vieritti kiviä, toiset hakeutuivat ison kuusen alle, osa kiipesi suurelle kivelle ja osa kiipesi puun oksilla. Muutama lapsista leikki kepeillä pyssy leikkejä, jotkut rakensivat nuotiota puista ja paistoivat leikki makkaraa nuotiolla. Yhden ryhmän lapset juhlivat leikisti syntymäpäiviä ja söivät leikki kakkua. Muutama lapsi innostui esittämään tanssiliikkeitä, ja ennalta suunnittelematta jokainen metsässä ollut yhtyi mukaan yhteiseen tanssihetkeen. Tapaamisen lopussa, tunnelma oli vapautunut.” Kenttäpäiväkirja 10/2021

Toisella tapaamiskerralla tunnelma oli jo alusta alkaen hieman vapautuneempi, vaikka toimintaympäristö oli osalle lapsista taas uusi. Toinen tapaaminen oli metsän sijaan toisen esiopetusryhmän tiloissa, mutta lapsille toimintaympäristö näyttäytyi kuitenkin tutunomaiselta. Tilanteen voisi tulkita siten, ettei toisten esiopetuslasten ja aikuisten kohtaaminen ollut enää niin uutta ja jännittävää. Toimintaympäristössä puolestaan oli kaikille lapsille yhteisiä elementtejä sekä samankaltainen struktuuri. Ensimmäisen yhteisöllisen tapaamisen merkityksellisyyttä lapsille itselleen voisi arvioida heidän kokemiensa ja kertomiensa muistojen mukaan ensimmäisestä tapaamisesta:

”Kun kaikki olivat paikalla, pidettiin yhteinen aamunaloitus, ns. aamupiiri. Oli iloista kuulla ja huomata, miten lapset muistivat ensimmäisestä tapaamisesta hetkiä, erityisesti yhteiset leikit, oman eskarilipun valmistamisen sekä autopesula tanssin. Eräs poika odottikin kovasti, olisiko myös tänään luvassa tanssia.” Kenttäpäiväkirja 02/2022

Toisella tapaamiskerralla vetovastuussa ollut ryhmä oli suunnitellut yhteisen laulu ja musiikki hetken. Tämä oli luonteva valinta, sillä selkeästi laulaminen ja liike on kaikille esiopetusikäisille mutta myös aikuisille yhteinen, tuttu toimintatapa. Lauluhetken jälkeen lapset saivat hakeutua omatoimisesti leikkeihin tai toimintapisteille. Opettajat eivät käyttäneet valtaansa siihen kenen kanssa lapset leikkivät ja liikkuvat:

”Oli mielestäni ryhmien opettajilta hieno ratkaisu, että ryhmien lapset saivat hakeutua pisteille omatoimisesti. Näin opettajat eivät käyttäneet valtaansa siihen, kuka lapsista menee mihinkin, vaan lapset saivat itse vaikuttaa kenen kanssa he liikkuvat ja leikkivät.” Kenttäpäiväkirja 02/2022

Joustava sekä vapaamuotoinen tilanne mahdollisti minulle aikaa havainnoida lasten leikkiin liittymisiä tai ulkopuolelle jäämisiä. Lapset hakeutuivat jälleen omien ryhmänjäsenten lähelle mutta toisessa tapaamisessa lapset lähestyivät jo toisiaan enemmän yli ryhmärajojen. Omien havaintojen mukaan viime eskaritapaamisesta oli muodostunut jo uusia tuttavuuksia, ja tämä selkeästi auttoi lähestymään toinen toisiaan. Jos ensimmäisessä tapaamisessa korostui aikuisten ohjaava rooli, oli se tällä tapaamisella selkeästi myös leikkiin liittymisen kannalta toissijainen. Toisella tapaamiskerralla lasten yhteisen tapaamisen rooli korostui. Tulkitsen tilanteen siten, että koska olimme jo kerran tavanneet toisemme metsässä, tilanne ei ollut enää niin jännittävä kuin aikaisempi tapaaminen. Lasten oli helpompi liittyä toistensa seuraan

aikaisemman tapaamisen pohjalta, mutta varmasti myös sillä oli merkitystä, että he tiesivät jo toisen tapaamiskerran jälkeen kuuluvansa samaan esiopetusyhteisöön. On huomioitava, että aikuisten vähäisempään rooliin saattoi vaikuttaa myös henkilökunnan muutokset sekä sairaspöissaolot, ja vaikuttaa täten lasten omatoimisen roolin korostumiseen. Myös se tosiasia on huomioitava, että osalle lapsista tilat olivat oma tuttu toimintaympäristö. Tilanteissa, joissa havaitsin lasten menevän enemmän yli ryhmärajojen, aikuinen toimi samassa ympäristössä lasten kanssa. Tämän voisi tulkita niin, että aikuisen avustuksella lasten on helpompi lähestyä toisiaan ja muodostaa uusia vertaissuhteita. Eniten lapset muodostivat sekaryhmiä meuhetken aikana, jossa keskusteltiin aikuisen avustuksella tulevasta koulun aloituksesta sekä iltapäiväkerhoon osallistumisesta. Aikuinen loi tilanteisiin myönteistä ilmapiiriä kyselemällä sekä ohjaten yhteistä keskustelua yhteisesti jaettavaan aiheeseen.

”Mehuhetkellä oli hyvä tunnelma, ja esiopetuslapset muodostivat omia pöytäkuntia yli ryhmärajojen. Parhaimmillaan yhden pöydän ääressä oli kolmen esiopetusryhmän lapsia.” Kenttäpäiväkirjan 02/2022

Kolmannessa tapaamisessa oli jo havaittavissa, että jokaisesta ryhmän aikuisesta oli tullut lapsille hieman läheisempiä. Tämä näkyi siinä, että lapset lähestyivät muiden ryhmän aikuisia ennakkoluulottomammin. Lasten, kuin myös aikuisten keskuudessa tunnelma oli rento ja lapset leikkivät viimeisessä tapaamisessa selkeästi enemmän myös muiden kuin oman ryhmän lasten kanssa. Ohjatussa yhteistoiminnallisessa osuudessa, valokuvasuunnistuksessa liikuttiin nyt muiden kuin oman ryhmän jäsenten kanssa. Sekaryhmiin aikuiset käyttivät valtaansa, mutta lapset lähtivät myönteisesti mukaan suunnistukseen, vaikka ympärillä oli nyt muita kuin oman ryhmän jäseniä. Omassa suunnistusryhmässä välittyi leikkimielinen kilpailuhenkisyys, sekä hyvä yhteishenki. Huumori oli vahvasti läsnä. Vapaan leikin aikana esiopetusyhteisössä oli havaittavissa myös uusia ystävyysuhteita, joita en aikaisemmilla tapaamisilla ollut havainnut. Mutta myös sellaisia toverisuhteita, jotka olivat syntyneet viimekerran tapaamisella.

”Vapaan leikin aikana osa lapsista leikki yhdessä piilosta, osa poimi valkovuokkoja isoilla mättäillä. Toiset rakensivat majaa ja osa leikki metsästysleikkejä. Poiketen ensimmäisistä kerroista, kukaan lapsista ei vetäytynyt yksin tai jäänyt ilman leikkikaveria.” Kenttäpäiväkirja 05/2022

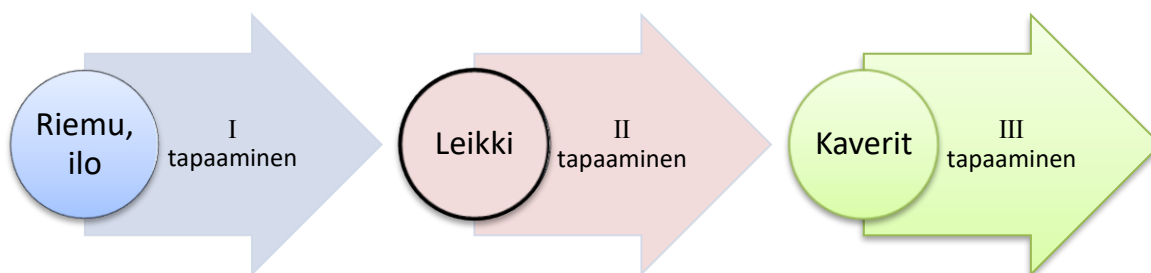
Viimeisessä tapaamisessa korostui enemmän yhteisöllisyys. Tämä näkyi lasten sekä aikuisten keskinäisessä yhteistyössä ja yhteistoiminnassa yli ryhmärajojen. Aikuiset lähestyivät toisten ryhmien lapsia herkemmin ja kysellen heiltä erilaisia asioita. Lapset myös leikkivät enemmän yhdessä kuin erikseen, kukaan ei näyttänyt jäävän yksin tai omiin oloihin. Yhteisessä metsämajassa oli tällä kertaa enemmän väkeä. Viimeistä yhteistä tapaamista edelsi menneellä viikolla ollut esikoululaisten kouluun tutustumispäivä, tämä saattoi näkyä myös viimeisen kerran rennossa ja vapautuneessa tunnelmassa. Kouluun tutustumispäivänä selvinneet luokkajaot eivät vaikuttaneet siihen kenen kanssa lapset leikkivät metsässä. Lapset kuitenkin innostuivat keskustelemaan ja kyselemään lisää tulevista ekaluokkalaisten ryhmäjaosta, ja ketä oli kenenkin kanssa samalla luokalla. Mielenkiintoinen havainto oli lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa silloin, kun he kuulivat menevänsä samalle luokalle:

