



Taka-Eilola Taija

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmia 4–6-vuotiaiden lasten yksinäisyyden kokemuksista sekä niiden ehkäisemisestä sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen kautta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmia 4–6-vuotiaiden lasten yksinäisyyden kokemuksista sekä niiden ehkäisemisestä sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen kautta (Tajja Taka-Eilola)

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 4 liitesivua

toukokuu 2022

Pro gradu- tutkielmani käsittelee varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmia 4–6-vuotiaiden lasten yksinäisyyden kokemuksista sekä niiden ehkäisemisestä sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkimuskysymysten mukaisesti kuvata varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä, siihen vaikuttavia tekijöitä sekä ehkäisemisen keinoja. Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa lähestymistapana toimi tulkinnallinen paradigma. Aineisto kerättiin helmikuun 2022 aikana Webropol-kyselylomakkeen avulla, joka pääsääntöisesti sisälsi avoimia kysymyksiä. Lomaketta jaettiin kohdennetusti varhaiskasvatuksen työntekijöille sosiaalisen median kautta. Kyselyyn vastasi yhteensä 34 henkilöä, joista 19 vastaajaa oli varhaiskasvatuksen opettajia ja 15 vastaajaa varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Viitekehysten pohjautui vahvasti sosiaalipedagogiseen osallisuussymmetrykseen sekä pienten lasten yksinäisyyteen liittyviin keskeisiin käsitteisiin.

Tulokset osoittivat, että työntekijöiden näkökulmasta 4–6-vuotiaiden lasten välisissä suhteissa yksinäisyys esiintyy läheisten ystävyssuhteiden puuttumisena ja seurailijan roolina leikeissä, mutta toisaalta myös kokonaan ulkopuolelle jäämisenä ja vetäytyvänä käytöksenä torjutuksi tullessa. Yksinäisyyteen liittyvissä tekijöissä työntekijät kuvasivat keskeisesti lapsen yksilöllisiä riskitekijöitä, joissa korostuivat lapsen haasteet ja persoonalliset ominaisuudet. Kuitenkin yksilöllisistä tekijöistä maahanmuuttajataustaisuudessa ja ujoudessa, osa työntekijöistä näki keskeisenä myös näiden yksilöllisten tekijöiden ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen. Tulokset osoittivat myös, että varhaiskasvatuksen työntekijät ovat tietoisia oman roolinsa merkityksestä lasten välisille suhteille, sillä he kuvailivat yksinäisyyden ehkäisemisen keinoja vahvasti omaan ammatillisuuteensa liittyvien asioiden, kuten esimerkiksi läsnäolon ja sosiaalisen herkkyyden kautta. Haasteita näille koettiin asettavan kuitenkin varhaiskasvatuksen puutteellisten resurssien. Myös lasten yhteisöllisyyttä rakentavien toimien, kuten yhteisen toiminnan ja moninaisuutta kunnioittavan ilmapiirin, työntekijät kuvailivat olevan lapsen yksilöllisen tuen lisäksi keskeisiä yksinäisyyttä ehkäiseviä keinoja.

Tutkielmani tuloksista keskeisenä johtopäätöksenä oli nostettavissa esiin näkökulma siitä, että lapsen yksinäisyyttä varhaiskasvatuksessa tulisi tarkastella aina ympäristön sekä yksilön välisenä suhteena. Yksinäisyyden ehkäisemisen keinojen tulisi olla tietoisesti osa varhaiskasvatuksen arkea huomioiden yksinäisyyden moninaiset muodot, missä työntekijöiden on keskeistä ymmärtää sekä yksilöllisen tuen, että yhteisöllisten toimien merkitys.

Avainsanat: yksinäisyys, yksinäisyyden ehkäiseminen, sosiaalinen osallisuus, sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen, varhaiskasvatus

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Yksinäisyys varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa.....	10
2.1.1 Pitkäaikaisen yksinäisyyden määrittely.....	10
2.1.2 Kaksidimensionaalinen yksinäisyyden tarkastelu.....	12
2.1.3 Lasten väliset sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät haasteet	14
2.2 Yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa.....	15
2.2.1 Sosiaalipedagoginen osallisuusymmärrys varhaiskasvatuksessa.....	16
2.2.2 Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen varhaiskasvatuksessa.....	17
3 Kvalitatiivinen lähestymistapa	20
4 Tutkielman toteutus	22
4.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset	22
4.2 Aineiston hankinta kyselylomakkeen avulla	23
4.3 Kyselylomakkeen kuvaus.....	25
4.4 Aineiston kuvaus	27
5 Aineiston analyysi	29
5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	30
5.1.1 Pilkkominen: koodaaminen ja aineiston redusointi.....	32
5.1.2 Käsitteellistäminen: aineiston klusterointi	33
5.1.3 Uudelleen kasaaminen: aineiston abstrahointi	35
6 Tulokset	38
6.1 Yksinäisyyden ilmeneminen	39
6.1.1 Emotionaalinen yksinäisyys.....	39
6.1.2 Sosiaalinen yksinäisyys.....	40
6.2 Yksinäisyyteen vaikuttavat tekijät.....	42
6.2.1 Yksilö	42
6.2.2 Varhaiskasvatusympäristö.....	46
6.2.3 Ryhmä.....	50
6.3 Yksinäisyyden ehkäisemisen keinot.....	52
6.3.1 Työntekijöiden ammatillisuus	52
6.3.2 Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen	55
6.4 Yhteenveto tuloksista	60
7 Johtopäätökset	63
8 Pohdinta	67

8.1 Eettisyyden arviointi	67
8.2 Luotettavuuden arviointi	69
8.3 Jatkotutkimus aiheet ja tutkielman tekoprosessi.....	72
Lähteet	75
Liite 1	82

1 Johdanto

Yksinäisyys on yhä enemmän yleistynyt yhteiskunnassamme ja mediassa tuodaan esille, miten sitä voidaan kutsua jo kansantaudiksi. Erityisesti koronaepidemian aikana mediassa ja eri selvityksissä on tuotu vahvasti esille epidemian vaikutusta ihmisten yksinäisyyteen ja mielenterveyteen, mutta myös pienten lasten yksinäisyys on noussut tänä aikana otsikoihin (ks. esim. Suomen Tietotoimisto, 2021). Myös Opetushallitus (2021) nostaa varhaiskasvatuksen koronan jälkeisissä toimenpiteissä esille, että epidemia-aika on voinut aiheuttaa osalle lapsista yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden kokemuksia yhteisten kohtaamisten ja harrastusten vähentyessä. Tämän myötä varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä pitäisi kiinnittää yhä enemmän huomiota esimerkiksi lasten yhteisöllisyyden tukemiseen ja yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen, mutta myös myönteisen ryhmädynamiikan rakentamiseen (Opetushallitus, 2021).

Tutkielmani käsittelee varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta 4–6-vuotiaiden lasten yksinäisyyden kokemuksia lasten välisissä suhteissa. Yksinäisyyden rinnalla tutkielmassani kulkee vahvasti mukana yksinäisyyden ehkäisemiseen liittyvä näkökulma, jota lähestytään sosiaalipedagogisen osallisuusymmärryksen kautta. Keskiössä siinä on sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen, joka kiinnittää huomiota yksilön ja yhteisön väliseen suhteeseen (ks. Kurki, 2001, s. 122). Osallisuuden nähdään toteutuvan, kun ihminen on osa yhteisöä, toimii osana sitä ja kokee olevansa osa tätä eli toisin sanoen kuuluu johonkin, osallistuu ja tuntee kuuluvansa yhteisöön (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26; Nivala & Ryyänen, 2019, s. 239).

Oma mielenkiintoni pienten lasten kokemaa yksinäisyyttä kohtaan nousee jo varhaiskasvatuksen opintojen alkua ajoilta. Mieleeni jäi vahvasti eräällä luennolla Hohtin ja Puroilan (2016) tutkimuksessa kuvailtu poika, näkymätön Julius, joka päiväkodin aikuisten ja lasten kertomuksissa esiintyi muita häiritsevänä, kun taas tutkijoiden havainnoissa hiljaisena, torjuttuna ja sivussa olevana. Toiset lapset suhtautuivat Juliukseen kuin hän olisi ilmaa tai vaihtoehtoisesti torjuvasti ja vastahakoisesti. Jos Julius oli poissa, kukaan ei häntä kaivannut tai kysellyt odottavasti, milloin Julius tulee. Kesken pelien kukaan ei huomionnut Juliuksen puhetta eikä opettajan jakaessa lapsia eri toimintoihin kukaan halunnut kuvata tai pelata Juliuksen kanssa (Hohti & Puroila, 2016, s. 63–64).

Tutkimusaineiston tapaus sai pohtimaan, missä määrin varhaiskasvatuksen ammattilaiset tunnistavat pienten lasten yksinäisyyttä ja jäävätkö yksinäiset lapset mantran alle ”kyllä meillä

kaikki on keskenään kavereita”. Tämän vuoksi valitsin lähtökohdaksi nimenomaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulman, sillä erityisen pysäyttävää Juliuksen tapauksessa mielestäni on se, että myös aikuiset rakensivat puheellansa ja toiminnallansa Juliuksen yksinäisyyttä lasten keskinäisissä suhteissa. Koiviston (2011) mukaan lapsi saattaa viettää suurimman osan päivästänsä varhaiskasvatuksessa, jonka vuoksi varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli lapsen identiteetin luomisessa ja vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa (Koivisto, 2011, s. 39). Hohti & Puroila (2016) nostavat esiin, että lapset alkavat hahmottaa omaa identiteettiänsä ja paikkaansa yhteisössä päiväkodin käytäntöjen ja arjen vuorovaikutuksen kautta. Se millaiseksi lapsi määritetään muiden lasten ja aikuisten kertomuksissa määrittää kuka lapsi kokee olevansa, millaiseksi tulevansa ja mihin pystyvänsä (Hohti & Puroila, 2016, s. 64–65).

Lichtman (2013) toteaa, että tutkimuksen aihe voi nousta hyvin vahvasti myös omista kokemuksista (Lichtman, 2013, s. 77). Omat käytännön havainnot varhaiskasvatuksen arjen työstä ovatkin nostaneet yhä enemmän esille sitä, että yksinäisten lasten havaitseminen vaatii kasvatajilta tietoista havainnointia lasten vertaissuhteista, mutta myös tietoisia toimia yksinäisyyden ehkäisemiseksi. Varhaiskasvatuksen lisääntynyt resurssipula, kuten sijaisten vähyyys ja työntekijöiden uupumus, ovat vahvistaneet yhä enemmän pohdintaani siitä, onko varhaiskasvattajilla enää aikaa pysähtyä havainnoimaan vertaissuhteiden vuorovaikutusta. Karila (2016) tuo esiin, että Suomessa lainsäädännön tasolla varhaiskasvatuksen työntekijöiltä odotetaan lasten yksilöllistä huomiointia, mutta aikuisten ja lasten välinen suhdeluku asettaa haasteen tälle (Karila, 2016, s. 27). Oulasmaa ja Riihonen (2013) jatkavat, että varhaiskasvatuksessa päiväkotien arvot jäävät sanahelinäksi, sillä tavoitteiden toteutumiseen tarvittaisiin enemmän aikuisia ja heidän aikaansa (Oulasmaa & Riihonen, 2013, s. 93–94).

Yksinäisyyden ehkäiseminen sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen kautta on aiheena ajankohtainen, sillä uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) on aiempaa enemmän korostettu yhteisöllisyyttä ja osallisuuden käsitteessä myös sen sosiaalista puolta (Opetushallitus, 2022). Aiemmin varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) sosiaalisen osallisuuden käsite on jäänyt kokonaan puuttumaan, ja myös yhteisöllisyyden käsite esiintyy huomattavasti harvempina mainintoina kuin uusissa perusteissa (Opetushallitus, 2018). Aiheen ajankohtaisuus nousee esiin myös siinä, että osallisuus on ollut varhaiskasvatustieteessä yksi keskeisimmistä tutkimuskohteista viime vuosina ja sitä kautta noussut varhaiskasvatuksen arjen pedagogiikassakin keskiöön. Nivalan (2021) mukaan sosiaalisen osallisuuden vahvistamisella voidaan ehkäistä lasten kokemaa yksinäisyyttä, mutta käsiteanalyysisessä tarkastelussaan hän huomaut-

taa, että varhaiskasvatuksen osallisuuskeskusteluissa tähän kiinnitetään suhteellisin vähän huomiota, lukuun ottamatta muutamia poikkeuksia varhaiserityiskasvatuksen kentältä (ks. esim. Viitala, 2014). Nivala toteaa, että sosiaalisen osallisuuden sijaan, osallisuuskeskusteluissa korostuu poliittinen osallisuus eli lasten vaikuttamismahdollisuudet. Sen sijaan osallisuuden edistämisen käytäntöjen kuvauksista on vaikea löytää määrittelyä sille, miten osallisuutta yhteisöön kuulumisena voidaan tukea eli esimerkiksi, miten pedagogisin käytännöin vahvistetaan lasten yhteisöön liittymistä (Nivala, 2021, s. 34, 51, 53). Tämä näkökulma sai itseni kiinnostumaan yhä enemmän yksinäisyyden ja sosiaalipedagogisen osallisuusymmärryksen välisestä yhteydestä, mutta erityisesti siitä, millaisia mahdollisuuksia sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen sisältää varhaiskasvatuksen yksinäisyyden ehkäisemisessä.

Aiheen merkityksellisyys nousee esiin siinä, millaisia vaikutuksia yksinäisyydellä voi olla sekä yksilölle että yhteiskunnalle, sillä välittömien vaikutusten lisäksi yksinäisyydellä on yleensä pitkäkestoisia ja usein lähtemättömiä vaikutuksia lasten elämään (ks. Junttila, 2015, s. 31). Yksilön näkökulmasta pahimmassa tapauksessa yksinäisyydestä muodostuu rooli, joka määrittää lapsen koko tulevaisuutta. Laaksonen (2022) toteaa, että vertaisryhmän torjunta ja yksinäisyys haastaa lapsen tasapainoista kehitystä, mikä voi vaarantaa tasavertaisten ihmissuhteiden rakentamisen myös myöhemmässä elämässä (Laaksonen, 2022, s. 63). Varhaiskasvatusikäisten yksinäisyyden ja vertaisryhmässä torjutuksi tulemisen on todettu olevan yhteydessä lapsen heikompaan itsetuntoon ja erilaisiin pelkoihin sekä ahdistuneisuuteen, mutta myös kiusatuksi tulemiseen tai muiden kiusaamiseen (ks. esim. Junttila, 2015, s. 88; Repo, 2016, s. 12).

Puolestaan aiheen yhteiskunnallinen merkityksellisyys liittyy yksinäisyydestä seuraaviin kuluihin. Valtiontalouden tarkastusviraston (2007) arvion mukaan yhden nuoren pysyvä syrjäytyminen voi maksaa yhteiskunnalle jopa miljoona euroa hänen elämänsä aikana (viitattu lähteessä Laaksonen, 2022, s. 63). Tämän vuoksi yksinäisyyteen on tärkeä kiinnittää huomioita jo varhaiskasvatusvaiheessa, jotta sen pitkäaikaiset vaikutukset pystyttäisiin välttämään. Kaikesta huolimatta pienten lasten yksinäisyys jää kuitenkin yhä edelleen vähemmälle huomiolle tutkimuksissa (ks. Laine, 2002b, s. 46). Esimerkiksi Nivala (2021) toteaa, että varhaiskasvatustutkimuksessa yksinäisyyttä ei ole juurikaan tutkittu, johon on voinut vaikuttaa pitkään jatkunut kehityspsykologinen käsitys siitä, että pienet lapset eivät koe yksinäisyyttä (Nivala, 2021, 37). Samaan aikaan monet nykytutkijat kuitenkin korostavat, että yksinäisyyden kokemukset ovat varsin yleisiä jo pienten lasten keskuudessa (ks. esim. Junttila, 2016a, s. 149). Laineen (2002b) tutkimuksen mukaan melkein 10 prosenttia 5–7-vuotiaista suomalaisista lapsista on yksinäisiä

ja prosenttiosuuden on todettu olevan kansainvälisissä tutkimuksissa suunnilleen sama (Laine, 2002b, s. 46–47).

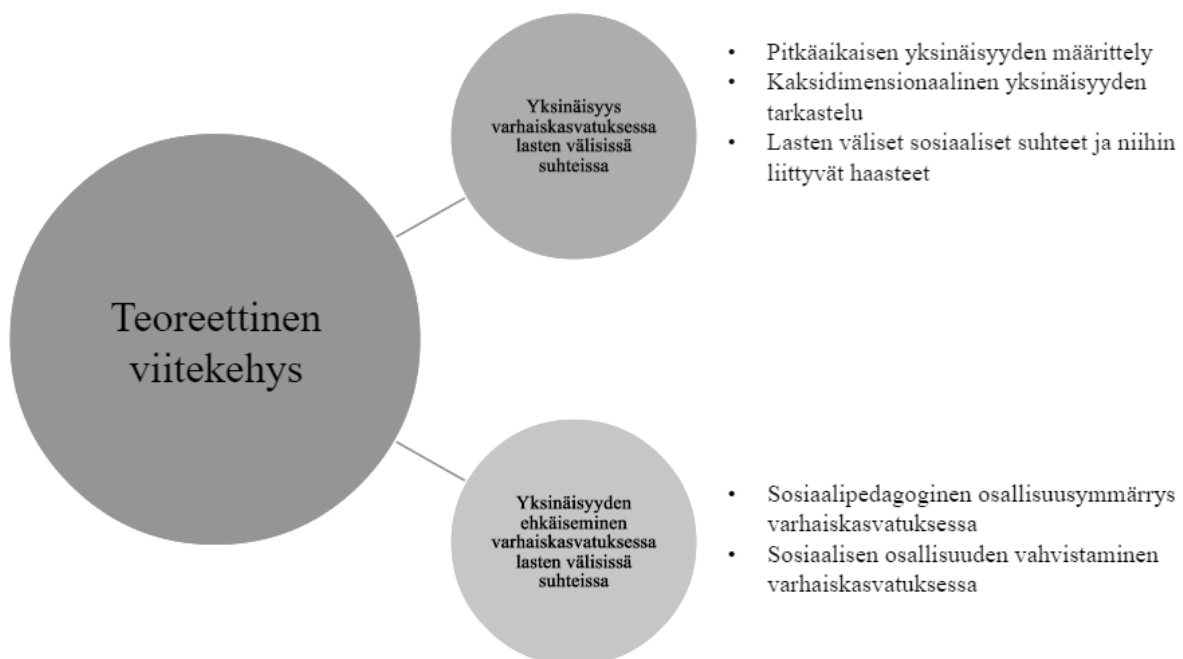
Tarkemmin määriteltynä yksinäisyyden aihetta lähestytään tutkimuskysymysten avulla, jotka ovat: 1) *Millaisena varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä?* 2) *Millaisten tekijöiden varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat vaikuttavan 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen* sekä 3) *Millaisten keinojen varhaiskasvatuksen työntekijät ajattelevat ehkäisevän yksinäisyyden ilmenemistä 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa?*

Tutkielmani viitekehys on jaettu kahteen osioon, joista toisessa käsitellään varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen liittyviä näkökulmia, kun taas toisessa osiossa avataan tähän liittyvää ehkäisemistä eri käsitteiden kautta. Keskeisinä käsitteinä ja lähtökohtina viitekehyksessä toimii *pitkäaikaisen yksinäisyyden määrittely, kaksidimensio-naalinen yksinäisyyden tarkastelu, lasten sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät haasteet, sosiaalipedagoginen osallisuusymmärrys sekä sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen*. Tutkielmani aiheen lähestymistapana toimii kvalitatiivinen tutkimus, jossa keskitytään varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksiin. Saavuttaakseni varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemykset, olen kerännyt aineistoa sosiaalisessa mediassa jaettavan kyselylomakkeen kautta ja käyttänyt analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkielman rakenteesta olen pyrkinyt luomaan mahdollisimman selkeän ja loogisesti etenevän kertoen ikään kuin ”tarinaa” tutkielman tekoprosessistani lukijalle. Tarina alkaa tutkielmani lähtökohdista eli tavoitteista ja tutkimuskysymyksistä, jonka jälkeen määrittelen teoreettista viitekehystä sekä avaan kvalitatiivista lähestymistapaa tutkielmani näkökulmasta. Tämän jälkeen etenen itse tutkielman toteutukseen, jossa tuon esille käyttämäni aineistonkeruumenetelmää ja sen vaiheita. Tarinan huippukohtana on aineiston analyysi, tulokset ja johtopäätökset, jonka jälkeen pohdinnassa arvioin vielä tarinan eli tutkielmani tekoprosessin kulkua eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta. Lopuksi kerron vielä lyhyesti omista kokemuksistani tutkielman prosessiin liittyen.

2 Teorettinen viitekehys

Tutkielmani teorettinen viitekehys jakautuu kahteen osioon: 1) *yksinäisyys varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa* sekä 2) *yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa*. Yksinäisyys varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa -osiossa avaan *pitkäaikaista yksinäisyyttä, kaksidimensionaalista yksinäisyyden tarkastelua* sekä *lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja niihin liittyviä haasteita*. Puolestaan yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa -osiossa, avaan *sosiaalipedagogista osallisuusymmärrystä* sekä *sosiaalisen osallisuuden vahvistamista*.



Kuvio 1. Teorettinen viitekehys

Olen valinnut teoreettiset käsitteet ja lähtökohdat viitekehyselteni pohjalle jäsentääkseni varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmia yksinäisyydestä ja sen ehkäisemisestä aineiston analyysin loppuvaiheessa. Lasten välisissä suhteissa esiintyvän yksinäisyyden tarkastelun pohjalle olen valinnut käsitteet sen mukaisesti, että ne jäsentävät työntekijöiden kuvailemaa yksinäisyyden ilmenemistä, mutta myös siihen vaikuttavia tekijöitä. Puolestaan yksinäisyyden ehkäisemisen tarkasteleminen sosiaalipedagogisen osallisuusymmärryksen sekä sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen kautta, pohjautuu ymmärrykseen siitä, että sosiaalisen osallisuuden tietoisella vahvistamisella voidaan ehkäistä lasten välistä yksinäisyyttä varhaiskasvatuksessa (ks. Nivala, 2021, 37).

2.1 Yksinäisyys varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa

Tässä kappaleessa avaan lasten välisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä varhaiskasvatuksessa pitkäaikaisen yksinäisyyden määrittelyn, kaksidimensionaalisen yksinäisyyden tarkastelun sekä lasten välisten sosiaalisten suhteiden ja niihin liittyvien haasteiden kautta.

2.1.1 Pitkäaikaisen yksinäisyyden määrittely

Keskeisenä käsitteenä tutkielmassani on *yksinäisyys*, joka on käsitteenä monitulkintainen ja saa eri merkityksiä, mistä teoreettisesta näkökulmasta sitä tarkastellaan. Kuitenkin useat näkökulmat ja yksinäisyysteoriat korostavat yhteneväistä näkemystä siitä, että yksinäisyyteen liittyy vahva subjektiivinen kokemus ulkopuolelle jäämisestä, mitä ei voida määrittellä esimerkiksi lapsen kavereiden määrän perusteella, sillä lapsi voi tuntea itsensä yksinäiseksi myös muiden seurassa (ks. esim. Laine, 2005, s. 161, 163, 166; Laaksonen, 2022, s. 66; Repo, 2013, s. 143, Tiikkainen, 2011, s. 60). Tässä tutkielmassa yksinäisyydellä tarkoitetaan yksilön omasta tahdosta riippumatonta yksinäisyyttä, jonka Sinkkonen (2020) kuvailee olevan sosiaalista kipua ja ihmistä syvästi haavoittava psyykkisen erillisyyden kokemus, jossa lapsi haluaisi liittyä toisten seuraan, mutta syystä tai toisesta se ei onnistu (Sinkkonen, 2020, s. 151–152). Asher ja Hopmeyer (1997) lisäävät tähän, että lapsen yksinäisyyden tunne on seurausta siitä, että hänen keskeiset tarpeensa, kuten halu tulla hyväksytyksi, kuulua ryhmään ja saada kokemuksia läheisistä sosiaalisista suhteista, jäävät täyttymättä (Asher & Hopmeyer, 1997, s. 279).

Yksinäisyyden käsitteessä on tärkeää tehdä erottelua yksinäisyyden ja yksin olon välille, sillä on olemassa myös tilanteita, joissa yksin olo on lapsen oma valinta ja hän nauttii tilanteesta (ks. Junttila, 2015, s. 20; Junttila, 2016a, s. 154; Laaksonen, 2022, s. 66; Sinkkonen, 2020, s. 151). Laine (2005) ja Junttila (2015) kuvaavat, että tällöin ei voida kuitenkaan puhua yksinäisyydestä käsitteen varsinaisessa merkityksessä, sillä yksinäisyys ei ole sama asia kuin hetkellinen yksin oleminen. Yksinäisyys on psyykkistä erillisyyttä muista ihmisistä, kun taas yksin oleminen määritellään fyysisesti muista erillään olona (Laine, 2005, s. 162; Junttila, 2015, s. 19). Tiikkainen (2011) huomauttaa, että ihminen voi olla yksin olematta yksinäinen, ja toisaalta taas ihminen voi tuntea itsensä yksinäiseksi, vaikka paikalla olisi muita ihmisiä (Tiikkainen, 2011, s. 60). Asher ja Paquette (2003) lisäävät tähän, että lapsen yksinäisyyden kokemuksia ei voida tarkastella pelkästään siitä näkökulmasta, että lapsella on ystävyys-suhteita, vaan subjektiivisesta näkökulmasta niissä tulee ottaa huomioon myös se, miten hyväksytyksi lapsi kokee itsensä ja millaisia ystävyys-suhteet ovat laadultaan (Asher & Paquette, 2003, s. 75).

Junttila (2015) on tutkinut erityisesti varhaiskasvatusikäisten yksinäisyyttä ja hän toteaa, että päiväkotikäisten lasten yksinäisyyden kokemuksiin liittyy vahvasti ongelmat toisten lasten kanssa toimeen tulemisessa, mikä aiheuttaa ulkopuolelle jäämistä ja torjutuksi tulemistä. Ongelmat toimeen tulemisessa näkyvät esimerkiksi siinä, että yksinäiset lapset eivät tiedä, miten päästä mukaan leikkiin, epäröivät auttaa toisia lapsia, ovat epävarmoja mukaan pääsemisestään tai toimivat usein kiusaamistilanteissa väkivaltaisesti (Junttila, 2015, s. 89–90).

Useat tutkijat käyttävät yksinäisyyden *kehäilmiötä* kuvaamaan yksinäisyyden kokonaisvaltaisuutta ja pitkäaikaisuutta, johon jumiutuessaan torjutun lapsen on vaikea päästä siitä pois (Ks. esim. Junttila, 2015, s. 79; Junttila, 2016a, s. 161; Repo, 2016, s.12). Sinkkonen (2020) kuvaa lyhykäisyydessään tätä samaa ilmiötä toteamalla, että yksinäinen alkaa tulkita ympäristöönsä helposti vääristyneiden tulkintojen kautta, mikä johtaa yhä enemmän kontakteista vetäytymiseen (Sinkkonen, 2020, s. 151–152). Salmivalli (2008) tuo esiin, että karkean jaottelun mukaan, nykytutkijat korostavat vertaissuhteissa torjutuksi tulemisen syynä olevan lapsen vetäytyvän käytöksen tai aggressiivisuuden, missä negatiivisen kehäilmiön tavoin torjutuksi tuleminen lisää edelleen vetäytyvyyttä tai aggressiivisuutta (Salmivalli, 2008, s. 44).



Kuvio 2. Negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessi (Laine, 2002)

Yksinäisyyden kehämäisyyttä voidaan kuvata Laineen (2002a; 2005) negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessin (kuvio 1) kautta, jossa yksinäisen lapsen vertaisryhmältä saama torjunta tai huomiotta jättäminen heikentää jatkuvasti hänen itsearvostustaan. Puolestaan Laine kuvaa heikon itsearvostuksen ja kielteisten kokemusten johtavan kielteisiin käsityksiin ja odotuksiin

muista ihmisistä, jonka takia lapsi käyttäytyy epäluuloisesti muita kohtaan kokiessaan epävarmuutta ja saattaa vetäytyä tai käyttäytyä hyökkäävästi (Laine, 2002a, s. 36; Laine, 2005, s. 227–228). Svedsen (2015) lisää tähän, että yksinäiset pitävät muita ihmisiä epäluotettavina, jonka myötä he kokevat sosiaalisen ympäristön muita ihmisiä useammin uhkaavaksi (Svedsen, 2015, s. 54). Laine (2002a; 2005) jatkaa, että epäluuloinen käytös herättää muissa entisestään kielteisiä havaintoja, jolloin vertaissuhteissa toiset reagoivat torjumalla lapsen tai jättämällä hänet huomiotta vahvistaen molempien osapuolten kielteisiä odotuksia toisistaan, ja kyseisen lapsen toistuvasti toiminnan ulkopuolelle jäämistä. Muista ulkopuoliseksi jääminen tarkoittaa automaattisesti vähän myönteistä vuorovaikutusta, jolloin lapsen sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään (Laine, 2002a, s. 36; Laine, 2005, s. 227–228).

Junttila (2015) kuvaa kehämallia loputtomana, missä asiat vaikuttavat toisiinsa. Kehämalli voi lähteä liikkeelle mistä kohtaa tahansa, mutta mitä pidempään lapsi jumiutuu pyörimään kehässä sitä pysyvämmiin ja voimakkaammiin asioihin alkavat vaikuttaa lapsen hyvinvointiin (Junttila, 2015, s. 79–80). Repo (2016) lisää tähän, että ryhmänsä torjutuksi tullut ja syrjään jäänyt lapsi tarvitsee aikuisen tukea palatakseen sosiaaliseen yhteyteen toisten kanssa, sillä pienen lapsen taidot eivät vielä yksin riitä tähän (Repo, 2016, s. 12).

