



Niemelä Elina

Kasvattajien näkemyksiä yhteenkuuluvuudesta suomalaisessa esiopetuksessa

Pro gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma: Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvattajien näkemyksiä yhteenkuuluvuudesta suomalaisessa esiopetuksessa (Elina Niemelä)

Pro gradu, 54 sivua

Toukokuu 2023

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tavoitteenani on tarkastella, mitkä asiat vaikuttavat kasvattajien näkökulmasta lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen suomalaisessa esiopetuksessa. Tutkimuksellani pyrin selvittämään, miten lasten yhteenkuuluvuus näyttäytyy esiopetusryhmässä kasvattajien näkökulmasta ja mikä on kasvattajien rooli yhteenkuuluvuudessa esiopetuksessa.

Aiheeseen liittyvässä aiemmassa tutkimuksessa yhteenkuuluvuudella on todettu olevan tärkeä rooli esiopetuksessa, ja sen on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi lasten hyvinvointiin ja oppimiseen. Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteiden (2014) mukaan jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, huomioon otetuksi, nähdyksi ja ymmärretyksi niin yksilöinä kuin yhteisön jäseninä.

Pro gradu -tutkimukseni on luonteeltaan laadullista, ja sen aineisto muodostuu kahdesta nauhoitetusta ja puolistrukturoidusta ryhmähaastattelusta. Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja, joissa mukana oli kaksi tutkijaa. Tutkimukseen osallistui kolme haastateltavaa, kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Tutkimuksessani olen käyttänyt pääsääntöisesti aineistolähtöistä mutta myös teorialähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksessani nousi esille, miten yhteenkuuluvuus näyttäytyi moninaisesti erilaisissa esiopetusryhmän arjen tilanteissa. Tutkimus osoittaa, miten kasvattajat havaitsivat arjen tilanteista niin yhteenkuuluvuutta edistäviä kuin haastaviakin seikkoja. Siihen vaikuttivat erityisesti tutkimuksesta löytyneet tekijät inklusio, leikki ja osallisuus, monikulttuurisuus sekä aikuisen rooli. Lisäksi kasvattajalla havaittiin olevan merkittävä rooli yhteenkuuluvuuden muodostumisessa.

Avainsanat: Yhteenkuuluvuus, yhteenkuuluvuuden tunne, yhteenkuuluvuuden politiikka, yhteenkuuluvuus esiopetuksessa, lasten yhteenkuuluvuus.

Sisältö

Johdanto	4
Teoreettiset lähtökohdat	7
2.1 Yhteenkuuluvuus ja yhteenkuuluvuuden tunne.....	7
2.2 Yhteenkuuluvuuden politiikka	9
2.3 Yhteenkuuluvuuden merkitys varhaiskasvatuksessa	10
2.4 Kasvattajan merkitys yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa varhaiskasvatuksessa	12
Tutkimuksen menetelmä	16
3.1 Laadullinen tutkimus	16
3.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	17
Tutkimuksen toteutus	19
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus.....	19
4.2 Aineiston hankinta	19
4.3 Aineiston analysointi.....	20
Tutkimuksen tulokset	27
5.1 Yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät	27
5.1.1 <i>Inklusio</i>	27
5.1.2 <i>Leikki ja osallisuus</i>	33
5.1.3 <i>Monikulttuurisuus</i>	38
5.1.4 <i>Kasvattajan rooli</i>	40
Johtopäätökset	44
6.1 Kasvattajien näkökulmasta yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät	44
6.1.1 <i>Inklusio</i>	44
6.1.2 <i>Leikki ja osallisuus</i>	48
6.1.3 <i>Monikulttuurisuus</i>	49
6.2 Kasvattajan rooli yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa	52
Pohdinta	55
7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	55
7.2 Lopuksi	58
Lähteet	59

Johdanto

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan jokainen lapsi tulee tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioonotetuksi sekä ymmärretyksi niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä. Lapsia kannustetaan yhteisöllisyyteen ja yhdessä toimimiseen. (Opetushallitus 2014, 15.) Tämä on esiopetuksen keskeinen tehtävä ja osa esiopetuksen arvoperustaa. Ryhmään kuulumisen on lapsilla siis perustarve (Ikonen 2006, 150).

Yhteenkuuluvuuden voi ajatella olevan määriteltynä myös Suomen varhaiskasvatusta ja esiopetusta koskeissa asiakirjoissa. Siinä missä termiä *yhteenkuuluvuus* ei suoraan käytetä, monet seikat asiakirjoissa kuitenkin kattavat sen merkityksen. Yhteenkuuluvuus on muun muassa yhteistä ja jaettua ryhmään kuulumisen tunnetta (Murto-Heiniö, Saha & Pesonen 2021, 34). Over toteaa tutkimuksessaan, että yhteenkuuluvuuden kokemuksella suuri merkitys lapsen toiminnalle, identiteetille, kehitykselle sekä hyvinvoinnille (Over 2016). Juutinen & Kess puolestaan mainitsevat, että yhteenkuuluvuus ja moninaisuus ovat osa suomalaisen varhaiskasvatuksen ja asiakirjojen arvoperustaa (Juutinen & Kess 2019, 38).

Yhteenkuuluvuutta tarkastellaan yleensä kahdesta eri näkökulmasta: yhteenkuuluvuuden tunteesta ja yhteenkuuluvuuden politiikasta. Tässä tutkimuksessa ajattelen Juutisen (2015) tavoin näiden kahden näkökulman kulkevan käsi kädessä. Yhteenkuuluvuuden tunteella tarkoitetaan yksilön tunnekokemusta, kun taas yhteenkuuluvuuden politiikka selittää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteenkuuluvuuteen ja sen kokemukseen. (Yuval-Davis 2006, 2011.)

Yhteenkuuluvuus on ollut tiedostettu ja tärkeänä pidetty aihe jo pitkään varhaiskasvatuksen kentässä (Erwin, Valentine & Toumazou 2022, 1). Aihe on ollut varhaiskasvatuksessa pitkään suhteellisen vähän tutkittu, mutta viime vuosien aikana tutkimuksen määrä varhaiskasvatuksen kontekstissa on kuitenkin lisääntynyt (Lähdesmäki ym. 2016; Kyrönlampi ym. 2021; Juutinen 2015; Stratigos 2015a).

Lähdin tekemään tutkimusta yhteenkuuluvuudesta kuullessani aiheesta pro gradu -tutkimukseni ohjaajalta. Työtäni motivoi aiemman tutkimuksen suhteellisen vähäinen määrä, minkä lisäksi

työskentelen itse päiväkodissa, eli aiheen tarkasteleminen ja reflektointi myös omassa työssäni nosti minussa esille runsaasti kiinnostusta ja aiheeseen liittyviä ajatuksia.

Tässä tutkimuksessa tutkin kasvattajien ajatuksia siitä, mitkä seikat vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen varhaiskasvatuksessa ja minkälaisissa tilanteissa yhteenkuuluvuutta nähdään. Tutkimukseni perustuu kasvattajien havaintoihin, joten mielestäni on oleellista huomioida myös yhteenkuuluvuuden politiikan aspekti yhteenkuuluvuutta tarkasteltaessa. Kasvattajat ovat päiväkotiyhteisössä eri asemassa kuin lapset, ja heidän toimintaansa vaikuttavat varhaiskasvatuksen toimintaa määrittelevät asiakirjat (ks. Opetushallitus 2014; Varhaiskasvatuslaki 2018). Kasvattajilla on myös tietynlainen valtasuhde lapsiin, joten yhteenkuuluvuuden politiikka liittyy vahvasti yhteenkuuluvuuden tunteeseen tarkasteltaessa yhteenkuuluvuutta varhaiskasvatuksessa kokonaisuudessaan.

Aikaisemmin aihetta on tutkittu esimerkiksi näkökulmasta, millaista lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen on päiväkodin toimissa lasten kertomusten kautta (ks. Juutinen 2015) ja millaista yhteenkuuluvuus on päiväkodissa (ks. Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017). Eek-Karlsson ja Emilson (2021) ovat tutkineet kasvattajien käsityksiä lasten yhteenkuuluvuudesta ruotsalaisessa päiväkotikontekstissa, ja Berge & Johansson (2021) puolestaan kasvattajien kokemuksia ja prosesseja yhteenkuuluvuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tillet ja Wong (2018) ovat niin ikään tutkineet kasvattajien käsityksiä yhteenkuuluvuudesta. Tutkimuksessani tulen selvittämään, mitä yhtäläisiä tutkimustuloksia tutkimuksesta mahdollisesti löydän ja mitä uusia tuloksia tutkimuksesta nousee esille.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa keskityn kasvattajien havaintoihin lasten yhteenkuuluvuuden tunteesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millaiset tekijät kasvattajien näkökulmasta vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen?
- Millainen on kasvattajien rooli lasten yhteenkuuluvuuden luomisessa?

Tutkimuksen viitekehyksessä avaan aluksi, mitä käsitteillä yhteenkuuluvuus ja yhteenkuuluvuuden tunne tarkemmin tarkoitetaan. Tämän jälkeen selkeytän vielä

yhteenkuuluvuuden politiikkaa, joka kulkee yhdessä yhteenkuuluvuuden ajatuksen kanssa, koska tutkimus pohjautuu kasvattajien havaintoihin päiväkotikontekstissa. Samasta syystä avaan myös kasvattajien roolin merkitystä yhteenkuuluvuuden näkökulmasta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lopuksi käyn vielä läpi, mikä rooli yhteenkuuluvuudella on varhaiskasvatuksessa.

Aineistoni on sekundaariaineisto, joka koostuu kahdesta haastatteluaineistosta. Aineisto on kerätty Oulun yliopiston hankkeeseen *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders*¹. Aineisto koostuu puolistrukturoiduista haastatteluista, joissa haastatellaan yhden esiopetusryhmän kasvattajia yhteenkuuluvuuden viitekehyksessä. Aineiston analysoin aineistolähtöisenä sekä teorialähtöisenä sisällönanalyysinä Tuomen & Sarajärven (2018) teorian mukaisesti.

¹ Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders on NordForsk 85644

Teoreettiset lähtökohdat

Tässä pääluvussa avaan tarkemmin, mitä käsitteillä yhteenkuuluvuus ja yhteenkuuluvuuden tunne tarkoitetaan. Sen jälkeen tarkastelen, millaisia tekijöitä yhteenkuuluvuuden politiikka sisältää. Luvun lopuksi taustoitan, mikä merkitys yhteenkuuluvuudella on ja mikä merkitys kasvattajalla on yhteenkuuluvuudessa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2.1 Yhteenkuuluvuus ja yhteenkuuluvuuden tunne

Alan tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunteesta käytetään muun muassa englanninkielisiä termejä ”*belonging*”, ”*togetherness*” sekä ”*the sense of belonging*” (Juutinen 2018, 23). Yuval-Davisin mukaan yhteenkuuluvuuden tunne voidaan käsitteenä yksinkertaistaa ”kotona olemisen” (*at home*) tunteeksi (Yuval-Davis 2011, 4). Tällaisen kotona olemisen ja kuulumisen tunteen hakeminen on Braunin mukaan universaalia (Braun 2019, 66). Hagerty ym. kuvailevat yhteenkuuluvuuden tunteen olevan uniikki konsepti, joka eroaa sosiaalisesta tuesta ja kiintymyksestä mutta johon ihmisellä on kuitenkin luonnollinen tarve. (Hagerty ym. 1992, 172).

May (2011, 368) näkee yhteenkuuluvuuden olevan sitä, kun yksilö kokee olevansa ”sujut” itsensä ja ympäristönsä kanssa. Yhteenkuuluvuuden on ajateltu olevan prosessi, jota ei voida vain saavuttaa, vaan sitä luodaan jatkuvasti ja se muokkautuu ja elää arkisissa tilanteissa ja paikoissa. (Stratigos 2014, 178; Stratigos 2015b; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017). Sumsion ja Wong (2011, 29) ovat kuitenkin todenneet, ettei yhteenkuuluvuutta ole selkeästi määritelty kirjallisuudessa, vaan sitä pidetään lähes itsestään selvänä konseptina. Myös Hännikäinen huomauttaa yhteenkuuluvuuden ja sen tunteen määrittelyn voivan olla haastavaa, mutta usein sen nähdään olevan osa yhteisöllisyyttä (Hännikäinen 2006, 126).

Yuval-Davisin (2006) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne voi muodostua itsensä tunnistamisesta osaksi jotakin suurempaa kokonaisuutta tai muiden tunnistamista toisen kuulumisuudesta. Neutraaleimmillaankin yhteenkuuluvuuteen kuuluu silti aina valtasuhteita. Yhteenkuuluvuutta voidaan Hännikäisen mukaan kokea ilman kuulumista mihinkään selkeästi strukturoituun yhteisöön. Oppimisympäristössä yhteenkuuluvuuden voidaan ajatella

tarkoittavan sosiaalista ja emotionaalista ilmapiiriä. (Hännikäinen 2006, 126.) Yhteisö kehittyy siihen kuuluvien jäsenten välisten suhteiden pohjalta, ja yhteenkuuluvuutta luodaan jäsenyyden ja jaettujen tunnesiteiden kautta. (Rasku-Puttonen 2006, 122; Boldermo 2020, 146).

Ihmisillä on luonnollinen tarve yhteenkuuluvuuteen ja sen tunteeseen. On siis tärkeää, että he keksivät keinot, miten elää yhdessä ja miten luoda systeemejä ja rakenteita, jotta osallistuminen, hyödyt ja velvoitteet mahdollistuvat. (Grimheim & Sadownik 2022, 747.) Van Oersin ja Hännikäisen mukaan yhteenkuuluvuuden voidaan sanoa tarkoittavan ihmisen henkilökohtaista tarvetta ja tunnetta olla osa ryhmää ja pysyä osana ryhmää. Yhteenkuuluvuuteen kuuluu tällöin myös halu kuulua yhteen ryhmässä olemiseen kuuluvista haasteista huolimatta. (Van Oers & Hännikäinen 2001, 5.) On lisäksi tutkittu, että useat vahvimmat tunteet ovat yhteydessä yhteenkuuluvuuteen, niin negatiiviset kuin positiivisetkin (Baumeister & Leary 1995, 508).

Tunne ei kuitenkaan muodostu pelkästään sosiaalisista rakenteista, yhteyksistä ja identiteeteistä, vaan se muodostuu siinä, miten nämä ovat itsensä ja muiden puolesta arvostettuja. Tämä voi tapahtua eri tavoin samassakin sosiaalisessa sijainnissa olevilla ihmisillä, jotka muodostavat tunteen kuuluvuudesta. (Yuval-Davis 2011, 6.) Toisaalta Van Oersin ja Hännikäisen mukaan (2001) yhteenkuuluvuus ei aina muodostu sosiaalisissa tilanteissa, jossa ollaan ryhmänä. Ihmisen voivat olla ryhmänä yhdessä, mutta ei tuntea yhteenkuuluvuutta; toisaalta ihmiset myös voivat olla eri paikoissa ja silti tuntea yhteenkuuluvuutta ja olevansa osa jotakin.

Yhteenkuuluvuuteen on vahva tarve, joka ei pelkästään muodostu fyysisestä yhdessä olost, vaan siihen liittyy samalla sosiaalinen näkökulma. Yhteenkuuluvuudesta puhuttaessa on tärkeää ymmärtää myös yhteenkuuluvuuden ja ystävyysden ero. Yhteenkuuluvuutta voidaan kokea ilman ystävyttäkin, mutta ystävyysden on nähty olevan vahvistava tekijä yhteenkuuluvuuden muodostumisessa varhaiskasvatuksessa (Hännikäinen, 2006; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). Hännikäinen (2006) esittää myös, että yhteenkuuluvuuteen kuuluvat positiiviset tunteet ja hyvät suhteet, joissa jaamme me-tunteen ja yhteisen kokemuksen ryhmään kuulumisesta.

2.2 Yhteenkuuluvuuden politiikka

Aikaisemmassa tutkimuksessa yhteenkuuluvuudella on nähty olevan kaksi näkökulmaa: yhteenkuuluvuuden tunne sekä yhteenkuuluvuuden politiikka (Stratigos, Bradley & Sumsion 2014). Kuten aikaisemmin todetaan, yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteenkuuluvuuden politiikan välillä on eronsa. Tässä kappaleessa keskityn Yuval-Davisin yhteenkuuluvuuden politiikan teoriaan, jonka mukaan yhteenkuuluvuutta tarkasteltaessa yhteenkuuluvuuden tunne eli mainittu ”kotona olemisen” tunne sekä yhteenkuuluvuuden politiikka on tärkeää erottaa toisistaan. Siinä missä yhteenkuuluvuus itsessään on arkinen ja emotionaalinen tapahtuma, yhteenkuuluvuuden politiikkaan kuuluu vahvasti myös vallan aspekti, eli yhteenkuuluvuuden ja sen tunteen lisäksi keskitytään myös valtasuhteisiin, jotka yhteenkuuluvuutta määrittelevät. (Yuval-Davis 2006, 2011, 4–6.) Toisaalta kannattaa huomioda, että Juutisen (2018) mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteenkuuluvuuden politiikkaa ei kannata erottaa toisistaan, sillä ne vaikuttavat aina toisiinsa ja niitä voidaan tarkastella yhdessä. (Juutinen 2018, 28.)

Yhteenkuuluvuuden tunne on jopa arkista ja itsestään selvänä pidettyä, ja se konkretisoituu vasta, kun se on uhattuna. Yhteenkuuluvuuden politiikka tekee yhteenkuuluvuudesta sinänsä konkreettisempaa, sillä eri sääntöjen avulla sille asetetaan rajoja. Näitä voi olla esimerkiksi fyysiset ja poliittiset rajoitukset, mutta ne voivat olla myös valtaan liittyviä ja symbolisia rajoituksia, jotka erottavat *meidät* ja *heidät* toisistaan – tätä Yuval-Davis kutsuu ajatukseksi toiseudesta. (Yuval-Davis 2006, 204–205.)

Yuval-Davisin (2006, 2011) mukaan yhteenkuuluvuuden politiikka muodostuu kolmesta eri tasosta, mikä antaa yhteenkuuluvuuden tarkastelulle kolme uutta näkökulmaa. Ensimmäinen taso on *sosiaaliset sijoittumiset* eli suhteellisen pysyvät kategoriat, joihin henkilö kuuluu. Näitä on esimerkiksi sukupuoli, rotu ja sosioekonominen luokka. Nämä kategoriat vaikuttavat toisiinsa, eikä niitä siis voi suoraan tarkastella erillisinä osina. Toinen taso on *itsensä määrittely sekä tunnesiteet*. Nämä määrittelevät ihmisen käsityksiä, miten hän näkee itsensä osana jotain ryhmää, yhteisöä tai sijaintia ja miten hän kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta näissä yhteyksissä. Tähän liittyy ihmisen tarve kuulua, olla mukana tai osa jotakin, esimerkiksi päiväkotiryhmää. Kolmas taso on *eettiset ja poliittiset arvot*. Tämä taso määrittelee sitä, miten aikaisemmat ihmistä määrittelevät seikat tulee arvosteltua sekä määriteltyä. Poliittiset päätökset pitävät sisällään aina eettisen näkökulman, mitkä vaikuttavat myös yhteenkuuluvuuteen. (Yuval-Davis 2006, 2011; Takala, Lakkala & Äikäs 2020.) Usein varhaiskasvatuksen

tutkimuksessa keskitytään yhteenkuuluvuuden politiikan kolmanteen tasoon (ks. Einarsdóttir, Juutinen, Emilson, Ólafsdóttir, Zachrisen & Meuser 2022).