”Myöskään kouluun tutustumispäivän ryhmäjaot eivät mielestäni vaikuttaneet siihen, kenen kanssa lapset leikkivät metsässä, mutta lisäsivät lasten välillä yhteenkuuluvuutta silloin, kun he kuulivat olevansa samalla luokalla. Tällöin lasten suusta kuului jes - huudahduksia tai he tekivät toisilleen merkittäviä hymyjä ja katseita sekä löivät ylävitosisia käsillään yhteen. Tieto siitä, kenen luokalle oli menossa, oli siis selkeästi lapsille merkittävä.” Kenttäpäiväkirja 05/2022

Oman arvion mukaan jo kolme yhteisöllistä tapaamista lisäsi lasten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kolme esiopetusryhmää muodosti yhteisön, mutta vasta kolmannella tapaamiskerralla se oli muodostunut yhteisöksi. Tämä välittyi lasten ja aikuisten keskinäisessä yhteistoiminnassa sekä ilmapiirissä. Juomatauolla ei ollut enää väliä kenen ryhmän aikuisen vesi- tai mehupullolla kävi. Myös käsidesit kiersivät sen ryhmän repusta, ketä aikuinen sattui olemaan lähimpänä lasta. Yhteistoimintaan oli halu osallistua. Oman tulkinnan mukaan yhteenkuuluvuuden rakentumista edisti aikuisen sensitiivinen rooli sekä yhteistoimintaa tukevat toimet, kuten ohjatut yhteiset leikit, vapaa leikki, laulut sekä yhteiset meuhetket. Myös aikuisen läsnäolo sekä keskustelu auttoi muodostamaan uusia vertais- sekä kaverisuhteita. Yhteisen toimintaympäristön jakaminen vaikutti osaltaan yhteenkuuluvuuden rakentumiseen. Lapsen kokemus oman ryhmän lähimetsästä tai lähimetsämajasta, oli nyt kaikilla sama, toisen omasta oli tullut nyt kaikkien yhteinen. Yhteenkuuluvuuden rakentumista edisti myös yhteisesti jaettu kokemus kouluun tutustumisesta. Lisäksi lähestyvä koulun aloitus viimeisessä tapaamisessa lisäsi varmasti osaltaan esiopetusyhteisöön kuulumisen tunnetta ja vahvisti yhteenkuuluvuuden rakentumista.

Varhaiskasvatuksenopettajien käsitykset yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemisesta

Varhaiskasvatuksenopettajat kuvasivat yhteenkuuluvuuden rakentumista tapaamisten ilmapiriin, tunnelman sekä lapsilta välittyneen ilon ja riemun kautta. Ryhmäkeskustelusta nousi aluksi esiin, ettei kaikilla ollut täysin selkeää tai yhtenäistä käsitystä yhteenkuuluvuuden käsitteestä. Myöskään yhteenkuuluvuuden rakentumisesta tapaamisten aikana ei oltu täysin yksimielisiä. Ryhmähaastattelun alussa kaikki opettajat eivät aluksi kokeneet yhteenkuuluvuuden rakentuneen kolmen yhteisen tapaamisen aikana. Osa puolestaan koki, että tapaamiset vahvistivat ennen kaikkea omaan ryhmään kuulumisen tunnetta. Ryhmäkeskustelun aikana opettajat toivat kuitenkin esiin tekijöitä, jotka vaikuttivat heidän mielestään yhteenkuulumisen rakentumiseen, vaikkakin alkuun hieman epäroiden. Opettajat kuitenkin arvioivat keskustelun edetessä yhteenkuuluvuuden lisääntyneen tapaamisten myötä. Varhaiskasvatuksenopettajien käsityksistä yhteenkuuluvuutta tukevista ja edistävästä tekijöistä on kuvattuna kuviossa 7. Varhaiskasvatuksenopettajat nimesivät yhteenkuuluvuutta edistäviksi tekijöiksi toisten lasten näkemisen riemun ja ilon, leikin sekä kaverit, joista leikki näyttäytyi heidän mielestään kaikkein vahvimpana. Lasten riemu ja ilo välittyivät ensimmäisessä tapaamisessa, kun toisessa tapaamisessa välittyi enemmän yhteinen leikki. Kolmannessa tapaamisessa yhteenkuuluvuus näkyi jo muodostuneina kaveri suhteina.

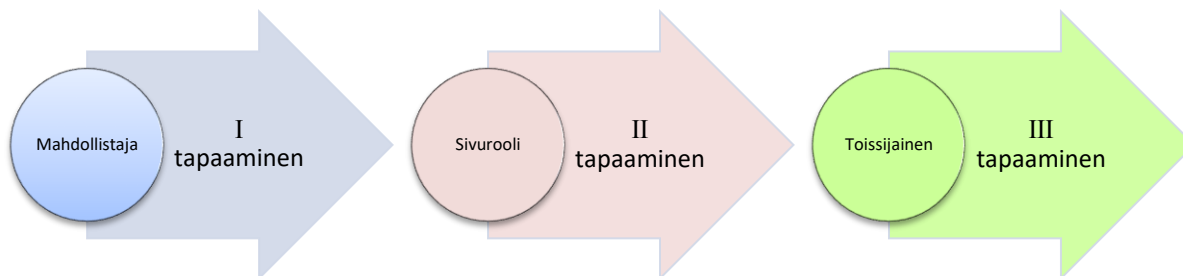


Kuvio 7. *Varhaiskasvatuksenopettajien käsitykset yhteenkuuluvuutta tukevista ja edistävästä tekijöistä.*

Vaikka opettajien oli vaikea arvioida yhteenkuuluvuutta, he toivat ryhmäkeskustelussa esiin yhteenkuuluvuuteen liittyviä ulottuvuuksia. He kuvasivat yhteisöllisten tapaamisten vahvistavan lasten osallisuutta ja vaikuttavan erilaisuuden arvostamiseen sekä erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen. Opettajat kuvasivat tapaamisten vähentävän ulkopuolisuuden kokemusta ja toivat esiin ulkopuolelle jäämisen haittavaikutuksia sekä kuulumattomuuden kohtalokkaita seurauksia. Ulkopuolelle jäämisen ehkäisyksi he toivat esiin lapsen

osallisuuden merkitystä sekä tämän tärkeyttä mielen hyvinvoinnin kannalta. Opettajat korostivat ryhmään kuulumisen tärkeyttä, että lapsi tietää mistä tulee ja mihin kuuluu. Ensisijaisesti he korostivat omaan ryhmään kuulumisen tärkeyttä.

Varhaiskasvatuksenopettajat kuvasivat yhteisöllisiä tapaamisia ennen kaikkea lasten tapaamisina, joissa aikuisen rooli on aivan toissijainen. Tästä huolimatta he toivat kuitenkin esille, että aikuisen sensitiivisyys oli tapaamisissa tärkeää, sillä toiset lapset tarvitsivat enemmän aikuisen tukea solmiakseen ystävyys tai vertaissuhteita. Aikuisten roolin vahvistamista yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemiseksi he eivät kokeneet tarpeelliseksi, mutta mainitsivat sen tilannesidonnaiseksi. Varhaiskasvatuksenopettajat kokivat, että yhteisölliset tapaamiset olivat hyvin vapaamuotoisia lasten tapaamisia. *Kuvio 8.* kuvaa varhaiskasvatuksenopettajien kuvaamaa aikuisen roolia yhteisöllisissä tapaamisissa toimintakauden aikana. Heidän kuvauksissaan ensimmäisessä tapaamisessa korostui aikuisen rooli tapaamisten mahdollistajana. Toisessa tapaamisessa aikuisilla oli selkeästi enemmän sivurooli ja tapaamisessa korostui lasten keskinäinen tapaaminen. Viimeisessä tapaamisessa varhaiskasvatuksenopettajat kuvasivat aikuisen roolin toissijaiseksi.



Kuvio 8. Varhaiskasvatuksenopettajien kuvaama aikuisen rooli yhteisöllisissä tapaamisissa yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemiseksi.

YHTEENVETO

Opettajien kertomusten ja kenttätöön tulkintojen yhteen nivoutuminen

Varhaiskasvatuksenopettajille suunnatussa ryhmäkeskustelussa nousi esiin, että yhteenkuuluvuuden toteutumisen arviointi koettiin vaikeaksi. Tähän saattoi vaikuttaa ryhmäkeskustelun asetelma, tai sitten yleinen tietämättömyys yhteenkuuluvuuden ilmiöstä. Taustalla saattaa olla tutkimuksessa mukana olleiden varhaiskasvatuksenopettajien koulutustausta. On vaikea arvioida jotain sellaista, joka käsitteenä on itselle vieras tai jota ei tietoisesti lasten arjessa havaitse. Varhaiskasvatuksenopettajat tiedostivat kentän tapahtumia,