2.1.2 Kaksidimensionaalinen yksinäisyyden tarkastelu

Toinen keskeisistä lähtökohdista tutkielmassani yksinäisyyden käsitteen jäsentämisessä on *kaksidimensionaalinen yksinäisyyden tarkastelu*, jonka kautta voidaan erottaa kaksi yksinäisyyden syytä (ks. Laine, 2005, s. 162). Mallin jaottelussa on nähtävissä selvä yhteys ajatuksen tasolla Weissin (1974) yksinäisyysteoriaan, joka oli ensimmäinen teoria, missä yksinäisyys oli jaoteltu emotionaaliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen (viitattu lähteessä Tiikkainen, 2011, s. 67). Valitsin kuitenkin Laineen (2005) mallin yksinäisyyden tarkastelun pohjalle, sillä se sopii tarkasteltavaksi paremmin varhaiskasvatuksen kontekstiin (Laine, 2005). Junttila (2016b) tuokin esiin, että sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä käytetään yhä edelleen kuvaamaan yksinäisyyden eri muotoja (Junttila, 2016b, s. 55). Qualter ja Munn (2002) ovat erotelleet tutkimuksessaan keskeisesti lasten kokemaa emotionaalista ja sosiaalista yksinäisyyttä, jossa he havaitsivat näiden olevan lasten yksinäisyyden kokemuksissa eri ulottuvuuksia (Qualter & Munn, 2002, s. 241).

Laine (2005) kuvaa yksinäisyyden kokemuksen kahtiajakoisuutta tuomalla esiin, että ihminen voi kokea itsensä yksinäiseksi pysyvän kahdenvälisen ystävyssuhteen puuttuessa tai jos häneltä

puuttuu sosiaalinen verkosto. Molemmat kokemukset kiteytyvät tyytymättömyyteen olemassa olevista sosiaalisista suhteista (Laine, 2005, s. 163). Asher ja Hopmeyer (1997) tiivistävät, että sosiaalinen yksinäisyys kiteytyy yksilön kokemukseen siitä, että ei pääse osalliseksi ryhmästä, kun taas emotionaalista yksinäisyyttä luonnehtii keskeisesti läheisyyden ja emotionaalisen tuen puute sosiaalisissa suhteissa (Asher & Hopmeyer, 1997, s. 279). Laineen (2002a) mukaan lapsi kaipaa siis sekä läheistä kahdenkeskistä ystävyysuhdetta, että ryhmään kuulumisen tunnetta. Ystävyteen liittyvä emotionaalinen kiintymys ja sosiaaliset verkostot ovat siis eri näkökulmia, joiden välillä on havaittavissa laadullinen ero (ks. Laine, 2002a, s. 15).

Tarkemmin määriteltynä Junttila (2016b) ja Svendsen (2013) kuvaavat emotionaalisen yksinäisyyden olevan seurausta ystävien eli läheisten, merkityksellisten ja luottamuksellisten ihmissuhteiden puuttumisesta (Junttila, 2016b, s. 56; Svendsen, 2015, s. 28), mikä pienellä lapsella tarkoittaa käytännössä vastavuoroisen ystävyysuhteen puuttumista (ks. Laine, 2005, s. 162; Repo, 2013, s. 143). Asher ja Paquette (2003) sekä Salmivalli (2008) lisäävät tähän, että lapsi voi tuntea itsensä yksinäiseksi, vaikka hänellä olisi ystäviä, sillä ystävyysuhteiden laatu määrittää myös yksinäisyyden kokemuksia (Asher & Paquette, 2003, s. 75, 77; Salmivalli, 2008, s. 40). Yksinäisyyttä ja ystävyysuhteiden laatua määrittäessä tuleekin ottaa huomioon esimerkiksi näkökulma siitä, tarjoaako ystävyysuhde lapselle myönteisiä kokemuksia ja läheisyyden tunnetta sekä onko suhde tasa-arvoinen lasten välillä, vai sisältyykö siihen kenties vallankäyttöä (ks. Salmivalli, 2008, s. 40).

Junttila (2015) kuvaa emotionaalisen yksinäisyyden olevan havaittavissa selkeimmin lapsen läheisen ystävän puutteena. Lapsella on vahva tunne siitä, että kukaan ei halua leikkiä juuri hänen kanssaan, tai ei ole ketään, jolle puhua omista tärkeistä asioista. Emotionaaliseen yksinäisyyteen liittyy lapsen vahva toive läheisestä omasta parhaasta kaverista, joka välittäisi ja pitäisi tärkeänä, mutta lapsi tietää, ettei tällaista ole (Junttila, 2015, s. 33, 57).

Puolestaan sosiaalisen yksinäisyyden Junttila (2015; 2016b) kuvaa olevan seurausta puutteellisista sosiaalisista verkostoista, missä ihminen kokee itsensä ulkopuoliseksi, poissuljetuksi ja joskus jopa näkymättömäksi muille. Lapsi jää ilman vertaisryhmän seuraa, jonka kanssa viettäisi aikaa, kasvaisi ja kehittyisi (Junttila, 2015, s. 34; Junttila, 2016b, s. 56). Svendsen (2015) lisää tähän, että sosiaalinen yksinäisyys on sosiaalista erillisyyttä, missä yksinäinen toivoo pääsevänsä osaksi yhteisöä (Svendsen, 2015, s. 28). Laine (2005) ja Repo (2013) täsmentävät tämän tarkoittavan pienellä lapsella kaveripiirin puuttumista (ks. Laine, 2005, s. 162; Repo, 2013, s. 143).

Junttilan (2015) mukaan lapsen sosiaalinen yksinäisyys on selkeimmin havaittavissa lapsen tunteena siitä, että muut eivät hyväksy häntä, eivätkä halua olla hänen kanssaan. Lapsi kokee vahvaa joukkoon kuulumattomuutta ja tunnetta siitä, että hänestä ei pidä kukaan tai vain hyvin harvat. Selkeänä merkinä aikuiselle lapsen sosiaalisesta yksinäisyydestä on myös se, että lapsi toivoo kovasti pääsevänsä mukaan porukkaan, mutta jää toistuvasti ulkopuoliseksi ja ilman leikkikavereita (Junttila, 2015, s. 33, 56).

2.1.3 Lasten väliset sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät haasteet

Kolmantena lähtökohtanani pienten lasten yksinäisyyden tarkastelussa on *lasten väliset sosiaaliset suhteet*, mitä avataan myös lyhyesti yksilöön liittyvien haasteiden näkökulmasta, sillä ne ovat keskeisiä lasten välisissä sosiaalisissa suhteissa ja yksinäisyyden ilmiön muotoutumisessa. Laineen ja Talon (2002) mukaan lasten väliset suhteet voivat toimia niin kehityksen suoja- kuin riskitekijöinä riippuen siitä, millaiseksi ne muodostuvat (Laine & Talo, 2002, s. 150). Yksinäisyyden näkökulmasta Laine (2002a) toteaa, että kaikille lapsille vuorovaikutussuhteet eivät tuo hyväksytyksi tulemisen kokemuksia, sillä jo varhaiskasvatuksessa lapset alkavat rakentaa sosiaalisia rooleja. Hänen mukaansa ryhmän jäsenet arvioivat yleensä toisiansa melko samansuuntaisesti, minkä perusteella lapselle muodostuu häntä määrittävä sosiaalinen status eli asema. Näiden myötä osa lapsista jää ryhmissä melko huomaamattomiksi, torjutuiksi ja syrjityiksi, kun taas osasta lapsista muodostuu ryhmissä suosittuja (ks. Laine, 2002a, s. 14).

Coplanin, Clossonin ja Arbeaun (2007) mukaan yksinäisyyden nähdään yleensä johtuvan vertaisryhmän hylkäämisestä, mutta myös muilla tekijöillä on merkittävä vaikutus (Coplan, Closson & Arbeau, 2007, s. 989). Useat tutkijat kuvailevat lapsen yksinäisyyden ja torjutuksi tulemisen liittyvän keskeisesti joko aggressiiviseen tai vetäytyvään käytökseen (ks. Salmivalli, 2008, s. 27; Coplan, Closson, Arbeau, 2007, s. 989; Qualter & Munn, 2002, s. 241). Myös Laine (2005) nostaa esiin yksinäisistä lapsista epäsosiaaliset ja syrjäanvetäytyvät lapset, joita hän luonnehtii ujouden, arkuuden ja herkkyyden kautta. Toiseksi suurimman ryhmän yksinäisistä lapsista hänen mukaansa muodostaa epäsosiaaliset ja aggressiiviset lapset, joita hän kuvaa heikon itsetunnon, määräälevyyden ja yhteistyöongelmien kautta. Yhteistä molemmille näille on kehittymättömät sosiaaliset taidot ja yksinäisyyttä ylläpitävä käyttäytyminen (Laine, 2005, s. 168–169). Lapsen vetäytyvän käytöksen tai aggressiivisuuden on havaittu olevan riski yksinäisyyden kehäilmiöön joutumiselle, missä torjutuksi tuleminen lisää edelleen vetäytyvyyttä tai

aggressiivisuutta (ks. Salmivalli, 2008, s. 44). Puroila ja kollegat (2021) kuvaavat tutkimuksensa pohjalta myös vertaisryhmästä poikkeavan äidinkielen olevan keskeinen erottelua aiheuttava tekijä varhaiskasvatusryhmässä, sillä lasten ystävyysuhteiden muodostaminen pohjautuu keskeisesti samankaltaisuuksien pohjalle. Lapset muodostavat yleensä ystävyysuhteita lasten kanssa, joilla on sama äidinkieli, kun taas eroavaisuutta koetaan lasten kanssa, joiden äidinkieli poikkeaa valtaosasta (Puroila, ym., 2021, s.18).

Yksinäisyys lasten välisissä suhteissa on lopulta kompleksinen, sillä sitä selitetään niin yksilöllisistä tekijöistä johtuvana kuin ympäristön vuorovaikutuksesta riippuvana. Ilmiön kompleksisuutta Salmivalli (2008) luonnehtii tuomalla esiin, että lapsen yksinäisyydelle altistavat riskitekijät saavat merkityksensä lasten välisissä sosiaalisissa suhteissa. Yksilölliset tekijät eivät ole pelkästään lapsen yksinäisyyttä selittäviä, vaan ryhmä vaikuttaa myös keskeisesti lapsen yksinäisyyden kokemukseen (Salmivalli, 2008, s. 31). Myös Junttila (2015) kuvailee, että merkittävää yksinäisyyden kehittymisessä on ympäristön ja yksilön vuorovaikutus eli se, miten lapsen yksilölliset ominaisuudet, taidot ja toiminta sopivat yhteen ympäristön vaatimusten kanssa (Junttila, 2015, s. 125).

Vuorisalon ja Eerola-Pennasen (2017) mukaan vuorovaikutuksen negatiivisia ilmiöitä, kuten yksinäisyyttä tarkasteltaessa, tulee kiinnittää huomioita nimenomaan sosiaalisiin suhteisiin, joissa määritellään, mitä ryhmässä pidetään hyväksyttävänä ja mitä ei (Vuorisalo & Eerola-Pennanen, 2017, s. 235). Havainnollistavana esimerkkinä toimii Turjan ja Vuorisalon (2017) näkemys siitä, että kyky kommunikoida voidaan tulkita ensisijaisesti lapsen yksilölliseksi tekijäksi, mutta kyse on myös ryhmän ja vallitsevan toimintaympäristön kyvystä ymmärtää, käyttää ja tulkita verbaalista sekä nonverbaalista viestintää (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 48). Ympäristön ja yksilöllisten tekijöiden välisen yhteyden korostuminen liittyy vahvasti sosiaalipedagogiseen näkökulmaan, jota käsitellen seuraavaksi tarkemmin.

2.2 Yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa

Tässä kappaleessa avaan yksinäisyyden ehkäisemiseen liittyvää näkökulmaa, joka tutkielmasani pohjautuu vahvasti sosiaalipedagogiseen ajatteluun. Käsitellen ensin sosiaalipedagogista osallisuusymmärrystä varhaiskasvatuksessa, jonka jälkeen tarkennan näkökulmaa sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseen.

2.2.1 Sosiaalipedagoginen osallisuusymmärrys varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta Cameron & Moss (2011) määrittelevät, että laaja-alaisesti sosiaalipedagogiikka voidaan ymmärtää koulutuksen ja hoivan kohtaamispaikaksi. Näin ollen ymmärrettynä sitä voidaan kuvailla laajaksi kasvatukselliseksi lähestymistavaksi sosiaalisiin ongelmiin, jota toteutetaan jokapäiväisessä arjessa. Käsitteenä ”sosiaali-” painottaa monia tärkeitä piirteitä, kuten yksilöstä huolenpitämistä, ryhmän merkitystä ja keskittymistä vuorovaikutussuhteisiin lasten kanssa työskentelyssä, kun taas ”pedagogiikka” viittaa yleisesti kasvatukselliseen rooliin (Cameron & Moss, 2011, s. 8–9). Kurki (2001) lisää tähän, että sosiaalipedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa voidaan pitää ensisijaisesti ajattelun välineenä, teoreettisena perustana ja hyvinvoinnin tukemisen oppina, joka luo ja suuntaa toimintaa. Tavoitteena on yksilön sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä hyvinvoinnin ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen tukeminen (Kurki, 2001, s. 112, 117–118, 132).

Nivalan ja Ryytäsen (2013; 2019) mukaan sosiaalipedagogisen osallisuusymmärryksen perustana on ajatus osallisuudesta ihmisen ja yhteisön välisenä suhteena, jota voidaan jäsentää kolmen ulottuvuuden kautta. Osallisuuden nähdään toteutuvan, kun ihminen on osa yhteisöä, toimii osana sitä ja kokee olevansa osa tätä eli toisin sanoen kuuluu johonkin, osallistuu ja tuntee kuuluvansa yhteisöön (Nivala & Ryytänen, 2013, s. 26; Nivala & Ryytänen, 2019, s. 239). Tulensalo, Kalliomeri ja Laimio (2021) lisäävät tähän, että lasten kohdalla osallisuuden kokemukseen vaikuttaa vahvasti arjen yhteisöt ja niissä tapahtuvat kohtaamiset (Tulensalo, Kalliomeri ja Laimio, 2021, s. 20–21). Myös Kurki (2001) painottaa, että sosiaalipedagogiikassa korostuu erityisesti yksilön ja yhteisön välinen suhde (Kurki, 2001, s.122), jolloin ryhmän nähdään säätelevän keskeisesti sitä, millainen käyttäytyminen tai tekijät johtavat hyväksytyksi tulemiseen ja mitkä torjumiseen (ks. Salmivalli, 2008, s. 130).

Sosiaalipedagogisessa osallisuustarkastelussa voidaan erottaa *sosiaalisen osallisuuden* ja *sosiaalisen osattomuuden käsitteet*, jotka avaavat sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen näkökulmaa yksinäisyyden ehkäisemisessä. Tätä näkökulmaa Nivala (2021) havainnollistaa nostamalla esiin, että sosiaalisen osallisuuden kautta voidaan tarkastella ryhmän yhteistä työskentelyä, osallistumista ryhmän toimintaan ja tuen saamista ryhmän jäseniltä eli sosiaalista osallisuutta, niin kuin myös yksinäisyyttä, ryhmän ulkopuolelle jäämistä ja sosiaalista torjuntaa eli sosiaalista osattomuutta. Osallisuus on siis käsitteenä vastakohta yksinäisyyden käsitteelle, kun se määritellään yhteisöön kuulumiseksi (Nivala, 2021, s. 36–37, 43, 51–52).

Tarkemmin Nivala (2021) määrittelee *sosiaalisen osallisuuden* tarkoittavan lasten elämässä merkityksellisiä sosiaalisia suhteita ja ryhmään tai yhteisöön kuulumista, joka käsitteenä kiinnittää huomion lasten vertais- ja ystävyysuhteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen sekä suhteissa hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin (Nivala, 2021, s. 43). Järvisen ja Mikkolan (2015) mukaan keskeistä on lapsen subjektiivinen kokemus osallisuuden tunteesta (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 13), mikä on yhteneväinen myös yksinäisyyden subjektiivisen luonteen kanssa (ks. esim. Laine, 2005, s. 161, 163). Kangas, Lastikka ja Karlsson (2021) jatkavat, että pelkkä osallistuminen toimintaan ei luo osallisuuden kokemusta pienelle lapselle, sillä se edellyttää vahvasti myös ihmisten välillä syntyvää kohtaamista, dialogisuutta ja arvostusta (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, s. 76).

Puolestaan *sosiaalisen osattomuuden* käsitteen Nivala (2021) kuvaa olevan erityisesti sosiaalista yksinäisyyttä, jossa lapsen osallisuus yhteisöön kuulumisena jää toteutumatta eli lapsi ei tule nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi omana itsenään. Nivalan mukaan yksinäisyys sosiaalisena osattomuutena voi olla tunnetason ulkopuolisuutta ja kuulumattomuuden tunnetta, jossa lapsi kuitenkin pääsee toiminnan tasolla ryhmään mukaan, mutta aito kokemus kuulumisesta ryhmään jää täyttymättä. Toinen sosiaalisen osattomuuden muoto on kokonaisvaltainen ulkopuolisuus, jossa lapsi tuntee, että hänen olemassaolonsa on täysin turhaa (Nivala, 2021, s. 51–52). Nämä sosiaalisen osattomuuden muodot viittaavat myös jo aiemmin käsittelemiini yksinäisyyden muotoihin kaksidimensionaalisen yksinäisyyden tarkastelun pohjalta (ks. Laine, 2005, s. 162), mikä vahvistaa ymmärrystä sosiaalisesta osallisuudesta yksinäisyyden vastavoimana.

2.2.2 Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen varhaiskasvatuksessa

Laine ja Talo (2002) kuvailevat, että varhaiskasvatuksessa keskitytään tukemaan ja edistämään lasten sosiaalisten taitojen sekä sosioemotionaalisten taitojen kehitystä, jolloin varhaiskasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi nousee myös ulkopuolisuuden ehkäisemisen tavoite. Kuitenkin he jatkavat, että varhaiskasvatuksessa tarvitaan erilaisia tietoisia toimenpiteitä positiivisen vuorovaikutuksen lisäämiseen lasten välillä, jotka voivat olla luonteeltaan sekä primaarisia preventioita että sekundaarisia preventioita. Ensimmäinen näistä keskittyy ongelmien syntymisen ehkäisemiseen, kun taas toinen jo syntyneiden ongelmien vaikutuksen lieventämiseen (Laine & Talo, 2002, s. 151). Nivalan (2021) mukaan sosiaalisen osallisuuden tietoinen vahvistaminen varhaiskasvatusryhmässä sisältää mahdollisuuksia yksinäisyyden ehkäisemiselle (Nivala,

2021, s. 37), jota voidaan luonnehtia primaarisesti preventioksi (ks. Laine & Talo, 2002, s. 151).

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden velvollisuus lasten yksinäisyyden ehkäisemiseen ja kehityksen tukemiseen lähtee liikkeelle varhaiskasvatusta velvoittavista asiakirjoista. Jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) ensimmäisessä kappaleessa määritellään, miten sosiaalinen osallisuus tulee muiden periaatteiden lisäksi nähdä jokaista lasta koskevana periaatteena, arvona ja ajattelutapana (Opetushallitus, 2022, s. 1). Yhteisö eli tässä tapauksessa varhaiskasvatus ryhmä tulisi nähdä ideaalisena suhteiden määrittämänä kasvuympäristönä, jota kohti päivittäisessä toiminnassa pyritään (ks. Nivala & Ryyänen, 2019, s. 138, 143). Laine ja Talo (2002) sekä Järvinen ja Mikkola (2015) toteavat, että pidempiaikaisen yksinäisyyden ehkäisemiseen varhaiskasvatuksessa tarvitaan työntekijöiden tietoisia toimia ja tukea (Laine & Talo, 2002, s. 149; Järvinen & Mikkola, 2015, s. 30).

Kurjen (2001) mukaan sosiaalipedagogisen ajattelun tavoitteena on ensisijaisesti pedagogisin keinoin pyrkiä ehkäisemään ja lievittämään sosiaalisten ongelmien syntymistä (Kurki, 2001, s. 114). Nivala ja Ryyänen (2013; 2019) tarkentavat, että kasvattajien tavoitteena on edistää lasten yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja tunnetta omasta merkityksellisyydestä osana ryhmää, mihin pyritään tukemalla tietoisesti lasten yhdessä toimimista sekä kaikkien mukaan pääsemistä vuorovaikutukseen ja yhteiseen tekemiseen. Sosiaalisen osallisuuden vahvistamisessa työntekijöiden tulee huomioida erityisesti lasten toimijuus osana yhteisöä, mutta myös yksilönä, sillä osallisuuden tukeminen on tällöin sekä kuulumisen että osallistumisen tukemista (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26; Nivala & Ryyänen, 2019, s. 239). Yhteisöllinen näkökulma osallisuuden vahvistamisessa ei sulje pois lapsen yksilöllistä tukea, vaan siirtää yksinäisyyden ehkäisemisessä huomion ympäristöön, sulkien pois ajatuksen siitä, että lapsen yksinäisyys edellyttäisi yksilöön kohdistuvia ”korjaavia” toimenpiteitä (ks. Nivala, 2021, s. 54). Kankaan, Lastikan ja Karlssonin (2021) mukaan lapsen oikeus ryhmään kuulumisesta sekä tunne ainutlaatuisuudesta, osaavuudesta ja arvokkuudesta toteutuukin parhaiten, kun henkilöstö ymmärtää lapsen olevan osa yhteisöä, mutta myös yksilö (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, s. 80).

Cameron ja Moss (2011) kuvailevat sosiaalisen osallisuuden vahvistamisessa olevan keskeistä sen, että henkilökunta ymmärtää elävänsä lasten kanssa samassa elinympäristössä jatkuvassa vuorovaikutuksessa, missä tulee huolehtia ryhmän toimivuudesta kokonaisuutena, sillä sen merkitys on keskeinen voimavara lasten elämässä (Cameron & Moss, 2011, s. 8–9). Eichstel-

lerin ja Holthoffin (2011) jatkavat, että tukeakseen lasten hyvinvointia ja oppimista, kasvattajien tulee tiedostaa, mutta myös kiinnittää huomiota lapsuuden yhteisölliseen näkökulmaan. Näkökulma on keskeinen sosiaalipedagogisessa käytännössä, sillä yhteisön ajatellaan tarjoavan lapsille mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutussuhteita, joiden rooli on keskeinen lapsen hyvinvoinnille, oppimiselle ja kasvuille (Eichstellerin ja Holthoffin, 2011, s. 44). Kurki (2001) tiivistää, että sosiaalipedagogiseen kasvatustyöhön ei ole olemassa yhtä oikeaa menetelmää tai tekniikkaa, vaan keskeistä on se, että työntekijät perustavat ajatuksensa ja työnsä lähtökohdat lasten osallistumisen, arvokkuuden ja sosiaalisuuden tukemiseen (Kurki, 2001, s. 133).

Sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen näkökulman ytimessä on ajatus yhteisöllisyydestä, sillä osallisuuden kokemus on edellytys yhteisöllisyydelle, mutta yhteisöllisyys on myös osallisuuden olennainen elementti (ks. Järvinen & Mikkola, 2015, s. 37; Eskel & Marttila, 2013, s. 78; Roos, 2016, s. 91). Molemmilla käsitteillä on sama ydin periaate yksilön yhteisöön kuulumisen tunteesta ja merkityksellisistä sosiaalisista suhteista (kts. Nivala, 2021, s. 43; Ikonen, 2006, s. 156). Koivula (2013) lisää tähän, että lasten osallisuuden ja ryhmään kuulumisen vahvistamisessa yhteisöllisyyttä pidetään tärkeänä periaatteena, jonka ajatellaan ehkäisevän myös negatiivisten ilmiöiden ilmenemistä ryhmässä. Kuitenkin yhteisöllisyys kehittyy koko ryhmän tasolla varsin hitaasti (Koivula, 2013, s. 19, 25), minkä vuoksi yksinäisyyttä ehkäisevän näkökulman tulisi lähteä liikkeelle varhaiskasvatuksen arjen jokapäiväisistä käytännöistä ja ilmapiiristä.

3 Kvalitatiivinen lähestymistapa

Alasuutari (2011) toteaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteena on yleensä ilmiö, jota on tarkoitus selittää ja tehdä ymmärrettäväksi eikä niinkään todistaa sen olemassaoloa (Alasuutari, 2011, s. 237). Tutkielmani lähestymistapana toimii kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä pyrkimyksenäni on selittää ja kuvata varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta 4–6-vuotiaiden lasten yksinäisyyden ilmiötä sekä siihen liittyviä ehkäisemisen keinoja. Useat tutkimukset osoittavat, että yksinäisyyttä esiintyy jo pienten lasten keskuudessa (ks. esim. Junttila, 2016a, s. 149). Tutkielman kautta en koe siis tarpeelliseksi todistaa itsessään yksinäisyyden olemassaoloa, vaan kuvailla varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta sen erinäisiä muotoja, taustatekijöitä ja ehkäisemisen keinoja. Hakala (2018) sekä Puusa ja Juuti (2020) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen yhdeksi tavoitteeksi tutkittavien omien tulkintojen ja kokemuksen esille nostamisen (Hakala, 2018, s. 22; Puusa & Juuti, 2020, s. 76), minkä koen tärkeänä omassa tutkielmassani niin, että näkökulma tulee itse varhaiskasvatuksen työntekijöiltä, jotka päivittäin työskentelevät lasten keskuudessa ja voivat vaikuttaa asiaan.

Cresswell (2013) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä pyritään lähestymään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja moniulotteisesti, tunnistamalla eri tekijöiden välisiä yhteyksiä, mikä tarkoittaa ilmiöön liittyvien tekijöiden tunnistamista, mutta yleisesti laajaa kokonaiskuvan muodostamista (Cresswell, 2013, s. 47). Laadullisen lähestymistavan valinta liittyykin myös tutkielmani ilmiön monimuotoisuuteen, sillä pelkkä lasten välisten suhteiden yksinäisyyden kuvailu olisi jäänyt vajaaksi vailla ymmärrystä. Tämän vuoksi koin yksinäisyyden ilmiön erilaisen taustatekijöiden kuvailun tärkeäksi, joiden avulla myös yksinäisyyden ehkäisemisen keinot avautuvat monimuotoisemmin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittelevät laadullisen tutkimuksen pyrkivän selittämään sekä kuvailemaan tiettyä ilmiötä, toimintaa tai tapahtumaa, mutta antamaan myös teoreettisesti mielekästä tulkintaa tälle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Vilka (2021) ja Lichtman (2013) täydentävät tätä toteamalla, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisten maailmalle luomiin merkityskokonaisuuksiin, jotka rakentuvat ihmisten välisissä suhteissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Sosiaalisissa tilanteissa tapahtuva vuorovaikutus ja ympäristötekijät ovat keskeisiä laadullisiin kysymyksiin liittyviä teemoja, joita pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan (Vilka, 2021, s. 118; Lichtman, 2013, s. 37). Laadullinen tutkimusmenetelmä sopii tutkielmani menetelmäksi, sillä yksinäisyys on ihmisten välisissä suhteissa tai niiden puuttumat-

tomuudessa rakentuva ilmiö, jolle ihmiset luovat oman merkityksen ja käsityksen vuorovaikutuksen kautta. Toisaalta myös laadullinen lähestymistapa avaa mahdollisuuden tulkita yksinäisyyden ilmiötä monitulkintaisemmin, sillä mekaaninen luokittelu ei anna oikeutta ihmisten käsityksmaailman tulkitsemiselle, vaan lähestymistavassa tarvitaan kuvailevaa ja ymmärtävää otetta.

Eskola ja Suoranta (2003) tuovat esiin, että empiirisessä ihmistutkimuksessa tutkijan on tarpeen tarkastella omaa todellisuus- ja ihmiskäsitystään (Eskola & Suoranta, 2003, s. 28). Tuomi ja Sarajärvi (2018) jatkavat, että laadullisessa tutkimuksessa keskiöön nousee kysymys tietämisen mahdollisuudesta eli epistemologiset kysymykset, sekä kysymykset olemisen tavasta ja ihmiskäsityksestä eli ontologiset kysymykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 18). Puusan ja Juutin (2020) mukaan nämä taustaoletukset luovat tutkimukselle perustan, jotka määrittävät tutkimuksen toteutustapoja, tavoitteita ja tuloksia. Keskeistä on pohtia, millaista tietoa pyrkii saavuttamaan ja miten uskoo ilmiön olevan mahdollista tutkia (Puusa & Juuti, 2020, s. 27, 38).

Paradigma lähtökohtana tutkielmassani toimii tulkinnallinen lähtökohta, joka perustuu ymmärrykseeni yksinäisyyden ilmiöstä subjektiivisena kokemuksena, mutta myös tutkimuskysymyksiini, joiden lähtökohtana on työntekijöiden näkökulmien kuvailu (ks. Puusa & Juuti, 2020, s. 38–39; Junttila, 2016b, s. 55). Yksinäisyyden kokemuksen subjektiivinen luonne nostaa esiin näkemyksen siitä, että ihminen itse pystyy vain täysin määrittelemään, kokeeko yksinäisyyttä vai ei (ks. Junttila, 2016b, s. 55), jolloin tulkinnallinen lähestymistapa korostuu. Lisäksi tulkinnallisen lähestymistavan merkitys korostuu siinä, että tutkielmani tarkoitus ei ole itsessään kuvata lasten kokemuksia yksinäisyydestä, vaan ne ovat aikuisten tulkintoja, joita määrittää vielä omat tulkintani tutkijana. Näin ollen tuloksia ei voida kuvata absoluuttisena totuutena.