Juutisen (2018) mukaan näiden tasojen tarkastelu ja huomioiminen on tärkeää, kun puhutaan yhteenkuuluvuudesta, sillä ihminen ei ole irti yhteisöstään ja häntä määrittelevistä seikoista. Siinä missä ihmisen omat tunteet ja kokemukset yhteenkuuluvuudesta määrittelevät tunnetta siitä, niin määrittelevät myös yhteenkuuluvuuden politiikan tasot. (Juutinen 2018, 28.) Sumsion & Wong (2011, 38) esittävät, että sen sijaan että keskityttäisiin siihen, kuka kuuluu ja kuka ei, olisi tärkeää keskittyä vallitsevaan ympäristöön ja muihin vaikuttaviin tekijöihin yhteenkuuluvuuden politiikan kontekstissa.

Yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella kolmella tasolla: mikro-, meso- ja makrotasolla. Mikrotasolla yhteenkuuluvuus toimii varhaiskasvatuksen jokapäiväisessä toiminnassa ja rakenteissa esimerkiksi ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Mesotasolla yhteenkuuluvuuteen vaikuttavat organisaationaaliset ja institutionaaliset olosuhteet, ja makrotasolla puolestaan kasvatukselliset säädökset, kuten esimerkiksi opetussuunnitelma. (Puroila, Juutinen, Viljamaa, Sirkko, Kyrönlampi & Takala 2021, 16; Eek-Karlsson & Emilson 2021, 3). Myös Papatheodorou on havainnut tutkimuksessaan, miten esimerkiksi opetussuunnitelma ja vallitseva pedagogiikka voivat vaikuttaa lapsen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Siinä missä varhaiskasvatuksen työntekijä ei voi vaikuttaa opetussuunnitelman struktuureihin, voi hän toimia lapsen ja struktuurien välikätenä ja tukea näin lapsen yhteenkuuluvuutta. (Papatheodorou 2010, 13) Yhteenkuuluvuuden politiikan voidaan kaikkiaan nähdä olevan moniulotteinen ja kompleksinen konsepti, joka pitää sisällään osallistumisen, ulkopuolelle jäämisen, ryhmään kuulumisen tunteen sekä sosiaalisen inklusion (Yuval-Davis 2006; Juutinen 2018).

2.3 Yhteenkuuluvuuden merkitys varhaiskasvatuksessa

Yhteenkuuluvuuden tunne on tärkeä osa lasten päivittäistä hyvinvointia varhaiskasvatuksessa (Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014, 183). Päiväkoti on monelle lapselle paikka, jossa saadaan ensimmäinen kokemus yhteisöön kuulumisesta. Yhteisöön kuulumisen kautta lapsi oppii tärkeitä yhteisöön kuulumisen taitoja ja käsittelemään yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä sitä, mitä yhteisöön kuuluminen merkitsee. (Ikonen 2006, 149.) Ólafsdóttirin ja Einarsdóttirin

(2021) mukaan vertaisryhmään kuuluminen ja osallistuminen on lapselle tärkein yhteenkuuluvuutta vahvistava tekijä. Myös Ikonen (2006) korostaa, että yhteisöjen merkitys on jo pienelle lapselle tärkeä, ja yhteisöt mahdollistavat lapselle tunteen yhteenkuuluvuudesta ja yhteiseen toimintaan kiinnittymisestä sekä luo edellytykset vertaiskulttuurille ja osallisuudelle. (Ikonen, 2006, 164).

Yhteisöjen merkitys on tärkeä lapsen oppimiselle, sillä yhteisöissä lapsi oppii sosiaalisia taitoja ja omaksuu moninaista tietoa. (Ikonen, 2006, 164). Yhteenkuuluvuuden tunnetta on jo kauan pidetty oleellisena vaikuttajana yksilön ja yhteisöjen hyvinvoinnille. Varhaiskasvatuksessa yhteenkuuluvuuden kautta lapsi pystyy muodostamaan omaa identiteettiään ja oppimaan tapoja, miten hän toimii ja vastaanottaa toiset lapset. (Stratigos, Bradley & Sumsion 2014, 176.)

Yhteenkuuluvuuden tunnetta aletaan muodostamaan jo ennen kouluikää, ja se näyttäytyy jo pienten lasten toiminnassa. Yhteisöllisyys on tunneperustaista, joten sitä pitäisi alkaa luomaan ja tukemaan jo pienten lasten kanssa mahdollisimman varhain. Yhteisöllisyyden positiivinen kokemus vahvistaa lasten halua ponnistella jatkossakin yhteenkuuluvuuden eteen (Koivula 2013, 24). Siinä missä yhteenkuuluvuus mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen koulussa, sen perustaa opetellaan jo päiväkodissa harjoittelemalla sosiaalista oppimista ja yhteistoiminnan kehitystä. Tasavertaisuuteen perustuva yhteenkuuluvuus varhaiskasvatuksessa mahdollistaa lapsille oppimista tukevan ja tasavertaisen ympäristön. (Hännikäinen 2006, 129; Koivula 2013, 43.)

Yhteisöllisyys näkyy vahvimmin ystävyysuhteissa (Koivula 2013, 33). Ihmissuhteilla ja osallistumisella on suuri merkitys yhteenkuuluvuudelle esiopetuksessa (Einarsdóttir & Ólafsdóttir 2023, 157). Tutkimus on myös osoittanut, että lapset kokevat yhteenkuuluvuuden olevan vahvasti yhteydessä ystävyysuhteisiin (Einarsdóttir, Juutinen, Emilson, Ólafsdóttir, Zachrisen & Mauser, 2022, 331), ja lasten näkökulmasta ystävyysuhteilla on merkittävin rooli yhteenkuuluvuuden tunteessa (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021, 58, 157).

Leikki, ystävyysuhteet ja positiiviset kokemukset yhdessäolosta vaikuttavat olennaisesti lapsen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että kulttuurisella taustalla voi olla merkitystä ystävyysuhteiden luomisessa. (Einarsdóttir & Ólafsdóttir 2023, 157–158; Burkley & Fabian 2006, 28). On huomattu, että esimerkiksi yhteisen kielen puute voi vaikeuttaa vahvan tunnesiteen muodostumista. (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021, 58).

Yhteenkuuluvuuden kautta hyväksytyksi tuleminen ja osallisuus vahvistavat positiivisia tunnekokemuksia, kun taas ulos sulkeminen ja torjutuksi tuleminen yhdistetään negatiivisiin tunnekokemuksiin (Baumeister & Leary 1995, 508). Emotionaalisella hyvinvoinnilla on vaikutusta lapsen oppimismahdollisuuksiin, ja hyvinvoinnilla lapsella on paremmat lähtökohdat oppimiseen (Burkley & Fabian 2006, 19). Myös Akar-Vural, Özelci, Cengel & Gömleksiz (2013) ovat huomanneet tutkiessaan yhteenkuuluvuutta turkkilaisessa esikoulukontekstissa, että yhteenkuuluvuuden tunne edesauttaa oppijaa esikoulussa sekä positiivisessa asenteessa esikoulua kohtaan.

2.4 Kasvattajan merkitys yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa varhaiskasvatuksessa

Tutkimukseni perustuu kasvattajien havaintoihin siitä, mitkä asiat vaikuttavat yhteenkuuluvuuden tunteeseen varhaiskasvatuksessa. Siksi on oleellista tarkastella, mikä rooli kasvattajilla on yhteenkuuluvuudessa varhaiskasvatuksen kontekstissa ja miksi on oleellista tutkia kasvattajien näkemyksiä lasten yhteenkuuluvuuden tunteesta.

Kasvattajilla on tärkeä rooli yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa, mutta se on mahdollista vain, jos yhteenkuuluvuutta ei yksinkertaisteta ja romantisoida, vaan kasvattajat ymmärtävät sen moniulotteisen luonteen. (Stratigos, Bradley & Sumsion 2014, 183.) Kasvattajilla on huomattu olevan tärkeä rooli lasten keskeisten ystävyysuhteiden muodostumisessa ja niiden ylläpitämisessä luomalla ystävyysuhteita tukevia ja kehittäviä käytänteitä sekä sosiaalisten taitojen oppimisessa (Wang, Palonen, Hurme & Kinon 2019; Koivula 2013, 43).

Juutisen mukaan kasvattajan rooli yhteenkuuluvuuden politiikassa on osittain kompleksi. Lapset voivat osoittaa aikuisia kohtaan läheisyyttä niin fyysisesti kuin sanallisestikin, mutta yhtä aikaa lapset eivät välttämättä sisällytä kasvattajia me-puheeseen, jota he käyttävät toisten lasten kanssa. Aikuisen rooli näyttääkin joissain yhteyksissä olevan sääntöjen laatija ja ylläpitäjä varhaiskasvatuksen arkisissa tilanteissa. Näin kasvattaja kuitenkin ylläpitää yhteenkuuluvuutta ja hänellä on valta mahdollistaa se. Toisaalta kasvattaja myös voi estää sen luomisen käyttämällä valtaansa tiedostamattaan väärin esimerkiksi silloin, kun hän ei auta lasta pääsemään mukaan leikkiin. Toisten lasten ulkopuolelle jättämistä on tapahtunut esimerkiksi

myös tilanteissa, joissa kasvattaja ei ole ollut itse samassa tilassa lasten kanssa. (Juutinen 2018 55–56; Hännikäinen 2007, 5–6.)

Yhteenkuuluvuus edellyttää yhteisistä säännöistä neuvottelua (Koivula 2013, 23). Sääntöjen laatiminen ja niiden mukaan toimiminen vahvistavat yhteenkuuluvuutta ja yhteisöön kuulumista (Hännikäinen 2006, 132–133). Säännöt ovat siis tärkeitä yhteisön kehittymiselle ja näin myös yhteenkuuluvuudelle (Koivula 2013, 21). Sääntöjen laatiminen ryhmässä on kasvattajan vastuulla, vaikka hän pystyy luomaan yhteisöllisyyttä osallistamalla lapset sääntöjen luomiseen. Sääntöjen avulla voidaan edistää lasten pääsyä osaksi vertaisryhmään mutta myös ehkäistä vertaisryhmästä poisjäämistä. Ryhmässä tasapainotellaan eri intressien ja valtasuhteiden välillä, joten kasvattajalla on tärkeä rooli luoda kuunteleva ja keskusteleva kulttuuri, joka edesauttaa ryhmää luomaan yhteisöllisyyttä tavoitteiden mukaisesti. (Rasku-Puttonen 2006, 122.)

Sirkko (2020, 56) on kuitenkin huomannut tutkimuksessaan, että opettajien muodostamat pedagogiset käytänteet voivat myös vaikeuttaa lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta, sillä käytänteet voivat olla kategorisoivia. Kasvattajan pitää siis olla tarkka ja tietoinen omasta toiminnastaan. Yhteenkuuluvuutta ei siis kannata ajatella valmiina tilana tai tunteena vaan enemmänkin jatkuvasti muuttuvana prosessina. Näin ollen kenenkään lapsen sijoittuminen ja kokeminen yhteenkuuluvuudesta eivät ole pysyviä tuntemuksia, vaan ne muuttuvat jatkuvasti (Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila, 2017, 17).

Yhteisöt varhaiskasvatuksessa ja niihin kuuluminen luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta yhteisöllisyyden luominen tuo myös haasteita. Yhteisöjen muodostuessa varhaiskasvatuksessa jotkut lapset jäävät herkästi yhteisön ulkopuolelle. Tämä tuo kasvattajalle oman pedagogisen haasteen siinä, miten yhteisöllistä toimintaa ja leikkiä luodaan päiväkodissa ja miten aikuinen puuttuu tarvittaessa asiaan. (Ikonen 2006, 165.)

Kasvattajat käyttävät valtaansa mahdollistamaan lapsille sosiaalinen tila, jossa myös passiiviset ja heikommin osallistuvat lapset pääsevät osallisiksi. Kasvattajat voivat käyttää valtaa myös ryhmien muodostamisessa esimerkiksi tukemalla sosiaalisesti taitavien lapsen ymmärrystä toisten lasten osallistumisesta ja ajatuksista leikissä sekä yhteisessä toiminnassa (Eidsvåg & Rosell 2021, 94.) Rasku-Puttonen esittää, että kasvatusyhteisössä vuorovaikutussuhteet ovat moninaisia ja sisältää erilaisia voimasuhteita ja näkemyksiä, jotka tasapainottelevat keskenään.

Ryhmän muodostuessa ja ryhmäytymisessä on alusta asti tärkeää, että kasvattaja on tietoinen erilaisista ryhmäprosesseista ja ymmärtää myös erilaisuutta, jolloin kasvattaja pystyy tukemaan lasten kehitystä kattavasti. (Rasku-Puttonen, 2006, 111–112.)

Myös Hännikäinen toteaa tutkimuksessaan, että aikuisen roolin merkitys on varhaiskasvatuksessa selkeä, kun tutkitaan yhteenkuuluvuutta. Käytettävät strategiat ovat monipuolisia, minkä lisäksi oppijat ovat monimuotoisia. Strategioita voi olla esimerkiksi pedagogiset näkemykset, ryhmänmuodostus ja osallistujien motiivit. Onkin tärkeää, että opettaja on tietoinen erilaisista vaikuttavista strategioista ja rakentaa oppimisympäristön sellaiseksi, että kaikilla on mahdollisuus osallistua. (Hännikäinen 2007, 1, 11.) Yksi yhteenkuuluvuuden haasteista onkin kasvattajien ymmärrys yhteenkuuluvuudesta ja se, miten aihepiiriin liittyvää tietoa kannattaisi toteuttaa käytännössä. Kasvattajilla on havaittu joissain tapauksissa olevan rajallisesti tietoa siitä, mitä kaikkea yhteenkuuluvuus on. (Eek- Karlsson & Emilson 2021, 2; Tillet & Wong 2018, 38, Adebayo & Ngwenya 2015.)

Siksi on tärkeää, että kasvattaja tietää, miten hallita ryhmää ja miten jakaa sitä erilaisiin pienempiin ryhmiin, jotta lapset pääsevät kokemaan erilaisia sosiaalisia rooleja. Tämä edesauttaa lapsen kokemusta yhteenkuuluvuudesta. (Eidsvåg & Rosell 2021, 94.) Myös Grinheim ja Sadownik (2021) tuovat omassa tutkimuksessaan esille kasvattajan vallan käytön tärkeyden tietyissä tilanteissa, kuten esimerkiksi melun säätelyssä, rutiinien rakentamisessa ja ryhmiin jakamisessa. Näillä struktuureilla kasvattaja pystyy joko mahdollistamaan yhteenkuuluvuuden tunteen muodostamisen tai vaihtoehtoisesti estämään vertaisryhmään pääsyn.

Kasvattajalla on siis suuri merkitys siinä, miten yhteenkuuluvuutta muodostetaan päiväkodissa. Siinä missä lapset oppivat toisiltaan taitoja ja valmiuksia, on myös kasvattajan merkitys oleellista huomioida. Yhteinen oppiminen lähtee kasvattajan mahdollistamasta oppimisyhteisöstä, jonka keskiössä on muun muassa osallisuus. Kasvattajan mahdollistamassa yhteisössä lapsi pääsee osaksi vertaiskulttuuria ja hänen asemansa siinä muuttuu. Näin myös aikuisen rooli muuttuu aktiivisemmasta jäsenestä tukevaksi. On tärkeää, että lapsi pääsee olemaan aktiivinen yhteisössään omissa rajoissaan. Passiivisuus on haitaksi lapsen oppimiselle, koska tämä haittaa hänen yhteisöönsä kuulumista sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kasvattajan tulee luoda vertaisoppimiselle mahdollisuus. (Kronqvist 2006, 180–182.) Opettajan pitää myös tukea lapsen omaa oppimiskäsitystä niin, ettei lapsi kyseenalaista omaa

kykyään oppia. Yhteenkuuluvuuden tunne, hyväksyvä ilmapiiri ja kannustaminen tukevat siis myös lapsen omaa oppimiskäsitystä ja näin mahdollisuutta olla yhteisön jäsen. (Eerola-Pennanen & Turja 2017.)

Tutkimuksen menetelmä

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni tutkimusmenetelmän. Avaan aluksi laadullista tutkimusta, jonka kehyksessä tutkimus on toteutettu. Sen jälkeen esittelen haastattelun aineistonkeruumenetelmänä.

3.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on tehty kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimus ja tutkimustapa perustuu tulkintaan, ja se mahdollistaa tutkimuksen sosiaalisista todellisuuksista, kuten ihmisten kokemuksista. Ihmisten kokemusten ja niiden merkityksien tutkiminen onkin monitulkintaista ja subjektiivista. (Vilka 2021, 11.)

Valitsin laadullisen tutkimuksen, sillä tutkin yhteenkuuluvuuden tunteen ilmenemistä päiväkotikontekstissa ja siihen vaikuttavia seikkoja. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten kasvattajat näkevät yhteenkuuluvuuden tunteen näyttäytymisen lasten kesken päiväkodissa ja miettiä, mitkä asiat vaikuttavat yhteenkuuluvuuden tunteen tuntemiseen aikuisten näkökulmasta. Tutkimukseni siis perustuu kasvattajien havaintoihin ja tulkintoihin.