mutta eivät niinkään tietoisesti rakentaneet tai tukeneet yhteenkuuluvuuden toteutumista. Yhteinen ymmärrys tai ymmärtämättömyys ilmiöstä vaikutti varmasti osaltaan varhaiskasvatuksenopettajien arvioon yhteenkuuluvuuden rakentumisesta. Omat havainnot sekä opettajien kertomukset kentän tapahtumista kuitenkin vahvistivat yhteenkuuluvuuden rakentuvan ja vahvistuvan jokaisella tapaamiskerralla, vaikkei opettajat sitä tietoisesti tukeneet. Yhteenkuuluvuuden rakentuminen näkyi yleisessä myönteisessä ilmapiirissä, joka näkyi erityisesti lasten keskinäisissä, toisilleen jaetuissa hyväksyvissä eleissä, puheissa ja katseissa. Yhteenkuuluvuus näkyi myös leikkiin liittymisen pyrkimyksinä, leikkeinä sekä yhteistoimintaan osallistumisena. Yhteenkuuluvuuden ilmenemismuotoja opettajien oli vaikea arvioida suoraan. Varhaiskasvatuksenopettajat kuvasivat kuitenkin kentän tapahtumia yhteenkuuluvuuteen liittyvillä ulottuvuuksilla, kuten *osallisuudella, ryhmään kuulumisella tai ulkopuolelle jäämisellä* sekä *ilmapiirillä*. Yhteisössä oleminen yhteisön jäsenenä näkyi toimintatutkimuksen ajallisessa kehityskaaressa tapaamisten yleisessä ilmapiirissä sekä lasten vertaissuhteissa. Varhaiskasvatuksenopettajat kuvasivat jälkimmäisten tapaamiskertojen ilmapiiriä vapautuneempana ja rentona tunnelmana, jolla he viittasivat yhteenkuuluvuuden ilmentyneen. He kuvasivat yhteenkuuluvuuden rakentumista tukeviksi sekä edistäviksi tekijöiksi (ks.kuvio 7.) *lasten ilon ja riemun, sekä leikin ja kaverit*. Nämä vahvistivat tunnetta ryhmään kuulumisesta. Opettajien kuvaukset ilosta ja riemusta, voidaan tulkita myös huumoriksi lasten välisissä vertaissuhteissa, jota havaitsin kenttätyön aikana.

Varhaiskasvatuksenopettajien arviot aikuisen roolista yhteenkuuluvuuden rakentumisessa poikkesivat jonkin verran omasta ymmärryksestä. Siinä missä varhaiskasvatuksenopettajat arvioivat oman roolinsa sivurooliin, tulkitsin tilanteen, että varhaiskasvatuksenopettajilla oli tapaamisissa suurempi rooli. He eivät olleet pelkästään tapaamisten mahdollistajia, vaan mahdollistavat yhteenkuuluvuuden rakentumisen ryhmien lasten välillä. Aikuisten välittämät pienetkin teot ja eleet sekä lapsille kohdennetut kysymykset vahvistivat jokaisen kuuluvuuden tunnetta yhteisössä ja auttoi lasta liittymään mukaan esimerkiksi yhteiseen keskusteluun. Toiset lapset tarvitsivat enemmän aikuisen tukea mukaan liittymiseen, mutta ilman aikuista mukaan liittyminen ei välttämättä olisi tapahtunut kolmen tapaamisen aikana. Opettajat tunnustivat sensitiivisyyden merkityksen, mutta arvioivat että tapaamisten määrällä oli suurempi vaikutus kuin aikuisen roolilla. Heidän mukaansa yhteisöllisiä tapaamisia lisäämällä yhteenkuuluvuus olisi rakentunut ja näyttäytynyt vahvemmin. Omasta näkökulmasta yhteenkuuluvuus ei rakennu vain tapaamisia lisäämällä, vaan aikuisten sensitiivisellä ja vahvalla tuella sekä pedagogisilla valinnoilla on iso merkitys yhteenkuuluvuuden

rakentumiseen. Omat havainnot kentän tapahtumista, kuten leikkiin mukaan liittyminen, ryhmärajojen ylittäminen ja lasten keskinäiset vertaissuhteet tukivat käsityksiäni aikuisen roolin merkityksestä yhteenkuuluvuuden rakentumiseen. Pedagogiset, yhteistoimintaa tukevat menetelmät sekä materialistiset valinnat tukivat yhteenkuuluvuuden rakentumista, samalla kuvaten aikuisten vallankäyttöä. Näiden tapaamisten osalta aikuiset käyttivät myönteistä valtaa. Yhtä mielisiä varhaiskasvatuksenopettajien kanssa olimme siinä, että vahvimmillaan rakentuneen yhteenkuuluvuuden todettiin näkyvän kouluun tutustumispäivänä.

6.3 Yhteisöllisten tapaamisten merkityksen arviointi lapselle sekä koulunaloitukselle

Tulokset osoittivat, että yhteisissä tapaamisissa lapsilla oli mahdollisuus muodostaa etukäteen pysyviä vertais- ja kaverisuhteita ennen kouluun siirtymää, joka on jo itsessään lapselle suuri muutos elämässä. Siirtyminen kouluun tuttujen kaverien kanssa helpottaa koulun aloitusta. Tämä vähentää koulun aloitukseen liittyvää jännitystä sekä vähentää syrjäytymisen riskiä. Esiopetuksen yhteisöllisissä tapaamisissa voidaan vahvistaa lasten vertaissuhteita ja lasten on mahdollisuus saada enemmän aikuisen sensitiivistä tukea esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen tai mukaan liittymisen kannalta. Yhteisöllisissä tapaamisissa voidaan vahvistaa ryhmään sekä isompaan joukkoon kuulumista. Yhteisölliset tapaamiset toimivat ennaltaehkäisevänä, ryhmään kuulumista sekä vertaissuhteita tukevana toimena, jotka ovat hyvin merkityksellisiä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.

6.3.1 Opettajien arvioinneista muodostui merkitysten nelikenttä

Varhaiskasvatuksenopettajat toivat esille, että yhteiset tapaamiset mahdollistivat lapsille toimimisen isommassa ryhmässä ja antavan hyvää harjoitusta lasten ryhmätyötaidoille. He kokivat myös, että vastaavat tapaamiset isommassa ryhmässä auttavat lisäämään erilaisuuden hyväksymistä ja kokivat, että edellä mainitut ovat tärkeitä tulevaisuuden taitoja, joita myös koulussa tarvitaan. Varhaiskasvatuksenopettajat toivat yhtä mielisesti esille yhteisöllisten tapaamisen vaikuttavan siihen, että tulevat koulutulokkaat ovat tulleet tutuiksi toisilleen jo esiopetusvuoden aikana. Tämän puolestaan koettiin vähentävän koulun aloitukseen liittyvää

jännitystä. He toivat esiin, että yhteisöllisten tapaamisten vaikutus oli nähtävissä selkeästi kouluun tutustumispäivänä. Lisäksi yhteisöllisten tapaamisten koettiin antavan lapsille lisää rohkeutta keskustella ja toimia erilaisten lasten kanssa. Sen, että oppii työskentelemään erilaisten lasten kanssa lisää erilaisuuden hyväksymistä sekä vahvistaa ryhmätyöskentely taitoja, joita myös koulussa tarvitaan. Varhaiskasvatuksenopettajat toivat esiin, että yhteisöllisten tapaamisten merkitys lapselle on koulun aloituksen kannalta erittäin suuri. Varhaiskasvatuksenopettajien kuvaukset tapaamisten merkityksistä lapsille koulun aloituksessa, muodostivat yhteisöllisten tapaamisten merkitysten nelikentän (kuvio 9).



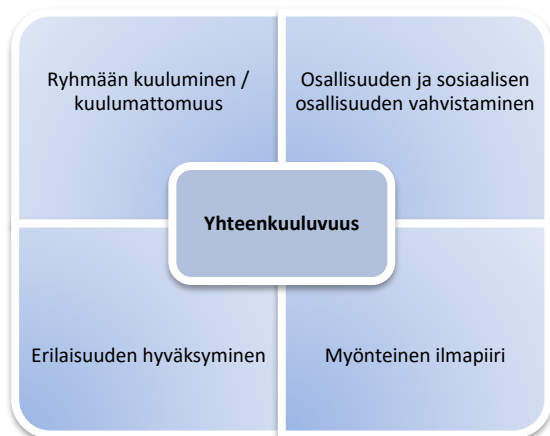
Kuvio 9. Yhteisöllisten tapaamisten merkitysten nelikenttä. Varhaiskasvatuksenopettajien antama yhteisöllisten tapaamisten merkitys koulunaloitukselle.

6.3.2 Yhteenkuuluvuuden monitasoinen tarkastelu arvioinnin työkaluna

Yhteenkuuluvuuden arvioimiseksi tarvitaan monitasoista tarkastelua, sillä yhteenkuuluvuutta tuotetaan yhdessä lasten ja aikuisten kanssa erilaisissa toimintakulttuureissa. Jotta pystyn tarkastelemaan yhteenkuuluvuutta monitasoisesti, tarkastelen tutkimustuloksia aikaisempien tutkimusten valossa. Tämä auttaa saavuttamaan laajemman näkökentän sekä auttaa arvioimaan yhteenkuuluvuuden rakentumista, vahvistaen yhteenkuuluvuuden merkitystä lapselle ja koulunaloitukselle. Seuraavaksi tarkastelen yhteenkuuluvuutta inklusiivisesta, ekologisesta, sosiokulttuurisesta sekä lasten vertaiskulttuurin näkökulmista. Arviointi etenee makrotasolta kohti mikrotasoa.