Puusa ja Juuti (2020) määrittelevät, että tulkinnallisen lähestymistavan kautta tutkittavassa ilmiössä keskitytään sosiaalisesti ja symbolisesti rakennettuihin selityksiin, jotka voidaan saada selville kulttuuriin sosiaalistuneiden ihmisten kokemuksia tutkimalla ja näin ollen tulosten tulkinnassa keskitytään myös kokemuksellisten ymmärtämisprosessien tarkasteluun (Puusa & Juuti, 2020, s. 38–39). Tulkinnallisen lähestymistavan kautta keskityn tutkielmassani siihen, miten varhaiskasvatuksen kulttuurissa joka päivä elävät ja sitä keskeisesti rakentavat aikuiset eli työntekijät kokevat ja kuvaavat lasten välisten suhteiden yksinäisyyttä ja sen ehkäisemistä. Minun roolini on tuoda työntekijöiden näkemyksiä esille ja olla tulkitsija (ks. Puusa & Juuti, 2020, s. 39).

4 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkielman toteutusta tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kautta, mutta kuvaan myös aineiston keruutani sekä kyselylomakkeeni rakennetta. Lopuksi avaan vielä kyselylomakkeen avulla saatua aineistoa.

4.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Puusa ja Juuti (2020) toteavat, että tutkimuksen pyrkimyksenä on aina pohjimmiltaan selittää, tulkita, ymmärtää ja kuvata jotain ilmiötä, missä yleensä pyritään löytämään myös ilmiön taustalta sitä kuvaavia tekijöitä (Puusa & Juuti, 2020, s. 26). Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä, sekä millaisten tekijöiden he kuvaavat vaikuttavan näiden kokemusten syntymiseen. Lisäksi tavoitteena on selvittää millaisten keinojen varhaiskasvatuksen työntekijät ajattelevat ehkäisevän yksinäisyyden ilmenemistä 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa.

Näihin pohjautuen ensimmäinen tutkimuskysymykseni keskittyy lasten keskinäisissä suhteissa kokemaan yksinäisyyteen, toinen tutkimuskysymykseni niihin vaikuttaviin tekijöihin ja kolmas taas ehkäisemisen keinoihin. Metsämuurosen (2011) mukaan hyvä tutkimuskysymys on informaatiota tuottava ja selkeä. Kysymyksen vastaus esimerkiksi kuvaa, selittää ja täsmentää (Metsämuuronen, 2011, s. 25). Olenkin pyrkinyt muotoilemaan tutkimuskysymykseni mahdollisimman kuvailevaan ja selittävään muotoon, sillä tavoitteenani on lähestyä yksinäisyyden ilmiötä sen moninaisten rakenteiden ymmärtämisen kautta. Yksinäisyys on ilmiönä haastava sen subjektiivisen luonteen vuoksi, minkä takia tutkimuskysymysten lähtökohtana tulee olla kuvaileminen ja selittäminen.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Millaisena varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä?*
- 2. Millaisten tekijöiden varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat vaikuttavan 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen?*
- 3. Millaisten keinojen varhaiskasvatuksen työntekijät ajattelevat ehkäisevän yksinäisyyden ilmenemistä 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa?*

Miles ja Huberman (1994) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavalle ilmiölle määritellään itse rajat, jotka ohjaavat sitä, mihin tutkittavassa ilmiössä keskitytään (Miles & Huberman, 1994, s. 25). Kiviniemi (2018) lisää tähän, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasetelmien rajaaminen on välttämätöntä ja tutkimustehtävää rajaamalla tutkija ottaa kantaa siihen, mikä on tarkastelun keskipisteenä (Kiviniemi, 2018, s. 76). Myös Eskola ja Suoranta (2003) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on aineiston rajaaminen (Eskola & Suoranta, 2003, s. 64), johon olen itse pyrkinyt tutkimuskysymysteni muotoilun avulla.

Tutkimukseni näkökulmaa on rajannut neljä periaatetta. Ensimmäisenä periaatteena olen rajannut näkökulmaa yksinäisyyden käsitteen määrittelyn kautta, jolla tutkielmani lähtökohdassa tarkoitetaan psyykkistä erillisyyttä muista ihmisistä eikä hetkellistä fyysistä yksin olemista (ks. esim. Laine, 2005, s. 162; Junntila, 2015, s. 19). Toisena lähtökohtana hankittavaa aineistoa olen pyrkinyt rajaamalla lasten iän 4–6-vuotiaisiin lapsiin, sillä kyseisessä iässä lasten ystävyysuhteet syvenevät ja niiden merkitys korostuu (ks. Järvinen & Mikkola, 2015, s. 31). Kolmantena periaatteena olen rajannut tutkielman koskemaan lasten välisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä, sillä vertaisryhmällä on todettu olevan varhaiskasvatuksessa huomattavampi merkitys kuin henkilökunnalla, sillä lapset keskittyvät päivän aikana enemmän lasten kanssa käytävään vuorovaikutukseen (ks. Kyrönlampi, 2011, s. 34). Neljäntenä ja viimeisenä rajaavana periaatteena on näkökulman rajaaminen varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksiin, sillä viime kädessä he voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen ilmapiiriin, ja sitä kautta lasten välisiin suhteisiin. Pienen lapsen taidot eivät yksin riitä yksinäisyydestä irti pääsemiseen, vaan hän tarvitsee siihen aikuisen tukea (ks. Repo, 2016, s. 12).

4.2 Aineiston hankinta kyselylomakkeen avulla

Valitsin aineistonhankintamenetelmäksi kyselyn pohjautuen tutkielmani lähestymistapaan eli laadulliseen tutkimukseen, johon se sopii strukturoimattoman asetelman kautta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84; Cresswell, 2013, s. 45). Valli (2018) lisää tähän, että kyselylomake on yksi perinteisimmistä tutkimusaineiston keräämisen menetelmistä, jossa nykyään suositaan sähköistä kyselylomaketta ja sen jakamista esimerkiksi sosiaalisen median alustoilla (Valli, 2018, s. 92).

Aineistonhankintamenetelmäni valintaan on vaikuttanut myös osittain kyselylomakkeeseen liittyvät edut. Valli ja Perkkilä (2018) kuvailevat sähköisen kyselylomakkeen etuna olevan sen, että sen täyttämiseksi ei ole maantieteellistä estettä ja yleensä se on suhteellisen nopea toimittaa,

kuin myös palauttaa. Se helpottaa myös tutkijan työvaiheita, kun aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa (Valli & Perkkilä, 2018, s. 118). Näihin perustuen koin sosiaalisessa mediassa jaettavan kyselylomakkeen olevan hyvä vaihtoehto, sillä halusin saavuttaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä ympäri Suomen, huomioiden kuitenkin myös tutkielmalle asetetun aikaresurssin.

Toisaalta näin kyselylomakkeen etuna myös luotettavuuteen liittyvän näkökulman, sillä aineisto on kyselyssä siinä muodossa kuin tutkittava on vastannut (ks. Valli & Perkkilä, 2018, s. 118). Tämän kautta koin paremmin olevan tarkasteltavissa omien ennakkokäsitysteni vaikutuksen, mikä esimerkiksi havainnoinnissa olisi voinut olla haasteellisempaa ja vaikuttaa merkittävämmiin luotettavuuteen. Myös kyselyn tuoman tutkimuksellisen etäisyyden näin etuna aiheeni kannalta, mutta toisaalta tunnistin siihen liittyvän riskin luotettavuuden näkökulmasta, sillä todellisuudessa tutkija ei voi sosiaalisessa mediassa tietää kuka kyselyyn on vastannut (ks. Valli & Perkkilä, 2018, s. 120).

Kyselylomakkeen rakentamisen voidaan sanoa alkaneen jo ennen varsinaisen lomakkeen luomista tutkimuskirjallisuuden lukemisella. Lukemisen pohjalta pyrin rakentamaan aiheeni kannalta keskeisimpiä näkökulmia ja käsitteitä. Useammassa lähteessä korostetaan kyselylomakkeen kysymysten perusteellista muotoilua teoreettisen viitekehyksen ja keskeisten käsitteiden kautta, sillä ne luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle ja vaikuttavat luotettavuuteen (ks. esim. Vilkka, 2021, s. 101; Valli, 2018, s. 93). Pyrin luomaan kysymyksistä yksiselitteisiä ja olemaan sanamuodoissa mahdollisimman täsmällinen, mutta myös huomioimaan käyttämäni kielen sujuvuuden (ks. Valli, 2018, s. 93, 95). Lisäksi tässä vaiheessa tutkielman tekoprosessia koin tärkeänä perehtyä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön edellyttämiin keskeisiin lähtökohtiin, mutta myös sen pohtimisen, millaisilla valinnoilla periaatteet täyttyvät omassa tutkielmassani (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Vilkka (2021) toteaa, että kyselylomake tulee testata aina etukäteen, mikä voidaan toteuttaa siten, että muutama perusjoukkoa vastaava ihminen arvioi kyselylomakkeen pituutta, siihen käytettävää aikaa, vastausvaihtoehtojen toimivuutta sekä kysymysten ja vastausohjeiden selkeyttä (Vilkka, 2021, s. 108). Testasin kyselyä jakamalla sen kuudelle varhaiskasvatuksen opiskelijalle ja lisäksi esittelin kyselylomakkeeni pro gradu- seminaarissa, jossa kysymysten muotoiluja ja sisältöä tarkasteltiin yhdessä. Testikyselyn ja pro gradu -seminaarista saamieni kommenttien pohjalta tein kyselylomakkeeseen tarvittavia muutoksia. Saatekirjeessä kyselyn vastaamiseen ilmoitettua aikaa pidennettiin ja täysin strukturoitu kysymys, jossa vastaajan tuli arvioida lapsen sosioemotionaalisia haasteita valmiiden piirteiden mukaan, muutettiin avoimeksi

kysymyksiksi. Perusteluna tälle toimi myös lähestymistapa ja tutkimuskysymysten keskittyminen varhaiskasvatuksen työntekijöiden omiin kuvailuihin ja ajatuksiin (ks. Alasuutari, 2011, s. 83). Lisäksi kysymys, jossa vastaajaa pyydettiin määrittelemään 4–6-vuotiaiden yksinäisyyttä, poistettiin, sillä siinä esiintyi samankaltaisuutta kyselyn muiden kysymysten kanssa.

Varsinainen aineisto kerättiin helmikuun 2022 aikana Webropolilla luodun kyselylomakkeen avulla. Lomake oli auki kolme viikkoa ja sitä jaettiin kohdennetusti sosiaalisessa mediassa varhaiskasvatuksen työntekijöille. Keskeisiä kanavia olivat varhaiskasvatuksen ammatilliset ryhmät, joihin kohdentamisella pyrittiin valitsemaan tiedonantajia harkitusti ja varmistamaan henkilöiden tietämys asiasta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Kyselylomake oli suunnattu varhaiskasvatuksen ammattilaisille, jotka työskentelivät kyseisellä hetkellä tai olivat aiemmin työskennelleet 4–5-vuotiaiden lasten kanssa tai esiopetusryhmissä. Sosiaalisessa mediassa kysely julkaistiin ystävänpäivää edeltävällä viikolla. Kyselylomakkeen avulla varhaiskasvatuksen työntekijöitä haastettiin pohtimaan ystävänpäivää myös ryhmässään ylemmällä tasolla niin, että jokainen päivä voisi olla jokaiselle lapselle varhaiskasvatuksessa ystävänpäivä.

4.3 Kyselylomakkeen kuvaus

Lomake koostui saatekirjeestä ja varsinaisista kysymyksistä. Saatekirjeellä koin tutkielmassani olevan merkittävän roolin, sillä se toimi luottamuksen rakentamisen välineenä minun ja tutkittavien välillä, kun kyseessä oli sosiaalisessa mediassa jaettava tutkimuskysely, jossa tutkittava vastaa kyselyyn omatoimisesti. Saatekirjeen tarkoituksena oli antaa tutkittavalle tietoa tutkielman perusasioista, kuten tavoitteista, aineiston käsittelystä ja säilytyksestä, mutta myös korostaa tutkimuksen ihmisoikeuksiin liittyviä periaatteita, kuten vastaamisen vapaaehtoisuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156). Kuula (2011) ja Vilkka (2021) nostavatkin esille, että lomakkeen alussa oleva informaatio on olennainen osa tutkimusta, sillä sen perusteella tutkittavat antavat tietonsa ja mielipiteensä tutkimuksen käyttöön (Kuula, 2011, s. 122; Vilkka, 2021, s. 189). Eskola ja Suoranta (2003) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) täydentävät tätä toteamalla, että tutkittavalle tulee antaa riittävä tieto tutkimuksesta, sen tavoitteesta ja menetelmistä sekä mahdollisista riskeistä, mihin liittyy vahvasti eettisyyden periaate (Eskola & Suoranta, 2003, s. 42; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156).

Kaikki muut kyselyn kysymyksistä olivat pakollisia paitsi viimeinen kysymys, jossa vastaajalla oli mahdollisuus tuoda esiin muita mieleen tulevia asioita aiheesta. Myös kysymys, jossa vas-

taajaa pyydettiin avaamaan numeerista arvioitaan omista yksinäisyyden ehkäisemisen mahdollisuuksista ja taidoista, oli vapaaehtoinen. Kysymysten pakollisuutta pohdin pitkään sen hyvien ja huonojen puolien sekä eettisyyden näkökulmasta, mutta lopulta päädyin kuitenkin siihen ratkaisuun, että laitoin suurimman osan kysymyksistä pakollisiksi. Tämä päätös pohjautui monipuolisemman aineiston näkökulmaan, sillä vastaajan on helppo luopua vastaamisesta joidenkin kysymysten osalta, jos ne eivät ole pakollisia (ks. Valli, 2018, s. 95, 102). Saatekirjeessä tuotiin kuitenkin esiin, että jos vastaaja halusi jättää vastauksen tyhjäksi, voisi hän merkitä vastauskenttään viivan, jolloin lomake päästäisi siirtymään eteenpäin. Näin tämän eettisenä valintana, sillä yksilöllä tulee olla oikeus keskeyttää tutkimuksessa mukana olo missä vaiheessa tahansa (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 156). Tiedostin myös näkökulman siitä, että kysymysten koskiessa lasten yksinäisyyttä, tutkittavilla saattaisi olla eettisiä syitä jättää vastaamatta joihinkin kohtiin (ks. Eskola & Suoranta, 2003, s. 53), minkä vuoksi halusin tuoda esiin vastaamatta jättämisen mahdollisuuden.

Kyselylomake sisälsi yhteensä kymmenen kysymystä ja etenin kyselylomakkeen rakenteessa taustatietokysymyksistä varsinaiseen aiheeseen (ks. Valli, 2018, s. 94). Taustatietokysymyksissä kysyttiin 1) *vastaajan tehtävänimikettä* sekä 2) *mistä tutkimuksen ikäryhmistä vastaajalla oli työkokemusta*. Lopuista kahdeksasta kysymyksestä seitsemän kysymystä oli avoimia kysymyksiä, ja yksi strukturoitu kysymys, jossa oli kuitenkin myös numeerisen arvioinnin avaamisen mahdollistamiseksi alakohtana yksi avoin kysymys. Strukturoidussa kysymyksessä hyödynsin Likertin asteikkoa, jossa oli viisiportainen asteikko ja verbaalinen selitys numerolle (ks. Valli, 2018, s. 106-107). Tämän tarkoituksena oli avata työntekijöiden näkemyksiä omista yksinäisyyden ehkäisemisen taidoista ja mahdollisuuksista. Valitsin kuitenkin kyselylomakkeelle pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä strukturoitujen sijaan tutkimukseni lähtökohdista käsin (ks. Valli, 2018, s. 92). Erityisesti tutkimuskysymykseni ja laadullinen lähestymistapa määrittivät tätä valintaa, sillä tavoitteenani oli selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden omia näkemyksiä (ks. Cresswell, 2013, s. 47–48). Alasuutarin (2011) mukaan ihmisten omien tulkintojen ja ajatusten hahmottamisessa aineiston tuleekin olla tekstiä, jossa ihmiselle mahdollistuu omin sanoin asioista kertominen ilman tutkijan valmiiksi jäsentämiä vastausvaihtoehtoja (Alasuutari, 2011, s. 83).

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymykseni mukaisesti työntekijöiden näkökulmia 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvistä yksinäisyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä pyrittiin selvittämään seuraavilla kysymyksillä: 3) *kuvaile yleisellä tasolla ryhmäsi lasten*

keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä, 4) millaisten tekijöiden olet havainnut vaikuttavan ryhmässäsi siihen, että osa lapsista jää yksinäiseksi sekä 5) miten kuvailisit yksinäisen lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja? Puolestaan kolmannen tutkimuskysymyksen määrittämällä tavalla työntekijöiden ajatuksia 4–6-vuotiaiden yksinäisyyden ehkäisemisen keinoista pyrittiin selvittämään kysymyksillä: 6) millaisiksi koet omat mahdollisuutesi ja taitosi ehkäistä lasten yksinäisyyttä (Likertin asteikko), 7) millaisilla pedagogisilla käytännöillä ryhmäsi työntekijät pyrkivät edistämään kaikkien lasten ryhmään kuulumista ja ehkäisemään yksinäisyyttä, 8) millaisten tekijöiden olet kokenut hankaloittavan ryhmässäsi lasten keskinäisten suhteiden ja yhteisöön liittymisen tukemista sekä 9) millaisia keinoja varhaiskasvatuksessa tulisi mielestäsi käyttää lasten yksinäisyyden ehkäisemiseksi ja vähentämiseksi? Kyselyn lopussa vastaajille tarjottiin mahdollisuutta myös vapaaseen sanaan.

4.4 Aineiston kuvaus

Kyselyyn vastasi yhteensä 34 henkilöä. Vastaukset olivat pääsääntöisesti monipuolisia, joissa oli kuvailtu laajemmin asioita, ja näin ollen koin aineiston sopivan laadulliseen lähestymistapaan. Kuitenkin joukossa oli myös paikoin luettelomaisia vastauksia, jonka koen näkyvän myös aineiston analyysissä. Aineiston monipuolisuutta lisäsi se, että pakollisissa avoimissa kysymyksissä vain kolme vastausta oli sellaisia, joissa vastaaja oli halunnut jättää vastauksen tyhjäksi. Vastaaja oli tällöin merkinnyt vastauskenttään viivan tai tuonut sen jollain muulla tavalla esille. Lisäksi vapaaehtoisissa kysymyksissä 17 vastaajaa oli halunnut tuoda jotain muuta aiheeseen liittyvää esille ja jopa 26 vastaajaa oli halunnut avata yksinäisyyden ehkäisemisen taitoihin ja mahdollisuuksiin liittyvää vastaustaan, mikä oli vapaaehtoista.

Työnimikkeissä jakauma oli melko tasainen opettajien ja lastenhoitajien välillä, jolloin voidaan puhua kokonaisuutena myös varhaiskasvatuksen työntekijöistä. Vastaajien joukosta 19 (56 %) ilmoitti työskentelevänsä varhaiskasvatuksessa ammattinimikkeellä varhaiskasvatuksen opettaja ja 15 (44 %) nimikkeellä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Kysely oli suunnattu myös muille ryhmissä työskenteleville eli varhaiskasvatuksen avustajille, -erityisopettajille ja -sosio- nomeille, mutta näitä ammattinimikkeitä ei esiintynyt vastaajien joukossa.

Puolestaan ikäryhmäisessä työkokemuksessa esiintyi aineistossa vaihtelua. Vastaajien joukosta 15 (44 %) ilmoitti omaavansa työkokemusta sekä 4–5-vuotiaiden lasten ryhmässä työskente-lystä, että esiopetuksesta. Pelkästään 4–5-vuotiaiden ryhmässä ilmoitti työskennelleensä 17 (50

%) vastaajaa ja puolestaan esiopetuksesta työkokemusta ilmoitti omaavansa vain 2 (6 %) vastaajaa. Varhaiskasvatuksen opettajissa työkokemusta oli eniten esiopetuksesta sekä 4–5-vuotiaiden ryhmästä (58 %), kun taas lastenhoitajilla eniten kokemusta esiintyi pelkästään 4–5-vuotiaiden ryhmästä (67 %). Aineiston voisi siis kuvata painottuvan enemmän 4–5-vuotiaiden lasten yksinäisyyden kokemusten kuvaamiseen, mutta kokonaisuutta tarkasteltaessa ero ei ole merkittävän suuri, verrattuna työkokemukseen molemmissa ikäryhmissä. Näin ollen voidaan puhua kokonaisuutena 4–6-vuotiaista eikä ryhmien välille ole tarkoituksenmukaista tehdä erotelua.

5 Aineiston analyysi

Alasuutari (2011) kuvaa laadulliseen tutkimukseen liittyvän kaksi vaihetta, jotka ovat havaintojen tuottaminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Tässä kappaleessa keskityn havaintojen tuottamiseen, johon kuuluu havaintojen pelkistäminen eli olennaiseen keskittyminen ja havaintojen yhdistäminen (Alasuutari, 2011, s. 50). Metsämuuronen (2008) tuo esiin, että laadullinen tutkimus pohjaa pitkälle tutkijan omiin tulkintoihin, järjelyyn ja yhdistämis- sekä luokitteluvaihtoihin. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei ole samanlaista sisäistä vaatimusta toistettavuudesta kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, tulee tutkijan pystyä osoittamaan, mihin ajatukset ja tieto pohjaa (Metsämuuronen, 2008, s. 8, 53, 58). Tämän vuoksi aineiston analyysissä pyrin tuomaan esiin mahdollisimman yksityiskohtaisesti analyysini vaiheita ja päätelmiäni, jotta tutkielmani tieto olisi läpinäkyvää ja reflektoitavissa (ks. Salo, 2015, s. 167).

Eskolan ja Suorannan mukaan (2003) aineiston analyysin tavoitteena on selkeyttää hajanaista aineistoa ja tuottaa sitä kautta jäsenneiltyä tietoa tutkittavasta asiasta kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta, 2003, s. 137). Alasuutari (2011) täsmentää tätä toteamalla, että laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, jossa on tarkoituksena hahmottaa tutkittavan ilmiön sisäistä rakennetta ja suhteuttaa eri havainnot yhteen, samaan kokonaisuuteen. Analyysissä pyritään löytämään sääntöjä tai sääntörakenteita, jotka pätevät koko aineistoon, unohtamatta poikkeavia tapauksia, sillä myös ne suhteutetaan kokonaisuuteen (Alasuutari, 2011, s. 38, 41, 52). Kaikki tämä pohjautuu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan loogiseen tulkintaan ja päättelyyn, jossa kuitenkin lopulta on tavoitteena selkeiden ja luotettavien johtopäätöksien tekeminen tutkittavasta ilmiöstä aineiston analyysin kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Näihin näkökulmiin olen omassa analyysiprosessissani pyrkinyt pitämällä periaatteet mielessä koko analysoinnin ajan ja tarkastelemalla näiden täyttymistä vielä jälkeekin päin.

Laadullisista aineiston analyysimenetelmistä valitsin analyysitavaksi sisällönanalyysin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat, että sisällönanalyysia ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään tietty epistemologinen näkökulma tai teoria ja se sopii hyvin täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Pyrkimyksenä on kuvata aineiston sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103, 117, 119). Tästä syystä valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, sillä se on linjassa tutkielmani laadullisen lähestymistavan ja aineistonkeruumenetelmän kanssa. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin käyttämäni aineistolähtöistä otetta ja perustelen valintaani sekä kuvaan analyysiprosessini vaiheita ja niiden kautta tekemään analyysia.

5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Vaikka kyselylomakkeen rakentamisessa ja tutkielman lähtökohdissa olen hyödyntänyt aiempaa teoriaa ja tutkimuksia, aineiston analyysissä olen käyttänyt aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Alasuutari (2011) toteaa, että tutkijan tulee pyrkiä objektiivisuuteen perustamalla näkökulmansa havaintoaineistoon eikä subjektiivisiin näkökulmiin tai omiin arvolähtökohtiinsa (Alasuutari, 2011, s. 32), mikä selittää osin myös analyysimenetelmäni valintaa aineistolähtöisestä näkökulmasta. Aineistolähtöisyyden kautta olen halunnut häivyttää omia ennakkokäsityksiäni herkistymällä aineistolle, sillä Puusan (2020) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä tutkija joutuu olemaan aineistollensa avoin ja jättämään ennalta ajatellut rajoittavat näkökulmat (Puusa, 2020, s. 151–152). Lisäksi tutkielmani keskittyessä kvalitatiivisen lähestymistavan ja tulkinnallisen lähtökohdan kautta varhaiskasvatuksen työntekijöiden omien tulkintojen ja näkökulmien esille nostamiseen (ks. Hakala, 2018, s. 22; Puusa & Juuti, 2020, s. 39), näen aineistolähtöisyyden olevan keskeinen lähestymistapa.

Vilka (2021) toteaa, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii löytämään aineistosta tyypillisen kertomuksen tai toiminnan tutkimusaineiston ohjaamana (Vilka, 2021, s. 163). Tuomi ja Sarajärvi (2018) lisäävät tähän, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkittavaa ilmiötä lähdetään tarkastelemaan siitä näkökulmasta, mistä kaikesta siinä on kyse. Heidän mukaansa tutkimusaineistosta pyritään muodostamaan teorettinen kokonaisuus käsitteitä yhdistelemällä, jossa analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja tai harkittuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 127, 134).

Aineistolähtöisyydestä huolimatta Tuomi & Sarajärvi (2018) lisäävät, että tutkijan on tarkoitus edetä empiirisen aineiston tulkinnasta kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka analyysiyksiköt valitaan aineistosta, niiden tulee olla tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisia, jolloin analyysin kautta saadaan vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 127). Tutkielmani lähtökohdissa aineistolähtöisyys rakentuu ymmärrykseen siitä, että tutkija lähtee liikkeelle ilman ennalta määrättyjä oletuksia, mutta kuitenkin tutkimuskysymysten ohjaamina. Kuitenkin abstrahoinnin vaiheessa teoriatieto tulee mukaan analyysiin, mutta niin, että rakennettuja käsitteitä ja teoriaa verrataan koko ajan alkuperäiseen aineistoon pohjaamalla rakennetut käsitteet alkuperäisen aineiston kielellisiin ilmauksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125, 127). Teoreettisten käsitteiden mukaan tuominen analyysiin on siis aineistolähtöisyydestä huolimatta välttämätöntä, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan muodostaa jäsennelty teorettinen tulkinta.

Ennen varsinaisen aineiston analyysin aloittamista perehdyin aineistoon silmäilemällä ja lukemalla sitä läpi useampaan kertaan kokonaisuutena, sillä analyysin laatuun vaikuttaa pitkälti se, miten hyvin tutkija tuntee aineistonsa (ks. Puusa, 2020, s. 151). Tämän jälkeen nimesin vastaajat vastausajan ja tehtävänimikkeen mukaan niin, että irralliset vastaukset oli mahdollista yhdistää vielä jälkeinpäin oikeaan kokonaisuuteen. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänimikkeellä työskentelevän, joka oli vastannut klo 18.06 nimesin ”O1806”. Tulos osiossa jätin kuitenkin ammattinimikkeitä koskevat kirjaimet pois, sillä en kokenut niitä tutkielmani kannalta merkittäviksi näkökulman käsitellessä kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmia, eikä niihin liittyviä eroja (ks. Eskola, 2018, s. 229).

Tämän jälkeen siirsin vastaukset vastaaja kerrallaan erilliseen tiedostoon aineiston järjestämiseksi. Olin luonut jokaiselle kyselylomakkeen kysymykselle oman tarkastelutaulukkonsa ja nimesin taulukot kysymysten mukaan. Tässä vaiheessa mahdollistui aineiston tarkastelu erillään kokonaisuudesta (Puusa, 2020, s. 151), minkä kautta pystyi keskittymään mielestäni paremmin yksittäisiin havaintoihin. Sijoitin vastaukset kysymyskohtaisiin taulukoihin niin, että opettajien vastaukset tulivat aina allekkain, jonka jälkeen lastenhoitajien vastaukset samaan tapaan. Lisäksi värikoodasin myös vastaajien tunnistekoodit ikäryhmiä koskevan työkokemuksen mukaan niin, että aineiston myöhemmässä analyysivaiheessa olisi mahdollista erottaa myös mahdollisia 4–5-vuotiaiden ja esiopetusikäisten välisiä eroja. Näiden toimenpiteiden tarkoituksena oli auttaa myöhemmin erottelemaan vastauksista myös mahdollisia tehtävänimikkeiden ja ikäryhmien välisiä eroja, mutta aineistoon tutustumisen vaiheessa tein päätöksen, että eroavaisuuksien tarkasteleminen ei ollut merkittävää tutkielmani lähtökohdan kannalta.