Laadullista tutkimusta tehdessä on tärkeää miettiä, miten aineistoa rajataan. Teoreettinen viitekehys antaa raamit tutkimukselle, mutta laadullisessa tutkimuksessa korostuu aineiston moninäkökulmaisuus, toisin kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ilmiöitä, ja siksi laadullisessa tutkimuksessa kerätty aineisto on luo mahdollisuudet erilaisille näkökulmille ja mahdollistaa monipuoliset tarkastelumahdollisuudet. (Alasuutari 2011, 83–85.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia ilmiöitä ei ole teoreettisesti tutkittu, eikä ole olemassa teorioita, jotka selittäisivät ilmiön suoraan. Laadullinen tutkimus ei yritä yleistää ilmiöitä samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija haluaa saada tutkittavasta ilmiöstä syvällisen näkemyksen. (Kananen 2017, 32–33.) Kuitenkin teoria itsessään on tärkeä osa myös laadullista tutkimusta, mutta sen määrittely ja käyttö vaihtelevat. Yleisesti laadullisessa tutkimuksessa teoriasta puhutaan tutkimuksen viitekehyyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 18.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin vahvuutena sen monipuolisuus, ilmaisullinen rikkaus sekä kompleksisuus (Alasuutari 2011, 84). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin liittyy myös hypoteesi ja sen testaaminen. Tyypillistä on myös, että kysymykset muokkautuvat aihetta tutkiessa ja asiaan perehdyttäessä (Alasuutari 2011, 268). Siksi aineistonkeruuvaiheessa tutkijalla ei usein voi olla liian tarkkoja ja yksityiskohtaisia kysymyksiä valmiina (Kananen 2017, 33).

3.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tämä tutkimus on tehty ryhmähaastattelumenetelmällä. Aineistossa käytetyt haastattelut ovat rakenteeltaan puolistrukturoituja ja luonteeltaan hyvin keskustelunomaisia. Puolistrukturoiduissa eli teemahaastatteluissa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77). Tutkimuksen haastattelut määrittyvät ja ohjautuvat tutkimuksen tavoitteen ja haastattelijan tutkimusintressin mukaan (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23).

Metodologisesti teemahaastatteluissa korostuvat tutkittavien tulkinnat, merkitykset ja se, miten merkitykset syntyvät. Teemahaastatteluissakaan ei voi puhua mistä vain, vaan niissä pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymysten pohjalta. Siksi haastatteluissa korostuvat enemmänkin teemat ja viitekehys kuin tarkat kysymykset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78.) Havainnointi on tärkeimpiä tutkimusmenetelmiä lasten vuorovaikutusta tutkittaessa (Merrell 2001, 5–6). Merrellin toteamus sopii myös tähän tutkimukseen, sillä tässä keskitytään aikuisten havaintoihin lasten yhteenkuuluvuuden tunteesta, joka rakentuu vahvasti sosiaalisissa kanssakäymisissä.

Ryhmäkeskusteluissa vahvuutena on, että erityisesti tutun ryhmän kesken osallistujat pystyvät soveltamaan heille tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä, jolloin yksilöllisen ja subjektiivisen kokemuksen sijaan voidaan tarkastella paremmin yksilön roolia yhteisön jäsenenä. Tällöin keskustelua syntyy myös ryhmän jäsenten eikä vain tutkijan ja haastateltavan välillä. Näin tutkija saa myös sellaista tietoa, jota hän ei pystyisi kahden kesken saamaan. Tutkijalla on mahdollisuus havainnoida haastateltavien välistä keskustelua ja nähdä, kuulla ja eritellä termejä, käsitteitä, hahmottamistapoja ja struktuureita, joiden mukaan ryhmä toimii ja

ajattelee. (Alasuutari 2011, 152.) Haastattelijan läsnäolo ja rooli ovat tärkeitä haastatteluissa, sillä haastattelijan tehtävän on ylläpitää keskustelua sekä luoda luottava ja rohkaiseva ilmapiiri, jossa osallistujat pystyvät osallistumaan avoimesti (Valtonen 2005, 223).

Ryhmäkeskustelut ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä. Kritiikki on painottunut muuan muassa siihen, että ryhmätilanteessa yksilöt eivät mahdollisesti uskalla tai kehtaa sanoa kaikkea, mitä ajattelevat. Kuitenkin tutkijan pitää ottaa huomioon yksilö, ryhmän mahdollinen hierarkia ja haastattelun konteksti. (Alasuutari 2011, 153).

Tutkimuksen toteutus

Tässä pääluvussa avaan tutkimuksen aineiston hankintaa sekä sen analysointia. Aineiston analyysissä hyödynnän sisällönanalyysia Tuomen ja Sarajärven teorian mukaisesti. Lisäksi annan esimerkkejä sisällönanalyysin toteutuksesta ja sen menetelmistä, kuten redusoinnista, abstrahoinnista ja klusteroinnista.

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa tutkin kasvattajien havaintojen pohjalta, mitkä asiat mahdollisesti vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen esiopetusryhmässä ja miten yhteenkuuluvuus voi näkyä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näin ollen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

- Millaiset tekijät kasvattajien näkökulmasta vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen?
- Millainen on kasvattajien rooli lasten yhteenkuuluvuuden luomisessa?

4.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineiston haastatteluissa haastattelijat ja haastateltavat sopivat yhdessä, mistä teemoista milläkin haastattelukerralla keskustellaan. Teemat liittyivät aina yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Osa teemoista tuli tutkijoilta itseltään, ja osa teemoista nousi haastattelujen edetessä myös haastateltavilta.

Haastateltavat olivat jokaisella kerralla saman esiopetusryhmän työntekijöitä. Haastateltavia oli kolme: kaksi haastateltavista olivat varhaiskasvatuksen opettajia ja yksi oli varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Ryhmään kuului lisäksi avustajia, jotka eivät osallistuneet haastatteluihin.

Haastatteluja tehtiin useita kertoja kahtena eri lukuvuotena. Omassa tutkimuksessani käytän näistä haastatteluista kahta. Ensimmäinen on äänitetty kevätlukukaudella ja toinen seuraavalla

syyslukukaudella. Esiopetusryhmän lapset vaihtuivat haastatteluiden välillä, joten havaintoja ollaan näin useammasta eri lapsesta. Haastattelijoita oli mukana kaksi. Huomioitavaa on, että en ole itse ollut mukana haastatteluissa, vaan sain haastatteluaineistot haastattelijoilta käyttööni. Aineistoni on siis sekundaariaineisto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 186).

Ensimmäinen haastattelu toteutui teemahaastatteluna. Haastattelu lähti liikkeelle keskusteltavan teeman valinnasta. Kuitenkin koko ajan haastattelun viitekehystenä toimi yhteenkuuluvuus. Teemahaastatteluissakaan ei voi puhua mistä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymysten mukaisesti. Siksi haastatteluissa korostuvat enemmänkin teemat ja viitekehys kuin tarkat kysymykset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78.)

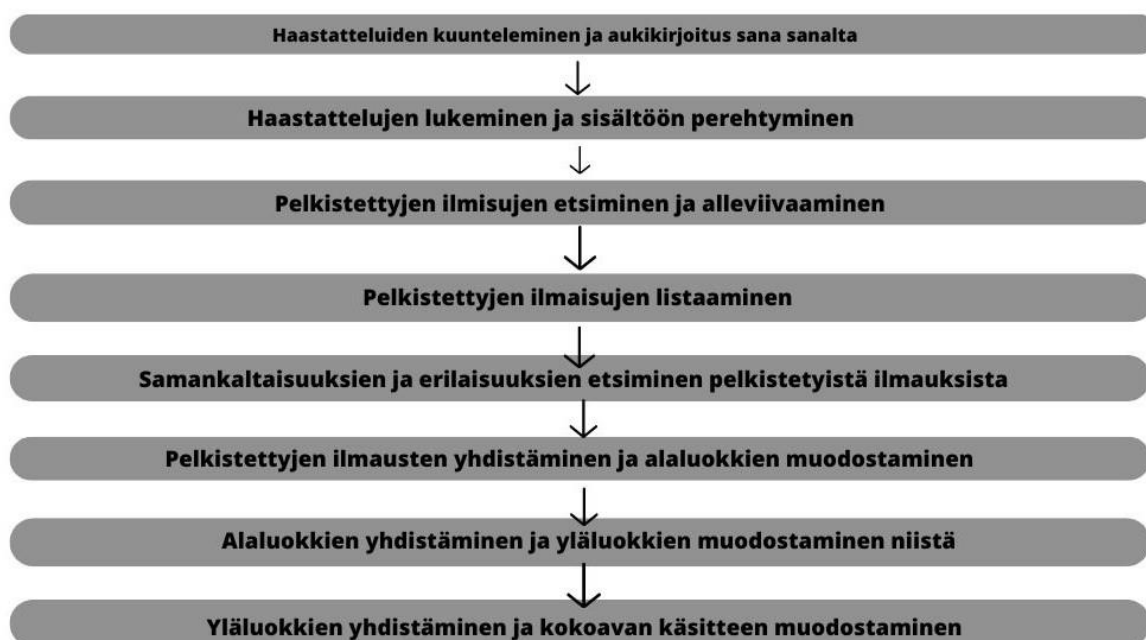
Ensimmäisen haastattelun lähtöteemana oli aikaisempien keskustelujen pohjalta noussut erityisen tuen tarve, leikistä irtoavat lapset ja se, miten nämä teemat heijastuvat yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Toinen haastattelu oli myös teemahaastattelu, mutta ensimmäisestä poiketen toisessa haastattelussa käytettiin kuvia apuna. Toisessa haastattelussa käytiin läpi aikuisten havaintoja päiväkodissa tehdystä tähtireportteriprojektista, jonka ajatuksena oli osallistaa lapsia. Projektissa lapset pääsivät itse toimimaan toimittajina päiväkodissa ja saivat tehdä toimittajien töitä, kuten esimerkiksi ottaa kuvia ja tehdä haastatteluja. Aikuinen ei puuttunut siihen, mitä lapset kuvasivat, ja toimituksen työt liitettiin projektissa päiväkodin viikkoraporttiin. Kuvat laitettiin lopulta sekä lasten että vanhempien nähtäville. Haastattelussa haastateltavat avasivat kuvissa tapahtuneita tilanteita ja heijastivat tapahtumia yhteenkuuluvuuden valossa.

4.3 Aineiston analysointi

Sisällönanalyysiä pidetään laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Sisällönanalyysi on joustava analyysimenetelmä, joten sen käyttäminen on monimuotoista. Sisällönanalyysi voi luoda joustavat teoreettiset kehykset laadulliselle tutkimukselle, mikä mahdollistaa monen erilaisten aineistojen tutkimisen. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta sisällönanalyysiä ei johda mikään teoria tai epistemologia, vaan sitä voidaan soveltaa suhteellisen vapaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Valitsin sisällönanalyysin aineiston analysointiin, koska laadullisessa sisällönanalyysissä pystytään tutkimaan suullista aineistoa (Vilkka, 2021, 5; Salo, 2015, 169).

Sisällönanalyysi on jaettu kolmeen eri tapaan tehdä analyysiä: aineistolähtöinen analyysi, teoriasidonnainen analyysi sekä teorialähtöinen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108.) Teorialähtöinen analyysi on yleisin ja perinteikkäin analyysimalli, ja se pohjautuu tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteettiin, jolloin käsitteistö määrittyy myös sen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Tämä tutkimus on tehty pääsääntöisesti aineistolähtöisenä analyysinä, sillä tutkimukseni tekeminen on lähtenyt ensin aineistosta, ja analyysivaiheessani nousi myös viitekehysten ulkopuolisia teemoja. Olin tietoinen tutkimuksen pääviitekehksestä eli yhteenkuuluvuudesta varhaiskasvatuksessa, joten analyysi on osittain myös teorialähtöistä. Olen siis yhdistänyt tässä tutkimuksessa kaksi eri analyysimenetelmää.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä prosessi on kolmevaiheinen, eli aineisto ensin pelkistetään, sitten ryhmitellään ja lopuksi siitä muodostetaan teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111). Seurasin analyysissäni Tuomen ja Sarajärven esittämää aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen kaaviota (ks. Kuva 1).



KUVA 1. Tuomen ja Sarajärven aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 109).

Aloitin tutkimuksen tekemisen kuuntelemalla ensin saamani haastatteluäänitteet. Tämän jälkeen siirryin litteroimaan aineistoa. Litterointi on muun muassa äänitetyn puhemuotoisen

aineiston muuttamista tekstimuotoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Litteroiminen oli aikaa vievä prosessi. Haasteena litteroinnissa oli se, että en ollut itse tehnyt haastatteluja, enkä ollut siis itse paikalla tai esimerkiksi tutustunut lapsiin, joista videolla puhutaan. Haasteena oli myös ryhmähaastattelu osaltaan sen vuoksi, että puhujia oli useampi, mikä toisinaan sekoitti äänet keskenään. Kuitenkin puhe ja äänitteet olivat mielestäni yleisesti selkeitä ja hyvin äänitettyjä. Litteroin tekstin yleisesti, sillä itse kielen pienet seikat eivät ole tutkimuksen kannalta oleellisia toisin kuin keskustelun sisältö. Äänitteitä oli kaksi, ja kummatkin äänitteet olivat noin tunnin mittaisia. Litteroinnissa käytin haastattelijoista lyhenteitä H ja T sekä haastateltavista numeroita 1, 2 ja 3.

Litteroituani aineiston perehdyin aineistoon perusteellisesti. Luin haastattelut läpi useamman kerran. Aineiston litteroituani siirryin sisällönanalyysin seuraavaan vaiheeseen, pelkistämiseen eli aineiston redusointiin. Pelkistämässä auki kirjoitetusta materiaalista jätetään kaikki tutkimuksen kannalta ylimääräinen materiaali pois ja kerätään yhteen oleelliset kohdat. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108–109.) Pelkistäminen voi olla joko aineiston pilkkomista osiin tai tiedon tiivistämistä. Olennaista on, että tutkimuksen aineisto ja tutkimuskysymykset ohjaavat pelkistämistä ja näin ollen aineiston koodaamista. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109.) Omassa materiaalissani lähestyin pelkistämistä tulostamalla haastattelumateriaalit ja käyttämällä ylivaikeuksia erottaakseni tekstistä eri teemoja. Sen jälkeen litteroin aineiston oleellisista osista taulukkotiedoston. Taulukossa 1 on esitettyä esimerkkejä aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p>1: ”tämä oli kyllä, me sekoitettiin leikkikavereita ja oliko tällä, tällä jollaki porukalla majan rakentelu? se oli vissiin joku aikakone? joku semmonen se oli ja porukalla tehtiin. Sovittiin että kaikki tehään. Otettiin yks semmonen tekeminen, että osallistutaan kaikki siihen, että osalle sanoin, että tehhää yhdessä. Mää sitten hain sieltä tavaraa ja kaikkia tavaroita käytetään ja niin pois päin. Lakanoita haettiin ja kaikkea ja niistä rakennettiin tollasen isomman ja siitä otettiin, joku otti niitä kuviaki siitä mä näin sen sisältä siitä.”</p>	<p>Aikuinen luo vaihtelevuutta leikkikavereissa</p> <p>Aikuisen kanssa yhdessä sovittu, että kaikki saa osallistua</p> <p>Aikuinen auttaa lasten ideoiden toteuttamisessa</p>

<p>2: ”majaleikkihän on semmoinen, että se ei ole millään tavalla sidoksissa sukupuoleen, että se on kaikista yhtä mukavaa. Siinä on kyllä helppo aina saada koko porukka mukkaan.”</p>	<p>Leikki, joka ei ole sidoksissa sukupuoleen</p> <p>Aikuisen havainnot sukupuoleen sidoksissa olevista leikeistä</p>
<p>2: ”itseasiassa se on ihan semmoinen ryhmäytymisväline.”</p>	<p>Majaleikki ryhmäytymisvälineenä</p>
<p>2: ”Että vois ihan ens syksyksi miettiä, että ottais aika pian siinä sellasen pienryhmissä.”</p>	<p>Majaleikki pienryhmätoimintana</p>
<p>2: ”nii tuota siinä saa koko porukan mukkaan ja-”</p>	<p>Kiinnittää kaikki lapset toimintaan</p> <p>Kaikki voivat osallistua omalla tavallaan</p>
<p>1: ”se on jännä, ku osa hakee tuoleja osa laittaa lakanoita, että siitä tulee semmonen että kaikki tekkee jotaki. vaikka ei välttämättä tee sammaa työtä. työnjakoki tulee siinä luonnollisesti että.”</p>	<p>Kaikki osallistuvat</p> <p>Kaikkien oma tehtävä ja työnjako</p> <p>Kaikki pystyvät tekemään jotain</p>
<p>2: ”joo. kyllähän siinä aina välillä käydään tiukkaakin sananvaihtoa siitä, että minkälainen se on mihin kohti tulee ovi aukko ja millon mistäki siinä keskustellaan mutta kyllä yleensä ne saa sen sovittua, että siinä sitten sanoo, että nyt kannattaa miettiä, että kannaatako nyt tää aika käyttää tähän vai onko sillä nyt hirveesti väliä, että onko se tällä vai tolla toisella puolella se oviaukko että kunhan sinne pääsee sisälle. Sehän on tärkeitä siinä.”</p>	<p>Aikuisen avulla harjoiteltu kompromissien tekemistä</p> <p>Muiden kuuntelu ja huomioiminen aikuisen tuella</p>
<p>3: ”ku on nii hirveen tärkeitä, ku on niitä lapsia, jotka näkkee sen nii selvänä sen lopputuloksen. Että tämä nyt on se hyvä maja ja tällanen sen pitää olla. Nii se on hyvä paikka harjotella sitä, että voi olla erilaisia näkemyksiä, että siltikin voi tulla ihan ok maja, että leikki kelponen maja.”</p>	<p>Lapsi harjoittelee leikkiä ja kompromissien tekemistä</p>
<p>2: ”tuossaki ku miettii että on kuitenkin tuon kokosta majaa tehty, että kyllä siinä varmasti jokainen osallistuja on saanu jonkun asian päättää.”</p>	<p>Kaikki lapset ovat tulleet kuulluksi leikissä</p>

3: ”että tässä on sillee kuitenkin aikuinen ollu mukana ohjaamassa tätä rakentamista.”	Aikuinen apuna leikissä koko ajan
1: ”jos en väärin muista nii sovitti, että mitä tehään ja olin rekvisiittojen apuna mutta en oo tehny nuita. Ne on ite suunnitellu ja tehny sen. Sen näköseksi, ku ne haluaa ja. Sen verran kuitenkin, että siinä on taas vaan hoputin, että kello käy.”	Aikuinen apua ja tukena leikissä, mutta lapset kuitenkin tuottavat ja tekevät leikin itse

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Analyysin seuraava vaihe on klusterointi eli ryhmittely. Ryhmittelyssä aineistosta koodatut ilmaisut käydään läpi ja ryhmitellään eroavaisuuksien ja samalaisuuksien perusteella. Tällöin muodostetaan eroja tai samalaisuuksia kuvaavia uusia käsitteitä. Ryhmittelyssä uutta käsitettä voi määrittää esimerkiksi ominaisuus, piirre tai käsitys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.)