Inklusiivinen näkökulma (Makrotaso)

Tuloksista nousivat esille yhteisöllisten tapaamisten tukevan ja vahvistavan yhteenkuuluvuuden rakentumista, joista merkittäviksi muodostui lasten *osallisuus*, *sosiaalinen osallisuus*, *erilaisuuden hyväksyminen*, *ryhmään kuuluminen/kuulumattomuus* sekä *myönteinen ilmapiiri* (ks. kuvio 10.). Nämä teemat voidaan nostaa keskeisiksi myös inklusiota koskevassa arvokeskusteluissa, joita tulisi käydä uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä jokaisessa varhaiskasvatus- ja esiopetusyksikössä. (Puroila ym. 2021; Viljamaa & Viitala, 2022.) Tämä tutkimus vahvistaa myös Kovačín ja Vaalan (2021) ajatuksia. Heidän mukaansa yhteenkuuluvuus voidaan nähdä inklusion ytimenä, ja sen ympärillä olevat voimat vahvistavat tai heikentävät sitä. Kuulumattomuus voidaan käsittää ulkopuolelle jäämisenä, Sirkko ja Kyrönlampi (2021) painottavat, ettei tämä kuulu inklusion periaatteisiin. Nivalan (2021) mukaan osallisuus voi näkyä arjessa myös osattomuutena. Hän tuo esille, että kun osallisuus nähdään poliittisena sekä sosiaalisena yhteisöön kuulumisena, voidaan samalla ehkäistä yksinäisyyttä.



Kuvio 10. Yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukeminen yhteisöllisissä tapaamisissa osana inklusiivista arvomaailmaa (ks. Viljamaa & Viitala, 2022).

Ryhmäkeskustelussa varhaiskasvatuksenopettajat korostivat yhteenkuulumista ennen kaikkea tunteena omaan ryhmään kuulumisesta sekä mukaan ottamisena. He korostivat omaan ryhmään kuulumisen tärkeyttä myös lapsen tietoisuutena siitä mistä hän tulee ja mihin hän kuuluu. Tätä voitaisiin lähestyä kahdesta suunnasta. Toisaalta varhaiskasvatuksenopettajien käsitykset tukevat niin inklusiivista kuin ekologista käsitystä lasten omasta lähikasvu ympäristöstään (Karikoski, 2008) ja merkityksellisyydestä lapselle. Ylhäältä voitaisiin ajatella, että suuremmassa esiopetusryhmässä omaan ryhmään kuulumisen tunteella

voitaisiin Sumsionin ja Wongin (2011) mukaan vahvistaa eroa ulkopuolisiin. Jälkimmäistä ajatellen, omien ryhmien lippujen valmistaminen ei välttämättä korostanutkaan yhteisöllisyyttä vaan vahvisti eroa heihin ja meihin. Toisaalta inklusiivisesta näkökulmasta, tällä voidaan nähdä myönteistä vaikutusta siihen, että erilaisuudesta huolimatta ryhmät hyväksytään osaksi suurempaa yhteisöä. Varhaiskasvatuksenopettajat korostivat juuri jälkimmäistä näkökulmaa, sillä he kokivat yhteisöllisten tapaamisten lisäävän erilaisuuden hyväksymistä. Tämä taas voidaan sitoa osaksi inklusiivista arvokeskustelua (Viljamaa & Viitala, 2022). Moninaisuuden arvostaminen sekä erilaisuuden hyväksyminen nähtiin tärkeäksi tekijäksi lasten keskinäisten yhteistyötaitojen kehittymisen mutta myös kouluun siirtymisen näkökulmasta. Nämä ovat yhteenkuuluvuutta vahvistavia sekä lapseen kohdistuvia muutoksia tukevia tekijöitä, joiden tärkeyttä myös Puroila ja kumppanit (2021) nostavat esiin. Varhaiskasvatuksenopettajat toivat esiin, että tulevaisuuden koulutaitojen kannalta on tärkeää oppia työskentelemään erilaisten lasten kanssa. Tämä tukee käsitystä, että erilaisuuden arvostamisella voidaan vähentää lasten välille kohdistuvaa luokittelua, joita opettajat toteuttavat luokkahuoneissa pedagogisilla valinnoillaan (Sirikko ym., 2019). Yhteisöllisten tapaamisten myönteinen ilmapiiri vahvistaa inklusiivista toimintakulttuuria.

Ekologinen näkökulma (Mesotaso)

Ympäristön merkitys yhteenkuuluvuuden rakentumisessa korostuu ekologisessa näkökulmassa. Yhteisöllisissä tapaamisissa lapset saivat toimia omassa tutussa kasvuympäristössään, joka vahvisti lasten ja ympäristön välistä, sekä lasten keskinäistä suhdetta. Koulun aloituksen lähestymisen kannalta lapset saivat tutustua koulun ympäristöön, koulurakennukseen sekä mahdollisuuden muodostaa suhteita tuleviin luokkakavereihin. Ekologisesta näkökulmasta lähestyvä koulunaloitus saattoi vahvistaa yhteisöllisissä tapaamisissa muodostuneita vertaissuhteita ja niiden merkityksellisyyttä lapsille itselleen, mutta välittyvän myös laajemmille tasoille, kuten ryhmän tasolle, perheille, organisaatioille, koululle ja jopa yhteiskunnallisesti. Ekologinen näkökulma pyrkii tarkastelemaan yhteenkuuluvuutta eri tasoista lähtien ja näiden välille muodostunutta keskinäistä suhdetta.

Kasvuympäristöä voidaan tarkastella myös materiaalisessa kontekstissa sekä käytettyjen pedagogisten menetelmien kautta. Viljamaa sekä kumppanit (2017) kuvaavat materialistisen merkityksen yhteenkuuluvuuden rakentumisessa, ne voivat osaltaan joko vetää lapsia toisiinsa yhteen tai sulkea jonkun pois. Yhteisöllisissä tapaamisissa käytetyt pedagogiset menetelmät,

kuten yhteisleikit, laulut ja suunnistus olivat lapsille tuttuja sekä turvallisia yhteistoimintaa tukevia menetelmiä. Samalla ne saattoivat kuitenkin sulkea jotain pois, tai estää lasten välillä syntyvän luonnollisen tilanteen. Yhteenkuuluvuus syntyy monimutkaisessa prosessissa, johon vaikuttavat niin ympäristö, ihmiset, toiminta sekä toiminnan tarkoitukset (Stratigos ym., 2014; Viljamaa ym. 2017.) Ekologisesta näkökulmasta tutkimuksessa käytetyt tilat, lähimetsä sekä esiopetusympäristö muodostivat lapselle turvallisen kasvuympäristön, jossa lapsen on luonnollista toimia ja jossa hänen on helpompi kiinnittyä osaksi yhteisöään. (Karikoski, 2008.) Yhteistoiminta lisää yhteisöllisyyttä ja vahvistaa osallisuuden kautta ryhmään kuulumisen tunnetta, edistäen yhteenkuuluvuuden rakentumista yhteisön välille.

Varhaiskasvatuksenopettajat kuvasivat itseään yhteisöllisten tapaamisten mahdollistajina, joka kuvaa ekologisesta mallista tietynlaista valtasuhdetta. Lasten keskinäiset tapaamiset eivät olisi olleet mahdollisia ilman varhaiskasvatuksenopettajien keskinäistä yhteistyötä ja heidän sitoutumistaan tapaamisiin. Valtasuhteiden tarkastelua voisi ekologisen mallin mukaan jatkaa tasoilta toiselle, ryhmien toimintatavoista yksiköiden toimintakulttuurin tarkasteluun, johdon sitoutumista tapaamisten mahdollistamiseen tai poliittiseen päätöksentekoon. Tämä vahvistaa yhteenkuuluvuuden syntyvän monimutkaisten rakenteiden kautta, joka näkyy poliittisissa, kulttuurisissa, historiallisissa, sosiaalisissa ja materiaalisissa suhteissa. (Viljamaa ym., 2017.)

Varhaiskasvatuksenopettajat korostivat yhteisöllisiä tapaamisia lasten etuna. Ekologisesta näkökulmasta tarkasteltuna esiopetuslasten yhteenkuuluvuuden rakentumisen tulisi nähdä niin koulunsa aloittavien lasten kuin koulun etuna. Sen voidaan ajatella vähentävän koulun aloitukseen liittyvää jännitystä, tukevan ryhmäytymistä sekä pienentävän syrjäytymiseen liittyvää riskiä. Lähestyvää koulun aloitusta voidaan tarkastella lapsen ekologisenä siirtymänä. Se sisältää lapsen kokeman muutos- ja kasvuprosessin. Karikosken (2008) mukaan kouluun sopeutumista sekä muutosprosessia pienestä-suureksi voidaan helpottaa, mikäli esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureissa ei ole liiallista eroa. Tämä korostaa myös yhteisöllisten tapaamisten merkitystä osana kouluun siirtymisprosessia. Yhteisöllisissä tapaamisissa lapsi pääsee jo osaksi tulevaa kouluryhmäänsä, jonka voidaan ajatella helpottavan lapsen sopeutumista kouluun.