Lichtmanin (2013) mukaan sisällönanalyysissä on selkeä rakenne ja vaiheet, joiden kautta tutkijan on helpompi pitää kiinni analyysin täsmällisyydestä (Lichtman, 2013, s. 259). Seuraavissa luvuissa käsitelenkin tätä prosessia aineiston pilkkomisen, käsitteellistämisen ja uudelleen kasaamisen kautta, ja tuon esille oman analysointiprosessini etenemistä vaiheisiin kuuluvien menetelmien kautta. Aineistolähtöisistä analyysimalleista noudatin omassa tutkielmassani Milesin ja Hubermanin (1994) kolmea vaihetta: 1) redusointi eli pelkistäminen, 2) klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman, 1994, s. 10–11). Käytännössä tämä tarkoitti etenemistä aineiston pelkistämisestä ryhmittelyyn, jonka jälkeen etenin analyysiprosessissani vaihe vaiheelta alaluokkien-, yläluokkien-, pääluokkien- ja yhdistävien luokkien luomiseen (ks. Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 114).

5.1.1 Pilkkominen: koodaaminen ja aineiston redusointi

Aineistolähtöisen analyysin tavoin lähestyin aineistoani avoimesti valitsemalla analyysiyksiköt aineistosta kuitenkin huomioiden tutkielmani tarkoituksen ja tehtävänasettelun (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 114; Vilkkä, 2021, s. 164). Käytännössä tämä tarkoitti aineiston lähestymistä uteliaalla asenteella kiinnostuen siitä, mistä kaikesta lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvistä yksinäisyydestä ja sen ehkäisemisestä on kyse, riippumatta näkökulmasta. Aineiston perusteellisen lukemisen jälkeen pystyin hahmottamaan, että vastaukset rönsyilivät ja erilaiset asiat olivat limittyneet samoihin kysymyksiin. Näin ollen käsittelin aineistoa kokonaisuutena unohtaen kyselylomakkeen kysymysten muotoilut ja niiden pohjalta nimetyt taulukkojen nimet. Selkeyden ja koodamistapojen riittävyden vuoksi pidin kuitenkin ilmaisut vielä omissa taulukoissaan, sillä analyysiyksiköissä oli havaittavissa niin paljon eri asioita kuvaavia ilmaisuja ja lauseita.

Koodaamisen kautta tunnistin aineistosta yhteneviä merkityksiä sisältäviä analyysiyksiköitä eli yksittäisiä sanoja, lauseita ja ajatuskokonaisuuksia, ja merkitsin ne samoilla värikoodeilla tai tekstin asetuksilla (ks. Puusa, 2020, s. 152; Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 114, 122–123). Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan päätökset siitä, mitä koodataan ja mitä jätetään aineiston ulkopuolelle ovat tutkijan analyttisiä valintoja ja tärkeä osa analyysia, jotka rakentavat kerrottavaa tarinaa (ks. Miles ja Huberman, 1994, s. 11). Koodimerkkien tarkoituksena oli Eskolan ja Suorannan (2014) ajatukseen pohjautuen toimia itselleni tekstin kuvailun apuvälineinä ja sisäisinä muistiinpanoina jäsentäen aineistossa käsiteltäviä asioita (viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105), mutta myös Tuomen ja Sarajärven (2018) näkökulmaan pohjautuen karsia kaikki tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s.123). Esimerkkinä ajatuskokonaisuudet, sanat ja lauseet, joissa oli kuvattu maahanmuuttajataustaisuutta ja siihen liittyvää suomen kielen taitoa yksinäisyyden syynä, merkitsin omilla koodimerkeillä ja puolestaan ujoutteen liittyvät ilmaisut omilla koodimerkeillä.

Koodaamisen jälkeen seurasi redusoinnin eli pelkistämisen vaihe, jota Miles ja Huberman (1994) kuvailevat tarkentamisen ja yksinkertaistamisen vaiheeksi (Miles & Huberman, 1994, s. 10). Tähän nojaten redusoinnin vaiheessa yksinkertaistin alkuperäisiä ilmauksia, joille loin taulukkojen oikeaan laitaan uuden sarakkeen (ks. taulukko 1), sillä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistetyt ilmaukset on hyvä erottaa aineistosta listaamalla allekkain omaan kokonaisuuteensa. Pelkistämisvaiheessa on tärkeää huomioida myös, että yhdestä lausumasta voi löytyä

monta pelkistettävää ilmausta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 123–124), joka näkyi omassa aineistossani vastausten pelkistettyjen ilmauksien määrällä ja erottelulla toisistaan. Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että pelkistämässä luodaan pohja klusteroinnille, joten on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että vaiheessa aineistosta ei kadoteta mitään olennaista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124). Kävikin pelkistetyt ilmaukset useampaan kertaan läpi varmistaen sisältöä pelkistysten ja alkuperäisten ilmausten välillä.

Vastaaja ja työkokemus	Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
O1935	Toisinaan lapset, joilla on haastetta itsesäätelyn kanssa jäävät yksin, heillä ei ole keinoja kompromisseihin. Myös s2 lapsilla olen huomannut vetäytyvä käytöstä ja arkuutta. <u>Aikuisen vahva läsnäolo ja sensitiivisyys ohjaavat ja tukevat näissä tilanteissa.</u>	Itsesäätelyn haasteet vaikuttavat yksin jäämiseen S2-lapsilla vetäytyvä käytöstä ja arkuutta Aikuisen läsnäolo ja sensitiivisyys tukevat
L1359	<u>Jos on todella harvoin päiväkodissa, jää lapsi pois muiden ”porukasta”</u> Kielen kehitys on myös iso syy. Jos puhe on epäselvää tai sitä ei ole ollenkaan, valitettavasti muut eivät ota leikkiin mukaan samalla tavalla.	Poissaolojen takia jää porukasta Puheen epäselvyys tai puuttuminen: muut eivät ota leikkiin
L0046	Aikuisen tuen puute. Kärjistynyt jos ryhmän omat aikuiset olleet poissa töistä. <u>Ryhmädynamiikka, erilaiset luonteet ja temperamentit.</u>	Aikuisen tuen puute Ryhmän omien työntekijöiden poissaolo Ryhmädynamiikka Erilaiset luonteet ja temperamentit
L1715	<u>Valitettavasti näkyvä erilaisuus, kuten erilainen ihonväri</u> on ollut syynä tapauksissa, joita itse olen nähnyt.	Erilaisuus kuten ihonväri

Taulukko 1. Esimerkki vastaajakohtaisesta ja kysymyskohtaisesta aineiston koodaamisesta ja pelkistämisestä: ”Yksinäisyyteen vaikuttavat tekijät”

5.1.2 Käsitteellistäminen: aineiston klusterointi

Koodaamisen ja aineiston pelkistämisen jälkeen aloin ryhmittelemään eli klusteroimaan vastauksia, jossa tietoa järjestetään ja tiivistetään yhteenvetoa varten (ks. Miles & Huberman, 1994, s. 11). Puusa (2020) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) lisäävät, että ryhmittelyssä keskitytään aineiston yhdistelemiseen ja luokkien muodostamiseen etsimällä säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia pelkistettyjen havaintojen välillä. Samaa ilmiötä kuvaavat havainnot yhdistetään ja ryhmitellään alaluokiksi, jotka nimetään luokan ja aineiston sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Puusa, 2020, s. 153; Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 114, 124).

Ryhmittelyssä siirryin kysymyskohtaiselta taulukkotasolta pois ja aloin luomaan ryhmiä yhteen ja samaan taulukkoon. Muodostin ryhmiä Alasuutarin (2011) periaatteen mukaan niin, että havaintojen yhdistämisessä tuotetut säännöt pätevät kaikkiin sen alle sijoitettuihin pelkistettyihin havaintoihin (Alasuutari, 2011, s. 42). Tarkoituksena ryhmittelyn vaiheessa oli kuitenkin myös

alaluokkien muodostamisen kautta saada alustava kuva yksinäisyyden ilmiöstä ja sen perusrakenteesta (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s.124).

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Muiden lapsien maininnat. Lapsi ei löydä ryhmästä paikkaansa, vaikka hänellä on hyviä ystäviä. Voimakkaasti jakautuneet roolit lapsiryhmässä. Uuden lapsen ryhmäytyminen haastavaa kesken kauden.	Lasten sosiaaliset statukset
Leikkikavereiden arpominen. Leikkiparitoiminta: aikuinen valitsee leikkiparit ja lapset leikin. Ei niin mieluisten leikkikavereiden yhdistäminen rauhalliseen tilaan.	Leikkikavereiden vaihtelu
Koulutuksen puute lukittaa tiettyihin toimintatapoihin. Enemmän koulutusta osallisuudesta ja ryhmäytymisestä. Koulutus lisännyt taitoja.	Koulutus
Työntekijöiden vaihtuvuus Sijaiset eivät tunne lapsia eivät osaa tukea oikeissa tilanteissa oikealla tavalla. Henkilöstön poissaolot ja vaihtuvat sijaiset.	Vaihtuva henkilöstö
Osalla kyvyttömyys ja haluttomuus havaita sekä puuttua. Kasvattajien välinpitämättömyys ja ajattelumalli: "Lasten pitää itse kyetä hoitamaan kaveritaitoja". Aikuisen kiinnostus siihen onko joku yksin.	Työntekijöiden asenne
S2-lapset vetäytyvät enemmän kuin yrittävät. Vajaa suomen kielen sanasto. Yhteisen kielen puute vaikeuttaa leikkiä.	Lasten maahanmuuttajataustaisuus

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä samaan taulukkoon

Ryhmittelyn tuloksena alaluokkia muodostui yhteensä 47 (ks. taulukko 3). Määrään vaikutti se, että tässä vaiheessa pyrin välttämään vielä liiallista yhdistelemistä säilyttääkseni aineiston monimuotoisuuden ja näin ollen alaluokkien nimeäminenkin pohjautui vahvasti aineistoon. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että aineistolähtöisyydessä on haastavaa etukäteen arvioida, kuinka monta luokkaa syntyy (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 101). Alaluokiksi muodostui seuraavanlaiset:

Tiimityön sujuvuus	Havainnointi	Lapsilähtöinen leikki	Luottamuksellinen suhde lapseen	Tunteiden säätelyn haasteet	Yhteistyö huoltajien kanssa
Varhainen puuttuminen	Läsnäolo	Tunnetaitojen opettelu	Tunnistamisen haasteellisuus	Tiimin sisäiset haasteet	Moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri
Heikon itsetunnon tukeminen	Kohtaaminen	Ujous	Läheisten ystävyyssuhteiden puuttuminen	Temperamenttien erot	Positiivinen pedagogiikka
Sosiaalinen herkkyys	Erilaisuus	Leikissä seurailija	Leikin aloittamisen ja ylläpitämisen tukeminen	Joustamattomuus	Sosiaalisten taitojen haasteet
Vetäytyminen torjutuksi tullessa	Ulkopuolelle jääminen	Henkilöstön määrä	Leikkiin liittymisen ja leikissä pysymisen haasteet	Leikkikaverin vaihtelu	Kielen kehityksen haasteet
Työntekijöiden asenne	Ajan puute	Koulutus	Lapsen maahanmuuttajataustaisuus	Lapsen poissaolot	Kiinteät ystävyyssuhteet
Eriävät mielenkiinnon kohteet	Pienryhmät	Ryhmäkoko	Riittämättömät tukitoimet	Tilan puute	Vaihtuva henkilöstö
Ryhmäytyminen	Lasten sosiaaliset statukset	Yhteinen toiminta	Leikin valinnan ohjaaminen	Erilaisten temperamenttien huomiointi	

Taulukko 3. Ryhmittelyn pohjalta muodostuneet alaluokat

5.1.3 Uudelleen kasaaminen: aineiston abstrahointi

Klusteroinnin jälkeen siirryin aineiston abstrahointiin, jossa Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan on kyse säännönmukaisuuksien huomaamisesta, tutkittavan asian hahmottamisesta ja rakenteen muodostamisesta sekä selittämisestä (Miles & Huberman, 1994, s. 11). Metsämuuronen (2008) lisää tähän, että abstrahoinnissa on kyse tutkimusaineiston järjestämisestä yleiseen muotoon. Johtopäätökset yleistetään teoreettiselle ja käsitteelliselle tasolle niin, että niistä ei ole enää erotettavissa yksittäisiä tapahtumia tai vastauksia (Metsämuuronen, 2008, s. 48). Myös Puusa (2020) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että abstrahoinnissa samankaltaisia alaluokkia yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokkia, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämän kautta tutkija pyrkii muodostamaan aineiston kuvauksista teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Puusa, 2020, s. 150; Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 125).

Tässä vaiheessa teoriatieto tuli vahvemmin analyysiini mukaan, mutta sitä ohjasi kuitenkin edelleen aineisto. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että yläluokkien ja pääluokkien nimeäminen pohjautui omaan tulkintaani ja ymmärrykseen teoriatiedon pohjalta, mutta niiden sisällöt olivat aineistolähtöisiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) näkemykseen pohjaten abstrahoinnin vaiheessa aineistolähtöisyys ilmeneekin siinä, että teoreettiset käsitteet ja johtopäätökset pohjautuvat alkuperäisen aineiston käyttämiin kielellisiin ilmauksiin. Ajatus on rakentaa muodostettujen käsitteiden pohjalta kuvaus tutkimuskohteesta verraten käsitteitä ja teoriaa koko ajan alkuperäiseen aineistoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125, 127).

Abstrahoinnin vaiheessa muodostin ensin alaluokilla yläluokat, joita muodostui yhteensä 15 (ks. taulukko 4). Nimesin yläluokat niihin kuuluvien alaluokkien mukaan: ”*emotionaalinen yksinäisyys, sosiaalinen yksinäisyys, leikki-taitojen haasteet, lapsen persoonallisuus, erilaisuus suhteessa muihin, resurssit, lapsen kielelliset haasteet, lapsen sosioemotionaaliset haasteet, työntekijöiden ammattitaito, ryhmädynamiikka, ryhmässä tehtävä yhteistyö, pedagoginen sensitiivisyys, toimijuuden vahvistaminen osana yhteisöä, leikin ohjaus ja toimijuuden vahvistaminen yksilönä*”. Näistä muodostui tutkielmani tulosten pääväittämät, joiden sisältö eli alaluokat pohjautuvat alkuperäisen aineiston ilmauksiin.

Alaluokka	Yläluokka
Leikeissä seurailija	Emotionaalinen yksinäisyys
Läheisten ystävyysuhteiden puuttuminen	
Vaihtuva henkilöstö	Resurssit
Ajan puute	
Henkilöstön määrä	
Ryhmäkoko	
Ryhmäytyminen	Toimijuuden vahvistaminen osana yhteisöä
Lapsilähtöinen leikki	
Positiivinen pedagogiikka	
Yhteinen toiminta	
Tunnetaitojen opettelu	
Moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri	

Taulukko 4. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta alaluokkien pohjalta

Tämän jälkeen jatkoin edelleen aineiston järjestämistä yläluokkien jakamisella kuuteen pääluokkaan ja niiden jakamisella edelleen kolmeen yhdistävään luokkaan. Ajatus pohjautui Tuomen ja Sarajärven (2018) näkemykseen siitä, että monipuolisemman aineiston kanssa yläluokkia voidaan jakaa edelleen pääluokkiin ja luokitusten yhdistämistä jatketaan niin kauan, kuin se on mahdollista aineiston sisällön kannalta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 114, 125). Pääluokkien nimeäminen perustui vahvasti omaan tulkintaani ja asioiden yhdistelemiseen teorian tiedon kanssa, yläluokkien nimeämisen tapaan. Pääluokaksi muodostuivat: *yksinäisyyden muodot, yksilöön liittyvät tekijät, varhaiskasvatus ympäristöön liittyvät tekijät, ryhmään liittyvät tekijät, työntekijöiden ammatillisuus ja sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen* (ks. taulukko 5).

Sen sijaan yhdistävien luokkien kohdalla palasin tutkimuskysymyksiini ja tarkastelin vastaako aineiston analyysi niihin. Vastaavuuden perustella loin yhdistävät luokat tutkimuskysymysteni pohjalta jakautuen *yksinäisyyden ilmenemiseen, yksinäisyyteen vaikuttaviin tekijöihin ja yksinäisyyden ehkäisemisen keinoihin*. Kaikkia näitä yhdistäväksi luokaksi muodostui ”4–6-vuotiaiden lasten yksinäisyys ja sen ehkäiseminen varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta” tutkielmani aiheen pohjalta. Lopuksi tarkastelin vielä luokkien välistä jatkumoa varmistaen, että koko analyysiprosessissani oli säilynyt selkeys ja yhteys alkuperäiseen aineistoon sekä tutkimustehtävään (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 115, 125–126).

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävät luokat		
Emotionaalinen yksinäisyys	Yksinäisyyden muodot	Yksinäisyyden ilmeneminen	 <p>4-6-vuotiaiden lasten yksinäisyys ja sen ehkäiseminen varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta</p>	
Sosiaalinen yksinäisyys				
Leikkitaitojen haasteet	Yksilöön liittyvät tekijät	Yksinäisyyteen vaikuttavat tekijät		
Kielelliset haasteet				
Sosioemotionaaliset haasteet				
Persoonallisuus				
Resurssit	Varhaiskasvatus ympäristöön liittyvät tekijät	Yksinäisyyden ehkäisemisen keinot		
Työntekijöiden ammattitaito				
Erilaisuus	Ryhmään liittyvät tekijät			Yksinäisyyden ehkäisemisen keinot
Ryhmädynamiikka				
Pedagoginen sensitiivisyys	Työntekijöiden ammatillisuus	Yksinäisyyden ehkäisemisen keinot		
Leikin ohjaus				
Ryhmässä tehtävä yhteistyö				
Toimijuuden vahvistaminen osana yhteisöä	Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen			Yksinäisyyden ehkäisemisen keinot
Toimijuuden vahvistaminen yksilönä				

Taulukko 5. Abstrahoinnin pohjalta muodostuneet yläluokat, pääluokat ja yhdistävät luokat

Alasuutari (2011) tuo esiin, että laadullisessa tutkimuksessa ei riitä se, että aineistosta poimitaan satunnaisia havaintoesimerkkejä, vaan analyysin tuloksia tulee osata pitää johtolankoina varsinaiseen tutkimustulokseen. Näiden pohjalta tehdään merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä ja pyritään pääsemään havaintojen taakse (Alasuutari, 2011, s. 33, 44, 78). Vilka (2021) ja Alasuutari (2011) täydentävät tätä toteamalla, että myös aineistolähtöisessä analyysissä tulee vertailla saatuja tuloksia aiempaan teoria- ja tutkimustietoon, joka käytännössä tarkoittaa analyysin jatkumista tarkastelemalla tulkintoja teoreettisen viitekehyksen kautta (Vilka, 2021, s. 170; Alasuutari, 2011, s. 46).

6 Tulokset

4-6-vuotiaiden lasten yksinäisyys ja sen ehkäiseminen varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta						
Yksinäisyyden ilmeneminen		Yksinäisyyteen vaikuttavat tekijät			Yksinäisyyden ehkäisemisen keinot	
Yksinäisyyden muodot		Yksilöön liittyvät tekijät	Varhaiskasvatus ympäristöön liittyvät tekijät	Ryhmään liittyvät tekijät	Työntekijöiden ammatillisuus	Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen
Emotionaalinen yksinäisyys	Sosiaalinen yksinäisyys	Leikkitaitojen haasteet	Resurssit	Erilaisuus suhteessa muihin	Pedagoginen sensitiivisyys	Toimijuuden vahvistaminen osana yhteisöä
<ul style="list-style-type: none"> Leikeissä seurailija Laheisten ystävyyssuhteiden puuttuminen 	<ul style="list-style-type: none"> Ulkopuolelle jääminen Vetäytyminen torjutuksi tullessa 	<ul style="list-style-type: none"> Joustamattomuus Leikkiin liittymisen ja leikissä pysymisen haasteet 	<ul style="list-style-type: none"> Vaihtuva henkilöstö Ajan puute Henkilöstön määrä Ryhmäkoko Puutteelliset tukitoimet Tilat 	<ul style="list-style-type: none"> Eriävät mielenkiinnon kohteet 	<ul style="list-style-type: none"> Havainnointi Läsnäolo Luottamuksellinen suhde lapseen Kohtaaminen Sosiaalinen herkkyyks Varhainen puuttuminen 	<ul style="list-style-type: none"> Ryhmäytyminen Lapsilähtöinen leikki Positiivinen pedagogiikka Yhteinen toiminta Tunnetaitojen opettelu Moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri
		<ul style="list-style-type: none"> Kielelliset haasteet Maahanmuuttajataustaisuus Kielen kehityksen haasteet 	<ul style="list-style-type: none"> Työntekijöiden ammattitaito Saatu koulutus Tiimin sisäiset haasteet Työntekijöiden asenne Tunnistamisen haasteellisuus 	<ul style="list-style-type: none"> Ryhädynamiikka Lasten sosiaaliset statukset Kiinteät ystävyyssuhteet Lapsen poissaolot 	<ul style="list-style-type: none"> Leikin ohjaus Leikin aloittamisen ja ylläpitämisen tukeminen Leikin valinnan ohjaaminen Leikkikaverien vaihtelu 	<ul style="list-style-type: none"> Toimijuuden vahvistaminen yksilönä Erialaisten temperamenttien huomiointi Pienryhmät Itsetunnon tukeminen
		<ul style="list-style-type: none"> Sosioemotionaaliset haasteet Tunteiden säätelyn haasteet Sosiaalisten taitojen haasteet 			<ul style="list-style-type: none"> Ryhmässä tehtävä yhteistyö Yhteistyö huoltajien kanssa Tiimityön sujuvuus 	
		<ul style="list-style-type: none"> Persoonallisuus Ujous Temperamenttien erot 				

Taulukko 6. Tutkielman tulokset tiivistettynä aineiston analyysin pohjalta

Tässä ja seuraavassa kappaleessa, eli tuloksissa ja johtopäätöksissä, keskityn ymmärtävään selittämiseen, jota voidaan kutsua myös arvoituksen ratkaisemisen vaiheeksi (ks. Alasuutari, 2011, s. 50). Tutkimuskysymyksiini nojaten tarkastelen tuloksissa varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksia seuraavista näkökulmista: millaisena varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä; millaisten tekijöiden he kuvaavat vaikuttavan 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen sekä millaisten keinojen he ajattelevat ehkäisevän yksinäisyyden ilmenemistä 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa. Tutkimuskysymyksiini nojaten empiirisen aineiston sekä luokittelun pohjalta olen muodostanut mallin (taulukko 6), jonka käsitteitä ja sisältöjä avaam tuloksissa tarkemmin (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 127).

Tulosten pääväittämät, eli esimerkiksi emotionaalinen yksinäisyys ja sosiaalinen yksinäisyys, pohjautuvat aineiston analyysissä muodostamiini yläluokkiin (ks. taulukko 5), joissa on vahvasti läsnä tulkinnallisuus. Puolestaan niiden sisältö ja tarkempi avaaminen tuloksissa pohjautuu alaluokkiini, jotka ovat aineistolähtöisyyden tavoin muodostettu vastaajien käyttämien alkuperäisten kielellisten ilmausten mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125, 127). Tuloksissa tulkinnallisen lähestymistavan kautta olen halunnut nostaa esille myös suoria lainauksia aineistosta, joista osa on erillisinä esimerkkeinä kappaleiden välissä ja osa limittyy tekstin

sisään. Näin ollen tutkittavien ääni pääsee esille ja lukijalle mahdollistuu minun roolini tarkastelu tulkitsijana (ks. Puusa & Juuti, 2020, s. 39).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esiin, että aineistolähtöisessä analyysissä tulokset antavat aina yhdenlaisen näkökulman ja teoreettisen mallin tutkittavalle ilmiölle, jolle on löydettävissä myös vaihtoehtoisia malleja ja selityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Tähän nojaten tutkielman näkökulmat antavatkin yhden tavan jäsentää ja tulkita varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastauksia lasten yksinäisyydestä, siihen vaikuttavista tekijöistä ja sen ehkäisemisestä.

6.1 Yksinäisyyden ilmeneminen

Tässä kappaleessa tarkastelen sitä, *millaisena varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä*. Analyysiprosessin ja tulkinnan kautta vastauksissa oli erotettavissa kaksidimensionaalisen yksinäisyyden tarkastelun välisiä eroja, jakautuen emotionaalisen yksinäisyyden määritelmän piirteisiin ja sosiaalisen yksinäisyyden piirteisiin (ks. Laine, 2005, s. 162). Työntekijöiden näkökulmissa keskeinen ero yksinäisyyden muotojen välillä näkyi siinä, miten lasten välisiä kaverisuhteita ja niihin liittyvää ulkopuolisuuden kokemusta kuvattiin. Toisissa kuvauksissa yksinäisyys oli haastavammin havaittavissa lapsen ollessa näennäisesti osallisena leikeissä, kun taas toisissa kuvauksissa yksinäisyys esiintyi selkeämpänä ulospäin havaittavana ulkopuolisuutena.

6.1.1 Emotionaalinen yksinäisyys

Ensimmäisestä näkökulmasta työntekijät kuvasivat lapsen yksinäisyyden esiintyvän keskeisesti läheisen ystävyysuhteen puuttumisena ja seurailijan roolina. Läheistä ystävyysuhteen puuttumista sanoitettiin yleisimpinä kuvauksina liittyen siihen, että lapsi pääsee leikkiin mukaan, mutta hänelle ei ole muodostunut läheistä ystävyysuhtetta: *”Ei parasta kaveria, vaikka aina mukana leikeissä...”* (Vastaja 1925). Osa vastaajista taas kuvaili lapsen läheisen ystävän puuttumista hyvin konkreettisinkin asioina, mikä on nähtävissä vertaisryhmän lasten toiminnasta.

”Osalla lapsista ei ole sellaista kaveria (tai kavereita), joka ottaisi heti mukaan juttuihin, odottaisi häntä tai ikävöisi...” (Vastaja 1422)

Ensimmäiseen näkökulmaan liittyen työntekijät kuvasivat myös yksinäisen lapsen roolia seurailijan roolina: *”...Aikuisen ohjattua lapsia yhteiseen leikkiin, yksinäinen lapsi pääsee lähinnä*

seurailijan rooliin.” (Vastaja 2158). Seurailijan roolia ja siitä johtuvaa yksinäisyyttä ja ulkopuolisuuden tunnetta oli yhdessä vastauksessa avattu myös enemmän Piki- kirjan majanvartijan roolin kautta. Tapauksessa lapsi otetaan leikkiin mukaan, mutta hän saa vain majan vartijan roolin, jonka tehtävänä on pitää vahtia ja istua yksin majan ulkopuolella, sillä todellisuudessa muut lapset eivät haluaisi ottaa lasta mukaan leikkiin, mutta tekevät niin koska aikuinen kääsee (ks. Kirkkopelto, 2016). Vastaja kuvasi tilannetta näin:

”...On myös tilanteita, joissa lapsi jää yhteisleikeissä yksin (vrt. Piki-kirjan majan vartija, joka vain seisoo yksin ulkopuolella) eikä osaa vaatia tasaveroisempaa roolia.” (Vastaja 1930)

Näitä molempia näkökulmia yhdistää näkemys lapsen *emotionaalisesta yksinäisyydestä*, mihin liittyy lapsen vahva kokemus parhaan ystävän puuttumisesta ja emotionaalisesta kiintymyksestä (vrt. Junttila, 2015, s. 57; Laine, 2002a, s. 15). Parhaan ystävän puuttuessa ja seurailijan roolissa lapsi jää tärkeistä lasten keskinäisiin suhteisiin liittyvistä tunnetason kokemuksista ulkopuoliseksi, mikä johtaa yksinäisyyden tunteeseen. Työntekijöiden vastauksissa emotionaalinen yksinäisyys lasten välisissä suhteissa kiteytyykin siihen, että lapsi jää ilman tunnetta siitä, että saisi olla jollekin tärkeä (vrt. Junttila, 2015, s. 57). Emotionaalista yksinäisyyttä kokiessaan lapsi pääsee toiminnan tasolla ryhmään mukaan, mutta aito kokemus kuulumisesta johonkin jää täyttymättä jakamattomien tunteiden ja kokemusten kautta (vrt. Nivala, 2021, s. 51–52).

6.1.2 Sosiaalinen yksinäisyys

Toisesta näkökulmasta työntekijät kuvasivat yksinäisyyden esiintyvän kokonaan ulkopuolelle jäämisenä sekä vetäytyvänä käytöksenä torjutuksi tullessa. Ulkopuolisuutta työntekijät kuvasivat kahdella tavalla eritellen tilanteita, joissa sitä esiintyy. Osassa vastauksissa ulkopuolisuutta kuvattiin yleisesti lasten välisissä suhteissa esiintyvänä kokemuksena määrittelemättä sen tarkemmin tilanteita:

”Olen huomannut, että se on hyvin selkeästi havaittavissa. Lapset jättävät hyvin selvästi toisen ulkopuolelle ja kyseinen lapsi sitten on yksin ja hyvin omissa oloissaan.” (Vastaja 1715).

Toisissa vastauksissa korostettiin taas sitä, miten varhaiskasvatuksessa ulkopuolelle sulkeminen ja yksinäisyys esiintyy erityisesti leikki-tilanteissa: *”Lapsi jää leikkien ulkopuolelle, kukaan ei pyydä leikkiin mukaan.”* (2158).

Lapsen ulkopuolisuuden kuvauksiin työntekijät liittivät usein myös lapsen torjutuksi tulemisen, mikä on hyvin yleistä pienten lasten ulkopuolelle sulkemisessa (ks. Junntila, 2015, s. 90). Työntekijöiden kuvauksissa lapsen ulkopuolisuus määrittyi toisten lasten erilaisten torjunnan keinojen kautta.