Tämä vaihe oli yllättävän haastava. Vaikka olin jo valmiiksi koodannut aineistoa yliviiuvaustussien avulla, aineisto eli koko ajan sen mukaan, mitä enemmän kävin sitä läpi. Yhtäläisyyksien rajanteko oli mielestäni yllättävän haastavaa ja aikaa vievää. Lopulta löysin pelkistyksistä kuitenkin hyvin yhtäläisyyksiä. Taulukossa 2 havainnollistan aineiston ryhmittelyä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Inklusion eri puolet	Tuen tarpeet esiopetusryhmässä
Vaihtelevuudet ryhmien haasteissa	
Kaikki lapset kuuluvat esiopetusryhmään	
Henkinen kuormitus	Aikuisten kohtaamat haasteet tuentarpeisten lasten kanssa
Väkivaltilanteiden ennakointi	
Lapsen etu tuen tarvetta laatiessa	Tuen tarpeen arviointi Lapsen tukeminen ryhmässä
Ryhmässä toimiminen kiinni tuen tasosta	
Moniammatillinen yhteistyö tuen tarpeen arvioinnissa	

Moniammatillinen työryhmä	Yhteistyön merkitys
VEO:n merkitys	
Johtajan merkitys	Johtajan merkitys
Kertoimien avulla resursseja	Resurssien saaminen
Resurssien saannin haasteet	Resurssien puute
Resurssien leikkaus	
Työntekijöiden määrän merkitys	Resurssien merkitys
Resurssien merkitys	
Lapsen hoidontarpeeseen vastaaminen tuen keinona	Lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen
Päiväkodin työntekijöiden huomio lapset tuen tarpeesta	
Lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen	
Tuen tarpeeseen vastaaminen hoidontarpeen muutoksella	
Aikuisen tuki tilanteen selvittämisessä	Aikuisen puuttuu ulkopuolelle jättämiseen
Erilaisuudesta puhuminen lapsien ja vanhempien kanssa	
Kiusaamisen selvittäminen aikuisen kanssa	Erilaisuuden ymmärtäminen
Aikuisen havainnoi kiusaamista	
Aikuisen ymmärtää tuentarpeisen lapsen haasteen pysyä leikissä	Tuen tarpeen ymmärtäminen
Aikuisen tuki leikkiin kiinnittymisessä	Tuentarpeisten lasten leikistä irtoaminen
Onnistumisen kokemuksen hakeminen	Aikuisen auttaa itseluottamuksessa
Pitkäjänteisyyden harjoittelua	
Lapsen vahvuuksien löytäminen	Aikuisen auttaa uskomaan omiin kykyihin

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Analyysin seuraava vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen. Käsitteellistämässä alkuperäisestä aineistosta poimitaan oleellinen tieto ja muodostetaan sen avulla tieteellisiä käsitteitä. Käsitteiden muodostumisesta muodostuu johtopäätöksiä, ja alaluokista muodostetaan yläluokkia niin pitkälle kuin aineisto voi mennä. Lopuksi muodostetaan pääluokkia, jolloin saadaan tutkimuksen vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Taulukossa 3 on esimerkkejä pääluokkien muodostamisesta.

Alaluokat	Pääluokat
Tuen tarpeet esiopetusryhmässä	Inklusio
Aikuisten kohtaamat haasteet tuentarpeisten lasten kanssa	
Tuen tarpeen arviointi Lapsen tukeminen ryhmässä	
Lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen	Kasvattajan rooli
Aikuinen puuttuu ulkopuolelle jättämiseen	
Erilaisuuden ymmärtäminen	
Tuen tarpeen ymmärtäminen	
Tuen tarpeisten lasten leikistä irtoaminen	
Aikuinen auttaa itseluottamuksessa	
Aikuinen auttaa uskomaan omiin kykyihin	

TAULUKKO 3. Esimerkkejä pääluokkien muodostamisesta abstrahoinnin eli käsitteellistämisen avulla.

Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksia, jotka muodostuivat sisällönanalyysin avulla. Tutkimuskysymyksilläni etsin vastauksia siihen, millaiset tekijät kasvattajien näkökulmasta vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja millainen on kasvattajien rooli lasten yhteenkuuluvuuden luomisessa. Puraan tuloksia erittelemällä yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttavia tekijöitä pääluokittain, jolloin vastaan mielestäni parhaiten tutkimuskysymyksiin. Tutkimusanalyysissä löytyi useita eri pääluokkia, joiksi analyysissäni muodostuivat inkluusio, leikki ja osallisuus, monikulttuurisuus sekä kasvattajien rooli.

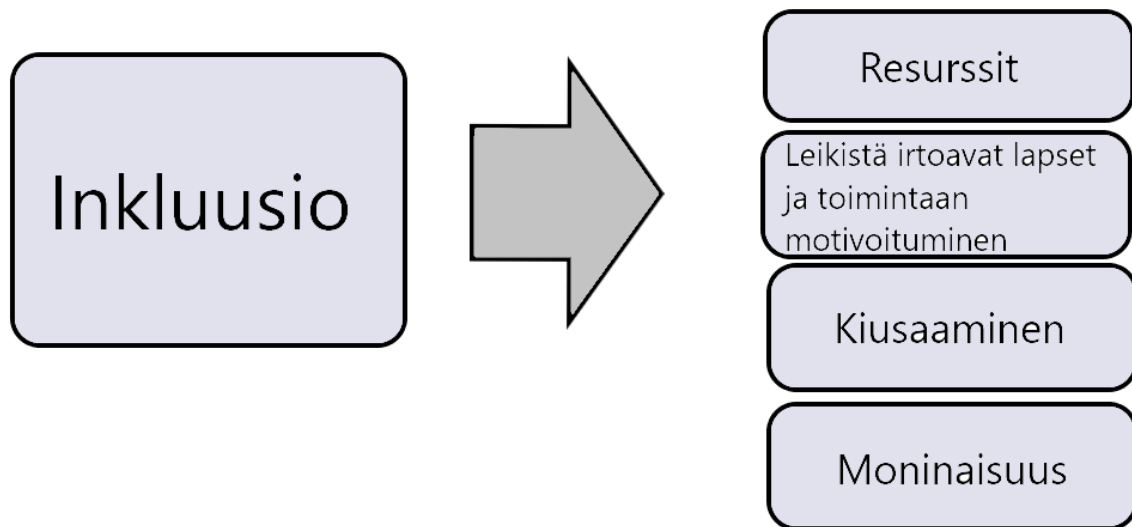
5.1 Yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät

Seuraavaksi tarkastelen, miten inkluusio, leikki ja osallisuus sekä monikulttuurisuus vaikuttavat kasvattajien näkökulmasta lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Olen jakanut tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Tässä luvussa avaan tutkimustuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaten.

5.1.1 Inkluusio

Inkluusio terminä voidaan nähdä monin tavoin, mutta se on esimerkiksi oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista (Takala, Äikäs & Lakkala, 2020). Inkluusio kattaa kaikki lapset, ei pelkästään tuen tarpeiset lapset. Lisäksi inkluusio muokkaa sitä, miten kasvatusinstituution henkilöstö ja johto toimii. (Takala, Äikäs & Lakkala, 2020.)

Tässä tutkimuksessa nousi esiin inkluusioon liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuteen. Kuviossa 1 ilmenee, että inkluusioon liittyvistä tekijöistä nousi haastatteluista esille resurssit, leikistä irtoavat lapset ja toimintaan motivoituminen, kiusaaminen sekä moninaisuus.



KUVIO 1. Inklusioon sisältyvät yhteenkuuluvuuteen vaikuttavat tekijät.

Haastateltavat kokivat inklusion tuovan ryhmään haasteita ja ilon hetkiä. Tuentarpeisten lasten käytös voi olla haastavaa, mutta ilon hetkiä on kuitenkin enemmän.

2: *”(inklusiosta) haasteita ja ilon hetkiä. Että, se on nimenomaan tässä nämä kaksi asian puolta, jotka tulee.”*

3: *”ei oo niiku semmosia voimakkaita käytös semmosia, esimerkiksi aggressiivisuutta tai muita tällaisia niikö tosi tosi semmosia kova äänisiä tai niiku väkivaltaisia tapauksia ei oo nii ehkä niitä ilon hetkiä on paljon enemmän kuin niitä haasteita.”*

Inklusion mukana tulee kaksi puolta, haasteet ja ilon hetket. Kuitenkin haastateltavat kokivat, että kaikki heidän ryhmänsä lapset kuuluvat juuri tähän esiopetusryhmään, mutta sijoittuminen riippuu lapsen tuen tasosta.

2: *”Kyllä nämä kaikki on tällaisia, joiden paikka on tässä ryhmässä”*

3: *”Kyllä, se riippuu varmaan myös siitä haasteesta mikä siinä lapsella on.”*

Resurssit

Lapsen tuen tason mukaisesti ryhmään saadaan resursseja. Resurssit olivatkin haaste, mikä nousi vahvasti esiin haastatteluissa. Siinä missä resurssit eivät suoraan vaikuta yhteenkuuluvuuden tunteeseen, mahdollistavat ne yhteenkuuluvuuden tunteen luomista. Esimerkiksi aikuisten määrän koettiin vaikuttavan ryhmässä siihen, kuinka paljon aikuinen pystyy tukemaan ja auttamaan lapsia yhteisessä toiminnassa ja leikissä. Haastateltava kuvailee, kuinka heidän esiopetusryhmäänsä on saatu hyvin resursseja ja varhaiserityisopettajan apua, mikä on edesauttanut ryhmän toimintaa.

2: ”että meillä on niiku hirmu ihana tilanne, että saadaan tuossa käytävällä kulkiessa napattua kiinni ja milloin missäkin ja hän on täällä ryhmässä mukana ja sillä lailla tuntee jo lapset jo ihan eri tavalla, ku mitä jos ois seitsemän kahdeksan isoa päiväkotia.”

Haastateltavat ovat kuitenkin tietoisia siitä, miten resurssien puute vaikuttaa haastavasti ryhmään. Haastatteluissa käy myös ilmi, miten haastavaa resursseja on saada. Erityisesti varhaiserityisopettajan ja johtajan merkitystä korostettiin.

2: ”se on jatkuvaa taistelua ja ennen kaikkea johtajan taistelua. Me ei käydä suoraan sitä vaan johtajan täytyy pitää meidän henkilökunnan puolta että tarvitaan niitä resursseja mutta kyllä mulla nyt ensimmäisen kerran tänä vuonna niiku pitkään aikaa on sellainen tunne, että me voidaan vastata niihin haasteisiin ja tuentarpeisiin että meillä on tarpeeksi aikuisia ja me voidaan ottaa ne tilanteet huomioon siinä. Meillä pystyy esimerkiksi jos meillä on kolme pienryhmää ja tehdään vaikka eri pistetyöskentelyä, esiopetusjuttua, matematiikkaa, suomenkieltä, nii meille riittää joka pistelle kaks aikuista. Sen seitsemän lapsen kanssa on kaksi aikuista. Se on aika ruhtinaallista näissä nykyisissä olosuhteissa.”

3: ”se oletusarvohan on, että sitä ei anneta, eli se pitää vaatia, valitettavasti”

3: ”ei, ja aina sanotaan, että nytki ens vuoden eskareita tulee koko kaupungin tasolla 20 enemmän ja avustaja määrää sitten taas vähennetään, että se kerrotaan jo hyvissä ajoin keväällä, että tiedoksenne teille että aiomme kiristää nyöriä ja

sitten ne pitää vaa löytää ne keinot että se tuki saadaan. Se on harmi vain koska sen tietää, että se on muualta pois.”

Johtajan ja varhaiserityisopettajan merkitys voi vaikuttaa yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamisen mahdollisuuksiin. Resurssien avulla lasta pystymään tukemaan paremmin hänen omissa valmiuksissaan toimia toisten lasten kanssa.

Leikistä irtoavat lapset ja toimintaan motivoituminen

Yhteiseen toimintaan osallistumisella ja leikillä on keskeinen merkitys yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa (Ikonen 2006). Kuitenkin haastattelijat toivat esille, että suurin osa leikeistä irtoavista lapsista ovat tuentarpeisia lapsia.

3: ”Jos me ollaan nyt menossa siihen leikistä irtoaviin lapsiin nii siinä on myös tavallaan se haaste, eli monesti ne on ne tuentarpeiset on niitä leikistä irtoavia myös. Elikkä se voi johtua, vaikka niistä leikkitaitojen puutteesta tai keskittymiskyvyn lyhyydestä tai ilmaisusta, puheen.”

Haastateltavat kuvailevat, kuinka herkästi lapsi saattaa irrota leikistä omien rajoitusten vuoksi esimerkiksi silloin, jos lapsi ei fyysisesti pysty osallistumaan. Fyysisen paikallaolon mahdottomuus siis estää hänen yhteenkuuluvuuden tunnettaan.

2: ”Tietää että ei pysty ihan samaan, ku toiset nii ei sitten halua tuua sitä esille et just kaikki tällaiset tarkat rakentelut, jos toinen käsi on käytännössä lähes kokonaan pois pelistä.”

Tuentarpeiset lapset kuitenkin pääsivät mukaan toimintaan, kun heille löydettiin heidän omia vahvuuksiaan, jotka motivoivat osallistumaan yhteiseen toimintaan.

1: ” Onneksi nämä tykkää pelata jalkapalloa ja sählyä, niissä se on mukana. Korista tykkää heitellä siinä.”

Motivointi toimintaan on kuitenkin hienovaraista. Haastattelun perusteella voi tulkita, että lapsen itsemääräämisoikeus pitää muistaa myös motivoinnissa toimintaan, ja motivointi voikin

olla myös haaste kasvattajille. Lapsi voi osallistua yhteiseen toimintaan oikeilla keinoilla vahvuuksien löytämisen kautta. Aineistoista ilmeni, että tuen tarpeiset lapset kiinnittyvät parhaiten yhteiseen toimintaan, jossa he pystyvät toiminaan tasa-arvoisina osallistujina. Tällöin toiminta on tarpeeksi motivoivaa, eli lapsi ei irtoa leikistä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta päästään muodostamaan yhdessä.

3: *"Se on kyllä äärimmäisen hienovarasta, että miten sitä pitää taiteilla sen kanssa."*

3: *"Hänellä on aina ollu tää vamma ja hänen on aina pitänyt ne uudet strategiat löytää kaikkiin yksinkertaisimpiinkin asioihin että sitten jotka ei oookkaan nii yksinkertaisia hänelle että onko se sitten sitä myöten tullut se että hän ei edes koe että hän haluaisi mennä tiettyihin juttuihin mukaan. Ettei koe sammosta tarvetta. Mut sitten kuitenkin hänestä näkkee, että hän kuitenkin tosi hyvin viihtyy sit, ku pääsee siihen leikkiin. Ja ku löytyy ne kaverit, sellaiset kaverit, joitten kanssa se leikki menee, on tasa-arvosta se leikki."*

Kiusaaminen

Kiusaaminen oli teema, joka nousi haastatteluissa yhteenkuuluvuutta haastavana tekijänä. Kiusaaminen voi estää lapsen kiinnittymisen ryhmään ja muihin lapsiin, jolloin hän ei välttämättä pääse kokemaan yhteenkuuluvuutta. Kiusaaminen oli haastatteluissa yleensä kohdistettu tuentapeisisiin lapsiin.

2: *"taimen, se kiinnosti iha hirveesti --- ja se sitä kysy ja se oli siitä aina niitä näin, ja se ärsytti sitten tätä toista kaveria niinkö ihan hirveesti ja siinä tuli sitten tällaisia konflikteja mutta siinä oli sitten isona apua se että ku me alettiin tätä asiaa selvittämään puhumaa että tiettyyn pisteeseen asti aina voijaan voidaan niikö rehellisesti sanoa niinkö muitten lasten vanhemmillekin ku näkeehän ne että kaikki ei oo ihan samanlaisia. Että tämmöinen tilanne ja näin nii ne puhu siellä sitten kotona ja että tää on vaa niinkö toisen lapsen tapa niikö hoitaa sitä tilannetta sun täytyy vaa sulkea korvat että me tietään että sua ärsyttää mutta että sää voi sitten reagoida sillä tavalla että tulee käsirysyä tai muuta."*

1: ” kiusaamisesta mitä ollu --- kohtaa tossa vuoden vaihteen jälkeen, se alko nii pikkusesta. määhä vahingossa, ja rupesin seuraan ja sanoin siitä ---- ja ---- ja otin --- puhuttehuun että tää ei oo enää tahallista, eikö siis vahingossa, että tämä on jo tahallista. Se jatku ja jatku ja sitten määhä juttelin vanhempien kans, vanhemmat jutteli toki, olivat vähä järkyttyneitä, että heidän lapsensa on kiusaaja. Se oli aika, en tiää, oltiin tiukkana --- että toisia ei saa kiusata, --- ei saa kiusata, samalla lailla, ku jutultasi niillekin. Nii se on mennyt ohi.”

Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi, että itse lapsen fyysiset tuen tarpeet tai muut muille lapsille suoraan silmillä nähtävät seikat eivät aiheuttaneet kiusaamista, vaan kiusaaminen liittyi joko lasten tapaan toimia muiden kanssa, toisen rajojen ymmärtämiseen tai leikkitaiteihin. Aikuisen roolin tärkeys korostui myös tässä, sillä aikuisen puuttumisen ja tuen avulla kiusaaminen saatiin loppumaan. Haastateltava 1 myös korosti, että aikuisten määrän tärkeys korostuu myös esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemisessä, jotta hienovaraisiinpinkin tilanteisiin pystytään vaikuttamaan.

Myös sääntöjen merkitys korostui siinä, että kiusaaminen loppui. Haastattelijoiden näkökulmasta säännöt auttoivat lasta ymmärtämään, että kaikkien toimintaan puututaan, mikä vähensi heidän omia reaktiotaan toista kohtaan. Voisi ajatella, että säännöt siis edesauttavat kaikkien lasten yhteenkuuluvuutta.

Moninaisuus

Haastatteluissa ilmeni haastateltavien huomio siitä, että moninaisuus ryhmässä tukee lasten yhteenkuuluvuutta. Lapset oppivat haastattelun perusteella ymmärtämään ja hyväksymään erilaisuutta hyvin moninaisessa ryhmässä.

3: ”Sen on huomannu, että mitä enemmän sitä erilaisuutta on ryhmässä nii sitä paremmin ne ehkä sopeutuu siihen, että ja sillee sulautuu sinne että sitten jos on sillee että on tosi paljon samanlaisuutta nii sitten on vaikka yks tai kaks erilaista nii sit ne pomppaa sieltä ehkä lapsille helpommin. Se, että jos on kaikenlaista nii sitä on sitä kaikenlaista.”

Haastateltavat myös kokivat, että haastavista tekijöistä huolimatta kaikki kokivat ryhmässä yhteenkuuluvuutta.

1: ”Ja varmaan nää lapset täällä myös tuntee olonsa hyväksi, ku ne nii iloisesti tullee tänne ja tietävät kuuluvansa joukkoon.”

Haastatteluissa tuotiin myös esille, että lapset eivät välttämättä kiinnitä lainkaan huomiota lasten fyysisiin ominaisuuksiin tai erilaisuuteen.