Sosiokulttuurinen näkökulma (Mesotasosta mikrotasoon)

Kun peilaamme yhteenkuuluvuuden rakentumista sosiokulttuurisesta näkökulmasta, huomio kiinnittyy yhteisöllisiin toimintatapoihin, toimintakulttuuriin sekä lasten ja aikuisten luomaan

ilmapiiriin sekä vuorovaikutussuhteisiin. (ks. Koivula, 2010.) Yhteisöllisten tapaamisten tarkoituksena oli ennen kaikkea lisätä yhteisöllisyyttä esiopetusryhmien välille ja tätä kautta lisätä yhteenkuuluvuutta yhteisön sisällä. Koivula ja Erola-Pennanen (2017) korostavat yhteisöllisyyden merkitystä lapsen kehityksen ja oppimisen tukena. Yhtenä keskeisenä elementtinä voidaan pitää yhteisön jäsenyyttä, joka lisää yhteisön välistä yhteyttä toisiinsa. Yhteisön jäsenyys rakentuu toiminnan ja yhteisen tekemisen kautta, joka puolestaan rakentaa yhteenkuuluvuutta lasten välille. Yhteisöllisiin tapaamisiin sekä yhteiseen toimintaan osallistumalla esiopetusikäiset lapset lunastivat yhteisön jäsenyyden. Tämän tutkimuksen kontekstissa yhteisö oli lapsille ylhäältä annettu, mutta yhteisön sisällä jokainen määritteli paikkaansa sosiaalisten suhteiden avulla luoden lasten omaa vertaiskulttuuria. (ks. Koivula & Eerola-Pennanen, 2017.) Yhteisöllisissä tapaamisissa lasten yhteenkuuluvuuden rakentumista edisti tapaamisten aikana muodostuneet ystävyys- sekä vertaissuhteet. Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutussuhde auttoi osaltaan kuulumisen rakentumista, mutta näyttäytyen vähemmässä roolissa. Tulokset ovat tältä osin yhteneviä Juutisen (2015) tutkimuksen kanssa ja vahvistaa käsitystä lasten vertaissuhteiden merkityksellisyydestä lapsille itselleen. Aikuisten sensitiivisellä tuella voidaan auttaa muodostamaan vertaissuhteita ja tätä kautta rakentamaan yhteenkuuluvuutta ryhmän jäseniin (Juutinen, 2015; Murto-Heiniö ym., 2021). Varhaiskasvatuksenopettajien mielestä aikuisen vahvemman roolin korostamiselle vertaissuhteiden muodostamiseen ei nähty tarvetta. Tämä vahvistaa Juutisen (2015) pohdintaa ettei yhteenkuuluvuutta välttämättä tueta tietoisesti varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen arjessa. Varhaiskasvatuksenopettajat tunnustivat aikuisen sensitiivisen tuen merkityksen olevan tarpeen osalle lapsista. Tämä kuvaa varhaiskasvatuksenopettajien käsityksiä siitä, että esiopetusikäisten lasten keskuudessa leikkiminen ja kaverisuhteiden solmiminen tapahtuu jo pitkälti ilman aikuisen tukea. Lapset, joiden kehitys on edennyt suotuisasti, voidaankin olettaa näin. Neitola ja Koivula (2020) tuovat esiin näkökulman, että niiden lasten osalta, joiden sosiaalisemotionaaliset taidot eivät ole vahvat, tarvitsevat he aikuisen vahvempaa tukea vertaissuhteiden muodostamiseen, ylläpitämiseen sekä ryhmässä hyväksytyksi tulemiseen. Aikuinen voi osaltaan vahvistaa lasten vuorovaikutustaitoja sekä auttaa luomaan myönteistä ilmapiiriä, jossa jokainen lapsi voi tuntea olevansa hyväksytty. Kun ryhmän keskinäiseen kiintymykseen liittyy myönteistä riippuvuutta ja lojaalisuutta voi lasten keskuudessa esiintyä voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hännikäinen, 2018). Lasten vertaissuhteiden sekä ystävyys-suhteiden rakentumiselle on annettava riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia. Tässä mielessä yhteisölliset tapaamiset tarjosivat juuri tämän mahdollisuuden. Lasten sosiaalisiin suhteisiin tarvittavien taitojen kehittymisen kannalta varhaiskasvatuksenopettajien olisi hyvä

olla tietoisempia aikuisen tuen merkityksestä (Ks. Neitola & Koivula, 2020). Näin voidaan ehkäistä vahvemmin syrjäytymistä sekä ulkopuolelle jäämisen kokemista (Yuval-Davis, 2011.) Lasten ystävyysuhteet voivat vahvistaa kuuluvuuden tunnetta entisestään. Siinä missä lasten vertaissuhteet painottuvat yleensä yhdessä jaettuihin kokemuksiin, ystävyysuhteet korostavat vahvempaa emotionaalista turvaa ja kiintymystä. (Neitola & Koivula, 2020.)

Tämän tutkimuksen kontekstissa yhteisöllisissä tapaamisissa kolme esiopetusryhmää muodosti joukon esikoululaisia, mutta yhteisöksi se muodostui vasta tapaamisten aikana. Yhteisöllisyys rakentui lasten identiteettien sekä yhteisön keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Yhteisöllisissä tapaamisissa yhteenkuuluvuutta edisti yhteisesti jaettu, lasten kasvuun liittyvä elämänvaihe, eli esiopetus. Esiopetus sitoo kulttuurisesti ja ajallisesti lapset yhteyteen toisiinsa, muodostaen heistä oman vertaisyhteisönsä. Näin voidaan myös ajatella, että yhteisesti jaettu kokemus kouluun siirtymisestä lisäsi lasten keskinäistä yhteenkuuluvuutta, joka korostui erityisesti kouluun tutustumispäivänä sekä viimeisessä yhteisöllisessä tapaamisessa. Katseen kääntäminen esiopetusvuonna esiopetusikäisten lasten välisen yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen, voidaan tukea paremmin siirtymää kiinnittämällä lapsi osaksi vertaisyhteisöään ja helpottaa näin koulun aloitusta.

Lasten vertaiskulttuurin näkökulma (Mikrotaso)

Lastenkulttuurin tuntemus sekä lapsen näkökulman tavoittamisen tärkeys korostui yhteenkuuluvuuden rakentumisen arvioinnissa. Ryhmäkeskustelussa kävi ilmi, etteivät varhaiskasvatuksenopettajat nähneet täysin yksimielisesti samoja asioita kentän tapahtumissa. Kentällä vaaditaankin aikuisen herkkyyttä nähdä ja havaita tilanteita laajasti, myös lasten näkökulmaa tavoittaen. (Murto-Heiniö ym., 2021.) Yhteenkuuluvuuden moniulotteisuus ja sekä monikerroksellisuus haastaa tarkastelemaan yhteenkuuluvuuden rakentumista monesta eri näkökulmasta. Lasten näkökulman tavoittaminen on tärkeää, sillä aikuiselle tärkeät asiat voivat olla lasten näkökulmasta toisarvoisia. (Linnilä, 2006.) Lasten näkökulman tavoittaminen haastoi myös minut tutkijana pohtimaan omia ennakkokäsityksiäni uudestaan ja arvioimaan kentän tapahtumia lasten käsityksiin peilaten (Murto-Heiniö ym., 2021). Varhaiskasvatuksenopettajat arvioivat yhteenkuuluvuuden rakentumisen näkyneen lasten vertaissuhteissa ilona ja riemuna, leikeissä sekä kavereina. Näiden merkitys lapsille onkin lasten vertaiskulttuurin näkökulmasta keskeinen (Hännikäinen, 2007). Kysymys kuuluukin, tuottivatko aikuiset tietoisesti lapsille mahdollisuuden iloon, riemuun, leikkiin sekä