”... yhdelle lapselle ei kerrota tietyn leikin ”sääntöjä”...” (Vastaaja 1939)

”Lapsi ns. huijaa toisen käyttäytymään pois leikistä...” (Vastaaja 1743)

”...sanallisesti torjutaan tai eleillä, pukataan pois... (Vastaaja 1302)

Näkökulmat ilmentävät sitä, miten lasten torjumisen keinot keskittyvät erilaisiin sanallisiin, mutta myös fyysisiin keinoihin. Juutinen (2018) on myös havainnut tutkimuksessaan, että lasten valtasuhteet ovat ilmeisiä, joissa osa lapsista käyttää verbaalista ja fyysistä valtaa toisten lasten ulossulkemiseen leikistä (Juutinen, 2018, s. 55).

Työntekijöiden vastauksissa yksinäisyyden ilmenemisessä esiintyi myös pohdintaa siitä, miten lapsi voi erilaisilla keinoilla yrittää lievittää lasten välisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä ja siitä aiheutuvia pettymyksen tunteita, mikä näkyy ulospäin tietynlaisena toimintana. Keskeisenä vastauksista erottui lapsen vetäytyvä käytös, jonka työntekijät ajattelivat yksinäisen lapsen kohdalla olevan seurausta lapsen torjutuksi tulemisesta.

”...Aloitteen tekeminen on sitä, että yritetään leikkiin mukaan, mutta kun jää ulos, vetäytyy sitten omiin oloihin ja leikkii yksin.” (Vastaaja 1715)

”... Välillä haluaa leikkiä yksin tai piirtää, ehkä juuri siksi, ettei silloin tarvitse niellä omia tunteitaan.” (Vastaaja 0046)

Sekä ulkopuolisuutta, että vetäytymistä torjutuksi tullessa ilmentää tietyt piirteet lapsen **sosiaalisesta yksinäisyydestä**, missä lapsella ei ole varhaiskasvatusryhmässä lainkaan kaveripiiriä tai lasten välisiä sosiaalisia verkostoja, minkä myötä lapsi kokee itsensä ulkopuoliseksi ja poissuljetuksi (vrt. Laine, 2005, s. 162; Repo, 2013, s. 143; Junntila, 2016b, s. 56).

Sosiaalista yksinäisyyttä kokeva lapsi toivoo pääsevänsä mukaan porukkaan ja yrittääkin, mutta se ei onnistu (vrt. Junntila, 2015, s. 68). Tällöin ei ole siis kyse lapsen vapaaehtoisesta halusta olla yksin, sillä lapsen syrjäänvetäytyvä käytös voikin saada alkunsa toistuvasti torjutuksi tulemisesta kaverisuhteissa (ks. Junntila, 2015, s. 38, 90). Vetäytyvä käytös ei sulje pois myös emotionaalisen yksinäisyyden kokemisen mahdollisuutta, mutta tällöin emotionaalisen yksinäisyyden voi ajatella olevan enemmänkin seuraus sosiaalisesta yksinäisyydestä.

6.2 Yksinäisyyteen vaikuttavat tekijät

Tässä kappaleessa tarkastelen toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, *millaisten tekijöiden varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat vaikuttavan 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen*. Analyysiprosessin kautta yksinäisyyteen vaikuttavat tekijät olivat jaoteltavissa yksilöön-, varhaiskasvatusympäristöön- ja ryhmään liittyviin tekijöihin. Keskeisesti ero näkyi siinä, minkä kautta yksinäisyyden kokemusta selitettiin. Rajat näiden välillä eivät olleet kuitenkaan selkeät, sillä yksilöllisistä tekijöistä maahanmuuttajataustaisuudessa ja ujoudessa, osa työntekijöistä kuvasi myös ympäristön vaikutusta näihin. Ympäristö onkin keskeinen määrittäen sitä, mitkä yksilöllisistä tekijöistä johtavat lopulta yksinäisyyteen (ks. Juntila, 2015, s. 125).

6.2.1 Yksilö

Yksilöön eli lapsen liittyvistä tekijöistä työntekijät sanoittivat yksinäisyyteen vaikuttavan keskeisesti lapsen haasteiden ja tuen tarpeen, josta työntekijöiden kuvauksissa oli havaittavissa leikkitaitojen haasteisiin, kielellisiin haasteisiin ja sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyviä piirteitä. Tämän lisäksi työntekijät kuvailivat yksinäisyyteen vaikuttavan lapsen persoonallisten tekijöiden.

Leikkitaitoihin liittyviä haasteita työntekijät kuvasivat lapsen joustamattomalla käytöksellä, missä lapsen on vaikea sopeutua muiden päätöksiin leikeissä. Vastauksissa tuotiin esiin, miten osalla lapsista on voimakas tarve päättää itse leikin kulusta ja toisten lasten on vaikea hyväksyä ”määräilevää” kaveria, mikä johtaa siihen, että lapsi jää toistuvasti yksin: ”*Osalla voi olla hyvin vahvat näkemykset leikin kulusta ja vaikeuksia tehdä kompromisseja...*” (Vastaaaja 1720). Leikkitaitoihin liittyviä haasteita kuvattiin myös *leikkiin liittymisen ja leikissä pysymisen vaikeuksien* näkökulmasta, jossa yksinäisyyteen koettiin vaikuttavan leikkitaitojen erot ryhmän lasten välillä. Haasteena nähtiin se, jos lapsen leikkitaidot ovat ryhmää huomattavasti heikkommat, mutta myös se, jos lapsen omat taidot ovat huomattavasti kehittyneemmät kuin ryhmän muilla lapsilla.

”...Eniten yksinäisyyttä kokevat ne lapset, joilla on vielä haasteita leikkitaidoissa verrattuna vertaisryhmään. Ei esimerkiksi löydy sopivaa leikkikaveria tai leikkeihin on vaikea liittyä...” (Vastaaaja 2003)

”...hänen leikkinsä voivat olla niin monimutkaisia juonellisesti, että muut lapset eivät pysty leikkimään...” (Vastaaaja O1720)

Työntekijöiden vastauksista näkyi viitteitä siitä, miten leikki on keskeinen toimintamuoto lapsilla ja näin ollen myös keskeinen, missä yksinäisyyttä ja ulossulkemista esiintyy. Lapsi, joka jollakin tavalla poikkeaa leikkitaidoissa vertaisryhmästä, jää helposti yksinäiseksi.

Kielellisistä haasteista yksinäisyyteen vaikuttavana tekijänä työntekijät kuvasivat kielen kehityksen haasteita sekä maahanmuuttajataustaisuutta ja siihen liittyvää heikkoa suomen kielen taitoa. *Kielen kehityksen haasteiden* kuvailtiin vaikeuttavan vastavuoroista leikkiä, leikkialoitteiden tekemistä sekä leikissä pysymistä, mutta haastavan myös lasten välisissä suhteissa ymmärretyksi tulemista

”...Osalla kielen kanssa haastetta, jolloin aloitteiden tekeminen ja leikin juonen ymmärrys jäivät heikoiksi.” (Vastaaja 1422)

”...Kielen kehitys on myös iso syy. Jos puhe on epäselvää tai sitä ei ole ollenkaan, valitettavasti muut eivät ota leikkiin mukaan samalla tavalla...” (Vastaaja 1359)

Puolestaan *maahanmuuttajataustaisuuden* ja siihen liittyvän heikon suomen kielen taidon vastaajat kuvasivat vaikeuttavan ystävien saamista sekä yhteisen leikin löytymistä, sen kulkua ja siinä pysymistä. Toisaalta myös osa työntekijöistä toi esiin, miten aikuisen antama tuki mahdollistaa heikosti suomen kieltä osaavalle lapselle yhteisen leikin toisten lasten kanssa.

”Työskentelen ryhmässä, jossa on monta erikielistä lasta. Kielimuuri voi olla joskus haaste yhteisten leikkien löytymiselle...” (Vastaaja 1743)

”Ryhmässä paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Rajoittuneet kielelliset kyvyt hankaloittaa leikkiin liittymistä ja siinä pysymistä. He tarvitsevat paljon tukea aikuiselta leikissä pysymiseen ja ymmärrettäväksi tulemiseen.” (Vastaaja 0804)

Lähtökohtaisesti työntekijöiden vastauksissa oli havaittavissa viitteitä siitä, että yhteisen kielen puutteesta huolimatta lapsella on halu vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa, mutta hän tarvitsee siihen aikuisen tukea. Työntekijöiden vastaukset kuvastavatkin myös sitä, että lapsen maahanmuuttajataustaisuus ei yksinään määritä lapsen yksinäisyyttä, vaan keskiöön nousee myös ympäristö ja aikuiselta saatu tuki. Kyky kommunikoida voidaan tulkita ensisijaisesti lapsen yksilölliseksi tekijäksi, mutta kyse on myös ryhmän ja vallitsevan toimintaympäristön kyvystä ymmärtää, käyttää ja tulkita verbaalista sekä nonverbaalista viestintää (ks. Turja & Vuorisalo, 2017, s. 48).

Työntekijöiden kuvaukset kielellisistä haasteista ilmentävät sitä, miten keskeisesti he näkevät 4–6-vuotiaiden lasten välisten suhteiden ja leikin rakentuvan kielen pohjalle, sillä tämä näkökulma nousi yksinäisyyteen liittyvänä tekijänä niin kielen kehityksen haasteissa, kuin myös

lapsen maahanmuuttajataustaisuudessa. Työntekijöiden näkökulmaa vahvistaa Puroilan ja kollegoiden (2021) tutkimus, jossa he havaitsivat lasten kiinnostavan ystävyysuhteiden muodostamisessa huomioita samankaltaisuuksiin, kuten esimerkiksi juuri samaan äidinkieleen (Puroila, ym., 2021, s.18).

Leikkitaidon haasteiden ja kielellisten haasteiden lisäksi, varhaiskasvatuksen työntekijät kuvasivat lapsen *sosioemotionaalisten haasteiden* liittyvän lapsen yksinäisyyden kokemuksiin. *Tunteiden säätelyn haasteissa* työntekijät kuvasivat yksinäisyyteen vaikuttavan erityisesti lapsen itsesäätelyn haasteiden, johon keskeisesti nähtiin vaikuttavan erityisesti vihan ja pettymyksen tunteiden hallinnan haasteiden.

”...vaikeus ilmaista omia tunteita sanallisesti ja voimakkaat tunnereaktiot (esim. alkaa lyödä kavereita, jos ei mene leikki kuten tämä lapsi tahtoisi...” (Vastaaja 1930)

”...Välillä yksin jäävät myös niin rajut ja aggressiiviset lapset, että muut lapset pelkäävät/ärsyntyvät/eivät osaa olla heidän kanssaan samassa leikissä.” (Vastaaja 1734)

Samansuuntaisia tuloksia Junttila ja kollegat (2002) ovat havainneet tutkimuksessaan, jossa henkilökunta arvioi yksinäisellä lapsella olevan haasteita tunteenilmaisujen hallinnassa (Junttila, ym., 2002, s. 78). Myös useissa tutkimuksissa aggressiivisuuden on havaittu olevan yksinäisyydelle altistava tekijä, missä lapsen torjutuksi tuleminen vahvistaa edelleen aggressiivista käytöstä (ks. esim. Laine, 2005, s. 168–169).

Lisäksi sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyviä piirteitä vastaajat kuvasivat *sosiaalisten taitojen haasteilla*. Näitä vastaajat kuvailivat yleisesti puutteellisina sosiaalisina taitoina, mutta nimesivät myös varsinaisia diagnooseja, kuten autismin kirjon piirteet ja neuropsykiatriset häiriöt, joiden koettiin haastavan keskeisesti vuorovaikutussuhteiden syntymistä ja ystävyysuhteiden luomista. Yhtä kaikille kuvauksille oli kuitenkin vuorovaikutuksen ja sosiaalisten sääntöjen noudattamisen haasteet.

”...Toiset jäävät yksin, kun heillä ei ole niin hyvät sosiaaliset taidot. He häiritsevät muiden mielestä heidän leikkejään, haluavat leikkiä omilla ehdoilla yhteistä leikkiä tai huutavat, rikkovat tai ovat muuten levottomia...” (Vastaaja 1231)

Työntekijöiden vastauksista voidaan päätellä, että he näkevät sosiaalisten taitojen vaikuttavan keskeisesti lasten ystävyysuhteiden rakentumiseen. Lapsella, jolla esiintyy näissä taidoissa

haasteita, on vaikeuksia päästä sosiaalisissa tilanteissa tyydyttävään lopputulokseen, kuten esimerkiksi leikkiin mukaan (vrt. Salmivalli, 2008, s. 86). Useiden ja toistuvien epäonnistuneiden tilanteiden myötä arvottomuuden ja yksinäisyyden kokemukset kasvavat.

Lapsen persoonallisuuteen liittyvistä tekijöistä työntekijät korostivat lapsen ujoutta, mutta myös lapsiryhmän temperamentti-erilaisuutta ja osin vastakkaisuuttakin. Ujouden sanoitettiin liittyvän erityisesti lapsen arkuuteen ja uskalluksen puutteeseen, minkä vuoksi lapsi jää helposti yksinäiseksi, kun ei osaa vaatia tai ottaa ryhmässä paikkaansa: ”...Ajattelisin, että huolestuttavimmat yksinäiset ovat ne arat ja varovaiset, jotka eivät osaa hakeutua muiden leikkeihin, eivät uskalla tai eristyvät muista syystä, että ovat epävarmoja tai pelkäävät.” (Vastaja 1231). Myös useissa muissa tutkimuksissa lapsen ujouden on todettu olevan lapsen yksinäisyyteen keskeisesti liittyvä tekijä, jota kuvaillaan myös vetäytyvän käytöksen kautta (kts. esim. Laine, 2005, s. 168–169; Qualter & Munn, 2002, s. 241).

Toisaalta osa työntekijöistä kuvaili myös sitä, miten ujut lapset tarvitsevat rohkaisua ja tietynlaisen ilmapiirin.

”Yksinäiset lapset ovat usein hieman ujompia, hiljaisia ja ”hitaasti lämpiäviä”. Kutsun heitä ”simpukkalapsiksi”. He näyttävät kyllä oman ilonsa, sen ketä he ovat, mutta vain valitessaan itse tilanteen, esim. pienen ryhmän, tietyt aikuiset ja lapset.” (Vastaja 1734)

Näin ollen voidaan nostaa esiin, että ujouden lisäksi osa työntekijöistä näki ympäristöllä olevan keskeisen vaikutuksen lapsen persoonallisuuden ilmenemiseen. Varhaiskasvatusympäristö asettaa tietynlaisia odotuksia lapselle, jossa lapsen temperamentti-erilaisuus saa merkityksensä, joko sopien siihen tai sitten ei (vrt. Keltinkangas-Järvinen, 2004, s. 40). Vastauksissa on siis viitteitä siitä, että ujous itsessään ei ole yksinäisyyteen liittyvä tekijä, vaan yhdessä ympäristön vaikutusten kanssa ujolla lapsella on riskinsä jäädä sellaiseksi varsinkin, jos lapsiryhmässä esiintyy vahvasti vastakkaisia temperamentti-erilaisuuksia.

”...Myös rauhalliset lapset harvoin hakeutuvat villien lasten seuraan ja tästä voi johtua, että lapsi kokee itsensä yksinäiseksi.” (Vastaja 1743)

Myös Kalliala (2008) nostaa omassa tutkimuksessaan vahvasti esiin, miten lasten vastakkaiset luonteet vaikuttavat lasten vertaisryhmän valtasuhteiden ja roolien muodostumiseen niin, että arempi lapsi ajautuu ulkokehälle voimakastahtoisten lasten määrätessä (Kalliala, 2008, s. 239).

6.2.2 Varhaiskasvatusympäristö

Varhaiskasvatusympäristöön liittyviä tekijöitä työntekijät kuvailivat keskeisimmin yksinäisyyteen liittyvinä tekijöinä, joiden esille tuominen suhteutettuna koko aineistoon oli merkittävä. Nämä tekijät olivat jaoteltavissa resurssien puutteeseen sekä työntekijöiden ammattitaitoisuuteen.

Resursseihin liittyvistä tekijöistä varhaiskasvatuksen työntekijät kuvailivat keskeisesti *työntekijöiden vaihtuvuutta, liian vähäistä määrää ja ajan puutetta*, jotka kaikki limittäytyivät vastauksissa toisiinsa. Työntekijöiden vaihtuvuudessa haasteena koettiin jatkuvat vuorovaikutussuhteiden muutokset, joiden myötä lapsia ei opita tuntemaan ja osata tukea oikealla tavalla, jolloin yksinäisyyttä voi olla vaikea havaita. Yksi vastaajista sanoitti tilannetta näin: ”*oman henkilökunnan puuttuminen ja sijaisten vaihtuvuus vaihtelee... Sijaiset eivät tunne lapsia eivätkä osaa tukea oikeissa tilanteissa oikealla tavalla...*” (Vastaaja 0804). Tähän samaan ongelmaan kietoutuen työntekijät kuvailivat, että henkilökunnan vähäisen määrän ja ajan puutteen vuoksi tilanteissa ei ehditä olla läsnä, jolloin lasten yksilöllinen huomiointi jää vähäiseksi. Seuraavan vastaajan ajattelu kiteyttää työntekijöiden näkökulman.

”Oletkin yksin ryhmän kanssa, jolloin valvonta tai aivan akuutit tilanteet vievät suurimman osan huomiosta eikä tilanteiden äärelle pysty asettumaan siten kuin haluaisi/pitäisi. Tällöin esim. leikkitaitojen tukeminen on haastavaa, kun osallistuminen leikkiin/peliin tms. on miltei mahdotonta. Ja näitä tilanteita arjessa on enemmän kuin niitä, jolloin henkilökuntaa olisi mitoituksen mukaan paikalla.”
(Vastaaja 0131)

Työntekijöiden näkemyksissä on havaittavissa vahvoja viitteitä siitä, että henkilöstön vaihtuvuus, henkilöstön vähäinen määrä ja ajan puute muodostavat toisiinsa vaikuttavan kehän, joiden keskelle jää lapsi, joka tarvitsisi ehkä enemmän aikuisen läsnäoloa ja tukea vertaissuhteisiin kuin toiset. Emotionaalisesti korkeatasoinen vuorovaikutus edellyttäisi työntekijöiltä aikaa havainnoida ja huomioida lasten keskinäiset suhteet sekä yksilölliset tarpeet (ks. Salminen, 2017, s. 172). Vastauksissa korostuu ajatus siitä, että aikuisten läsnäololla tai sen puutteella on todellakin vaikutus lasten välisiin suhteisiin, mikä pitäisi myös huomioida varhaiskasvatuksen resursseissa. Usein lasten välinen yhteisleikeistä ulossulkeminen tapahtuu tilanteissa, missä aikuinen ei ole läsnä (ks. Juutinen, 2015, s. 55).

Tätä ilmentää myös työntekijöiden näkemys lasten puutteellisista tukitoimista, joiden koettiin vaikuttavan ryhmässä lasten välisten suhteiden muodostumiseen. Työntekijöiden kuvauksissa

erottui kaksi näkökulmaa, joista ensimmäinen liittyi siihen, että tukea tarvitsevien lasten koettiin vaikuttavan muiden lasten yksinäisyyteen: ”...muiden kriittisten tarpeiden täyttäminen (näkyvästi haastavat, väkivaltaiset lapset) ...” (Vastaja 1641). Toisena näkökulmana oli havaittavissa näkemys siitä, että tukea tarvitsevat lapset jäävät helposti yksinäisiksi ja ulkopuolisiksi, koska työntekijöillä ei ole mahdollisuuksia tai osaamista tukea heitä, ja avustajia on yleensä myös heikosti saatavilla. ”...Eriyistä tukea tarvitsevien lasten tukemiseen on joskus liian vähän resursseja ja osaamista...” (Vastaja 2003).

Osa vastaajista toi resursseista esiin lisäksi myös liian suuret ryhmäkoot, joiden vaikutusta lapsen yksinäisyyteen kuvattiin sekä lapsen näkökulmasta, mutta myös jälleen aikuisten ajan puutteen näkökulmasta. Vastaukset ilmentävät sitä, miten työntekijät kokevat ryhmäkoon vaikuttavan lasten mahdollisuuksiin tulla huomioiduiksi ja nähdyiksi (ks. Sheridan, Williams & Samuelson, 2014, s. 393)

”Liian isot lapsiryhmät hankaloittavat monella tapaa sekä lapsen itsensä ryhmäytymistä, että aikuisen ”ehtimistä” olla läsnä, huomioida ja puuttua...” (Vastaja 1853)

Ryhmäkoon merkitys työntekijöiden näkemyksissä yksinäisyyteen vaikuttavana tekijänä on mielenkiintoinen, sillä samaan aikaan vastauksissa esiintyi vahvasti työntekijöiden ammattitaidon puutteeseen liittyvät tekijät, joita käsitellen resursseihin liittyvien tekijöiden jälkeen. Useammassa tutkimuksessa nostetaankin esiin, miten ryhmäkoko ei yksinään selitä varhaiskasvatuksen laatua, vaan merkittävää on myös tämän lisäksi henkilöstön ammattitaito (ks. Karila, 2016, s. 27; Kalliala, 2008, s. 267). Työntekijöiden näkökulmissa nousee esiin näkemys siitä, miten he kokevat resurssit merkittävinä tilanteisiin puuttumisen kannalta, mutta samalla näkemyksissä työntekijöiden ammattitaito nousee keskiöön, jota ei voida paikata pelkästään resursseja lisäämällä. Kalliala (2008) toteaa, että jos ryhmäkokoja käytetään selityksenä kaikille varhaiskasvatuksen ongelmille, saa se ajattelemaan, että ryhmäkokojen pienentäminen tekisi automaattisesti kaikista työntekijöistä ammattitaitoisia ja motivoituneita (Kalliala, 2008, s. 267).

Työntekijöihin tiivistyvien resurssien puutteiden lisäksi muutama vastaaja koki myös riittämättömien *tilojen* haastavan lasten yhteisiä leikkejä ja ajavan osan lapsista ulkopuolisiksi.

”ympäristön huono suunnittelu (esim. ei tilaa isomman porukan leikeille) ...” (Vastaja 1422)

Samansuuntaisia näkökulmia Lehtinen (2000) havaitsi omassa tutkimuksessaan tuomalla esille, että tilat rajaavat usein lasten leikkien osallistujamäärää (Lehtinen, 2000, s. 92). Työntekijöiden

vastaukset kuvastavat sitä, miten myös päiväkodin materiaallinen ympäristö voi sulkea joitakin lapsia ulkopuoliseksi leikeistä (ks. Juutinen, 2015, s. 173). Tilojen ollessa toimimattomia, usein varhaiskasvatuksessa vallitseva hyvänä luultu ratkaisu ”vain kaksi lasta eteiseen leikkimään”, voi yllättäen muuttua ulkopuolisuutta ja yksinäisyyttä ylläpitäväksi. Tähän viitaten Kurki (2003) nostaa esiin, että yhteisöllisyyden tukemisen tulisikin lähteä liikkeelle jo päiväkodin fyysisestä ympäristöstä, jonka pitäisi olla avoin, joustava, kasvatuksellisia periaatteita tukeva ja muunneltavissa oleva (Kurki, 2003, s. 114).

Työntekijöiden ammattitaidosta vastaajat korostivat *koulutuksen merkitystä* ja sen kautta saatua osaamista. Työntekijät kuvailivat, että oman osaamisen ja koulutuksen riittämättömyys vaikuttaa lasten yksinäisyyteen puuttumiseen ja siihen liittyvien tilanteiden hoitamiseen. Tätä yksi vastaajista kuvaili esimerkiksi tietynlaisilla toimintatavoilla, joiden koettiin olevan epäpäteviä käsittelemään lasten välisiä ulkopuolisuuden tilanteita. ”...*Koulutuksen puute lukittaa omat tavat käsitellä asiat, mieluusti oppisin lisää ja uusia tapoja.*” (Vastaaja 1302).

Vastauksissa näkyikin vahva näkökulma siitä, että työntekijät kaipaavat lisää koulutusta ja materiaalia yksinäisyydestä, mutta myös sen ehkäisemisestä, kuten osallisuuden tukemisesta ja ryhmäytymisestä.

”...*Lisää ammattitaitoa tarvitaan puuttua ja hoitaa tällaiset tilanteet lasten parhaaksi.*” (Vastaaja 0804)

”*Koen, että yksittäisiin hetkiin osaan tarttua mutta en välttämättä osaa työskennellä pitkällä tähtäimellä asian eteen.*” (Vastaaja 1932)

Työntekijöiden näkemykset havainnollistavat sitä, että yksinäisyyden merkitystä ja siihen puuttumista ei jostain syystä korosteta tarpeeksi, vaikka yksinäisyyden kokemukset ovat tutkijoiden mielestä jo varsin yleisiä varhaiskasvatuskäisten lasten keskuudessa (ks. esim. Nivala, 2021, 37; Junttila, 2016a, s. 149; Laine, 2002b, s. 46–47). Työntekijöiden esiin nostama näkökulma on siinä mielessä tärkeä, että korkean koulutuksen on todettu lisäävän työntekijöiden sensitiivistä kohtaamista (ks. OECD, 2012, s. 11). Sensitiivisyys puolestaan vaikuttaa työntekijöiden kykyyn ja herkkyyteen havaita yksinäisyyttä ja tarttua tilanteisiin, missä ulkopuolelle sulkeamista esiintyy.

Lisäksi työntekijöiden ammattitaitoon liittyvistä tekijöistä *tiimin sisäisten haasteiden* ja *työntekijöiden asenteen* tiimin sisällä kuvattiin vaikuttavan lasten välisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen. Vastaajien mukaan yksinäisyyttä on haastava ehkäistä, jos aikuisilla on erilaiset

tavat toimia ja yhdessä sovituista asioista ei pidetä kiinni. Seuraava vastaus tiivistää keskeisesti työntekijöiden näkökulmaa tiimityön toimimattomuudesta ja sen vaikutuksesta:

”...se ei ylety esimerkiksi yhteisten sopimusten pitämiseen lasten tukemisesta ja vasussa sovituista käytänteistä. Joskus yhteistyö ei jostain syystä klikkaa, vaikka töissä olemmekin. Silloin se saattaa heijastua lapsiin ja lapsiryhmän toimintaan. Kaikki tällainen näkyy ensimmäisenä lapsissa, joiden tuen tarve esimerkiksi kaverisuhteiden muodostamisessa tarvitsee aikuisen tukea.” (Vastaaja 1853)

Tiimityöhön vaikuttavissa työntekijöiden kuvaamissa asenteissa korostui epäsensitiivisyys ja ammattitaidon puute.

”Joillakin kasvattajilla haluttomuutta/kyvyttömyyttä havaita ongelma sekä puuttua siihen aktiivisin toimin.” (Vastaaja 1930)

”...Valitettavasti meissä työntekijöissä on edelleen heitä, jotka ovat sitä mieltä, että lasten pitää itse kyetä hoitamaan kaveritaitoja...” (Vastaaja 1226)

Työntekijöiden kuvaamat asenteet heijastelevat sitä, miten osa työntekijöistä ei kykene ymmärtämään yksinäisyyden merkitystä lapsen kehitykselle ja toisaalta myös oman roolinsa vaikutusta siihen. Jos työntekijät eivät tiedosta oman toimintansa vaikutusta, tulevat he vahvistaneeksi helposti lasten poissulkemista (ks. Juutinen, 2015, s. 56). Se, mikä asenteiden taustalla vaikuttaa jää työntekijöiden kuvauksista puuttumaan, mutta tulosten valossa voidaan pohtia koulutuksen puutteen vaikutusta ja yksinäisyyden vähäisen merkityksen korostamista varhaiskasvatuksessa. Vastapainoksi ammattitaitoon liittyen työntekijöiden vastauksissa oli kuitenkin viitteitä myös siitä, miten tärkeänä he näkevät oman roolinsa lasten välisten suhteiden muodostumisessa ja tunnistavat siihen liittyvän vastuun, johon viitaten osa pohti yksinäisyyden tunnistamisen haasteellisuutta ja oman toimintansa suhteuttamista siihen.

”...Se mietityttää meitä aikuisia, kärsiikö tällainen lapsi, ja pitäisikö häntä auttaa enemmän yhteyteen muiden kanssa. Vai saako hän olla yksin niin tahtoessaan...” (Vastaaja 1231)

Tunnistamisen haasteellisuuden näkökulma ei ole siinä mielessä yllättävä, kun pohditaan yksinäisyyden ilmenemisen muotoja. Työntekijän näkemyksistä heijastuu epävarmuutta ja toisaalta myös huolta lasten yksinäisyyttä kohtaan. Tämä viittaa siihen, että asian tiedostamisesta ja ammattitaidosta huolimatta työntekijät kokevat yksinäisyyden tunnistamisen haasteelliseksi, jolloin itsessään ilmiön moniulotteisuus liittyy yksinäisyyden muodostumiseen.

6.2.3 Ryhmä

Ryhmän näkökulmasta yksinäisyyteen liittyvissä tekijöissä työntekijät kuvasivat keskeisesti yksilön ja ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa muotoutuvia tekijöitä. Näistä vastaajat toivat esiin lapsen erilaisuuden suhteessa ryhmän muihin lapsiin sekä ryhmädynamiikan muotoutumiseen liittyviä tekijöitä.

Työntekijät sanallistivat lapsen *erilaisuuteen* ja sen takia ulkopuolelle jäämiseen vaikuttavan lapsen ulospäin näkyvän *erilaisuuden*, jota kuvailtiin lapsen ihonvärin, poikkeavan ulkoisen olemuksen, erilaisten vaatteiden sekä kehitysvamman kautta. Näkyvän erilaisuuden kuvailtiin luovan lähtökohtaisesti lapselle tietynlaisen aseman vertaisryhmässä.