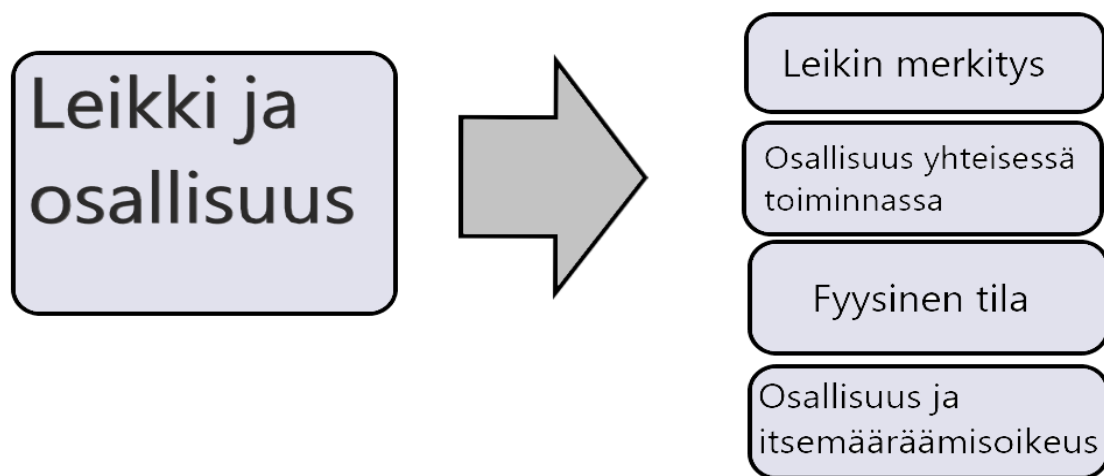
2: ” Lapset eivät välttämättä huomaa sitä erilaisuutta. Mulla on hyvä esimerkki, ku meillä on täällä tää just tää cp-vammaisen poika, jolla on niiku oma semmonen tuoli joka tukee hänen istumistaan ja muuta nii me, mä istuin tuossa se oli vähä ennen joulua nii siinä samassa pöydässä. Ja sit se istu siinä vastapäätä yks kaveri ja me syötiin ja se yhtäkkiä sillee että miksi --- on tommonen tuoli? Se siis niiku ensimmäisen kerran niinkö huomasi sen tuolin sen pojan takana siinä elikkä mun mielestä se oli vaa niiku kattonu lasta eikä sitä missä se istuu. Ja mä kerroin tän vanhemmille koska vanhemmilla nii niin kuin hätä siitä, että se erottuu ja se näistä apuvälineistä että ne on vähä miettinyt, että mihin ne laitetaan, mihin ne sijoitellaan, muutama sitten hei tässä on hyvä esimerkki että näin paljon ne kiinnittää huomiota. että se oli tosiaan, että yhtäkkiä se niiku katto. Silloin se näki sen tuolin. Että jos ollaan joulukuusta, joulukuussa menossa ja elokuusta asti siinä istuttu ja katottu nii sitten vasta huomataan että aika paljon ja samaten mä oon huomannut näissä että ei lapset kiinnitä siinä huomiota että onko jollaki niinkö eri värinen iho. Tai muuta. Tällä tasolla ne on vielä aika ihanasti niikö.”

5.1.2 Leikki ja osallisuus

Haastatteluissa nousi myös useasti esiin, kuinka leikki oli lapsille tapa päästä yhteiseen toimintaan mukaan ja muodostaa yhteenkuuluvuutta. Päiväkotikontekstissa leikki on oleellinen osa toiminnan muodostumisessa, sillä se mahdollistaa ystävyysuhteiden ja vertaisyhteisöjen muodostumisen (Ikonen 2006, 159). Itsessään se, että lapsi on fyysisesti mukana leikissä, ei vielä takaa yhteenkuuluvuutta. Fyysinen yhdessä oleminen kuitenkin mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen mahdollisuuden, mutta tunne elää jatkuvasti. (Viljamaa, Estola,

Juutinen & Puroila 2017, 15.) Aineiston perusteella leikin merkitys lapsen yhteenkuuluvuudelle tuli selkeästi esiin.

Kuviossa 2 näkyy leikin ja osallisuuden sisältämät tekijät yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa. Leikkiin ja osallisuuteen liittyvinä tekijöinä nousi leikin merkitys, osallisuus yhteisessä toiminnassa, fyysinen tila sekä osallisuus ja itsemääräämisoikeus.



KUVIO 2. Leikin ja osallisuuden sisältämät tekijät yhteenkuuluvuuden tunteen luomiselle.

Leikin merkitys

Haastatteluissa käsiteltiin, kuinka leikin merkitys oli tärkeää lapsen yhteenkuuluvuuden tunteelle ja miten myös lapsen leikkitaidot kehittyivät, kun hänen hoitosopimustaan muutettiin niin, että hänellä oli enemmän aikaa leikkiä ryhmässä.

2: ”sillä jäi kesken se päivä ja just se nimenomaan sitten se vaikka hänelle annettiin enemmän sitä leikkiaikaa, kun muille, että katsottiin aina, että minkä aikaa hän jaksaa niitä ohjattuja, ei väkisin väännetty sitä, ja silti se vaan jäi vaan

se asia, kun hän hoksasi, että kaikki muut jää tänne ja hän vaan lähtee pois, sen asian siinä nii nyt ei oo ollu sellasta.”

1: ”se on se rauhallisuus tämän ja kahden ja puolen tunnin aikana puoli yhdestä kolmeen, kun se saa olla ja leikkiä ja ehtii olla niissä pienryhmissäkin mukana niin.”

Taustalla oli haastateltavien kertomus siitä, miten kyseinen lapsi alkoi tarkoituksenmukaisesti häiriköimään muita lapsia ja leikkejä, kun hänen oma hoitopäivänsä loppui. Se oli hänen tapansa ilmaista hänen harmitustaan siitä, että kokee olevansa ulkopuolinen. Kun hoitoaikaa jatkettiin, lapsi pääsi leikkeihin hyvin mukaan, toisten lasten häiriköiminen loppui ja lapsi koki näin pääsevänsä paremmin osaksi ryhmää. Yhteisöllisyyden voi nähdä hyvin toiminnassa, sillä lapselle mielekäs ja tärkeä toiminta muodostaa kokemuksen yhteenkuuluvuudesta ja myös vahvistaa olemassa olevaa yhteisöä (Ikonen 2006, 157).

Osallisuus yhteisessä toiminnassa

Haastatteluissa käsiteltiin esimerkkiä majaleikistä. Haastateltavat kokivat, että majaleikissä kaikki lapset pääsivät mukaan osallisiksi yhteiseen tekemiseen lapsen ominaisuuksista tai haasteista huolimatta.

1: ”tämä oli kyllä, me sekoitettiin leikkikavereita ja oliko tällä, tällä jollaki porukalla majan rakentelu? Se oli vissiin joku aikakone? Joku semmonen se oli ja porukalla tehtiin. Sovittii että kaikki tehään. Otettii yks semmonen tekeminen, että osallistutaan kaikki siihen, että osalle sannoin, että tehää yhdessä. Mää sitten hain sieltä tavaraa ja kaikkia tavaroita käytetään ja niin pois päin. Lakanoita haettii ja kaikkea ja niistä rakennettiin tollasen isomman ja siitä otettiin, joku otti niitä kuviaki siitä mä näin sen. sisältä siitä.”

1: ”se on jännä, ku osa hakee tuoleja osa laittaa lakanoita, että siitä tulee semmonen, että kaikki tekkee jotaki. Vaikka ei välttämättä tee sammaa työtä. Työnjakoki tulee siinä luonnollisesti että.”

Haastateltavat kertovat, kuinka majaleikki mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen. Haastateltava 2 tuo esille, kuinka majaleikkiä voi käyttää esimerkiksi ryhmäytymisvälineenä, koska se sitoo kaikki lapset leikkiin heidän näkemyksensä mukaan. Yhteenkuuluvuuden nähdään muodostuvan yhteisen leikin kautta, jossa kaikki pääsevät osallistumaan. Haastattelussa tulee myös esille osallisuuden tärkeys yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa. Majaleikissä kaikki lapset saivat kokemuksen omasta osallisuudestaan.

Alla olevassa esimerkissä näkyy myös, että lapsi pääsi mukaan omista fyysistä rajoitteistaan huolimatta ja lapset olivat leikissä tasavertaisina lapseen kohdistuvista ominaisuuksista huolimatta. Leikki koettiin siis yhdistävä tekijänä.

2: ”meillä on salivuoro ja me ollaan sitten, aamupäivä maanantai on ohjattua liikuntaa ja sitten perjantai iltapäivä salivuoro on sitten, että päästetään ryhmässä nii että kaikki lapset ehtii siellä käydä nii ja tuota tässä on nyt useampi henkilö ku josta sanotaa, että tietää viimeistään siitä että on perjantai ku pojat on ilman paitaa salissa. Ihania adoniksia tulee sieltä. Niillä on hiki, tukka märkänä ku tulee ja mihin te ootte pajat jättänynii hei me ollaan tarzaneita. No nii tietenki ei tarzanilla oo ikinä paitaa päällä. Nii siinä on kyllä --- ollu mukana ihan satasella että. Mutta että se on, ne enimmäkseen siinä juoksee ja on niillä joku maha niistä isommista palikoista ja muuta mutta kaikki on tasavertaisesti tarzaneita ja mikä ihana pojilla, että monesti tyttöille sanos että ei voi olla ku yks tarzan, että mää oon, että sää oot sitten se apina tyylii. Mutta ne on kaikki sujuvasti tarzaneita.”

Fyysinen tila

Lapset kokivat yhteenkuuluvuutta myös fyysisen tilan kautta, mikä on huomattu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Juutila, 2015; Viljamaa ym. 2017). Alla olevassa esimerkissä lapset ottivat esiopetustilasta tietyn huoneen omakseen ja alkoivat vähitellen ripustamaan sinne omia piirustuksia. Kaikki lapset pääsivät osallistumaan tilan koristeluun omilla piirustuksillaan, eli siten myös tilalla oli lapsiin osallistava vaikutus. Lapset myös kokivat tilan omakseen kokiessaan, että he pystyvät vaikuttamaan sen ulkonäköön ja ripustamaan seinille omia teoksiaan. Tilan koristelu lähti lapsista, jolloin lasten osallisuus näkyi tekemisessä.

2: *”Että meillä oli siinä sellaisia tekijöitä viime vuonna, että niitä löyty sitten aina sellaisista ylläri paikoista sitten, että ne kävi niikö, ne saatto vaa kysyä, että saako vähä sinitarraa. No mihin sää tarvit sitä? no mää litan tosta yhen piirustuksen ja sitten ei ite ehdi aina käydä kattomassa just, ku se on sit siinä mutta ne oli sellasia tosi mukavia yllätyksiä ja ne oli tarkotettukki hyvässä hengessä, että sitten kiva, että sieltä löytyy jotaki semmosia.”*

3: *”Niiku taas se kertoo mun mielestä siitä, että lapset ottanu tän niiku omakseen tän tilan. He kokee sen niiku omakseen koska he haluavat koristella sitä ja viii sen, niitä omia juttuja. Se on ihanaa.”*

Osallisuus ja itsemääräämisoikeus

Toisessa haastattelussa keskusteltiin tähtireportteriprojektista, joka esiopetusryhmässä toteutettiin. Projektissa kaikki lapset pääsivät olemaan vuorotellen reporttereita, ja ottaa heille kiinnostavista asioista kuvia. Kuvat laitettiin lopulta ryhmän tiedotteeseen. Projektissa näkyi hyvin lasten osallisuus ja sen tärkeys. Muun muassa majaleikki ja piirustusseinä pääsivät kuviin. Projektin kautta lapsille tärkeät asiat tulivat nähdyksi ja lapset pääsivät itse päättämään, mitä lopulliseen tiedotteeseen tulee.

1: *” Lapset eka otti kuvia lapsen silmällä, että mitä lapset näkkee, että mitä me tehdään.”*

1: *”Ja ne sai sitten kuvata mitä ne heille tärkeäksi asiaksi kuvitteli tai halusivat nähä ja tuua näytille kaikille muille lapsille ja vanhemmille nii se oli niiku lapsen silmin tehtyä työtä.”*

Haastateltavat korostivat projektissa lapsille myös lasten omaa itsemääräämisoikeutta kuvatuksi tulemisesta. Toisen itsemääräisoikeuden ja rajojen kunnioitus on näin osa yhteenkuuluvuuden tunteen luomista.

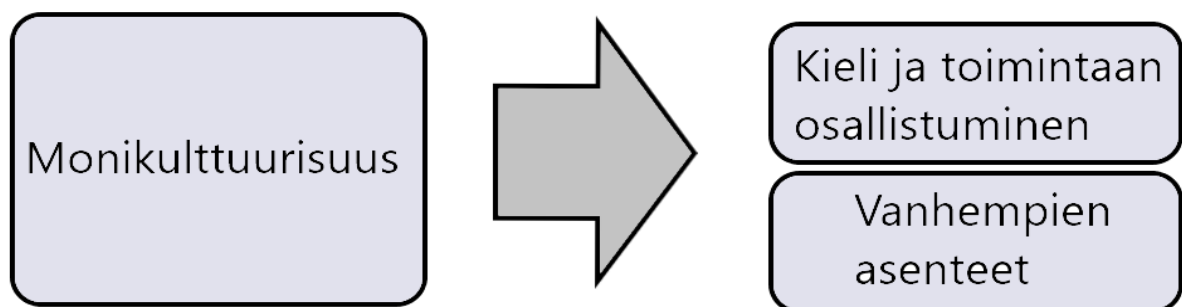
3: *”Toisen sitä itsemääräämisoikeutta niiden kuvien suhteen, ei laiteta mitä tahansa, julkaista.”*

2:” *Kaikilla meillä on se oma raja, että mitä halutaan tuota antaa muille.*”

5.1.3 Monikulttuurisuus

Haastattelussa nousi esille myös monikulttuurisuuden teema. Monikulttuurisuus esiintyi aineistossa osittain haastavana tekijänä. Siinä missä haastateltavat sanoivat, etteivät monikulttuuriset lapset jää oman kulttuuritaustansa takia ulkopuoliseksi ryhmässä, haasteita näyttäytyi esimerkiksi tietynlaisissa yhteisissä tilanteissa.

Kuviossa 3 on esitettyä monikulttuurisuus ja sen sisältämät tekijät. Monikulttuurisuus nähtiin haastatteluiden perusteella merkityksellisenä vaikuttajana yhteenkuuluvuuden tunteelle, sillä se tuo yhteisöön eroja kielen ja toimintaan osallistumisen sekä vanhempien asenteiden vuoksi.



KUVIO 3. Monikulttuurisuuden sisältämät tekijät yhteenkuuluvuuden tunteen muodostamisessa.

Kieli ja toimintaan osallistuminen

Haastattelussa mainittiin joulukalenteri, johon monikulttuuriset lapset eivät halunneet osallistua. Osittain epäselvää kuitenkin oli, oliko syy itse toiminnassa vai siinä, etteivät lapset

ymmärtäneet tehtävää kielierojen takia. Yhteisen kielen puute voi haastaa lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta, sillä asioita ei aina saada esitettyä tarkoituksenmukaisella tavalla.

3: *”En tiää oliko se että he eivät ymmärtäneet sitä joulua jos ei vietä joulua tai sitten he ei niinkö halunneet tai eivät pystyneet vielä sanallistamaan etteivät halunneet esiintyä. En tiää mikä oli se syy miksi ei. Heille oli varattu muistaakseni päivä silleen, että siinä oli niiku sitten joku sellainen kaveri, joka osasi jo vähä paremmin suomea.”*

3: *”Kotikielenopettaja kävi sen tehtävän arabiaksi läpi mutta sitten että he olivat sanoneet, että eivät halua.”*

Haastatteluissa kuitenkin korostui myös tässä kohtaa lapsen itsemääräämisoikeus ja sen kunnioittaminen. Lapsen ei ole pakko osallistua toimintaan, tai hän voi osallistua siihen omalla tavallaan. Tässä korostuu paljon kasvattajan rooli, jotta lapsi tulee huomioitua oikealla tavalla. Kun lapsi saa itse päättää, hän kokee yhteenkuuluvuutta paremmin.

Vanhempien asenteet

Haastatteluissa käsiteltiin myös esimerkkiä siitä, miten kulttuurierot voivat vaikuttaa asenteisiin esiopetusta ja varhaiskasvatusta kohtaan. Haastattelujen esimerkissä oli lapsi, jolla oli paljon luvattomia poissaoloja, minkä vuoksi hän ei päässyt sisälle ryhmään ja hän irtautui leikistä hyvin herkästi. Haastateltavat mainitsivat, miten eri käsitykset läsnäolon tärkeydestä ja esiopetuksen tärkeydestä haastoivat lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta.

3: *”eivät ole jaksaneet lähteä eskariin ja päiväkotiin ja sitten heidän ei ole pakko tulla, jos he eivät halua ja hän sitten irrottaa itsensä aika hyvin siitä porukasta, että kestää aina monta päivää ku hän tsemppaa itsensä sinne. Ja hänellä on myös se että ku on suomi toinen kieli ja on se itseilmaisuu vähä epävarmaa nii ei sitten oikein aina löydy niitä sanoja millä pääsisi siihen leikkiin mukkaan nii hän ehkä enemmän semmonen jos hänen ei, jos hän ei jotain halua tehdä nii sitten hän ei sitä tee. Tai jos joku on vaikeaa niin hänen ei ole sitä pakko tehdä. Eli sellasta ponnistelua ei niikö.”*

2: ”että mä oon aika paljon joutunu tekemään töitä niitten kanssa, että sitten me saatii se yhteinen niihin, siihen, että mitä ne siellä rakentaa ja näin että se oli vaan että se niiku kiersi. Eikä saanu niiku kiinni mistään. Siinä että ku toisilla oli muuria valtavasti, nii se oli vähä semmonen että. Ja helposti vetäytyy ja lopettaa pelin kesken, jos ei oo ihan varmasti voitolla ja näi, että joudutaan aika paljon, puuttuu siihen.”

Voidaan siis päätellä, että vanhempien ajatukset ja asenteet voivat vaikuttaa lapsen yhteenkuuluvuuden tunteeseen.

3: ”Vaikkea on lapsella käy niiku sääliksi sitä lasta että se perhe niinkö tuolla tommosella käytöksellä tavallaan antaa luvan sille lapselle niiku irrota eikä se lapsi oo siihen syyllinen että kokee itsensä ulkopuoliseksi ei se todennäköisesti ees ymmärrä että miksi hän kokee olonsa ulkopuoliseksi. Tai en mä tiiä kokeeko hän mutta vaikuttaa ja näyttää ainaki siltä että niinkö seisoskelee yksin ja kattelee ja ei oikee mihinkää halua mennä ja kaikki tuntuu tylsältä. Se on nii inhottava kuulla että ku se lapsi sanoo että mulla on täällä niin tylsää että mä haluan.”