kavereiden muodostumiseen, vai perustuivatko nämä opettajien havaintoihin ja kokemuksiin tapaamisista. Tulosten perusteella voitaisiin olettaa, että varhaiskasvatuksenopettajien näkökulma on lasten näkökulmaa arvostava mutta tietoinen tukeminen oli vähäisempää. Varhaiskasvatuksenopettajat korostivat tapaamisia ennen kaikkea lasten tapaamisina, ja lasten näkökulmasta ne sitä lapsille varmasti merkitsivätkin. On epätodennäköistä, että lapset osallistuivat yhteisöllisiin tapaamisiin vain rakentaen yhteenkuuluvuutta toisiinsa, vaikka he sitä tiedostamattaan tai tietoisesti sitä rakensivatkin (ks. Stratigos ym., 2014). Lasten näkökulmasta on tärkeää, että lapset pääsevät mukaan luomaan omaa toimintakulttuuriaan. Parhaimmillaan tämä voi vahvistaa lapsen emotionaalista turvaa pitkälle aikuisuuteen sekä vahvistaa lapsen toimijuuden kokemusta (Köngäs, 2018). Osallisuus ja toimijuus ovat lapselle tärkeitä kokemuksia lapsen identiteetin kehittyessä. (Karikoski, 2008). Yhdyn varhaiskasvatuksenopettajien arvioon, että yhteenkuuluvuuden merkitys lapselle itselleen saattaa olla jotain sellaista, josta meillä varhaiskasvatuksenopettajilla ei ole käsitystäkään. Me voimme muodostaa omat ymmärryksemme aiheesta, mutta ymmärtääksemme heitä täysin, meidän olisi kysyttävä sitä esiopetusikäisiltä lapsilta itseltään. Havainnoinnin sekä yhteisesti jaetun ymmärryksen avulla voimme kuitenkin saada lapsen näkökulmaa tavoittelevan käsityksen kentän tapahtumista. Olen Murto-Heiniön ja kumppaneiden (2021) kanssa yhtä mielinen, että lasten kokemusmaailman ymmärtäminen sekä käsittäminen on tärkeä osa lapsen kasvuprosessia. Se minkä aikuinen kokee yhteenkuuluvuutta vahvistavana tekijänä, ei välttämättä olekaan sitä lapsen näkökulmasta. Kun huomioimme paremmin lapsen näkökulman, voimme tukea paremmin osallisuutta ja vahvistaa kuulumisen tunnetta. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen edustaa aikuisten näkökulmaa yhteisöllisyydestä. Lasten suora ääni jää tutkimuksessa tavoittamatta, mutta sitä pyritään tavoittamaan aikuisten kautta välillisesti.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tässä tutkimuksessa luotettavuus pohdinnat voidaan asettaa toimintatutkimukselliseen lähestymistapaan sekä tutkimuksen metodologisiin ratkaisuihin. Tutkimuksen ontologia toimii koko tutkimusetiikan arvopohjana, ohjaten tutkijaa toimimaan tiettyjen näkökulmien mukaan (Hirsijärvi, 1985). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus kysymys koskettaa paljolti tutkijaa itseään, tämän vuoksi olen halunnut parantaa tutkimuksen luotettavuutta aineistotriangulaation avulla. Triangulaatio mahdollistaa useamman aineiston yhteensovittamisen sekä ilmiön tarkastelun useammasta kuin yhdestä näkökulmasta. Erialaisten aineistonkeruu menetelmien käyttöä sekä aineistojen yhteensovittamista voidaan myös kyseenalaistaa, mutta toimintatutkimuksellinen ja pragmatistinen lähestymistapa sekä tutkijan subjektiivisuus tekee sen perustelluksi. (Eskola & Suoranta, 1998: Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimuksen empiirisessä osassa, minun tuli tutkijana kyetä erottamaan omat ennakkokäsitykseni ja esitietoni tutkittavasta ilmiöstä. Näin tekemääni havaintotietoa ei ohjannut liialti omat asenteet ja ennakkokäsitykset aiheesta. Tämän vuoksi tutkimuksen empiirinen osa, kenttätöövaihe, on aloitettu tarkastelematta liiaksi sen tietoteoreettista taustaa. Hirsijärvi (1985) teoksessaan kritisoi tällaista asetelmaa tutkijan vähäisen kokemuksen kautta, mutta tässä tutkimuksessa kyse on ollut kuitenkin tietoisesta valinnasta. Tässä kohtaa on kuitenkin hyvä nostaa esille Tuomen ja Sarajärven (2018) näkökulma, jonka mukaan ilman tietoteoreettista taustaa tutkija ei voi tietää mitä sen täytyy tarkkailla tutkittavan ilmiön kannalta. Jos et tiedä mitä etsit, et voi löytää etsimääsi (Hirsijärvi, 1985). Tämä huomio on tärkeää aineiston analyysin kannalta, ja sen vuoksi ilmiötä onkin tarkasteltu teoriaohjaavasti jälkikäteen aineiston analyysivaiheessa, ikään kuin uusintana ulkopuolisen tarkkailijan silmin. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa sekä siihen liittyvä kenttätöo asettaa tutkijaan itseensä tietynlaisen luotettavuus haasteen. Ensinnäkin on huomioitava toimintatutkimuksen sosiaalinen konteksti, jossa tarkastellaan yhteisön toimintaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sosiaalinen todellisuus on ihmismielestä riippuvainen, joka muodostuu tulkinnoista, merkityksistä sekä ihmismielen järjestelmästä. Näin ollen on tiedostettava, että sosiaalinen todellisuus näyttäytyy ihmisille eri tavoin ja eri merkityksissä. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä todellisuus muovaantuu ihmisen olemisesta käsin, maailma muovaantuu tässä ja nyt, eikä sitä ole ennalta määritelty. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tähän

kohtaan tulee asettaa tutkijana eettinen kysymys siitä, kuinka tutkimusasetelma manipuloi tutkittavaa kohdetta ja heidän asenteitaan. Toinen eettinen kysymys koskee sitä, kuinka tarkastelemme ihmisen toimintaa ja kuinka määritämme subjektiivisuuden sekä objektiivisuuden. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tässä tutkimuksessa objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka tutkijana tunnistan omat esioletukseni ja tietoisesti tunnustan sen, kuinka tunteeni ja asenteeni ovat lähtökohtaisesti vaikuttanut tutkimusasetelmaani. Tämän vuoksi olen halunnut kirjoittaa oman esiymmärrykseni ja kokemukseni lukijalle avoimeksi tutkimuksen alkutarinan muodossa. On myös tunnustettava, että nämä seikat ovat vaikuttaneet osaltaan koko tutkimusongelman muotoiluun. Edellinen huomioiden, olen halunnut parantaa tutkimuksen luotettavuutta yhdistämällä tutkijan oman havaintotiedon sekä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien näkökulman. Eksistentiaalisen teorian mukaan yksilön merkitys ilmiön ymmärtämisen kannalta on keskeinen. Tietääkseen mitä ihminen tuntee ja kuinka hän näkee maailman, on yksilön oma kokemus huomioitava kokonaiskuvan kannalta. Ulkopuolinen tarkkailija näkee vain oman objektiivisen totuuden, mutta saadakseen käsityksen yksilön subjektiivisesta kokemuksesta, on kysyttävä ihmiseltä itseltään. Eksistentiaalisen käsityksen mukaan omakohtaista kokemusta ei voi yleistää kaikkia ihmisiä koskeviin käsityksiin. Voidaan siis ajatella, että tutkittavan ilmiön kokonaiskuvan kannalta yksilön näkemys on keskeinen, mutta se ei vielä anna koko totuutta kyseisestä ilmiöstä. (Hirsjärvi, 1985.) Tutkimukseni kohdalla voidaan ajatella Tuomen ja Sarajärveä (2018) mukaillen että tutkittava ilmiö nähdään objektina ja erilaiset näkökulmat subjektina.

Tutkijan omaa näkökulmaa tuon esiin tulkinnallisella lähestymistavalla. Tulkinnallisuudessa piilee omat vaaransa, kuinka omat esioletuksemme ohjaavat ajatteluamme. Nämä vaikuttavat siihen, kuinka maailma meille näyttäytyy. Keskeiseksi nousevat reflektiivisyys sekä kriittinen tarkastelu. Tutkijan on osattava ymmärtää kohdettaan luomalla siitä teoreettisia tulkintoja (Eskola & Suoranta, 1998). Kriittisyyden ei tule ulottua vain sen kohteeseen, käytettyihin menetelmiin tai valittuihin teorioihin, vaan on osattava tarkastella kriittisesti myös omaa toimintaa tutkijana. Itsetietoisuus on säilytettävä koko tutkimusprosessin ajan, ja on tunnustettava omien tunteiden, arvojen, asenteiden sekä mielipiteiden vaikutus tutkimukseen. Havaintotietoon vaikuttaa todellisuuden muuttamiseen liittyvä intressi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä on saattanut vaikuttaa myös omiin havaintoihini kentällä, vaikka olen tietoisesti pyrkinyt asettamaan omat esioletukseni sekä esiymmärrykseni syrjään. Toisaalta intressiin liittyy myös koko tutkimuksen voimavara. Oma tutkimusintressi on ohjannut ja motivoinut tutkimusta alusta alkaen eteenpäin ja saattanut sen lopulta päätökseen.

Toimintatutkimuksellisesta lähestymistavasta huolimatta, tutkimuksen tarkoituksena ei ole vain ammattikäytäntöjen sekä prosessien parantaminen, vaan sillä tavoitellaan laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia. (vrt. Cohen ym., 2007.) Vaikka toimintatutkimuksellisen lähestymistavan mukaisesti pyrkimyksenä on ollut kehittää tietyn alueen työ- ja toimintatapoja sekä toimintakulttuuria, olen tutkimuseettisyyden nojalla halunnut turvata tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä. Tutkimus on toteutettu viranhaltijaluvan päätöksellä sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan TENK:n (2012) ohjeiden mukaisesti.

Tutkijan sekä tutkittavien välinen suhde

Tässä tutkimuksessa on huomioitava sekä tunnustettava oma kaksoisroolini tutkijana että tutkimuksessa mukana olleen yhden esiopetusryhmän varhaiskasvatuksenopettajana. Kenttätyössä olen siis tietoisesti toiminut kahden roolin välissä. Kaksoisroolillani on ollut puolensa. Toisaalta minua on ollut helppo lähestyä kollegana, eikä ulkopuolisena tutkijana. Kaksoisroolini on kuitenkin saattanut vaikuttaa tietoisesti muiden varhaiskasvatuksen opettajien toimintaan kentällä tai ryhmäkeskustelutilanteissa. Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esiin tähän liittyvän haasteen; vieraalle havainnoijalle on toisinaan helpompi kertoa arkaluontoisista asioista kuin tutuille. Kaksoisroolillani ei ole ollut suoranaista vaikutusta esiopetusryhmien lapsiin, sillä he ovat kohdanneet minut varhaiskasvatuksenopettajana sekä saaneet toimia heille luontaisessa ympäristössä. Tapaamisten aikana lasten välille syntyneeseen myönteiseen riippuvuuteen on saattanut vaikuttaa esiopetuksen ulkopuolella muodostuneet vertaissuhteet, sillä lapset rakentavat vertaissuhteitaan myös esiopetusajan ulkopuolella.

Pandemian vaikutus

Tutkimus on ajoittunut aikaan, jolloin maailmalla levisi korona pandemia. Pandemialla on ollut suuria yhteiskunnallisia vaikutuksia, jotka ovat vaikuttaneet muun muassa päiväkotien sekä koulujen toimintakulttuuriin. Tämä on otettava huomioon niin lasten kuin aikuisten kokemusmaailman kautta. (Kakkori, 2009.) Vaikutus voidaan nähdä kaksijakoisena. Pandemia on saattanut rajoittaa yhteistyötä sekä ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita. Toisaalta pandemian jälkeen ihmisten välinen yhteys on korostunut entisestään ja saattanut vaikuttaa ihmisten väliseen mielihyvän tunteeseen myös yhteisöllisten tapaamisten osalta. Rajoitukset ovat saattaneet heijastua tutkimuksen aikana yhteistyön rakentumiseen, ammattilaisten varovaisuuteen luoda uusia kontakteja sekä yhteisöllisten tapaamisten määrään.