”... erilaiset leimat eli erilaisuuteen liittyvät ongelmat...” (Vastaaja 0946)

”...jos on erilainen lapsi niin jätetään hänet leikin ulkopuolelle...” (Vastaaja 1840)

Työntekijät näkivät jo pelkästään erilaisten mielenkiinnon kohteiden vaikuttavan joidenkin lasten yksin jäämiseen: *”...joskus mahdolliset leikkikaverit rakastavat leikkejä, jotka eivät ole siivuun jäävälle lainkaan mieluisia. Hän saattaa haluta leikkikaverin, mutta yhteistä mieluisista tekemistä ei meinaa löytyä” (Vastaaja 2003).*

Työntekijöiden vastauksissa näkyy viitteitä siitä, miten he näkevät lasten välisten suhteiden ja ystävyysuhteiden rakentuvan samankaltaisuuksien pohjalle, minkä myös Puroila ja kollegat (2021) toteavat olevan keskeinen tekijä lasten ystävyysuhteiden muodostumisessa (Puroila, ym., 2021, s. 18). Lapsella, joka poikkeaa jollakin tavalla lapsiryhmän muista lapsista, on riski jäädä ulkopuoliseksi ja yksinäiseksi. Kuitenkin erilaisuuden vaikutus ulkopuolelle jäämiseen riippuu paljon yhteisöstä ja sen hyväksymistä asioista (ks. Marjanen, Ahonen, Majoinen, 2013, s. 49). Näin ollen se asia, mikä johtaa toisessa lapsiryhmässä ulkopuolisuuteen ja yksinäisyyteen, voi olla toisessa lapsiryhmässä hyväksytty. Ympäristö siis määrittää, mikä on erilaista ja mikä ei.

Ryhmädynamiikkaan ja sen muotoutumiseen liittyen työntekijät kuvailivat yksinäisyyteen vaikuttavan lasten sosiaalisten statusten, kiinteiden ystävyysuhteiden ja lapsen poissaolojen. *Sosiaalisiin statuksiin liittyen* vastaajat kuvasivat, että tietyt roolit lapsiryhmässä, ryhmäpaine sekä muiden lasten maininnat muovaavat ryhmää.

”Muutamilla lapsilla on taipumus jättää usein joku leikistä ulkopuolelle, ja tähän toimintatapaan lähtee muita mukaan.” (Vastaaja 1930)

”Virran mukana seilaavat ovat vähemmän yksinäisiä.” (Vastaja 1547)

Työntekijöiden näkemykset havainnollistavat sitä, että sosiaalisten statuksien kautta osasta lapsista muodostuu ”suosittuja” ja osa lapsista ajautuu taas epäsuosittujen joukkoon. Suosituista lapsista muodostuu helposti ryhmän ”johtajia”, joiden toiminta vaikuttaa myös toisten lasten toimintaan, minkä myötä osan lapsista on haastavaa löytää ryhmästä paikkaansa ja näin ollen jäävät toistuvasti yksinäisiksi (vrt. Laine, 2002a, s. 14).

Työntekijät kuvasivat myös *kiinteiden ystävyysuhteiden* olevan keskeinen yksinäisyyteen liittyvä tekijä ryhmässä, joiden myötä lasten välille syntyy jaottelua. Työntekijät ilmaisivat, että lapset rajaavat ystävyysuhteiden perusteella, kuka voi tulla mukaan leikkiin ja kuka ei, jonka myötä lapsi, jolta puuttuu oma läheinen ystävyysuhteiden jää helposti jokaisen leikistä ulkopuoliseksi.

”Joskus tietyn lapsiryhmän, kaveripiirin dynamiikka on hyvin tiivis ja roolit ja kautuneet hyvin voimakkaasti.” (Vastaja 0954)

”...tarve saada olla aina tietyn kaverin kanssa.” (Vastaja 1912)

Työntekijöiden näkemykset ilmentävät sitä, miten lapset suhtautuvat omiin ystäviinsä usein omistavasti eivätkä haluaisi heidän leikkivän muiden kanssa, jonka myötä osa lapsista ei välttämättä onnistu pääsemään osalliseksi lasten vahvan keskinäisen toimintakulttuurin muodostaneisiin leikkeihin (ks. Koivula, 2013, s. 30, 38). Toisaalta myös Roos (2016) kuvaa tutkimuksessaan läheisten ystävyysuhteiden muodostamisen olevan lapsen keino varmistaa leikkikaveri ja sitä myötä myös tekeminen varhaiskasvatuspäivän aikana (Roos, 2016, s. 68), mutta haasteeksi se muodostuu silloin, kun osalla lapsista ei ole tällaista suhdetta. Kiinteissä ystävyysuhteissa lasten välillä vallitsee voimakas yhteenkuuluvuus, joka voidaan Juutisen (2018) mukaan nähdä ristiriitaisena riippuen siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittivat, että samaan aikaan kun yhteenkuuluvuus voimistuu joidenkin lasten välillä, joku lapsi jää poissuljetuksi (Juutinen, 2018, s. 55).

Lisäksi *lapsen poissaolojen varhaiskasvatuksesta* työntekijät näkivät rakentavan lasten välisiä suhteita ja ryhmädynamiikkaa, mihin kuvailtiin vaikuttavan lapsen epäsäännöllisten hoitoaikojen ja poikkeavan päivärytmin. Erään vastaajan näkökulma kiteyttää poissaolojen vaikutusta yksin jäämiseen.

”Jos lapsi on paljon poissa ryhmästä. Sillä välin ehtii syntyä lasten leikkejä, hasuja juttuja tai keskusteluita, joihin ko. lapsen on vaikeaa päästä mukaan...” (Vastaja 1734)

Työntekijöiden vastaukset liittyen ryhmädynamiikkaan ja sen muotoutumiseen kiteyttävät sitä, miten monimuotoisia lasten väliset suhteet ja niiden rakentuminen lasten välillä on, mikä ei aina ehkä täysin avaudu meille aikuisille. Roos (2016) on havainnut tutkimuksessaan, että osalla lapsista on valmiina tarkkaan mietittyjä sosiaalisia strategioita yksin jäämisen välttämiseksi ja leikkiin osalliseksi pääsemiseksi (Roos, 2016, s. 70–71), mutta kaikilta lapsilta sosiaalisten pelien pelaaminen ei välttämättä luonnistu, mikä altistaa lapsen yksinäisyyden kokemuksille.

6.3 Yksinäisyyden ehkäisemisen keinot

Tässä kappaleessa käsittelen kolmannen tutkimuskysymykseni mukaisesti, *millaisten keinojen varhaiskasvatuksen työntekijät ajattelevat ehkäisevän yksinäisyyden ilmenemistä 4–6-vuotiaiden lasten keskinäisissä suhteissa*. Työntekijöiden vastausten perusteella yksinäisyyden ehkäisemisen keinot olivat tulkinnan kautta jaoteltavissa työntekijöiden ammatillisuuteen liittyviin keinoihin sekä lasten sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseen liittyviin keinoihin.

6.3.1 Työntekijöiden ammatillisuus

Työntekijät kuvasivat yksinäisyyden ehkäisemisen keinoja keskeisesti oman ammatillisuutensa kautta, josta he toivat esiin pedagogiseen sensitiivisyyteen, leikin ohjaamiseen sekä ryhmässä tehtävään yhteistyöhön liittyviä asioita. Kokonaisuutena ammatillisuuteen liittyvät näkökulmat ilmentävät sosiaalipedagogisen ajattelutavan mukaisesti ajatusta siitä, että työntekijät elävät lasten kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja sitä kautta pystyvät vaikuttamaan ryhmän toimivuuteen (Cameron & Moss, 2011, s. 8–9).

Pedagogiseen sensitiivisyyteen liittyviä piirteitä työntekijät kuvailivat *havainnoinnin, läsnäolon, kohtaamisen, sosiaalisen herkkyyden, varhaisen puuttumisen ja luottamuksellisen suhteen luomisen* kautta, joiden välillä oli tulkittavissa selkeä yhteys ja edellytys toisillensa.

Kiteyttämällä työntekijöiden ajatuksia voidaan nostaa esille päättelyketju, missä varhainen puuttuminen edellyttää havainnointia ja luottamuksellista suhdetta lapseen, mitkä taas edellyttävät aikuiselta läsnäoloa ja kohtaamista. Jotta lapsista tulisi ryhmässä näkyviä tarvitaan kuitenkin myös suunniteltuja toimenpiteitä tilanteen parantamiseksi (ks. Kalliala, 2018, s. 252).

”...Leikin havainnointi, jota voi myöhemmin miettiä miten toimii lapsen ja lasten parhaaksi...” (Vastaaja 2328)

Pohjana kaikelle tälle työntekijöiden näkemyksissä korostui sosiaaliseen herkkyyteen liittyvät piirteet, joita vastaajat kuvailivat sensitiivisyytenä, mutta myös taitona lukea lasten välisiä suhteita, tunnetiloja ja sanatonta viestintää.

”...Huomioidaan jokainen omalla tavallaan, lapselle sopivalla tavalla. Paljon puhutaan ns. tuntosarvista tässä työssä...” (Vastaaja 1853)

”Pidän hyvin tärkeänä kohdata lapset yksilönä arjen pienissä hetkissä, huomata heidän kehonkieli herkästi ja reagoida niihin ja heidän tunteensa...” (Vastaaja 2328)

Yhteenvedona työntekijöiden kuvauksista pedagogiseen sensitiivisyyteen liittyen oli havaittavissa viitteitä siitä, miten yksinäisyyden ehkäisemisessä ei riitä se, että aikuinen on läsnä valvojan roolissa, vaan merkittävää on se, millä tavalla hän on läsnä. Näkökulmat viittaavat siihen, että sosiaalisen herkkyyden kautta työntekijät kokevat kykenevänsä arvioimaan missä aikuista ja hänen antamaansa tukea tarvitaan eniten (vrt. Järvinen & Mikkola, 2015, s. 23).

Toisena näkökulmana työntekijöiden ammatillisuudessa, työntekijät näkivät keskeisenä yksinäisyyden ehkäisemisen keinona **leikinohjauksen**, missä esiintyi suoraa ohjausta aikuisen leikkiin osallistumisen kautta, mutta myös epäsuoraa ohjausta eli leikin edellytysten luomista (ks. Kalliala, 2008, s. 50). *Leikin aloittamisen ja ylläpitämisen tukemista* työntekijät kuvailivat suoralla leikinohjauksella eli sillä, että työntekijä on mukana lasten leikeissä: *”leikkiin heittäytyminen itse aikuisena ” (Vastaaja 1743)*. Aikuisen läsnäolon kautta työntekijät kuvasivat leikissä mahdollistuvan yhdessä taitojen harjoittamisen, jota seuraava vastaaja tiivistää:

”Kieltojen sijaan/vastapainoksi selkeitä ratkaisuja/mallia, miten toimia ja sanoa ristiriitatilanteissa tai miten liittyä leikkiin” (Vastaaja 0946)

Vastauksen taustalta on nähtävissä ajatus siitä, miten aikuisten antama toimintamalli havainnollistaa lapselle rakentavia sosiaalisia keinoja, esimerkiksi leikkiin liittymisessä, ja lapsi oppii sitä kautta muuttamaan yksinäisyyteen liittyvää käyttäytymistään (ks. Laine & Talo, 2002, s. 155). Puolestaan *lasten leikkivalintojen ohjaamisessa*, ja *leikkikaverien vaihtelussa* oli havaittavissa epäsuoraan leikinohjaukseen liittyviä piirteitä. Näitä työntekijät kuvailivat leikkitaulun käytön, aikuisten valmiiksi rakentamien leikkien ja leikkikaverien arpomisen tai pedagogisesti jaettujen leikkiryhmien kautta, joiden nähtiin luovan edellytyksiä jokaisen lapsen leikkiin pääsyyllä ja sitä kautta olevan keskeinen yksinäisyyden ehkäisemisen keino.

”...millaisia leikkejä rakennetaan lapsille ja miten ne sijoittuvat tiloihin ja toisiinsa nähden. Myös esim. leikkitaulu voi auttaa siinä, että lapset jakautuvat erilaisiin leikkeihin ja sitoutuvat leikkiin ja leikkikavereihinsa.” (Vastaja 2003)

Leikkikaverien vaihtelun työntekijät näkivät hyödyttävän kaikkia ryhmän lapsia, jota perusteltiin leikkitaitojen kehittymisen näkökulmasta, mutta siinä nähtiin myös mahdollisuus uusien ystävyysuhteiden syntymisen kannalta.

”Vaihtuvat pienryhmät ja ajoittain arvotut kaveriparit erilaisiin tekemisiin. Opetellaan tutustumaan ja toimimaan kaikkien kanssa.” (Vastaja 0131)

Työntekijöiden leikinohjaukseen liittyvistä vastauksista oli havaittavissa se, että he näkevät leikinohjauksen eri keinot tärkeinä lasten välisissä suhteissa esiintyvän yksinäisyyden ehkäisemiselle ja kaikkien lasten ryhmään mukaan pääsemiselle. Kangas, Lastikka ja Karlsson (2021) toteavatkin pedagogisesti tuetun leikin kehittävän osallisuuden kannalta keskeisiä taitoja kuten sosiaalista vuorovaikutusta (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, s. 63).

Työntekijöiden ammatillisuudesta vastauksissa korostui myös *ryhmässä tehtävä yhteistyö*, jota vastaajat kuvailivat huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kautta, mutta myös tiimityön sujuvuuden kautta. Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä eräs vastaajista kuvaa lyhyesti ja ytimekkäästi: *”Yhteiset sopimukset perheiden kanssa: synttärit ja kyläilyt.”* (Vastaja 1925).

Vastauksista oli tulkittavissa, miten varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksissä lapsen koti ja varhaiskasvatusympäristö elävät koko ajan vuorovaikutuksessa, jolloin vapaa-ajalta kumpuavat asiat vaikuttavat myös yksinäisyyden kokemusten muodostumiseen varhaiskasvatuksessa. Usein esimerkiksi syntymäpäiväkutsut saattavat liittyä ryhmässä vallan käyttöön tai ryhmän sosiaalisten suhteiden manipulointiin, mikä oli nähtävissä myös työntekijöiden ajatuksen taustalla vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (vrt. Kirves & Stoor-Grenner, 2010, s. 48). Yhteisten sopimusten työntekijät näkivät olevan keskeinen keino pyrkiä minimoimaan lasten välisiä vallan käytön mahdollisuuksia ja sitä kautta syntyviä ulkopuolisuuden kokemuksia.

Kuitenkin tiimityön sujuvuus ja sen kautta yksinäisyyden ehkäiseminen korostuivat työntekijöiden vastauksissa huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä enemmän.

”Tiimissä kaikki toimivat yhdessä ja kuuntelemme toisiamme, keskustelemme lapsista ja havainnoistamme.” (Vastaja 1935)

”Työntekijöiden prioriteetit. Yhteinen ajatus siitä, että pitää olla läsnä ja tukea leikkiä. Yhteinen ajatus asian tärkeydestä.” (Vastaja 1231)

Työntekijöiden vastauksissa taustalta oli nähtävissä ajatus siitä, että hyvässä tiimityössä lapsi on keskiössä ja syy miksi työtä tehdään, mikä heijastuu suoranaisesti myös lapsiryhmän hyvinvointiin ja ilmapiiriin. Toisin sanoen työntekijöiden näkemyksissä tiimin ”yhteen hiileen puhaltaminen” ja toistensa työn tukeminen lapsen hyvinvoinnin eteen on keskeinen yksinäisyyden ehkäisemisen keino.

6.3.2 Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen

Vastaajien kuvaamissa yksinäisyyden ehkäisemisen keinoissa oli tunnistettavissa sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseen liittyviä piirteitä, joita tuotiin esille sosiaalipedagogisen osallisuus määritelmän mukaisesti yhteisön, että yksilön näkökulmasta (ks. Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26; Nivala & Ryyänen, 2019, s. 239). Kuitenkin osallisuuden vahvistaminen ymmärretään ensisijaisesti yhteisöllisenä prosessina, mutta se ei sulje pois yksilöllistä tukea (ks. Nivala, 2021, s. 54). Tämän vuoksi tuloksissa yksinäisyyden ehkäisemisen keinot on eritelty toimijuuden vahvistamiseen osana yhteisöä, mutta myös yksilöinä.

Lasten *toimijuuden vahvistamista osana yhteisöä* työntekijät kuvailivat ryhmäytymisen, lapsilähtöisen leikin, positiivisen pedagogiikan, yhteisen toiminnan, tunnetaitojen opetteluun ja moninaisuutta kunnioittavan ilmapiirin kautta. Kaikissa näissä työntekijät kuvailivat sitä, miten yksinäisyyttä voidaan ehkäistä vaikuttamalla toimijuuden tukemiseen koko ryhmän tasolla kohdentamalla sitä lapsen yksilöllisiin tekijöihin (vrt. Nivala, 2021, s. 54). Tavoitteena on edistää tietoisilla toimilla lasten kuulumisen tunnetta ja sitä kautta vahvistaa lasten toimijuutta osana yhteisöä (ks. esim. Nivala & Ryyänen, 2019, s. 239). Toimet hyödyttävät kaikkia lapsia, jolloin toisaalta myös yhteisöön kohdistuvien toimien kautta maksimoidaan suojatekijöitä ja minimoidaan riskitekijöitä (ks. Laine & Talon, 2002, s. 152).

Lapsilähtöisyydessä työntekijät näkivät keskeisenä sen, että lapsille mahdollistuu myös oman vertaiskulttuurin rakentaminen.

”...Joskus taas liiallinen aikuisjohtoisuus voi heikentää lasten spontaaneja mahdollisuuksia luoda kaverisuhteita.” (Vastaaja 1231)

Lapsilähtöisen leikin kuvaamisen taustalta oli tulkittavissa työntekijöiden ajatus siitä, miten lasten itse luomassa leikissä he näkevät mahdollisuuden luontevaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta tärkeiden sosiaalisten taitojen harjoitteluun (vrt. Laine, 2002, s. 156). Lasten oma leikki myös sitouttaa lapsia paremmin toimintaan, jonka myötä sen voidaan ajatella

olevan juuri lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllisyyden tunnetta rakentavaa toimintaa, jos kaikki ryhmän lapset pääsevät osalliseksi lasten omasta kulttuurista. Tähän viitaten työntekijät toivat esille *ryhmytymisen* merkityksen.

”Hyvä ryhmytyminen ja ryhmähengen luominen uuden kauden alussa tai jos lapsi tulee kesken kauden, pääseminen osalliseksi ryhmään ja vaikuttamiseen...”
(Vastaja 1705)

Työntekijöiden vastaukset viittaavat siihen, miten keskeisenä he näkevät ryhmytymisen koko toimintakauden ajan ohjaamalla lasten tutustumista ja keskinäisten suhteiden muodostumista, sillä varhaiskasvatuksessa lapsiryhmät elävät jatkuvassa muutoksessa (ks. Järvinen & Mikkola, 2015). Lasten yhteenkuuluvuus ei ole ryhmässä pysyvä tila, vaan sitä rakennetaan ja tuotetaan jatkuvasti uudelleen eri tilanteissa (ks. Juutinen, 2015, s. 172). Tästä on pääteltävissä, että vaikka työntekijät näkivät lapsilähtöisen toiminnan keskeisenä, ajattelevat he silti, että lasten väliset suhteet eivät rakennu kaikkien lasten osalta automaattisesti yhteisöllisyyden tunnetta tukeviksi ilman aikuisen tietoisia toimia sen edistämiseksi.

Yhteisöllisyyttä tukevana toimintana työntekijät ilmaisivat myös *positiivisen pedagogiikan* merkityksen, jossa keskeisenä yksinäisyyttä ehkäisevänä keinona työntekijät näkivät sen, että jokaisesta lapsesta luodaan varhaiskasvatuksen ryhmässä myönteistä kuvaa.

”...Positiivinen palaute jokaiselle lapselle päivittäin...” (Vastaja 1734)

”...Kerromme yhdessä kaikista lapsista positiivisia asioita...” (Vastaja 1854)

Työntekijöiden näkemyksissä on havaittavissa viitteitä siitä, miten keskeisesti he käsittävät oman puheensa rakentavan lasten välisiä suhteita ja ryhmädynamiikkaa, mutta vaikuttavan myös lasten negatiiviseen leimautumiseen (ks. Marjanen, Ahonen ja Majoinen, 2013, s.67; Kirves & Stoor-Grenner, 2013, s. 8). Toisaalta näkökulmat viittaavat myös siihen, että työntekijät ymmärtävät, mikä merkitys positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvalla positiivisen palautteen antamisella ja toisten lasten kannustamisella on lasten välisen yhteisöllisyyden muodostumiselle varhaiskasvatusryhmässä (ks. Koivula, 2013, s. 32). Negatiivisen palautteen sijaan työntekijät sanallistavat pedagogisten menetelmien kautta sitä, miten tärkeää on, että lasten toiminnasta pyritään huomioimaan myönteinen toiminta vertaissuhteissa: *”Ystävä purkki, johon saa siirtää kuvion auttamisesta, lohduttamisesta...”* (Vastaja 1854).

Työntekijät kuvasivat myös *yhteistä toimintaa* ryhmähengeä ja yhteisöllisyyttä rakentavana menetelmänä ja ehkäisevän siten ryhmässä syntyviä yksinäisyyden kokemuksia. Erään vastajan toteamus *”Yhteiset huumori- ja hassutteluhetket* (Vastaja 1853)” kuvaa keskeisesti sitä,

mistä työntekijöiden näkökulmasta yhteisessä toiminnassa on kyse. Koivula (2013) onkin havainnut alle kouluikäisten lasten yhteisöllisyyttä käsittelevässä tutkimuksessaan, että yhteinen toiminta vahvistaa lasten ryhmään kuulumisen tunnetta ja on lasten kokemuksille tärkeää (Koivula, 2013, s. 32).

Seuraavat vastaukset kiteyttävät myös työntekijöiden ajatusta yhteisestä toiminnasta yksinäisyyden ehkäisemisen keinona:

”...ME-puhe...” (Vastaaja 2003)

”...Hyvä me...yhteisiä tehtäviä, joiden onnistumisesta iloitaan...” (Vastaaja O1854)

”...ei kilpailla vaan nautitaan yhteisestä onnistumisesta ja ilosta...” (Vastaaja 1734)

Vastausten taustalla on havaittavissa ajatus siitä, miten tärkeänä työntekijät näkevät yhteisessä toiminnassa sen, että lapsille korostetaan ryhmän merkitystä ja vahvistetaan sitä kautta ryhmäidentiteettiä. Lapsia ohjataan yhteisölliseen ajatteluun, jossa jokaisella yhteisön jäsenellä on tärkeä paikkansa, minkä kautta jokaisen lapsen on mahdollista kokea kuuluvansa yhteisöön ja olevansa identiteetiltään osa sitä. Yhteisen toiminnan kautta jokainen lapsi saa kokemuksia omasta tärkeydestään yhteisön jäsenenä, kun saa tehdä oman osansa yhteistoiminnassa ja näin ollen kokemus yhteenkuuluvuudesta alkaa hiljalleen rakentua (ks. Nivala, 2021, s. 54).

Kaikista selkeimmin ryhmän yhteisöllisyyttä tukevasta toiminnasta erottui kuitenkin *tunnetaitojen opettelu*, jota kuvattiin melkein jokaisessa vastauksessa tavalla tai toisella. Eräs vastaajista kiteyttää tunnetaitojen opettelua seuraavalla tavalla:

”... Lapset laitetaan itse miettimään tunteita, kertomusten ja tunnekuvien avulla. Miltä itsestä tuntuu, tuntuu se siltä kaveristakin. ” (Vastaaja 2328)

Kankaan, Lastikan ja Karlssonin (2021) mukaan tunnetaidot ovat keskeisiä lasten yhteisöllisyyttä ja osallisuutta rakentavia tekijöitä ryhmässä, joita tarvitaan toisten kanssa vuorovaikutuksessa olemiseen sekä empaattisuuteen (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, s. 71). Työntekijöiden näkökulmat viittaavatkin siihen, miten he näkevät tunnetaitojen opettelyn lähtökohtaisesti rakentavan yhteisöllisyyttä. Taustalla on nähtävissä ajatus siitä, miten tunnetaitojen opettelu on yksi keino tukea lasten yhdessä toimimista ja edistää sitä kautta yhteenkuuluvuuden kokemuksia, kun lapsi kykenee asettumaan toisen asemaan (vrt. Nivala & Ryyänen, 2019, s. 239).

Kuitenkin kaiken pohjana yksinäisyyden ehkäisemisen keinoissa ja lapsen toimijuuden vahvistamisessa osana yhteisöä, vastauksista oli havaittavissa *moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri* ja sen rakentaminen.

”...Erilaisuudesta puhuminen ja sen hyväksyminen luonnollisena, että jokainen on erilainen ja toimii eri tavalla, kukaan ei ole ”hankala” tai ”helppo” lapsi, me voimme kohdata toisiamme eri tavalla ja silti olla yhtä ”hyviä”.” (Vastaja 0946)

Vastaus ilmentää jokaisen lapsen yksilöllisyyden hyväksymistä ryhmässä ja sitä kautta lapsen toimijuuden vahvistamista osana yhteisöä. Työntekijöiden kuvaukset kiteyttävät sitä, miten työntekijöiden rooli nousee myös tässä keskiöön monen muun tuloksissa kuvatun osa-alueen tavoin. Jo varhaiskasvatusikäiset tunnistavat ympäristössään sosiaalista jakautumista, huomaavat eroavaisuuksia ihmisten ulkonäössä, mutta kiinnittävät erityisesti huomiota siihen, miten esimerkiksi eri kulttuureita arvostetaan varhaiskasvatusympäristössä aikuisten toimesta (ks. Eerola-Pennanen & Turja, 2017, s. 196). Jos lähtökohtaisesti moninaisuus ja erilaisuus nähtäisiin lasten keskuudessa luonnollisena osana yhteisöä, ei erottelua ja ulkopuolelle sulkemista lasten välillä tapahtuisi niiden perusteella.

Puolestaan lasten *toimijuuden vahvistamista yksilöinä* työntekijät kuvailivat temperamentti-piirteiden huomioinnin, pienryhmätoiminnan ja heikon itsetunnon tukemisen kautta. Kaikissa näissä työntekijät kuvailivat sitä, miten lapsen yksilöllisten piirteiden huomioon ottamisella, voidaan vahvistaa lapsen toimijuutta osana yhteisöä. Tavoitteena on vahvistaa tietoisilla toimilla lasten toimijuutta yksilöinä ja sitä kautta tukea yhteisöön osallistumista (ks. esim. Nivala & Ryyänen, 2019, s. 239).

Erilaisten temperamenttien huomioimista työntekijät kuvasivat tarkemmin siten, että toiminnassa otetaan huomioon lasten erilaiset persoonalliset tekijät. Työntekijät ilmaisivat, miten temperamentiltaan erilaisten lasten tukeminen vaatii työntekijöiltä erilaista lähestymistapaa, jota seuraava vastaus kiteyttää keskeisesti:

”Tärkeimpänä pidän lasten erilaisten temperamenttipiirteiden huomiointia: tämä mahdollistaa jokaisen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Kun lasta osaa tukea sensitiivisesti oikealla tavalla, on todennäköisempää, että lapsi kehittyy yksinäisyyttä ehkäisevissä taidoissa.... Toisaalta on hyvä kuitenkin muistaa, että tarkoituksena ei ole ”muokata” lapsia tiettyyn... muottiin, vaan hyväksyä ja tukea juuri niiden taitojen osalta, jossa lapsi vielä tarvitsee harjoitusta.” (Vastaja 1939)

Yllä olevan näkökulman mukaisesti työntekijät toivat vahvasti esiin sitä, miten yksinäisyyden ehkäisemisessä temperamenttien hyväksymisen osalta korostuu kuitenkin myös lapsen tukeminen ja taitojen harjoittelu. Vastauksissa oli viitteitä emotionaalisesti korkeatasoisen vuorovaikutuksen merkityksestä, jossa työntekijä osaa olla vuorovaikutuksessa sensitiivinen, mutta samaan aikaan tarjota kuitenkin lapselle sopivia haasteita (ks. Salminen, 2017, s. 172). Keltikangas-Järvinen (2012) kiteyttää työntekijöiden ajatuksia esimerkiksi ujon lapsen tukemisesta. Hän toteaa, että ujo lapsi tarvitsee alkuun yleensä ensin aikuisen tukea niin, että tilanteisiin mennään yhdessä ja aikuinen on niissä käytettävissä niin kauan kuin lapsesta siltä tuntuu. Hiljalleen tilanteet alkavat käydä ujolle lapselle yhä helpommiksi, eikä hän enää tarvitse niihin aikuisen apua (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 61). Lapsen toimijuutta pyritään tukemaan siis hänen yksilöllisistä piirteistään käsin, johon liittyen työntekijät näkivät yhtenä ratkaisuna *pienryhmätoiminnan*.

”Pienryhmätoimintaa. Mietitään tarkasti ketkä ryhmässä toimivat, että he tukisivat toisiaan...” (Vastaja 1547)

”...pienryhmien jako niin että yksinäinen löytää ystävän.” (Vastaja 1953)

Työntekijöiden vastauksissa korostui näkökulma siitä, että pienryhmien toimiakseen yksinäisyyden ehkäisemisessä, niiden tulee olla pedagogisesti mietittyjä lasten yksilöllisistä piirteistä käsin. Tämä edellyttää lapsiryhmän tuntemusta, sillä muuten työntekijä voi tulla saattaneensa yhteen lapsia, jotka eivät kykene toimimaan tasavertaisesti keskenään ja suhde voi muodostua toista alistavaksi (ks. Vuorisalo & Eerola-Pennanen, 2017, s. 244). Vastaukset viittaavat myös siihen, miten työntekijät näkevät pienryhmätoiminnan yhteisöllisyyteen liittyvänä pedagogisena valintana, millä edistetään lasten vuorovaikutusta, mutta myös kasvattajien mahdollisuutta huomioida lapset yksilöllisesti (ks. Opas, 2013, s. 158–159). Pedagogisessa mielessä pienryhmien tarkoitus on varmistaa jokaisen lapsen turvallinen tutustuminen toisiin lapsiin ja toimintaan mukaan pääseminen (ks. Järvinen & Mikkola, 2015, s. 35).