Tässä aineistossa vanhempien asenne oli monikulttuurisen perheen kontekstissa. Päättelisin kuitenkin, että vanhempien asenteet varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta voivat vaihdella paljon kulttuurista riippumattakin, mutta se voi olla yksi vaikuttavista tekijöistä.

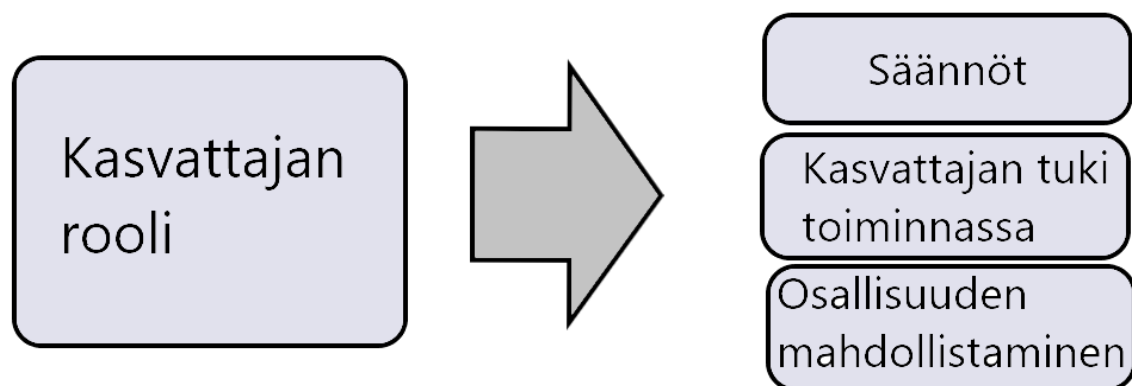
5.1.4 Kasvattajan rooli

Tässä luvussa avaan tutkimustuloksia toiseen tutkimuskysymykseeni. Avaan, millainen on kasvattajan rooli lasten yhteenkuuluvuuden luomisessa tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa kasvattajan roolille tärkeiksi tekijöiksi nousi säännöt, kasvattajan tuki toiminnassa sekä osallisuuden mahdollistaminen.

Aikuisen rooli oli tutkimustulos, joka kantoi läpi koko haastattelumateriaalin. Aikuisen rooli näkyi lähes kaikessa toiminnassa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla onkin merkittävä rooli siinä, miten yhteenkuuluvuutta voidaan muodostaa varhaiskasvatuksessa (Juutinen 2018, 55). Tässä tutkimuksessa puhuessani kasvattajista

viittaa esiopetusryhmän henkilökuntaan – niin varhaiskasvatuksen opettajiin kuin lastenhoitajiin. Näin termi kattaa kaikki haastatteluihin osallistuneet henkilöt.

Kuviossa 4 havainnollistan, mitkä tekijät nousivat kasvattajan roolissa keskeisiksi tekijöiksi lasten yhteenkuuluvuuden tunteen muodostamisessa. Tutkimuksen perusteella kasvattajan roolin olennaisimpia tekijöitä olivat säännöt, kasvattajan tuki toiminnassa sekä osallisuuden mahdollistaminen.



KUVIO 4. Kasvattajan rooliin kuuluvat tekijät yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa.

Säännöt

Kasvattajalla on huomattava merkitys ryhmän sääntöjen muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Esimerkkinä tästä haastateltavat puhuivat siitä, miten lapset hyväksyvät toisten käyttäytymisen ja oppivat ymmärtämään erilaisuutta.

3: ”ehkä niitä on helpottanut se, että säännöt on kuitenkin samat kaikille että --- kielletään samalla lailla ottamasta toisen tavaraa, kun heitä muitakin kielletään, että ne säännöt on kuitenkin samat mutta se tavallaan heidän pitää ymmärtää se, että joskus se onnistuu ja joskus se ei onnistu, että on erilaisia taitoja lapsilla.”

1: *”lapsetkin hoksaa, että ihan sama missä me ollaan me aatellaan samalla lailla ja sanotaan samoja sanoja, että se ei oo ainakaan lapsista kiinni, että tuo Mirva on nii nuori, että se ei ainakaan uskalla sanoa mittää, liian tyyni tiääkkö”*

Tässä aineiston katkelmassa yhteiset säännöt tukivat toisten lasten erilaisuuden ymmärtämistä ja käsitystä siitä, että toisilla lapsilla ei välttämättä ole samantasoisia valmiuksia toimia samaan tapaan kuin heillä itsellään, mikä saattaa aiheuttaa konfliktitilanteita tai vaihtoehtoisesti ehkäistä niitä. Tämä auttaa lapsia ymmärtämään toisiaan ja huomioimaan muut sellaisina kuin ovat, sillä he luottavat, että säännöt ovat kaikille samat. Lapset myös huomasivat, että kaikki aikuiset ovat asettaneet samat säännöt ja niihin on sitouduttu rajojen etsimisestä huolimatta.

Haastatteluissa ilmeni myös sääntöjen rajojen hakeminen ja muuttaminen. Alla olevassa esimerkissä haastateltava koki, että sääntöjä oli muokattava tilanteen mukaan. Esimerkin tilanteessa lapsi oli toiminut sääntöjen vastaisesti niin, että se oli ärsyttänyt muita lapsia. Kuitenkin yhtä aikaa tilanne olikin muuttunut toisen lapsen kanssa hassutteluksi, jolloin tilanne oli yhdistävä. Hassutteleva lapsi haastoi ryhmän sääntöjä, ja näin ollen hänellä oli hankalampi luoda suhteita muihin, mikä vaikeutti hänen yhteenkuuluvuuden tunnettaan. Toisaalta tässä tapauksessa lapsi löysi yhdistävän tekijän hassuttelun kautta, jolloin aikuinen haki uusia rajoja sääntöjen teossa, jotta yhdistävä hetki toteutuisi ja kummatkin lapset saivat kokemuksen kuulumisesta. Aikuinen koki sääntöjen asettamisessa siis myös haasteen, ja rajan etsiminen oli haastavaa.

3: *”ja ne nauro nii räkästä naurua siinä kahestaa ja siinä tuliki semmonen niiku hetkestä yhdistävä, että se oliki hauskaa eikä ollukkaa kiusaamista. Se sama asia minkä ne muut koki niiku ärsyttävänä. Ja sit aattelin, että ei mulla oo nyt sydäntä näitä kieltää tekemästä nyt, ku tää onki niiku mukavaa ja positiivista, vaikka äsken sannoin, että ei voi näin tehdä koska niitä muita ärsytti se nii tuntu itestäki tosi vaikeelta se rajan löytäminen, että miten selittää sille lapselle sen, että mikä on oikeen ja mikä ei.”*

Haastateltavat kokivat myös, että sääntöjen rajojen rikkomisen on toisaalta myös yksilöllinen kokemus. Asia, joka tuntui toisesta lapsesta sääntöjen rikkomiselta, olikin toisen lapsen kanssa yhdistävää.

2: ”Niiku se voi toisen kanssa olla oikein ja toisen kanssa väärin.”

Kasvattajan tuki toiminnassa

Lapset kokevat yhteenkuuluvuutta yhteisen toiminnan kautta (Nivala, 2021, 54; Koivula 2013, 42; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017, 15; Juutinen 2015, 167). Aikuisella on tärkeä rooli siinä, että hän tukee yhteistä toimintaa ja toimii myös toiminnan ja leikin mahdollistajana. Haastatteluissa keskusteltiin, miten yhteinen leikki ja toiminta tuki lasten yhteenkuuluvuutta ja miten aikuisen rooli korostui näissä hetkissä tukevana elementtinä.

3:” *Että tässä on sillee kuitenkin aikuinen ollu mukana ohjaamassa tätä rakentamista.*”

1:” *jos en väärin muista nii sovittii, että mitä tehhään ja olin rekvisiittojen apuna mutta en oo tehny nuita. Ne on ite suunnitellu ja tehny sen. Sen näköseksi, ku ne haluaa ja. Sen verran kuitenkin, että siinä on taas vaa hoputin, että kello käy.*”

Osallisuuden mahdollistaja

Kasvattajan rooli korostui leikin lisäksi myös osallisuuden mahdollistajana. Aikaisemmassa piirustuksessa esimerkissä (ks. leikki ja osallisuus) aikuinen mahdollisti lasten osallisuuden antamalla lapsien ottaa tilan omakseen ja antamalla tarvittavat välineet mahdollistamista vasten.

Johtopäätökset

Tutkimustuloksissa huomataan, miten vahvasti tutkimustulosten välille tuli päällekkäisyyksiä. Esimerkiksi leikki ja aikuisten rooli näkyivät vahvasti useassa eri kohdassa tutkimustuloksissa eri konteksteissa. Limittäisyydestä huolimatta on kuitenkin tärkeää jakaa tuloksia useampaan eri löydökseen, jotta tutkimustulokset eivät yksinkertaistu niitä esittäessäni.

Alla olen jakanut johtopäätökset kunkin yläluokan mukaan, jotka löysin analyysistä. Yläluokiksi ensimmäiseen tutkimustulokseen nousi inklusio, leikki ja osallisuus, monikulttuurisuus sekä kasvattajien rooli. Tutkimustulokset esittelen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tämän jälkeen kerron, mitä johtopäätöksiä näistä teemoista löysin selkeyttääkseni löydöksiä.

6.1 Kasvattajien näkökulmasta yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa avaan tutkimustuloksia, jotka vastaavat tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaiset tekijät kasvattajien näkökulmasta vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Tässä tutkimuksessa löytyi kolme vaikuttavaa tekijää, inklusio, leikki ja osallisuus sekä monikulttuurisuus.

6.1.1 Inklusio

Inklusio ei ole yksiselitteinen konsepti (Amstrong, Amstorng & Spandagou, 2011, 30). Takala, Äikäs & Lakkala (2020) määrittelee inklusion olevan sitä, että tuen tarpeiset lapset ovat luokassa tai tässä tapauksessa varhaiskasvatuksessa tai esiopetusryhmässä mukana, ja kasvatusympäristöä muokataan niin, että se palvelee kaikkia lapsia. Tuen tarve ei määrittele lapsen sijoittumista. Inklusio ei tarkoita pelkästään paikkaa, jonne tuen tarpeiset lapset on sijoitettu, vaan taustalla on ajatus oikeudenmukaisuudesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. (Takala, Äikäs & Lakkala, 2020.)

Tässä tutkimuksessa kasvattajat ymmärsivät inklusion pitävän sisällään tuen tarpeen, tuentarpeiset lapset ja resurssit. Adebayo & Ngwenya (2015) esittävät inklusiivisen

kasvatuksen olevan tuentarpeisten lasten sijoittamista tyypillisiin kouluihin niin, että kasvatusympäristö ja opetus mahdollistavat kaikkien lasten osallistumisen opetukseen. Tällöin kasvatusympäristöt ovat kaikkia varten. (Adebayo & Ngwenya, 2015, 247.) Hyvinvoinnin ja inklusion edistäminen mahdollistavat kaikille lapsille paikan, jossa he voivat oppia ja kehittyä (Kellock, 2011, 53).

Resurssit

Haastatteluissa kasvattajat nostivat inklusion esille positiivisena asiana, mikä kuitenkin myös haastoi ryhmää. Yhdeksi haasteista nousi resurssit. Kasvattajat kokivat, että resurssit olivat tärkeitä erityisesti tuentarpeisten lasten kohdalla. Ammattitaitoisten avustajien merkitys oli tärkeä ryhmän toiminnan kannalta, ja aikuisten määrä vaikutti suoraan siihen, miten kasvattajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan kaikkiin arjen tilanteisiin. Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, että esimerkiksi avustajien saanti lapsiryhmiin on haastavaa ja kuntien budjettierot aiheuttavat epätasa-arvoisuutta resurssien saannissa (Pihlaja 2009, 151–152).

Inklusivinen kasvatus vaatii opettajilta paljon laajempaa erityispedagogista osaamista ja resursseja kuin ennen. Erityisopettaja ei myöskään ehdi käymään luokissa tarpeeksi usein (Takala, Äikäs & Lakkala, 2020). Tämä havaittiin myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Resurssit voivat siis suoraan vaikuttaa lapsiryhmän toiminnan toteutukseen ja kasvattajan tuen antamisen mahdollisuuksiin. Tämä puoltaa aikaisempaa tutkimusta resurssien saannin haasteista ja sen vaikutuksesta lapsiryhmään (Pihlaja 2009, 151).

Tästä voisin päätellä, että resurssien merkitys korostuu erityisesti tuentarpeisten lasten yhteenkuuluvuudessa, sillä eri resurssien ja avustajan tarve voi erittäin tärkeää lapsen osallistumisen mahdollisuuksien kannalta. Resurssien puute voikin siis haastaa ryhmän toimintaa ja lasten tukemista, ja tätä kautta haastaa lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Leikistä irtoavat lapset

Yhteenkuuluvuutta haastoi myös tuentarpeisten lasten tapa irrota leikistä. Haastatteluissa kuvattiin, että jos lapsella ei ole vielä kykyä osallistua leikkiin tai hän ei pysty esimerkiksi fyysisten rajoitustensa takia osallistumaan, lapsi irtoaa leikistä herkästi. Lapset luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta leikissä (Hännikäinen 2007; Koivula 2013; Juutinen 2015;

Sadownik 2018; Einasdóttir & Ólafsdóttir 2023). Jos lapsi irtoaa leikistä helposti, hänen yhteenkuuluvuuden tunteensa voi olla uhattuna.

Haastatteluissa korostuikin tässä yhteydessä lapsen vahvuuksien löytämisen merkitys. Haastatteluissa kuvattiin, kuinka lapsi, jolla oli fyysisiä rajoitteita, osallistui mielellään peleihin ulkona ja näin hän pääsi mukaan yhteiseen toimintaan, mikä vahvistaa yhteenkuuluvuutta. Aikuisen rooli ja sensitiivisyys korostuu lapsen tukemisessa, motivoimisessa ja vahvuuksien löytämisessä. Lasta on hyvä tukea vahvuuksien kautta, mitkä vahvistavat hänen itseluottamustaan (Sirkko 2020, 105). Kyvyt, osaamisalueet tai taidot voidaan määritellä olevan vahvuuksia (Äikäs ym. 2020).

Eek-Karlsson & Emilson (2021) ovat tulleet omassa tutkimuksessaan samaan lopputulokseen ja toteavatkin, että osa kasvattajan sensitiivistä lähestymistapaa on tukea lapsen tunnetta omista kyvyistään, päätöksistään sekä ominaisuuksistaan ja tuki näin lapsen itseluottamusta (Eek-Karlsson & Emilson 2021, 7). Myös heidän tutkimuksessaan kasvattajat tukivat lapsen vahvuuksien löytämistä ja kannustivat heitä tätä kautta leikkiin osallistumiseen. Motivointi toimintaan oli oleellista mutta hienovaraista, sillä lapsi saattaa kiusaantua vääränlaisesta kannustamisesta. Allenin ym. (2021, 94) mukaan motivaatio on osa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ihmisen tulee olla motivoitunut kokemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja pyrkiä löytämään löytämässä esimerkiksi kulttuurillisia tai muita vastaavia yhdistäviä seikkoja toisen kanssa.

Kiusaaminen

Tutkimuksessa tuli myös esille, miten kiusaaminen haastoi lapsien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kiusaaminen kohdistui yleensä tuentarpeisiin lapsiin. Äikäs, Vellonen, Lappalainen, Atjonen & Holopainen (2020) tuovat esille Harne ja Piantan (2001) tutkimustuloksen, jonka mukaan ryhmän vuorovaikutussuhteen ja ilmapiiri vaikuttavat erityisesti lapsiin, joille on todettu oppimisvaikeuksia tai haasteita sosiaalisissa tilanteissa ja suhteissa. Tätä tutkimus oli tehty kouluympäristössä, mutta se on mielestäni yhtä lailla sovellettavissa esiopetuksen kontekstiin. (Äikäs, Vellonen, Lappalainen, Atjonen & Holopainen 2020.)

Aineiston perusteella kiusaaminen alkoi yleensä tuen tarpeisten lapsen sosiaalisista taidoista tai tavasta kommunikoida. Ystävyysuhteiden muodostumisessa sosiaalisilla taidoilla on suuri

merkitys (Koivula 2013, 37). Lapset oppivat vertaissuhteissa toisiinsa (Koivula 2013), joten lapsen heikot sosiaaliset taidot tai eivät tarpeeksi kehittyneet sosiaaliset taidot voivat estää lapsen vertaissuhteiden luomisen, sillä esimerkiksi epäsosiaalinen käytös voi johtaa vertaisryhmässä torkutuksi tulemisen (Laaksonen 2010, 19). Erilaisuus voi haastaa lapsen yhteenkuuluvuuden tunteen kokemista (Stratigos 2015b, 227).

Samanlaiset vuorovaikutustavat ovat oleellisia yhteisessä toiminnassa onnistumisessa, ja väärinymmärrykset aiheuttavat konflikteja (Koivula 2013, 39). Kommunikointi lasten kesken on tärkeää yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa, mutta sitä voivat kuitenkin haastaa esimerkiksi erilaiset vammat. (Eek-Karlsson & Emilson 2021, 6.) Tuentarpeisen lasten osallisuutta voi haastaa myös lapsen heikompi sosiaalinen kompetenssi, mikä vaikuttaa myös lapsen vertaissuhteisiin. Lapset, joilla oli sosiaalisesti haasteita, kokivat vähemmän positiivisia kohtaamisia vertaisryhmän lasten kanssa. Yleensä lapset kuitenkin olivat sosiaalisesti integroituneita mutta silti passiivisia jäseniä ryhmässä. (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish 1996, 485.)

Konfliktitilanteet ovat lasten kesken välttämättömiä ja kuvaavat hyvin myös lasten keskeisten vuorovaikutustilanteiden haurautta. Tässä tilanteessa väärinymmärrykset toisten aikeista ja toisen lapsen reaktio siihen voi aiheuttaa kummankin tunteiden loukkaamista. Kuitenkin vuorovaikutustilanteiden onnistuessa vuorovaikutus vahvistaa yhteenkuuluvuutta. (Ikonen 2006, 156.)

Kiusaaminen saatiin loppumaan aikuisen puuttumisen kautta. Yhteisöllisyys näyttäytyy konfliktien vähenemisenä ja tahtona selvittää riitatilanteet rakentavasti. (Koivula 2013,32). Yhteenkuuluvuuden tunteen on tutkittu myös vähentävän kiusaamista, joten sen tukeminen on oleellista. Ratkaisuna tähän on löydetty esimerkiksi leikki, jonka priorisointi voi ehkäistä kiusaamista ja edesauttaa yhteenkuuluvuutta (Grindheim & Sadownik 2022, 754–755).