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisilla toimintamalleilla yhteisöllistä toimintakulttuuria voidaan kehittää esiopetusryhmien välillä. Tavoitteena oli edistää yhteenkuuluvuuden rakentumista esiopetusikäisten lasten välillä. Tutkimustulokset osoittivat, että yhteenkuuluvuuden rakentuminen esiopetusryhmien yhteisöllisissä tapaamisissa tapahtui monimuotoisen prosessin kautta. Moniulotteisuus haastoi tarkastelemaan yhteenkuuluvuuden ilmiötä hyvin laajasti, useamman tason kautta (ks. Puroila ym. 2021). Erilaiset näkökulmat laajensivat ymmärrystä yhteenkuuluvuudesta vahvistaen samalla sen moniulotteista luonnettaan. Tämä tutkimus vahvisti tarpeen lisätä kentän toimijoille tietoa yhteenkuuluvuudesta sekä yhteenkuuluvuuden toteutumisen merkityksestä lapsen kehityskaassa. Erityisen merkitykselliseksi kuuluvuus nousee esiopetusiässä, jolloin lapsi on keskellä suurta elämänmuutosta (ks. Karikoski, 2008). Koulun aloitukseen liittyvää jännitystä voidaan lieventää pysyvien vertaissuhteiden avulla sekä tukemalla vertaissuhteiden rakentumista jo ennen kouluikää. Tämä nostaa yhteistyön tarpeen myös esiopetusryhmien välillä, jotta tulevat koululaiset ehtivät tutustua toisiinsa jo ennen koulun aloitusta. Ryhmään kuuluminen edistää paitsi kokonaisvaltaista hyvinvointia, sillä voidaan tukea uuteen yhteisöön kiinnittymistä. Tämä tutkimus tuo esiin uutta näkökulmaa yhteenkuuluvuutta koskevaan tutkimukseen, sekä esiopetuksen ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteenkuuluvuus tulisi nähdä entistä vahvemmin ennaltaehkäisevänä sekä kiinnittymistä tukevana toimena esiopetuksen sekä koulun rajavyöhykkeellä. Myös Ahtola (2017) nostaa esiopetuksen ja koulun yhteistyössä pysyvyyden ja tuttuuden toisiin olevan merkittävä tekijä koulun aloituksen kannalta.

Omat tutkimustulokset yhteisöllisen toimintakulttuurin edistämisen tarpeellisuudesta nousevat esiin myös aiemmissa tutkimuksissa. OECD:n (2017) julkaisun mukaan esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyöllä pyritään muun muassa lievittämään koulunaloitukseen liittyvää lasten jännitystä. Karvin (2020, 5) arviointiraportissa esiopetusyksiköiden ja koulujen yhteisöllistä toimintakulttuuria tulisi vahvistaa siten, että yhteistyökäytänteet nivoutuvat osaksi jokapäiväistä toimintaa. Yhteistyön mahdollisuuksia tulisi lisätä sekä esiopetusyksiköiden ja koulujen sisällä että niiden välillä. (Venäläinen ym. 2020). Tämä toimintatutkimus pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen. Koska tutkimus kohdistui tiettyyn alueeseen, tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne antavat meille tärkeää tietoa kentällä

vallitsevasta todellisuudesta. Tuloksia voidaan hyödyntää niin alueellisesti kuin kuntatasolla yhteisöllistä toimintakulttuuria kehittäessä. Yhteistyön lisäämiseen sekä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen tarvitaan yhteistä halua ja tahtotilaa, mutta myös johdon ja kunnan sitoutumista. Mielenkiintoista olisikin tutkia lisää, millä tavoin sitoutumista edistetään makro- ja mesotasolla. Yhteisöllisen toiminnan sekä yhteistyön rakentaminen esiopetuksen ja koulun välille ei tule jäädä vain yksittäisten opettajien tai yksiköiden vastuulle. Ahtola (2012; 2017) peräänkuuluttaa yhteistyöhön sitoutumista kuntatasolla. Tämä voisi tarkoittaa yhteistyön yhteistä suunnittelemista osaksi kunnan opetussuunnitelmien perusteita. Tämä tutkimus tarjoaa kunnille mahdollisuuden hyödyntää uutta työ- ja toimintamallia sekä vuosikelloa paikallisissa opetussuunnitelmissa. Puroilan ja kumppaneiden (2021) tutkimus tuo vastaavasti esiin, että kunnilla on valtaa edistää tai estää yhteenkuuluvuuden rakentumista. Heidän tutkimustuloksissaan makro- ja mesotasolla tapahtuva kunnan poliittinen päätöksenteko, taloudelliset resurssit sekä institutionaaliset käytänteet ovat merkittävässä asemassa lasten kuulumattomuudessa tai kuulumattomuudessa. Tältä osin tulokset ovat yhteneviä Puroilan ja kumppaneiden (2021) kanssa ja jatkotutkimus vastaisi heidän tarpeisiinsa pohtia kuulumattomuuden toteutumista kunnan kontekstissa. Toivottavasti tämä tutkimus haastaa osaltaan kuntia edistämään tietoisesti kuulumattomuuden toteutumista. Karvin (2020, 5) kehittämissuosituksessa esiopetuksen ja koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen tulisi sitoutua määrätietoisesti, lisäämällä vuorovaikutuksellista yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Tämä yhteistyö ei ole juurtunut kaikissa kunnissa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseksi. (Venäläinen ym. 2020.) Kuntakohtaiset sekä alueelliset erot ovat mahdollisia, mutta tämä tutkimus vahvistaa osaltaan yhteistyön jäävän lähinnä yhden tutustumispäivän varaan.

Tämän tutkimuksen valossa yhteisöllisten tapaamisten liittäminen osaksi alueellista yhteisöllistä toimintakulttuuria tulisi nähdä myös koulunsa aloittavien uusien oppilaiden etuna (ks. Rantavuori, 2019). Myös Soini ja kumppanit (2013) korostavat esiopetuksen keskeistä roolia päiväkodin ja koulun välissä. Vahvistamalla esiopetusikäisten lasten vertaissuhteita voidaan tukea lapsen kokemusta yhteisön jäsenenä sekä lasten kiinnittymistä uuteen ympäristöön. Yhteistoiminnan avulla puolestaan voidaan vahvistaa yhteenkuuluvuutta vertaissuhteissa sekä rakentaa myönteistä minäkuvaa lapsesta aktiivisena ryhmän mutta myös koko yhteiskunnan jäsenenä (Neitola & Koivula, 2020). Yhteisesti jaettu ymmärrys, suunnitelmallisuus sekä tavoitteellisuus edistävät yhteenkuuluvuuden rakentumista yhteisöissä (Karila ym., 2013). Yhteistyötä lisäämällä myös opettajat välittävät yhteisöidensä

lapsille tärkeitä arvoja. Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen tulisi nähdä jokaista lasta tukevana toimena. Jokainen askel kohti yhteisöllisempää toimintakulttuuria helpottaa lapsen koulunaloitusta.

Tulosten mukaan yhteenkuuluvuuden tietoiseen tukemiseen ja edistämiseen tarvittaisiin lisää yhteistä, jaettua ymmärrystä kuuluvuuden moniulotteisuudesta sekä inklusiivisista käytänteistä. Tältä osin tämä tutkimus osoittaa Juutisen (2015) pohdinnan realistiseksi, onko kaikilla ammattilaisilla valmiutta tukea sekä tietoa yhteenkuuluvuuden rakentumiseen liittyvistä mekanismeista. Vaikka varhaiskasvatuksenopettajista yhteenkuuluvuuden arviointi oli vaikeaa, heidän kuvauksensa yhteenkuuluvuuden ulottuvuuksista, kuten *osallisuus*, *ryhmään kuuluminen* tai *ulkopuolelle jääminen* sekä *myönteinen ilmapiiri*, ovat kuitenkin Viljamaan ja Viitalan (2022) artikkelin keskeisiä ajatuksia yhteenkuuluvuudesta. Teoreettinen viitekehys toi myös esiin, ettei nykyiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2016; 2022) tunne täysin yhteenkuuluvuuteen liittyvää käsitteistöä. Tämä lisää aukottomasti edellytyksen siitä, että yhteenkuuluvuudesta sekä yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukemisesta tulee jakaa lisää tietoa kentällä sekä tarkentaa käsitteistöä varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen opetussuunnitelmissa.