Osa vastaajista korosti myös lapsen *heikon itsetunnon tukemista* yksinäisyyden ehkäisemisessä.

”...se, että ollaan turvallisia välittäviä aikuisia lapsille, ehkäisee syrjään vetäytymistä, auttaa jokaista lasta tuntemaan itsensä arvokkaaksi ja hyväksi, ja nostaa itsetuntoa ja uskoa siihen, että muut tykkäävät minusta ja haluavat leikkiä kansani...” (Vastaja 1231)

”...Kun saa rohkeutta lisää pikkuhiljaa itsetunnon kohentuessa, niin alkavat tulla esille lasten taidot kuten ns. tunnesäätelytaidot, yhteistyötaidot jne.” (Vastaja 2328)

Taustalta on tulkittavissa kehämällin ajatus siitä, että lapsi, jolla on heikko itsetunto, tulkitsee automaattisesti jäävänsä ulkopuolelle, mikä puolestaan vaikuttaa taas siihen, että lapsen sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään (ks. esim. Junttila, 2015, s. 80). Näin ollen itsetunnon vahvistamisen kautta voidaan tukea lapsen leikkiin pääsyä ja sitä kautta ehkäistä lapsen yksinäisyyttä.

6.4 Yhteenveto tuloksista

Tulokset osoittivat, että työntekijöiden näkökulmasta 4–6-vuotiaiden lasten välisissä suhteissa *yksinäisyys esiintyy* läheisten ystävyys-suhteiden puuttumisena ja seurailijan roolina leikeissä, mutta toisaalta myös kokonaan ulkopuolelle jäämisenä ja vetäytyvänä käytöksenä torjutuksi tullessa. Ensimmäinen näistä eli läheisten ystävyys-suhteiden puuttuminen ja seurailijan rooli leikeissä viittasivat vahvasti lapsen emotionaaliseen yksinäisyyteen, joissa molemmissa esiintyi piirteitä siitä, miten lapsi on näennäisesti osallinen esimerkiksi leikeissä, mutta ei tunnetasolla koe tulevansa hyväksytyksi tai olevansa osa ryhmää. Toinen työntekijöiden näkökulmista eli kokonaan ulkopuolelle jääminen ja vetäytyvä käytös viittasivat taas vahvasti sosiaaliseen yksinäisyyteen, joissa molemmissa kuvattiin keskeisesti lapsen kaveripiirin ja leikkikaverien puuttumista.

Tuloksissa vastaajat toivat esiin myös erilaisia *yksinäisyyteen liittyviä tekijöitä* lasten välisissä suhteissa, jotka selittivät ja avasivat ilmiön moniulotteisuutta. Nämä tekijät olivat jaoteltavissa työntekijöiden kuvaamien piirteiden ja analyysin kautta yksilöön-, varhaiskasvatusympäristöön- ja ryhmään liittyviin tekijöihin.

Yksilöön liittyvissä tekijöissä työntekijät kuvailivat yksinäisyyteen vaikuttavan keskeisesti lapsen haasteiden, joista työntekijöiden kuvauksissa esiintyi leikkitaitojen haasteet, kielelliset haasteet ja sosioemotionaaliset haasteet. Yhteisenä tekijänä näiden kaikkien kuvailtiin tuovan haasteita lasten yhteiseen leikkiin ja leikin ollessa keskeinen toimintamuoto lasten vertaissuhteissa, jää haasteita omaava lapsi helposti yksinäiseksi ilman aikuisen tukea. Myös lapsen persoonallisuuden liittyvien tekijöiden työntekijät kuvailivat olevan keskeinen lasten välisissä suhteissa yksinäisyyteen liittyvä tekijä, josta korostettiin erityisesti lapsen ujoutta, mutta myös lapsiryhmän temperamenttipiirteiden erilaisuutta.

Varhaiskasvatusympäristön koettiin olevan lasten välisten suhteiden rakentumiseen eniten vaikuttava tekijä, joka näkyi siinä, kuinka usein näihin liittyviä tekijöitä eli resurssien puutetta

ja työntekijöiden ammattitaitosuutta nostettiin esille erilaisten ilmausten kautta. Resurssien puutteeseen viitaten työntekijät näkivät lasten välisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen vaikuttavan keskeisesti työntekijöiden vaihtuvuuden, vähäisen määrän, ajan puutteen, puutteellisten tukitoimien ja suurien ryhmäkokojen. Yhteisenä tekijänä näiden koettiin johtavan aikuisen läsnäolon ja yksilöllisen huomioonvähyyteen, minkä koettiin taas vaikuttavan lasten välisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen, sillä aikuinen ei ehdi antaa tukea lasten välisiin tilanteisiin. Resursseihin liittyen myös tilojen koettiin haastavan lasten yhteisiä leikkejä ja aiheuttavan ulkopuolisuutta valikoiden ketä mahtuu samaan tilaan ja leikkeihin. Varhaiskasvatustyöympäristöön liittyen resurssien lisäksi työntekijät kokivat saadun koulutuksen, tiimin sisäisten haasteiden ja työntekijöiden asenteen olevan vähintään yhtä merkityksellisiä lasten välisissä suhteissa esiintyvälle yksinäisyydelle. Yhteisenä näkökulmana näille kaikille oli se, miten merkittävänä työntekijät kokevat oman roolinsa, mutta myös toisaalta, miten keskeisesti tiimityön laatu sekä vuorovaikutus heijastuu lasten välisiin suhteisiin. Tiivistäen voisi todeta, että työntekijät kokivat lasten yksinäisyyden ehkäisemisen yksin olevan haastavaa, jos tiimillä ei ole samat näkemykset ja osa työntekijöistä toimii epäsensitiivisesti.

Ryhmään liittyvissä tekijöissä työntekijät kuvailivat lasten välisissä suhteissa esiintyvään yksinäisyyteen vaikuttavan keskeisesti lapsen ulospäin ilmenevän erilaisuuden, jossa nousi esiin myös jo pelkästään erilaiset mielenkiinnon kohteet, mutta myös lapsen ulkonäköön ja kehitykseen liittyvät tekijät. Myös sosiaalisten statuksien, kiinteiden ystävyys-suhteiden ja lapsen poissaolojen kuvailtiin vaikuttavan yksinäisyyden kokemuksiin, sillä ne muovaavat keskeisesti varhaiskasvatuksen ryhmädynamiikkaa ja lasten leikkeihin mukaan pääsyä. Näiden pohjalta lapselle syntyy ryhmässä oma paikka ja edellä mainitut ryhmädynamiikan tekijät voivat myötävaikuttaa siihen, että osalle lapsista muodostuu lasten välisissä suhteissa paikka ulkokehällä.

Vaikka tuloksissa työntekijät kuvailivat yksinäisyyttä esiintyvän varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa, toivat he esiin myös erilaisia keinoja, joiden ajattelevat *ehkäisevän yksinäisyyttä*. Näissä keinoissa oli havaittavissa työntekijöiden ammatillisuuteen ja toimintaan liittyviä keinoja, mutta myös sosiaaliseen osallisuuden vahvistamiseen liittyviä keinoja.

Omaan ammatillisuuteensa liittyen työntekijät kuvailivat lasten välisessä yksinäisyyden ehkäisemisessä olevan keskeistä työntekijöiden pedagogiseen sensitiivisyyteen, leikin ohjaamisen ja ryhmässä tehtävään yhteistyöhön liittyvien keinojen. Niin pedagogisessa sensitiivisyydessä kuin leikinohjaamisessa työntekijöiden vastaukset korostivat sitä, miten heidän näkökulmas-

taan ehkä jopa tärkein keino ehkäistä lasten yksinäisyyttä on aikuisen läsnäolo ja tietoinen toiminta lasten välisten suhteiden tukemiseksi. Leikki oli työntekijöiden näkökulmasta keskeinen toimintamuoto, mistä ulkopuolelle sulkeminen ja yksinäisyys saa alkunsa lasten välisissä suhteissa. Näin ollen tämän koettiin olevan myös keskeisin ”kanava” ehkäistä yksinäisyyttä pedagogisin valinnoin ja keinoin. Ryhmässä tehtävään yhteistyöhön liittyen työntekijät kokivat tärkeänä huoltajien kanssa yhteiset sopimukset, joiden kautta pyritään minimoimaan ryhmässä syntyviä vallan käytön tilanteita, mutta keskeisemmäksi työntekijät näkivät yksinäisyyden ehkäisemisessä tiimityön sujuvuuden, jossa lapset ja lasten tarpeet nostetaan keskiöön jaetun vastuun ja yhteisten havaintojen tekemisen kautta.

Työntekijät kuvailivat myös keskeisesti sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseen liittyviä piirteitä lasten välisten suhteiden yksinäisyyden ehkäisemisen keinona. Työntekijät toivat esiin ryhmäytymisen, lapsilähtöisen leikin, positiivisen pedagogiikan, yhteisen toiminnan, tunnetaitojen opettelun ja moninaisuutta kunnioittavan ilmapiirin kautta, joissa kaikissa oli tulkittavissa ajatus lapsen toimijuuden vahvistamisesta osana yhteisöä niin, että tuetaan ryhmätasolla yhteisöllisyyden tunnetta sekä kaikkien lasten mukaan pääsyä pedagogisten valintojen ja lähtökohtien kautta. Näin ollen ryhmäidentiteetti vahvistuu, jossa jokaisella yksilöllä on paikkansa. Puolestaan lasten toimijuuden vahvistamiseen yksilöinä työntekijät viittasivat temperamenttipiirteiden huomioinnin, pienryhmätoiminnan ja heikon itsetunnon tukemisen. Kaikissa näissä työntekijät kuvailivat sitä, miten lasten yksilöllisten piirteiden ja lasten erilaisuuden huomioonottamisen, mutta yksilöllisen tuen antamisen kautta pyritään vahvistamaan jokaisen lapsen pääsemistä ryhmään sekä sitä kautta ehkäisemään myös yksinäisyyttä.

7 Johtopäätökset

Tuloksista voidaan päätellä, että 4–6-vuotiaiden lasten välisissä suhteissa esiintyvä yksinäisyys näyttäytyy työntekijöiden näkökulmasta monimuotoisena ilmiönä, jonka työntekijät tunnistavat olevan läsnä lasten välisissä suhteissa sekä tunnetasolla että sosiaalisella tasolla. Huolestuneisuutta tulosta kohtaan lisää se, että pienten lasten ystäviksi muodostuvat yleensä ne, joita he tapaavat päivittäin (ks. Koivisto, 2011, s. 39; Junttila, 2015, s. 41). Tähän nojaten varhaiskasvatuksessa olevan lapsen ystävyysuhteet rajautuvat siis pitkälle varhaiskasvatuksessa muodostuneisiin ystävyysuhteisiin. Lapsi, jolle ei ole muodostunut ystävyysuhteita varhaiskasvatuksessa, on vaarassa jäädä ilman ystäviä myös varhaiskasvatuksen ulkopuolella.

Yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa lasten välisissä suhteissa vaatii työntekijöiltä tietoisia toimia, mitä työntekijät itsekin kuvasivat keskeisesti. Kuitenkin erityisesti lapsen emotionaalisen yksinäisyyden näkökulma herättää useita kysymyksiä pohdittavaksi työntekijän näkökulmasta, sillä Repo (2013) toteaa, että lapsen sosiaalisten suhteiden tulisi olla vuorovaikutuksellisia ja sallia laajat toiminta- ja vaikuttamismahdollisuudet, jotta lapsi kokisi kuuluvansa ryhmään (Repo, 2013, 117). Esimerkiksi leikinohjauksen näkökulmasta leikkikaverien vaihtelu sisältää tärkeän ajatuksen, mutta ainoastaan leikkiin pääseminen ei vielä riitä, sillä suhteiden laatu ja merkityksellisyys määrittävät myös lapsen yksinäisyyden kokemuksia (vrt. esim. Asher & Paquette, 2003, s. 75, 77; Junttila, 2016b, s. 56). Huomionarvoista on pohtia, mitä oletetaan tapahtuvan, kun leikkikaverit vaihdetaan, sillä pelkästään leikissä näennäisesti mukana oleminen tai seura ei välttämättä vielä poista lapsen yksinäisyyden kokemuksia.

Lasten yksinäisyyden ehkäisemisen keinojen tulisikin lähteä syvemmillä juurtuen varhaiskasvatuksen arkeen, jossa lähtökohtaisesti ei tarvittaisi enää ”korjaavia” toimenpiteitä kaikkien lasten leikkiin pääsemiseksi, minkä vuoksi sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen näkökulma nousee keskiöön. Tutkielmani tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen työntekijät tiedostavat pedagogisia keinoja, joilla ehkäistä yksinäisyyttä lasten välisissä suhteissa, mutta pohdittavaksi jää, missä määrin näitä toteutetaan, sillä esimerkiksi Juutinen (2015) on havainnut omassa tutkimuksessaan, että lasten yhteenkuuluvuuden tukeminen ei näyttäydä kovin tietoisena valintana varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ennen kuin ryhmässä esiintyy selkeää ulos sulkemista tai kiusaamista (Juutinen, 2015, s. 173).

Tuloksista voidaan nostaa esiin, miten moninaiset tekijät liittyvät lapsen yksinäisyyteen lasten välisissä suhteissa. Työntekijöiden näkemyksissä oli havaittavissa viitteitä siitä, miten keskeisenä he näkevät joissakin yksilöllisissä tekijöissä ympäristön ja yksilöllisten tekijöiden vuorovaikutuksen. Tätä näkökulmaa tuotiin esiin maahanmuuttajataustaisuuteen ja ujouteen liittyen. Näin ollen lapsen yksinäisyyden ei ajatella johtuvan lapsen yksilöllisistä ominaisuuksista, jotka tarvitsisivat korjaamista, vaan keskiöön nousee enemmänkin ympäristön tarkastelu, sillä osallisuuden vahvistaminen ymmärretään yhteisöllisenä prosessina (ks. Nivala, 2021, s. 54). Johtopäätöksinä tuloksista voidaankin todeta, että lapsen yksinäisyyttä varhaiskasvatuksessa tulisi tarkastella aina myös ympäristön ja lapsiryhmän sekä yksilön välisenä suhteena (ks. esim. Kurki, 2001, s. 122).

Työntekijöiden näkemyksissä esiintyi kuitenkin myös sosiaalipedagogisen ajattelun vastaisia ajatuksia liittyen yksinkertaistamiseen siitä, miten yksilöön liittyvien tekijöiden, kuten lapsen haasteiden ajateltaisiin olevan ainut lapsen yksinäisyyteen liittyvä tekijä. Totta on se, että työntekijöiden kuvaamia yksilöön liittyviä tekijöitä voidaan pitää tietynlaisina ”riskitekijöinä” yksinäisyydelle, jotka on hyvä tunnistaa lapsen yksilöllisen tukemisen kannalta, mutta niiden kohdalla on varottava yksinkertaistamista. Jos yksilöön liittyvät tekijät nähdään ainoana yksinäisyyttä selittävinä tekijöinä, vaarana on se, että työntekijä alkaa tiedostamattaan vahvistaa lapsen identiteettiä yksinäisen lapsen rooliin (ks. Repo, 2013, s. 119). Esimerkiksi jos lapsi kuulee toistuvasti itsestään puhuttavan ujona tai arkana, alkaa hänen kuvansa itsestään vahvistua sellaiseksi (Repo, 2013, s. 119). Tärkeä näkökulma on myös se, että työntekijöiden asenteet sekä puheet vaikuttavat myös muiden lasten mielipiteisiin ja lapsi, joka saa toistuvasti kielteistä palautetta aikuiselta leimautuu helposti muiden keskuudessa negatiivisesti (Marjanen, Ahonen ja Majoinen, 2013, s.67; Kirves & Stoor-Grenner, 2013, s.8). Aikuiset voivat siis omalla puheellansa rakentaa myös lapsen yksinäisyyttä, jos selittävät lapsen yksinäisyyttä niiden kautta. Huolestuttavaksi tämän näkökulman kannalta nousee se, että työntekijät kuvailivat myös osan työntekijöiden välinpitämätöntä asennetta lasten ulkopuolisuuden kokemuksia kohtaan.

Vaikka osallisuuden vahvistaminen ymmärretään ensisijaisesti yhteisöllisenä prosessina, ei se sulje pois sitä, eikä lapsia tulisi tukea kuitenkin myös yksilöllisesti (ks. Nivala, 2021, s. 54). Johtopäätöksinä tuloksista voidaankin nostaa esiin myös se, miten tärkeä työntekijöiden antama tuki eli niin sanotut korjaavat toimenpiteet ovat tilanteissa, joissa lapsi on jo ajautunut yksinäiseksi, sillä pienen lapsen taidot eivät vielä yksin riitä takaisin muiden kanssa sosiaaliseen

vuorovaikutukseen pääsemiseen (ks. Repo, 2016, s. 12). Jos varhaiskasvatuksessa lapsen yksilöllinen tuki jää puuttumaan, vaarana on lapsen yksinäisyyden pitkäaikaistuminen ja yksinäisyyden kehään juuttuminen.

Esimerkiksi työntekijöiden kuvaamissa tunteiden säätelyn haasteissa, riski yksinäisyyden kehään jumiutumista kasvaa ilman aikuisen tietoisuutta tilanteesta. Käytännössä tämä ilmenee siten, että tuen puuttuessa lapsen voimakas aggressiivisuus johtaa muiden torjumiseen vertais-suhteissa, mikä puolestaan lisää edelleen taas lapsen aggressiivista käytöstä, lapsen suhtautuessa muihin ihmisiin varauksella (ks. Laine, 2002a, s. 36; Laine, 2005, s. 227–228; Salmivalli, 2008, s. 44). Juntila (2015) toteaa, että lasten kasvaessa ja yksinäisyyden kehän jatkuessa, on aikuisten yhä vaikeampi korjata tilannetta. Kuitenkin kehämallisissa on useampia kohtia, joihin aikuiset voivat jollain tavalla puuttua, missä mahdollisuudet korostuvat erityisesti pienten lasten kohdalla (Juntila, 2015, s. 31). Myös Salmivallin (2008) näkemys korostaa yksinäisyyteen puuttumisen merkitystä varhaisessa vaiheessa ja aikuisen antamaa tukea, sillä hän tuo esiin, että jo alle kouluikäisillä sosiaalinen maine muodostuu varsin pysyväksi (Salmivalli, 2008, s. 129).

Tuloksista voidaan päätellä kuitenkin myös se, miten pääsääntöisesti työntekijät ymmärtävät oman roolinsa tärkeyden lasten välisten suhteiden rakentumiselle, sillä he toivat esiin vahvasti myös koulutuksen, ammattitaidon ja pedagogisen sensitiivisyyden merkitystä. Kalliala (2008) toteaa, että ulkokehälle ajautuvan lapsen rooli haastaa ensisijaisesti pohtimaan aikuisen roolia (Kalliala, 2008, s. 239), sillä monilla pedagogisilla ratkaisuilla voidaan vaikuttaa lasten väliseen vuorovaikutukseen (ks. Laine & Neitola, 2002, s. 105). Kuitenkin myös tuloksissa työntekijöiden kuvaamat puutteelliset resurssit ovat keskeisiä arjen päivittäiseen toimintaan vaikuttavia tekijöitä, joiden haasteellisuutta ei voi kieltää, sillä aikuisia, heidän aikaansa ja läsnäoloa kaivattaisiin enemmän (ks. Oulasmaa & Riihonen, 2013, s. 93–94). Juutisen (2015) mukaan lasten välinen yhteisleikeistä ulossulkeminen tapahtuu yleensä tilanteissa, missä aikuinen ei ole läsnä (ks. Juutinen, 2015, s. 55). Resurssien puute vaikuttaa välillisesti aikuisten läsnäoloon ja se on näkökulma, jonka vaikutusta lasten hyvinvointiin ei voida ohittaa.

Lopuksi haluan johtopäätöksissä nostaa esiin näkökulman siitä, miten työntekijöiden näkemyksissä yksinäisyyden käsite näyttäytyi osin kuitenkin myös hajanaisena, sillä yksinäisyyden ilmenemistä kuvattiin myös muutamissa vastauksissa sen hetkellisyyden kautta, jossa esiin nostettiin leikkikaverien hetkellinen puute johtuen erimielisyyksistä tai hetkellisestä kiinnostuksen puutteesta samoihin leikkeihin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että vaikka aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, tulee niiden olla kuitenkin tutkimuksen

tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisia, jolloin analyysin kautta saadaan vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 127). Tutkielmani käsitellessä yksinäisyyttä, eikä hetkellistä yksin oloa varhaiskasvatuksessa, jätin tämän näkökulman varsinaisten tulosten ulkopuolelle.

Kuitenkin haluan nostaa näkökulman esille johtopäätöksissä, sillä mielestäni yksinäisyyden tunnistamisen kannalta on merkittävää tehdä erottelua vapaaehtoisen yksinolon ja yksinäisyyden välille, jota myös useat tutkijat korostavat (ks. esim. Laine, 2005, s. 162; Junntila, 2015, s. 19). Tuloksissa työntekijöiden vastauksissa tulikin esille, että lisäkoulutusta yksinäisyyden aiheesta kaivattaisiin, sillä riittämättömän koulutuksen kuvailtiin vaikuttavan lasten välisissä suhteissa esiintyvän yksinäisyyden puuttumiseen. Taustalla voidaan pohtia olevan tulosten perusteella esimerkiksi juuri yksinäisyyden käsitteen ymmärtämisen hajanaisuus. On haastavaa yrittää ehkäistä yksinäisyyttä oikeanlaisilla toimilla, jos käsitteen merkitystä ei ymmärretä oikealla tavalla.

Tutkielmani havainnollistaa aiheen tärkeyttä varhaiskasvatuksessa, jota myös työntekijät selvästi pitävät tärkeänä aiheena. Tätä ilmentää tutkielmassani se, että peräti kaksitoista vastaajaa halusi tuoda asian tärkeyden esille tavalla tai toisella vapaan sanan kohdalla. Näin ollen voidaan päätellä, että ainakin osa varhaiskasvatuksen työntekijöistä on tietoisia yksinäisyyden ilmiön vakavuudesta. Laineen ja kollegoiden (2010) tekemässä tutkimuksessa onkin todettu, että jos lapsella on 5-vuotiaana ongelmia vertaissuhteissa, on niitä todennäköisesti myös vielä kouluikässä (viitattu lähteessä Repo, 2013, s. 15). Kuitenkin Revon (2013) mukaan laadukas varhaiskasvatus ja varhainen puuttuminen tuo yksinäisyyden ilmiöön toivoa, sillä siellä ongelmiin ja kehityspolkujen jatkumiseen voidaan vielä vaikuttaa (Repo, 2013).

8 Pohdinta

Pohdinnassa tarkastelen ensin tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta tutkielman tekoprosessin jälkeen, vaikka olen pyrkinyt nostamaan näitä näkökulmia esiin jo aiemmin tietyissä tutkielman vaiheissa. Tämän jälkeen tuon esille lyhyesti tutkielman tekoprosessiin liittyviä tuntemuksia ja ajatuksia sekä kuvaan myös tutkielman teon pohjalta syntyneitä ajatuksia jatkotutkimusaiheista.

8.1 Eettisyyden arviointi

Ennen kyselylomakkeen rakentamista perehdyin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön edellyttämiin keskeisiin lähtökohtiin ja pohdin, mitä niiden täyttyminen vaatii minulta tutkijana (TENK, 2012, s. 6). Koin tämän tärkeänä eettisyyden ja luotettavuuden kannalta, jonka näin myös velvollisuutena ja lupauksena tutkimukseen osallistuvia kohtaan. Seuraavaksi nostan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämistä ohjeista esiin viisi ensimmäistä lähtökohtaa, jotka koskevat tutkielmani näkökulmia, mutta esimerkiksi rahoituslähteisiin, tutkimushankkeisiin ja arviointitilanteisiin liittyvät näkökulmat olen jättänyt ulkopuolelle, sillä ne eivät ole oman tutkielmani kannalta relevantteja (ks. TENK, 2012, s. 6–7).

Ensimmäisenä keskeisenä lähtökohtana TENK (2012) nostaa esiin rehellisyyden, yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden läpäisten koko tutkimustyön, joka koskee niin tulosten tallentamista kuin esittämistä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Huolellisuuden ja tarkkuuden periaatetta olen noudattanut omassa tutkielmassani palaamalla tutkimusprosessissani usein taaksepäin harkitsemaan tekemiäni valintoja (ks. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2016, s. 14), joka korostui erityisesti aineiston analyysivaiheessa koodaamisessa ja pelkistämisessä.

Lisäksi ensimmäisen periaatteen mukaisesti huolellisuutta olen noudattanut huomioimalla jo tutkimuksen alussa tutkimusaineiston säilyttämiseen liittyviä kysymyksiä. Vilka (2021) toteaa, että eettisyyden näkökulmasta keskeinen vaatimus aineiston säilyttämiseen liittyen on esimerkiksi vaatimus tutkittavien anonymiteetin säilyttämisestä. Tutkimusaineisto ei saa joutua väärin käsiin tutkimuksen aikana eikä sen jälkeen (Vilka, 2021, s. 47). Otin selvää tutkielmani alussa Webropolin tietosuojaselosteesta, missä esimerkiksi kerrottiin, kauanko aineisto säilyy varmuuskopioinnissa sen poistamisen jälkeen, ja millä tavalla tietoja suojataan. Lisäksi huomioin aineiston säilyttämiseen liittyviä kysymyksiä siten, että keräsin aineistoa anonymisti niin, että kyselylomake ei koonnut henkilötietoja vastaajista. Tutkielmani valmistumisen jälkeen tulen hävittämään aineiston asianmukaisella tavalla ja varmistamalla sitä kautta eettisyyttä

myös tutkimusprosessin jälkeen, minkä toin myös tutkittaville esille kyselylomakkeen saatekirjeessä. Koin tärkeänä nostaa esiin vastaajille myös huomion siitä, että aineiston poistamisen jälkeen aineisto säilyy kuitenkin vielä Webropolin varmuuskopioinnissa kuukauden ajan.

Toisena lähtökohtana eettisyydestä ja luotettavuudesta TENK (2012) nostaa esiin tieteellisen tutkimuksen- ja eettisyyden kriteerit täyttävät tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät, joihin kuuluu myös avoimuus ja vastuullisuus tuloksia julkaistaessa (TENK, 2012, s. 7). Tämän periaatteen olen huomionnut tutkimuksessani sillä, että olen pyrkinyt noudattamaan tutkielmani tekstissä alusta asti avoimuutta ja pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tekemiäni valintoja. Eskola (2018) toteaaakin, että tutkija joutuu tekemään prosessinsa aikana monenlaisia ratkaisuja, joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta (Eskola, 2018, s. 231). Jotta lukija voisi arvioida, ymmärtää ja vertailla tehtyjä ratkaisuja, tärkeää on omien ratkaisujensa perustelu ja pohtiminen tekstissä (ks. Eskola, 2018, s. 231; Puusa & Juuti, 2020, s. 37). Lisäksi tiedonhankinta – ja tutkimusmenetelmässä olen pyrkinyt varmistamaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien täyttymisen perustamalla kyselylomakkeen rakentamisen, aineistonanalyysin sekä niissä tekemäni valinnat aina luotettavaan metodikirjallisuuteen.

Tiedonhankintamenetelmässä eli kyselylomakkeessa olen huomionnut myös eettisiä kysymyksiä korostamalla esimerkiksi vastaamisen vapaaehtoisuutta, joka on Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan eettisyyden näkökulmasta yksi tärkein kriteeri (Eskola & Suoranta, 2003, s. 42). Omassa tutkielmassani vastaamisen vapaaehtoisuutta korostettiin jo saatekirjeessä tuomalla esiin, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Vaikka suurin osa kysymyksistä oli pakollisia, nostettiin alussa esiin, että jos vastaaja haluaa jättää kysymyksen tyhjäksi, hän voi laittaa tekstikenttään viivan. Vastaamisen vapaaehtoisuuteen liittyi myös näkökulma tutkimukseni aiheen arkaluontoisuudesta, josta Kuula (2011) nostaa esiin, että tutkittavien on hyvä antaa itse määritellä, minkä kokevat arkaluonteisiksi, sillä tämä on hyvin yksilöllinen kokemus. Tutkijalle vähäpätöiseltä tuntuvat asiat voivat joillekin tutkittaville hyvinkin merkittäviä yksityisyyden kannalta (Kuula, 2011, s. 136).