Moninaisuus ryhmässä

Tutkimuksessa yhteenkuuluvuutta edistävänä tekijänä nousi esille moninaisuus ryhmässä. Yksi haastateltavista toi esille, että mitä enemmän erilaisuutta ryhmässä oli, sitä paremmin lapset ymmärsivät ja hyväksyivät erilaisuutta. Erilaisuuden hyväksyminen luo tasa-arvoa, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä (Pihlaja & Silvennoinen 2020). Moninainen ryhmä myös mahdollisti sen,

että lapsilla saattoi olla enemmän samoja ominaisuuksia, eikä yksi lapsi noussut selkeämmin esille esimerkiksi fyysisillä piirteillään kuin toiset. Tämä on huomattu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. Eek- Karlson & Emilson 2021, 9). Haastatteluissa tuli esille, kuinka myös lapset, joilla oli tuen tarpeita, kokivat kasvattajien mielestä kuuluvansa joukkoon ja kokivat yhteenkuuluvuutta haasteista huolimatta.

6.1.2 Leikki ja osallisuus

Leikin merkitys

Tässä tutkimuksessa osallisuudella ja leikillä oli oleellinen merkitys lasten yhteenkuuluvuuden tunteelle esiopetuksessa. Tämä on todettu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Einarsdóttir & Ólafsdóttir 2023, 158). Tutkimuksessa nousi esille, kuinka yhteenkuuluvuus on tärkeää lapsille varhaiskasvatuksessa lapsen toiminnan kannalta. Lapset muodostivat ja kokivat aineiston perusteella yhteenkuuluvuutta leikin avulla. Leikin on myös aiemmassa tutkimuksessa todettu olevan lapsille luontainen tapa ja väylä muodostaa yhteenkuuluvuutta (Ikonen 2006,156; Hännikäinen 2007; Koivula 2013; Juutinen 2015; Sadownik 2018; Einasdóttir & Ólafsdóttir 2023).

Osallisuus yhteisessä toiminnassa

Tuloksista nousi yhteisen toiminnan merkitys lasten yhteenkuuluvuudelle. Leikki, jossa jokainen pystyy osallistumaan omista rajoituksistaan huolimatta, vahvisti ja muodosti yhteenkuuluvuutta. Kokemus osallisuudesta tukee lapsen toimijuutta ryhmässä (Rasku-Puttonen, 2006, 113), ja on tärkeää yhteenkuuluvuuden tunteen kokemiselle (Eek-Karlson & Emilson, 2021). Yhteinen toiminta siis vahvisti yhteenkuuluvuuden luomista. Myös tämä on todettu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Nivala 2021, 54; Koivula 2013, 42; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017, 15; Juutinen 2015, 167.). Yhteenkuuluvuutta luotiin leikissä neuvottelun, sääntöjen hakemisen ja yhteisen päämäärän miettimisen kautta. (Juutinen 2015, 168.) Kasvattajan rooli korostui leikin taustalla toimivana tukena. Osallisuus varhaiskasvatuksessa pitää sisällään sekä sosiaalisen että poliittisen ulottuvuuden (Nivala 2021, 53). Tutkimuksessa ilmeni, miten tasavertaisen leikkijän kokemus on yksilölle tärkeä. Arjen

toiminnassa ja sen suunnittelussa luodaan uusia toimintatapoja, jotta kaikki lapset pystyisivät kokemaan osallisuutta ja pystyvät osallistumaan. (Nivala 2021, 53.)

Fyysinen tila

Tutkimuksessa näyttäytyy myös, miten fyysisellä tilalla luodaan yhteenkuuluvuutta, mikä puoltaa myös aikaisempaa tutkimusta (Juutinen 2015, 169; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017, 15; Einarsdóttir & Ólafsdóttir 2021, 58.) Lapset ottivat tietyn huoneen omakseen alkamalla ripustaa sen seinille omia taideteoksiaan. Aikuiset mahdollistivat tämä antamalla materiaaleja lapsille. Toiminnassa lapset ottivat tilan omakseen, mikä muodosti lasten kesken yhteenkuuluvuutta – tämän perusteella yhteenkuuluvuutta voidaan siis muodostaa myös materiaalisessa ympäristössä. Lapsella sekä kasvattajalla on rooli yhteenkuuluvuuden muodostumisessa materiaalisessa ympäristössä järjestelyjen kautta. Järjestelyt voivat joko estää tai edesauttaa lapsen yhteenkuuluvuuden muodostumista (Juutinen 2015, 170).

Osallisuus ja itsemääräämisoikeus

Osallisuus näkyi myös yhdessä tehdyssä tähtireportteriprojektissa, jossa lapset pääsivät kuvaamaan itselleen tärkeitä asioita päiväkodissa. Tärkeät yhteenkuuluvuutta tukevat leikitkin, kuten piirustuhuone ja majaliekki, pääsivät kuviin. Tämä mielestäni tukee ajatusta siitä, että leikit olivat lapsille merkityksellisiä. Yhteisessä toiminnassa, jossa lapset ottivat kuvia ympäristöstään, korostui myös lasten itsemääräämisoikeus omien rajojen ja osallistumisen suhteen. Aikaisemmassa tutkimuksessa on huomattu lapsen itsemääräämisoikeuden ja omien rajojen kunnioitus osana lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta (Eek-Karlson & Emilson 2021,7; Nivala 2021, 54). Osa osallisuutta on jokaisen lapsen oma päätös siitä, miten he haluavat osallistua yhteiseen toimintaan (Nivala 2021, 54).

6.1.3 Monikulttuurisuus

Suomalaisissa varhaiskasvatusta koskevissa asiakirjoissa tuodaan esille sekä moninaisuuden että yhteenkuuluvuuden konseptit. Kaikilla lapsilla on näiden dokumenttien pohjalta varhaiskasvatuksen yhteisöissä oikeus omaan kieleen, kulttuuriin sekä uskontoon, mikä korostaa kasvattajan roolin tärkeyttä kaikkien lasten yhteenkuuluvuuden tunteen

mahdollistamisessa näistä seikoista huolimatta. On tärkeää, että kasvattaja ymmärtää erilaisia kulttuureja ja kieltä, jotta hän voi ymmärtää lapsen asemaa ryhmässä (Juutinen & Kess 2019, 4; Sirkko & Kyrönlampi 2021, 85).

Kieli ja toimintaan osallistuminen

Lapset tuottavat yhteenkuuluvuuden tunnetta omassa yhteisössään vuovaikutuksen kautta. (Koivula 2013, 42; Marjanen, Ahonen & Majonen, 2013, 49). Yhteenkuuluvuutta muodostetaan myös verbaalisesti. (Juutinen 2015, 165). Aineistoista nousi esille, miten yhteisen kielen puute voi haastaa yhteenkuuluvuutta. Jos lapsi ei ymmärrä toiminnan ohjeita tai muita lapsia, on hänen haastavaa osallistua yhteiseen toimintaan. Kommunikaation ja kielen on löydetty olevan tärkeässä asemassa yhteenkuuluvuuden luomisessa. (Eek-Karlsson & Emilson 2021, 5; Sadownik 2018, 964; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021, 58.) Päiväkotiympäristö, joka ei tue lapsia kielellisesti, voi estää lapsen yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista (Sadownik 2018, 964).

Aineistossa tuotiin esille esimerkki joulukalenterista, johon eri kulttuuritaustaiset lapset eivät halunneet osallistua tai osallistuivat omalla tavallaan. Opettajat olivat pyytäneet kotikielenopettajaa selittämään lapsille tehtävänannon, minkä jälkeen he saivat itse päättää osallistumisestaan. Oman kielen opettajan on nähty auttavan lapsen yhteenkuuluvuudessa, sillä lapsi pääsee silloin helpommin osaksi yhteistä toimintaa ja leikkiin (Sadownik 2018, 964). Kasvattajat kuitenkin ilmaisivat, että on tärkeää, että lapsi ja perhe saavat itse päättää, osallistuuko lapsi heidän kulttuuristaan poikkeavaan toimintaan.

Kuten aikaisemmin on todettu, on lapsen yhteenkuuluvuuden tunteen kannaltakin tärkeää, kun lapsi saa itse päättää itsestään ja tuntee näin olonsa hyväksi ryhmässä. Tässä kontekstissa kyseinen itsemääräämisoikeus korostuu kielellisestä ja kulttuurisesta näkökulmasta. Eek-Karlsson & Emilson (2021) tuovat samankaltaisesti itsemääräämisoikeuden kanssa esille tärkeyden lapsen kunnian (*integrity*) suojelemisesta. Lapsen oma päätös vetäytyä ei välttämättä aina tarkoita, ettei hän koe yhteenkuuluvuutta, vaan hän vastaa omaan tarpeeseensa. (Eek-Karlsson & Emilson 2021, 7–8.) Myös Juutisen & Kessin tutkimuksen monikulttuurisuuden yhteydestä yhteenkuuluvuuteen huomattiin, että kasvattajat kokivat heidän roolinsa olevan tukea lasten yhteistyötä ja yhdessä tekemistä. Kasvattajien mielestä lapsen kulttuurinen tausta

voi tukea hänen yksilöllisyyttään ja näin tukea hänen yhteenkuuluvuuden tunnettaan. Tunteen koettiin olevan yhteydessä vahvasti osallistumiseen yhteisössä. (Juutinen & Kess 2019, 46.)

Vanhempien asenteet

Tutkimuksessa tuli myös esille ulkoisten tekijöiden merkitys yhteenkuuluvuuden tunteelle. Tässä tutkimuksessa eri kulttuuritaustan omaavan perheen asenteet ja arvostus esiopetusta kohtaan johti siihen, että lapsella oli paljon poissaoloja. Eek-Karlsson & Emilson (2021) huomasivat yhtä lailla tutkimuksessaan, että eri kulttuuritaustaisilla perheillä voi olla eri käsitys ajasta esimerkiksi esiopetukseen saapumiseen liittyen (Eek-Karlsson & Emilson, 2021,10). Lapsen oli hankala kiinnittyä yhteiseen toimintaan ja leikkiin, kun hänelle ei ollut päässyt poissaolojen takia muodostumaan ystävyyssuhteita ja hän oli epävarma omasta toiminnastaan.

Tämän voi olettaa vaikuttavan suoraan siihen, ettei lapsi kokenut yhteenkuuluvuutta. Tutkimus on osoittanut, että eri kulttuuri- ja kielitaustaiset lapset irtautuvat herkemmin leikistä ja ovat vähemmän osallistuvassa roolissa. Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten lasten osallisuutta pystytään tukemaan esimerkiksi sääntöleikkien kautta, johon he osallistuvat helpommin (Arvola, Pankakoski, Reunamo & Kyttälä, 2021, 2359). Auttamalla lapsia oppimaan kulttuurista ja uudesta ympäristöstä auttavat yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista (Burkley & Fabian 2006, 28).

Myös vanhempien asenteet voivat välittyä vahvasti lapselle. Juutinen on havainnut tutkimuksessaan, kuinka yhteisöt, joihin lapsi kuuluu päiväkodin ulkopuolella, tulevat lapsen kanssa myös päiväkotikontekstiin (Juutinen, 2015, 171). Myös Erwin ym. korostavat tutkimuksessaan perheen ja yhteisöjen vaikutusta lapsen tavoille ja mahdollisuuksille kohdata muita ja luoda suhteita muihin. Erityisesti pienempien lasten yhteenkuuluvuuden tulkinnaissa perheiden ja eri taustojen ymmärtäminen on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Erwin ym. 2022, 9.) Sirkko ja Kyrönlampi esittävät kulttuurisensitiivisen lähestymistavan perheitä kohtaan, jolloin avoin keskustelu edesauttaa ennakkoluulojen purkamista (Sirkko & Kyrönlampi, 2021, 85). Tässä tutkimuksessa ratkaisua perheiden ja varhaiskasvatuksen välillä ei kuitenkaan löytynyt.

6.2 Kasvattajan rooli yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa

Kasvattajan rooli ja merkitys korostui kaikissa tutkimuksen kohdissa. On toki huomioitavaa, että haastattelussa käsitellään ryhmän työntekijöiden näkemyksiä yhteenkuuluvuuden tunteesta ryhmässä, joten on ymmärrettävää, että heidän roolinsa näkyy vahvasti tuloksissa. Siitä huolimatta rooli näyttäytyi tuloksissa merkittävänä. Kasvattajalla on keskeinen rooli kasvatusympäristössä. (Rasku-Puttonen 2006, 116.)

Kasvatusyhteisössä näkyy vuorovaikutussuhteiden monipuolisuus, johon kuuluu eri toimijoiden, eriävien näkemysten ja eri voimasuhteiden vaikutukset (Rasku-Puttonen 2006, 111). Voimasuhteet voidaan myös yhdistää valtaan, joka oli Yuval-Davisin (2011) Mukaan yksin yhteenkuuluvuuden haasteista. Kuitenkin valtaa on kaikissa suhteissa, myös kasvattaja-lapsi-suhteissa. (Eidsvåg & Rosell 2021, 86). Kasvattajat voivat käyttää valtaa esimerkiksi sääntöjen muodostamisessa ja luomalla yhteisöjä, joissa ystävyysuhteet pääsevät muodostumaan (Eidsvåg & Rosell 2021, 94). Kasvattajat käyttivät valtaa yhteenkuuluvuuden tukemiseksi muun muassa miettimällä, miten passiivisemmat lapset pääsisivät mukaan leikkiin (Eidsvåg & Rosell 2021, 95). Valtasuhteita muodostuu myös lasten välille, ja vallalla voidaan esimerkiksi päättää, kuka jää leikin ulkopuolelle (Hännikäinen 2007, 5).

Säännöt

Vallan asema näkyi myös tässä tutkimuksessa. Sääntöjen laatiminen, ylläpitäminen ja muokkaaminen olivat haastatteluissa usein esillä. Sääntöjä laadittiin, jotta ryhmässä olisi yhteiset pelisäännöt. Tämä vähensi myös kiusaamista, mikä haastoi yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisen. Konfliktitilanteilta ei voi välttyä, joten onkin tärkeää, että opettaja näyttää omalla esimerkillään, miten tilanteita hoidetaan oikeudenmukaisesti. Kun opettaja onnistuu tässä, pystyy lapset itse huolehtimaan myös toistensa hyvinvoinnista ryhmässä. (Rasku-Puttonen 2006, 124.) Tässä tutkimuksessa opettajalla oli tärkeä rooli kiusaamisen loppumisessa. Opettajalla on keskeinen rooli keskustelukulttuurin ja kommunikoinnin luomisessa, sillä ympäristö, jossa lapset toimivat on hänen muodostamansa. (Rasku-Puttonen 2006, 113). Aikuiset tukevat lapsia heidän omissa rooleissaan yhteisessä toiminnassa, sitouttamalla lapsia toimimaan sääntöjen mukaisesti (Hakkarainen & Brédikyte, 2013, 111).

Tutkimuksessa nousi myös esille, kuinka sääntöjä jouduttiin miettimään uusiksi tilanteidenkin mukaisesti esimerkiksi tilanteessa, jossa lapset hassuttelivat keskenään ja toimivat sääntöjen vastaisesti. Haastateltava kuitenkin koki, että tilanne loi lasten välille positiivisen kohtaamisen, minkä vuoksi hän joutui miettimään sääntöjä uusiksi. Samanlaiseen tulokseen on tulleet Van Oers & Hännikäinen (2001), jotka huomasivat tutkimuksessaan lasten keskeisen sääntöjenkin vastaisen hassuttelun luovan yhteenkuuluvuutta lasten kesken. (Van Oers & Hännikäinen 2001, 107). Hassuttelu voi luoda lasten kesken myös yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja onkin lapsille leikinomainen tapa luoda yhteenkuuluvuutta keskenään (Hännikäinen 2007, 7). Myös Juutinen on todennut tutkimuksessaan, että hulluttelut, tai tässä tapauksessa hassuttelu, toi lapsia yhteen ja loi yhteenkuuluvuutta (Juutinen 2015, 166). Juutisen mukaan aikuinen voi toiminnallaan myös estää lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Juutinen, 2015, 173). Tässä tilanteessa kasvattaja olisi myös voinut estää yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisen. Voidaankin siis ajatella, että yhteenkuuluvuuden muodostuminen varhaiskasvatuksen kontekstissa on omalla tavallaan liikkuvaa, ja sitä pitää tarvittaessa osata myös muokata.

Kasvattajan tuki toiminnassa

Kasvattajien rooli nähdään tärkeänä yhteenkuuluvuuden tunteen ylläpitämisessä luomalla mahdollistava, positiivinen ja kehittyvä oppimisympäristö (Burkley & Fabian 2006, 27). Aikuinen tukee lapsen yhteenkuuluvuutta leikissä ohjaamalla ja auttamalla. Tutkimuksessa tuli esille, kuinka yhteisessä toiminnassa kaikki lapset pääsivät osaksi aikuisen avulla. Lapset kokivat osallisuutta yhteisen toiminnan kautta. Yhteinen toiminta on yhteenkuuluvuuden luomisessa tärkeää, ja sen merkitys on korostunut myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Koivula 2013, 42; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017, 15; Juutinen 2015, 167.)

Tutkimuksessa nousi esiin kasvattajan moninainen rooli. Ryhmän toimiminen edellyttää kasvattajalta paljon. Kasvattajan tulee ymmärtää lasten varhaisten kohtaamisten merkitys ja pystyä ymmärtämään ryhmän eri prosesseja ja tukea niitä kehittävästi, mikä vaatii erilaisuuden ymmärtämistä. Kasvattajalta pitää löytyä halua ja taitoa puuttua ryhmän toimimattomiin prosesseihin, sillä lapsilla tulee olemaan eri intressejä ja valtasuhteita. (Rasku-Puttonen 2006, 112.) Aikuisilla on yhteisöllisyyden muodostamisessa tärkeä rooli roolimalleina sekä yhteisöllisyyden kehityksen edistäjinä (Koivula 2013, 23).

Se, miten leikkiä ja pelaamista käytetään yhteenkuuluvuuden tunteen luomisen vahvistavana tekijänä, on moninaista. Kasvattajan on tärkeää huomioida moninaisuus näissä tilanteissa ja käyttää erilaisia strategioita yhteenkuuluvuuden saavuttamiseksi ja lapsen motivoimiseksi. Ei ole itsestään selvää, että kaikki tavat toimivat kaikille sillä lapset ja ryhmät eroavat toisistaan. On tärkeää, että kaikkien lasten yksilölliset piirteet huomioidaan, jotta luodaan hyvä oppimisympäristö. Hyvä oppimisympäristö mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen luomisen. (Hännikäinen 2007, 11.) Samanlaisia johtopäätöksiä saatiin myös tässä tutkimuksessa. Aikuisten tietoisuus lapsien eroista ja yksilöllisyydestä auttoi heitä auttamaan lasta pääsemään osaksi yhteistä toimintaa.