Juutinen (2018) korostaa kasvattajien tietoista roolia yhteenkuuluvuuden toteutumisen mahdollistajina sekä edistäjinä. Yhteenkuuluvuus ei synny ryhmässä tai yhteisössä itsestään, vaan sen eteen on tehtävä tietoisesti töitä. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksenopettajat eivät arvioineet omaa rooliaan yhteenkuuluvuuden rakentajina, vaan arvioivat enemmänkin oman roolinsa tapaamisten mahdollistajina. Oman roolinsa sijaan opettajat korostivat yhteenkuuluvuuden rakentumisessa lasten yhteisten leikkien merkitystä sekä kavereiden näkemisen. Nämä ovat yhteneviä Linnilän (2006) tuloksiin, jonka mukaan koulun aloituksessa lapselle merkittäviä tekijöitä ovat yhteisöllisyys, osallisuus ja kavereihin liittymisen tarve. Sosiaalisen osallisuuden kannalta onkin tärkeää, että yhteinen tekeminen nähdään yhteisöllisesti tuotettuna prosessina. Yhteisen tekemisen kautta lapsi alkaa tuntea yhteenkuuluvuutta (Nivala, 2021). Osallisuus laajenee asteittain ensin toimintaan osallistumisen kautta muodostuen sitten yhteisön jäsenyydeksi. Kokemus yhteisön jäsenyydestä voi kehittyä hitaasti ja ajan kanssa (Koivula, 2010). Syrjämäki (2019) nostaa esiin, etteivät kaikki lapset pääse mukaan yhteiseen toimintaan ja leikkiin ilman aikuisten pedagogista ohjausta ja tukea. Näin ollen aiemmat tutkimukset vahvistavat, että aikuisen rooli on yhteenkuuluvuuden rakentumisessa merkittävä. Vertaissuhteiden muodostamiseen tuleekin

kiinnittää erityistä huomioita, sillä kaverisuhteet ovat Linnilän (2006) mukaan myös lapselle eritavoin merkityksellisiä ja tärkeitä koulun aloituksen suhteen. Neitola ja Koivula (2020) tuovat esiin myönteisen ilmapiirin helpottavan lasten välisten vuorovaikutussuhteiden muodostumista. Tämän tutkimuksen yhteydessä myönteinen ilmapiiri kuvastui yhteisöllisissä tapaamisissa lasten keskinäisissä ilmeissä, eleissä ja katseissa. Nämä ilmentyvät vastaavat Murto-Heiniön ja kumppaneiden (2021) kuvauksia sosiaalisesta hyväksynnästä sekä yhteisöön kuulumisesta. Tapaamisten rento ilmapiiri kuvastui myös lasten sekä lasten ja aikuisten välisenä huumorina. Huumorin avulla lapset voivat pyrkiä lähemmäksi toisiaan. Huumori yhteenkuuluvuuden ilmenemismuotona nousi esiin myös Juutisen (2015) yhteenkuuluvuutta koskevassa tutkimuksessa. Aikuiset puolestaan voivat käyttää huumoria välineenä muodostaakseen suhteen lapsen ja aikuisen välille. Huumorin käyttö näkyi yhteisöllisissä tapaamisissa aikuisten sekä lasten pyrkimyksinä päästä toistensa lähelle. Yhteyden kokemisen halu toisiin ihmisiin kuvastaa juuri yhteenkuuluvuutta (Yuaval-Davis, 2011). Tämän tutkimuksen yhteisöllisissä tapaamisissa lasten keskinäinen rento tunnelma ja vähäinen jännitys kuvasi lasten välille muodostunutta yhteenkuuluvuutta sekä heidän välillensä syntyntä psykologista sekä emotionaalista turvaa (vrt. Neitola & Koivula, 2020). Lasten välille muodostunut yhteys välittyi eniten viimeisessä yhteisöllisessä tapaamisessa sekä kouluun tutustumispäivänä vähäisenä jännityksenä. Yhteenkuuluvuus esiopetusryhmien välillä ei olisi rakentunut ilman yhteisöllisiä tapaamisia ja esiopetusryhmien sitoutumista tapaamisiin. Tulokset osoittivat yhteisöllisten tapaamisten olleen lapselle merkityksellisiä osallisuuden vahvistamisen, erilaisuuden hyväksymisen, ryhmätyöskentelytaitojen sekä pysyvien vertaissuhteiden kannalta.

Tutkimus osoittaa yhteenkuuluvuuden rakentumisen syntyvän moniulotteisena prosessina. Yhteisössä yhteenkuuluvuus ei rakennu itsestään, vaan sitä tuotetaan yhdessä lasten ja aikuisten kanssa. Varhaiskasvatuksenopettajien käsitykset yhteenkuuluvuudesta antavat meille tärkeää tietoa kentällä vallitsevasta toimintakulttuurista sekä siitä, kuinka yhteenkuuluvuus nähdään osana esiopetuksen yhteisöllisiä tapaamisia. Yhteenkuuluvuuden tarkastelu erilaisista näkökulmista, antaa entistä laajempaa tietoa yhteenkuuluvuuden rakentumisesta esiopetuksen poliittisissa, kulttuurisissa ja sosiaalisissa suhteissa (vrt. Viljamaa ym., 2017).

Lähteet

- Ahtola, A. (2012). *Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples*. [Väitöskirja]. Turun yliopisto.
- Ahtola, A. (2017). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia–Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti*.
- Booth, T. (2011). “The Name of the Rose: Inclusive Values into Action in Teacher Education.” *Prospects*, 41, 303–318.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–358. <https://doi.org/10.1080/09650790500200296>
- Corsaro, W. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4, 488–504.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä.
- Eskola Jari & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä, Gummeruksen kirjapaino.
- Forss-Pennanen, P. (2006). *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä*. [Väitöskirja]. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla* (ss.13–24) [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustutkimukseen*. Kirjayhtymä.
- Hyvärinen, M. Nikander, P., & Ruusuvuori, J. (Toim.) (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus* (ss. 126–146.) Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2007) Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. In T. Jambor & J. Van Gils (eds.) *Several perspectives on children's play*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, 147-160.

- Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. In E. Johansson, & J. Einarsdottir (Eds.), *Values in Early Childhood Education : Citizenship for Tomorrow* (ss. 147-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315317007-10>
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? : small stories about the politics of belonging in preschools*. University of Oulu.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–280. <https://doi.org/10.33336/AIK.94208>
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. [Väitöskirja]. Oulun yliopisto.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Julkaisussa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (ss.53–54). Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Julkaisussa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla* (ss.25—38). Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. [Väitöskirja]. 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*, 37(2), 126–142.

- Koivula, M., & Eerola-Pennanen, P. (2017). Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (ss. 203–215). Vastapaino.
- Kovač, V. B., & Vaala, B. L. (2021). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205–1219.
- Köngäs, M. (2018). *“Eihän lapsil ees oo hermoja”*: etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. [Väitöskirja]. Lapin yliopisto.
- Linnilä, M-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. [Väitöskirja]. Jyväskylä.
- Lipponen, L., & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. teoksessa K. Karila, L. Lipponen, & K. Pyhäntö (Toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (ss. 39–45). (Raportit ja selvitykset / Opetushallitus; Nro 2013:17). Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista_peruskouluun
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2. painos). D. Van Nostrand Company.
- Murto-Heiniö, S., Saha, M., & Pesonen, H. (2021). Yhteenkuuluvuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen osana. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2021(2), 34–40. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1709>
- Neitola, M., & Koivula, M. (2020). Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. (ss. 25–40.) Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila, & M. Kauppinen (Toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus. https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf

- Nivala, (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (1), 33–59.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Opetushallitus, (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus, (2019). Reflektointityokalu_inklusiivisuuden_arviointiin_2019.pdf (oph.fi)
- Opetushallitus, (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Peers, C. and Marilyn, F. (2014) “The Theory of ‘Belonging’: Defining Concepts Used Within Belonging, Being and Becoming-The Australian Early Years Learning Framework.” *Educational philosophy and theory*, 46 (8), 914–928.
- Perusopetuslaki 1998/628. Luettu 05.03.2023.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–71.
- Pihlaja, P., & Viitala, R. (Toim). (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Puroila, AM., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Takala, M. (2021). Young Children’s Belonging in Finnish Educational Settings: An Intersectional Analysis. *IJEC* 53, 9–29. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>

- Rantavuori, Laura. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa* [Väitöskirja]. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity in three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa K. Hall, P. Murphy & J. Soler (toim.) *Pedagogy and practice: Culture and identities* (ss. 58–74). Milton Keynes: Open University.
- Siniharju, M. (2007). *Esiopetuksen laatu ja merkitys: Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana*. Opetushallitus.
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Puroila, A.-M. (2019). Children’s agency: Opportunities and constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Sirkko, R., Juutinen, J., Kyrönlampi, Puroila, Takala ja Viljamaa – Mukana? Yhteenkuuluvuuden politiikka kasvatusyhteisöissä (13.8.2021) *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/08/13/mukana-yhteenkuuluvuuden-politiikka-kasvatusyhteisoissa/> Luettu 02.02.2023.
- Sirkko, R & Kyrönlampi, T. (2021). "Haasteet on monesti ratkaistavissa hyvällä asenteella ja yhteistyöllä" Kulttuurisensitiivisyys esiopetusryhmän kasvattajien puheessa omasta työstään. *Journal of Early Childhood Education Research*. 10. 64-92.
- Soini, T., Pyhäلتö., K., & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Julkaisussa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun, siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (ss. 6–16). Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2013: 17.
- 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. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28>

- 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.
<https://doi.org/10.1007/s13158-014-0110-0>
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. [Väitöskirja] Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/306193>
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research* (6th ed.). Rowman & Littlefield.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK, 2013. (www.tenk.fi)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Luettu 05.03.2023.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L., & Viitala, M. (2020) *Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Karvi. <https://karvi.fi/publication/nakymia-ops-matkan-varrelta-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/>
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J., & Puroila, A. M. (2017). Patjakasan kutsu-yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 2–21.
- Viljamaa, E., & Viitala, R. (2022). Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (Toim.), *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (ss. 63–81). PS-kustannus.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto.

Viitala, R. (2018). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P., & Viitala, R. (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (ss. 51–77). PS-kustannus.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (ss.84-91). Cambridge: Harvard University Press.

Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging : Intersectional Contestations*. SAGE Publications Ltd.