Kuitenkin jo itsessään yksinäisyys on paljon eettisiä kysymyksiä sisältävä aihe, mutta eettisyys korostuu myös siinä, että tutkielmani käsitteli välillisesti lapsia, johon työntekijöiden osalta kuuluu salassapito velvollisuus (ks. Kuula, 2011, s. 136). Tähän liittyen huomasin tutkimuskyselyssä jälkeinpäin puutteita, sillä ensimmäisessä kysymyksessä korostin erityisesti yleisellä tasolla kuvailua. Tämä oli jäänyt kuitenkin huomioimatta muissa kysymyksissä, joissa työnte-

kijöitä pyydettiin kuvailemaan nimenomaisesti omassa ryhmässään esiintyviä asioita. Esimerkiksi kysymys: ”*Millaisten tekijöiden olet havainnut vaikuttavan ryhmässäsi siihen, että osa lapsista jää yksinäiseksi*”, sisältää riskin hyvinkin yksityiskohtaisesta kuvailusta. Kuitenkaan epäsuoria tunnisteita ei esiintynyt aineistossa, mutta jos tällaisia olisi ilmennyt, olisin poistanut ne tai muuttanut yleiseen muotoon (ks. Kuula, 2011, s. 112). Pohdin pitkään myös eettisyyden kannalta tuloksissa esiintyviä suoria lainauksia. Toisaalta lainauksien ajatuksena on tuoda tutkittavien ääntä esille ja havainnollistaa omaa tulkintaani, mutta samaan aikaan tiedostan niiden rakentavan tietynlaista kuvaa lapsista. Lopulta päädyin siihen, että käytän lainauksia tulkinnallisen paradigmani takia, mutta kiinnittäen huomiota myös siihen, että ne kunnioittavat lapsia. Osan suorista lainauksista poistinkin tekstistä tutkielman teon loppuvaiheessa.

Lisäksi TENK (2012) nostaa esiin hyvää tieteellisestä käytännöstä, että tutkijoiden tulee kunnioittaa muiden tekemää työtä viittaamalla asianmukaisesti toisten tekemiin julkaisuihin. Olenaisena tutkimukseen kuuluu luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta myös sen suunnittelu sekä tarvittavien tutkimuslupien hankinta (TENK, 2012, s. 6). Näihin viitaten olen huomionut tutkielmassani asianmukaiset viittaukset, joista on selkeästi erotettavissa, mistä viittaus alkaa ja mihin loppuu. Lisäksi ennen tutkielman aloittamista tein tutkimussuunnitelman, joka on toiminut alustavana runkona tutkielman tekoprosessilleni. Tutkimusluvan olen huomionut tutkielmassani tuomalla saatekirjeessä tutkittaville esille, että lähettämällä lomakkeen tutkittava antaa luvan vastausten käyttämiseen pro gradu -tutkielmassa. Lisäksi kuitenkin halusin tutkimuslomakkeen loppuun laittaa erillisen suostumuskohtan varmistuen siitä, että tutkittava on ymmärtänyt saatekirjeessä esiin tuodun asian.

8.2 Luotettavuuden arviointi

Jo tutkielman alkuvaiheessa pohdin paljon luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä ja erityisesti internettiä tutkimusalustana ennen kyselylomakkeen julkaisemista sosiaalisen median alustalla. Kuula (2011) toteaa, että internet voidaan määrittää sosiaaliseksi alustaksi, jossa todelliset ihmiset esittävät ajatuksiaan tai vaihtoehtoisesti alustaksi, jossa ihmiset muuntelevat ja rakentavat minäkuvaansa muille esitettäväksi. Tutkija ei voi aistien kautta tehdä huomioita ihmisten persoonasta tai henkilöllisyydestä, jolloin tutkijan tehtäväksi jää määrittää näkökulmansa kautta millaisia kysymyksiä toteutukseen liittyy ja miten niitä voisi ratkaista (Kuula, 2011, s. 170–171).

Yhtenä keinona olen pyrkinyt lisäämään tutkielmani luotettavuutta jakamalla kyselyä kohdenetusti sosiaalisessa mediassa varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Todellisuudessa en voi kuitenkaan tietää, mihin lopulta kyselyni on jaettua ja ketä se on tavoittanut, mutta avointen kysymysten kautta on mielestäni helpommin arvioitavissa tutkittavien todellinen tietous asiasta ja ammatillinen tausta. Valli ja Perkkilä (2018) jatkavat tästä, että luotettavuuden näkökulmasta tutkijan on aiheellista miettiä myös, onko aineiston vastaajat valikoituneet ja millaiset ryhmät ovat mahdollisesti jääneet aineiston ulkopuolelle (Valli & Perkkilä, 2018, s. 120). Tiedostan, että tutkielmani lähtökohta lasten yksinäisyydestä rajaa jo osan vastaajista ulkopuolelle ja aineistosta jää puuttumaan heidän näkemyksensä, jotka eivät koe varhaiskasvatuksessa esiintyvän yksinäisyyttä. Se, mitä heidän näkemyksensä olisi voinut antaa tutkielmalle, jää arvoitukseksi.

Luotettavuuden näkökulmasta Räsänen ja Sarpila (2013) nostavat esiin, että sosiaalisesti arkaluonteisista aiheista voidaan saada hyvinkin erilaisia tuloksia riippuen siitä, mitä tiedonkeruumenetelmää käytetään. Mitä etäisemmäksi tutkimustilanne koetaan, sitä todennäköisemmin myös arkaluonteisiin asioihin uskalletaan vastata todenmukaisesti ja myöntää asioiden tapahtuneen tai koskevan itseä (Räsänen & Sarpila, 2013, s. 68–69). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset saattavat kokea lasten yksinäisyyttä käsittelevän aiheen arkaluontoiseksi, sillä kukapa ammattilainen haluaisi myöntää omassa ryhmässään esiintyvän yksinäisiä lapsia tai omien keinojensa olevan riittämättömiä yksinäisyyden ehkäisyyn. Näin ollen koen sähköisen kyselyn lisäävän aineistonkeruumenetelmänä luotettavuutta, sillä se voi olla jollekin vastaajalle sopivan ”etäällä” oleva menetelmä kertoa ajatuksiaan totuudenmukaisesti.

Tutkielman teon aikana olen pyrkinyt tiedostamaan aineistolähtöistä analyysia ja ylipäättään sisällönanalyysia kohtaan esitetyn kritiikin. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Metsämuuronen (2008) tuovat esiin, että aineistolähtöinen tutkimus on haastavaa, sillä ei ole olemassa puhtaasti objektiivisia havaintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109; Metsämuuronen, 2008, s. 19). Miles ja Huberman (1994) lisäävät tähän, että jo ennen aineiston keräämistä tutkija tekee valintoja tutkimuskysymyksistä, aineistonkeruumenetelmästä, tutkittavasta ilmiöstä ja viitekehystä (Miles & Huberman, 1994, s. 10). Pohdittavaksi jää, pystyykö tutkija kontrolloimaan, että analyysi tapahtuu ilman tutkijan ennakkoluuloja aineiston ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Näihin ajatuksiin pohjautuen olisikin mielestäni luonnotonta väittää, ett-eikö ennakkokäsitykseni, teoretieto ja aikaisemmat tutkimukset olisi jollain tavalla vaikuttanut tutkielmani lähtökohtiin ja valintoihini.

Omassa tutkielmassani aineistolähtöisyys näkyy aineiston analyysin vaiheissa, missä olen puhtaasti keskittynyt siihen, mitä aineistossa sanotaan ja oman ymmärrykseni mukaan tämä on aineistolähtöisyyden ydin. Aineistolähtöisyyteen pyrkimisessä olen hyödyntänyt ratkaisua omien ennakkokäsitysten auki kirjoittamisesta ja niihin tietoista suhtautumista analyysin aikana (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 109). Myös Eskola ja Suoranta (2003) toteavat, että tutkijan on tärkeää yrittää tunnistaa omat esioletuksensa niin ettei sekoita omia uskomuksiaan ja asenteitaan tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2003, s. 13). Tutkielman alkuvaiheessa minulla oli vahva käsitys siitä, että yksinäisyyttä esiintyy lasten keskinäisissä suhteissa. Ajattelin työntekijöiden lähtevän yksinäisyyden syissä pitkälle lapsen persoonallisten ominaisuuksien ja ympäristön vuorovaikutuksen välisestä suhteesta. Vaikka tämäkin näkökulma näkyi tutkielman tuloksissa, määrittivät lapsen yksinäisyyttä myös monet muut tekijät. Yllättävää itselleni oli se, kuinka paljon työntekijät toivat vastauksissa esille aikuislähtöisiä tekijöitä, kuten työntekijöiden asennetta, saatua koulutusta ja tiimin sisäisiä haasteita.

Luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää pohtia myös aineistonkeruumenetelmän toimivuutta ja siihen liittyviä haasteita. Kyselylomakkeeni avulla sain mielestäni monipuolisen aineiston, mutta havaitsin kuitenkin aineiston analyysi vaiheessa myös heikkouksia, sillä joiltain osin vastaajat eivät olleet ymmärtäneet kysymystä samalla tavalla kuin sen olin tutkijana tarkoittanut (ks. Valli, 2018, s. 93). Esimerkiksi kysymys, jossa käytettiin sanaa ”tekijät” oli ymmärretty työntekijöiksi. Lisäksi kysymyksessä, jossa vastaajia pyydettiin kuvailemaan yleisesti lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä, useampi vastaaja oli lähtenyt vastaamaan kertomalla siihen vaikuttavia tekijöitä. Kuitenkin mukana oli myös yksinäisyyden kuvauksia, mutta tämä on osin vaikuttanut aineistooni ja tutkielmani tuloksiin siten, että niissä on havaittavissa monipuolisemmin yksinäisyyteen vaikuttavia eri tekijöitä kuin yksinäisyyden muotoja tai kuvailuja. Toisaalta ihmiset tulkitsevat maailmaa yksilöllisistä lähtökohdista käsin, että tutkijana tätä voi olla täysi mahdottomuus koskaan saavuttaa kyselylomakkeella. Vaikka kysymykset olisivat moneen kertaan hiottu, on ihmisen subjektiivinen tulkinta aina läsnä.

Lopuksi haluan nostaa vielä muutamia kriittisiä huomioita tutkimukseni kannalta. Eskola ja Suoranta (2003) tuovat esiin, että haasteen aineistolähtöiselle analyysille asettaa laadullisen aineiston laajuus (Eskola & Suoranta, 2003, s. 19). Havahduin itsekkin tähän ongelmaan aineiston analyysivaiheessa, sillä aineistoni oli suhteellisen monipuolinen ja erilaisia ilmauksia sisältävä. Aineistolähtöisyyden tavoin halusin olla kuitenkin aineistolleni mahdollisimman uskollinen, mutta tämä näkyy mielestäni tutkielman tuloksissa. Keskeistä onkin mielestäni nostaa esiin nä-

kökulma siitä, että toisenlaisen analyysitavan kautta tutkittavasta ilmiöstä olisi voinut muodostua jäsennellympi kuva. Toisaalta myös on tarpeen tarkastella tutkimuskysymysteni määrän vaikutusta tuloksiini. Jälkeenpäin pohdittuna tutkimuskysymyksiä olisi voinut olla vähemmän pro gradu- tutkielman laajuuteen nähden, keskittyen pelkästään joko yksinäisyyden ilmenemiseen ja siihen liittyviin tekijöihin, tai vaihtoehtoisesti ainoastaan yksinäisyyden ehkäisemiseen.

8.3 Jatkotutkimus aiheet ja tutkielman tekoprosessi

Tutkielman teon pohjalta haluan painottaa aiheen tärkeyden tutkimista jatkossa erityisesti alle kouluikäisten näkökulmasta. Huomionarvoista on se, että 4–6-vuotiaiden yksinäisyyden kokemusten syyt voivat olla hyvin erilaisia kuin aikuisilla tai vanhemmilla lapsilla (ks. Asher & Paquette, 2003, s. 77). Kouluikäisten lasten yksinäisyydestä löytyy jo huomattavasti enemmän tutkimusta, mutta varhaiskasvatuksesta tämä jää pitkälti puuttumaan erityisesti kotimaisessa tutkimuksessa. Aihetta sivutaan varhaiskasvatuksessa paljon eri teemojen kautta, kuten kiusaamiseen ja yhteenkuuluvuuteen liittyvien teemojen yhteydessä, mutta myös yksinäisyyden tutkiminen itsessään olisi tärkeää yksinäisyyden tunnistamisen kannalta. Yksinäisyyden aiheen tarkastelematta jättämisestä tutkimuksissa seuraa helposti se, että kasvattajilta jää huomioimatta lasten välisiin suhteisiin liittyvä keskeinen asia, jossa todennäköisesti lapset tarvitsisivat eniten aikuisen tukea (vrt. Vuorisalo & Eerola-Pennanen, 2017, s. 235).

Toinen näkökulma, minkä haluan nostaa esille jatkotutkimusaiheena, on sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen näkökulma varhaiskasvatuksessa yksinäisyyden ehkäisemisessä. Tutkielmassani aihetta on lähestytty työntekijöiden näkemyksiä ja ajatuksia tulkitsemalla, jolloin ei saada viitteitä siitä, kuinka systemaattisesti sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseen liittyviä keinoja hyödynnetään varhaiskasvatuksessa. Kuitenkin tutkimuskirjallisuus osoittaa sen, että suoraan esitettyä yhteyttä sosiaalipedagogiikan ja varhaiskasvatuksen tai sosiaalisen osallisuuden ja varhaiskasvatuksen välillä on haastavaa löytää, lukuun ottamatta paria teosta (ks. Nivala & Ryytänen, 2019; Kurki, 2001) puhumattakaan yksinäisyyden ehkäisemisen ja sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen välisestä yhteydestä. Erityisesti tulevaisuudessa tutkimuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, voitaisiinko systemaattisella sosiaalisen osallisuuden vahvistamisella ehkäistä yksinäisyyttä varhaiskasvatuksessa. Jos voidaan, sillä olisi merkittäviä vaikutuksia yksilön elämälle ja yhteiskunnalle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita eikä varhaiskasvatuksessa työntekijät toteuttaisi myös sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen keinoja, sillä niitä tuli

esille ainakin ajatuksen tasolla myös omassa tutkielmassani. Jotta keinoista tulisi kuitenkin systemaattisesti osa yksinäisyyden ehkäisemistä varhaiskasvatuksessa, tarvitaan niiden esiin nostamista tietoisuuteen myös tutkimusten kautta.

Kokonaisuudessaan tutkielman teko oli antoisa ja itseä kehittävä. Mitä pidemmälle tutkimusprosessi etenin, sitä enemmän ymmärsin miten haasteellisen ja toisaalta sensitiivisen aiheen olin valinnut. Erityisesti sosiaalisen osallisuuden näkökulman yhdistämisen yksinäisyyden ehkäisemiseen koin haastavana aloittelevalle tutkijalle, sillä siitä ei juurikaan löytynyt tutkimustensa varsinaisessa merkityksessä. Kuitenkin tähän liittyy toisaalta tutkielman teon mielenkiintoisuus, jonka takia halusin ottaa haasteen vastaan, sillä näin sosiaalisen osallisuuden vahvistamisessa olevan paljon potentiaalia varhaiskasvatuksen yksinäisyyden ehkäisemiseen. Tutkielman teon aikana ymmärsin, miten pienten lasten yksinäisyys varhaiskasvatuksessa on kompleksinen ja monisyinen ilmiö. Tutkielman alkuvaiheessa suhtauduin ehkä jopa niin, että kuvittelin löytäväni aiheesta selkeän ja totuudenmukaisen kuvan. Aineiston keräämisen jälkeen minulle kuitenkin hahmottui se, että tutkijana kykenisin antamaan vain yhdenlaisen näkökulman aiheeseen, joka kuitenkin nostaa aiheesta monia tärkeitä huomioita tietoisuuteen pohdittavaksi.

Tutkielmaprosessi oli itselleni monenlaisia tunteita herättävä ja silmiä avaava. Välillä koin liikutusta siitä, miten koskettavasti työntekijät kuvasivat yksinäisiä lapsia ja välillä koin sykkädyttävää ylpeyttä siitä, miten oivaltavia ja ammattitaitoisia varhaiskasvatuksen työntekijöitä meillä on. Kuitenkin välillä mieleeni hiipi myös pettymyksen ja ärtymyksen tunteita erityisesti niissä, missä kuvattiin työntekijöiden välinpitämätöntä asennetta lasten ulkopuolisuuden kokemuksia kohtaan. Voin siis sanoa eläneeni koko matkan vuorovaikutuksessa aineistoni kanssa. Pian tutkimusmatkani Pro -graduni kanssa päättyy, mutta aika näyttää millaisia merkityksiä tarina saa tulevaisuudessa.

Lopuksi haluan nostaa vielä esiin Eichstellerin ja Holthoffin (2011) sosiaalipedagogisen vertauksen, joka on pyörinyt usein mielessä tutkielman teon aikana. Siinä tutkijat pyytävät lukijaa ajattelemaan kukoistavaa puutarhaa, jossa kasvaa monenlaisia kasveja ja kukkia, sekä sitä mitä kaikkea tällainen puutarha on vaatinut kukoistaakseen. Seuraavaksi tutkijat pyytävät lukijaa ajattelemaan puutarhaan kasvien tilalle lapset, jotka ovat myös jokainen uniikkeja, erilaisia ja täyteen potentiaaliin kasvaneita, ja kysyvät lukijalta, millaiset olosuhteet nämä lapset ovat tarvinneet kasvaakseen ja kehittyäkseen (Eichsteller & Holthoff, 2011, s. 33). Ajatus kiteyttää pienten lasten välisissä suhteissa esiintyvän yksinäisyyden kannalta mielestäni jotain erittäin tärkeää. Vertaus nostaa esille nimittäin kysymyksen siitä, millä tavalla varhaiskasvatuksen

työntekijät pyrkivät tukemaan lasten yksinäisyydelle altistavia riskitekijöitä varhaiskasvatusympäristöön ja ryhmään liittyvien tekijöiden näkökulmasta. Niin kuin jokainen yksilöllinen kasvi, myös lapset tarvitsevat tukea kasvulleen omista lähtökohdistaan käsin, mutta myös hyvän maaperän eli varhaiskasvatusympäristön päästäkseen osallisiksi puutarhan kukoistuksesta.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (3), s. 75–78. Haettu osoitteesta: <https://web-p-eb-scohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ed502517-79c1-48f2-bc5f-17d1ad4dc8e4%40redis>
- Asher, S. R. & Hopmeyer, A. (1997). Loneliness in Childhood. Teoksessa G.C. Bear, K.M. Minke & A. Thomas (toim.), *Children's Needs II: Development, Problems and Alternatives* (s. 279-293). Bethesda: National Association of School Psychologists. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/304381302_Loneliness_in_Childhood
- Cameron, C. & Moss, P. (2011). Social pedagogy: Current Understandings and Opportunities. Teoksessa C. Cameron & P. Moss (toim.), *Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet* (s. 7-32). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Coplan, R. J., Closson, L. M. & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (48)10, s. 988–995. Haettu osoitteesta: <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=26882783&site=ehost-live&scope=site>
- Cresswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Thousand Oaks, CA, Sage publications.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.195–206). Tampere: Vastapaino.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. Teoksessa C. Cameron & P. Moss (toim.), *Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet* (s. 33-52). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 75–96). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. (2016). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (s. 14–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hohti, R. & Puroila, A. (2016). Valon, varjon ja muutoksen kertomukset. Teoksessa L. Karlsson, A. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 56–71). Oulu: N-Y-T-NYT Oy.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.
- Junttila, N., Kaarakainen, M.-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. (2002). Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 51–94). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Junttila, N. (2015). Kavereita nolla. *Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.
- Junttila, N. (2016a). Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi* (s. 149–163). Helsinki: Gaudeamus.
- Junttila, N. (2016b). Yksinäisyyden ulottuvuudet. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi* (s. 52–69). Helsinki: Gaudeamus.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), s. 159-179. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/12/Juutinen-issue4-2.pdf>
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Acta Universitatis Ouluensis, 179. University of Oulu. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/324890265_Inside_or_outside_Small_stories_about_the_politics_of_belonging_in_preschools
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieto Oy.

- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kangas, J., Lastikka, A-L. & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus. Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016.* Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Kirkkopelto, K. (2016). *Piki.* Helsinki: Lasten keskus.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010). *Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen.* Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–86). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys.* Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus.* Helsinki: WSOY.
- Koivisto, P. (2011). Lasten itsetunnon vahvistaminen päivähoiton arjessa. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010* (s. 39–56). Oulu: Ediva.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 19–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurki, L. (2002). *Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka.* Jyväskylä: SoPhi. Haettu osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47926/3/SoPhi68_978-951-39-6502-0.pdf
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. (2001). Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 112–135). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kyrönlampi, T. (2011). Päiväkodin arki lapsen kokemana. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010* (s. 22–38). Oulu: Ediva
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa.* Jyväskylä: PS-kustannus.

- Laine, K. (2002a). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–37). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2002b). Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 45–49). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Kustannusyhtiö Otava.
- Laine, K. & Neitola, M. (2002a). Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 101–108). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. & Tallo, J. (2002). Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33(2), s. 148–149. Haettu osoitteesta: <https://elektra-helsinki.fi/pc124152.oulu.fi:9443/se/k/0022-927-x/33/2/interven.pdf>
- Lehtinen, A-R. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Kopijyvä Kustannus Oy.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A User's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 47–73). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. ed.). California: Sage.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 18–82). Helsinki: International Methelp Oy.
- Nivala, E. & Ryyänänen S. (2013). *Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia*. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14. Haettu osoitteesta: https://www.academia.edu/11188409/Kohti_sosiaalipedagogista_osallisuuden_ideaalia
- Nivala, E. & Ryyänänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus Oy.

- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), s. 33–59. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/353338997_Osallisuuden_vahvistaminen_yksinaisyyden_ehkaisemisena_varhaiskasvatuksessa
- OECD. (2012). Starting strong III. A quality toolbox for early childhood education and care. Haettu osoitteesta: <http://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf>.
- Opas, M. (2013). Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 141–164). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu osoitteesta: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8286690>
- Opetushallitus. (2021). *Varhaiskasvatuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen 1.1.2022 alkaen*. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatuksen-jarjestaminen-ja-koronatilanteesta-palautuminen-112022>
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. (2013). Pohdinta. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 92–99). Helsinki: Väestöliitto.
- Puroila, A-M., Viljamaa, E., Juutinen, J., Kyrönlampi, T., Sirkko, R. & Takala, M. (2021). Young Children’s Belonging in Finnish Educational Settings: An Intersectional Analysis. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), s. 9-29. Haettu osoitteesta: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-021-00282-y>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Helsinki: Gaudeamus Oy.


- Qualter, P. & Munn, P. (2002). The Separateness of Social and Emotional Loneliness in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (43)2, s. 233–244. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/11460637_The_separateness_of_social_and_emotional_loneliness_in_childhood
- Repo, L. (2013). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Repo, L. (2016). Pikin kanssa kiusaamista ehkäisemään. Teoksessa T. Haapsalo, K. Kirkkopelto & L. Repo (toim.), *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. (s. 10–15). Helsinki: Lasten Keskus.
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Nokia: Piia Roos Oy.
- Räsänen, P. & Sarpila, O. (2013). Internet-lomake vai ei? Verkkokysely postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (s.68–122). Tampere: Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönalanyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166–191). Tampere: University Press. Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koi-vula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.163–176). Tampere: Vastapaino.
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sheridan, S., Williams, P. & Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children’s learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), s. 379-397. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/268283731_Group_size_and_organisational_conditions_for_children%27s_learning_in_preschool_a_teacher_perspective
- Sinkkonen, J. (2020). *Onnellinen lapsi*. Helsinki: Wsoy.
- Suomen Tietotoimisto. (29.5.2021). Jo päiväkotikäisten lasten yksinäisyys huolettaa monia vanhempia. *Yle*. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-11954588>
- Svendsen, L. (2015). *Yksinäisyyden filosofia*. Jyväskylä: Docendo Oy.

- Tiikkainen, P. (2011). Yksinäisyys teorioiden valossa. Teoksessa T. Heiskanen & L. Saaristo (toim.), *Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot* (s.59–76). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tulensalo, H., Kalliomeri, R. & Laimio, J. (2021). Johdanto. Teoksessa H. Tulensalo, R. Kalliomeri & J. Laimio (toim.), *Kohti lapsen näköistä osallisuutta* (s. 12–25). Helsinki: Pelastakaa lapset ry.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.36–55). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (s. 92–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (s. 117–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorisalo, M. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.234–248). Tampere: Vastapaino.

Liite 1



Tutkimuskysely varhaiskasvatuksen työntekijöille 4-6-vuotiaiden lasten yksinäisyydestä

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Arvoisa varhaiskasvatuksen työntekijä!

Olen varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelija Oulun yliopistosta ja tämä tutkimuskysely on osa pro gradu- tutkielmaani, joka käsittelee 4-6-vuotiaiden lasten kokemaa yksinäisyyttä varhaiskasvatuksessa työntekijöiden näkökulmasta. Jos sinulla on kokemusta kyseisestä aiheesta, pyytäisin sinua pysähtymään hetkeksi tutkimuskyselyni äärelle ja tarkastelemaan omia kokemuksiasi lasten vertaissuhteista.

Tarkemmin määriteltynä tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat lasten välisissä suhteissa kokemaa yksinäisyyttä ja sosiaalista osattomuutta sekä millaisten tekijöiden he kuvaavat vaikuttavan lasten yksinäisyyden ja sosiaalisen osattomuuden kokemuksiin. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää millä keinoilla työntekijät pyrkivät ehkäisemään näitä kokemuksia lasten keskinäisissä suhteissa.

Kysely on suunnattu työntekijöille, jotka työskentelevät tällä hetkellä esiopetuksessa tai ryhmässä, jossa on 4-5-vuotiaita lapsia. Kyselyyn voivat vastata myös tässä ikäryhmässä työskennelleet, joilla on kokemusta aiheesta. Pyydän tällöin kuitenkin ystävällisesti huomioimaan, että tuot vastauksessasi esille vain ne kokemukset, jotka koskevat kyseisessä ikäryhmässä työskentelyä.

Tutkimusprosessissa sitoudun noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (2012) eettisistä periaatteista ja hyvää tieteellisestä käytännöstä. Webropol kerää vastaukset anonyymisti eikä vastaajan henkilöllisyyttä voida yhdistää vastauksiin. Kyselyn tuloksia tullaan hyödyntämään vain pro gradu -tutkielmassani ja aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Kyselyn poistamisen jälkeen kyselyn tiedot säilyvät Webropolin varmuuskopiossa vielä yhden kuukauden ajan.

Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia. Pakolliset kysymykset ovat merkitty *-merkillä, mutta jos haluat jättää vastauksen tyhjäksi, voit laittaa tekstikenttään viivan. Kysely on auki kolme viikkoa ajalla 7.2-27.2.2022. Tutkimukseen vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Lähettämällä lomakkeen annat suostumuksesi siihen, että vastauksiasi saa hyödyntää osana pro gradu- tutkielmaani.

Jos sinulla heräsi kysyttävää tutkimukseen liittyen, ota rohkeasti yhteyttä osoitteeseen:
taija.taka-eilola@student.oulu.fi

Lämmin kiitos kaikille tutkimukseen vastanneille!

1. Millä tehtävänimikkeellä työskentelet varhaiskasvatuksessa? *

- Varhaiskasvatuksen opettaja (myös sosionomitaustaiset)
- Varhaiskasvatuksen sosionomi
- Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Varhaiskasvatuksen avustaja (lapsi- tai ryhmäkohtainen avustaja)

2. Minulla on työkokemusta *

- ryhmästä, jossa on 4-5-vuotiaita lapsia.
- esiopetuksesta.
- ryhmästä, jossa on 4-5-vuotiaita lapsia sekä esiopetuksesta.

3. Kuvaile yleisellä tasolla ryhmäsi lasten keskinäisissä suhteissa esiintyvää yksinäisyyttä. *

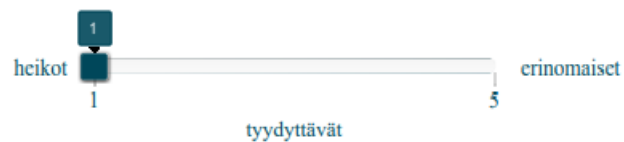
4. Millaisten tekijöiden olet havainnut vaikuttavan ryhmässäsi siihen, että osa lapsista jää yksinäisiksi? *

5. Miten kuvailisit yksinäisen lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja? Voit pohtia esimerkiksi yhteistyötaitoja, aloitteiden tekemistä leikeissä, tunnesäätelyä, kykyä kuunnella toisia ja tehdä kompromisseja tai auttaa toisia lapsia. *

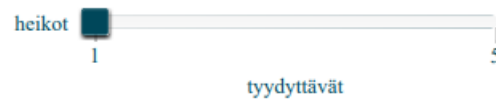
6. Millaisiksi koet omat mahdollisuutesi ja taitosi ehkäistä lasten yksinäisyyttä?

(1=heikot, 2=kohtalaiset, 3=tydyttävät, 4=hyvät, 5=erinomaiset)

a) Mahdollisuudet (varhaiskasvatusympäristöön liittyvät tekijät esim. resurssit, aika, henkilöstön määrä, ryhmäkoko, työyhteisön ilmapiiri) *



b) Taidot (omiin taitoihin liittyvät tekijät esim. havainnointitaidot, lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen liittyvä osaaminen, ryhmäsensitiivisyys) *



c) Avaa ja perustele vastaustasi mahdollisuuksiin ja taitoihin liittyen:

7. Millaisilla pedagogisilla käytännöillä ryhmäsi työntekijät pyrkivät edistämään kaikkien lasten ryhmään kuulumista ja ehkäisemään yksinäisyyttä? *

8. Millaisen tekijöiden olet kokenut hankaloittavan ryhmässäsi lasten keskinäisten suhteiden ja yhteisöön liittymisen tukemista? *

9. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksessa tulisi mielestäsi käyttää lasten yksinäisyyden ehkäisemiseksi ja vähentämiseksi? Voit kertoa myös esimerkkejä omasta toiminnastasi. *

10. Mitä muuta haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?

Annan suostumuksen käyttää vastaustani osana pro gradu -tutkielmaa