Osallisuuden mahdollistaminen

Kasvattajat nähtiin myös osallisuuden mahdollistajina. Kasvattajat pystyvät mahdollistamaan lapsille esimerkiksi materiaaleja leikkiin ja yhteiseen toimintaan. Kasvattajien oli oltava tietoisia materiaalin merkityksestä vertaisryhmälle, sillä se oli yhteenkuuluvuudelle merkityksellistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. (Bolmerbo, 2019; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021).

Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, millaiset tekijät kasvattajien näkökulmasta vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja millainen on kasvattajien rooli yhteenkuuluvuuden luomisessa. Tässä pohdinta kappaleessa avaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Esitän myös tutkimukselle nousseita mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia. Lopuksi kokoaan vielä ajatuksiani tutkimuksesta.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa avaan tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys tarkastelu on tärkeää, muttei yksiselitteistä. Luottavuuden tarkastelu riippuu usein itse tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 134.)

Eettisyyden voidaan ajatella olevan luotettavuuden toinen puoli ja myös tutkimuksen laadun mittari (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150). Tutkimuksessa tehdään aina eettisiä ratkaisuja. Tärkeää eettisyyden tietoisuus ja miettiminen koko tutkimusprosessin ajan. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tärkeitä eettisiä periaatteita ovat muun muassa luotettavuus, suostumus, yksityisyys ja seuraukset, jotka mahdollistavat riittävän tiedonannon haastatteluissa. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 17–18.)

Tutkimusetiikkaan kuuluvat myös tutkimuksen tekemisen ja tutkimusaiheen valinnan syyt. Syy tutkimuksen tekemiselle voi olla esimerkiksi ihmisten hyvinvointia edistävä motiivi, mikä painottuu myös tässä tutkimuksessa. (Haaparanta & Niiniluoto 2016, 154.) Laadulliselle tutkimukselle on oleellista arvioida tutkimuksen luotettavuutta läpi tutkimusprosessin (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Tutkimus koostuu nauhoitetuista puolistrukturoiduista ryhmähaastatteluista. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu huolehtia tutkimukseen osallistuneiden henkilötietojen suojaaminen sekä nimettömyyden säilyttäminen (Eskola & Suoranta 1998, 42). Tutkimusaineistoja tulee käsitellä yksityisyyttä vaarantamatta. (Kuula, 2006, 124.) Tässä tutkimuksessa olen antanut

tutkimukseen osallistuneille kasvattajille koodit, jotka näkyvät haastattelupätkissä. Olen jättänyt pois myös mahdolliset lasten nimet, jotka on mainittu aineistossa.

On tärkeää huomioida, etten ole itse ollut mukana aineistonkeruussa ja näin en ole ollut mukana seuraamassa haastatteluja. Nauhoitukset itsessään ovat kuitenkin selkeitä, ja olen tietoinen haastattelukontekstista. Voisin siis ajatella, että vaikken ole itse ollut paikalla, pystyn tulkitsemaan aineistoa eettisesti. Haastattelujen laatuun vaikuttavat esimerkiksi esitetyt kysymykset, teemahaastatteluiden teemat sekä hyvä haastatteluvälineistö (Hirsjärvi & Hurme 2022, 189). Tässä aineistoissa äänitteet olivat selkeitä, ja valitut teemat olivat valmiiksi tiedossa haastattelijoilla sekä haastateltavilla, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Lähteiden käytöllä ja niiden keskeisyydellä on olennainen vaikutus tutkimuksen uskottavuudelle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 21). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt paljon suhteellisen uutta lähdeaineistoa. Kaikki aineisto, jota olen käyttänyt, on vertaisarvioitua. Olen käyttänyt tutkimuksessani myös sekä kansainvälistä että kotimaista tutkimusta, ja useat kotimaisista tutkimuksista on myös kansainvälisesti julkaistuja.

Tutkijan täytyy olla tietoinen oman toiminnan vaikutuksista eikä peitellä omia heikkouksiaan tutkimuksen tekemisen suhteen. Oma toiminta voi vaikuttaa esimerkiksi tutkimustuloksiin, päätelmiin sekä tulosten hyödynnettävyyteen. (Vilka, 2021, 132.) Vahvuudeksi tässä tutkimuksessa koen hyvän teoreettisen tarkastelun muihin lähteisiin. Käyttämäni lähteet ovat ajankohtaisia ja laadukkaita, mikä luo hyvän teoriapohjan tutkimukselle. Koen myös motivaationi ja mielenkiintoni tutkimusaihetta kohtaan tutkimuksen vahvuudeksi. Tätä tutkimusta tehdessäni työskentelen yhtäaikaaisesti varhaiskasvatuksen opettajana, ja mielenkiintoni aiheeseen on noussut, kun olen pystynyt reflektoimaan käsiteltyjä teemoja myös omassa työssäni. Tasa-arvo, yhteenkuuluvuus ja inklusio ovat itselleni tärkeitä ja motivoivia aiheita, ja teinkin myös kandidaatintutkimukseni tasa-arvosta varhaiskasvatuksessa.

Myöskään tässä tutkimuksessa ei välttytty haasteilta. Tämän tutkimuksen aikana mietin paljon myös tutkimuksen eettisiä kysymyksiä, mitä on oleellista tehdä tutkimuksen joka vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2018, 18). Sekundääriaineisto toi oman haasteensa tutkimukseen. Lähdin tekemään tutkimustani aineistolähtöisesti, eli sain aineistot ensin, minkä jälkeen aloin muodostamaan selkeämpää tutkimuskysymystä. Tiesin ennen aineistojen saantia tutkimuksen viitekehysten eli yhteenkuuluvuuden. Koska aineisto on puolistrukturoitu haastattelu, ei

minulla ollut samanlaista selkeyttä ja tulkinnan mahdollisuutta kuin haastattelijoilla. Aineistot kuitenkin itsessään olivat laadukkaat ja hyvin äänitetyt, mikä helpotti tutkimuksen sisällönanalyysiä.

Koska itse ollut haastatteluissa mukana, aineiston haastateltavien non-verbaalinen viestintä, kuten eleet ja ilmeet, on jäänyt minulta täysin näkemättä. Tutkimustulokseni siis perustuvat täysin omiin tulkintoihini äänitteistä. Tutkija tekee aina omia tulkintoja, joten kriittinen asenne tutkimuksen tarkastelussa on tärkeää. (Vilka 2021, 30). Tätä olen harjoittanut myös tässä tutkimuksessa. Olen kuitenkin analysoinut aineistoa tarkasti tutkimuskysymysten ja viitekehysten näkökulmasta, joten koen, että tulokset ovat luotettavia.

Analyysivaiheen tekoa haastoi myös se, etten ollut itse kysymässä tutkimukselle tarkentavia kysymyksiä. Haasteena tutkimuksessa oli tulosten osittainen limittäisyys, jolloin pääluokkien muodostamisessa oli joitakin haasteita. Esimerkiksi kasvattajien rooli nousi esiin oman tutkimustuloksenaan, mutta se kuitenkin näyttäytyi vahvasti läpi tutkimuksen, samoin kuin leikin ja yhteisen toiminnan merkitys. Tutkimusaineistoa pidetään riittävänä, kun saman teemat alkavat nousta yhä uudestaan aineistosta. Riittävä määrä mahdollistaa merkittävän tutkimustuloksen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 182.) Tässä tutkimuksessa minulla oli käytössä kaksi noin tunnin kestäväää haastattelua. Tiettyjä teemoja nousi haastatteluista paljon, kuten esimerkiksi kasvattajan rooli, ja toisia taas vähemmän. Tämä on mielestäni yhteydessä haastattelujen määrään. Mielestäni toistoa tuli kuitenkin tarpeeksi luotettavuuden näkökulmasta.

Tutkimusta on hyvä tarkastella myös tutkijan puolueettomuuden näkökulmasta. Arvovapaasta tutkimuksesta on ollut paljon kiistaa ihmistieteiden kentällä, ja täysin arvovapaata tutkimuksen tekoa on myös kyseenalaistettu (Raatikainen 2006, 93). Luotettavuutta arvioitaessa on myös oleellista miettiä tutkijan asemaa tutkimuksessa. On tärkeää miettiä, ovatko tutkijan havainnot puolueettomia ja vaikuttavatko tietyt tutkijaan vaikuttavat seikat tutkimuksen toteutukseen ja havaintojen muodostamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–136.) Voidaan ajatella, että objektiivinen näkökulmani tutkimukseen voi olla myös vahvuus, sillä en pysty asettamaan ennakko-oletuksia aineistolle enkä haastateltaville.

7.2 Lopuksi

Olen selvittänyt pro gradu -tutkimuksessani kasvattajien käsityksiä lasten yhteenkuuluvuuden tunteesta esiopetusryhmässä sekä kasvattajien roolia yhteenkuuluvuuden luomisessa. Tutkimus osoittaa, miten yhteenkuuluvuutta haastetaan mutta myös edistetään esiopetuksessa monimuotoisesti. Tutkimus voi antaa lisätietoa kasvattajille siitä, missä tilanteissa lapset muodostavat ja ylläpitävät yhteenkuuluvuutta ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Tieto voi auttaa kasvattajia ylläpitämään ja kiinnittämään enemmän huomiota näihin seikkoihin yhteenkuuluvuuden parantamiseksi ja takaamiseksi.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan huomata, miten kokonaisvaltaista yhteenkuuluvuus on. Se on nivoutunut moniin eri tilanteisiin ja rakenteisiin varhaiskasvatuksessa. Puroilan ym. (2021, 16) esittämän ajatuksen yhteenkuuluvuuden mikro-, meso- ja makrotasosta voidaan nähdä myös tässä tutkimuksessa. Yhteenkuuluvuuden politiikka ja yhteenkuuluvuuden tunne olivat nivoutuneet esiopetustoiminnassa, sillä siinä missä lapsen omat tunteet ja kokemukset nousivat tutkimuksesta esiin, vaikuttivat lapseen ja ryhmään liittyvät seikat myös lapsen mahdollisuuksiin tuntea yhteenkuuluvuutta.

Viime vuosien lisääntynyt tutkimus yhteenkuuluvuudesta varhaiskasvatuksessa on tuonut paljon uutta tietoa, mutta jatkotutkimusta on syytä tehdä edelleen, sillä se on vielä suhteellisen uusi tutkimusaihe varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jatkossa olisi mielenkiintoista myös tutkia lisää tuentarpeisten lasten yhteenkuuluvuutta ja yhteenkuuluvuuden mahdollisuuksia integroidussa kasvatusyhteisössä.

Olisi myös mielenkiintoista kokeilla eri aineistonkeruumenetelmiä ja tarkastella sen mahdollista vaikutusta yhteenkuuluvuuden tutkimuksessa. Olisi mielenkiintoista nähdä, millaisia tuloksia saataisiin esimerkiksi yksilöhaastatteluiden tai kyselykaavakkeiden kautta. Yhteenkuuluvuuden tunnetta voitaisiin tarkastella myös isomman, esimerkiksi koko Suomen kattavan aineiston avulla ja tarkastella, löytyykö yhteenkuuluvuudesta myös paikallisia eroja esimerkiksi yhteisön kulttuurin kautta.

Lähteet

- Adebayo, A. & Ngwenya, K. (2015). Challenges in the implementation of inclusive education at Elulakeni cluster primary schools in Shiselweni district of Swaziland. *European Scientific Journal*, 11 (13), 246–261.
- Allen, K., Kern, M., Rozek, C. McInervey, D. & Slavich, C. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73 (1), 87–102.
- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özeçi, S., Çengel, M. & Gömleksiz, M. (2013). The development of the “Sense of Belonging to School” Scale. *Egitim Arastirmalari. Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 215–230.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Amstrong, D., Amstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children’s participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education – is play the common key?. *Early Child Development and Care*, 191 (15), 2351-2363.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Berge, A. & Johansson, E. (2021). The politics of belonging: Educators’ interpretations of communities, positions, and borders in preschool. *International Research in Early Childhood Education*, 11(2), 24–40.
- Boldermo, S. (2020). Fleeting moments: young children’s negotiations of belonging and togetherness. *International journal of early years education*, 28 (2), 136–150.
- Boldermo, S. (2019) “Practicing Belonging in Kindergarten: Children’s Use of Places and Artifacts”. *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, 1–15.

- Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-31.
- Braun, A. (2019). Psychological inclusion: Considering students' feelings of belongingness and the benefits of academic achievement. Teoksessa Schuelka, M., Johnstone, C., Thomas, G. & Artiles, A. (toim.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. E- kirja.
- Corsaro, W.A. (2020). Big Ideas from Little People: What Research with Children Contributes to Social Psychology. *Social Psychology Quarterly*, 83, 5–25.
- Eek-Karlson, L. & Emilson, A. (2021). Normalised diversity: educator's beliefs about children's belonging in Swedish early childhood education. *Early years*, 1-15.
- Eerola-Pennanen, Paula & Turja, Leena (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Koivula, Merja, Siippainen, Anna & Eerola-Pennanen, Paula (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 195–206.
- Eidsvåg, G & Rossell, Y. (2021). The Power of Belonging: Interactions and Values in Children's Group Play in Early Childhood Programs. *International Journal of Early Childhood*, 53, 83–99.
- Einarsdóttir, J., Juutinen, J., Emilson, A., Ólafsdóttir, S., Zachrisen, B. & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational setting in five European countries. *European early childhood education research journal*, 30 (3), 330-343.
- Einarsdóttir, J. & Ólafsdóttir, S. (2023). Who belongs in preschool? Perspectives of children and educators. *Early Years*, 43 (1), 151-165.
- Erwin, E., Valentine, M. & Toumazou, M. (2022). The study of belonging in early childhood education: complexities and possibilities. *International journal of early years education*, 1-15.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. & Kinnish, K. (1996). The Peer Relations of Preschool Children with Communication Disorders. *Society for Research in Child Development*, 67 (2), 471-489.

- Grindheim, L. & Sadownik, A. (2022). Wider room for curbing bullying in early childhood education and care – emphasising a democratic, social and contextual approach to bullying phenomenon. *European early childhood education research journal*, 30 (5), 745-757.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M & Collier, P. Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 3(6), 172–177.
- Hakkarainen, P. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/237334035_Creating_togetherness_and_building_a_preschool_community_of_learners_The_role_of_play_and_games 23.11.2022.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 4 (2), 159–179. Oulun yliopisto.
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in pre-schools. *University of Oulu*. Tampere: Juvenes Print.
- Juutinen, J. and Kess, R., (2019) Educators’ narratives about belonging and diversity in northern Finland early childhood education. *Education in the North*, 26(2), 37–50.

- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Juvenes Print.
- Kellock, A. (2011). Through the lens: accessing children's voices in New Zealand on wellbeing. *International Journal Of Inclusive Education*, 15, 41-55.
- Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino, Oy.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. *Puheviestinnän vuosikirja*, 6–24.
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääskilähti, N., Vallius, A., & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), 233–247.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila M. & Varsa, M. (toim.). *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Juva: PS-kustannus.
- May, V. (2011). Self, belonging and social change. *Sage publication. Sociology*, 45 (2), 363-378.
- Merrell, K. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best practices and New Directions. *Exceptionality*, 9 (1&2), 3-18.
- Murto-Heiniö, S., Saha, M. & Pesonen, H. (2021). Yhteenkuuluvuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen osana. *e-Erika*, 2, 34–40. <https://journals.helsinki.fi/e-erika> (Haettu 22.3.23.)
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early childhood education research*, 10(1), 33-59.
- Ólafsdóttir, S. M. & Einarsdóttir, J. (2021) Peer Culture in an Icelandic Preschool and the Engagement of Children with Diverse Cultural Backgrounds. *International Journal of Early Childhood*, 53, 49-64.

- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Haettu 22.4.2023.)
- Over, H. (2016). The origins of belonging: Social motivation in infants and young children. *Philosophical Transaction Royal Society B*, 371 (1686), 1-8.
- Papatheodorou, T. (2010). Being, Belonging and Becoming: Some Worldviews of Early Childhood in Contemporary Curricula. *Forum on Public Policy Online*, 1-18.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa- näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 2, 146-157.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Takala, M, Äikäs, A & Lakkala, S (toim.) *Mahdoton inklusio? - Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puroila, A., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R, Kyrönlampi, T. & Takala, M. Young Children's Belonging in Finnish Educational Settings: an Intersectional Analysis. (2021). *International Journal of Early Childhood*, 53, 9–29.
- Raatikainen, P. (2006). Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalainen kirjallisuus seura.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 20.11.2022.)

- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (6), 956-971.
- Salo, U. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Tampereen yliopisto. 166-190.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Oulun yliopisto. Tampere: Punamusta.
- Sirkko, R. & Kyrönlampi, T. (2021). "Haasteet on monesti ratkaistavissa hyvällä asenteella ja yhteistyöllä" Kulttuurisensitiivisyys eriovetusryhmän kasvattajien puheessa omasta työstään. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (3), 64–92.
- Stratigos, T., Bradley, B., & Sumsion, J. (2014). Infants, family day care and the politics of belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46 (2), 171-186.
- Stratigos, T. (2015a). Assemblages of Desire: Infants, Bear Caves and Belonging in Early Childhood Education and Care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (1), 42–54.
- Stratigos, T. (2015b). Processes of categorisation and the politics of belonging in early childhood education and care: An infant's experience in multi-age family day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (3), 214-229.
- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating "belonging" in belonging, being, and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45.
- Takala, M, Äikäs, A & Lakkala, S. (2020) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M, Äikäs, A & Lakkala, S (toim.) *Mahdoton inklusio? - Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Ekirja. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Tillett, V. & Wong, S. (2018). An investigative case study into early childhood educators' understanding about 'belonging'. *European early childhood education research journal*, 26 (1) 37-49.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Van Oers, B & Hämmikäinen, M. (2001) Some Thoughts About Togetherness: An introduction Re'flexions sur e Togetherness f Algunos Pensamientos Sobre el "Sentimiento de Unio'n. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 101-108.

Varhaiskasvatustaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 14.5.2013.

Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. & Puroila, A-M. (2017). Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. *Journals of Early Childhood Education Research*, 6 (1), 2-21.

Vilka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. & Kinos, T. (2019) Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27 (2), 170-184.

Yuval-Davis, N. (2011). The politics of belonging. *Intersectional contestations*. Sage.

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40 (3), 197–214.

Äikäs, A., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P. & Holopainen, L. (2020). Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien opetusharjoittelussa. Teoksessa Takala, M, Äikäs, A & Lakkala, S (toim.) *Mahdoton inklusio? - Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Ekirja. Jyväskylä: PS-Kustannus